

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

PROFESORADO  
DE  
EDUCACIÓN INICIAL

SANTIAGO DEL ESTERO

2009

**Gobernador de la Provincia**

Dr. Gerardo Zamora

**Vice-Gobernador de la Provincia**

Dr. Ángel Hugo Niccolai

**Ministra de Educación**

Dra. María Fernanda Gómez Macedo

**Subsecretaria de Educación**

Dra. Mariela Nassif

**Presidenta Consejo General de Educación**

Lic. Marcela Menini de Barchini

**Directora de Nivel Superior**

Lic. Analía Valentini Cristina

## COMISIÓN DE DISEÑO CURRICULAR NIVEL INICIAL

### **Coordinación Técnica**

Lic. Zully Bolostotsky de Kriscautzky

### **Generalistas**

Lic. Patricia Karina Miró

Prof. María Roxana Isabel Tula

### **Equipo Técnico**

#### **Matemática**

Mgter. Sandra Gloria Roldán

#### **Lengua**

Lic. Marta Silvia Orofino

#### **Ciencias Sociales**

Lic. Margarita Fantoni

#### **Ciencias Naturales**

Lic. Mafalda Guzmán

#### **Tecnología**

Ing. Mery Jacqueline Diósquez

#### **Educación Física**

Prof. José Macció

#### **Estético Expresiva**

##### *Música*

Prof. María Eugenia García

##### *Teatro*

Prof. Diego Palavacino

##### *Expresión Corporal*

Lic. Paola Yorbandi

#### **Orientación en Educación Especial**

Lic. Teresita Montoto

#### **Orientación en Educación Intercultural Bilingüe**

Mgter. Olga Liliana Sulca

#### **Orientación en Educación Inicial**

Prof. Sylvia Sánchez

#### **Diseño y Compaginación**

Ing. Mery Jacqueline Diósquez

Mgter. Sandra Gloria Roldán

Lic. Marta Silvia Orofino

**Proceso de consultas y recepción de aportes recibidos de:**

- Institutos de Formación Docentes estatales y privados
- Cuerpo técnico de Nivel Inicial
- Programa de Residencias Pedagógicas
- Mesa de diálogo
- Junta Calificación y Clasificación de Nivel Terciario

**Trabajos con docentes y equipos técnicos**

- Jornadas de consulta y socialización de las estructuras curriculares a nivel jurisdiccional, regional y nacional.
- Participación en la asistencia técnica brindada por el INFOD a los distintos especialistas de la comisión curricular jurisdiccional.

# ÍNDICE

Presentación .....	7
Diagnóstico general de la provincia de Santiago del Estero .....	9
Profesorados en Educación Inicial en Santiago del Estero .....	18
Fundamentación de los lineamientos curriculares jurisdiccionales de la formación docente .....	23
Perfil del egresado .....	27
Estructura curricular para el Profesorado de Educación Inicial .....	28
Algunas consideraciones sobre la evaluación .....	30
Algunas otras formas posibles de acreditación .....	32
Campo de la Formación General .....	33
Pedagogía .....	36
Psicología Educacional .....	40
Didáctica General .....	45
Alfabetización Académica .....	49
Historia Argentina y Latinoamericana .....	53
Historia de la Educación y Política Educacional Argentina .....	56
Sociología de la Educación .....	59
Filosofía .....	63
Formación Ética y Ciudadana .....	67
Tecnología de la Información y la Comunicación .....	70
Inclusión e integración escolar .....	73
Campo de la Formación en la Práctica Profesional .....	76
Práctica I: La institución escolar: Aproximaciones desde la investigación educativa .....	79
Práctica II: Curriculum, sujetos y contextos. Aproximaciones desde la investigación educativa .....	81
Práctica III: Programación didáctica y gestión de micro-experiencias de enseñanza .....	84
Residencia y sistematización de experiencias .....	86
Campo de la Formación Específica .....	90
Problemática contemporánea de la educación inicial .....	92
Sujeto de nivel inicial I .....	95
Sujeto de nivel inicial II .....	99
Sujeto, cuerpo y movimiento .....	103
Didáctica del Nivel Inicial .....	107
Taller de juego .....	110
Expresión Artística .....	114
Expresión Artística: Expresión corporal y su enseñanza .....	117
Expresión Artística: Teatro .....	122
Expresión Artística: Plástica y su enseñanza .....	125
Expresión Artística: Música y su enseñanza .....	128
Taller de integración de lenguajes artísticos .....	133
Lengua y Literatura .....	139
Lengua y Literatura y su enseñanza .....	142
Alfabetización en el Nivel Inicial.....	146
Literatura Infantil.....	149
Matemática.....	153
Matemática y su enseñanza.....	156
Ciencias Naturales.....	160
Enseñanza de las Ciencias Naturales .....	162
Ciencias Sociales.....	166
Ciencias Sociales y su enseñanza .....	168
Tecnología.....	173
Educación Tecnológica para el Nivel Inicial .....	175
Seminarios Talleres de 4º año .....	179
Ética y Deontología Profesional .....	180
Condiciones del Trabajo Docente .....	183
Legislación escolar .....	186
Educación sexual integral .....	189
Espacios de definición institucional .....	194

El presente diseño curricular está organizado de la siguiente manera:

- Campo de la Formación General
- Campo de la Práctica
- Campo de la Formación Específica
- Espacios de Definición Institucional

La propuesta de contenidos enunciada no supone una prescripción, la intención es brindar a los docentes y a las instituciones orientaciones, ejes de contenidos que sirvan como criterios para la organización de desarrollos curriculares institucionales.

## PRESENTACIÓN

Los diseños curriculares para la formación inicial en Educación Inicial y Educación Primaria constituyen una propuesta acorde con las finalidades, estructura, deberes y funciones del sistema educativo según lo expresan la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y Ley de Educación Provincial N° 6.876.

La Ley de Educación Provincial señala: “El sistema educativo provincial tendrá como finalidad transmitir el capital cultural socialmente reconocido a los habitantes de la provincia mediante los Diseños Curriculares Provinciales que se elaboren en base a los Diseños Curriculares nacionales y las normativas que se dicten para tal fin”

Uno de los fines y objetivos de la política educativa es: “Fortalecer la identidad provincial como parte de la identidad nacional, basada en el conocimiento de la historia, la cultura, las tradiciones argentinas y de las culturas de los Pueblos Originarios, en el respeto de las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana” . En este sentido, el presente diseño propone como rasgo identitario el tratamiento transversal de la problemática de la ruralidad y la interculturalidad.

La identidad dada al curriculum desde las modalidades ruralidad e interculturalidad interrelacionadas se gestó a partir de un proceso de construcción colectiva en el que el aporte de los sectores rurales, de las comunidades indígenas y de otros actores del ámbito académico vinculados a estas realidades, fueron fundamentales. Este nuevo enfoque pedagógico aspira dar lugar a una revalorización y rescate de las culturas indígenas y de los contextos rurales, predominantes en la provincia, en el marco de una sociedad pluralista donde se busca garantizar el respeto, el intercambio mutuo y la autoafirmación identitaria.

La pertenencia a la ruralidad es una característica sobresaliente de nuestra realidad educativa ya que aproximadamente el 80% están en contextos y son plurigrado. Por eso, preguntarse sobre qué se entiende por rural, su conformación histórica y la constitución de subjetividades en los ámbitos rurales, entre otros múltiples y complejos abordajes posibles, son algunos contenidos necesarios para la formación de docentes, que habrán de ejercerse indefectiblemente en un mapa jurisdiccional mayoritariamente rural.

La educación intercultural en la provincia se basa en el reconocimiento y revalorización de las comunidades indígenas y, con ello, la aceptación de su cosmovisión del mundo, sus valores, sus expresiones artísticas y fundamentalmente, de su lengua: el quichua.

La concepción de integración que a continuación se transcribe, refleja la intención de este diseño:

*“Integración es un término en el que cohabita más de una concepción y que corre la suerte de otras categorías de pensamiento bajo las cuales viven desde concretos hechos históricos hasta compromisos éticos y sentidos epistemológicos de muy distinto tipo y grado.*

*Como sea que se encuentre el estado de diferencias de este pensar categorial y hacer político, la tendencia común los agrupa en la idea de que Integración -INTEGRATIO- es constituir un todo. Proceso dinámico multifactorial que supone que gente que se encuentra en distintos grupos- etnias, inmigrantes, colectividades, religiosos - se reúne bajo un mismo objetivo o precepto.(...)*

*Lograr la integración social dentro del país para potenciar a la Nación y asegurar mejores condiciones de vida para sus habitantes, constituir ciudadanía, en suma, en tiempo de globalización, es un propósito difícil entre los cometidos del Estado, pensar la Integración en términos de equidad, justicia y de oportunidades postergadas.*

*Por tanto en el caso de la implementación de condiciones que hagan posible la Integración social y en el logro de resultados, no existen unanimidades. En eso sí gravitan las diferencias, de sentido y de compromiso...” (Lic. Gladys Loys)*

Consecuentemente, estas problemáticas se plantean como propuestas de inclusión ineludible que constituyen ejes estructurantes de un curriculum de formación docente

innovador, que contextualizado en las características específicas de la jurisdicción, apuesta a una formación que aporta al desarrollo de conocimientos y capacidades para mediar en la construcción de un proyecto común, pluriétnico y pluricultural.

En este sentido, el presente diseño aspira a que los docentes:

-Conozcan que los complejos y profundos procesos sociales de la sociedad global actual requieren de propuestas pedagógicas flexibles que sean capaces de propiciar la articulación de los saberes de las comunidades locales y las de los Pueblos Originarios, vitales para la comunidad local, con los conocimientos complejos necesarios para la incorporación en la sociedad actual.

-Se comprometan para que la escuela cumpla el papel de articulador simbólico, materialice en organizaciones, dé sentido a los intercambios, propicie un justo espacio para la heterogeneidad y posibilite mayores grados de equidad.

Finalmente, es fundamental considerar que sin una formación en la problemática de la ruralidad y la interculturalidad, los docentes volverán a intervenir con las mismas representaciones, con las que continúan postergando la realización del proyecto común e inclusivo.



## DIAGNÓSTICO GENERAL DE LA PROVINCIA DE SANTIAGO DEL ESTERO

La provincia de Santiago del Estero es la que tiene mayor cantidad de población rural del país, siendo el porcentaje de habitantes que reside en zonas urbanas (65 %) muy inferior al promedio regional (78 %), y, más aun al nacional (89 %). La vasta extensión territorial y el alto grado de ruralidad se concretan en una desigual distribución de los indicadores socio-económicos en donde las zonas rurales más alejadas presentan las peores cifras.

Según los datos del Censo Nacional de 1.991 (INDEC), el 38 % de la población vivía en hogares con NBI (necesidades básicas insatisfechas), cifra que superaba a la media de la región (33 %) y a la media del país (20 %). Hacia 2001, la provincia siguió la tendencia general y redujo este índice en un 18 %, disminución más pronunciada que la regional (18 %) y la nacional (11 %). No obstante esta variación favorable, la provincia es la cuarta con mayor cantidad de hogares con NBI.

Por otra parte, cabe aclarar que teniendo en cuenta un estudio realizado por el Ministerio de Educación de la Nación (*Mapa socio-educativo de la provincia de Santiago del Estero, Serie de estudios especiales Documento N° 5, MECyT, 1999*), la distribución de los indicadores mencionados se diversifica en el interior de los veintisiete departamentos que componen la provincia, poniendo de manifiesto la profunda desigualdad interna de la estructura provincial. En efecto, el porcentaje de hogares con NBI, por ejemplo, va desde valores que rondan el 22 % en las ciudades más grandes (Capital y La Banda) hasta el 60 % en áreas rurales que poseen los índices más altos de pobreza. Lo mismo ocurre con los demás indicadores, que dan cuenta, tanto de la conformación socio-económica como de la propiamente educativa. Esta característica se suma al alto grado de concentración poblacional (45 %) en las dos ciudades mencionadas, seguidas por un conjunto de cuatro departamentos que reúnen alrededor del 5 % cada uno (Río Hondo, Choya, Robles y General Taboada) y, finalmente, la población restante se distribuye en los otros veintiún departamentos.

En relación a la tasa de empleo, para el año 2002 la provincia se ubica como la tercera con menor desempleo del país. Una posible explicación puede realizarse señalando dos cuestiones: por un lado, el bajo nivel de participación laboral, y por el otro, la importante oferta de empleo público que sostiene la provincia y que se evidencia como principal mecanismo de construcción del poder. De esta forma, Santiago del Estero es la segunda provincia del país con mayor cantidad de empleados públicos cada cien empleados del sector privado.

La provincia, según datos del 2001, con 806.347 habitantes, se ubica como la doceava con mayor cantidad de población del país. Si bien, tiene una trayectoria de escaso o incluso regresivo crecimiento demográfico, la variación que se observa entre las dos últimas ondas censales de 1991 y 2001, evidencia un aumento poblacional el 20 %, muy superior al crecimiento del país (12 %). Frente a estas variaciones, se exhibe como la que más ha incrementado el porcentaje de habitantes en edad escolar del país (situándose como la quinta con mayor porcentaje), demandando un esfuerzo extra la inclusión de estos niños dentro del Sistema. En este contexto, la tasa de analfabetismo (6,6 % en 2001), ubica a la jurisdicción como la quinta con mayor porcentaje de población analfabeta del país. Al mismo tiempo, la tasa neta de escolarización, según datos de 2001, la sitúa por debajo de la media del país, en todos los niveles educativos. En efecto, es la quinta con menor tasa de escolaridad para el Nivel Inicial, la tercera con respecto al Nivel Primario y la que menos escolaridad ostenta en la Educación Media.

### Contexto social, laboral y cultural de Santiago del Estero

Para introducir la cuestión de la estructura social y su relación con las características del mundo del trabajo en la provincia de Santiago del Estero, se considera pertinente hacerlo a través de la siguiente expresión de Georg Allen *"Si la vieja imagen de las pautas de desigualdad era la de estratos geológicos con una capa superpuesta a otra, con una "falla estructural" entre la clase obrera y la clase media, la nueva imagen es más bien un mosaico, en el cual los colores reaparecen en lugares diferentes. En este nuevo contexto las estadísticas nacionales acostumbran ser positivamente erróneas, porque suprimen variaciones reales a favor de una uniformidad irreal. Estudios detallados basados en*

*mercados locales de trabajo, que muestren la distribución de las formas de trabajo e indiquen los procesos económicos y sociales subyacentes, nos ayudarán a fomentar nuestra comprensión del mosaico".*

A partir de lo expuesto, se puede sostener que el sistema de estratificación de Santiago del Estero es, simultáneamente, semejante y diverso del modelo genérico imperante en la Argentina. Las semejanzas se concentran, sobre todo, en la significación cuantitativa de los sectores medios, lo que a menudo se señala como un matiz distintivo del país con respecto a otras sociedades latinoamericanas; en tanto que las diferencias se localizan en la magnitud, composición y diferencias en la significación de los estratos altos, y en los orígenes y bases socio-ocupacionales de las capas medias. En cuanto a los sectores populares santiagueños lo primero que se puede postular es que en su conformación adoptan una pauta más *latinoamericana* que argentina, con claro predominio campesino en el medio rural, y de trabajadores informales y precarios en la ciudad.

Las clases altas tradicionales santiagueñas, en cambio, no pudieron o no supieron encontrar su inserción y colapsaron económica y socialmente: esto hizo que perdieran su poder de interlocución, es decir, de representantes socio-políticos del conjunto de la sociedad provincial frente a los poderes centrales. Así, de la cúspide del sistema de jerarquías sociales fueron desplazadas y reemplazadas sucesivamente por sectores vinculados a la actividad forestal, a actividades financieras y de intermediación, y, en años más recientes, por una alianza de sectores políticos y contratistas del Estado. La aristocracia vernácula abandonó o resignó un espacio de poder que fue -y es- ocupado por una constelación de elites cambiantes.

En cuanto a la relación entre la diferenciación y "visibilidad" de los estratos sociales, se observa que el área urbana de Santiago del Estero comprende una superficie considerable y una población aproximada de 300.000 habitantes, sin embargo no se advierte la existencia de estratos residenciales claramente diferenciados, entre los cuales resulte notoria una zona característica de concentración de viviendas y servicios típicos de los estratos más acomodados. No hay, estrictamente hablando, ni "barrios caros", ni un segmento de arquitectura señorial, sino, más bien, relativa exigüidad de viviendas de lujo e imbricamiento de las pocas existentes en muchos barrios de la ciudad: podría llegar a decirse, como juicio de categorización social que muchas veces ha sido pronunciado, que en Santiago "está todo mezclado". Y algo de razón habría en dicho juicio, en la medida que la sociedad santiagueña es, al mismo tiempo, desigual y homogénea: hay distancias sociales, pero, también, difusión de similitudes en restricciones, sobre todo, económicas. El ingreso per cápita en Santiago del Estero, al menos desde 1960 hasta la actualidad, se sitúa normalmente en un tercio del promedio nacional (en 1997 alrededor de 7.800 dólares para el país, y cerca de 2.400 para la provincia), pero si se considera la distribución del ingreso de la población urbana ocupada y se toma en cuenta los dos deciles correspondientes a los mayores perceptores, se observa que la proporción de los ingresos de las familias más ricas de la provincia ya no equivale a un tercio, sino un quinto de los ingresos de las mismas familias de, por ejemplo, Córdoba, Mendoza o el Gran Buenos Aires.

Por otro lado, la escasez de los sectores medios en el nivel rural en Santiago del Estero resulta marcada: la estructura productiva agraria tradicional dicotomiza el medio social, y de tal forma hay un claro predominio de la gran propiedad, por una parte, y de una considerable masa de campesinos y trabajadores precarios y/o sin tierras, por otra. No se advierte la existencia de un estrato consolidado de productores de tipo granja, que tenga la relevancia cuantitativa y social que posee ese segmento en otras regiones de la Argentina, si bien cabe señalar que su presencia ha comenzado a insinuarse a partir de la década del 70, particularmente en el área de riego del Río Dulce.

En el nivel urbano es, en cambio, cuantiosa y polifacética la presencia de los sectores medios, en los que quizás un criterio de diferenciación interna podría ser establecido según los distintos tiempos o momentos históricos de consolidación: así podríamos encontrar, sobre todo en la ciudad de Santiago del Estero, *antiguas y nuevas* clases medias.

Las primeras estarían conformadas, entre otros componentes, por restos de familias aristocráticas que han padecido un procesos de erosión patrimonial tanto física como social, por

ciertos profesionales (v. g. dinastías judiciales), por antiguas familias vinculadas al comercio y la intermediación, y -hasta la década del 70- por estratos superiores de la conducción del Estado (dinastías burocráticas). La vieja clase media que, ante la extrema disminución ya señalada de la clase alta tradicional, actúa y es reconocida a menudo como el estrato superior visible de la pirámide social, tuvo pautas de localización espacial indiscutibles -siempre "dentro de las cuatro avenidas"-, posee distantes -reales o imaginarios- parientes que hayan actuado en episodios institucionales del siglo pasado, algún recuerdo de veraneos pasados en algo como así como una estancia en el interior de la provincia, practica dentro de lo que es posible -que es poco- pautas de matrimonio socialmente endogámicas, e interacciona en determinados ámbitos de articulación de intereses: el Jockey Club, el Golf Club, el poder judicial, la Facultad de Derecho de la Universidad Católica.

La "nueva clase media", cuantitativamente mucho más significativa que la anterior, es el resultado de diversos procesos acontecidos en los últimos cuarenta años y, a diferencia de los sectores medios tradicionales en cuya conformación también intervienen diversos tramos de actividades vinculadas al sector privado, su surgimiento está de un modo determinante sustentado en la expansión del sector público originada en un complejo de causas demográficas, económicas y sociopolíticas. La nueva clase media está, entonces, conformada primordialmente por la masa de empleados públicos, alrededor de un tercio de la población económicamente activa (PEA) urbana, directamente insertos en la administración estatal o en actividades conexas en la educación, la salud y la seguridad.

En cuanto a sus actitudes y valores, ambas fracciones en que hemos dividido las clases medias en algunos aspectos exhiben homogeneidad y, en otros, notorias diferencias. Similares son, por ejemplo, sus comportamientos reproductivos y su valoración de la educación: en ambos casos el tamaño medio de los hogares se contrae, sea por internalización de pautas urbanas, sea por adentramiento de imágenes de estilos familiares, y también, en los dos casos, se *pondera la significación de la instrucción formal como mecanismo favorecedor de la movilidad social*.

Aún no se dispone de la perspectiva necesaria para analizar, en profundidad, los efectos sobre la estructura social de la política económica aplicada en el periodo reciente, pero existen diversas evidencias de un proceso de concentración de ingresos que ha aumentado la desigualdad social en niveles antes no conocidos en el país. Dicho proceso implicó, entre otros resultados, la aparición de una nueva categoría social de finales de siglo: los "nuevos pobres", también conocidos como los "pobres por ingresos", esto es, importantes segmentos de las clases medias afectados en sus condiciones de vida por el desempleo y la precarización laboral. Una acabada presentación de este fenómeno puede encontrarse en los aportes compilados por Minujin (1993), especialmente, por su significación sociológica, el texto de Murmis y Feldman.

En el caso de Santiago del Estero, las evidencias empíricas las proporcionan los numerosos casos de empleados públicos despedidos o acogidos a planes de "retiro voluntario", quienes junto a otros sectores participaron en las jornadas del "santiagoueño" del 16 de diciembre de 1993, un instructivo y singular "estallido social" con una muy alta participación de sectores medios.

Es importante señalar el rol que juega la educación como factor de capilaridad social; en realidad, en una sociedad de escaso dinamismo económico como la santiagueña, ésta posee una gran incidencia para la movilidad ascendente, especialmente la participación en la instrucción universitaria y en los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica, que si bien no aseguran el desplazamiento automático en la pirámide social, lo favorece ostensiblemente,

### **Los sectores populares**

La exánime clase alta santiagueña ha ido perdiendo "espesor social" a lo largo del tiempo hasta tornarse casi invisible. En tanto que en los sectores medios, cuya entidad clasificatoria posee diversos elementos de naturaleza residual, en su segmento cuantitativamente más significativo - el que ha sido denominando como "nuevo"- se encuentra claramente relacionado con el sector estatal, ya sea directamente a través del empleo público o en actividades vinculadas a la circulación de fondos públicos. Por su parte, el perfil de los sectores populares está marcado por

la pobreza y la precariedad que ofrecen referencias indiscutibles sobre ellos. Si se toma en cuenta el perfil laboral y las formas de actividad predominantes se justificarían postular que dichos sectores en gran medida se corresponden con lo que se conceptualiza como *sector informal urbano* (SIU) y *sector tradicional rural* (STR).

La primera nota podría consistir en señalar que en Santiago del Estero, un área de mínima industrialización y con escaso peso del sector privado en actividades económicas dinámicas, una alta proporción de los estratos bajos, está conformada por una constelación de segmentos sociales que no lograron insertarse en el sector público o que lo hicieron muy precariamente. Esto implica postular que en una provincia, cuya economía formal -y la sociedad formal- está en gran medida definida por el Estado, el estrato bajo de las ciudades, coincide en gran medida, con el sector informal urbano. Motivos similares pero sobre todo, la pervivencia hegemónica en el medio rural de una estructura productiva y social sumamente tradicional, podría llevar a identificar casi totalmente a los estratos populares de la campaña con el sector tradicional rural.

Si se tiene en cuenta la ya acotada debilidad de la industria manufacturera, una visión de los sectores populares urbanos en Santiago del Estero desde la perspectiva de la estructura ocupacional, señalaría que ellos cuantitativamente se concentran, sobre todo, en dos ramas de actividad del terciario: el comercio y los servicios; y, en menor medida, aporta contingentes la construcción.

Pero, en términos estrictos, los sectores populares urbanos no sólo están integrados por los grupos ocupacionales bajos; a ellos hay que añadir una franja que en Santiago del Estero se encuentra entre los márgenes y fuera de la estructura ocupacional: básicamente, es una fracción, sobre todo la femenina y la que posee menores niveles de educación, de aquellos inactivos que, en realidad, son desempleados ocultos. Una estimación de Zurita (1997, pág. 551) señalaba que hacia 1994 había en la provincia 36.000 desempleados ocultos; los desocupados abiertos eran 12.300 personas, pero cabe aclarar que esta última cifra corresponde a un momento en que todavía no se habían disparado los niveles de desempleo.

Por su parte, los sectores populares rurales resultan más nítidos o, al menos, más estables. A diferencia de los estratos bajos urbanos sometidos -sobre todo en la última década- a diversos procesos de expansión, mutación y recomposición, los localizados en el nivel rural se presentan como dotados de una mayor, por así decir, rigidez, con pocos o escasos cambios productivos a lo largo del tiempo. Esto también implicaría señalar que la pobreza en el campo ha dejado pocas áreas sin cubrir, y se ha extendido tempranamente por diversas categorías conformando un mundo social con muchas características de dualismo. En este sentido, quizás, se podría afirmar que el fenómeno de los "nuevos pobres" es casi exclusivamente urbano; en el campo quedarían muy pocos contingentes que reclutar para el ámbito de la pobreza.

Ahora bien, ¿cuáles deberían ser los criterios para acotar los sectores populares en una sociedad, en su conjunto "popular"; en la que están ausentes o muy atenuadas las fracturas sociales de la modernidad? Porque en una estructura social en la que no se constata, estrictamente hablando, la existencia de un estrato alto tradicional o convencional -al menos con los atributos que normalmente se predicaban de él- y en la que es notoria la disminución cuantitativa y social de la clase obrera asalariada, resultan borrosos los perfiles conceptuales de los sectores populares.

En la ciudad ellos son, entre otros, los albañiles, los vendedores ambulantes, los peones de todo tipo -privados y públicos-, los trabajadores de pequeños talleres, multitud de asalariados y cuentapropistas del comercio y los servicios (pequeños comerciantes de los barrios periféricos; la "legión" de enfermeros, policías, reparadores y artesanos de todo tipo de cosas, etc.; trabajadores domiciliarios intermitentes, modistas, reposteras, lavanderas, etc.) y, claro está, el servicio doméstico. Y en el extenso territorio rural santiagueño son las familias de los campesinos minifundistas, de los arrendatarios, los trabajadores golondrinas, los asalariados sin tierras, y de la multitud de trabajadores en actividades rurales agropecuarias y no agropecuarias de subsistencia.

Pero tanto en la ciudad como en el campo, y más allá de la estructura ocupacional, más allá de los oficios y las diversas formas de actividad laboral, los sectores populares santiagueños están también conformados por todos aquellos que no han logrado incorporarse al mercado de trabajo. No son tan sólo a quienes las encuestas de empleo detectan como desocupados o subempleados, sino, también, aquéllos que se pueden caracterizar como *desempleados ocultos*.

### **Los estratos socio ocupacionales**

Los menores niveles de autonomía y la fragilidad económica de la provincia se manifiestan en la magnitud del sector público y, marcadamente, en la composición de su sector privado "formal".

En Santiago del Estero es mayor que en la media nacional la incidencia del empleo estatal y se registra una apreciable menor significación del segmento privado formal. En este segmento, las actividades en establecimientos "empresariales" -unidades con más de cinco ocupados- es mucho más importante (46,6 %) en el contexto nacional, en tanto que en Santiago poseen mayor relevancia las actividades microempresariales -unidades con hasta cinco ocupados-. Refuerza esta imagen de precariedad laboral de la provincia la mayor incidencia que posee en ella el cuentapropismo y, visiblemente, el trabajo familiar, que es considerada como la más tradicional de las categorías ocupacionales.

### **Trabajo artesanal**

Es fundamental destacar la importancia de la producción artesanal en la economía familiar de los hogares rurales, y también los problemas que la caracterizan, en la provincia de Santiago del Estero. La propensión a la asociación es escasa, resultado de la falta de experiencia organizativa. Por las características propias del trabajo artesanal, basado en la idea de que uno mismo lo hace todo, se tiende a rechazar en principio la idea de alguna forma de nucleamiento, expresada muchas veces como una dificultad de "los otros", dado que consideran que predomina el egoísmo, la competencia, y la desunión; en general, estas expresiones resumen la falta de confianza en sí mismos de personas y comunidades. La única asociación en que se confía es la basada en el parentesco.

En los pocos lugares donde han existido experiencias de organización, no existe una memoria que las rescate o valore. Ninguno de los emprendimientos asociativos impulsados - casi exclusivamente en el ámbito de la tejeduría- ha logrado anclarse en las comunidades de artesanos, y ser sentido como propio. En todos ellos ha sido gravitante el estímulo externo, proveniente de técnicos o no, bien inspirados por lo general, pero con un cierto grado de tutelaje y con un conocimiento parcial de las modalidades de interacción y los valores de la población involucrada. No es una expresión inadecuada afirmar que esos intentos han sido vistos por los actores de base como algo hecho desde afuera, que no acompañaron su complejo pero indispensable proceso de crecimiento. Es probable que por eso mismo se haya visto erosionada su continuidad.

No obstante, la posibilidad de organizarse no sólo no fue rechazada por muchos artesanos, sino hasta mencionada espontáneamente como una vía de salida a los problemas de abastecimiento de insumos y la comercialización. No cabe duda de que el asociativismo entre los artesanos constituye un tema crucial para el desarrollo del sector, que en mayor o menor grado es percibido como tal por los propios artesanos, pero acerca del cual existe todavía un conocimiento limitado por parte de los distintos ámbitos de gestión acerca de cómo promoverlo e instrumentarlo exitosamente.

Parece claro, sin embargo, que un modelo intervencionista "de arriba hacia abajo", ejemplificado típicamente por la cooperativización, presenta más flancos que seguridades. La experiencia asociativa llevada a cabo en la última década por distintos organismos en el sector rural -en especial el Programa Social Agropecuario y el Programa Minifundio del INTA- proporcionan argumentos a favor de formas de intervención menos estereotipadas que el "modelo cooperativo", a menudo impuesto con mucha energía política pero con muy poco conocimiento práctico de las condiciones sociales y culturales de las comunidades.

Un error derivado de esos enfoques consiste en programar desde el escritorio los procesos de institucionalización, sin respetar los tiempos de los grupos y sus procesos de crecimiento. Existen en los sectores populares más formas asociativas que las que una ley de personas jurídicas puede contener; muchas de ellas son eficaces y duraderas aunque nunca alcancen un nivel de formalización acabada.

En el sector social en que se desenvuelven los productores del sector artesano es indispensable contar con equipos técnicos locales sólidos técnica y conceptualmente, capaces de respetar las identidades de los grupos de base y más impermeables al voluntarismo que caracterizó la gestión en este ámbito en décadas pasadas.

### **A modo de síntesis**

En la presente propuesta, se esbozaron algunas imágenes de las clases sociales observadas en la provincia de Santiago del Estero, sustentadas en criterios que se estiman válidos, aunque se los reconoce como controversiales, en la medida que normalmente suelen serlo las apreciaciones sobre el poder, la influencia cultural, el prestigio o el sentido de la precedencia histórica.

Dichas visiones pretendieron ser complementadas con un examen de las características de los estratos socios ocupacionales, delimitados sobre la base de atributos laborales, de las dimensiones de las unidades productivas y del nivel de calificación de la fuerza de trabajo.

La convergencia de ambas perspectivas permite derivar ciertas evidencias, algunos rasgos que presentan recurrencia:

- El largo plazo de la evolución histórica ofrece elementos para advertir desplazamientos y modificaciones en la estructura social, tal como acontece con el deterioro del poder de representación social por parte de las clases altas tradicionales hacia fines del siglo XIX, durante todo el siglo XX, y comienzos del presente. También la contextualización histórica permite discriminar diferencias entre antiguas y nuevas clases medias: las primeras originadas en vinculación a roles económicos y funciones político-administrativas propias de una ciudad, como Santiago del Estero, que actuaba como articuladora con la estructura agropecuaria del interior de la provincia, y las segundas, sustentadas en gran medida, en la ampliación de la esfera estatal, en el marco de un importante crecimiento poblacional del aglomerado Santiago del Estero-La Banda en las dos últimas décadas.
- Si el periodo de observación se lo acota para el último medio siglo, el lapso comprendido entre 1947 y 1997, se torna ostensible que, en razón del escaso dinamismo económico de la provincia, de la merma relativa del sector productivo privado y la consecuente alta dependencia del financiamiento de la provincia de los aportes del Tesoro nacional y de los fondos de Coparticipación Federal, el Estado se muestra como el gran asignador de posiciones sociales y ocupacionales. Por una parte, se advierte que si bien, en sentido estricto, el Estado no configura clases sociales, sí se puede asegurar que constituye sectores dominantes, ya sea en vinculación al ejercicio directo del poder político o, fundamentalmente, en relación al fortalecimiento de grupos económicos que hegemonizan áreas estratégicas (construcción de obras públicas, privatizaciones, licitaciones de compras, etc.). Por otro lado, es el Estado quien, principalmente, confiere inclusión social entre los estratos medios y, más que nada, entre los sectores populares. A menudo, resulta decisiva la pertenencia a la órbita estatal para la posesión de prestaciones sociales tales como cobertura de salud para el grupo familiar y la pertenencia al sistema jubilatorio.
- Los datos sobre la evolución de la distribución del ingreso muestran que en Santiago se ha producido un proceso de concentración semejante al acontecido en resto del país, donde los sectores situados en los niveles superiores captan una proporción mayor de la renta provincial. Pero quizás, debido a una menor complejidad y diferenciación de la estructura social y al hecho que los ingresos medios de la provincia sean tan bajos (2.400 dólares per cápita, frente a los 8.200 del promedio nacional o a los 22.000 de la ciudad de Buenos Aires) no se torna visible la existencia tan marcada de estilos de vida diferentes entre clases y estratos. De tal manera, no se registraba, por ejemplo, una notable localización de los sectores altos en áreas residenciales excluyentes ni pautas de vivienda o edificaciones prototípicas de una arquitectura "señorial".

- Asimismo, en las distinciones que pueden establecerse entre estratos, pero especialmente entre los medios y los sectores populares, intervienen distintas dimensiones, entre otras, la localización urbana y rural, el tipo de inserción ocupacional, la valoración de la educación, el comportamiento sociopolítico y las conductas demográficas.
- En las ciudades más grandes se concentran especialmente los sectores medios, tanto en su modalidad autónoma como asalariada, pero es este último segmento el que posee mayor relevancia en el nivel urbano y menor en el nivel rural. Por el contrario, la "clase obrera" tanto asalariada como autónoma y los "trabajadores marginales" -éstos incluyen, además del servicio doméstico a los "peones"- incrementan su significación en el medio rural. Pero cabe advertir que, en la clase obrera asalariada, los obreros calificados disminuyen en el nivel rural, a la inversa de lo que acontece con los obreros no calificados que se incrementan en el campo.
- Una vez más la mayor presencia de la clase media en las ciudades es en gran parte atribuible a la influencia del empleo estatal, en tanto que el predominio de la clase obrera -particularmente no calificada- y de trabajadores marginales en el contexto rural, puede ser vista como una manifestación de una estructura agropecuaria mixta, en la que existen relativamente pocos, aunque muy grandes, establecimientos productivos capital intensivos -especialmente en la ganadería-, de la creciente incorporación de tecnologías que prescindan de mano de obra -v. g. la mecanización de la cosecha de algodón- y de la persistencia de una cuantiosa masa de unidades campesinas y de subsistencia. Esto puede verse, desde el punto de vista de las relaciones productivas, en sus componentes extremos: gran incidencia del trabajo asalariado en las ciudades y una muy alta proporción del trabajo familiar en el campo.
- La clase media en su segmento autónomo, se contrae cuando se pasa de las localidades mayores a las más pequeñas, pero resulta más apreciable la disminución del segmento medio asalariado; este fenómeno seguramente se encuentra vinculado a la mayor incidencia del empleo público en los centros urbanos de mayor tamaño.
- Santiago del Estero, en ciertos aspectos, es una sociedad "obrera no industrial". La primera parte de la afirmación es social y la segunda económica. La connotación *obrera* es una referencia social y se vincula con la dimensión ocupacional, el componente *no industrial* alude a una formación productiva tradicional.
- Vinculada a los procesos anteriores, se encuentra la dimensión sociopolítica y el comportamiento electoral de los diversos estratos. En las últimas décadas, pero nítidamente a partir de 1983 -si bien se trata de un fenómeno generalizable a casi todo el país- el voto urbano ha sido de un modo dominante radical, mientras que el interior de la provincia y, sobre todo, en el nivel rural, las preferencias electorales han sido marcadamente justicialistas.
- La hipótesis del mantenimiento de los rasgos principales de la estructura social y del sistema de estratificación de Santiago del Estero sólo resulta compatible con la preservación del comportamiento expansivo del empleo público y del relativo aislamiento de la economía provincial. Pero en los dos casos dichas previsiones parecen no cumplirse: la generación de plazas de trabajo por parte del Estado ha comenzado a contraerse y se ha iniciado la integración a los marcos económicos nacionales (se han privatizado empresas y servicios públicos y, por ejemplo, se han instalado hipermercados en Santiago-La Banda).

El nuevo modo de acumulación emergido entre 1973 y 1996 y sus implicancias sobre las relaciones laborales y el sistema social, también se ha manifestado en Santiago fragmentando y desconcentrando diversos sistemas y unidades productivas tradicionales y, simultáneamente, incrementando la polarización social. Es esperable, entonces, que en los próximos años el perfil de estratificación social en la provincia acentúe su mayor semejanza al estilo latinoamericano de estratificación con el angostamiento de los sectores medios y el incremento de los estratos ocupacionales bajos y marginales.

## Contexto cultural

Santiago del Estero se destaca en sus manifestaciones culturales por sus poetas, sus músicos, escritores, bailarines, en fin, “artistas” de gran calidad, muchos de ellos surgidos de los sectores populares. En general, la producción cultural de la provincia es de gente común; en “cada casa” hay manifestaciones de un artista, un músico y un poeta.

Pero, tal riqueza de producción cultural, requiere de un contexto político y social que les permita expresarse y que no lo había, hasta hace algunos años. Hoy se encuentran una variedad de espacios y oportunidades de creación y recreación de diversas manifestaciones culturales: concurso de poesías, de letras, ediciones y presentación de libros de autores locales y la presencia de la provincia en la Feria del Libro, hecho que fortalece el trabajo en torno a la cultura. En tal sentido, se observa una preocupación por parte del sector político en diseñar y desarrollar un programa de política cultural, en tanto facilitador de líneas de acción y de proyectos que promueven la revalorización del acervo y patrimonio cultural de los santiagueños, de una vasta riqueza en todas sus producciones. De pronto se inicia un proceso democrático que se podría llamar “la primavera democrática de Santiago” con sus pro y contra.

Por otro lado, Santiago del Estero tiene el privilegio de ser una de las regiones de América del Sur que nuclea en su territorio alrededor de 160.000 hablantes de la lengua quichua, que fuera el idioma oficial del Imperio Incaico.

Los quichuahablantes están distribuidos en una de las regiones más pobres del país. A pesar de que muchos quichuistas no están de acuerdo con esta opinión, se considera que la lengua ha entrado en proceso de extinción y este diagnóstico pesimista se basa en el hecho de que el número de hablantes continúa disminuyendo. La desarticulación de las organizaciones del campo popular, ha tenido un impacto generalizado sobre la comunidad, desalentando la construcción de organizaciones de base (comunales, barriales, cooperativas, etc.), y esto incide negativamente sobre el mantenimiento del idioma ya que dispersa el esfuerzo de grupos e instituciones que trabajan en esta temática. A la escasa existencia de organizaciones de quechua-hablantes destinadas a defender el idioma, se debe agregar las pocas acciones en el mismo sentido por parte de las autoridades y de la falta de interés por parte de la sociedad en general. Frente a los gravísimos problemas sociales, económicos y políticos por los que atraviesa el país, la sociedad parece insensibilizada frente a este otro tipo de necesidades, a las que se consideran de menor prioridad.

En tal sentido, uno de los principales factores externos en el mantenimiento o pérdida del idioma es el económico, ya que es el causante de los movimientos migratorios. Desde el punto de vista interno a la comunidad, la interrupción de la transmisión intergeneracional es el factor determinante en la sustitución lingüística. Pero en ambos casos, *es el sistema educativo el que tiene la llave para revertir* (o acelerar, como desdichadamente está ocurriendo) *el proceso de desplazamiento lingüístico*. Entonces, es necesario reflexionar acerca del papel que viene jugando la escuela en la comunidad: desvalorización de las pautas culturales locales, imposición de una lengua y prohibición de la lengua materna o familiar. Además, así como se dijo que una de las causas del desplazamiento lingüístico es la migración, no es exagerado afirmar que el sistema educativo fomenta la emigración, ya que no educa para que los educandos queden en sus comunidades sino que produce aspiraciones de salida al impartir una enseñanza urbanista. Por otra parte, no se puede desconocer que la imposición de un idioma diferente del materno, conlleva a situaciones como la inasistencia, el abandono de la escuela y lógicamente el analfabetismo. Al decir escuela, no queremos decir ‘maestro’ sino “modelo cultural a imponer desde los grupos de poder dominantes”.

## Perspectivas

El actual contexto socio-económico que responde a un modelo de acumulación de apertura económica, que promueve la internacionalización de los mercados, la liberación del comercio, la extensión de los mercados internos o domésticos a los regionales (MERCOSUR) y el escenario micro, caracterizado por la pobreza, la marginalidad y exclusión social, que repercute en lo



regional y provincial, se presenta como un desafío para las actuales transformaciones en las políticas educativas.

Así, éstas deben ser responder al reto de la nueva concepción de competitividad que exige las transformaciones socio-económicas actuales, a partir del criterio de "especialización flexible", que se construye en una herramienta fundamental para generar un proceso de reestructuración organizativa/institucional, a partir del cual se generen nuevas estructuras más flexibles que impacten en el desarrollo educativo, socio-cultural y económico-productivo en el contexto provincial, regional y nacional.

Asimismo, los desafíos se plantean en torno a modificar estructuralmente los factores que operan en forma negativa en torno a los derechos de los santiagueños, en especial de aquellos sectores más vulnerados desde el punto de vista socio-económico y cultural, a través de un proyecto que integre las diferentes variables -económicas-productivas, educativas, culturales, sanitarias, etc.- con el fin de superar fracturas y amplias brechas de desigualdad que aun hoy subsistentes en amplios sectores de la población.

### **Bibliografía**

MEZZADEA, F. y COMPOSTO, C. (2008) *Políticas para la docencia*. Proyecto nexos. CIPPEC, Bs. As.

TASSO, ALBERTO (2000) *Diagnóstico de la producción artesanal en Santiago del Estero*". CFI-Provincia de Santiago del Estero, 2000. El estudio incluyó una encuesta a 478 hogares de artesanos, de la que provienen algunos de los datos expuestos.

TASSO, A. y ZURITA, C. (1981), *Estructura social de Santiago del Estero*, Instituto Central de Investigaciones Científicas de la Universidad Católica de Santiago del Estero (INCIC-UCSE).

PROYECTO CICYT-UNSE (2001) *El asociativismo como estrategia para la superación de la pobreza*. Santiago del Estero. El equipo de investigación está integrado por Rubén de Dios, Marta Gutiérrez, Luis Moyano, Pablo Usandivaras y Alberto Tasso.

ZURITA, C. (1994) "La estructura ocupacional de Santiago del Estero, Argentina", *Revista de Sociología*, N° 9, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

----- (1997) "El empleo en un área tradicional de la Argentina. Marcos demográficos, análisis de la subutilización y políticas de empleo en Santiago del Estero", *Estudios Sociológicos*, vol. XV, núm. 44, mayo-agosto, Centro de Estudios Sociológicos, Colegio de México.

## PROFESORADOS EN EDUCACIÓN INICIAL EN SANTIAGO DEL ESTERO

### Características generales

Los Institutos que ofrecen dichas carreras, situados en toda la Provincia son:

#### INSTITUTOS PÚBLICOS

Profesorados en Educación Inicial
ISFDC N° 1 Añatuya
IFD N° 8 Pinto
Escuela Normal "Manuel Belgrano" - Capital
Escuela Normal "J. B. Gorostiaga" - La Banda

#### INSTITUTOS PRIVADOS

Profesorados en Educación Inicial
Instituto San José - Capital
IFD N° 6 - Monte Quemado-
Instituto "San José de Calasanz" - Quimilí

En función de los datos cuantitativos y cualitativos y, tomando como fuente de consulta los informes de los Proyectos de Mejora Institucional presentados por los Institutos a partir la convocatoria llevada a cabo por el INFOD en el año 2007, los datos estadísticos de la Dirección de Nivel Superior y los Análisis de los Informes de Acreditación de los Institutos, las producciones logradas a partir de la realización de Talleres Institucionales (en función de la propuesta de trabajo aportada por la Comisión de Diseño Curricular Jurisdiccional para establecer un relevamiento del Sistema Formador de la provincia), los Aportes para la discusión – en el ámbito de la mesa de diálogo y trabajo docente- referido a diseños curriculares de la provincia- para la Formación Docente de Grado de los niveles Inicial y Primario, entre otros, puede observarse

- Disminución de la matrícula inicial en las últimas cohortes.
- Altos índices de deserción –más del 50 %-, especialmente en el paso de 1º a 2º Año.
- Oferta sostenida en Institutos de Formación Docente en zonas de ruralidad que nuclean alumnos provenientes de localidades y/o parajes aledaños a los mismos. Dichas ofertas se erigen como las únicas de nivel superior en estos contextos, por lo que constituyen un espacio socializador muy importante, que los sostiene y los "filia", un lugar en el que los sujetos desarrollan capacidades sociales que en su medio aún no lograron, por variables de orden familiar y porque las poblaciones en las que viven tienen una limitada vida social y cultural promovida por las instituciones.
- Institutos Superiores de Formación Docente situados en diferentes departamentos y localidades, con una variedad de contextos geográficos, socio-económicos y culturales.
- Problemáticas recurrentes en cuanto a: carencia de edificio propio, con el uso "compartido" de infraestructura con instituciones educativas de otros niveles del sistema; escaso material bibliográfico; ausencia de laboratorios de ciencias, salas de informática, etc.
- Cabe destacar que muchos de las problemáticas del sistema formador docente son consecuencias de los "efectos devastadores de las políticas neoliberales de los 90, con su concreción en las políticas educativas nacionales a través de la Ley Federal de educación y sus efectos en los procesos

*de acreditación a que se vieron forzados los IFD, instalando la lógica del individualismo y del “sálvese quien pueda”, amén de la desresponsabilización del Estado en materia educativa. A ello hay que agregar, ya desde lo local, la matriz cultural autoritaria, cimentada por cincuenta años de dominación “juarista”, que permea al interior de todas las instituciones educativas...”<sup>1</sup>*

- Características y problemáticas de institutos superiores y equipos docentes diferentes, por cuanto los contextos lo son también; advirtiéndose que en las zonas alejadas a los centros urbanos, las estrategias desarrolladas para conseguir perfiles docentes consisten generalmente en la concentración –acumulación- de cargas horarias, por lo que el docente asume una variedad de unidades curriculares, ejerciendo un trabajo individual, en “solitario”. También se observa que, debido al reiterado uso de licencias, la continuidad del proceso pedagógico se obstaculiza, generando en los alumnos apatía, desinterés, escasas posibilidades de contar con “miradas” o perspectivas diferentes de las temáticas abordadas, llevándolos a construir marcos teóricos acotados, restringidos, con la consecuente disminución en el nivel y promoción de docentes, con bajo perfil en la instancia de formación inicial.

- En relación a las ofertas en Santiago del Estero, La Banda y otras ciudades del interior de la provincia consideradas “importantes”, si bien las motivaciones de los alumnos no son muy diferentes y los perfiles docentes poseen una formación inicial similar a los que se desempeñan en zonas o contextos de ruralidad, los docentes cuentan con mayores oportunidades en relación a desarrollar circuitos de capacitación, actualización, cursar postgrados, disponer de bibliografía actualizada, contar con recursos tecnológicos –Internet, por ejemplo-, trabajar en equipo a través de reuniones con colegas de unidades curriculares afines, etc.

- En general, se observa como característica recurrente, la dificultad para trabajar la relación teoría-práctica, es decir, la falta de articulación entre los conocimientos teóricos que poseen los docentes y los procesos de construcción didáctica. Asimismo, se plantea la necesidad de rever y adecuar las prácticas pedagógicas, a partir de la incorporación de las TIC como recursos innovadores para potenciar el trabajo docente y los aprendizajes en los alumnos. Ahora bien, esto supone el desarrollo de acciones de capacitación, muchas de las cuales se están concretando a través de los Proyectos de Mejora Institucional.

- El paso del Nivel Polimodal/Medio al Nivel Superior de Formación Docente, suele resultar “traumático” para algunos de los estudiantes, toda vez que los alumnos ingresantes observan dos dificultades bien delimitadas: escaso o insuficiente desarrollo de las capacidades cognitivas de alto rango, necesarias todas ellas para el abordaje de contenidos de las distintas unidades curriculares de la carrera; y, por otro, insuficientes saberes básicos disciplinares –propios de la EGB 3 y Polimodal-, lo que dificulta el aprendizaje de los contenidos de la formación disciplinar propia de cada profesorado. En síntesis, esto supone dificultad de los aspirantes a la docencia en el manejo de ciertas competencias básicas para resolver con éxito las exigencias propias de la Educación Superior, trayendo como consecuencia altas tasas de deserción y desgranamiento, así como la disminución de la calidad de la formación docente.

- El deterioro socio-económico, consecuencia de las condiciones contextuales de profundas crisis de estos últimos años (aumento de pobreza, desocupación, precarización del trabajo) incide en el rendimiento académico de los alumnos y en los índices de desgranamiento, por cuanto un índice significativo son adultos, jefes/as de hogar, observándose superposición de obligaciones –personales, familiares, académicas-y la priorización de actividades laborales redituables, en relación a las propias del instituto formador. ...”*La escuela pública en Santiago del Estero no es ajena a los efectos sinérgicos del neoliberalismo y de las prácticas feudales subsistentes:*

---

<sup>1</sup> SUTESE: Aportes para la discusión en el ámbito de la Mesa de Diálogo y Trabajo Docente referido a Diseños curriculares de la Provincia para la Formación Docente de grado de los Niveles Inicial y Primario, Sgo. del Estero, Noviembre 2008.

*graves problemas sociales, desocupación, pobreza, exclusión, violencia social, desamparo, trabajo infantil, precarización del trabajo docente la atraviesan hasta estallar en su interior.”*<sup>2</sup>

- Debilidad de la formación inicial de los docentes: el Sistema de Formación Inicial no “garantiza” la adquisición de los conocimientos y las competencias necesarias para desempeñarse eficazmente en la profesión ni para analizar y adaptarse a los diferentes contextos en donde los docentes desempeñan su tarea.

- Escasa reflexión sobre la función política y social del trabajo docente: la formación se basa en una concepción técnico-profesional de la profesión, con un énfasis considerable en las materias pedagógicas, didácticas, disciplinares y psicológicas. Así, aparecen importantes déficit en la formación política, social y cultural de los docentes, que les permitiría comprender mejor la realidad de las escuelas de las escuelas y de sus alumnos, dotar de un nuevo sentido a la enseñanza en los contextos actuales y pensar nuevas alternativas de intervención.

- Mimetismo de la organización, la dinámica y la identidad institucional de los IFD con los niveles para los que se forma: en gran medida porque tienen un tamaño semejante (o incluso menor al de la escuela media) y características institucionales similares, las Instituciones Superiores de Formación Docente tienden a adoptar la cultura y las prácticas de los niveles para los cuales se forma. Este mimetismo se presenta tanto en los planes y los programas de estudio como en las formas organizacionales: distribución del tiempo, organización del espacio, sistema de evaluación, relación entre docentes y alumnos, etc. (Braslavsky y Birgin, 2004).

- Aislamiento del trabajo docente: el trabajo de los docentes está estructurado para desempeñarse en forma aislada, sin tiempo para las responsabilidades fuera del dictado de clases. Esto dificulta la conformación de equipos de trabajo y el enriquecimiento a partir de la reflexión con colegas y limita las posibilidades de profesionalización de la tarea.

- En los Departamentos de Capacitación e Investigación se observa la misma disparidad en cuanto a los aspectos citados para la formación inicial, que tienen que ver con los presupuestos institucionales, capacitación de los perfiles, la mayoría de los cuales fueron reubicados en estas funciones, cuando se realizó el cierre y cambio de carreras. Sumado a ello se habilitaron horas para responder a los criterios de acreditación establecidos por la normativa vigente.

- La distribución de los institutos en la extensión del territorio provincial hace que haya una diversidad muy marcada ya que los que están ubicados en las zonas limítrofes con otras jurisdicciones adquieren rasgos identitarios de las mismas y, a pesar de que las estructuras curriculares son iguales para todos, no se realizan adaptaciones lo que genera un importante curriculum oculto que viene a suplir las necesidades en lo cultural que le plantea el contexto.

- *“Otra característica que dice de la dureza de las condiciones de trabajo de las escuelas santiagueñas es el tórrido clima con una prolongada estación cálida que abarca buena parte del año. (...) A ello hay que agregar el déficit de provisión de agua potable, no sólo porque el tendido de red no cubre toda la provincia sino porque el agua misma es un bien escaso y en numerosos lugares del interior la que existe está contaminada con arsénico”.* (...) <sup>3</sup>

---

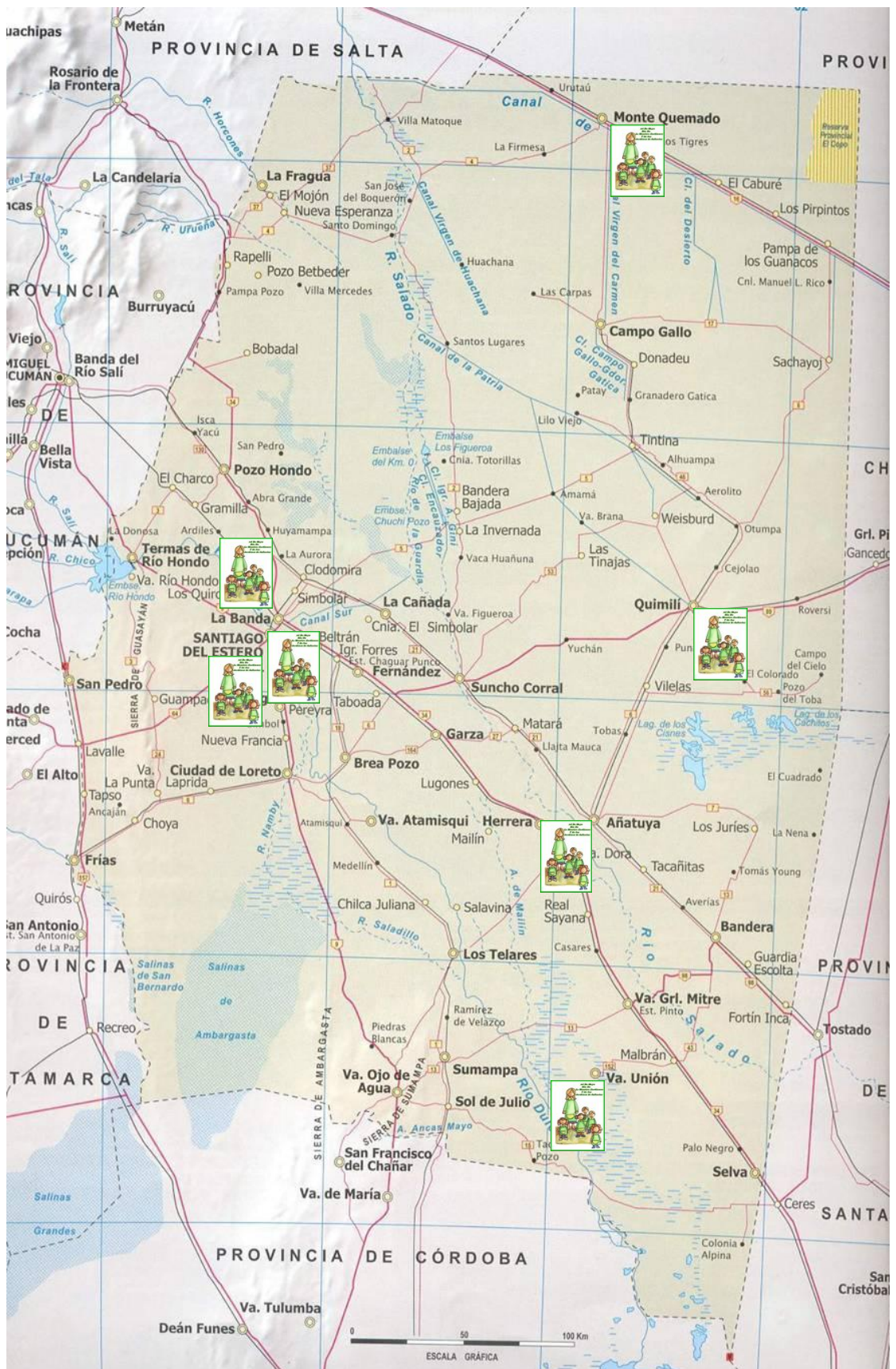
<sup>2</sup> Op. Cit. Investigación desarrollada por el SUTESE: *“Experiencia de construcción de espacio de lucha por la salud laboral de los trabajadores de la educación de Santiago del Estero en los últimos años el siglo XX y los primeros del siglo XXI.”* Alvarez-Juarez, 2008. Mimeo). Pág. 2

<sup>3</sup> Op. Cit. Pág. 2.

- (...) *“La dureza de las condiciones de trabajo, los años de abandono de parte del Estado del mantenimiento de los edificios escolares, el hábito de ir solucionando o emparchando a través del esfuerzo propio innúmeras situaciones, la necesidad de estirar el salario economizando en gastos que redundarían en más seguridad, generó una peligrosa naturalización de situaciones irregulares que debieran ser analizadas, reconstruidas, para posibilitar que los docentes adviertan los riesgos, los dimensionen y generen estrategias para superarlos. (...) Las condiciones salariales agravan y potencian estos riesgos, determinando daños a veces irreparables. Hasta el 2005 la irregularidad era la norma y un Estado, en tanto patronal, ausente en materia de acciones preventivas...”*<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Op. Cit. Pág. 2.



Ubicación de los institutos en la extensión del territorio provincial

## FUNDAMENTACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES JURISDICCIONALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

### Enfoque epistemológico, sociopolítico y pedagógico de formación docente que se adopta en los diseños curriculares

La función docente es un proceso continuo y de larga duración que no se agota durante la fase de la formación inicial. La profesión docente se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico. El desarrollo profesional de los docentes constituye una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica.

No obstante ello, la formación inicial tiene una importancia sustantiva, ya que genera las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones políticas, socio-cultural y pedagógicas, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. Los nuevos escenarios sociales en los que se desenvuelven los procesos de escolarización requieren de una formación inicial y permanente del profesorado que actualice los saberes y las herramientas y, al mismo tiempo, renueve el compromiso y la responsabilidad social con el mejoramiento, la expansión y la calidad de la educación.

Consecuentemente, las propuestas concretas deberán contemplar el escenario de los problemas específicos de enseñanza, aprendizaje y de los vínculos y de la autoridad que se presentan en la tarea con grupos escolares particulares, caracterizados por rasgos propios y por otros que son comunes en el marco de la globalización de la cultura y de los problemas sociales contemporáneos. Los graves problemas de pobreza, desigualdad socio-cultural de la sociedad contemporánea jaquean la identidad y la autoridad de los docentes planteando nuevos desafíos a su trabajo y a su tarea de enseñanza.

El propósito general de la Formación Docente es que los formadores y los sujetos de la formación construyan nuevas claves de lectura e interpretación de su tarea y de los procesos de escolarización para orientar sus acciones. Esto permitirá asumir el control sobre su práctica y ocupar un rol protagónico en la transmisión y producción cultural, atendiendo los nuevos desafíos de la tarea de enseñar.

Así, la construcción de un currículo de formación docente inicial requiere asumir que los docentes son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su propia práctica.

Por otro lado, la creciente especialización del conocimiento y el desarrollo de la investigación han ido colaborando con la organización de los planes de estudio estructurados en disciplinas. Ello impone al curriculum de la formación inicial un importante desafío: no sólo debe incluir niveles significativos de información especializada, sino también debe permitir a los estudiantes la comprensión de sus problemáticas, postulados teóricos competitivos y contextualización en las redes de interés de las comunidades científicas. Entendiendo que el desarrollo de la ciencia no es neutro, esta comprensión le permitiría al docente tomar decisiones epistemológicas congruentes con los propósitos educativos que persigue.

En tal sentido, en el contexto actual es más viable y prudente la organización de las unidades curriculares por disciplinas. Las disciplinas, por su rigor metodológico y estructura ordenada, son el mejor modo de conocer los fundamentos y el funcionamiento de la realidad física, biológica, psíquica y social, y se constituyen fuertes organizadores del contenido académico que se transmite en las escuelas. Introducen al alumno a una determinada forma de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, a la vez que provocan el desarrollo de modos de pensamiento, de métodos sistematizados, de búsqueda e indagación, siempre que el conocimiento se conciba más como un proceso permanente que como un conjunto estático de resultados. La organización disciplinar de los contenidos curriculares –especialmente del campo

de la formación general- es la mejor forma de presentar a los estudiantes el conocimiento básico y de favorecer su apropiación.

La inclusión del estudio de las disciplinas no debe entenderse como una opción *antigua*, que va en desmedro del diálogo con la realidad. Muy por el contrario, el enfoque disciplinar que se propone intenta recuperar la lógica de pensamiento y de estructuración de contenidos propios de los campos disciplinares a la vez que pretende, desde dicho modo de estructuración de los contenidos, fortalecer las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana, las prácticas sociales y, desde esos contextos, las prácticas docentes para favorecer mejores y más comprensivas formas de apropiación de los saberes. El desarrollo actualizado de las disciplinas incorpora los problemas de la vida contemporánea y los aborda desde los tratamientos particulares. Indisolublemente unido a ello, la reflexión y el conocimiento del carácter histórico de los conocimientos disciplinares y su contextualización en el espacio de las comunidades científicas es crucial para evitar la naturalización y ritualización del conocimiento, así como para comprender su carácter provisorio.

La enseñanza desde y a través de las disciplinas en la formación docente debe poder asumir el desafío de promover un trabajo sobre las concepciones, supuestos y representaciones que los propios estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y campos disciplinares.

Por otro lado, junto al estudio organizado en disciplinas, los contenidos de la formación general pueden incluir progresivamente el análisis de formas del conocimiento organizado en áreas o regiones amplias que trascienden las especificidades disciplinares (tales como problemas, tópicos y objetos construidos trans o interdisciplinariamente) que, con diversos principios de articulación, conforman las nuevas regiones del conocimiento integrado. En este sentido, se hace preciso promover el vínculo de los futuros docentes con los saberes producidos en tiempos recientes, así como fortalecer su capacidad para operar sobre ellos y generar compromisos, responsabilidades y nuevos interrogantes.

Asimismo es necesario promover a lo largo de la formación debates e indagaciones respecto de la tarea de enseñar, en relación con la posición de las instituciones educativas frente a las actuales transformaciones -políticas, económicas, sociales, culturales- y el lugar de la transmisión cultural.

En esta misma perspectiva, se hace necesario dar carácter central a la reflexión sobre las diversas infancias y juventudes que habitan la Argentina. Las concepciones en torno a la infancia y la adolescencia fueron pilares importantes para la constitución de la pedagogía moderna y orientaron de modo homogeneizante la labor docente. Es prioritario incluir en la formación inicial instancias de reflexión acerca de las transformaciones que se han operado en las clásicas formas de ser niño y joven en los últimos tiempos y las múltiples, complejas y distantes realidades que hoy las atraviesan.

En relación al enfoque socio-político de la formación docente, considerarla como parte de la Educación Superior significa otorgarle un carácter específico dentro del sistema -por el sujeto que es su destinatario y por su particular inscripción en el entramado social- y asumir ciertas orientaciones de política, por cuanto la formación docente se constituye en un ámbito que canaliza inquietudes, aspiraciones y compromisos de los jóvenes y adultos en su vínculo con la sociedad y la cultura a la que pertenecen, y de cuya construcción son futuros responsables.

La formación docente debe sostener, por tanto, un diálogo fluido con los sistemas de enseñanza, pensando cuáles son las áreas de vacancia, los aspectos que requieren más apoyo o que pueden abordarse de manera renovada y constituirse en un lugar de producción de conocimientos pedagógicos donde se planteen alternativas y nuevos interrogantes al sistema escolar. En este sentido, es preciso inscribir las experiencias de formación en el marco de los problemas y las necesidades actuales y futuras de los sistemas educativos en los contextos locales, a través de acciones concretas que posibiliten el diálogo y la articulación permanente entre las instituciones de formación docente y las escuelas, lo que permitirá generar espacios de intercambio y propuestas de intervención comprometidas con el entorno social y cultural. Desde



tal perspectiva, la formación de los futuros docentes debe aportar también a la formación ética y política de los educadores, en tanto sujetos comprometidos que asumirán una posición frente a los alumnos y su comunidad.

Dada la fragmentación y las brechas sociales y culturales que hoy imperan, la formación de los docentes puede constituir uno de los ámbitos con mayor potencial para intervenir en la regeneración de los lazos. Sin embargo, un rasgo predominante del nivel ha sido la debilidad de sus vínculos con la comunidad y con sus contextos sociales concretos. Es preciso establecer políticas institucionales y curriculares que tiendan puentes entre los Institutos de Formación Docente, las localidades en donde están insertadas y en otros entornos culturales con el objeto de superar el aislamiento en el que se encuentran muchas instituciones y rescatar al mismo tiempo su potencial poder transformador.

Redefinir la formación docente en estos términos implica otorgar jerarquía específica a sus instituciones y reconocer su importancia social, en tanto organizaciones responsables de brindar formación a quienes tendrán a su cargo la distribución del capital cultural en nuestra sociedad. La intervención en los procesos sustantivos de la formación docente inicial debe tener como uno de sus fundamentos la promoción de una diversidad de espacios, experiencias y recursos en las trayectorias formativas de los jóvenes y adultos que ingresarán en la docencia. Asimismo, atender a la especificidad y la relevancia de los institutos de formación docente exige activar una reconfiguración en la gramática institucional actualmente replica los rasgos y características propias del nivel para el que se forma.

### **Caracterización de la especificidad del Nivel Inicial**

El Nivel Inicial se define como un espacio institucionalizado de enseñanza y de aprendizaje, donde socialización y juego se conjugan con la apropiación de contenidos educativos por parte del niño. Por lo que continuar denominando pre-escolar o pre-primario a las Instituciones Educativas en las que se cumple este ciclo que atiende a los niños de 45 días a 5 años de edad, implica una debilidad de esta identidad. Al respecto se ha señalado que el nivel inicial no es “pre-escolar”, pues el niño de este nivel asiste a una escuela (Jardín de Infantes) y ya se encuentra escolarizado. El denominado Pre-primario solo hace referencia al carácter de la “etapa previa a...”, restándole la identidad que le es inherente (Harf y otros,1996). Por otra parte, tampoco es “guardería”, ya que no es un lugar para guardar los niños mientras los padres trabajan.

El Nivel Inicial, posibilita el despliegue de las capacidades cognoscitivas, de lenguaje, físico-motrices y socio-emocionales de los niños que acuden a este primer Nivel del Sistema Educativo, previniendo, de esta forma, dificultades que pudieran manifestarse en posteriores etapas educativas, en particular los tradicionales problemas de repitencia, deserción y dificultades de aprendizaje en la educación básica. Teniendo en cuenta que en la primera infancia, el ser humano se muestra como un ser frágil, necesitado y dependiente de los demás es que resulta importante su socialización a partir del contacto y comunicación con los otros. Por ello, en el desarrollo del trabajo lúdico que este nivel otorga, y desde el lugar del placer con el fin de resolver situaciones problemáticas, se pueden producir aprendizajes significativos en el intercambio social entre pares.

En un principio, este nivel del sistema educativo ha tenido una finalidad asistencial; con el correr del tiempo sus objetivos se modificaron y se puso el acento en la sociabilización y en la estimulación de los procesos evolutivos del niño. Esta **función socializadora** se refiere a aquellas acciones relacionadas con la formación de pautas de convivencia y de interacción grupal y comunitaria.

La educación inicial actual propone además de la socialización, una **función pedagógica**, vinculada con la enseñanza intencional y sistemática de un conjunto de contenidos curriculares específicos del nivel y metodologías propias, acordes a la madurez del educando, a fin de que éste alcance una progresiva comprensión y organización de la realidad, potenciando los aprendizajes con experiencias ricas y significativas.

Luego la **tarea preparatoria para el nivel primario**, es una especificación de la función pedagógica, a partir de la cual se enfatiza el carácter propedéutico del nivel frente a la escolaridad elemental que se manifiesta como aprestamiento para la introducción a la lecto-escritura y al cálculo, también abarca la introducción de los niños a los códigos y las reglas propias de la cultura escolar.

Este Nivel presenta características propias en las estrategias escolares que se diferencian notablemente de los niveles posteriores. Los niños de esta edad encuentran oportunidad de realizar experiencias educativas en un ambiente flexible, tanto en la disposición y uso de espacios, como en la organización de tiempo y agrupamiento de los alumnos.

Según la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por las Naciones Unidas en 1989, se reconoce que **la Educación Infantil es un prerrequisito indispensable para el desarrollo armónico físico y psíquico de cualquier persona, tanto para lograr su normal integración social, como para el acceso eficaz al conocimiento básico**. Junto a este derecho está la obligación de respetar y velar por su cumplimiento. Por lo que este Nivel del Sistema Educativo se caracteriza como abierto e integral, ya que la oferta educativa va dirigida a todos los niños sin distinción de género, grupo étnico, religión o necesidad especial, materializando el inicio al derecho social a la educación y al carácter público del conocimiento; Promoviendo además, una relación constante y continua con los miembros del grupo familiar y con la comunidad.

El Nivel Inicial es el Primer Nivel del Sistema Educativo, que se legaliza desde la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que en su artículo 24 expresa:

*“La organización de la Educación Inicial tendrá las siguientes características:*

*a) Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive y los Jardines de Infantes a los/as niños/as desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive.*

*b) En función de las características del contexto se reconocen otras formas organizativas del nivel para la atención educativa de los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los cinco (5) años, como salas multiedades o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego y otras modalidades que pudieran conformarse, según lo establezca la reglamentación de la presente ley”.*

Asimismo, es importante destacar los *Objetivos de la Educación Inicial*, según la Ley de Educación Nacional N° 26.206:

- Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.*
- Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.*
- Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.*
- Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.*
- Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.*
- Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.*
- Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.*
- Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.*
- Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.*

En la actualidad el Nivel Inicial se construye como un espacio de enseñanza, de inculcación y negociación de significados, de logros de aprendizajes de saberes básicos, que facilitan al niño la comprensión de la realidad.

## PERFIL DEL EGRESADO

Los Institutos de Formación Docente para Nivel Inicial aspiran a formar egresados que desarrollen múltiples capacidades intelectuales, prácticas y sociales, que le permitan acompañar de modo óptimo el desarrollo corporal, afectivo, cognitivo y creativo de los niños de 45 días a 5 años que concurren a este nivel.

La Formación Docente de Nivel Inicial pretende formar un egresado, con conocimiento crítico de los cambios acelerados que ocurren en el contexto social, cultural, económico y político, que están impactando las etapas de la vida que quedan comprendidas en el Nivel Inicial, y que son las determinantes de la formación del pensamiento y de la personalidad de los niños y niñas que atiende el mismo.

Por lo tanto, deberá posibilitar que el egresado:

- Se constituya en un sujeto activo, en la gestión curricular, institucional interinstitucional y comunitaria.
- Conozca la situación y perspectiva del nivel inicial en el país, en la provincia, y comprenda la realidad educativa de manera que posibilite su participación crítica en los diferentes ámbitos de la profesión docente.
- Elabore diseños de enseñanza -aprendizaje acorde al Nivel, basado en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, que presten atención a la pertinencia y coherencia de los elementos curriculares y se focalicen en la edad de los alumnos y su proceso madurativo y de desarrollo; y que atiendan, además, al contexto social y cultural específico.
- Logre, desde concepciones éticas y sociales del conocimiento, la responsabilidad y el compromiso necesario para tomar decisiones que valoren y respete lo heterogéneo, lo diferente y lo plural; desplegando una práctica cooperativa, justa, integradora e inclusiva que atienda a la diversidad y contribuya a la superación de las desigualdades.
- Evidencie expresividad corporal y agilidad motora que abra y sostenga el juego y la interacción dinámica de los niños y niñas del Nivel Inicial
- Disponga de habilidades que le permita convertir su espacio educativo, en un ambiente de innovación educativa y recreación socio-cultural para el manejo y animación de los grupos, que favorezca las disposiciones lúdicas, la curiosidad y capacidad de investigación en los niños y niñas del Nivel inicial.
- Preste atención a necesidades, intereses, valores y actitudes de los niños y niñas del Nivel inicial y sus familias.
- Se apropie críticamente de los conocimientos, los problematice y participe con apertura intelectual y vigilancia epistemológica, en instancias de renovación, investigación y capacitación.
- Conozca e interprete la normativa que regula el comportamiento de la práctica institucional de los docentes de este nivel.

## ESTRUCTURA CURRICULAR PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

PRIMER AÑO (992 horas cátedra)				
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen	Horas
<b>Formación General (416 horas cátedra)</b>	Pedagogía	Materia	1° C	96
	Psicología Educacional	Materia	1° C	96
	Didáctica General	Materia	Anual	128
	Alfabetización Académica	Taller	Anual	96
<b>Formación en la Práctica Profesional (96 horas cátedra )</b>	Práctica I La Institución Educativa: aproximaciones desde la investigación educativa	Seminario-Taller	Anual	96
<b>Formación Específica (480 horas cátedra)</b>	Problemática Contemporánea del Nivel Inicial	Materia	2° C	96
	Sujeto del Nivel Inicial I	Materia	2° C	96
	Sujeto cuerpo y movimiento	Taller	1° C	96
	Expresión artística : Expresión corporal y su enseñanza o Teatro	Taller	2° C	96
	Educación Tecnológica para el Nivel Inicial	Materia	Anual	96

SEGUNDO AÑO (1120 horas cátedras )				
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen	Horas
<b>Formación General (320 horas cátedra)</b>	Historia Argentina y Latinoamericana	Materia	1° C.	64
	Historia de la Educación y Política Educacional Argentina	Materia	2° C	64
	Sociología de la Educación	Materia	1° C	96
	Filosofía	Materia	2° C	96
<b>Formación en la Práctica Profesional (96 horas cátedra)</b>	Práctica II Currículum, sujetos y contextos: aproximaciones desde la investigación educativa	Seminario-Taller	Anual	96
<b>Formación Específica (576 horas cátedra)</b>	Sujeto del Nivel Inicial II	Materia	Anual	128
	Didáctica del Nivel Inicial	Materia	Anual	128
	Taller de Juego	Taller	1° C	64
	Lengua y Literatura y su enseñanza	Materia	Anual	128
	Expresión Artística :Plástica y su enseñanza	Taller	1° C	64
	Expresión Artística: Música y su enseñanza	Taller	2° C	64
<b>Definición Institucional (128 horas cátedra.)</b>	1 espacio cuatrimestral		1° C	64
	1 espacio cuatrimestral		2° C	64

TERCER AÑO (982 horas cátedras)				
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen	Horas
<b>Formación General</b> (128 horas cátedras)	Formación Ética y Ciudadana	Materia	1° C	64
	Tecnología de la Información y la Comunicación	Materia	2ª C	64
<b>Formación en la Práctica Profesional</b> (150 horas cátedra)	Práctica III Programación Didáctica y Gestión de Micro-experiencias de enseñanza	Taller de acción-reflexión	Anual	150*
<b>Formación Específica</b> (512 horas cátedra)	Alfabetización en el Nivel Inicial	Seminario	1° C	96
	Literatura infantil	Taller	2° C	96
	Ciencias Sociales y su enseñanza	Materia	Anual	96
	Ciencias Naturales y su enseñanza	Materia	Anual	96
	Matemática y su enseñanza	Materia	Anual	128
<b>Definición Institucional</b> (192 horas cátedra )	1 espacio cuatrimestral		1ª C	96
	1 espacio cuatrimestral		2ª C	96

CUARTO AÑO (831 horas cátedra)				
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen	Horas
<b>Formación General</b> (96 horas cátedra)	Inclusión e Integración Escolar	Materia	1° C	96
<b>Formación en la Práctica Profesional</b> (255 horas cátedra)	Residencia y Sistematización de experiencias Diseño, enseñanza y evaluación: Matemática, Lengua, Cs .Sociales y Cs. Naturales	Taller	Anual	255*
<b>Formación Específica</b> (416 horas cátedra)	Ética y deontología profesional	Seminario-Taller	Cuatrim- stral	64
	Condiciones del trabajo docente	Seminario-Taller	Cuatrim- stral	64
	Legislación escolar	Seminario-Taller	Cuatrim- stral	64
	Educación sexual integral	Seminario-Taller	Cuatrim- stral	96
	Taller de integración de lenguajes artísticos	Seminario-Taller	Cuatrim- stral	64
	Espacio opcional	Seminario-Taller	Cuatrim- stral	64
<b>Definición Institucional</b> (64 horas cátedra)	1 espacio cuatrimestral		Cuatrim- stral	64

Total de horas cátedras: 3925 (tres mil novecientos veinticinco)

Observación: \*Para esta Jurisdicción el espacio Práctica III tendrá una carga horaria de 5hs. y el espacio Residencia y Sistematización de experiencias tendrá una carga horaria de 8hs.

## **ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN**

La evaluación como parte de la enseñanza y del aprendizaje toma en cuenta los procesos realizados por los alumnos y la reflexión respecto de las intervenciones pedagógicas llevadas a cabo por los docentes para regular o reorientar la toma de decisiones en las intervenciones programadas y desarrolladas.

La evaluación debe tener en cuenta la diversidad predominante en las aulas y poner el énfasis en la comprensión de la importancia del proceso de aprendizaje. Debe, también, considerar las variadas experiencias de trabajo con los alumnos; en este sentido, no debe consistir solamente en la administración de técnicas e instrumentos formales y sistemáticos, como culminación el proceso de aprendizaje limitándola a la función de acreditación de los aprendizajes de los alumnos.

La evaluación, entonces, debe considerarse como un proceso sistémico, continuo, integral, formativo e integrador, que permita el empleo de variadas metodologías e integre instancias tanto de evaluación inicial o diagnóstica, como de evaluación formativa y sumativa.

## **FORMATOS DE LAS UNIDADES CURRICULARES**

Las unidades curriculares de este diseño tienen diferentes formatos o modalidades de organización y acreditación.

### **. Materias o Asignaturas**

Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita, y en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional., etc.

En cuanto al tiempo y ritmo de las materias o asignaturas, sus características definen que pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral y su secuencia incluye la posibilidad de cuatrimestres sucesivos.

En relación a la evaluación, se propone la acreditación a través del desarrollo de exámenes parciales y finales.

### **. Seminarios**

Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades, permiten el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento.

Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

En relación a la acreditación, se propone un encuentro "coloquio" con el docente responsable de la unidad curricular, que puede asumir diferentes modalidades: la producción escrita de un informe, ensayo o monografía y su defensa oral, la revisión e integración de los contenidos abordados en el año, entre otras.

## **. Talleres**

Son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. En tal sentido se constituyen en espacios de construcción de experiencias y conocimientos en torno a un tema o problemas relevantes para la formación. El objeto de estudio abordado se construye a partir de un recorte de conocimientos de carácter disciplinar o multidisciplinar; es un espacio valioso para la confrontación y articulación de las teorías con las prácticas.

El taller es una instancia de experimentación para el trabajo en equipos, lo que constituye una de las necesidades de formación de los docentes. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

En relación a la acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y / o finales de producción individual o colectiva, según lo establezcan las condiciones para cada taller, pueden considerarse: elaboración de proyectos, diseños de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros.

En los talleres de la práctica (de primero a tercer año) se sugiere la utilización del dispositivo de portafolios<sup>5</sup> y la realización de un coloquio final.

## **. Seminario - Taller:**

En tanto seminario se organiza en torno a un objeto de conocimiento que surge de un recorte parcial de un campo de saberes, este recorte puede asumir carácter disciplinar o multidisciplinar, permitiendo inquirir aspectos y/o problemáticas consideradas relevantes para la formación. La modalidad de abordaje como taller permite además articular momentos de actividades diversas de los alumnos en función de la profundización de las cuestiones indagadas. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales o bimestrales a partir de las condiciones institucionales

En relación a la acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y/o finales de producción individual o colectiva, tales como elaboración de proyectos, presentación de informes con formatos diversos: videos, presentaciones en Power Point, entre otros, empleando las TIC

## **. Unidades curriculares opcionales**

Materias o asignaturas, seminarios o talleres que el estudiante puede elegir entre los ofrecidos por el Instituto Formador. La inclusión de este tipo de unidades curriculares facilita a los futuros docentes poner en práctica su capacidad de elección dentro de un repertorio posible, lo que no sólo tiene un valor pedagógico importante para la formación profesional sino que, a la vez, permite que los estudiantes dirección en la formación dentro de sus intereses particulares y facilita que los Institutos realicen adecuaciones al diseño curricular atendiendo a la definición de su perfil específico.

---

<sup>5</sup> Según Elena Luchetti, un portafolios consiste en una serie de trabajos (un dossier) producidos por un estudiante, seleccionados deliberadamente con un propósito determinado. Se diferencia de la tradicional carpeta en que, en un portafolios, cada trabajo se puso por un motivo particular. El trabajo en los portafolios es limitado; no es una suma de todos los trabajos realizados por un estudiante, sino una muestra representativa. Su función primordial es testimoniar lo que aprendió un estudiante y utilizar esa información para tomar decisiones en beneficio de esos estudiantes.

## ALGUNAS OTRAS FORMAS POSIBLES DE ACREDITACIÓN

La diversidad de formatos se corresponde con la variedad de propuestas de evaluación. No se puede ni se debe evaluar del mismo modo en todas las unidades curriculares del plan de estudios ya que no es lo mismo evaluar la comprensión de materias o asignaturas que evaluar los progresos en talleres, seminarios, módulos independientes u optativos o prácticas docentes.

Incluir en los planes de estudio una serie de actividades menos escolarizadas, pero de necesario cumplimiento, amplía las oportunidades culturales de los alumnos, compensa las desigualdades ligadas a la herencia cultural y fortalece la progresiva autonomía de los alumnos en el marco de un proceso de formación profesional, a través de otro tipo de actividades formativas acreditables, tales como:

**Conferencias y coloquios:** encuentros de aprendizaje con especialistas especialmente invitados, sobre temáticas relativas a los contenidos que se están desarrollando en los distintos cursos. Éstos permiten acercar a los estudiantes el aporte de profesores y profesionales de reconocida trayectoria, ampliando y fortaleciendo las perspectivas de conocimientos disponibles en la institución. A los efectos de la acreditación, las conferencias y coloquios requieren generar un trabajo de producción posterior

**Seminarios de intercambio y debate de experiencias:** encuentros de presentación de experiencias, de informes de estudios de campo, de trabajos monográficos, posters, proyectos didácticos y otras modalidades, con debate de sus desarrollos y conclusiones. Esta actividad tiene el propósito de valorizar, producir, sistematizar y socializar conocimientos, experiencias pedagógicas e investigaciones operativas llevadas a cabo por los estudiantes durante su proceso de formación.

**Ciclos de arte:** actividades del mundo de las artes (teatro, música, cine, etc.) realizadas dentro del propio Instituto u orientadas dentro de la agenda de actividades culturales que se ofrece en el espacio geográfico en el que se inserta el Instituto y a las que se sugiere concurrir con algún trabajo previo y posterior.

**Congresos, jornadas, talleres:** actividades académicas sistematizadas y organizadas por los institutos superiores y/o las escuelas asociadas o por otro tipo de instituciones reconocidas permiten, aún antes del egreso, vincular a los estudiantes con el mundo académico y la producción original y vivenciar de manera temprana los actuales desafíos del desarrollo profesional.

**Actividades de estudio independiente** que faciliten el ritmo de avance de los estudiantes, permitan el estudio de un tema de modo individual dentro del tiempo de una asignatura, con una guía de trabajo y su correspondiente propuesta de evaluación. Para el tratamiento de este tipo de actividades, se recomienda utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación disponibles en los institutos de formación docente.



CAMPO  
DE LA  
FORMACIÓN GENERAL

## CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

El Campo de Formación General en el currículo para la formación del profesorado tiene esta importante finalidad: *apoyar la construcción del juicio para la acción*, que no se agota en la enseñanza específica de contenidos curriculares. Porque entre el pensamiento (representación) y la acción práctica interviene el juicio (criterios, normas y valores generales para la acción) como base para las decisiones. En otros términos, los marcos conceptuales generales deberán ser *problematizados* a la luz de situaciones sociales, culturales y educativas específicas y de los desafíos prácticos.

Es importante tener presente que los conocimientos de la formación general son un medio y no un fin. Su transmisión no representa un mero ejercicio académico sino constituyen la *mediación* necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la educación en el marco de la cultura y la sociedad y de fortalecer la construcción de criterios de acción sustantivos para orientar las prácticas docentes.

Desde esta perspectiva, la formación general deberá aportar los marcos conceptuales y cuerpos de conocimiento que permitan la comprensión de las dimensiones estructurales y dinámicas, el reconocimiento tanto de regularidades como de especificidades contextuales, así como la identificación de problemas.

Como se sostiene en los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), el Campo de la Formación General “se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza”.

Es importante señalar que los saberes que componen la Formación General proceden de diversas disciplinas. Las mismas constituyen una fuente ineludible, en la medida que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos, destrezas y valores.

La enseñanza desde y a través de las disciplinas en la formación docente debe poder asumir el desafío de promover un trabajo sobre las concepciones, supuestos y representaciones que los propios estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y campos disciplinares. Estas representaciones distan, a menudo, del saber disciplinar y juegan un papel central en la definición de modos de pensar y ejercer la docencia. Por ello, la formación inicial constituye un ámbito privilegiado para la elucidación, el análisis, la puesta en cuestión y la revisión de esas nociones y creencias.

La formación general se ha pensado en torno a las siguientes cuestiones: el carácter constitutivamente complejo del trabajo docente, el trabajo docente inscripto en espacios públicos y su respuesta a propósitos sociales, la relación entre la teoría y la práctica, la reconstrucción y el valor de lo común (tomando en cuenta la diversidad de situaciones y contextos y recuperándose la comprensión de las singularidades en el marco de las regularidades), el fortalecimiento de la enseñanza y la recuperación de las propuestas basadas en enfoques disciplinarios.

Definir cuáles son sus contenidos resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una decisión difícil, básicamente, porque el carácter constitutivamente complejo del trabajo docente parece haberse incrementado de manera sustantiva.

Ante la mutación de las finalidades educativas, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de estudiantes, la persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas y el debilitamiento de los contextos resulta necesario interrogarse en la formación de docentes acerca de los conocimientos y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional, sin dejar de preguntarse acerca de cuáles son los rasgos que deberían

caracterizar al docente como ciudadano de este mundo. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación y que se construyen, fundamentalmente, desde el Campo de la Formación General.

Como se sostiene en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente, este campo requiere ser fortalecido y su presencia más sólida no sólo favorecería la comprensión e interpretación de los fenómenos educativos apoyando las decisiones docentes, sino que contribuiría, también, a disminuir las desigualdades vinculadas a la herencia cultural resultante del origen social de los estudiantes del profesorado.

En términos de Formación General, el fortalecimiento de la *enseñanza* implica dar al docente herramientas que le permitan pensar críticamente sus prácticas. Para poder investigar críticamente sobre la construcción social del conocimiento y reconocer la complejidad de esta construcción, se requiere de marcos conceptuales, conocimientos y métodos de indagación que den soporte a lo que se analiza, incluyendo el recorte mismo de los problemas sobre los que se indaga. Ello implica la necesidad de un conjunto ordenado y semánticamente organizado de conceptos que organizan la experiencia que permiten definir claramente los modos de identificar y relacionar problemas para permitir su análisis y su comprensión.

Otro de los elementos pertinentes a recuperar es que si bien los tres campos del currículo enmarcan y clasifican los contenidos de la formación de todas las carreras, la formación general constituye el campo común a todas ellas. No existen argumentaciones epistemológicas ni pedagógicas que sostengan una formación general reducida, restringida o abreviada según la especialidad u orientación de un plan.

Considerar a este campo como común tiene, además, otros efectos importantes. Desde el punto de vista simbólico, colabora con el desarrollo de una comunidad profesional docente, como miembros de un colectivo que comparte una matriz básica de formación y marcos de conocimiento y valoración compartidos. Desde el punto de vista práctico, facilita la acreditación de estudios para quienes se forman, ante los posibles cambios de especialidad docente o de lugar de residencia.

La definición de criterios para la selección de contenidos es siempre una cuestión compleja porque alude a qué elegir dentro de lo posible en una carrera determinada. Esto necesariamente implica inclusiones y exclusiones y la creación de una versión especializada a los fines de la enseñanza. Toda selección que se realice puede apoyarse en diversos criterios y responder a múltiples razones pero, indudablemente, está condicionada por los propósitos expresos del proceso formativo. Sin lugar a dudas, esta selección implicó un debate epistemológico, político e ideológico sobre el conocimiento en sentido histórico, en el que se tomaron en cuenta las múltiples dimensiones que atraviesan la formación docente y el trabajo de enseñar.

A continuación se plantea la propuesta básica de la Formación General para la Jurisdicción, respondiendo a las recomendaciones generales que presenta un conjunto de unidades curriculares consideradas ineludibles y que hacen a la formación docente y también a los diagnósticos y necesidades de la provincia.

**Ubicación en el plan de estudios: 1º Año**

**Carga horaria: 96 horas cátedra**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral - 1º cuatrimestre -**

### **Propósitos formativos de la unidad curricular**

La reflexión teórica acerca de la educación es una de las bases que constituyen el campo de la formación general y el punto de partida en la construcción de los conocimientos necesarios que sostienen el recorrido de la formación docente y, en gran medida, la práctica futura.

En tal sentido, resulta de importancia incluir en la formación general del profesorado la perspectiva del discurso pedagógico moderno, sus debates, desarrollos y evolución, en diferentes contextos históricos.

La *educación* constituye el objeto de estudio y reflexión de la Pedagogía y sólo puede ser mirada, explicada e interpretada a la luz de los complejos contextos sociales, históricos y culturales donde se manifiesta. La educación es una práctica social y la Pedagogía una construcción teórica constitutiva de la misma práctica educativa

“La Pedagogía es un saber que implica una descripción, un análisis del proceso de producción, distribución y apropiación de saberes”. (Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, INFD). Es a través de los saberes pedagógicos que se propone iniciar a los alumnos en un proceso permanente de reflexión en torno a la comprensión y a la intervención crítica del espacio áulico, institucional y social, escenarios en donde se desarrolla el hecho educativo.

Desde esta perspectiva, se plantea un abordaje de la educación en estrecha relación con su contexto socio-histórico, con el doble objetivo de comprenderla en su complejidad y de discutir alternativas de transformación que la sitúen al servicio de todos los sectores de la sociedad en especial de los *viejos y nuevos excluidos*. En la época actual, a principios del siglo XXI, ante la desigualdad social y educativa en Argentina y en América Latina, aparecen propuestas desde el campo académico de la Pedagogía y desde diversos sectores de la sociedad que, lejos de aceptar pasivamente los procesos de exclusión, construyen y ensayan alternativas superadoras tanto desde dentro como desde fuera de los sistemas educativos, revalorizando sus potencialidades en la sociedad.

Consecuentemente, el desarrollo de los diferentes contenidos se propone recuperar los análisis sobre el hecho educativo, realizados por diferentes posturas teóricas, poniendo énfasis en la formación de grado de futuros docentes comprometidos con su lugar y tiempo, con capacidad crítica y transformadora de una realidad que puedan y sepan develar y conocer la complejidad del fenómeno educativo; es decir docentes que puedan actuar como profesionales con capacidades para el cambio. De este modo, el núcleo central de la propuesta es la recuperación del sentido político de la educación, esto es, de su potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia y dominación, recobrando, al propio tiempo, el sentido y el potencial social y cultural de la tarea docente.

En este marco, la presente unidad curricular plantea los siguientes propósitos para la formación docente:

- Reconocer los temas y cuestiones relevantes propios de la Pedagogía como corpus de conocimiento particular.

- Contextualizar socio-históricamente la producción teórica y las prácticas pedagógicas.
- Convertir en problemas significativos y relevantes los debates actuales del campo pedagógico.
- Comprender e interpretar las prácticas escolares desde los supuestos de enfoques pedagógicos diversos.
- Reconocer y explicar algunos de los problemas educativos más urgentes de Argentina y América Latina, distinguiendo alternativas superadoras de los mismos.

### **Criterios para la selección de contenidos**

Dado que este espacio curricular es, en general, para los estudiantes, su primer acercamiento a la problemática de la educación, se opta por un enfoque pedagógico y sociológico de la misma. Ello no significa que las reflexiones filosóficas o psicológicas estén totalmente ausentes, pero sí se subraya el análisis situado, contextual de la educación, como proceso históricamente condicionado y determinado.

Así, la propuesta se configura a partir de ejes temáticos, cuyas ideas básicas se organizan y expresan en una selección de contenidos abiertos y flexibles, que le dan sentido a la instancia curricular jurisdiccional, a partir de la cual las Instituciones Formadoras llevarán a cabo el tercer nivel de desarrollo curricular.

Los ejes planteados constituyen los marcos referenciales que permitirán a los docentes en formación asumir un posicionamiento crítico frente a los múltiples desafíos que enfrenta la educación en la actualidad. Así, la Pedagogía aportará algunas herramientas conceptuales –en trabajo conjunto con las disciplinas que conforman el campo de la formación general- acerca de las tradiciones y los debates actuales referidos a la educación (especialmente los producidos en América Latina y Argentina), a través de una actitud reflexiva orientada a su interpretación, problematización y construcción del saber pedagógico.

### **Propuesta de contenidos**

La educación como producto histórico social y como objeto de estudio de la pedagogía moderna.

La educación sistemática y la institucionalización de la enseñanza. La escuela como producto histórico. La configuración de la infancia como sujeto social y pedagógico. La institución escolar como dispositivo de socialización y disciplinamiento en el marco de la modernidad. Funciones sociales de la educación: función política y función económica.

La educación y su construcción como objeto y campo disciplinar. El debate Pedagogía-Ciencias de la Educación y su relación con la estructuración de las ciencias sociales en los siglos XIX y XX. La educación como objeto científico abierto y complejo. Los componentes explicativo, normativo y utópico de la Pedagogía.

Las corrientes pedagógicas tradicionales en el siglo XX. Pedagogía y tecnocracia, La pedagogía por objetivos.

Las perspectivas críticas en las décadas de los '60 a los '80 y sus consecuencias en el pensamiento pedagógico. Las teorías críticas: teorías de la reproducción, de la liberación y de la resistencia. Educación, hegemonía, ideología y cultura.

Reconfiguraciones de la Pedagogía en las últimas décadas del siglo XX y nuevas realidades en la educación latinoamericana en el siglo XXI. La propuesta educativa neoliberal como teoría dominante a partir de la década del '80. Las nuevas funciones de la educación. Consecuencias sociales y educativas del neoliberalismo. Perspectivas críticas: Privatización y fragmentación de la educación, mercantilización del conocimiento. La falacia de la igualdad de oportunidades.

Procesos emergentes y alternativas en educación.

Críticas y alternativas al dispositivo escolar. La tensión en torno a la institución escolar como dispositivo dominante de formación. Crisis, límites y posibilidades de la escuela.

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

### **Orientaciones para la enseñanza**

Se sugiere el abordaje de los diferentes contenidos propuestos a partir de las siguientes estrategias de trabajo:

- Debates y foros de discusión en torno a las múltiples y complejas problemáticas inherentes al objeto educación y las respuestas aportadas por la pedagogía. Este tipo de actividades requiere de los andamiajes necesarios por parte del docente para efectuar la tarea de aproximación a los autores y textos –que presentan diferentes niveles de complejidad-. En tal sentido, se recomienda la lectura directa de los autores, en estrecho vínculo con la contextualización socio-histórica de sus teorías.
- Talleres: en ellos se abordarán los contenidos desde un estrategia metodológica que amplifica y profundiza la mirada y la comprensión de las categorías teóricas propuestas, anclando el trabajo en los procesos educativos vividos y transitados a partir de herramientas relacionadas a expresiones artísticas –como por ejemplo, películas, pinturas, novelas, música, etc.- y a una perspectiva biográfica –tanto de los autores como de los propios alumnos y docentes-, de modo de incluir otras perspectivas a los distintos aportes conceptuales desarrollados.
- Trabajos de campo en instituciones educativas del nivel para el cual se están formando, de modo de posibilitar el entramado teoría-práctica-teoría, desde un trabajo conjunto con la unidad curricular correspondiente al campo de la práctica profesional.

### **Sugerencia bibliográfica**

CANTEROS, G. (2006) “Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. Desde ciertos saberes, prácticas y condiciones”, en Martinis, P. y Redondo, P., *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Del Estante editorial, Buenos Aires.

HILLERT, F. (1999) *Educación, ciudadanía y democracia*. Tesis Once Grupo Editor. Buenos Aires.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990) *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI Editores, Madrid.

FREIRE, P. (2008) *Pedagogía de la Esperanza*, Siglo XXI, Buenos Aires.

----- (2008) *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires.

GENTILI, P. (1997) "Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías", en Gentili, P. (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Editorial Losada, Buenos Aires.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1978) "Explicación, norma y utopía", en ESCOLANO, A. y otros, *Epistemología y educación*. Sígueme, Salamanca.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1986) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Morata, Madrid.

GIROUX, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI, México.

MCLAREN, P. (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Rei-Aique, Buenos Aires.

NASSIF, R. (1984) “Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)”, en NASSIF, TEDESCO y RAMA, *El Sistema Educativo en América Latina*. Kapelusz, Buenos Aires.

NÚÑEZ, V. (1999) *Pedagogía Social. Cartas para navegar el nuevo milenio*. Santillana, Buenos Aires.

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) "Las funciones sociales de la educación", en PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid.
- REDONDO, P. (2004) *Escuelas pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (2000) *La educación básica y la "cuestión social" contemporánea (notas para la discusión)*. Universidad Luis Amigó. Colombia.

**Ubicación en el plan de estudios: 1º Año**

**Carga horaria: 96 horas cátedra**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral - 1º cuatrimestre -**

### **Propósitos formativos de la unidad curricular**

A partir de reconocer la naturaleza socialmente construida del conocimiento psicológico, podemos decir que la Psicología Educacional abarca un ámbito de conocimiento con entidad propia que ocupa un espacio definido en el conjunto de las disciplinas. Este campo en construcción implica interrelaciones entre teorías psicológicas y el sistema educativo.

La Psicología Educacional es diferente de otras ramas de la Psicología porque su objeto principal es la comprensión y el estudio de los fenómenos y procesos educativos, la naturaleza social y socializadora de los mismos. Demarca, además, las dimensiones que constituyen al sujeto y sus posibilidades de aprender, la estructura subjetiva y los deseos del sujeto "sujetado" por una cultura que le determina códigos de comunicación y marcos referenciales.

El sujeto, entonces, es un constructo mediado por el mundo de la representación, la interacción y la comunicación. Se entiende al sujeto como una construcción explicativa de la constitución de redes de experiencias en los individuos y en los grupos.<sup>6</sup>

La Psicología Educacional es considerada como un campo de prácticas vinculado con los procesos educativos que en contextos y condiciones diversas realizan diferentes grupos sociales y se caracteriza por ser fundamentalmente operativa e instrumental con un criterio de epistemología convergente, cuyo campo es abordado desde una perspectiva interdisciplinaria.

Estos aportes provienen de la biología, las neurociencias, la epistemología genética, el psicoanálisis, la psicología social, la psicología socio-histórico-cultural, de la psicología social, la psicolingüística y de todas aquellas disciplinas que ayudan a entender la totalidad del acto educativo en su multiplicidad causal.

La Psicología Educacional, al estudiar los fenómenos y los procesos educativos como fenómenos complejos, y en su naturaleza social y socializadora reclama una confluencia de miradas disciplinares diversas, por su inserción en el campo más amplio de las ciencias sociales, esto es, lo que permite comprender la dimensión histórica, social y cultural de los fenómenos que estudia.

En estas últimas décadas, se ha revisado y ampliado la especificidad de las prácticas y de los sujetos que participan. Es decir, que se tienen en cuenta los procesos psicoeducativos que se producen no solamente en relación con los niños y niñas que concurren a la escuela sino también con los sujetos de todas las edades, contextos, culturas. Se incluyen así docentes, aprendices, enseñantes en la diversidad de contextos en los que se realizan las prácticas educativas y de crianza. El énfasis está puesto en la consideración de la vida cotidiana y la historia de los aprendizajes, así como en la complejidad de los problemas planteados. De este modo, se abren nuevos interrogantes y posibilidades que incluyen la diversidad, la multiculturalidad, la inclusión y la equidad social.

---

<sup>6</sup> Marcelo Caruso, Inés Dussel (1996), *De Sarmiento a los Simpsons: cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Kapelusz Buenos Aires.



Se piensa el campo educativo como un campo de problemas complejo, construido históricamente, y que desborda la posibilidad de ser capturado por una disciplina. Las denominadas Ciencias de la Educación son “la resultante de una operación epistemológica compleja que consiste en construir un objeto propio y una metodología adecuada para hacerse cargo teóricamente de los fenómenos educativos. Por su naturaleza, estos fenómenos, son parte del amplio campo de las acciones humanas y como tales se inscriben en el campo de las Ciencias Humanas.”<sup>7</sup>

Se propone, por ello, abordar el *campo educativo* con los aportes de la Psicología, que hace foco allí donde se despliegan los procesos de producción de subjetividad desde concepciones que dan cuenta de la estructuración del sujeto educacional en el proceso de desarrollo a partir de la interiorización de la cultura, en sucesivas experiencias de aprendizaje.

A su vez, esto lleva al análisis de la implicación del profesional docente, en tanto implicar: significa poner en el pliegue se entiende que tanto la realidad como el sujeto son construcciones socio-históricas que se han ido componiendo a modo de pliegues y es necesario, para crear categorías de análisis, concebirlas dentro ellos, ya que no estamos afuera, sino anudados y constituidos por ese mismo tejido.

Esta unidad curricular tiene además como propósito fundamental reflexionar acerca del aprendizaje, desde las diferentes perspectivas antes mencionadas. Desde la perspectiva sociocultural se entiende al aprendizaje como una actividad que produce y reproduce sistemas de representación de la realidad, donde la interrelación entre actores tiene un papel destacado en su construcción.<sup>8</sup> Se propone hacerlo abordando la complejidad de los fenómenos educativos desde una mirada que intenta articular la multiplicidad de aspectos que en este campo intervienen, tratando de hacer visibles aquellos aspectos que no son tan evidentes y al mismo tiempo desnaturalizar los fenómenos educativos que se presentan objetivados<sup>9</sup>.

La reflexión y el análisis de los procesos de aprendizaje desde los diferentes paradigmas y las construcciones teóricas surgidas al interior de los mismos constituyen el eje estructurante para el estudio y análisis de las prácticas en el aula. En este proceso intervienen, las representaciones del sujeto que aprende, el carácter cultural de los contenidos de enseñanza y la epistemología del docente en el ejercicio de la mediación pedagógica.

El profesor, como profesional de la enseñanza que reflexiona sobre su práctica, necesita contar con el aporte de teorías y marcos explicativos que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación y provean instrumentos de análisis y reflexión sobre cómo se aprende y cómo se enseña.

Es preciso destacar la especificidad de lo educativo y que debe buscarse alrededor de los procesos de enseñanza aprendizaje en tanto síntesis de determinaciones psicológicas, sociales, institucionales e históricas. Por ello, son ejes importantes a considerar en el análisis de los procesos que van construyendo la realidad psico-educativa: el sentido histórico, su conformación y consecuencia diferencial según el tiempo y el contexto específico (Nora E. Elichiry).

### **Criterios para la selección de contenidos.**

A- No se trata de abordar todo el universo de la disciplina misma sino que se deben identificar los problemas relevantes y sus principales aportes para las prácticas de los docentes se piensa que el futuro docente a partir de la selección realizada podrá:

---

<sup>7</sup> Luaces, Margarita (2007) “Pilares formativos de la Propuesta de formación inicial en el I.P.A.” En Anexos N°13 del Informe final Comisión 1 Julio

<sup>8</sup> María del Carmen Gil Moreno (2005). Seminario Psicología Educacional- Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología - UNT - Tucumán -

<sup>9</sup> María del Carmen Gil Moreno (2005). Op. Cit.

- Comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo y los diferentes modelos de aprendizaje.

- Adquirir las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como posición subjetiva

B- Es necesario tener en cuenta el criterio de transferibilidad, por el cual los contenidos seleccionados contendrán en su definición la potencialidad para su uso en diferentes contextos de modo que permitan al docente:

- Comprender la integralidad del proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes contextos educativos institucionales y las diferencias individuales, grupales y socioculturales.

- Construir propuestas didácticas adecuadas a diversos sujetos, modalidades y contextos, basadas en criterios de inclusión.

C- Los contenidos seleccionados deberán favorecer la sistematización de las prácticas mismas de modo que permitan a los alumnos del profesorado:

- Comprender que el conocimiento de las diferentes perspectivas teóricas y las transformaciones epistemológicas tienen un carácter instrumental y deberán servirle para una práctica reflexiva sobre los procesos de aprendizaje.

- Comprender marcos teóricos que complejicen la relación entre sujeto y el aprendizaje escolar, entre el conocimiento cotidiano y el escolar, que aportan a la intervención en los diferentes escenarios educativos y muestran los alcances y los límites de los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje.

- Abordar el análisis de las interrelaciones que se producen entre los diferentes grupos de aprendizaje en el contexto escolar de manera que permitan intervenciones adecuadas.

D- Es necesario dar lugar en la selección de contenidos a las problemáticas vigentes en relación a los cambios en la sociedad contemporánea y su impacto tanto en los contextos donde se realiza la tarea de enseñar como en la dinámica de las instituciones escolares lo que les permitirá a los alumnos

- Problematizar la incidencia de la diversidad como factor determinante del fracaso escolar.

- Analizar el aprendizaje, con especial énfasis en el aprendizaje escolar, aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones.

E- La propuesta de contenidos enunciada no supone una prescripción enciclopedista sino la potencialidad de elección de acuerdo a criterios docentes e institucionales.

### **Propuesta de contenidos**

#### *Psicología y Psicología Educativa*

Aspectos epistemológicos de la Psicología Educativa. Tendencias actuales. Criterios de complementariedad (inclusividad) y de pertinencia en su aplicabilidad a la realidad psico-socio e histórico cultural propia de la región y de la jurisdicción.

#### *Teorías de aprendizaje*

Conductismo. Psicoanálisis. Gestalt. Humanismo. Aprendizaje Significativo. Epistemología Genética, Cognitiva Social, Socio Histórico-Cultural, Neuropsicología Aportes innovadores de Feuerstein, Novak, Gardner / Aportes Latinoamericanos: Freire, Martín-Baró, Maturana entre otros. Su aplicación en la realidad regional y jurisdiccional.

#### *Complejidad de los procesos de enseñanza aprendizaje*

Factores bio-psico-socio-históricos y culturales intervinientes. Maduración (física, psicomotriz, ciclo vital), afectiva (motivación y actitudes) inteligencia, aptitudes, creatividad, autoconcepto y autoestima, locus de control. Niveles de desarrollo. Identidad

personal y social. Relaciones interpersonales en particular en el aula. Características institucionales y de personalidad del profesor; métodos pedagógicos, etc. Construcción y adquisición de conocimientos en el aula, en la calle, en la familia. Aprendizaje y TIC.

*El aprendizaje: personal, escolar y social*

Interacción social y aprendizaje. Institución escolar y el aula: un espacio de convivencia psicosocial. El desafío de la diversidad. Conflictos y dificultades en el proceso de aprendizaje: déficit de atención, dislexia, discalculia, disgrafía, etc. Conflictos y dificultades específicas en el rendimiento escolar y en la convivencia escolar. Fracaso escolar.

### **Orientaciones para la enseñanza**

Las estrategias sugeridas en la presente unidad curricular tienen como finalidad preparar al alumno/a para la lectura y escritura de la disciplina de modo que puedan comprender y aprender con los textos que se les acercan y que no forman parte de sus lecturas habituales. Por ello, es necesario que el docente se ubique en la figura de andamiar los procesos de aprendizaje que se desarrollan al interior de sus cátedras para hacer de ellos lectores autónomos partiendo de:

-presentarles bibliografía auténtica de la disciplina, no manuales diseñados para enseñar una materia.

-proporcionar la información que los textos dan por sabido (contextos de producción, paradigmas, líneas teóricas, etc.)

-proponerles lecturas con ayuda de guías que los orienten en el por que y para que de las lecturas

-propiciar actividades de análisis de textos académicos, periodísticos, publicaciones especializadas, videos, en función de:

- a) identificar posturas, ponderar razones, argumentaciones, etc.,
- b) relacionar con los conocimientos anteriormente adquiridos,
- c) discutir, opinar, desnaturalizar.

- proponer actividades de producción, exposición, reelaboración y socialización de los saberes trabajados,

-propiciar situaciones de acercamiento a los sujetos y practicas reales sobre las que versan las teorías abordadas: análisis de casos, observaciones.

### **Sugerencia bibliográfica**

AGENO, R. M. (1993) *El psicólogo en la(s) institución (es) educativas*, en el psicólogo en el campo de la educación. Publicación UNR.

AZCOAGA, J. E. (1982) *Alteraciones del Aprendizaje escolar: Diagnostico, Fisiopatología, Tratamiento*, Editorial Paidós. Buenos Aires-Barcelona

BOGGINO, N. (2000) *La escuela y el aprendizaje escolar*. Ediciones Homo Sapiens. Rosario.

CARRETERO, Mario (1998) *Introducción a la psicología cognitiva*. Editorial Aique. Buenos Aires.

CASTORINA J.A. y DUBROVZKY S. (2006) *Psicología cultura y educación: perspectiva desde la obra de Vigotzky*. Noveduc Libros. Buenos Aires.

CHARDON M. C. (2000) *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional*. Eudeba, Buenos Aires.

CUBERO PÉREZ R. (2000) *Psicología de la educación*. Editorial MAD. Sevilla.

FILLOUX J.C. (2001) *Campo Pedagógico y Psicoanálisis*. Editorial Nueva Visión.

GAGNÉ R. (1985) *Las condiciones del Aprendizaje*, Mc Graw Hill. México

- LACASA P. (1994) *Aprender en la Escuela, aprender en la calle*. Editorial Visor. Madrid.
- LAINO D. (2000) *Aspectos Psicosociales del Aprendizaje*. Ediciones Homo Sapiens. Santa Fe Argentina.
- MORÍN E. (1999) *La cabeza bien puesta*. Editorial Nueva Visión Buenos Aires.
- NOVAK J. D. (1998) *Conocimiento y Aprendizaje*. Editorial Alianza. Madrid.
- POZO I. (1994) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Ediciones Morata. Madrid
- RIEF S. F (2000) *Como Tratar y Enseñar a Niños con Problemas de Atención e Hiperactividad*, Paidós. Buenos Aires.
- VIGOTZKY L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Grijalbo México
- WERTSCH J. W., (1997) *Mente Sociocultural. Infancia y Aprendizaje*. Editorial Madrid

**Ubicación en el plan de estudios: 1º Año**

**Carga horaria: 128 horas cátedra**

**Régimen de cursado: Anual**

### **Propósitos formativos de la unidad curricular**

Toda propuesta de formación docente incluye necesariamente componentes curriculares orientados al tratamiento sistemático del *quehacer* educativo, de la práctica pedagógica. Entre ellos, la Didáctica General ocupa un lugar destacado, en tanto favorece la problematización y conceptualización acerca del currículum y la enseñanza. Se hace necesario, entonces, el abordaje de la Didáctica, en tanto ámbito de conocimiento con identidad propia, inmersa en el campo social y ligada a la práctica de la enseñanza. Esta característica hace que no se puedan obviar las relaciones sociales que la sitúan y que originan, hacia adentro del campo, permanentes reflexiones y reestructuraciones de los objetos-temas sobre los que trabaja. Esto presupone la existencia simultánea de teorías y corrientes que intentan explicar y fundamentar su objeto de estudio particular.

Si bien desde sus orígenes "...constituye un espacio de concreción normativa para la enseñanza..." (Davini), el conocimiento que la didáctica genera está centrado en resolver problemas teóricos-prácticos y es siempre de orden explicativo, prescriptivo y relacionado a las prácticas de la enseñanza.

Los procesos educativos entendidos como práctica social no pueden construir su dinámica sólo a través de los aportes de las disciplinas teóricas; en este sentido, la didáctica se constituye en una reflexión sobre la práctica que permite el enriquecimiento de la enseñanza y de los aprendizajes en términos de propuestas para la acción. Una aproximación a los fenómenos complejos de la enseñanza impone un abordaje de la dimensión institucional en el campo educativo para la promoción de prácticas tendientes a favorecer los aprendizajes, las instancias de construcción y resignificación del currículum, como también los procesos por los cuales los alumnos aprenden, las condiciones de la práctica que facilitan dichos aprendizajes y los procedimientos de evaluación de todo proceso educativo.

Consecuentemente, como *saber*, la didáctica se materializa en discursos, currículos, programas, textos y prácticas. Desde esta perspectiva, la institución escolar y el aula serán espacios privilegiados para la reflexión; en ellos se ofrecen conceptos, se habilitan modas, se transmiten técnicas, se plantean criterios, se rediseñan estrategias, se seleccionan contenidos y se transmiten valores. El pensamiento de los docentes, el fortalecimiento de los juicios, la capacidad de análisis en función *de y para* la acción docente, el para qué enseñar, qué saberes vale la pena enseñar, cómo se puede mejorar la enseñanza, qué criterios se deben considerar para llevar a cabo una *buena* enseñanza, constituyen algunos de los ejes que interesa profundizar, *lugares* desde donde la didáctica adquiere multiplicidad de perspectivas y orientaciones.

En el plan de estudios, se la debe vincular estrechamente con Psicología Educacional y con Pedagogía, unidades curriculares que ofrecen los primeros abordajes para el estudio del complejo campo de la educación, sus contextos, principios y sujetos. Asimismo, constituye uno de los pilares fundamentales para el estudio de las Didácticas Específicas que se cursan a partir del segundo año y para realizar las distintas aproximaciones y experiencias de práctica previstas en el Campo de la Práctica Profesional.

Desde esta perspectiva, la Didáctica General se orienta hacia los siguientes propósitos:

- Ofrecer un panorama actualizado de los temas-problemas del campo de la Didáctica.
- Conocer y comprender inicialmente:
  - La complejidad de los procesos de enseñanza sistematizada, tanto desde el análisis de sus propios modelos como desde las principales teorías didácticas contemporáneas.
  - La sujeción de dichos modelos y teorías a procesos construidos históricamente y condicionados socialmente.
  - Las principales crisis y desafíos que afronta la enseñanza en los actuales contextos, con especial referencia a lo local y desde actitudes propias de la investigación educativa.
- Brindar los recursos conceptuales y metodológicos necesarios para diagnosticar, intervenir e investigar, en lo atinente a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación escolar sistematizada en función del nivel para el que se forma.
- Promover el análisis y la reflexión de situaciones concretas de enseñanza.
- Recuperar las dimensiones teórico-empírico como fuentes ineludibles para la construcción del conocimiento didáctico.
- Posibilitar el desarrollo de actitudes y aptitudes en torno a la enseñanza que faciliten la concreción de prácticas fundamentadas y adecuadas.
- Promover el desarrollo de una propuesta pedagógica que genere en los futuros docentes una actitud democrática y comprometida con la sociedad actual.

### **Criteria para la selección de contenidos**

Se han seleccionado contenidos que refieren a los siguientes núcleos sustantivos de una Didáctica General:

- El reconocimiento de la *didáctica* como disciplina que se ocupa de elaborar teorías acerca de la enseñanza, desde una aproximación a la epistemología del conocimiento didáctico.
- El *currículum* entendido como una construcción histórica y como un producto público de particular textura: un entramado cultural, político y pedagógico que concierne a todos y, en especial, a quienes ofician de traductores de ese producto para niños y jóvenes en la educación formal.
- La *enseñanza* como un proceso complejo que se lleva a cabo, generalmente, en contextos diversos y a menudo en situaciones de incertidumbre. Por ello, requiere de explicaciones multi-referenciadas, sustentadas en saberes provenientes de distintas disciplinas y de criterios claros para la toma de decisiones, el diseño de las prácticas y la construcción de herramientas de seguimiento y elaboración conceptual.

Así, los contenidos escolares son la resultante de la articulación de elementos socio-culturales, contenidos disciplinares y concepciones pedagógicas válidos para un tiempo y lugar determinados.

### **Propuesta de contenidos**

#### *- Currículum y Didáctica*

Diversas concepciones sobre el currículum. Tradiciones y rupturas: vicisitudes de los itinerarios curriculares. El currículum como construcción histórica, política y pedagógica. El *lugar* de los docentes en la cuestión curricular. Debates actuales en el campo del currículum. Participación de las comunidades indígenas en la elaboración del currículum y la determinación de la política educativa.

Didáctica y Currículum: relaciones controversiales. El campo de la Didáctica, su objeto de estudio y características como disciplina. La demarcación entre Didáctica General y Didácticas Específicas. El papel de la Didáctica en la construcción del rol docente.

- *Teorías y prácticas de la Enseñanza*

La enseñanza como objeto complejo. La conceptualización de la enseñanza en las diversas corrientes didácticas y modelos curriculares. Factores que están presentes en todo proceso de enseñanza. El punto de partida de toda enseñanza: la experiencia, la cultura y el saber de los que aprenden. Papel y funciones del docente en el medio rural bilingüe.

-*Organizadores de las prácticas de enseñanza*

a) El diseño y planeamiento de la enseñanza. Los condicionantes de la planificación de la enseñanza. La problemática del “plurigrado”. El carácter público, científico y práctico del diseño de la enseñanza. Componentes del diseño: clarificar los propósitos y definir los objetivos de aprendizaje; seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos; diseñar las estrategias de enseñanza; diseñar las actividades de aprendizaje; organizar el ambiente y seleccionar los recursos; evaluar.

b) Gestión de la clase. El aula como *oportunidad*. La interacción en el aula: la coordinación de los grupos y las tareas. La toma de decisiones en el aula. Las categorías espacio-temporales. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. Tensiones conceptuales: método, construcciones metodológicas, estrategias didácticas. Aportes de propuestas metodológicas: los ejercicios, las situaciones problemáticas, las guías de estudio, las guías de lectura, las rutas conceptuales, los casos. Intereses, motivaciones y disciplina. Las necesidades básicas de aprendizaje de los pueblos indígenas.

c) Evaluación. Los cambios de paradigma en las concepciones sobre evaluación. La función social y la función pedagógica de la evaluación. La evaluación como proceso. Funciones y efectos de la evaluación. Evaluación y regulación de los aprendizajes; metacognición. Evaluación y calificaciones. La evaluación y la mejora de la enseñanza.

### **Orientaciones para la enseñanza**

Una de las posibles estrategias a implementar, constituye el abordaje de los diferentes marcos epistemológicos que fundamentan esta unidad curricular de manera crítica y reflexiva, a partir de la lectura analítica de diferentes propuestas bibliográficas y posteriores debates y discusiones con el grupo-clase. Asimismo se sugiere *anclar* los enfoques teóricos en situaciones propias de la práctica, desde el análisis de casos, simulaciones, relatos, narrativas, entre otras, de modo que las categorías conceptuales sean recuperadas y reconstruidas permanentemente en función de este ejercicio.

El desarrollo del eje correspondiente a *Organizadores de las prácticas de enseñanza* implica la observación, exploración y comprensión de los múltiples factores y variables que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a partir del análisis de planificaciones, aproximaciones institucionales y áulicas, entrevistas con docentes, revisión de cuadernos de clase de los alumnos, observaciones de clase, elaboración de informes, entre algunas de las múltiples actividades que pueden llevarse a cabo con el propósito de evitar el tratamiento de los contenidos sólo desde la perspectiva teórica. En tal sentido, la articulación permanente a lo largo de la cursada, con las otras unidades curriculares que integran el Campo de la Formación General y, especialmente, con el Campo de la Práctica Profesional I, generará una instancia de trabajo enriquecedor, que potenciará significativamente el desarrollo y el logro de los saberes y capacidades requeridas en la formación docente.

### **Sugerencia bibliográfica**

BIXIO, C. (2006) *Cómo planifica y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Homo Sapiens, Rosario.

BOGGINO, N. (2006) *Aprendizaje y nuevas perspectivas en el aula*. Homo Sapiens, Rosario.

- CAMILLONI, A. et al. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.
- (2007) *El saber didáctico*. Paidós, Buenos Aires.
- CANDAU, V. M. (2000) *La Didáctica en cuestión. Investigación y Enseñanza*. Nancea S. A., Madrid.
- DAVINI, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana, Buenos Aires.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1997) *Didáctica y currículum*. Paidós, México.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. (2000) *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*, en Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Ecuación (IICE), Año IX, N° 17, Buenos Aires.
- (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz, Bs. As.
- LITWIN, E. (2000) *Las configuraciones didácticas*. Paidós, Buenos Aires.
- FELDMAN, D. (1999) *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique, Buenos Aires.
- MEDAURA, J. (2007) *Una didáctica para un profesor diferente*. Humanitas, Buenos Aires.
- MEIRIEU, P. (2001) *Frankenstein Educador*. Laertes, Barcelona.
- MONEREO, C. y otros autores. (2000) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graò, Barcelona.
- PALAMIESSI, M. y GVIRTZ, S. (2006) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique, Buenos Aires.
- PORLAM, R. (1995) *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza- aprendizaje basado en la investigación*. Díada, Sevilla.
- STEIMAN, J. (2008) *Más didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- STENHOUSE, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- TADEU DA SILVA, T. (1998) *La poética y la política del currículo como representación*, en Cuaderno de Pedagogía Año II N° 4, Rosario.



**Unidad Curricular:**

## **ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA**

**- Taller -**

**Ubicación en el plan de estudios: 1º Año**

**Carga horaria: 96 horas cátedra**

**Régimen de cursado: Anual**

### **Propósitos formativos de la unidad curricular**

La incorporación en la Formación General de una unidad curricular dedicada a la Alfabetización Académica constituye una innovación en el presente diseño e implica asumir el compromiso de recibir en los institutos a los alumnos *como miembros en formación de la comunidad académica*. Esto significa ofrecerles, desde el primer día, la oportunidad de desarrollar estrategias de lectura y escritura adecuadas para abordar textos académicos que, al estar relacionados con las prácticas discursivas propias de las comunidades científicas, requieren de habilidades lingüísticas y discursivas que los estudiantes aún no poseen porque no estuvieron en contacto en su trayecto escolar, con los textos que deben abordar en sus estudios superiores.

En efecto, los textos expositivos que los alumnos leen y escriben en la escuela secundaria son generalmente anónimos y presentan conocimientos neutros, libres de las pujas de poder que le dan origen. Están escritos con párrafos cortos y con una idea principal que, si el texto está bien redactado, resulta fácilmente identificable; usan reformulaciones y explicaciones que aclaran la terminología específica y recursos paratextuales para ayudar a la comprensión. Los textos académicos, en cambio, tienen un autor que escribe a un lector especialista que lee con una intención específica. Como la finalidad de los textos es dar a conocer avances en la producción de conocimientos, presentan mayor cantidad de información, nombran conceptos, términos científicos, autores con los que se establecen relaciones de acuerdo u oposición que no son explicadas y presentan citas para validar los conceptos propios o refutar los ajenos.

La lectura en los estudios superiores implica una búsqueda y elaboración por parte del lector, lo que requiere que se oriente la lectura hacia ciertos fines, se contemple la aplicabilidad del conocimiento adquirido, se confronten posturas provenientes de diversas fuentes, se aclare, amplíe o complemente la información que se lee en un texto a partir de la consulta de otros. La escritura en el nivel superior tiene una función epistémica que permite elaborar y reelaborar conocimientos. Se trata de enseñar a pensar por medio de la escritura en modos de pensamiento disciplinares. La práctica de la escritura derivada de lecturas previas resulta complementaria de prácticas lectoras en la medida en que promueve la reflexión sobre lo leído y su reorganización en función del destinatario y de la tarea de comunicación escrita. Por su parte, escuchar también es en este nivel una actividad compleja y muy activa, que implica comprender textos académicos, retenerlos y registrarlos por escrito, junto con las evaluaciones sobre lo escuchado. Por otra parte, expresarse oralmente implica apropiarse de los géneros discursivos de las disciplinas de estudio, organizar el pensamiento de acuerdo con la lógica disciplinar, dar cuenta de lo aprendido y de los procesos realizados, incorporar el léxico preciso de la disciplina, los conceptos.

La alfabetización es entendida como un proceso que se inicia cuando los niños ingresan en el Nivel Inicial, con la alfabetización emergente, y continúa a lo largo de toda su trayectoria escolar, con la alfabetización inicial y la avanzada, para finalizar con la alfabetización académica. Así, la alfabetización académica es parte ineludible de la formación docente más aún si se piensa que lo definido en muchas ocasiones como problemas de comprensión y escritura en los estudios superiores, no es una falla en las capacidades de los alumnos sino el resultado de una concepción

por la que se asume que la comprensión lectora y la escritura son habilidades generales que se pueden aplicar a cualquier clase de texto y en cualquier situación comunicativa.

La inclusión de Alfabetización Académica como una unidad curricular en la Formación General implica considerarla, entonces, como una unidad *formativa* en tanto se aboca a la práctica de competencias específicas de comprensión y producción de textos de mayor complejidad que requieren de enseñanza orientada por docentes especializados y también como unidad de *carácter complementario* en tanto permite a los alumnos reorganizar, completar o resignificar sus habilidades lingüísticas y discursivas en textos académicos.

El formato taller permite la elaboración de proyectos o la realización de actividades conjuntas, desde la búsqueda de información hasta las decisiones en torno a su organización, la producción de instrumentos o materiales y la elaboración del producto final. Este formato permite también articular la teoría y la práctica y abordar las teorías en tanto ofrecen respuestas y permiten la profundización y debate sobre los problemas que surgen al desarrollar proyectos de lectura y producción textual.

Esta unidad curricular tiene como propósitos formativos que los alumnos desarrollen capacidades como:

- Comprender y producir textos expositivos, argumentativos y de otros tipos, necesarios para la construcción de su rol de alumno, futuro profesional docente.
- Convertir los textos propios y ajenos en objetos de reflexión para examinar los contenidos y la forma en que son expuestos y problematizar los procesos de lectura, escritura y producción de oral.
- Desarrollar una escucha selectiva, una oralidad gradualmente más organizada y rigurosa, una lectura sostenida, analítica y crítica, y una escritura cada vez más asidua, original, compleja y autónoma

### **Criterios para la selección de contenidos**

La actividad de los alumnos en este taller consiste fundamentalmente en *leer para escribir o para hablar*. Este enunciado expresa la problemática en su complejidad ya que presenta la doble dimensión de la comprensión y la producción en el ámbito académico: apropiación de los conocimientos de los textos de estudio y elaboración de textos orales o escritos entendiendo que durante el proceso de producción textual se produce una transformación de esos conocimientos.

Implica, por lo tanto, una concepción procesual y no contenidista de la lectura y escritura de las diferentes áreas del conocimiento que se concreta en propuestas que permitan a los estudiantes construir el proceso de comprensión y producción entendiendo que los alumnos de los institutos deben no sólo perfeccionar su propia competencia lingüístico-discursiva, sino desarrollar una competencia metalingüística y metadiscursiva que les permita reflexionar, analizar y evaluar sus propias prácticas discursivas.

En este sentido, el trabajo con la gramática debe tender a recuperar la importancia que estos conocimientos tienen no sólo en las instancias de revisión de lo escrito sino también en las de planificación y textualización. Se trata, entonces de resignificar la gramática en su carácter de "herramienta para fundamental para el pensamiento" (Di Tulio, 2008). La opción por la enseñanza explícita de la gramática no significa retornar a la enseñanza mecánica, repetitiva y clasificatoria que hoy no está vigente sino de restituir la importancia de estos estudios para la comprensión y producción de textos y para la reflexión fundamentada sobre los fenómenos lingüísticos.

### **Propuesta de contenidos**

#### *Prácticas de lectura*

El aspecto comunicacional de la lectura: relación autor/texto; soporte textual/tipo de información; relación autor/lector; etc. La lectura de diferentes géneros discursivos.

Estrategias de lectura de textos académicos. Interpretación y análisis de consignas. El paratexto como portador de significado. Lectura de monografías e informes de investigación. Consulta bibliográfica. Búsqueda, selección e interpretación de información de diferentes fuentes.

#### *Prácticas de escritura*

La escritura de diferentes géneros discursivos. Conocimiento de la función, estructura, registro y formato de géneros discursivos, modalidades textuales o procedimientos discursivos del ámbito académico (elaboración de fichas, reseñas, registro de clase, de observación o de experiencias, toma de notas, resumen, síntesis, organizadores gráficos, definición, reformulación, comunicación por escrito de los saberes adquiridos, informe, textos de opinión, notas institucionales, ensayo, diario de bitácora).

#### *Prácticas orales*

Prácticas de comprensión y producción de textos orales (narración, renarración, exposición, fundamentación, argumentación, debate, comunicación oral de los saberes adquiridos). Elaboración de gráficos, esquemas y otros paratextos. Manejo de la voz, la pronunciación, la distancia y los gestos en la exposición oral.

#### *Reflexión sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad*

Reflexión metalingüística sobre el texto escrito y reflexión metacognitiva sobre el proceso de escritura, lectura y oralidad. La coherencia y cohesión textual. Vocabulario: niveles morfológico, léxico y textual. El registro formal e informal. La ortografía y signos de puntuación: reglas de uso habitual. Nociones de sintaxis en relación con la pragmática: uso de oraciones unimembres, el orden gramatical y su relación con la intención comunicativa, etc.

### **Orientaciones para la enseñanza**

El formato taller permite articular momentos de actividad de los alumnos (leer, escribir, hablar) con otros dedicados a la reflexión y, a partir de los problemas comunes, la profundización debidamente organizada para la realización de una nueva actividad. No se trata, sin embargo, de abocarse al estudio de los problemas que surjan de la comprensión y producción sino de organizar secuencias didácticas alrededor de actividades cuya resolución implique la solución de un problema lingüístico - textual, la reflexión sobre los conocimientos lingüísticos (intuitivos o no) que se utilizaron para su resolución y la reflexión sistemática de contenidos para luego realizar otra actividad en la que se pongan en juego los conocimientos adquiridos.

La cantidad de problemas lingüísticos - discursivos puede ser muy grande, por eso, se hace necesario realizar una selección de temas representativos y adaptados al nivel de los estudiantes.

Las actividades de comprensión, escritura o de producción oral pueden ser realizadas en relación con otras materias, siempre que exista un fuerte y definido acuerdo entre las cátedras en el que se especifiquen los objetivos que se busca alcanzar en cada una, los contenidos que se pretende trabajar y la forma de evaluación. Al respecto, el presente diseño especifica la articulación con Práctica I.

### **Sugerencia bibliográfica**

ALVARADO, M. y CORTÉS, M. (2000) *La escritura en la universidad. Repetir o transformar*. Boletín de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Agosto. Número 43

ARNOUX, E. et al. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. EUDEBA, Buenos Aires.

BRITO, A. (2003) "Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros", en *Propuesta Educativa*, Año 12, N° 26 FLACSO, Buenos Aires.

CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

MARÍN, M. y HALL, B. (2003), "Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio" en *Lectura y Vida*, Buenos Aires.

----- (2007), *Prácticas de lectura con textos de estudio*, EUDEBA. Buenos Aires.

MELGAR, S. (2005) *Aprender a Pensar. Las bases para la Alfabetización Avanzada* Papers Editores., Buenos Aires.

MONTOLÍO, E. (2007) *Manual Práctico de Escritura Académica*. Editorial Ariel. Barcelona.

PERKINS, D. (1997), *La escuela inteligente*, Gedisa, Barcelona.

RODRÍGUEZ MONEO, M. (1999), *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Editorial Aique. Buenos Aires.

SILVESTRE, A. (1998) *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Cántaro Editores, Buenos Aires.

**Unidad Curricular:****HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA****- Materia****Ubicación en el plan de estudios: 2º Año****Carga horaria: 64 horas cátedra****Régimen de cursado: Cuatrimestral -1º cuatrimestre -****Propósitos formativos de la unidad curricular**

Se puede definir a América Latina como un incesante mar de diversidad sociocultural, de tipos organizativos que incorporan una historia milenaria y su fusión con los intentos de implantación de la modernidad europea. El trayecto histórico recorrido por las sociedades humanas dentro del territorio que hoy ocupa América Latina, abarca la gama más variada de experiencias organizativas. Se inicia con el paleolítico, tan extendido que llega a ocupar todo el continente, y se prolonga hasta crear, en varias regiones, las formas de capacidad productiva y expresión cultural del neolítico superior, entre las más avanzadas que se conocen en todo el mundo.

Todo confluye en América Latina y es desde aquí desde donde se puede explicar el desarrollo de los pueblos con los que compartimos un pasado común y con los que también nos proyectamos hacia el futuro. Un proyecto en el que reconociendo que somos un continente en el marco de una economía globalizada, con regímenes políticos sociales comunes, podamos, a través de bloques regionales, garantizar la autonomía como continente y fortalecer los lazos identitarios culturales.

Analizar la situación de América Latina en el Siglo XX es de vital importancia para comprender la realidad y producir sistemas de acción propios, que permitan a América construir su futuro autónomamente.

Afirmar una identidad Latinoamericana es quizás lo más comprometido, puesto que es un concepto de profundo contenido histórico. Por ello, se presenta como necesario un planteamiento científico de la historia, contando con el aporte de las Ciencias Sociales, que posibiliten resignificar, desde un contexto nacional y local, esta problemática y lograr una comprensión más globalizada.

Del mismo modo, desde esta unidad curricular, se considera importante que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Generar un espacio que permita a los alumnos, desde el punto de vista histórico, comprender la génesis y fundamentos de los desarrollos actuales del pensamiento y situarlos en la compleja trama de la praxis socio cultural, mostrando la dinámica y conflictiva interacción entre los acontecimientos y los sistemas de pensamiento.
- Proporcionar un enfoque histórico -sistemático inter y transdisciplinario de los temas propuestos, orientando el planteo a la resolución de problemas.
- Reflexionar críticamente sobre los principales debates político-culturales de la segunda mitad del siglo XX.
- Fortalecer el área de formación general de los IFD, para la formación integral de los alumnos, como estrategias favorecedoras de su posterior rol en las instituciones educativas.

**Criterios para la selección de contenidos**

Los criterios para la selección de contenidos se fundamentan en la necesidad de apropiarse de la historia de América Latina, como un proceso de acciones de sujetos sociales concretos, como construcción en la que confluyen variedad de procesos y estructuras sociales, atendiendo a las diferentes situaciones históricas.

Es decir, concebir a América Latina como una unidad constituida desde las diferentes heterogeneidades históricas en sus distintas dimensiones: político, social, económico y educativo; construyendo la identidad de lo latinoamericano desde la diversidad.

La sugerencia de la unidad curricular está organizada en torno a dos ejes:

*El surgimiento y la madurez del orden neo-colonial.*

*El surgimiento del estado de bienestar y su crisis.*

### **Propuesta de contenidos**

*El surgimiento y la madurez del orden neo-colonial.*

Comprensión del proceso histórico de América Latina desde la crisis de la Independencia a la Formación de los Estados Nacionales. Análisis de los cambios globales en los siguientes aspectos: Político - Social - Económico. Valoración del legado del colonialismo en América Latina.

Relación entre el cambio de la coyuntura internacional y los cambios en América Latina. El nuevo Pacto Colonial: caracterización del período 1850 - 1930. Economía primaria exportadora y estado oligárquico.

La configuración de las clases sociales en América Latina: controversia sobre la conceptualización de burguesía y oligarquía. Investigación y análisis de casos.

*El surgimiento del estado de bienestar y su crisis.*

#### **a) El Estado de Bienestar: Impacto en América Latina.**

Comprensión de la situación internacional y su repercusión en América Latina. El impacto de la crisis de 1930. Reflexión crítica del nuevo régimen de acumulación y el proceso de industrialización sustitutiva: surgimiento del movimiento obrero. Planteos analíticos en base a respuesta reformistas, revolucionarias y neoconservadoras a la crisis.

#### **b) América Latina: Las polémicas del Siglo XX.**

Definición y toma de posición ante la discusión sobre la dependencia y desarrollo - modernización y tradición - globalización y multiculturalismo - localismo y cosmopolitismo en América Latina.

Valoraciones sobre los límites, contradicciones y perspectivas del desarrollo capitalista en América Latina: Estado, sociedad civil y mercado.

Análisis, comprensión y reflexión crítica de las teorías de la transición democrática en Latinoamérica.

### **Orientaciones para la enseñanza**

La historia como ciencia social ha sido objeto de un proceso de renovación que abarca aspectos temáticos y teóricos - metodológicos. Resulta necesario, por lo tanto, enunciar los principales criterios que se han tenido en cuenta para efectuar las opciones de selección epistemológica:

- Ruptura con la historia tradicional de carácter fáctico y corta duración.
- Abordaje procesual.
- Consideración de las distintas dimensiones de la realidad social (económica, social, política y cultural).

- Intención explicativa y comprensiva del proceso histórico social global de América Latina a partir de su inserción en una realidad mundial, o sea, desde su situación colonial hasta el tratamiento de las problemáticas actuales.
- Propuesta que incite a los estudiantes de los IFD, no a conocer todas las respuestas, sino a plantearse problemas, debatir, criticar y reflexionar.
- Análisis crítico del tratamiento de los contenidos en bibliografías que enfatizan la multiperspectividad y controversialidad propias de las argumentaciones historiográficas que dan cuenta de posicionamientos diferenciales sobre un tema.

### **Sugerencia bibliográfica**

ALTAMIRANO, C. (2001) *Bajo el signo de las masas*, en *Biblioteca del pensamiento argentino*, V. VI; Ariel, Buenos Aires.

----- (2002): *"Ideologías políticas y debate cívico"*, en *Nueva Historia Argentina*, V. VIII; Sudamericana, Buenos Aires.

ANSALDI, W. (1992) *Frívola y Casquivana, mano de hierro en guante de seda. Una propuesta para conceptualizar el término oligarquía en América Latina*. Buenos Aires.

BERTONI, L.A. (2003): *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad Argentina a fines del siglo XIX*". Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

CARDOZO, C y PEREZ B. (1991) *Historia Económica de América Latina*. Barcelona. Crítica 1991.

CAVAROZZI, M. (1996) *El capitalismo político tardío y su crisis en América Latina*. Rosario, Homo Sapiens.

CORBIERE, E. (1999): *"Mamá me mimó, Evita me amó. La educación argentina en la encrucijada"*. Sudamericana, Buenos Aires.

DUTRENIT, S. (coordinadora) (1995) *Diversidad partidaria y dictaduras: Argentina, Brasil y Uruguay*. México. F.C.E.

GAGGERO, H. GARRO, A. y MANTIÑAN, S. (2006) *Historia de América en los Siglos XIX y XX*. Aique. Buenos Aires.

GARRETON, M. (1995) *Hacia una nueva era política. Estudio sobre la democratización*. México FCE.

HALPERIN DONGHI, T. (1991): *La democracia de masas*, en *Historia Argentina*, V. 7; Piados, Buenos Aires.

----- (1996): *Historia Contemporánea de América Latina*. Alianza Editorial. Madrid.

MONETA, C. (1994) *El proceso de Globalización: percepciones y desarrollo*. En C. Avenau (Comp.) *Las reglas del juego. América Latina. Globalización y regionalismo*. Buenos Aires. Corregidor.

PLOTKIN, M. (1994) *"Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1945-1955"*. Ariel, Buenos Aires.

RIEKENBERG, M. (Comp.) (1991) *Latinoamérica: Enseñanza de la historia y conciencia histórica*. FLACSO Buenos Aires.

ROCK, D. (1999) *Argentina 1516-1987. Desde la colonización española hasta Raúl Alfonsín*; Alianza; Buenos Aires.

ROUQUIE, A. (1993) *Extremo Occidente. Introducción a América Latina*. Bs. As. Emecé.

SARLO, B. (2001) *"La batalla de las ideas"*, en *Biblioteca del pensamiento argentino*, V. VII; Ariel, Buenos Aires.

**Unidad Curricular:****HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y POLÍTICA EDUCACIONAL ARGENTINA****- Materia -****Ubicación en el plan de estudios: 2º Año****Carga horaria: 64 horas cátedra****Régimen de cursado: Cuatrimestral -2º cuatrimestre -****Propósitos formativos de la unidad curricular**

La presente propuesta supone el abordaje integrador de los contenidos de Historia de la Educación y Política Educacional Argentina en el marco de la Historia Argentina y Latinoamericana, habida cuenta que comprender e interpretar los procesos educativos de constitución y consolidación del sistema escolar requiere del conocimiento y andamiaje de los procesos políticos-sociales-económicos y culturales propios de la historia.

El propósito de la Historia de la Educación es favorecer la comprensión de la dimensión histórica de los hechos educativos, métodos y procesos, instituciones, teorías, utopías y propuestas de innovación educativa. Historizar la educación supone la posibilidad de una revisión crítica de los procesos educativos y avanzar en la comprensión en profundidad de los problemas que hoy afronta el Sistema Educativo. Así, esta perspectiva de análisis recupera los conflictos, las luchas y las disputas en el interior de las relaciones sociales e ideológicas de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes, llevadas a cabo por el sistema educativo, en función del modelo político imperante a lo largo del siglo XX.

Desde esta unidad curricular se propone un recorrido por la historia de la educación argentina enfatizando el análisis en el rol del Estado en la configuración del Sistema Educativo Argentino y en la sanción de leyes que regularon su funcionamiento. Asimismo, se reconoce el campo político como juego de tensiones entre diferentes posiciones que inciden en las relaciones entre los actores, el conocimiento y la organización misma de la escuela. Este reconocimiento, posibilitará comprender cómo el Sistema Educativo y los actores han ido acompañando o resistiendo las transformaciones de nuestro país.

Del mismo modo, desde esta unidad curricular, se considera importante que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Conocer y contextualizar algunos de los procesos y debates fundamentales en la conformación y desarrollo del Sistema Educativo Argentino.
- Conocer y analizar los aspectos centrales de las regulaciones del Sistema Educativo Nacional y Provincial.
- Fortalecer el área de formación general de los IFD, para la formación integral de los alumnos, como estrategias favorecedoras de su posterior rol en las instituciones educativas.
- Conocer, interpretar y comprender los lineamientos generales de la política educativa, en el marco de la normativa vigente.

**Criterios para la selección de contenidos**

Los criterios para la selección de contenidos se fundamentan en la necesidad de promover la construcción de una nueva perspectiva del estudio de la historia de la educación superadora del modelo dominante de raíz euro-occidental. El modo en que el Sistema Educativo está fuertemente vinculado al Estado debe ser un núcleo importante a desarrollar, ya que las políticas educativas influyen inmediata y decisivamente en la escuela, donde los docentes se constituyen en los agentes sociales encargados de su implementación. En tal sentido, se busca brindar categorías que habiliten el análisis y comprensión de los procesos sociales, políticos y educativos



para configurar un profesional docente que actúe y participe como sujeto activo en la acción educativa de la que es protagonista.

Concebir la educación a partir de sus estrechas vinculaciones con el modelo de Estado y sociedad implica reposicionar el objeto, superando la concepción tradicional de la historia de la educación que enfatizaba el discurso pedagógico hegemónico, sostenida en biografías de “educadores ejemplares”, “una historia de mármoles y bronce sobre batallas y efemérides escolares” (Cucuzza: 2006).

### **Propuesta de contenidos**

#### *Avances y retrocesos en la formación del Sistema Educativo Argentino*

La escuela en la Organización Nacional. El lugar de la educación en la Constitución Nacional. La educación como “eje” de la modernización. Alberdi y Sarmiento. Primer Congreso Pedagógico Nacional. La organización del Sistema Educativo Nacional: la Ley de Educación Común N° 1420, la Ley Láinez y la Ley Avellaneda. Las corrientes del normalismo.

#### *La consolidación del poder estatal y las luchas por la educación*

Críticas al Sistema Educativo Nacional. El surgimiento de propuestas alternativas. Movimientos reformistas. Los inicios del gremialismo docente. La Reforma Universitaria del 18.

La educación en el contexto peronista: la politización de la educación. Reforma del sistema educativo: enseñanza técnica y universidad obrera. El plan nacionalista popular. La disputa por la educación social.

Desarrollismo y educación. La disputa entre la educación laica y libre.

El Estatuto del Docente. La formación de maestros en el nivel superior.

La dictadura en educación. La descentralización educativa y la transferencia de los servicios a las provincias.

#### *La educación en la democracia y los cambios en las regulaciones*

*América Latina: Las polémicas del Siglo XX.*

Segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1984.

Modelo educativo neoliberal. La reforma educativa de los 90: Ley Federal de Educación N° 24.195. Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N° 24.049. Ley de Educación Superior N° 24.521. El papel de los Organismos Internacionales.

Estado y políticas públicas. La política educativa como política pública. Reposicionamiento del rol del Estado como regulador y garante de la educación. La Ley Nacional de Educación 26.206. La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional. Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075.

### **Orientaciones para la enseñanza**

En esta unidad curricular se sugiere propuestas de enseñanza que promuevan:

- Abordaje procesual y articulación con los contenidos abordados en Historia Argentina y Latinoamericana.
- Consideración de las distintas dimensiones de la realidad social (económica, social, política y cultural).
- Propuesta que incite a los estudiantes de los IFD, no a conocer todas las respuestas, sino a plantearse problemas, debatir, criticar y reflexionar.

- Análisis crítico del tratamiento de los contenidos en bibliografías que enfatizan la multiperspectividad y controversialidad propias de las argumentaciones historiográficas que dan cuenta de posicionamientos diferenciales sobre un tema.
- Análisis de textos literarios, documentos curriculares, manuales, cuadernos de clase que pertenecen a diferentes momentos históricos y otras fuentes que hagan referencia a la escuela en distintos contextos socio-históricos de la educación argentina.
- Lectura y análisis comparativo de las diferentes leyes de educación en relación a los conceptos centrales abordados: finalidades y propósitos, rol del Estado, autonomía, cambios en la obligatoriedad y en la estructura del sistema, entre otros.

### **Sugerencia bibliográfica**

- BRASLAVSKY, C. (1987): *“Estado, burocracia y políticas educativas”*, en Tedesco, Juan Carlos y otros, *El proyecto educativo autoritario, Argentina 1976-1982*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- CARLI, S. (2003): *“Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955”*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- CORBIERE, E. (1999): *“Mamá me mimó, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada”*. Sudamericana, Buenos Aires.
- DUSSEL, I. (2001): *“¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XX”*, en Pineau, Pablo; Caruso, Marcelo; Dussel, Inés: *La escuela como maquinaria de educar, tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós, Buenos Aires.
- (2003): *“La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos”*, en *Historia de la Educación, Anuario N° 4, 2002-2003*. Prometeo, Buenos Aires.
- y CARUSO, M. (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires.
- FILMUS, D. (1996): *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de Siglo*. Troquel, Buenos Aires.
- GVIRTZ, S. (1999): *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. EUDEBA, Buenos Aires.
- KAUFMAN, C. (2003): *Producciones sobre los textos escolares argentinos: hitos, tenencias y potencialidades*, en *Historia de la Educación, Anuario N° 4, 2002-2003*. Prometeo, Buenos Aires.
- MORGADE, G. (Comp.) (1997) *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- NARADOWSKI, M. (1994) *Infancia y Poder: la conformación de la Pedagogía Moderna*. Aique, Buenos Aires.
- PLOTKIN, M. (1994) *“Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1945-1955”*. Ariel, Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A. (1996) *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo”*. Kapelusz, Buenos Aires.
- RIEKENBERG, M. (Comp.) (1991) *Latinoamérica: Enseñanza de la historia y conciencia histórica*. FLACSO Buenos Aires.
- SARLO, B. (2001) *“La batalla de las ideas”*, en *Biblioteca del pensamiento argentino, V. VII*. Ariel, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (Comp.) (2008): *Nuevos temas en la agenda de Política Educativa. Siglo XXI*, Buenos Aires.
- WEINBERG, G. (1987) *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Kapelusz, Buenos Aires.
- ZANOTTI, L. (1984) *Etapas históricas de la Política Educativa*. EUDEBA, Buenos Aires.

**Ubicación en el plan de estudios: 2º Año**

**Carga horaria: 96 horas cátedra**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral - 1º cuatrimestre -**

### **Propósitos formativos de la unidad curricular**

Los lineamientos curriculares nacionales entienden a la enseñanza como una práctica intencional, histórica y situada, desde esta perspectiva ubicar a la Sociología de la Educación en el campo de la Formación General constituye la mediación necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la Educación en el marco de la cultura y de la sociedad, entendida desde un orden social en permanente transformación, y de fortalecer criterios de acción sustantivos que orienten la práctica docente.

Si bien se considera a Durkheim el primero en abordar la educación desde consideraciones sociológicas; es bien cierto, también, que fue la transición del Antiguo Régimen a la sociedad industrial (Siglo XIX), la que ofreció las circunstancias para que la Escuela sirviera de mediadora para establecer un orden social que era a la sazón indispensable.

Según el autor Xavier Bonal "... las primeras teorías sociológicas sitúan a la educación como un subsistema social de aprendizaje de normas y valores sociales que van a servir de fundamento a una nueva propuesta de sociedad y a establecer un control político frente al caos social propiciando por el cambio de un orden monárquico a un orden industrial las funciones que sirvieron para la transmisión de conocimientos y hábitos de tipo instrumental y del orden expresivo son conocidas como socialización y control social.

Posteriormente con Durkheim aparece la función de adaptación por medio de la cual se establece la función social de la educación. A mediados del siglo xx, luego de la segunda guerra mundial la sociología de la educación alcanza su cúspide, a partir de aquí, dicha disciplina comienza a dar cuenta sobre aspectos tales como la asignación y distribución de las posiciones sociales, implementadas desde el escenario ya institucionalizado y aceptado de La Escuela; Desde este contexto, la educación es formal y estructurante; porque sanciona socialmente trayectorias individuales, formas de integración y exclusión social, movilidad social y otras. Después de los sesenta, el funcionalismo cae en decadencia en virtud del concepto de redistribución que sirve de base a la educación de ese momento; y surgen, con fuerza, diferentes metodologías de naturaleza marxista que dan lugar a lo que se patentó como sociología de la educación crítica.

Esta sociología es contraria a los planteamientos de las sociologías funcionalista-tecnológica y de capital humano, dado que las corrientes que la acompañan ("teoría de la reproducción") hacen énfasis en la importancia del conflicto y de la ideología en la educación y no, como las anteriores, en la búsqueda de igualdad de oportunidades, redistribución económica o asignación de funciones. La misma complejidad en el análisis en los años ochenta, se presenta en los noventa, pero con la garantía de que se evidencian algunas salidas a los problemas de carácter teórico y epistemológico de la sociología de la educación, tales como la recuperación de la teoría del Capital humano en un contexto de cambio tecnológico y económico..."<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Xavier Bonal, *Sociología de la Educación*, Editorial Paidós

Desde la presente propuesta la Sociología de la Educación es una herramienta teórica que permite conocer la realidad educativa de un modo sistemático e interpretar sus condiciones y también sus límites.

A través de ella se pretende generar las condiciones necesarias para que los alumnos/as comprendan el escenario sociocultural político y económico que enmarca sus desarrollos actuales, entendiendo que la profesión docente, comprende una práctica social enmarcada en instituciones con una manifiesta inscripción en el campo de lo estatal y sus regulaciones

Por ello es necesario analizar y situar los distintos desarrollos antes mencionados que enmarcan las producciones teóricas de la Sociología, desde la contribución de paradigmas educativos críticos, que permitan desnaturalizar las prácticas complejas y cambiantes que describen los procesos educativos actuales.

### **Criterios para la selección de contenidos**

La selección de contenidos se sustenta en la concepción de la teoría como una herramienta para la transformación, en ese sentido propone conocer la realidad educativa desde una perspectiva socio histórico que contribuye a desnaturalizar el orden social y educativo. El análisis de la génesis y la lógica de funcionamiento de las instituciones y las prácticas educativas es un recurso inevitable para la comprensión y transformación del presente.

No se intenta abordar el universo de la disciplina misma, sino identificar los problemas relevantes y sus principales aportes a la formación y las prácticas docentes, en el sentido de convertirse en un andamiaje conceptual que permita una reflexión crítica y su posterior transferencia a las decisiones diarias.

La propuesta de contenidos enunciada no supone una prescripción enciclopedista si no la potencialidad de elección de acuerdo a criterios docentes e institucionales

### **Propuesta de contenidos**

#### *Sociología de la Educación como disciplina*

Caracterización epistemológica de la sociología de la educación

Educación y sociedad, su vinculación a partir de diferentes paradigmas: consenso o conflicto. El campo de la investigación socioeducativa en perspectiva histórica, el campo de la investigación socioeducativa en América Latina y Argentina. Perspectivas actuales

#### *La Educación como asunto de Estado*

La educación como consumo y como inversión.

La educación como sistema nacional. Política educativa y economía política: Conceptualizaciones actuales.

Estado, escuela y clases subalternas. Socialización y subjetivación: los sentidos de la escolarización en diferentes contextos.

Escuela familia, territorio: lecturas actuales

Escuela y comunidad: lo rural y lo urbano, la nueva ruralidad. Las comunidades indígenas actuales y la demanda de una educación intercultural.

Escuela y pobreza en la Argentina: perspectivas actuales

#### *Problematización de la realidad escolar.*

La escuela como institución social: Funciones sociales de la escuela

Estructura social y sistema escolar; influencia del medio social en la realidad escolar, Aportes desde las perspectivas críticas: al lugar del sistema educativo y de la escuela en la reproducción social, cultural e ideológica.

Planteos teóricos acerca de la diversidad sociocultural. Igualdad o diferencia: género, clase, etnia en educación.

Contexto y marco epistemológico del multiculturalismo: Multiculturalismo en la nueva sociedad; la educación multicultural.

### **Orientaciones para la enseñanza**

Las estrategias sugeridas en la presente unidad curricular tienen como finalidad preparar al alumno/a para la lectura y escritura de la disciplina de modo que puedan comprender y aprender con los textos que se les acercan y que no forman parte de sus lecturas habituales.

Por ello es necesario que el docente se ubique en la figura de andamiar los procesos de aprendizaje que se desarrollan al interior de sus cátedras para hacer de ellos lectores autónomos partiendo de:

-presentarles bibliografía auténtica de la disciplina, no manuales diseñados para enseñar una materia.

-proporcionar la información que los textos dan por sabido (contextos de producción, paradigmas, líneas teóricas, etc.);

-proponerles lecturas con ayuda de guías que los orienten en el por qué y para qué de las lecturas

-propiciar actividades de análisis de textos académicos, periodísticos, publicaciones especializadas, videos, en función de:

a) identificar posturas, ponderar razones, argumentaciones, etc.

b) relacionar con los conocimientos anteriormente adquiridos

c) discutir, opinar, desnaturalizar

- proponer actividades de producción, exposición, reelaboración y socialización de los saberes trabajados

-propiciar situaciones de acercamiento a los sujetos y prácticas reales sobre las que versan las teorías abordadas: análisis de casos, observaciones.

### **Sugerencia bibliográfica**

BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1990). *La escuela capitalista*. Siglo XXI Editores, México.

BAUMAN, Z. (1994) *Introducción: Sociología ¿para qué? : Pensando sociológicamente*. Ediciones Nueva Visión. Colección Diagonal. Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (1990). *El racismo de la inteligencia: sociología y cultura*. Editorial Grijalbo. México.

KAPLAN, Carina (2008) *Talentos, dones e Inteligencias*. Editorial Colihue. Buenos Aires.

CASTEL, Robert (2004). *La inseguridad social: ¿qué es estar protegidos?* Manantial, Buenos Aires, 1° edición.

CASTILLO, S. L. y otros (2007) *Escuelas Ruralizadas y Desarrollo regional*. Editorial Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

DE SOUZA SANTOS B. (2006) *Renovar la Teoría Crítica y Reinventar la Cuestión Social*. Editorial FLACSO. Buenos Aires. Argentina.

DUBET y, F. y MARTUCCELLI, D. (2000) *¿En qué sociedad vivimos?* Editorial Losada. Buenos Aires.

----- (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Barcelona, España: Editorial Losada

- E GENTILI, P. y FRIGOTTO, G. (comp.) *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Colección Grupo de Trabajo. FLACSO, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, MARTA (2006) *Lectura sobre Pensadores Sociales Contemporáneos*. Editorial del Signo
- FERNÁNDEZ PALOMARES F. (2003), *Sociología de la Educación*, Editorial Pearson Alambra
- GOFFMAN, E (1995) *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- LLOMOVATE S. y KAPLAN, C. (2005) *Desigualdad Educativa: la naturaleza como pretexto*. Ediciones Noveduc. Buenos Aires
- REDONDO, P. (2004) *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- TENTI FANFANI, E. (2004) *Sociología de la Educación*. Cuadernos universitarios .Editorial Univ. Nacional de Quilmes. Argentina

**Unidad Curricular:**

## **FILOSOFÍA**

**- Materia -**

**Ubicación en el plan de estudios: 2º Año**

**Carga horaria: 96 horas cátedra**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral - 2º cuatrimestre -**

### **Propósitos formativos de la unidad curricular**

La Filosofía tiene una doble presencia en todo diseño curricular: por una parte, una presencia que puede llamarse *objetiva*, entendiendo por tal la filosofía de base que informa al currículo, es decir, las concepciones fundamentales de orden intelectual, las valoraciones y el discernimiento implícito o explícito acerca de los diversos modos de actuación humana; estos elementos conceptuales y su articulación en una estructura axiológica confluyen en la determinación del fin de la educación y de los objetivos que del mismo surgen. Por otra parte, la filosofía de base debe llegar a ser además un hilo conductor del aprendizaje y sus principios y valores deben traducirse en la vida concreta; esto supone la presencia *subjetiva* en cuanto se trata de encarnarla en el sujeto de la educación.

Por ello, la filosofía no puede estar ausente de ninguna propuesta de formación docente, pues brinda su fundamento, lo conduce y penetra en la existencialidad radical de modo implícito o explícito. Así, la unidad curricular *Filosofía* propone la introducción de la reflexión filosófica sobre las diferentes concepciones que se han ido formulando acerca de los múltiples modos de conocer, de organizar y jerarquizar los conocimientos, vinculándolos a la educación, habida cuenta de las realidades permanentes y situaciones circunstanciales que involucra. Con la inclusión de estos contenidos se trata de que los futuros docentes reconozcan la importancia que en la sociedad contemporánea adquiere el conocimiento, como fuente de poder y como instrumento primordial e indispensable para el desarrollo de las culturas, de las diversas ciencias y de la tecnología.

Consecuentemente, los contenidos se organizan en torno a tres ejes temáticos que se articulan recíprocamente. El primero se refiere a las vinculaciones entre filosofía y educación en el marco de los factores socioculturales y políticos y de las profundas transformaciones de fondo que se están operando en los actuales contextos. Asimismo, se incluye el problema del conocimiento desde diversas perspectivas, realizando un abordaje de la práctica docente como el espacio privilegiado en la transmisión del conocimiento. Desde el punto de vista epistemológico se analiza el conocimiento disciplinar entendido como conocimiento científico, y el conocimiento escolar en el territorio de la escuela, en el cual se lleva a cabo la enseñanza.

Así, dados estos amplios elementos que configuran la necesidad del educando de hoy y de un mañana más o menos inmediato, la filosofía como disciplina enmarcada en el campo de la Formación General, se propone brindar un aporte fundamental para la mejor formación de los futuros docentes; por ello la esencial consideración de:

- su radical presencia con el objeto de lograr ir conformando el pensar con validez y verdad a propósito de todas y cada una de las disciplinas y áreas del currículo, mediante la reflexión sobre las problemáticas del conocimiento;
- su instrumentalidad crítico-valorativa;
- sus específicos contenidos que interrogan por el ser y quehacer humano referido al objeto "educación" y al objeto "conocimiento", a partir de los debates epistemológicos en el

análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de las razones y sentidos de la educación, desde el interior mismo del campo educativo y de los problemas centrales que atraviesan las prácticas.

*“Se trata de propender a una formación tendiente a favorecer el acercamiento a los modos en que los diferentes modelos filosóficos construyen sus preguntas y respuestas en relación con los problemas educativos y la acción de educar”.*<sup>11</sup>

Consecuentemente, esta unidad curricular plantea los siguientes propósitos para la formación docente:

- Generar una reflexión filosófica de base sobre la complejidad del objeto “educación”.
- Comprender críticamente diferentes concepciones filosóficas acerca del conocimiento en general, sus fuentes y alcances, así como las vinculaciones con el conocimiento científico como un tipo particular de conocimiento.
- Emplear conceptualizaciones filosóficas que orienten su práctica profesional en relación al conocimiento escolar.
- Operar en diferentes ámbitos del conocimiento con las categorías filosóficas aprendidas.
- Diferenciar las características del modo dogmático de pensar y de los modos de un pensamiento crítico.
- Comprender y evaluar críticamente los aportes de la filosofía al análisis del objeto *educación*, particularmente en su relación con el conocimiento.

### **Criterios para la selección de contenidos**

Reconocer las consecuencias que imprime a la tarea educativa el tener una u otra concepción de conocimiento, del saber, de verdad, se postula como uno de los criterios asumidos para la presente propuesta de contenidos, asumiendo que los mismos se vinculan a los fundamentos del diseño curricular para la formación de maestros/as tanto para el Nivel inicial como para el Primario.

De este modo, el punto de partida para el abordaje filosófico de la educación, está dado por la capacidad de formular interrogantes, de plantear problemas, de generar una “actitud filosófica”, de manera de impregnar la vida de reflexión razonada, de comunicación, de diálogo, de discusión, de búsqueda en común de la verdad y el bien, que no implica “repetir” lo que dijeron los filósofos, sino *“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 en un ágora de ahora.”*<sup>12</sup>

En este sentido, el modo de problematizar y conceptualizar las diferentes dimensiones que, desde la perspectiva filosófica pueden plantearse frente a la educación y el conocimiento, tiene efectos sobre las prácticas y las teorías que sobre ella se construyen.

### **Propuesta de contenidos**

Filosofía y Educación: Las vinculaciones entre la educación como práctica y la filosofía como reflexión crítica. Diferentes posiciones que constituyen el discurso actual de la filosofía de la educación.

Filosofía y Conocimiento: ¿Qué es el conocimiento? Tres modelos del proceso de conocimiento: El conocimiento como reflejo de la realidad; el conocimiento como construcción de nuestro pensamiento; el conocimiento como interacción entre sujeto y objeto en el marco de las prácticas sociales. Tres problemas del conocimiento y sus consecuencias pedagógicas: racionalismo, empirismo y pragmatismo. El escepticismo y el

---

<sup>11</sup> Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares –Fundamentos Políticos e institucionales del trabajo docente– Ministerio de Educación, INFOD. 2008.

<sup>12</sup> Bertolini, M. y otras *Materiales para la construcción de cursos de filosofía*. A.Z. edit. Uruguay, 1997



dogmatismo: pasado y presente. La actitud crítica. El papel del conocimiento en la educación.

Saber y poder: Los intereses del conocimiento. La conciencia gnoseológica. La legitimación del conocimiento.

Diferentes tipos de conocimientos: Conocimiento directo; conocimiento de habilidad; conocimiento proposicional. Conocimiento disciplinar y conocimiento escolar. La existencia social del conocimiento escolar.

### **Orientaciones para la enseñanza**

La propuesta plantea la intención de transformar la clase de filosofía en un *espacio para filosofar*, tomando como material fundamental el planteo de problemas filosóficos.

Trabajar con problemas filosóficos no es sólo una estrategia didáctica, es rescatar lo propio de la disciplina como pensar problematizador. Un problema patentiza la dialéctica del saber y el no saber, pero ambos conscientes de sí.

Al ubicarse frente a un problema, se entra en la lógica del conocimiento como proceso y no como producto acabado. El problema quiebra la lógica de la certeza y nos sumerge en la incertidumbre propia de la sensibilidad filosófica.

La filosofía, en tanto actividad de cuestionamiento y de búsqueda de sentido, rechaza las respuestas simples, despliega la indagación y la actitud problematizadora delimitando sus núcleos de reflexión. En tal sentido, se vale de procedimientos discursivos y argumentativos para elaborar y resignificar sus temas.

Sin embargo, este propósito por si solo no garantiza un verdadero aporte al fin principal si no se plasma en un proyecto para el aula que tenga como telón de fondo una concepción activa de la enseñanza en materia filosófica y se constituya poniendo en debate las tres dimensiones fundamentales: las preguntas o problemas, el marco histórico y las herramientas de la argumentación, haciendo efectivo el ejercicio del juicio crítico sobre los distintos aspectos de la realidad, con el propósito de desarrollar competencias para participar de manera consciente, crítica y transformadora en la sociedad. Esta tarea supone desarrollar habilidades de trabajo intelectual y de pensamiento crítico y que, a la vez, son parte de la capacidad dialógica. Ésta favorece una visión conceptual dinámica del contexto que otorga al futuro docente la capacidad de asumir un posicionamiento crítico frente a las complejas problemáticas de la educación y del conocimiento.

### **Sugerencia bibliográfica**

AUAT, L. A. (2002) *Introducción a la Filosofía*. Nuevas Visión, Rosario.

CARPIO, A. (1995) *Principios de Filosofía. Una introducción a su problemática*. Glauco, Bs. As.

BAILIS, E. Y OTROS AUTORES (1993). *Filosofía apta para todo público*. Homo Sapiens, Rosario.

BAUGMAN, Z. (2005) *Identidad*. Losada, Buenos Aires.

CALVO, J. (2007) *Educación y Filosofía en el aula*. Paidós, Buenos Aires.

CAZAS, F. (2008) *Enseñar Filosofía en el siglo XXI*. Lugar, Buenos Aires.

CULLEN, C. (1997) *Críticas de las razones de educar*. Paidós, Buenos Aires.

----- (2004) *Perfiles ético-políticos de la Educación*. Paidós, Buenos Aires.

DÍAZ, E. (Editora) (2000) *La Posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Biblos, Buenos Aires.

DI CARLO, E. Y OTROS AUTORES (2003) *Estudios en educación. Un examen desde Platón a Piaget*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

DELLEUZE, G. (2006) *Exasperación de la Filosofía*. Galerna, Buenos Aires.

- FERRÉ, N. (2003) *Filosofía, sociedad y educación. Convergencias y recuperaciones en filosofía de la educación*. Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2008) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- GAARDNER, J. (1994) *El mundo de Sofía. Novela sobre la Historia de la Filosofía*". Siruela. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. De la Flor, Buenos Aires.
- MORIN, E. (1996) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- MÉLLICH SANGRA, J. C. (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- NORO, J. (2005) *Pensar para educar: Filosofía y Educación*. Didascalía, Buenos Aires.
- OBIOLS, G. (2002) *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- SAVATER, F. (1997) *El valor de educar*. Ariel. Buenos Aires.
- STEINER, G. (2004) *Lecciones de los maestros*. Siruela. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- VAN DIJK, T. (2007) *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa, Madrid.

**Ubicación en el plan de estudios: 3° Año**

**Carga horaria: 64 horas cátedra**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral - 1° cuatrimestre -**

### **Propósitos formativos de la unidad curricular**

La formación del ciudadano afronta en este siglo XXI grandes desafíos, por un lado, la preparación de sujetos involucrados en la construcción colectiva de una ciudadanía democrática y participativa; y por otro, la idea de generar un proyecto pedagógico, que se enfoque en consonancia con el sistema democrático.

Para ello, es necesaria una posición crítica frente a la dinámica del presente, como ciudadanos comprometidos con la nación y los derechos universalmente validos.

La educación de los ciudadanos en y para una sociedad democrática y pluralista, requiere de un marco institucional en las que sus estructuras democráticas permitan la planificación y desarrollo de experiencias de enseñanzas y aprendizajes, dirigidas a promover y a ejercitar la capacidad de tomar decisiones de modo reflexivo, dentro de un marco de reconocimiento de los valores principios y procesos democráticos.

Las recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares del INFOD plantean que “...el reconocimiento de los derechos y deberes que adquieren los docentes como profesionales y trabajadores, como miembros de una organización así como la comprensión de los niños y jóvenes como sujetos de derechos, resultan pilares de la formación general para que puedan por un lado, asumir su rol social en este proceso, y por otro, enseñar a niños y jóvenes en esta área del currículo tal como se reconocen en los diseños de los diferentes niveles...”

Para lograr una verdadera articulación entre lo que se dice de la ciudadanía y una instancia de la práctica en sí, se deben tener presente los siguientes propósitos

-Proponer una lectura crítica de las prácticas de construcción de ciudadanía en el orden escolar.

- Promover el conocimiento de los derechos individuales y sociales.

- Lograr el desarrollo de competencias básicas y de aprendizajes relevantes con el propósito de ponerlos en práctica dentro de la cotidianeidad y del entorno educativo.

- Elaborar conocimientos, habilidades, actitudes y valores que contribuirán al desempeño profesional y ciudadano, de tal manera que permitirán interactuar armónicamente dentro de la sociedad multicultural.

- Fomentar un sistema de valores que les permita insertarse en la sociedad con seguridad, a partir del reconocimiento y puesta en marcha de todas sus potencialidades, generando acciones tendientes a construir una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

### **Criterios para la selección de contenidos**

Desde las Ciencias Sociales se jerarquizan estos contenidos propuestos, a la vez que, permiten tener una visión interdisciplinaria. Particularmente, la Sociología, la Ética, y el Derecho posibilitan por un lado, una mirada crítica y por otro, las bases teóricas para su análisis.

Se asume la tarea de establecer las articulaciones entre los distintos espacios, contribuyendo a la formación integral de los futuros docentes. Es decir, desarrollar un saber hacer práctico que incluya acciones de intervención didáctica innovadoras basadas en la reflexión permanente acerca de los saberes disciplinares y su abordaje.

La selección de contenidos tiende a relacionar la realidad social, política y económica en una visión integradora, que vincule las dimensiones estructurales con el desenvolvimiento de los actores sociales histórico-concretos.

### **Propuesta de contenidos**

*La reflexión ética.*

Conceptualización: ética, moral y moralidad. La praxis ética en la vida cotidiana. Desarrollo moral: de la heteronomía a la autonomía moral. Perspectiva ética de la responsabilidad. Los valores. Relativismo y universalismo valorativo. Mínimos éticos universales: libertad, justicia y solidaridad. La ética dialógica. Diálogo y racionalidad argumentativa.

*La construcción de una ciudadanía responsable y participativa.*

Conceptualización y análisis: Nación, Estado y Gobierno. El papel del Estado. La participación ciudadana: niveles de participación, el derecho al voto. Los partidos políticos. Los sindicatos, Las organizaciones no Gubernamentales. El sistema democrático en Argentina. La construcción jurídica de la ciudadanía: La Constitución Nacional y Provincial: antecedentes históricos, estructuras, reformas. El Derecho: sus orígenes históricos. Los pueblos indígenas y su reconocimiento en el derecho internacional y en la Constitución Nacional. El reconociendo del territorio en las comunidades indígenas. El derecho consuetudinario. El derecho a la Educación. El derecho de los niños. Los Derechos Humanos. Organizaciones de Derechos Humanos en Argentina

*El como enseñar ética y ciudadanía:*

Posicionamientos en torno a los contenidos de Formación Ética y Ciudadana. Neutralidad beligerante. El lugar del docente: clima escolar democrático, normas de convivencia y negociaciones pragmáticas. Propuestas metodológicas: estudio de casos, desempeño de roles, discusión de dilemas morales, simulación de experiencias de participación, habilidades comunicativas y resolución de conflictos, prosocialidad. El papel del diálogo. El diálogo como herramienta en la resolución de conflicto. El diálogo como procedimiento para la educación en valores.

### **Orientaciones para la enseñanza**

Se plantea la necesidad de realizar un abordaje dinámico, problematizador y creativo de este espacio, seleccionando temáticas y estrategias de abordaje que sean suficientemente potentes para posibilitar una verdadera participación democrática tales como: observación, cuestionarios y entrevistas que releven la dinámica social frente a problemas que derivan de la vida política en diversas instituciones (escuelas, partidos políticos, sindicatos, ONG, entre otras)

Proponer instancias de participación estudiantil en situaciones institucionales que promuevan el desarrollo de acciones democráticas.

El logro de aprendizajes relevantes se traduce en ofrecer al alumno conocimientos, habilidades, actitudes y valores que, como profesional y como ciudadano, le permitirán interactuar armónicamente dentro de la sociedad que integra.

### **Sugerencia bibliográfica**

ACUÑA, C y VACCHIERI, A (2007) *La incidencia política de la sociedad civil*. Ed. Siglo XXI, Bs. As.

APPEL, K. (2007) *La globalización y una ética de la responsabilidad*. Prometeo Bs. As.

*Convención Americana sobre Derechos Humanos*. Pacto de San José de Costa Rica. (1969)

*Convención sobre los Derechos del Niño*. Artículo 75 de la Constitución de la Nación Argentina. Ley 23.849. (1994) UNICEF, Argentina.

CORTINA, A. (1998) *Ética pública y sociedad*- Editorial Taurus, Madrid.

----- (1993) *Ética aplicada y Democracia radical*. Tecnos, Madrid.

- CULLEN CARLOS(1999) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*- Ediciones Noveduc
- CHEVALIER, F. (1999) *América Latina. De la independencia a nuestros días*, Ed. FCE, México D. F.
- CHESNEAUX, J. (1984) *Invertir la relación pasado-presente. Tiempo corto y tiempo largo. Ritmos de la evolución: progresos y retrocesos, desfases y resurgencias. ¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la Historia y los Historiadores*. Siglo XXI, México.
- DI TELLA, T (comp.), (1987) *Sociedad y Estado en América Latina*, Ed. Eudeba, 5a. ed, Buenos Aires.
- (2001) *Historia de los partidos políticos en América Latina, Siglo XX*, Ed. FCE.
- DALLERA F et .al. (1997) *La Formación Ética y Ciudadana*. Ediciones Noveduc.
- FALETTO, E, y KIRWOOD, J, (1986) *Política y comportamientos sociales en América Latina*, Revista Paraguaya de Sociología, Asunción.
- FALETTO, E, (1999) *Los años sesenta y el tema de la dependencia*, Revista de Sociología, Universidad de Chile. No.13, Santiago.
- (1989) *La especificidad del Estado latinoamericano*, Revista de la Cepal, No.38, Santiago.
- GUARIGLIA, O. (2001) *Una ética para el Siglo XXI. Ética y Derechos Humanos*. FCE Bs. As
- HABBERMAS, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Paidós. Barcelona
- HALPERÍN DONGHI, T. *Historia contemporánea de América Latina*, Alianza Editorial, Madrid, 1984.
- MALIANDI, R. (2006) *Dilemas y convergencias. Cuestiones éticas de la identidad la globalización y la tecnología* Biblos, UNLa
- MONTERO, L. y VEZ, J.M. (coords.) (1993), *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela. Troquel.
- PIEPER, Annemarie (1991) *Ética y Moral Crítica* Barcelona
- TOURAINÉ, A. (1989) *América Latina. Política y sociedad*, Ed. Espasa-Calpe, Madrid.

## Unidad Curricular:

# TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

- Materia -

**Ubicación en el plan de estudios: 3° Año**

**Carga horaria: 64 horas cátedra**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral -2° Cuatrimestre-**

### Propósitos formativos de la unidad curricular

Es sabido que la sociedad ha pasado por diferentes estadios de evolución: agrícola, industrial, postindustrial y de la información. Esta última muestra un modelo social notablemente diferente al existente a finales del siglo XX. El nuevo contexto de la sociedad viene matizado por una serie de características distintivas, entre las que se destaca el hecho de que la vida social gira en torno a los medios de comunicación y, más concretamente, alrededor de las Tecnologías de la Información y Comunicación, por lo que se la conoce como *sociedad del conocimiento* o *sociedad de la información*.

El significado de las tecnologías es tan grande que trae como consecuencia la brecha digital, es decir, diferencias entre personas, grupos y áreas geográficas según su oportunidad de acceder a las TIC, usarlas y aprovecharlas de manera inteligente. Esta diferenciación puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Es necesario ser conscientes de que la brecha es también generacional, idiomática, de género y también entre la cultura del docente y del alumno.

El ingreso de las TIC a la escuela se vincula con la alfabetización en los nuevos lenguajes, el contacto con nuevos saberes y la respuesta a ciertas demandas del mundo actual. Su inclusión en los contextos educativos es beneficiosa para el sistema, e involucra a sus actores principales, alumnos y docentes, como a la comunidad educativa en general.

La integración pedagógica de las TIC también exige formar capacidades para la comprensión y participación en esta realidad mediatizada. En este sentido, la formación sistemática resulta una oportunidad para convertirse tanto en consumidores reflexivos como productores culturales creativos. Es, además, una oportunidad para desarrollar saberes y habilidades que el mero contacto con las tecnologías y sus productos no necesariamente genera. El ámbito escolar es el espacio privilegiado para el conocimiento y, a su vez, permite la intervención sobre los fenómenos complejos necesarios para la convivencia y el cambio social.

La formación en TIC, según sus características debe:

- propiciar un *entorno* de comunicación lo más rico y variado posible, incorporar las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica más usuales de las TIC, como así también apoyarse en principios fáciles de interpretar para el seguimiento e identificación de dicho entorno;

- asumir una perspectiva procesual de la enseñanza por encima de una perspectiva centrada en los productos, utilizando guías visuales que faciliten al alumno la percepción del recorrido seguido en el proceso de formación, e incorporar zonas para el debate, la discusión y la complementación;

- incorporar zonas para la comunicación verbal, auditiva o audiovisual con el docente, de manera que se permita gestionar los principios de participación y responsabilidad directa del alumno en su propio proceso formativo;

- contar con instrumentos que faciliten el seguimiento de procesos para dotar a los profesores de nivel superior de información sustantiva que permita ir reorientando la formación hacia los aspectos que resulte prioritario atender

Los futuros docentes tienen el reto de utilizar y manejar las TIC para un adecuado y eficaz proceso de enseñanza aprendizaje, convirtiendo los Institutos de Formación Docente en agentes culturales activos y transformadores.

### **Criterios para la selección de contenidos**

La unidad curricular Tecnología de la Información y Comunicación plantea integrar aspectos propiamente tecnológicos con aquellos que se relacionan con la creación y el desarrollo de entornos de aprendizaje. Es decir, se vuelven efectivas cuando son capaces de constituirse en un soporte transversal y constituyente del currículo escolar para dejar de ser una mera exterioridad técnica. La selección de contenidos tiende a promover y consolidar las etapas de vinculación con las TIC: de aproximación -aprender sobre las TIC, de apropiación -aprender de las TIC y de creación -aprender sobre las TIC, potenciando su incorporación al trabajo áulico.

### **Propuesta de contenidos**

*Cambios tecnológicos, sociales y culturales ocurridos en las últimas décadas*

Las tecnologías de la información y la comunicación: universalidad y cambio permanente. Debates conceptuales actuales en el campo de la cultura, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Relación entre TIC y socialización: sociedad de la información vs. sociedad-red. Políticas de alfabetización digital e integración de TIC en el Sistema Educativo. Integrando las TIC en la escuela: perspectivas y tendencias. La escuela en la sociedad de redes. Nuevas alfabetizaciones: la alfabetización digital con sentido de inclusión social. Redes, espacio y tiempo: nuevas configuraciones conceptuales. El rol del docente y el desafío escolar en la sociedad de la información: razones pedagógicas y tecnológicas.

*Los procesos de enseñanza- aprendizaje y las TIC*

La integración de las TIC en los ambientes de aprendizaje para esta sociedad de la información. Las TIC como instrumentos formadores de sujetos en el ambiente escolar. La práctica docente mediadora y los recursos multimediales en la enseñanza. Modelos de aprendizaje y enseñanza basados en lo icónico y lo visual, lo multimedia y lo hipermedia. El lenguaje de las imágenes y la escuela.

Diseño, desarrollo y evaluación de propuestas de enseñanza que integren TIC. Las didácticas específicas y las TIC: usos, análisis y evaluación. Presencialidad y virtualidad.

*Medios audiovisuales y escuela: estrategias y recursos didácticos*

La organización y la búsqueda de la información y su comunicación: aportes pedagógicos Los soportes audiovisuales y su especificidad: fotos, cine y televisión. Análisis del uso didáctico de: Webquest, Wikis, Weblogs, círculos de aprendizaje, portfolios electrónicos, páginas web. El software educativo: fundamentos, criterios y herramientas para su evaluación desde los modelos didácticos. Juego y TIC: su aporte a la enseñanza, simulación, videojuegos temáticos.

### **Orientaciones para la enseñanza**

El abordaje de los diferentes contenidos propuestos se asienten sobre las opciones que brindan las TIC para el desarrollo de una comunicación y sincronía con quienes están en otros contextos, la enseñanza a través de los códigos de comunicación audiovisual propio de los niños y jóvenes, la organización de tiempos y ritmos individuales de trabajo dentro y fuera de las instituciones educativas y el acceso a innumerables recursos e información disponibles.

Se sugieren las siguientes estrategias de trabajo:

-Debates y foros de discusión que analicen y reflexionen la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en el escenario actual de las acciones pedagógicas, discriminando cómo y cuándo incorporar el uso de TIC en la práctica pedagógica, a través de investigaciones actualizadas sobre educación y uso de tecnología como marco referencial.

- Desarrollo de trabajo colaborativo entre pares y con docentes como: la creación de redes comunicacionales asistidas por las TIC, atendiendo a las distintas necesidades institucionales. Como así también la participación de los futuros docentes en comunidades de aprendizaje remotas, para acceder a experiencias, información e intercambio de conocimiento.
- Desarrollo de trabajos de los alumnos del instituto, incluyendo la preparación de materiales, a través del uso instrumental de las TIC, acompañando, enriqueciendo y potenciando las acciones formativas.
- Incorporar a la práctica cotidiana el e-portfolio como un instrumento de carácter integrador que permite sistematizar procesos y resultados. Resultando a la vez una instancia formativa en cuanto al uso de herramientas sustentadas en las TIC.

### Sugerencia bibliográfica

AZINIAN, H. y otras. (1995). *Tecnología Informática en la escuela*. AZ Editora. Cuaderno N° 5. Buenos Aires.

AREA MOREIRA, M. (2002) *Educación y medios de comunicación*, web docente de Tecnología educativa, Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/12.htm>

----- *Los medios y el currículum escolar*", web docente de Tecnología Educativa, Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/12.htm>

BAJARLÍA, F. y SPIEGEL, G A (1997). *Docentes usando Internet*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

BUCKINGHAM, D. (2005) *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Editorial Paidós. Barcelona

CABERO, J. (2001). *La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa?*, Red Disponible en: [http://reddigital.cnice.mecd.es/1/firmas/firmas\\_cabero\\_ind.html](http://reddigital.cnice.mecd.es/1/firmas/firmas_cabero_ind.html) [2002, Diciembre 22]

CZARNY, M. (2000) *La escuela en Internet. Internet en la escuela. Propuestas didácticas para docentes no informatizados*. Ediciones Homo Sapiens. Rosario, Argentina.

ERNÁNDEZ GONZÁLEZ, A. M. (2000) *Retos y perspectivas de la comunicación educativa en la era de la tecnología de la información y las comunicaciones*. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías.

KAUFMAN, R. (1991) *Didáctica del aprendizaje con computadoras*. Editorial Marymar. Buenos Aires.

LARA, T. (2005) *Blogs para Educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista*, Telos, Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad. Disponible en: <http://tiscar.com/>

LITWIN, E. (2004) *El acceso a la información*, en Litwin, Edith et al. (comps.), *Tecnologías en las aulas*, Buenos Aires, Amorrortu.

MAIZTEGUI, A. y otros. (2002) *Papel de la tecnología en la educación científica: una dimensión olvidada*. Revista Iberoamericana de Educación.

REYES, M. E. *Los ordenadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Fundamentos para su utilización*. Instituto Pre-Vocacional de Ciencias Pedagógicas. Cuba. Revista digital de la OIE

TEDESCO, J.C. (2000) *La educación y las nuevas tecnologías de la información*. IV Jornadas de Educación a distancia MERCOSUR/Sul IPE. Buenos Aires.

VALDÉS, M. N. (2000). *Un contexto educativo renovador como cauce potencial del uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones*. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Año 3 N° 20 Disponible en <http://contexto-educativo.com.ar>

----- *Reto de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones al diseño curricular y la práctica docente actual*. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías. N° 7.



## Unidad Curricular:

# INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN ESCOLAR

## -Materia-

**Ubicación en el plan de estudios: 4º Año**

**Carga horaria: 96 horas cátedra**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral -2º cuatrimestre -**

### **Propósitos formativos de la unidad curricular.**

Cada alumno posee características que le son propias; en cuanto al ritmo y estilo de aprendizaje, bagaje cultural, medio social, etc. que llegan a influir o determinar negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje generando así la tan temida situación de fracaso escolar. Éste suele ser un fenómeno asociado a situaciones de pobreza y precariedad de las condiciones de vida a lo que se suma la existencia de diferencias culturales, de género, étnicas, lingüísticas, en las capacidades etc. que se tornan un obstáculo para la inclusión y el tránsito no problemático de los niños por el sistema educativo.

En materia de intervención psico-socio-educativa las estrategias de trabajo institucional suelen apuntar a buscar las razones del fracaso escolar en una suerte de fracasos individuales, ponderando las diferencias antes mencionadas como déficit de los niños o como una expresión de anomalías o retrasos en sus desarrollos; por este motivo urge que en los distintos ámbitos del sistema educativo se comience a repensar las prácticas pedagógicas que deberán operar en los distintos niveles, apuntando a superar el fenómeno de la exclusión de los sectores minoritarios de las posibilidades de una escolaridad exitosa.

En tal sentido, desde la perspectiva de la tarea psico-socio-educativa, se visualiza la urgencia de desarrollar estrategias de trabajo que se encuentren más atentas a captar las diferentes formas de analizar la diversidad, sea esta pensada con relación a las necesidades educativas especiales, al problema de la interculturalidad o a la desigualdad en el acceso y permanencia exitosa en la escolaridad, en abierta relación con la situación económica y social de los alumnos.

Se advierte también que el reconocimiento de la diversidad obliga a redefinir el modelo *homogeneizador* de la escuela que diversifica la oferta educativa, sin tener en cuenta las situaciones estructurales de desigualdad. Por lo expuesto se hace necesario reflexionar sobre el real significado de la inclusión educativa, entendiéndose que esta hace referencia a:

- El reconocimiento de que toda forma de vida, de cultura y educación están permeadas por la existencia de personas que poseen derechos y particularidades, a quienes se debe aceptar en un plano de igualdad.
- La posibilidad de que la educación se implemente de manera tal que pueda atender las diferencias individuales, que garantice a todos los alumnos una educación de calidad.

En este sentido, se entiende que la inclusión trasciende a la *integración escolar* ya que ésta hace referencia al *proceso de construcción favorable para que la escolaridad de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, sea posible, para facilitar el acceso de los mismos al currículo en la escuela común*. Por lo tanto, el proceso de la integración escolar permite que la inclusión sea posible. Para ello, también es necesario el marco de una política que reafirme el derecho a ser diferente y destierre los calificativos discriminatorios y que, además, se cambien las formas de pensar la educación, para que los planteos y desafíos que implica la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales encuentren respuestas en principios tales como: la comprensión, la flexibilidad, el respeto por la diversidad. De esta manera se logrará alcanzar

un modelo de escuela donde los principios básicos de atención a la diversidad e igualdad de oportunidades den lugar al ajuste de las ayudas y estrategias pedagógicas diferenciadas en función de las necesidades y características de cada alumno. Sólo de esta manera, se logrará reconocer a la *integración escolar como un proceso colectivo*, que implica la articulación de distintas instituciones : familia - escuela especial y la escuela común, para este entramado se requiere que participen distintos actores y una organización específica que se iniciará ,a partir de la decisión de asumir una tarea colectiva apoyada en el análisis y la reflexión permanente sobre la experiencia, sobre los supuestos teóricos que subyacen a la práctica y en la necesidad de pensar y construir nuevas formas organizativas.

Las interpretaciones teóricas precedentes permitirán al futuro docente de nivel inicial:

- Reconocer la diversidad, como la posibilidad de que todos los niños desarrollen sus competencias intelectuales, emocionales y físicas, partiendo del principio de que todos somos diferentes, que las necesidades educativas de cada uno son distintas y que no todos los alumnos aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo.
- Pensar la escuela como un lugar adecuado para desarrollar actitudes individuales y sociales que generen cambios en los sujetos.
- Clarificar su rol y función en el proceso de inclusión integración escolar.
- Reconocer el rol del profesor integrador y del profesor de apoyo a la integración.

### **Criterios para la selección de contenidos**

El abordaje de la problemática de la escuela inclusiva y, a partir de ésta, de la integración escolar, aportará al futuro docente del nivel inicial las herramientas que le permitirán reflexionar sobre sus prácticas y trabajar en innovaciones pedagógicas que le posibilitarán reforzar positivamente los aciertos y enmendar los errores que dificultan el éxito de los procesos de enseñanza - aprendizaje en la Formación General. Asimismo, estará en condiciones de estudiar, debatir, planificar, etc. sobre modelos curriculares de intervención pedagógica que propongan alternativas didácticas para dar una respuesta educativa a las demandas individuales de formación.

Es así como logrará analizar críticamente las condiciones institucionales para la integración de sujetos con necesidades educativas especiales y propiciar, si fuera necesario, espacios de reflexión sobre el proceso de integración, sustentados en una mayor información sobre el tema.

### **Propuesta de contenidos**

Inclusión educativa: delimitación conceptual.

La escuela inclusiva: Condiciones institucionales de la escuela inclusiva.

El proyecto educativo institucional para la inclusión.

La formación docente y la escuela inclusiva.

La integración educativa: definición

Características del proceso e integración.

Modalidades de integración escolar.

Los roles de las instituciones educativas común y especial en la integración.

El perfil del docente integrador y del docente de apoyo.

Necesidades educativas especiales: concepto. Necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad.

El aprendizaje de los alumnos con discapacidad: intelectual, visual, auditiva y neuromotora.

Necesidades educativas especiales no derivadas de discapacidad. Dificultades de aprendizaje más frecuentes.

Necesidades educativas especiales y currículo. Adaptaciones curriculares. Tipos de adaptaciones: adaptaciones de acceso, de contexto, propiamente dichas. Las adaptaciones significativas y no significativas.

Los elementos del currículo y sus adaptaciones.

El proyecto de desarrollo individual.

### **Orientaciones para la enseñanza**

El desarrollo de esta unidad curricular deberá tomar como principio básico, la articulación teoría práctica, implicando mutuamente ambos campos a través de distintos procesos de comprensión, interpretación y sobre todo de reflexión sobre los sustentos teóricos y el análisis de la realidad de la inclusión educativa y de la integración escolar. También requiere de aproximaciones al contexto áulico de las escuelas inclusivas a través de la organización de actividades programadas en aulas donde se encuentren integrados niños con N.E.E, las que deberán contemplar también el análisis de documentos tales como P.E.I,P.C.I. Proyectos pedagógicos individuales, adecuaciones curriculares, etc. de dichas instituciones.

A partir de los recursos metodológicos que se pongan en juego durante el cursado, los alumnos del profesorado deberán aproximarse a la situación actual de la educación inclusiva y de la integración escolar para poder valorar su importancia, conocer y vivenciar el rol del docente implicado en procesos de integración

### **Sugerencia bibliográfica**

AINSCOW M. (1995) *Necesidades especiales en el aula, guía para el profesorado*. Ediciones UNESCO-Narcea, Madrid.

AA.VV. (2000) *Enciclopedia General de la Educación*. Océano, Buenos Aires.

AA.VV (2002) *El fracaso escolar en cuestión*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

BAUTISTA R. (1999) *Necesidades Educativas Especiales* (compilado) Ediciones Aljibe.Málaga.

Dirección General de Planeamiento de la Educación (2004) *Lineamientos para la elaboración de adecuaciones curriculares teniendo en cuenta la atención a la diversidad*. Santiago del Estero.

DUBROVSKY S. (compiladora) (2004) *La integración escolar como problemática profesional*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

FRIEND M.-BURSUCK W. (1999) *Alumnos con dificultades –guía practica para su detección e integración*. Editorial Troquel, Buenos Aires.

FUSDAI (2008) Cuaderno de Difusión nº 8 Córdoba.

LÓPEZ MELERO M. (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Ediciones Aljibe, Málaga.

-LUZ M. A. (1998) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires

MACHESI A., COLL Cesar, PALACIOS Jesús (1999) *Desarrollo psicológico y educación*. Editorial Alianza, España.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1998) *Marco Acuerdo A-19*.

PUIGDELLIVEL Y. (1999) *Programación de aula y adecuación curricular*. Editorial El Lápiz, Barcelona.

STAINBACK W y STAINBACK S. (2007) *Aulas inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Ediciones Narcea, Madrid.

WANG M. (1998) *Atención a la diversidad del alumnado*. Ediciones Narcea, Buenos Aires.

CAMPO  
DE LA  
FORMACIÓN EN LA  
PRÁCTICA PROFESIONAL

## CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El curriculum de formación del profesorado se orienta a la formación para la práctica profesional. De distintos modos, la formación general y la específica acompañan esta intención. Pero el campo de la formación en las prácticas profesionales constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas, es decir, en contextos reales. Así, este campo se configura como un eje integrador en el plan de estudios, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos en la puesta en acción progresiva de distintas actividades y situaciones en instituciones escolares (Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares- Campo de la Práctica Profesional- INFOD, Ministerio de Educación, 2008)

Gloria Edelstein y Adela Coria<sup>13</sup> sostienen que “como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean, en gran medida, imprevisibles. Otro signo serían los valores que se ponen en juego, aún contradictoriamente, y también la conflictiva propia de procesos interactivos que demandan de los docentes, en tanto directos responsables, decisiones éticas y políticas en las que inevitablemente se tensan condiciones subjetivas y objetivas”. Estas características hacen necesario abordarla de manera gradual y desde perspectivas teórico-metodológicas que posibiliten comprenderla, interpretar los modelos implícitos que operan en ellas, reconstruir/construir criterios epistemológicos, éticos, socio-políticos y pedagógico-didácticos orientados a asumir el rol profesional con el conocimiento y el compromiso que requiere el contexto actual.

En estos lineamientos, se recuperan conceptos y sentidos asignados a la práctica en los Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales de la Formación Docente de la Provincia de Tucumán (1998), cuya actualidad sigue vigente:

“La práctica se concibe no sólo como un saber hacer hacia afuera, sino también como un objeto de estudio, reflexión y construcción. Un punto de partida y de retorno por itinerarios de teorización, explicación, rupturas... Diversos modos de organizar las mediaciones entre sujetos, contextos y conocimientos; fuente de interrogantes, lecturas, interpretaciones y construcción de conocimientos desde marcos sistemáticos de análisis; puesta en juego de estrategias verbales de descripción, narración, argumentación; puesta en situación (anticipatoria, dilemática, hipotética, problemática); deliberación y toma de decisiones.

Si se concibe la práctica docente de este modo, habrá momentos en que podrá ser *aplicación de, dialéctica con, creación o re-creación, ejercicio prospectivo, hipótesis de trabajo, observación-investigación-reflexión, esfuerzo de posicionamiento desde otros lugares, escenario para analizar las propias representaciones y las de otros.*”

El Campo de la Práctica Profesional debería, en tal sentido, constituirse en un espacio que permita a los estudiantes, al mismo tiempo que dan sus primeros pasos en el trabajo de enseñar, comprender a la institución escolar como un escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida social. Este aprendizaje será posible a través de una inmersión graduada en la práctica; un recorrido que posibilite, a la vez que se comienza a enseñar, tomar distancia del propio acto de enseñanza para reflexionar sobre el mismo. Una reflexión que debe ser individual y colectiva en tanto participan alumnos, profesores de práctica, docentes orientadores de la escuela destino y el resto de los estudiantes. En este diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, las experiencias de otros, la vida cotidiana en las aulas y las teorías de la educación, es posible configurar una experiencia que contribuya a democratizar, aún más, la formación docente en particular y la escuela en general.

---

<sup>13</sup> La práctica de la enseñanza en la formación docente, Kapelusz, Bs. As., 1997 (P:17)

## **Objetivos Generales de la Formación en la Práctica Profesional**

- Comprender e interpretar la realidad, considerándola como una construcción social en la que teorías y prácticas se relacionan dialécticamente.
- Aprender a enseñar, como también las características, significados y función social de la profesión.
- Insertarse gradualmente en las instituciones escolares en una gama de responsabilidades que va desde la observación, análisis e interpretación de modos de pensamiento, organización y actuación, hasta la “inmersión” en las aulas, asumiendo paulatinamente el rol docente en toda su complejidad.
- Facilitar la articulación entre la formación provista por los tres campos que conforman el curriculum, entre el instituto formador y las escuelas asociadas, la docencia y la actitud investigativa frente a la realidad.
- Poner en tensión las prácticas de enseñanza con los marcos teóricos que las explican y las propias representaciones sobre las mismas.
- Reconocer la investigación como estrategia para mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas y utilizar procedimientos básicos para aproximarse al conocimiento e interpretación de la realidad educativa.

## **Unidad Curricular: PRÁCTICA I**

### **LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: APROXIMACIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**-Seminario Taller-**

**Ubicación en el plan de estudios: 1º Año**

**Carga horaria: 96 horas cátedra**

**Régimen de cursado: Anual**

#### **Propósitos formativos de la unidad curricular**

Esta unidad curricular plantea reconocer y problematizar el funcionamiento de las instituciones escolares, destacando su singularidad y su naturaleza social e histórica. Las escuelas, en tanto formaciones culturales, remiten a aspectos simbólicos vinculados y asociados a valores y creencias que conforman perspectivas particulares del mundo. Reconocer las instituciones como “instituciones de existencia” permite complejizar la mirada de las mismas, comprender que fueron pensadas y construidas para hacer de los sujetos que transitan por ella, sujetos sociales y culturales. En tal sentido, es necesario reconocer los atravesamientos institucionales y contextuales más amplios que enmarcan y marcan la tarea de la escuela.

En consecuencia, es importante que los alumnos/as construyan las herramientas teórico-metodológicas para, en un primer momento, revisar las representaciones, sentidos y significados construidos en el recorrido por la escolarización acerca de la escuela, los procesos que en ella tienen lugar y los efectos que producen en los sujetos y, reconocer la lógica de funcionamiento particular propio de las instituciones escolares de nivel inicial, a partir de un trabajo de campo en los jardines de infantes asociados.

Consecuentemente, un primer propósito formativo es el de facilitar el primer acercamiento del estudiante al jardín de infantes con el fin de:

-Comprender la complejidad que asumen las prácticas docentes en relación con las condiciones estructurales más amplias en las que se inscriben.

-Aproximarse al análisis institucional reconociendo las particularidades de las escuelas, destacando su singularidad y su naturaleza histórica y social.

-Identificar, en contextos situados, las principales problemáticas socio-culturales que atraviesan las instituciones escolares actuales, que se ocupan de la educación del nivel inicial del sistema educativo argentino.

-Comprender la existencia de dinámicas manifiestas y latentes propias del funcionamiento de las instituciones de Nivel Inicial.

-Iniciarse en el manejo de herramientas de investigación educativa para conocer, analizar e interpretar la realidad institucional en sus múltiples dimensiones.

#### **Propuesta de contenidos**

Conocimiento espontáneo como generador de representaciones del mundo social, de las instituciones educativas de nivel inicial y del rol docente de la maestra de sección.

Metodologías y lógicas de investigación: diferentes enfoques de investigación. Estrategias metodológicas a utilizar: observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro, matrices de datos, análisis estadísticos: gráficos, entre otras.

Instituciones y organizaciones. Las instituciones escolares y otras organizaciones que llevan adelante propuestas educativas más allá de la escuela; particularidades, actores, dinámicas y modos de organización y gestión. Lo simbólico y su importancia en la construcción de las subjetividades e identidades.

Claves de análisis de instituciones escolares: lectura micro-política: relaciones de poder, conflicto y negociación. Análisis institucional: instituido-instituyente, analizadores; perspectiva socio-antropológica: las trayectorias escolares.

### Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular Práctica I

Primera Etapa	Segunda Etapa
<p>En función de que se trata del momento de inicio del proceso de formación docente, se recomienda comenzar con un taller inicial que de cuenta de las representaciones que los estudiantes tienen con respecto al rol docente al conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la función social del jardín de infantes.</p> <p>Se propone la aplicación de dinámicas de trabajo individual, grupal y colectivo para analizar dichas representaciones, por medio de diversas expresiones discursivas propias o ajenas.</p> <p>La idea de incluir contenidos referentes a la investigación está dada por la necesidad de iniciar la construcción de habilidades para el uso de herramientas y estrategias de investigación que le posibiliten iniciar el análisis de la institución como objeto de estudio complejo. Desnaturalizar su conocimiento cotidiano y problematizar las instituciones desde otro lugar.</p> <p>Será crucial, en este aprendizaje, ayudar a los alumnos a comprender que su propia formación es, en definitiva, un proceso de socialización en determinados modelos profesionales que se consideran valiosos actualmente.</p> <p>En tal sentido los progresos esperados en las aproximaciones al jardín de infantes desde una perspectiva investigativa tienen dos aspectos centrales: en la primera etapa, el abordaje de los contenidos relativos a la investigación, en términos de herramientas que posibiliten la iniciación en el análisis institucional, al propio tiempo que el desarrollo de marcos teóricos conceptuales acerca de las dinámicas y el funcionamiento institucional. En la segunda etapa, a partir de las herramientas teórico metodológicas construidas y mediante la realización de trabajos de campo (que podría realizarse con las escuelas asociadas), los alumnos podrán reconocer la lógica de funcionamiento propia de las instituciones escolares de nivel inicial, su dinámica, actores, vinculaciones con el contexto, etc.</p>	<p>El proceso de estudio y aprendizaje de esta etapa, supone: a) la realización de un trabajo de campo orientado al conocimiento contextualizado de los jardines de Infantes y sus ámbitos comunitarios, utilizando metodologías sistemáticas de observación y registro; b) actividades periódicas pautadas en el Instituto, para socializar información, dar cuenta de problemáticas identificadas y ejercitar modos de articulación /contrastación/profundización/discusión, desde la experiencia, de contenidos que se están desarrollando simultáneamente en las unidades curriculares de la Formación General. Cuestionar las propias representaciones ayudará a disparar conflictos epistemológicos que posibiliten la admisión y puesta en tensión de teorías que permitan explicar la dimensión socio-histórica y biográfica del conocimiento institucional experiencial. Asimismo, ayudará a reconocer que hay otras perspectivas y esquemas de acción, que responden a ideas alternativas a las conocidas por medio de la propia experiencia.</p> <p>La intención, por una parte, es ayudar a descubrir a la escuela como fuente reveladora de problemáticas –manifiestas y latentes- que son constitutivas de las prácticas docentes y que, además, son poderosas fuerzas de re-socialización en la profesión, que tarde o temprano se pondrán en tensión con sus modelos experienciales y con los modelos propios de la formación de grado.</p> <p>Por otra parte, en esta superación de la familiaridad con lo educativo que pesa en los primeros análisis, se irán trabajando conceptualizaciones, estudios e investigaciones que deberán permitir confrontar las construcciones teóricas con situaciones de la práctica concreta. Se procurará evitar teoricismos descontextualizados transitando, en cambio, caminos de interacción reflexiva entre las dimensiones teórica y práctica de cada situación en la que participen los estudiantes.</p>



## **Unidad Curricular: PRÁCTICA II**

### **CURRÍCULUM, SUJETOS Y CONTEXTOS: APROXIMACIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

#### **-Seminario Taller-**

**Ubicación en el Plan de Estudios: 2º año**

**Carga horaria: 96 horas cátedra**

**Régimen de Cursado: Anual**

#### **Propósitos formativos de la unidad curricular**

Hacer currículum en la escuela es tomar decisiones adecuadas para los alumnos que esa escuela atiende. En esas decisiones hay prescripciones tomadas en el nivel macropolítico, hay saber y experiencia de los docentes, hay una historia institucional que marca huella sobre las decisiones, hay alumnos y contextos particulares. No se trata, por tanto, de pasar la responsabilidad exclusivamente a los directores y profesores o maestros, sino de mirar lo que pasa en la escuela como lugar de construcción permanente de un currículum. Es pensar a la escuela como un lugar donde, también, hay un currículum procesado social, política y culturalmente.

Por ello, en un segundo nivel de aproximación a la realidad institucional en el Campo de la Práctica, los alumnos se orientarán hacia el reconocimiento del Currículum como un producto histórico-social cruzado por profundos debates. Consecuentemente, se enfatiza la idea que la definición de los contenidos curriculares y los modos de enseñar se realizan en determinadas coordenadas de tiempo y lugar; en su procesamiento intervienen diversos sujetos, instituciones y grupos de interés –autoridades, comunidades académicas, medios de comunicación, docentes, padres, alumnos- motivados por diversas y, a veces, contradictorias visiones acerca del sentido de la educación.

Ahora bien, esto se relaciona con la concepción de la enseñanza como práctica social, como actividad intencional, que pone en juego un complejo de mediaciones orientado a la construcción del conocimiento. Así, la propuesta se dirige a que los futuros docentes logren:

- Manejar conceptualizaciones teóricas básicas sobre el campo del currículum.
- Analizar documentos curriculares de distintos niveles de definición: nacional, jurisdiccional, institucional y de aula.
- Conocer especialmente el diseño curricular del nivel inicial e interpretar las concepciones teóricas que lo fundamentan.
- Reconocer las diversas formas de relación con el conocimiento y los complejos significados del contenido escolar.
- Comprender, desde la práctica, las influencias que ejerce el currículum en la vida institucional y en el aula.
- Comparar los modelos de formación observados en situaciones de práctica con los modelos vigentes en el instituto formador y los propios, avanzando en el análisis reflexivo y en la construcción de criterios didácticos superadores.
- Asumir procesos de observación participante en las clases y utilizar herramientas sistemáticas de indagación e interpretación relativas al currículum y la enseñanza.

- Propiciar la producción de informes académicos (relatos, informes interpretativos, memorias, entre otros) que den cuenta de las experiencias desarrolladas en torno al trabajo en el instituto formador y con los jardines de infantes asociados

### **Propuesta de contenidos**

Aproximaciones al concepto de currículum. El currículum como prescripción, como campo de prácticas y como objeto de análisis y aprendizaje. Los documentos curriculares y su papel regulador de las prácticas: el currículum jurisdiccional de nivel, el PEI y los PCI; planificaciones de los docentes; carpeta de actividades de los alumnos; cuadernos de comunicaciones, normativas, circulares, cuadernos de novedades diarias, registros de asistencia, etc.

Criterios para el análisis de supuestos subyacentes en materiales curriculares (guías didácticas, libros de texto; software educativos, entre otros).

La enseñanza entendida como currículum en acción: tensiones con el currículum prescripto. El papel mediador de los docentes, los alumnos y los contextos de la enseñanza y del aprendizaje. Observación de secuencias de enseñanza e interpretación de los esquemas de pensamiento práctico que las organizan. Los sujetos de las prácticas. Trayectorias docentes en escuelas y contextos diferentes.

Las consignas de trabajo en el aula como reguladoras de las tareas y actividades de enseñanza y aprendizaje. Criterios para identificar y elaborar consignas didácticas orientadas a la comprensión y uso práctico de los contenidos.

### **Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular Práctica II**

Este seminario taller se realizará de modo alterno entre el instituto y los jardines de infantes asociados

#### *Actividades en el instituto*

Podrán planificarse para el inicio y el final de cada cuatrimestre; en los espacios intermedios los alumnos trabajarán en las escuelas asociadas, con el acompañamiento del profesor de práctica y del docente orientador.

Las actividades iniciales ayudarán a recuperar los aprendizajes centrales del primer año y a significar su importancia para abordar aprendizajes centrados en el currículum y la enseñanza. Además, aportarán nuevos marcos conceptuales relativos a los mismos y anticiparán la relevancia que tiene para los estudiantes del profesorado la formación en sus futuros lugares de trabajo. Esto equivale al aprendizaje de un oficio a través del cual los docentes se nutren de un saber hacer informado.

Asimismo, los futuros docentes analizarán el Diseño Curricular Provincial del nivel y la relación entre éste con el Proyecto Curricular Institucional de cada jardín de infantes (resultante de los acuerdos institucionales sobre qué enseñar y evaluar en función de los sujetos y contextos particulares).

En segundo año se espera un avance en el manejo de herramientas de indagación e interpretación de la realidad. En tal sentido, se recomienda instrumentar en el manejo de habilidades para leer inteligentemente tanto documentos escritos como prácticas curriculares diversas, especialmente al interior de las salas. Esto requiere disponer de categorías teóricas que puedan ponerse en tensión con lo que observará en la realidad, permitiéndole: a) contrastarla con explicaciones que van más allá de su propio sentido común y b) atravesar la dimensión manifiesta del currículum y la enseñanza para interpretar significados latentes cuya potencia es importante comprender.

Las demás instancias de trabajo en el instituto permitirán la realización de socializaciones, discusión de problemáticas detectadas en las escuelas, el avance en el estudio de marcos conceptuales, el análisis de producciones de los estudiantes y la práctica con sus propios compañeros de *simulacros de mediaciones* en relación a algún centro de interés o unidad curricular

de las salas de 3, 4 y 5 años, como así también la realización de aperturas y cierres parciales del proceso de aprendizaje correspondiente al segundo año de formación.

#### *Actividades en los jardines de infantes asociados*

Antes de su inserción en las escuelas asociadas de nivel inicial, el estudiante deberá tener claro qué es lo que irá a hacer y cuál es su bagaje de conocimientos y herramientas disponibles para insertarse en las mismas.

La entrada a las escuelas asociadas se hará, en lo posible, con un proyecto inicial que organice las actividades de manera flexible, previo acuerdo con el docente orientador.

Los estudiantes realizarán diversas tareas que les permitan conocer los documentos curriculares señalados en los contenidos y las dinámicas curriculares concretas de la institución. Recorrerá las instalaciones, observará y registrará con los medios que tenga disponibles (registros escritos, fotográficos, filmaciones, audio) las diversas actividades que se realizan en distintos momentos de la jornada escolar en las salas de 3,4 y 5 años. De este modo, el trabajo consistirá en identificación, registro y análisis de documentación institucional: PEI, PCI, Planificaciones Docentes -anuales, de unidad didáctica, entre otras-, como así también diferentes documentos formales de la institución.

Cuando el trabajo se realice en las aulas, prestará especial atención a la enseñanza de los contenidos disciplinares que forman parte del currículum, a lo que los docentes dicen, hacen y hacen hacer a los alumnos. En tal sentido, llevarán a cabo observaciones, registros y análisis de estrategias, materiales y recursos de enseñanza y de evaluación, de las diferentes áreas.

El profesor de práctica y el docente orientador ayudarán a comprender el concepto de *pensamiento práctico del profesor* y a identificar esquemas de acción, interpretando supuestos que los sostienen. Podrán ejercitarse imaginando y proponiendo otros esquemas posibles de acción para enseñar los mismos contenidos, poniendo especial atención a los procesos de pensamiento y a los desempeños que se estimulan en los alumnos actuando de una u otra manera. La idea es que aprendan a identificar el carácter de las pautas de enseñanza que observan y analizan, advirtiéndoles cuándo apuntan a la repetición, a la construcción y re-construcción, a la comprensión, a la imaginación, a la creatividad, etc. Lo importante, en esta instancia, es que tomen conciencia de que las prácticas de enseñanza tienen siempre una dimensión teórica implícita que las orienta y que éstas inciden en los procesos y resultados del aprendizaje.

El cierre de Práctica II podría centrarse en construir conjuntamente principios de procedimiento curricular y didáctico que se presenten como superadores de lo analizado durante los períodos de inserción en los jardines de infantes asociados. Para esto será importante estimular la recuperación y utilización de contenidos aprendidos en los otros campos de la formación, avanzando sobre sentidos puramente especulativos.

## **Unidad Curricular: PRÁCTICA III**

### **PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA Y GESTIÓN DE MICRO-EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA**

#### **-Taller de acción reflexión-**

**Ubicación en el Plan de Estudios: 3° año**

**Carga horaria: 150 horas cátedra**

**Régimen de Cursado: Anual**

#### **Propósitos formativos de la unidad curricular**

Esta unidad curricular propone recuperar la enseñanza como actividad intencional, en tanto pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar y en las salas de 3, 4 y 5 años.

Asimismo, como práctica intersubjetiva, social, histórica y situada orientada hacia valores y finalidades sociales, es necesario tener en cuenta que la intervención docente está “impregnada” de la propia experiencia, de supuestos teóricos y prácticos, de concepciones a las que se adhiere, de los trayectos formativos previos realizados, de las presiones y condicionamientos del contexto educativo, institucional y social.

Así, la enseñanza toma forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento y cómo se comparte y se construye en la sala. En tal sentido, es fundamental reconocer el valor de una construcción en términos didácticos como propuesta de intervención que implica básicamente poner en juego la relación contenido-método. Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente; deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto creador, sujeto que imagina y produce diseños alternativos que posibiliten, al sujeto que aprende, la reconstrucción del objeto de enseñanza.

Consecuentemente, en un tercer nivel de aproximación a la realidad institucional, los alumnos se orientarán hacia los siguientes propósitos:

- Comprender y analizar críticamente la clase considerando la edad y características del pensamiento de los alumnos y los múltiples factores sociales y culturales que condicionan la tarea docente.
- Diseñar, desarrollar y evaluar micro-experiencias de enseñanza en contextos específicos.
- Comprender, desde su propia práctica, los alcances del rol docente y las condiciones reales de trabajo en las salas de 3, 4 y 5 años.
- Afianzar habilidades para tomar decisiones relativas a la organización y gestión de la clase desde criterios fundamentados.
- Desarrollar las estrategias comunicativas y de coordinación de grupos de aprendizaje.
- Asumir la participación y construcción colaborativa de reflexiones sobre la práctica y la elaboración compartida de diseños didácticos alternativos.
- Tomar conciencia de las características del pensamiento práctico que va construyendo y de los modelos pedagógico-didácticos en que se sustenta, desde una perspectiva de reflexión-acción.

## Propuesta de contenidos

Recuperación de los siguientes contenidos:

Componentes y procesos propios del diseño de la enseñanza: Objetivos y sentidos de la enseñanza. Criterios para definir objetivos orientados tanto hacia el manejo de contenidos como de estrategias, para aprenderlos y utilizarlos de manera comprensiva.

Contenidos curriculares: criterios lógicos, psicológicos y axiológicos para realizar recortes, seleccionar contenidos y organizarlos de manera significativa.

Metodología didáctica: principios de procedimiento para una mediación pedagógica de corte constructivista. Selección/re-creación de técnicas de enseñanza. Diseño de estrategias didácticas con sus consignas de trabajo. Selección, producción y análisis de: materiales curriculares e instrumentos de evaluación en función de criterios dados.

Elaboración de proyectos de aula en el marco de micro-experiencias de enseñanza, según especificidades disciplinares, niveles y contextos específicos.

El pensamiento práctico del profesor como mediador entre teorías y prácticas, planificación y acción. Procesos de reflexión antes, durante y después de la acción.

## Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular Práctica III

La Práctica III estará a cargo del Profesor de Residencia, como coordinador, y de los profesores de la Formación Específica. Se desarrollará en las escuelas asociadas, con instancias de trabajo en el instituto formador.

Es pertinente pensar el planteo de situaciones de enseñanza y de aprendizaje sólidas, variadas y contextualizadas, superando prácticas de enseñanza alejadas de la cotidianeidad y de las experiencias reales y complejas que se viven en las escuelas. Podrá organizarse en torno a actividades como las siguientes:

- Realización de observaciones no participantes y registros en los jardines de infantes asociados a fin de tomar contacto con los docentes orientadores, elaborar diagnósticos de la institución y de las dinámicas de aulas y grupos determinados (desempeños de los alumnos en un área específica del currículo o en determinados momentos de la jornada de trabajo, identificación de modelos de enseñanza y aprendizaje, análisis de carpeta de trabajos de los alumnos, planificaciones de los docentes, organización del tiempo y el espacio en la sala, etc.)

- Recuperación de la información para reflexionar, contrastar con sus propios conocimientos didácticos y disciplinares, con sus representaciones acerca del rol docente, de los alumnos, de la escuela.

- A partir de los diagnósticos, elaboración grupal de diseños y consignas de trabajo orientadas hacia un área determinada del currículum del nivel. Esto supone la recuperación y resignificación de marcos conceptuales aprendidos durante la formación.

- Socialización de los diseños con el fin de intercambiar ideas que retro-alimenten los procesos de elaboración y re-elaboración.

- Desarrollo grupal de propuestas de micro-experiencias que posibiliten a cada grupo de alumnos realizar prácticas, de modo rotativo, en todas las áreas del currículo, en aquellos jardines de infantes que trabajen por área, o la posibilidad de trabajar en diferentes momentos de la jornada (período de iniciación, juego, trabajo, momento musical, narración, momento de juego al aire libre, juego dirigido, juego en los rincones de la sala, descanso, despedida)

- Elaboración de materiales de enseñanza que incluyan la utilización de TIC disponibles en las micro-experiencias de enseñanza.

- Organización de instancias de trabajo que permitan poner en común las experiencias de los alumnos, con sus dificultades y logros, como también proponer estrategias para abordar problemáticas pedagógicas y sociales detectadas.

## **Unidad Curricular:**

### **RESIDENCIA Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS**

**Diseño, enseñanza y evaluación: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales**

**-Taller-**

**Ubicación en el plan de estudios: 4° Año**

**Carga horaria: 255 horas cátedra**

**Régimen de cursado: Anual**

#### **Propósitos formativos de la unidad curricular**

Esta unidad curricular se propone atender a la formación docente a través de la práctica de residencia. Se entiende por Residencia al período de profundización e integración del recorrido formativo que vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales. Implica una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan: la institución formadora y las escuelas asociadas.

Como nota distintiva se reconoce la intencionalidad de configurar un espacio socioinstitucional que favorezca la incorporación de los estudiantes a escenarios profesionales reales para vivenciar la complejidad del trabajo docente y, en relación al mismo, recuperar los saberes y conocimientos a lo largo del trayecto formativo a la vez que favorecer su profundización e integración.

Se significa la Residencia, desde una visión que remite al aula contextualizada en relación a lo institucional y lo social más amplio, por entender las prácticas docentes como prácticas sociales situadas.

En la Residencia se propone asumir una posición de reflexividad, entendida como reconstrucción crítica de la propia experiencia, individual y colectiva, poniendo en tensión las situaciones, los sujetos y los supuestos implicados en las decisiones y acciones. De ahí la recuperación del concepto de profesionalidad ampliada, que concibe al docente como agente curricular significativo; un docente que conoce, que tiene un saber y se define respecto al qué, cómo, por qué y para qué de las prácticas en las que participa.

De este modo, se plantean como propósitos formativos de esta instancia:

- Establecer vinculaciones entre la formación del instituto formador y la experiencia laboral de los jardines de infantes de la residencia donde se insertan los futuros docentes.
- Configurar el rol docente a partir del efecto socializador de la práctica y de la integración de los saberes científicos.
- Analizar factores intervinientes en el diseño de propuestas didácticas y su puesta en práctica para producir toma de decisiones coherentes, fortaleciendo la reflexión acción.
- Desarrollar un saber hacer práctico que incluya modelos de intervención didáctica innovadores fundamentados desde un modelo integrador.
- Asumir la responsabilidad propia del desempeño del rol docente: como sujeto social, que comprenda su campo de intervención.
- Favorecer procesos de reflexividad que promuevan tomas de decisiones fundadas respecto a las prácticas de residencia y procesos de reconstrucción crítica de las propias experiencias.
- Generar trabajo colectivo y comprometido con la propuesta cultural del contexto de trabajo.
- Comprender la práctica educativa como lugar para comprender y producir conocimientos.

- Construir un espacio institucionalizado y curricular que favorezca la construcción del pensamiento práctico en todas sus dimensiones.

### **Propuestas de contenidos**

En esta etapa se integrarán los contenidos aprendidos a lo largo de toda la carrera, tanto en la Formación General como en la Formación Especializada, seleccionando y organizando los marcos teóricos pertinentes para grados y alumnos en contextos situados. Para ello será importante recuperar:

- Marcos teóricos de la enseñanza y el aprendizaje.
- Saberes disciplinares.
- Diseño de la enseñanza. Organización del trabajo en los jardines de infantes asociados.
- Diagnóstico institucional.
- La organización del trabajo en la sala de 3, 4 y 5 años
- El diseño de proyectos de unidad y áulicos: selección y organización de estrategias didácticas y de evaluación; organización de actividades previas a la enseñanza.
- Actividades extracurriculares, organización de actos escolares, talleres con los padres y actividades de recreación. Participación en proyectos específicos, y en propuestas que figuren en calendarios escolares del año por ejemplo: muestra dinámica de juegos, feria de la ciencia, trabajo con contenidos transversales relacionados con la salud y el cuidado del medio ambiente, problemáticas socio-culturales, etc. Organización de otras actividades que resultaren de las necesidades planteadas desde la práctica misma y que hacen a la construcción del rol docente.

### **Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular Práctica IV**

La práctica y residencia constituye el ámbito privilegiado para la integración teoría - práctica. Sus funciones básicas son las siguientes:

- Ser mediadora entre los saberes curriculares y el saber práctico.
- Ser momento estructurador de la práctica y su profesionalidad.

La residencia se organiza en la modalidad de taller, estructurado en instancias teórico prácticas interdependientes que estarán a cargo del profesor de residencia, de los profesores de las distintas áreas y del docente orientador, que se desarrollarán en escuelas de diferentes características y contextos y en el instituto formador.

El alumno residente asumirá sistemática y gradualmente tareas de enseñanza en los jardines de infantes asociados. Las mismas implican acciones de:

Diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de las prácticas en las áreas curriculares de: Lengua, Matemáticas Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; esta integración se realizará en una secuencia progresiva en cuatro etapas; destacando que cada una de ellas implica el desarrollo de tres momentos integrados, a saber:

#### **a) Aproximación diagnóstica institucional**

El alumno apelará a los marcos teóricos e instrumentos construidos desde la Práctica I, II, y III y en todo su trayecto formativo. Esto les permitirá desentrañar en los jardines de infantes asociados los procesos, las relaciones, los conflictos y la cultura institucional que le confieren a la institución una matriz de comportamiento que servirá de marco para contextualizar sus prácticas pedagógicas.

Esta mirada hacia el interior de la escuela debería contemplar factores tanto externos (contexto sociocultural de la institución) como internos (clima institucional, sistema normativo, modelos curriculares vigentes, concepciones teóricas que subyacen a las prácticas docentes, entre otras), como así también las representaciones que los docentes tienen acerca de su propio rol, de

sus alumnos, del jardín de infantes. Asimismo se propone, en la medida de las posibilidades del contexto y de las ofertas correspondientes al nivel, concibiéndolo como unidad pedagógica, el desarrollo de prácticas y residencia en ámbitos escolares diversificados, que abarquen la educación de niños de 45 días a 5 años cumplidos.

#### **b) El diagnóstico áulico**

El alumno residente se pondrá en contacto con el grupo clase para observar su configuración, códigos, vínculos y, fundamentalmente, los conocimientos previos y estrategias didácticas y cognitivas utilizadas en aquella disciplina o disciplinas en las que se desempeñarán.

#### **c) El diseño de la intervención didáctica: práctica intensiva en el aula**

Este proceso se realizará primero en un área de currículo como práctica docente intensiva en el aula. Luego, se irán incorporando sucesivamente las restantes áreas. De esta manera, los alumnos irán asumiendo su responsabilidad progresivamente hasta hacerse cargo de una sala de jardín de infantes.

Como este trayecto tiene la modalidad de taller, en el instituto formador se recuperarán, para el proceso de evaluación, las producciones referidas a:

- los informes sobre las etapas diagnósticas institucionales y áulicas,
- las instancias de reflexión sobre la práctica y sobre el rol docente,
- los ateneos en los que participaron los alumnos, en los que se busca recuperar el abordaje de casos definidos a partir de experiencias significativas y problemas de enseñanza propios de las prácticas de residencia.

Otras problemáticas emergentes de la práctica, serán sumadas al proceso evaluativo.

*Los seminarios de la Formación Específica se integran al Campo de la Práctica a través del tratamiento de temáticas que son transversales al desempeño del rol docente y que pueden tener variadas formas y tiempos de cursada, por ejemplo: bimestrales, en la interfase de Residencia, como otra temática emergente de las distintas problemáticas y contextos o de desarrollo cuatrimestral, como grupos de discusión integrados a las problemáticas emergentes de la práctica en contextos específicos*



CAMPO  
DE LA  
FORMACIÓN ESPECÍFICA

## CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

La formación específica deberá atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel escolar y/o en las disciplinas de enseñanza para las que se forma. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio de cada profesorado y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente del nivel. Aporta las herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el currículum tanto de la escuela primaria como del nivel inicial

Definir cuáles son los saberes necesarios para enseñar resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una decisión difícil. El carácter constitutivamente complejo de la tarea de enseñanza en las alteraciones y modificaciones de los tiempos actuales son sólo algunos ejemplos que permiten dar cuenta de esta difícil situación. En este contexto, resulta necesario interrogarse, en la formación de docentes, acerca de los saberes y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional sin dejar de preguntarse, como señala Perrenoud (2001), sobre cuáles son los rasgos que debieran caracterizar al docente como ciudadano de este mundo y tratar de lograr, así, la idea de un profesor que sea a la vez persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la Ley, organizador de una vida democrática, intelectual y conductor cultural. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación y que se construyen, también, desde la Formación Específica.

La idea de buen aprendizaje se ha modificado y, en relación con ello, lo que se espera del alumno y del docente. Las ideas de comprensión, aprendizaje significativo y pleno de sentido –en sus diferentes concepciones- parecen ser dominantes en el discurso pedagógico contemporáneo. Las referencias a la buena enseñanza incluyen, hoy, la posibilidad de promover aprendizaje activo y a la vez en profundidad, garantizar la construcción de sentido, atender a la diversidad de los alumnos, brindar oportunidades para el aprendizaje colaborativo, asumir colectivamente la responsabilidad de la enseñanza en el seno de la institución, construir relaciones con sus alumnos basadas en el respeto y en el cuidado (Darling-Hammond, 1997)

Por otro lado, el propio conocimiento disciplinar también avanza y cambia de modo vertiginoso. Se incorporan, así, nuevos contenidos al currículo y se redefinen otros.

Los numerosos planteos emergentes señalan la necesidad de incluir en la educación básica una serie de aprendizajes imprescindibles a la hora de pensar qué significa hoy ser una “persona educada”. Temas como “educación vial”, “educación sexual”, “educación ambiental”, por citar algunos ejemplos, refieren a conocimientos y valores que no responden a una disciplina particular sino cuyo abordaje requiere de los aportes de diferentes campos.

Todas estas cuestiones conforman puntos de debate propios del currículo de la escuela primaria, pero constituyen también un marco de referencia necesario al momento de definir una propuesta curricular para la formación docente.

Los saberes que debe reunir un docente son múltiples y de diversa naturaleza; no poseen unidad desde el punto de vista epistemológico, en parte, porque la propia enseñanza moviliza distintos tipos de acción y requiere manejo del contenido, estrategia y pericia técnica para diseñar propuestas válidas y viables, imaginación para sortear obstáculos y restricciones, arte para suscitar intereses y plantear desafíos, capacidad de diálogo con el otro y comprensión, habilidad para la coordinación y la gestión y una buena dosis de reflexión para la toma de decisiones en contextos muchas veces inciertos, para mencionar sólo algunos ejemplos. En tanto no es posible reducir la tarea docente a un tipo particular de acción: el profesor debe disponer de una variedad de saberes y competencias que le permitan obrar adecuadamente en diferentes circunstancias.

Algunos de esos saberes son de orden declarativo y otros de tipo procedimental; involucran modos de pensar, de valorar y de actuar.

Este campo curricular incluye los contenidos relativos a:

1. La/s disciplina/s específicas de enseñanza: una disciplina o campo disciplinario para el nivel inicial.

2. Las didácticas y las tecnologías de enseñanza particulares.

3. Los sujetos del aprendizaje correspondientes a la formación específica (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, en medios sociales concretos.

La referencia de los contenidos curriculares de la formación específica se ubica, también, en las propias prácticas de enseñanza. Ello permite considerar la actividad real de los maestros en diferentes contextos y desentrañar los distintos tipos de recursos -saberes, esquemas de acción, de percepción y de juicio- que debe movilizar el docente para resolver los problemas cotidianos involucrados en el diseño y puesta en marcha de propuestas pedagógicas, en el manejo de la clase y en la participación de proyectos institucionales. Al mismo tiempo, la mirada hacia las prácticas de enseñanza permite identificar los problemas que atraviesan al nivel para el cual se está formando y analizar cuáles podrían abordarse desde la formación inicial de los docentes.

## Unidad Curricular:

### PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACIÓN INICIAL

#### -Materia-

Ubicación en el plan de estudios: 1° Año

Carga horaria: 96 horas cátedras

Régimen de cursado: Cuatrimestral -2° cuatrimestre-

#### Propósitos formativos de la unidad curricular

La formación docente para el nivel inicial ha sufrido diferentes modificaciones a lo largo de las últimas décadas vinculadas con el modo en las que fue evolucionando, desde un enfoque asistencialista, de baja valoración, hasta su conceptualización actual como nivel educativo integrado a la educación formal para niños de 45 días a 5 años cumplidos. Sin embargo, aún no ha podido sortear uno de sus obstáculos principales que se vincula con la visión de una formación justificada en una relación superficial respecto del valor educativo de la enseñanza dirigida a “los más pequeños”. A ello, se le suman estereotipos que marcan el perfil de los docentes del nivel inicial que han favorecido procesos de infantilización de los futuros educadores cargando de rituales que han empobrecido sus prácticas cotidianas.

La incorporación de esta unidad curricular en la formación de los futuros docentes permitirá al estudiante comprender en forma crítica y totalizadora la evolución y caracterización de la especificidad de la Educación Inicial.

Durante las últimas décadas se ha postulado en el terreno educativo el discurso de la diversidad y se lo ubica como superador de mandatos homogeneizadores propios de la educación argentina en todos sus niveles de enseñanza.

La nueva legislación ubica por primera vez al nivel inicial como unidad pedagógica, al mismo tiempo que avanza en la universalización de la sala de cuatro años y la consideración de la atención desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años cumplidos. En esta dirección, se plantea un escenario futuro de crecimiento y ampliación de la cobertura del nivel a lo largo de todo el país y, probablemente, de la creación de futuros programas de atención educativa que contemplen singularidades geográficas y culturales, aún no resueltas que requieren ser abordadas de manera novedosa. Es por ello necesario que se focalice en la comprensión de las instituciones, modalidades institucionales y programas, como también de otras propuestas educativas destinadas a la primera infancia.

La formación requiere de marcos interpretativos y de conocimiento complejos y sustantivos para los futuros docentes que tendrán como requisito educar a las tempranas infancias desde *una posición enseñante* sensible y desde el ejercicio de un oficio de enseñar en clave democrática.

Esta unidad curricular se caracteriza por realizar una mirada del nivel inicial desde una perspectiva histórica - social y política - educativa, que posibilite reflexionar sobre los discursos y prácticas sociales que circulan en la educación infantil; a partir de la comprensión de los procesos históricos constituyentes de la identidad de la Educación Inicial y se propone:

- Reflexionar acerca de los aportes alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas sobre las funciones sociales del Nivel Inicial y los precursores de la educación infantil.
- Comprender la importancia de la educación infantil como un derecho de la niñez y un derecho social que implica la construcción del ejercicio docente como profesión con un compromiso ético-político-social.

- Interpretar el campo de la problemática de la Educación Inicial desde una perspectiva socio-crítica, entendiendo la incidencia de las tendencias políticas, sociales, educativas en los diferentes modelos de escolarización e institucionalización de esta etapa de la niñez.
- Reconocer a las instituciones educativas del Nivel Inicial ,como instituciones con identidad y cultura propia en interrelación con lo social, lo cultural y lo político, reflexionando sobre la complejidad de sus organizadores a partir de las incidencias socio histórico culturales y contextuales
- Problematizar nociones estructurantes como socialización, asistencialidad, educabilidad con el fin de dotar a los alumnos de rigurosidad conceptual y posibilitar la reflexión el nivel.

### **Criterios para la selección y organización de los contenidos**

Los contenidos propuestos para esta unidad curricular permitirán un abordaje histórico del Nivel Inicial, su significatividad, sus mitos y tradiciones, caracterizando modelos pedagógicos desde los precursores hasta las perspectivas pedagógicas actuales.

Asimismo, focalizan el análisis de las instituciones de educación infantil y su problemática: las funciones y especificidad social en el desarrollo histórico- político del Nivel. Por lo tanto, se transparentan las diversas problemáticas que atraviesan el campo de la infancia, el papel que juegan las familias y las instituciones educativas.

La reflexión crítica sobre los contenidos que se abordan favorecerá la construcción de estrategias profesionales de intervención pedagógica que atiendan las necesidades educativas del nivel y contribuirá al conocimiento y significación del papel de los educadores y docentes del mismo frente a las transformaciones de la época y los cambios del propio estatuto de la infancia. También, como toda formación, debe estar atravesada por la construcción de un compromiso ético y político frente a los niños en tanto sujetos de derecho.

### **Propuesta de contenidos**

#### **Identidad socio - política - cultural del Nivel Inicial**

Significado del nivel inicial desde una perspectiva histórica: Precursores de las teorías educativas del Nivel: Froebel, las hermanas Agazzi, Montessori, Decroly. Las actuales perspectivas pedagógicas.

Modelos sociopolíticos argentinos que incidieron en la configuración del Nivel Inicial. Contrato fundacional del Jardín maternal y del Jardín de infantes. Marcos normativos: Ley Federal de Educación - Ley de Educación Nacional.

#### **Características de los modelos organizacionales de la educación inicial.**

Construcción de la identidad del Nivel Inicial: ritos, mitos y rutinas: obstáculos y modalidades de superación La incorporación del jardín maternal a la educación formal: significado para la reconceptualización del nivel. De la guardería a la escuela infantil. Enseñar y/o asistir; alfabetizar y/o socializar Articulación con el jardín maternal y el nivel primario. Diferentes formas organizativas del nivel: plurisalas; La problemática de la ruralidad.

Las necesidades educativas especiales en el nivel inicial; los desafíos de la integración escolar.

Sentido de la obligatoriedad y la promoción automática en el jardín de infantes.

#### **Educación Inicial y las problemáticas socio-culturales.**

La educación inicial y las culturas infantiles. Discursos y representaciones sociales en relación con la inclusión-exclusión.

La institución de Nivel Inicial hoy. La participación y relación con la familia y la comunidad. Problemáticas familiares que se instalan en el Nivel Inicial: desprotección

familiar (padres abandonados: material, afectivo, entre otros). Sobre-protección familiar (padres posesivos). Padres analfabetos.

Culturas de los grupos sociales de origen de los niños; entornos culturales pobres y poblaciones educativas en riesgo de inadaptación al nivel. Desarrollo de procesos sociales para enfrentar problemáticas contemporáneas: Resiliencia: promoción a partir de la socialización escolar. La prosocialidad.

### **Orientaciones para la enseñanza**

Para el desarrollo de este seminario-taller se debe concebir el aula como un espacio de intercambio, de reflexión y producción, promoviendo la participación y el diálogo, contrastando y confrontando ideas previas y saberes experienciales.

Promover el trabajo en grupos para la comprensión de material bibliográfico y la producción cooperativa de conceptualizaciones, como así también la producción de espacios de exposición e intercambio entre grupos - dramatizaciones - plenarios, etc.

Las experiencias institucionales de los estudiantes desde el trayecto de la Práctica Docente y las propias biografías escolares pueden servir material práctico que permitan contrastar y reelaborar los marcos conceptuales.

### **Sugerencia bibliográfica**

CARLI, S. (2006) *La Cuestión de la Infancia*. Editorial: Paidós, Buenos Aires.

CARRETERO, M. (1995) *Pedagogía de la educación infantil*. Aula XXI Ed. Santillana, Buenos Aires.

COREA, C. y LEWKOWICZ (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayos sobre la destitución de la niñez*. Edic. Lumen Humánitas, Buenos Aires.

DE LEÓN - MALAJOVICH - MOREAU (2001) *Pensando la educación infantil*. Edit. Octaedro, Madrid.

DUPRAT, H. - MALAJOVICH, A. (1995) *Pedagogía del Nivel Inicial*. Edit. Plus Ultra, Buenos Aires.

FERNANDEZ, L (1998) *El Análisis de lo Institucional en la Escuela*. Edit. Paidós, Buenos Aires.

GCBA. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (1998) *Educación Inicial. Compartiendo experiencias. Una propuesta de desarrollo curricular*. Buenos Aires.

GERSTENHABER, C. (2004) *Educación y cuidar en el Jardín Maternal*. Edit. Paidós, Buenos Aires.

HARF, R., PASTORINO, I. (1997) *Nivel inicial. Aportes para una Didáctica*. Edit. El Ateneo, Buenos Aires.

HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Edit. Morata, Madrid.

LOPEZ, S., SOKOL, A. (1997): *Escuela Infantil. Una Institución Educativa de 0 a 5 años*. Edic. Colihue Buenos Aires.

SARLÉ, P. (2004) *Escuela Infantil, identidad en juego*. Congreso Internacional de Educación Inicial. Universidad Católica de Montevideo - OMEP.

SARLÉ, P. (2004) *Problemáticas pedagógicas contemporáneas: "El nivel inicial: infancia y socialización"*. Congreso Pedagógico: "La escuela hoy: logros, deudas y proyectos". Escuela Normal "Víctor Mercante".

SPAKOSKY, E. (1997) *La Organización de los Contenidos en el Jardín de Infantes*. Edic Colihue, Buenos Aires.

**Ubicación en el plan de estudios 1º Año**

**Carga horaria: 96 horas cátedras**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral -2º cuatrimestre**

**Propósitos formativos de la unidad curricular.**

En líneas generales, las concepciones y las imágenes del sujeto que la sociedad y la cultura han ido construyendo a lo largo de la historia fueron variadas y han dependido de factores filosóficos, científicos y culturales teñidos del paradigma científico vigente<sup>14</sup>.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales proponen que se debe tener en cuenta que las profundas transformaciones sociales han configurado diferentes sentidos atribuidos a la infancia; hoy se habla de *infancias*, en virtud de las profundas desigualdades sociales que signan a la sociedad contemporánea entre otras variables.

Es necesario considerar que en esta particular etapa de la vida del sujeto de 45 días a 3 años se desarrollan procesos de relevancia capital; se constituye la estructuración del psiquismo, el desarrollo de los procesos de simbolización, el inicio de procesos de socialización, las matrices básicas estructurantes de la personalidad de los sujetos, entre otros. Es tan importante esta etapa y adopta características tan particulares que la escuela debe atender a esta desigualdad y sentar las bases tempranas para que los aprendizajes se concreten en igualdad de oportunidades.

El sujeto se produce, se constituye, en relación con las experiencias a las que se atribuye un sentido, de ahí la importancia del docente que a través de la tarea educativa, participa de la constitución física del sujeto como alumno, desde los avatares de su propia circunstancia. El sujeto es una red de experiencias con otros (docentes, padres), producto de una construcción social, histórica, diversa y contextualizada. La subjetividad está tejida socialmente. De este modo, se amplía nuestra mirada sobre los sujetos que habitan hoy la escuela.

Estas perspectivas agudizan la comprensión del sujeto educativo de este primer nivel de escolarización, destacando que las salas de las instituciones educativas reciben infancias heterogéneas y con experiencias infantiles incluso opuestas.

**Criterios para la selección y organización de los contenidos.**

A- No se trata de abordar todo el universo de la disciplina misma sino que se deben identificar los problemas relevantes y sus principales aportes para las prácticas de los docentes, se piensa que el futuro docente a partir de la selección realizada podrá:

- Analizar los cambios y reestructuraciones que se producen en el ciclo vital y sus repercusiones en la construcción de la subjetividad, la articulación con la estructura familiar y su relación con las formaciones culturales de sus alumnos
- Comprender cómo incide la diversidad de contextos en los que viven los niños en su singular proceso de desarrollo.
- Reflexionar acerca de los aportes alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los procesos de subjetivación.

---

<sup>14</sup> Enrique Palladino (2006) "Sujetos de la Educación: psicología, cultura y aprendizaje" Espacio Editorial Buenos Aires

B. Es necesario tener en cuenta el criterio de transferibilidad, por el cual los contenidos seleccionados contendrán en su definición la potencialidad para su uso en diferentes contextos de modo que permitan a los alumnos del profesorado:

- Construir propuestas didácticas adecuadas a diversos sujetos, modalidades y contextos, basadas en criterios de inclusión.
- Mudar las teorías implícitas sobre la infancia por construcciones teóricas pertinentes, y actuales que permitan la elaboración de dispositivos de enseñanza acordes a la realidad de cada sujeto.

C- Los contenidos seleccionados deberán favorecer la sistematización de las prácticas mismas de modo que permitan a los alumnos del profesorado:

- Comprender que el conocimiento de las diferentes perspectivas teóricas y las transformaciones epistemológicas tienen un carácter instrumental y, deberán servirle para una práctica reflexiva sobre los sujetos reales.
- Reflexionar sobre las bases conceptuales y epistemológicas de las principales teorías del desarrollo que le permitan un abordaje crítico del proceso del desarrollo de los sujetos en formación en contextos escolarizados.

D- Es necesario dar lugar en la selección de contenidos a las problemáticas vigentes en relación a los cambios en la sociedad contemporánea y su impacto tanto en los contextos donde se realiza la tarea de enseñar como en la dinámica de las instituciones escolares lo que les permitirá a los alumnos:

- Problematizar la incidencia de la diversidad como factor determinante del fracaso escolar.
- Analizar los modos comunicativos que se ponen en juego en las interacciones personales y su impacto en los procesos de subjetivación.

E- La propuesta de contenidos enunciada no supone una prescripción enciclopedista sino la potencialidad de elección de acuerdo a criterios docentes e institucionales.

### **Propuesta de contenidos**

#### **Sujeto del desarrollo.**

Dimensión Antropológica: de la herencia biológica al desarrollo humano.

Dimensión social e histórica y cultural. La influencia de la herencia cultural: los símbolos y el lenguaje. La cultura y el contexto.

El lenguaje: eje vertebrador de la constitución del sujeto.

Dimensión Psicológica: Desarrollo del yo. Identidad. Origen del Psiquismo.

Otros aportes: Etología: interacción entre organismo y medio. Enfoque ecológico del desarrollo: Bronfenbrenner, Etnografía.

#### **Sujeto del Nivel Inicial**

Sujeto, individuo, persona.

Perspectivas psicosociales de las distintas etapas evolutivas: cambios conductual, procesos, dimensión temporal y ciclo vital.

Nacimiento y primeros 18 meses de vida: particularidades. Primera infancia: características generales. El papel de guarderías y maternas en la constitución del sujeto. La atención temprana.



## **Teorías que explican la constitución del Sujeto**

Aportes de las teorías psicoanalíticas; desarrollo afectivo, libidinal e integración progresiva del aparato psíquico (Shlemenson). El desarrollo de los procesos del yo: interacción con la sociedad.

El desarrollo socio-afectivo: teorías del apego: Procesos de individuación y separación: Spitz, Winnicott. Bowlby. M. Mahler.

Procesos de socialización. Desarrollo social vincular.

Procesos cognitivos básicos. Los dispositivos básicos para el aprendizaje: Bruner, Vigotzky, Azcoaga, Wertsch, y otros. Teorías de la mente.

El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural.

Teorías del Desarrollo de la inteligencia: Piaget, Bruner, Vigotzky, Azcoaga, Wertsch, y otros.

Adquisición de la función simbólica y el desarrollo del lenguaje: Chomski, Piaget, Requejo, Bruner. Desarrollo psicomotriz: Pierre, Vayer, Costallat y otros.

## **Orientaciones para la enseñanza**

Las estrategias sugeridas en la presente unidad curricular tienen como finalidad preparar al alumno para la lectura y escritura de la disciplina de modo que puedan comprender y aprender con los textos que se les acercan y que no forman parte de sus lecturas habituales.

Por ello, es necesario que el docente se ubique en la figura de andamiar los procesos de aprendizaje que se desarrollan al interior de sus cátedras para hacer de ellos lectores autónomos partiendo de:

- presentarles bibliografía auténtica de la disciplina, no manuales diseñados para enseñar una materia.

- proporcionar la información que los textos dan por sabido (contextos de producción, paradigmas, líneas teóricas, etc.)

- proponerles lecturas con ayuda de guías que los orienten en el por qué y para qué de las lecturas

- propiciar actividades de análisis de textos académicos, periodísticos, publicaciones especializadas, videos, en función de:

- a) identificar posturas, ponderar razones, argumentaciones, etc.

- b) relacionar con los conocimientos anteriormente adquiridos.

- c) discutir, opinar, desnaturalizar.

- proponer actividades de producción, exposición, reelaboración y socialización de los saberes trabajados

- propiciar situaciones de acercamiento a los sujetos y practicas reales sobre las que versan las teorías abordadas: análisis de casos, observaciones.

## **Sugerencia bibliográfica**

AISENSEN, D., CATARINA, A. y Otros (2007) *Aprendizaje, sujetos y Escenarios*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

ALVARADO, M. y GUIDO, H. (s/d) *Incluso los niños. Apuntes para una estoica de la infancia*. Producción editorial Julio Callao, Buenos Aires.

- ANTELO, S. y ABRAMOWSKY, A. (2000) *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Editorial Homo Sapiens, Rosario.
- AUYERO, J. (2000) *Desde abajo: la transformación de las identidades sociales*. Editora Svampa Maristella, Buenos Aires.
- BAQUERO, R y LIMÓN, R (2000) *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal Ed Unq
- BRUNER, J. (1988) *Desarrollo cognitivo y Educación*. Ediciones Morata, Madrid.
- (1994) *El habla del niño: Cognición y Desarrollo*. Editorial el desarrollo de la personalidad: *Una base segura*. Paidós, Buenos. Aires
- (1997) *La Educación puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor, España.
- CASAS FERRAN (1998) *Infancia: perspectivas psicosociales*. Editorial Paidós, Barcelona.
- DELLEPIANE, A. M (2005) *Los Sujetos de la Educación*. Editorial Lugar, Buenos Aires.
- GONZALES REY, F. (2002) *Sujetos y Subjetividad: Una aproximación histórico cultural*, Editorial Thompson, México.
- MAHLER, M. (1990) *Estudios 2 Separación- Individuación* Editorial Paidós, Buenos Aires.
- MINNICELLI, M. COORD. (2008) *Infancias e institución (es)* Editorial Novedades Educativas, Argentina.
- PALLADITO, E. (2006) *Sujetos de la Educación: Psicología, cultura y aprendizaje*. Editorial Espacio, Buenos Aires.
- SPITZ, R. (1968) *Primer Año de Vida*. Editorial Aguilar, España.
- VOLNOVICH, J. (1999) *Los cómplices del silencio; Infancia, subjetividad y prácticas institucionales*. Editorial Lumen Humanitas, Argentina.
- (2000) *Claves de Infancia*, Editorial Homo Sapiens, Argentina.
- WINNICOTT, D.W. (1992) *Realidad y Juego*. Editorial Gedisa, España.
- (1996) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- (1984) *La familia y el desarrollo del individuo*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

**Ubicación en el plan de estudios: 2º Año**

**Carga horaria: 128 horas cátedra**

**Régimen de cursado: Anual**

### **Propósitos formativos de la unidad curricular**

En líneas generales, las concepciones y las imágenes del sujeto que la sociedad y la cultura han ido construyendo a lo largo de la historia son variadas, y han dependido de factores filosóficos, científicos y culturales teñidos del paradigma científico vigente<sup>15</sup>.

Los lineamientos curriculares nacionales proponen que se debe tener en cuenta que las profundas transformaciones sociales han configurado diferentes sentidos atribuidos a la infancia. Hoy se habla de infancias, en virtud de las profundas desigualdades sociales que signan a la sociedad contemporánea entre otras variables.

Es necesario considerar que en esta particular etapa de la vida de 4 a 5 años, el niño ingresa al mundo de la sociedad y la cultura, el inicio de la distancia e independencia de los progenitores le permite la instauración del espacio del deseo; se instituye la postergación de la descarga y se establece la necesidad de la sustitución de las pulsiones lo que da origen a que las palabras y los enunciados se esbocen, dando lugar entonces al desarrollo del lenguaje, la narración, la alfabetización, etc.

Al decir de Kristeva (1998) “se estructura una *revuelta* en la que no se trata de avanzar hacia un dichoso futuro de promesas y proyectos sino de re-encontrar formas enunciativas y situaciones objetales que generen novedades próximas y distintas a un pasado propio y extraño”<sup>16</sup>

El sujeto se produce, se constituye, en relación con las experiencias a las que se atribuye un sentido, de ahí la importancia del docente que, a través de la tarea educativa que participa de la constitución física del sujeto como alumno, desde los avatares de su propia circunstancia. El sujeto es una red de experiencias; esta construcción es siempre en relación con otro (docente, padres) producto de una construcción social, histórica, diversa y contextualizada. La subjetividad está tejida socialmente. De este modo, se amplía nuestra mirada la mirada sobre los sujetos que habitan hoy la escuela

Estas perspectivas agudizan la comprensión de este sujeto educativo de este primer nivel de escolarización, destacando que las salas de las instituciones educativas reciben infancias heterogéneas y con experiencias infantiles incluso opuestas.

### **Criterios para la selección de los contenidos.**

A- No se trata de abordar todo el universo de la disciplina misma sino que se deben identificar los problemas relevantes y sus principales aportes para las prácticas de los docentes se entiende que el futuro docente a partir de la selección realizada podrá:

-Analizar los cambios y reestructuraciones que se producen en el ciclo vital y sus repercusiones en la construcción de la subjetividad, la articulación con la estructura familiar y su relación con las formaciones culturales de sus alumnos

---

<sup>15</sup> Enrique Palladino (2006) “Sujetos de la Educación: psicología, cultura y aprendizaje” Espacio Editorial Buenos Aires

<sup>16</sup> Shlemenson Silvia (2005) “Leer y escribir en contextos sociales complejos” Paidós.

-Comprender cómo incide la diversidad de contextos en las que viven los niños en su singular proceso de desarrollo.

-Reflexionar acerca de los aportes, alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los procesos de subjetivación.

B-Es necesario tener en cuenta el criterio de transferibilidad, por el cual los contenidos seleccionados contendrán en su definición la potencialidad para su uso en diferentes contextos de modo que permitan al futuro docente:

-Construir propuestas didácticas adecuadas a diversos sujetos, modalidades y contextos, basadas en criterios de inclusión.

-Mudar las teorías implícitas sobre la infancia por construcciones teóricas pertinentes, y actuales que permitan la elaboración de dispositivos de enseñanza acordes a la realidad de cada sujeto.

C-Los contenidos seleccionados deberán favorecer la sistematización de las prácticas mismas de modo que permitan al alumno del profesorado:

-Comprender que el conocimiento de las diferentes perspectivas teóricas y las transformaciones epistemológicas tienen un carácter instrumental y deberán servirle para una práctica reflexiva sobre los sujetos reales.

-Reflexionar sobre las bases conceptuales y epistemológicas de las principales teorías del desarrollo que le permitan un abordaje crítico del proceso del desarrollo de los sujetos en formación en contextos escolarizados.

D-Es necesario dar lugar en la selección de contenidos a las problemáticas vigentes en relación a los cambios en la sociedad contemporánea y su impacto tanto en los contextos donde se realiza la tarea de enseñar como en la dinámica de las instituciones escolares lo que les permitirá a los alumnos.

-Problematizar la incidencia de la diversidad como factor determinante del fracaso escolar.

-Analizar los modos comunicativos que se ponen en juego en las interacciones personales y su impacto en los procesos de subjetivación.

E- La propuesta de contenidos enunciada no supone una prescripción enciclopedista sino la potencialidad de elección de acuerdo a criterios docentes e institucionales.

## **Propuesta de contenidos**

### **Sujeto de Nivel Inicial II**

Perspectivas psicosociales de la segunda infancia; desarrollo físico, emocional, social, cognitivo y psicomotor en los diferentes contextos socio culturales e históricos.

Los niveles de complejidad y organización del psiquismo. La actividad representativa. Condiciones de ingreso al campo social.

Procesos cognitivos básicos y desarrollo de las funciones superiores (Bruner, Vigotzky, Azcoaga, Wertsch, otros).

Teorías del desarrollo de la inteligencia (Piaget, Bruner, Vigotzky, Garner, otros).

Adquisición de la función simbólica y el desarrollo del lenguaje. (Chomski Piaget, Requejo). Conocimiento y desarrollo moral (Piaget, Kohlberg) Desarrollo Psicomotriz.

### **Los sujetos de la infancia**

Las concepciones acerca del niño. La niñez en las diferentes edades históricas. Mitos y leyendas de la Infancia. Las nuevas infancias. Graves problemáticas de la infancia hoy.

La importancia del lenguaje en la constitución de la subjetividad. Diversas conceptualizaciones teóricas acerca del sujeto: La psicología conductista. Teoría de la psicología de la forma, Psicoanálisis. Psicología cognitiva, Psicología cultural.

### **Sujetos y escuela**

Modalidades de aprendizaje del sujeto: diversidad del desarrollo subjetivo.

La cultura escolar como productora de subjetividad. Escolaridad y subjetividad moderna. Subjetividad pedagógica moderna, su agotamiento.

Escribir, leer y pensar en contextos sociales diferentes y complejos.

Prejuicios y creencias docentes en relación al origen, etnia, género, apariencia física de sus alumnos y la incidencia en la constitución de subjetividad.

Los procesos de participación guiada. El desarrollo a través de la interacción de los adultos y los iguales. Lo individual y el contexto sociocultural.

Cultura y teorías del desarrollo. Educación y desarrollo humano.

### **Sujeto, familia, cultura**

Distintas constituciones familiares. Modificaciones en los posicionamientos parentales. Organizaciones familiares en transformación permanente. Relaciones familia escuela en el aprendizaje cotidiano. La subjetividad de varones y mujeres. La incidencia del género en los juegos.

Las culturas y los procesos de subjetivación. Escenarios de expulsión social y subjetividad.

Impacto de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la subjetividad.

### **Factores ambientales que inciden en la constitución del sujeto**

Los diferentes contextos: urbanos, suburbanos, rurales, marginales, excluidos, expulsados, etc. Las influencias ambientales: pobreza, estrés, alimentación, cultura; El cuidado de la salud;

Historias familiares. Calidad de la paternidad y la maternidad como andamiaje. Maltrato infantil, abusos. Aprendizaje. Estimulación temprana. El juego. Jardín de infantes y subjetividad.

### **Orientaciones para la enseñanza**

Las estrategias sugeridas en la presente unidad curricular tienen como finalidad preparar al alumno/a para la lectura y escritura de la disciplina de modo que puedan comprender y aprender con los textos que se les acercan y que no forman parte de sus lecturas habituales. Por ello, es necesario que el docente se ubique en la figura de andamiar los procesos de aprendizaje que se desarrollan al interior de sus cátedras para hacer de ellos lectores autónomos partiendo de:

Por ello es necesario, que el docente se ubique en la figura de andamiar los procesos de aprendizaje que se desarrollan al interior de sus cátedras para hacer de ellos lectores autónomos partiendo de:

-presentarles bibliografía auténtica de la disciplina, no manuales diseñados para enseñar una materia.

-proporcionar la información que los textos dan por sabido (contextos de producción, paradigmas, líneas teóricas, etc.).

-proponerles lecturas con ayuda de guías que los orienten en el por que y para que de las lecturas

-propiciar actividades de análisis de textos académicos, periodísticos, publicaciones especializadas, videos, en función de:

- a) identificar posturas, ponderar razones, argumentaciones, etc.
- b) relacionar con los conocimientos anteriormente adquiridos.
- c) discutir, opinar, desnaturalizar.

- proponer actividades de producción, exposición, reelaboración y socialización de los saberes trabajados.

-propiciar situaciones de acercamiento a los sujetos y practicas reales sobre las que versan las teorías abordadas: análisis de casos, observaciones.

### **Sugerencia bibliográfica**

AISENSEN, D. y CATARINA, A. (2007) *Aprendizaje, sujetos y escenarios*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

ALVARADO, M. y GUIDO H. (s/d) *Incluso los niños. Apuntes para una estoica de la infancia*. Producción editorial Julio Callao, Buenos Aires.

BRUNER, J. (1994) *El habla del niño: cognición y desarrollo. El desarrollo de la personalidad: Una base segura*. Ediciones Paidós, Buenos Aires.

CASAS FERRAN (1998) *Infancia: perspectivas psicosociales*. Editorial Paidós, Barcelona.

GARDNER, H. (1997) *Arte, mente y cerebro*. Ediciones Paidós, Buenos Aires.

GIBERTI, E. (2005) *La familia a pesar de todo*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

GONZALES REY, F. (2002) *Sujetos y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. Editorial Thompson, México.

PALLADITO, E. (2006) *Sujetos de la Educación: psicología, cultura y aprendizaje*. Editorial Espacio, Buenos Aires.

SCHLEMENSON, S. (2005) *Leer y escribir en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

SPIEGEL, A. (COORD.) (2007) *Nuevas tecnologías, saberes amores y violencias: construcción de identidades dentro y fuera de la escuela*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

VOLNOVICH, J. (1999) *Los cómplices del silencio; infancia, subjetividad y prácticas institucionales*. Editorial Lumen Humanitas, Argentina.

----- (2000) *Claves de infancia*, Editorial Homo Sapiens, Argentina.

WINNICOT, D. (1984) *La familia y el desarrollo del individuo*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

----- (1996) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria: 96 horas cátedra.

Régimen de cursado: Cuatrimestral -1º cuatrimestre -

### Propósitos formativos de la unidad curricular

Hay una suerte de olvido del cuerpo, a la hora de considerarlo como entidad elemental en la vida de los sujetos. Plantear una concepción pedagógica contradicha en la conducta del docente que la enseña, implica falsear los propósitos de toda una comunidad que cree en sus maestros.

Así como el niño no abandona su cuerpo para ocupar su banco en el aula al trabajar intelectualmente, tampoco lo hace su maestro. No sería creíble un planteo de educación integral, realizado por un educador que no conozca, reconozca y valore con sentido de integración bio-comunicacional y en ello, obligadamente socializador, a su propio cuerpo.

La escuela de hoy se encuentra ante una terrible contradicción: nuevas tecnologías de enseñanza (computadoras, Internet) y, paralelamente, problemas de comunicación interpersonal maestro-alumno, alumno-alumno y maestro-maestro. Sin embargo no se puede dejar de reconocer que en el aula si no se construye un clima positivo y de relaciones de comunicación, aunque el maestro acumule muchos saberes, poco se puede aprender. Y, asimismo en la institución, aunque los actores conozcan sus roles y obligaciones si no se reconocen como sujetos sensibles, permeables y comunicantes, poco se puede progresar. *“La educación debe considerar estos dos aspectos: contenidos y relaciones. Ambos son importantes y se interrelacionan”.*

En este punto es necesario asumir que la comunicación no verbal existe y es vital y emocionalmente necesaria en las relaciones humanas y es el sujeto corporal el mediador de la misma aunque aun necesite develar su historia y reconocerla. Para ello, hay que alejarse del concepto de cuerpo como pura biología para entenderlo como ser en si, como cargado de significados y símbolos, como *alfabeto que nos habla*<sup>17</sup> y permite la comunicación con los otros constantemente.

*“El cuerpo, tiene y es un lenguaje, es la base de la propia experiencia, del pensamiento y del sentimiento, de las metáforas, posturas e imágenes que usamos para vivir nuestra vida, acorde a cada cultura en cada momento histórico y moda imperante”.*<sup>18</sup>

La cultura (y sorprendentemente la cultura escolar) en la que muchos maestros han sido educados, ha relegado los mensajes del cuerpo a silencios y ocultamientos y esto ha impactado no solamente en la formación personal sino en la formación profesional inicial de los maestros. Hay tantos silencios, hay tantas cosas que quedan guardadas, son tantos los deseos, las palabras que **no se pueden decir** que de una forma u otra se van manifestando en el lenguaje corporal a través de las miradas, gestos, posturas... Y así, los maestros dicen mucho de lo que no quieren decir, sin advertir que de ellos mismos saben de emociones que no muestran, muestran emociones que otros ven mejor que ellos y también, desconocen o no reconocen conscientemente mensajes

<sup>17</sup> Schnairt Nelly (1987) Seminario Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, Palacio de la Magdalena, España.

<sup>18</sup> Avalos Irene Ofelia (2005) *“El contenido expresivo-comunicativo en la formación de recursos humanos en la Educación Física”*. Tesis de Master en Educación Física, Universidad de Salamanca- España.

corporales que se envían a los niños y jóvenes. *“Mi lenguaje es un adulto civilizado; y mi cuerpo un niño caprichoso”* afirma Roland Barthes.

Se debería reflexionar, entonces, en la presencia de ese sujeto corporal en el maestro como integrante y destinatario de la formación general de la docencia, porque no es un espacio disciplinar el que permitirá hacerlo presente, sino la convicción y la representación en los hechos y la organización de los saberes de que el cuerpo está ineludiblemente presente en la escuela: **niños corporales y maestros corporales comunicándose.**

Desde el diseño curricular se plantea que se hace necesario desnaturalizar el modo en el que ciertas perspectivas teóricas han abordado la comprensión del sujeto. Haciendo realidad la ansiada premisa de una concepción integrada del desarrollo infantil se hace necesario revisar la comprensión del sujeto docente tanto como del sujeto de enseñanza entendiéndolos como sujetos corporales y, en tanto ello, “son”, “tienen” y “se representan” desde el cuerpo.

Aporta también a los objetivos de la Educación Inicial, según la Ley Nacional de Educación (Nº 26.206) en los apartados que hacen referencia a los niños y niñas *como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral; en la promoción de la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as; en el desarrollo de la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales y en el favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.*

Se entiende desde el diseño curricular que los maestros deben dar la posibilidad a los/as niños/as de “explorar e interpretar el mundo que los rodea, concebirlos como co-constructores (lo que presupone al docente como co-constructor de cultura y conocimiento); considerar a los/as niños/as como sujetos con plenos derechos, dignos de ser escuchados y por ello que se debe escuchar, ver, cuestionar para que los/as niños/as descubran las múltiples perspectivas y complejidad de lo que se pretende enseñar”. Es indudable que lo lograrán a través de la propia experiencia, experiencia de un saber que es acto, que “se hace”, que es “acción y pensamiento a la vez”, aspectos que están absolutamente interrelacionados

Dejar que los niños sean protagonistas y constructores de su propio aprendizaje en esta etapa implica ineludiblemente considerar las prioridades de la experiencia corporal y de la comunicación fuertemente impregnada de lo afectivo que deberá ser orientada por un nuevo maestro más formado en competencias comunicativas, perspectivas de enseñanza globales y conciencia de su presencia social como transmisor, movilizador y creador cultural

### **Criterios para la selección de contenidos**

Los contenidos serán abordados en el Taller desde la vivencia en la práctica corporal, el análisis crítico de la experiencia histórica personal y las representaciones sociales sobre cuerpo y movimiento, así como la reflexión sobre las problemáticas actuales en los docentes y en la escuela. “Poner el cuerpo” en cada escenario donde se actúa expone una particular biografía de vida y un sinnúmero de vivencias que se hacen visibles frente y junto a otros. Dar la palabra al cuerpo que transmite significados, narra subjetividad, humaniza y se vincula con el otro, posibilita la emergencia de diversas prácticas expresivas y lúdicas.

Los contenidos se ofrecen como ejes temáticos significativos para la formación personal y profesional de los futuros docentes enunciando problemas relevantes de la cultura corporal de la actualidad, espacios para la reflexión crítica sobre los mismos y aportes para las prácticas docentes áulicas, institucionales y sociales.



Consecuentemente, la orientación de este Taller trasciende las referencias disciplinares, integrando diversos aportes orientados a la construcción de un saber que posibilite la disponibilidad corporal y propicie su dimensión comunicativa y expresiva.

### **Propuesta de contenidos**

- Las distintas concepciones sobre cuerpo a través de la historia.
- El cuerpo, el espacio y el movimiento en la educación. Condiciones materiales y simbólicas de producción de las prácticas corporales en los docentes. El cuerpo en la escuela del siglo XXI. Cuerpo y escuela, identificación de los procesos de disciplinamiento. Cuerpo y género.
- La comunicación corporal en educación. El docente y los mensajes. Diferentes códigos de comunicación.
- El maestro y el cuerpo como facilitador de la comunicación.
- El sujeto en movimiento. Dimensiones sociales e individuales.
- Pensamiento y acción motriz. Una dualidad vigente en la escuela de hoy. Cuestionamientos y aportes para la escuela del mañana.
- Revisión crítica de la mirada adulta sobre la actividad corporal, motriz y lúdica de los niños a partir de la propia experiencia. El juego espontáneo, la creatividad individual y grupal. La significación de la historia personal en la propuesta, interpretación y organización de espacios de acción corporal y motriz en el aula. El espacio educativo como escenario y el juego dramático corporal.
- Los cuidados y las señales del cuerpo del maestro. Oportunidad y sistematicidad de la actividad corporal en la vida cotidiana del maestro.
- La construcción de una cultura de lo corporal desde las edades tempranas. Aportes de la presencia, disponibilidad y comprensión del maestro.
- Talleres vivenciales: trabajo sobre lo corporal, técnicas psicomotrices y juego.

### **Orientaciones para la enseñanza**

El formato de taller articula un desarrollo teórico/vivencial acerca del cuerpo desde su construcción subjetiva, social y cultural, posibilitando su reconstrucción biográfica en torno a recursos como la narrativa, la fotografía, filmaciones, entre otros. Se propone abordar los contenidos desde la presentación de experiencias a través del juego, la expresión corporal, la puesta en escena de situaciones cotidianas del ámbito escolar donde “se pone el cuerpo”, de modo de reconocer, analizar y reflexionar acerca del lugar del propio cuerpo en relación con los demás.

### **Sugerencia bibliográfica**

BARLOW, W. (2002) *El principio de Matthias Alexander. El saber del cuerpo*; Editorial Paidós- Buenos Aires

MARTINES P. y REDONDO, P., (2006) *Igualdad y Educación. Escrituras entre dos orillas*. Editorial del Estante. Serie educación.

CALMELS, D. (1997) *Cuerpo y saber*, D y B Editores; Buenos Aires.

DENIS, D. (1980) *El cuerpo enseñado*. Editorial Paidós. Barcelona.

DÍAZ SUÁREZ, Arturo (2001) *Cuerpo y movimiento*, DM, Murcia, España.

ENTWISTLE, J. (2002) *El cuerpo y la moda. Una visión sociológica*; Editorial Paidós Contextos; Barcelona.

- FELDENKRAIS, M (1991) *La dificultad de ver lo obvio*. Editorial Paidòs; Bs. As.
- (1980) *Autoconciencia por el movimiento. Ejercicios para el desarrollo personal*; Editorial Paidós, Bs. As.
- GONZÁLEZ DEL HOYO y otros; *El cuerpo que va a la escuela. Reflexiones para la práctica educativa*; [www.feadef.iespana.es/valladolid](http://www.feadef.iespana.es/valladolid)
- GRASSO Alicia (2002) *Construyendo identidad corporal. La corporeidad escuchada*; Colección Biblioteca didáctica; Ediciones Novedades Educativas
- LE BOULCH, Jean (2001) *El cuerpo en la escuela del siglo XXI*, INDE Publicaciones, Barcelona, España.
- ORBELLI, Alejandro R; *El cuerpo en la escuela. Entre castigar y vigilar*; [www.efydep.com.ar](http://www.efydep.com.ar); N° 64; 09/ 2008
- SASSANO, Miguel (2003) *Cuerpo, tiempo y espacio*, Editorial Stadium, Buenos Aires.
- SPINDLER Sofía (2007) *La técnica de Matthias Alexander. Un camino hacia el bienestar del cuerpo y la mente*. Colección Cuerpo Arte y Salud. Lumen. Buenos Aires.

**Ubicación en el plan de estudios: 2º Año**

**Carga horaria: 128 horas cátedra**

**Régimen de cursado: Anual**

**Propósitos formativos de la unidad curricular:**

La Didáctica como disciplina, según señala Susana Barco, es un espacio que no está construido por certezas absolutas sino que se constituye en un punto de encuentro, en intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas. Desde este campo, se plantean reflexiones e interrogantes que favorecen la posibilidad de problematización y conceptualización sobre el currículum y la enseñanza.

La didáctica del Nivel Inicial apunta a interpretar y definir la enseñanza en situación, desnaturalizando aquello que se rutinizó y revalorizando las buenas prácticas.

Un aspecto importante a tener en cuenta en la Didáctica del nivel inicial es destacar que la capacidad para responder a las demandas infantiles y para desempeñarse responsablemente frente al cuidado y crianza de los pequeños no puede quedar librada sólo a los rasgos de personalidad o al carácter del docente, como tampoco debe sustentarse en la creencia de que sólo es necesario tener condiciones naturales y responder con sensibilidad a las demandas del niño. Es importante otorgarle valor a los contenidos para contrarrestar esta tendencia o creencia y, de esta manera, evitar el riesgo de que la Didáctica quede reducida a un gran bagaje de instrumentos y de tecnología pero sin contenidos explícitos.

A partir de esta perspectiva, el desafío actual es que la formación docente otorgue herramientas suficientes para que el estudiante se sitúe desde el carácter *globalizador* de la experiencia infantil, enriquecida desde las miradas que pueden aportar las disciplinas. Desde este lugar, 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, para sujetos en contextos situados.

Desde esta unidad curricular, se pretende resignificar el valor didáctico que tiene el juego como una estrategia, que ocupa un lugar preferencial en la educación inicial, por lo que se animará al estudiante, futuro docente del nivel inicial, a concientizar su disponibilidad y potencialidad lúdica.

Se pondrá especial énfasis en los procesos de transposición didáctica y en las posibilidades de otorgar un lugar al diseño didáctico propio del nivel inicial a partir del estilo de planificación abordada.

Pensar la didáctica desde lo explicitado hasta aquí implica el desafío de revisar los itinerarios curriculares y sus implicaciones didácticas, que permitan al estudiante comprender las características de diferentes enfoques de enseñanza, encuadrados en ciertas concepciones pedagógicas que incidieron sobre la didáctica y también analizar las diferentes situaciones de enseñanza.

En tal sentido se plantean como propósitos propiciar instancias para:

-Conocer, profundizar y ampliar conocimientos teóricos que fundamentan la didáctica en el Nivel Inicial, reconociendo los distintos enfoques de la enseñanza en el nivel inicial y las tendencias actuales.

- Identificar las particularidades que adopta la enseñanza en el nivel en relación con las diferentes franjas etarias que atiende y desarrollar habilidades para reconocer diferentes modos de planificar la propuesta de enseñanza en el nivel inicial.

-Desarrollar un conocimiento reflexivo y crítico de procedimientos y técnicas 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.

-Brindar recursos conceptuales y metodológicos que les permitan a los alumnos abordar tareas de investigación y análisis crítico en relación con situaciones de enseñanza en el Nivel Inicial, reconociendo la importancia de lo lúdico como estrategia privilegiada.

-Comprender y resignificar las articulaciones entre las conceptualizaciones teóricas de la didáctica del nivel y las prácticas como una unidad de formación didáctica.

### **Criterios para la selección de los contenidos**

Se plantea una selección y organización de contenidos para abordar la Didáctica desde el escenario donde se desarrolla la situación de enseñanza que es el aula y la relación que se establece en el interjuego de los elementos que configuran el acto pedagógico: docente-alumnos-contenido, con las particularidades que estos elementos asumen en la Educación Inicial.

### **Propuesta de contenidos**

- ¿Por qué una Didáctica de Educación Inicial?

Itinerarios curriculares en la educación inicial y sus implicaciones didácticas.La función pedagógica del Nivel Inicial.Enfoques básicos de la enseñanza en el nivel inicial. Los actores de la situación didáctica: el docente como enseñante en el Nivel inicial. El niño sujeto de la educación inicial. Perspectiva de análisis: el aula y la situación de enseñanza. Características de la situación de enseñanza.

- Organización curricular

Diseño desarrollo y evaluación del currículo en el Nivel Inicial desde distintas perspectivas y marcos teóricos Enfoque del juego como estrategia central en el nivel

- Organizadores de la situación didáctica

La jornada: los momentos y la dinámica de trabajo en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes. La enseñanza y la organización material en el trabajo por rincones. Organización del tiempo: variables a tener en cuenta.La organización, uso y funciones del espacio interior y exterior como ambiente de aprendizaje de las diferentes salas de Jardín Maternal y de Jardín de Infantes. Evaluación en el nivel inicial: características específicas e instrumentos.

### **Orientaciones para la enseñanza**

Las estrategias sugeridas para trabajar con los alumnos del profesorado de nivel inicial se deberá apoyar tanto en la reflexión y análisis de los sustentos teóricos como en las entradas al terreno bajo la forma de trabajo de campo (actividades de investigación y extensión) que permitan al alumno del profesorado el relevamiento de distintos aspectos de la realidad educativa relacionados con la enseñanza en el nivel como por ejemplo: momentos de la clase, la organización de los rincones de la sala, su uso didáctico; las formas que tienen los docentes de diseñar las planificaciones ; observaciones de situaciones de enseñanza en Instituciones de nivel inicial (de gestión estatal o privada); organización de mesa redonda sobre la enseñanza en el nivel.

En el cursado de esta unidad curricular, los alumnos podrán aproximarse a la situación actual de la educación inicial, valorar su importancia y conocer las nuevas propuestas didácticas.

Se gestionarán actividades que permitan al alumno la participación en clases teóricas en el profesorado, la constitución de grupos de trabajo, la elaboración de informes, la búsqueda de información en diferentes bibliografías y en redes virtuales.

### **Sugerencia bibliográfica**

BIGNAMI, S. y KIPERSAIN, P. (2007) *¿Construcción de proyectos o proyectos que se construyen?* Ed. Puerto Creativo, Buenos Aires

BOSCH, I. (comp.) (1994) *Un Jardín de infantes mejor. Siete Propuestas.* Paidós Educador, Buenos Aires.

BURGOS, (1992) *Nuevos sentidos de la Didáctica y el Currículum en el nivel inicial.* Homo Sapiens, Rosario

DE LEÓN, MALAJOVICH, MOREAU (2001) *Pensando la educación infantil.* Edit. Octaedro, Madrid.

DENIES, E. (1989) *Didáctica del Nivel Inicial o pre-escolar.* Ed. El Ateneo, Buenos Aires

ENCABO, A. , SIMÓN, N. y SORBARA, A. (1997) *Planificar Planificando. Un Modelo para armar.* Edic. Colihue, Buenos Aires.

FRABBONI, F. (1984) *La educación del niño de 0 a 6 años.* Ed. Cincel, Madrid.

GOLDSCHMIED E., JACKSON S. (2000) *La Educación Infantil de 0 a 3 años.* Ed. Morata, Madrid.

HARF, R. et al. (1996) *Nivel inicial, Aportes para una didáctica.* Ed. El Ateneo, Buenos Aires.

LOPEZ, S.; y SOKOL, A (1997) *Escuela Infantil. Una Institución educativa de 0 a 5 años.* Ed. Colihue, Buenos Aires.

MALAJOVICH, A. (comp,) (2000) *Recorridos didácticos en el nivel inicial.* Paidós, Buenos Aires.

KIPERSAIN, P. (1996) *Planificación por proyectos en sala de 5.* Ed. Independencia, Buenos Aires.

PITLUK, L. (2006) *La planificación didáctica en el jardín de Infantes.* Ed. Homo Sapiens, Buenos Aires.

RICCIUTTI, H.; Y WILLIS, A. (1990) *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años.* Edic. Morata, Madrid.

SPAKOSKY, E. LABEL, C. et al. (1997) *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes* Edic. Colihue, Buenos Aires.

ZAPATA, O. (1 995) *Juego y aprendizaje escolar.* Edit. Pax , México

**Unidad Curricular:**

## **TALLER DE JUEGO**

**-Taller-**

**Ubicación en el plan de estudios: 2º Año**

**Carga horaria: 64 horas cátedras**

**Régimen de cursado: cuatrimestral -1º cuatrimestre-**

### **Propósitos formativos de la unidad curricular:**

La palabra juego designa variadas actividades y situaciones que tienen a su vez un status cultural diferente. Abarca una amplia gama de conceptos, ideas y acciones, es por ello difícil buscar definiciones y clasificaciones así como circunscribirlo a una única verdad. El juego no es la actividad en sí sino el espíritu con que se aborda esa actividad; se encuentra dentro del jugador y es tan complejo como la subjetividad del que lo juega. Es por ello que se ha convertido en un objeto de estudio extenso y profundo.

El juego domina todas las facetas de nuestra vida, es la vida misma, es la acción libre y espontánea capaz de absorber al jugador pequeño tanto como al grande. Es una acción fuertemente dinámica, placentera, valiosa en sí misma. Ofrece una posibilidad agradable de construir aprendizajes ya que a través de él se revive una condición antropológica distintiva del hombre.

Los niños juegan con las realidades que les toca vivir y es en el propio juego donde encuentran alternativas como posibilidades inimaginables. Es el juego el que permite encontrar alivio a la realidad, dejando de lado la insistencia de las necesidades y facilitando la construcción de un mundo compartido entre los jugadores, regido por las propias decisiones, el orden, la equidad y la perfección.

Consecuentemente, el juego permite al niño de modo accesible y natural aprender con placer, es decir disfrutar conociendo, superando con mayor facilidad los obstáculos que se presentan en el camino al conocimiento. Por ello el vínculo entre los niños y el juego es absolutamente necesario para el desarrollo de una infancia saludable.

La predisposición natural al juego hace que el cuerpo se halle estimulado y activo. Esto "motiva y reta" a quien juega tanto a dominar lo que se conoce y le resulta familiar como a responder a lo nuevo, a buscar información, ejercitar destrezas, conocer, esforzarse, arriesgar.

En el Nivel Inicial se necesita recuperar el valor del juego como importante en la vida de los niños.

Enseñar a los niños de 45 días a 5 años es una tarea compleja, por lo tanto requiere de andamiajes e intervenciones docentes que articulen: el desarrollo y las posibilidades de aprendizaje de los niños, sus modos de acercarse a la realidad, las diversas alternativas de los campos disciplinares, y las alternativas que generan propuestas lúdicas

Desde el rol de adultos se debe tener presente que todos jugamos aunque muchas veces no podamos o no queramos reconocerlo.

Para que las instancias de juego resulten altamente gratificantes es necesario prepararse para analizarlo y comprender su significado, alentarle toda vez que surja desde los niños y organizar espacios pertinentes para que brote como acción propia de esta etapa, como razón de ser de la infancia.

El estudiante, tiene que concientizarse, ejercitar y canalizar su potencialidad lúdica, ya que sin disponibilidad lúdico-corporal le será muy difícil “abrir el juego” y sostenerlo.

El juego involucra a los sujetos en su totalidad. Es por ello que llevar adelante propuestas de juego en los otros requiere de una formación. El conocimiento sobre el juego no se obtiene sólo a través de las teorías y el análisis de la bibliografía. Para saber sobre el juego es necesario jugar, es importante la vivencia.

En tal sentido será necesario reconocer al juego como una importante estrategia pedagógica, de la cual podrá tomar decisiones didácticas pertinentes y potenciar las virtudes que el juego tiene para los niños.

### **Criterios para la selección de los contenidos**

Los contenidos serán abordados en el Taller desde la vivencia en la práctica lúdica el análisis crítico de la experiencia histórica personal y las representaciones sociales sobre el juego, así como la reflexión sobre la realidad de los docentes y en la escuela. Es necesario transitar la práctica elaborando los propios miedos, las dificultades, conocer estrategias para contener, limitar, promover, invitar, comprender, negociar, regular la agresión, organizar los espacios, percibir a los jugadores

Asimismo, los contenidos se organizan como espacios para la reflexión crítica sobre los significados del juego y sobre los aportes que la ejecución del juego brinda para el desarrollo de las prácticas docentes áulicas, institucionales y sociales, en beneficio de la niñez.

### **Propuesta de contenidos**

*El juego*

El juego y su universo complejo. Características, funciones, actores. Hacia una comprensión del fenómeno lúdico y sus alcances.

Etapas del juego: el juego y su relación con el desarrollo del niño.

El papel, significado y funciones esenciales del juego en el nivel inicial. El derecho del niño a jugar. El juego y su potencialidad educativa. El juego, los niños y las reglas. El juego, los juegos y el jugar. Sobre juego, juguetes y jugadores

*El juego y el educador de nivel inicial*

Relación entre la propuesta didáctica y la actividad lúdica. La posibilidad de juego en el docente. El juego en el niño y el juego en el adulto. El maestro y su actitud lúdica Juego y tarea institucional

Juego y espacio institucional. Juego y aula. Grupos de juego.

El juego base de los aprendizajes escolares

Tipos de juego.

Juegos educativos. Juegos de construcción e imaginación. Juegos de iniciación aritmética. Juegos para aproximación a la lectura de imágenes.

Juego centralizador: propósitos educativos, organización de materiales y objetos lúdicos. Juego y trabajo. Juego y familia.

### **Orientaciones para la enseñanza**

Las estrategias sugeridas para trabajar con los alumnos del profesorado de nivel inicial se deberán apoyar tanto en la reflexión y análisis de los sustentos teóricos, y en la ejecución y simulación de juegos en el aula del profesorado. También requiere de las entradas al terreno que bajo la forma de trabajo de campo implicarían una oportunidad para la práctica de determinados juegos en los momentos recreativos-expresivos y constructivos de la jornada de trabajo en el nivel inicial.

Se gestionarán actividades que le permitan al alumno, la participación en clases teóricas en el profesorado, la constitución de grupos de trabajo, la elaboración de informes, la búsqueda de información en diferentes bibliografías y en redes virtuales.

### **Sugerencia bibliográfica**

- AIZENCANG, N. (1998) *Jugar, aprender y enseñar*. Editorial Manantial. Buenos Aires.
- ELKONIN, D (1980) *Psicología del juego*; Ediciones Visor. Madrid.
- GANDULFO DE GRANATO, M y otras (2004) *El juego en el proceso de aprendizaje*; Editorial Stella; Ediciones La Crujía. Buenos Aires.
- GONZALEZ DE ALVAREZ, A y YAFAR, H. (1999) *Fundamentos del juego. Manual de autoaprendizaje*. Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- GONZÁLEZ DE ALVAREZ, Y.H. (1999) *Fundamentos del juego. Manual de autoaprendizaje*. Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- IVERN, A (1994) *A qué jugamos? El juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje*; Editorial Bonum, Buenos Aires.
- MORENO, I (2005) *El juego y los juegos*; Lumen Humanitas, México.
- OFELE, M.R. (2004) *Miradas lúdicas*; Editorial Dunken; Buenos Aires.
- PAVÍA, V. Coord. (2006) *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador.*; Editorial Edicial. Buenos Aires.
- ROSARIO, F.M. (1990) *Taller de creatividad Infantil*- Editora Offset. LH Cruz, CxA. Santiago Rep. Dominicana.
- ROSAS, R. y SARLÉ, P. (1996) *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.
- SARLÉ PATRICIA (2001) *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*; Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- SARLÉ, P. (2001) *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- SARLÉ, P. M. (1996) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- VALIÑO, G. (2.006) *¿Jugamos en el Jardín?* Ponencia –Encuentro Regional de intercambio para el Fortalecimiento de políticas de Educación Inicial Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaria de educación. Buenos Aires.
- WINICOTT, D.W. (1997) *Realidad y juego*; Gedisa. Barcelona.
- ZAPATA O.A. (1989) *Juego y aprendizaje escolar*; Editorial PAX México. México.



# EXPRESIÓN ARTÍSTICA

## FUNDAMENTACIÓN

La fundamentación del área recupera los aportes que enmarcan los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de Educación Primaria. (CFE 24/07) y se elaboran a partir del trabajo conjunto de especialistas en los diferentes lenguajes artísticos.

Estas recomendaciones toman además como marco: a) principios, derechos y garantías definidos en la Ley de Educación Nacional y, en lo particular de la Educación artística, recogen lo expresado en el capítulo VII (art. 39) donde se establece que “la educación artística comprende: La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/niñas y adolescentes, en todos los niveles y modalidades (...); b) los grandes lineamientos teóricos y filosóficos del arte en la contemporaneidad; c) las líneas teóricas sobre la que asienta la educación artística actual.

### El arte y la educación artística en la contemporaneidad

Dentro de este proceso elaborador de nuevas interpretaciones del mundo, la cultura y el hombre, el concepto de arte se ha apartado del propuesto por la visión moderna, que concebía al mismo como el producto de un individuo

Genial que se *expresa* a través de y *crea* una obra de arte desde la profundidad de su subjetividad, para instalarse en una dimensión interpretativa<sup>19</sup>, llevada a cabo tanto por el productor de la obra artística como por el público receptor de la misma. Esto en función de la conceptualización del arte como un elemento simbólico portador de múltiples significaciones. Se quiebra además con los sueños redentores de las vanguardias, oponiéndose a las posturas extremas y guardando en el desván del olvido, las aspiraciones de transformación del mundo.

En el ámbito de la producción artística, se establecen nuevos modos de construir la obra artística. Hoy el arte ha entrado en la dimensión de lo efímero, en una propuesta de obra abierta, en una revalorización del fragmento que vale por sí mismo y no como una porción de la totalidad. También se incluyen nuevas herramientas tecnológicas que proponen poéticas diferentes alejadas de los planteos tradicionales, los que a su vez siguen desarrollándose paralelamente a los nuevos.

Como correlato a estas profundas transformaciones en el campo del conocimiento y del arte, en la educación artística también se han producido cambios que implicaron un alejamiento de otras concepciones de la enseñanza tales como la “libre expresión” que asentaba sus bases conceptuales fundamentalmente en las etapas evolutivas y en la libre expresión de la subjetividad, o como entretenimiento, o como un “hacer” por lo que se daba énfasis al aspecto técnico, para alojarse en una propuesta en la que prevalecen fundamentalmente tres aspectos: la crítica, el hacer y el contexto dentro del que surgen las obras de arte.

De esta manera la enseñanza del arte se funda en el conocimiento y el análisis de los distintos aspectos, simbólicos, técnicos, históricos, culturales y sociales en los que se asienta la actividad artística, y de los que surgen enriquecidas la expresión, la creatividad y la interpretación. En función de esta nueva conceptualización del arte, se incluyen a los diferentes lenguajes artísticos como estructuras disciplinares dentro de la educación sistematizada.

Si se considera al arte como un lenguaje en general, y a las distintas disciplinas del mismo como lenguajes singulares que se constituyen en función de códigos diversos (musical, plástico, corporal), por una parte, y como un elemento simbólico, por la otra; el arte, en la cultura, ocupa un lugar igualitario con las ciencias, el lenguaje, la tecnología, etc. Esto es, el arte se plantea como una categoría cultural autónoma que se hace cargo del mundo cultural desde su propio punto de

---

<sup>19</sup> Se usan los términos interpretativa y/o interpretación en función del concepto de arte que se desarrolla a partir de la década de 1980 que plantea al mismo como *interpretaciones*. Esta concepción se enfoca desde la hermenéutica filosófica, desde la sociología de la recepción, y desde la semiótica fundada en el signo triádico de Peirce que da por sentado que el arte es *lenguaje*. En esta última línea interpretativa asienta el concepto de arte como lenguaje que proponen los lineamientos curriculares elaborados por el INFD.

vista y sus mensajes, aunque polisémicos, son tan importantes y válidos como el de cualquier otra actividad humana. En función de esta conceptualización, se hace indispensable que el futuro docente de Nivel Inicial tenga una aproximación a tales lenguajes artísticos, para adquirir la cosmovisión estética y artística indispensable para poder acercarse a una comprensión general del mundo en el que vive él y al que pertenecen también sus alumnos.

Este acercamiento estará fundado en la adquisición de las herramientas estético-artísticas necesarias para la comprensión del arte en general, y de sus distintas disciplinas en particular. En función de esto es necesario que se inicie a los alumnos teniendo en cuenta: a) la interpretación de la obra artística, por lo que se tendrá que interiorizar en las características y el manejo de los distintos códigos artísticos y sus posibles sentidos; b) la contextualización de la obra en los distintos momentos histórico culturales y sociales en los que fue originada, basándose en el pluralismo estético y artístico, que considera que los conceptos estéticos y el hacer artístico varían en función de los distintos momentos históricos culturales, al realizar y plantear valores diferentes, a fin de que pueda darse un acercamiento más profundo con la intencionalidad con que fue producida la obra. Esto trae aparejado un enfoque multidisciplinario; c) el hacer artístico, esto es, acercarlos a la experiencia personal de la producción de distintos tipos de trabajos utilizando cada uno de los lenguajes propuestos (plástica, danza, teatro, música), para lograr una apropiación enriquecedora de las obras artísticas; d) el arte infantil con sus características propias y especiales como así también con la valoración singular que lo tipifican, puesto que el niño no hace "arte" en igual nivel que el artista, lo que hace son producciones con valor estético relacionadas con las capacidades comunicativas diversas en función de la edad.

Este enfoque dará lugar a que los alumnos comprendan que tanto las obras artísticas como las concepciones de arte, sufrieron cambios a lo largo de la historia del arte y del pensamiento estético, por lo que el sentido que se les da en la actualidad es relativo, ya que está referido a las cosmovisiones del momento histórico en el que vivimos. Esto por otra parte servirá para que los mismos comprendan que lo que hoy creemos, pensamos y afirmamos sobre las categorías planteadas, es propio de nuestra época, que antes fue distinto y que en el futuro también puede variar. Tal comprensión permitirá la construcción de un espíritu flexible y crítico. Por otra parte, esta actividad interpretativa pondrá en evidencia que, así como el arte nace influenciado por el contexto histórico-cultural en el que se desarrolla, también la obra artística es generadora de cultura, pues es capaz de producir sentidos singulares que influyen en el pensamiento estético de cada época, por lo tanto el arte es también generador de conocimientos que influyen en el pensamiento humano.

En función de lo expuesto, surge con claridad que, en este mundo contradictorio y fecundo en el que está inserto el futuro docente, la adquisición de conocimientos artísticos es indispensable para la inserción, comprensión y modificación del mismo, debido a que la formación del docente debe contribuir al cuestionamiento y transformación de las matrices de aprendizaje (culturales, sociales, corporales, artísticas, etc.). De esta manera la educación artística, junto al resto de las otras áreas que conforman el curriculum, constituyen una oportunidad para alcanzar competencias complejas, que permiten desarrollar un pensamiento crítico y divergente, la apropiación de significados y la elaboración de mensajes significativos sobre la realidad en su totalidad.

En este sentido se coincide con Nora Ros cuando afirma:

*Gracias al avance de los elementos multimediales y de comunicación estamos rodeados de infinidad de mensajes que involucran lo artístico, algunos de ellos son directos y de fácil lectura pero existen muchos otros donde subyacen diversos elementos de doble lectura, donde el significado y el significante se encuentran "alejados" donde subyacen diversos elementos ideológicos complejos que es necesario analizar ya que están adheridos a valores culturales que no siempre coinciden con el tipo de sociedad que queremos. En este sentido se puede considerar al arte como un medio específico de conocimiento ya que nos permite conocer, analizar e interpretar producciones estéticamente*

*comunicables mediante los diferentes lenguajes simbólicos (corporales, sonoros, visuales, dramáticos, literarios) y es aquí por lo tanto donde entran en juego los procesos de enseñanza aprendizaje.*<sup>20</sup>

## La Educación Artística en la formación del docente.

Si bien el debate contemporáneo en torno al arte – educación pareciera haber superado algunos posicionamientos respecto del valor y función pedagógica de la enseñanza artística en las escuelas de formación común, aún subsisten en las propuestas educativas, tal como lo plantean los Lineamientos Curriculares elaborados por el INFD, concepciones que consideran al arte desde diversidad de posicionamientos. Estas se advierten aún en fundamentos que insisten en la necesidad de la enseñanza artística en las escuelas, pero que, desde la praxis, provocan las críticas y debilitamiento respecto de los modelos de enseñanza basados en supuestos paradigmáticamente diferentes.

Si bien, los componentes emocional; afectivo; el dominio de habilidades técnicas; el pensamiento creativo; están implicados en los procesos de producción artística, no se trata de dominios exclusivos de este campo, como así también, no son los únicos que integran y se desarrollan dentro del ámbito del arte y la educación artística.

La propuesta de Educación Artística que se formula en el presente diseño curricular, se sustenta en considerar que es posible el desarrollo de procesos formales de enseñanza que suponen aprendizajes de contenidos mediados por un docente que enseña, en tanto y en cuanto se considera y define al arte como conocimiento que hace posible la comprensión e interpretación de una realidad compleja para la construcción de la identidad propia y social. Esto implica, a la vez, el reconocimiento de las particularidades y especificidades que configuran cada uno de los lenguajes que conforman el área.

La definición del área supone la alfabetización en términos de manejo de la metáfora, la lectura y apropiación de significados y los valores culturales implicados en la comprensión del mundo y de los procesos históricos que dan sentido a los cambios y transformaciones propias de la contemporaneidad, desde las lógicas que configuran cada una de las disciplinas artísticas. A partir de estos procesos, es probable que el futuro docente construya sus interpretaciones sobre las producciones artísticas y las implicancias de ello en la educación. En este sentido, los lineamientos del INFD plantean el interrogante en torno a *si la educación puede constituir un canal de redistribución de bienes materiales y simbólicos a través de la formación de sujetos que puedan acceder a los mismos (...)*<sup>21</sup>.

Coincidimos en que la alfabetización en los diferentes lenguajes resulta fundamental para posibilitar el análisis crítico de lo que subyace en las formas de comunicación masiva, en lo que impone el mercado, porque puede brindar estrategias de lectura, de análisis crítico y, porque es propio del arte la búsqueda de sentidos sugeridos y/o eludidos que hacen posible desentrañar la metáfora, para luego ser capaces de elegir y superar la reproducción del orden hegemónico que atraviesa la vida social del presente.

El conocimiento artístico como derecho debe y puede estar al alcance de todos, especialmente en la formación que se imparte en formación docente para hacer realidad lo expresado en el capítulo VII (art.39) de la Ley de Educación Nacional y porque se constituye en una oportunidad para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas.

---

<sup>20</sup> ROS, Nora “El lenguaje artístico, la educación y la creación” en Revista Iberoamericana de educación. <http://www.campus-oei.org/revista>.

<sup>21</sup> INFD (2008), *Recomendaciones curriculares para la elaboración de Diseños Curriculares, Prof. Educ. Inicial*, pag. 101

**Unidad Curricular:****EXPRESIÓN ARTÍSTICA: EXPRESIÓN CORPORAL Y SU ENSEÑANZA****-Taller-****Ubicación en el plan de estudios: 1º Año****Carga horaria: 96 horas cátedra****Régimen de cursado: Cuatrimestral - 2º Cuatrimestre -****Propósitos formativos de la unidad curricular**

La Expresión Corporal está prevista como una unidad curricular que aporta a la formación integral del docente de Nivel Inicial. Es considerada como uno de los lenguajes que conforman la dimensión estética de la vida cotidiana del hombre y cuya manifestación se remonta a su propio origen. Es decir, el hombre ha satisfecho su necesidad de expresión y comunicación a través de sistemas simbólicos no verbales y verbales que adquieren estatus de lenguajes. La construcción cultural de estos símbolos, sus significados y sus implicancias es preciso estudiarlos en cada contexto socio-histórico-político-económico particular de la historia de la humanidad.

En el caso de la expresión corporal, el medio utilizado para poner en contacto mundos interiores y relacionarse con el mundo exterior es el cuerpo a través de las percepciones sensorio-motoras. Resulta necesario, entonces, hacer concientes concepciones que sobre él imperan, sobre todo cuando condicionan en forma limitante las posibilidades de su desarrollo en los sujetos de nivel inicial. Esto es importante ya que, por ejemplo, desde una mirada crítica de la historia del arte, es posible advertir cómo ésta no se ocupó de la danza y de la expresión corporal como ramas del arte. Como consecuencia de esta concepción, la cultura (y sorprendentemente la cultura escolar) en la que muchos maestros han sido educados ha relegado los mensajes del cuerpo a silencios y ocultamientos y esto ha impactado no solamente en la formación personal sino en la formación profesional inicial de los maestros. Entonces, revisar los supuestos manifiestos y latentes en los que éstos se encuentran posicionados resulta fundamental para que, a partir de esta "ruptura"<sup>22</sup> se pueda, al decir de Brousseau, "alcanzar una instancia a-didáctica"<sup>23</sup>. Siguiendo su propuesta, la finalidad de la didáctica será propiciar un momento en el que el alumno ya no dependa de la autoridad docente sino que pueda usar y jugar con sus conocimientos sustentado en su propio juicio.

Análogamente a lo que afirma Ana Lucía Frega respecto del arte, la expresión corporal en sus diversas manifestaciones es un fenómeno semiótico analizable en términos de lenguaje y operaciones sobre el lenguaje<sup>24</sup>. De acuerdo con lo sugerido en las recomendaciones nacionales y en las propuestas de diseño regionales, se considera indispensable que el futuro docente de Nivel Inicial tenga una aproximación a los lenguajes artísticos, en particular a la Expresión Corporal, para adquirir la cosmovisión estética y artística indispensable para poder acercarse a una comprensión general del mundo en el que vive él y al que pertenecen también sus alumnos. Entonces, su formación en el Área Estético Expresiva resulta de fundamental importancia porque ayuda a construir un pensamiento crítico, desarrolla la sensibilidad, estimula la percepción, potencia la creatividad, nutre la imaginación, propicia las diferentes miradas, invita a la curiosidad, inquieta, seduce, provoca y desestructura el pensamiento lineal permitiendo una

---

<sup>22</sup> En el sentido bourderiano.

<sup>23</sup> Citado en ORTEGA, Facundo (2007) "Conocer lo social: investigación y enseñanza". Artículo escrito para el Postítulo en Investigación Educativa desde un enfoque socio-antropológico. C.E.A., U:N.S.E., pág. 11.

<sup>24</sup> Frega, Ana Lucía (2006), *Pedagogía del Arte*, Editorial Bonum, Argentina. Pág. 33.

infinita variedad de resoluciones a un mismo problema. De esta manera, el futuro docente podrá conocer y reconocer en los niños la importancia del trabajo de lo corporal y, a través de él, sus posibilidades de desarrollo sensorio-perceptivo-motriz, a la vez que valore con sentido de integración bio-comunicacional su carácter socializador.

En este sentido, esta unidad curricular:

- Propicia el conocimiento del código expresivo particular de este lenguaje artístico y favorece el análisis de los distintos discursos y la interpretación de las diversas representaciones corporales disfrutando de su poética particular.
- Favorece el reconocimiento de la expresión estética a través del cuerpo como huella de identidad y en lo peculiar de cada edad (o momento evolutivo).
- Favorece la construcción del sentido crítico y forma el gusto estético.
- Promueve el conocimiento, fomenta y difunde el patrimonio cultural.

La aplicación transversal de contenidos, en esta etapa del desarrollo de la percepción de sujeto de nivel inicial, potencia las instancia de motivación que deben acompañar el desarrollo neurobiológico del niño, ya que su precariedad o su falta de previsión obstaculizaría la generación de condiciones primarias para la maximización de su desarrollo en los siguientes niveles del sistema educativo. En este sentido, la apropiación de contenidos de este lenguaje orientará al docente de nivel inicial en la planificación de estrategias didácticas para el desarrollo de otras disciplinas, que prevean actividades sensorio-perceptivas que, a través del uso del cuerpo, hagan concientes experiencias mentales que de otro modo permanecerían inconscientes en el sujeto. Asimismo, contribuirá a que el docente visibilice las condiciones necesarias para generar escenarios que potencien u optimicen el desarrollo de tales actividades, como la presentación y representación de contenidos a través de la expresión corporal.

### **Criterios para la selección de contenidos**

El enfoque integrador desde el cual se efectiviza esta propuesta pedagógico-didáctica supone efectuar la selección y organización de contenidos teniendo en cuenta la multiplicidad de aspectos que deben ser igualmente considerados en la enseñanza: productivo, crítico y cultural.

De los tres aspectos que se proponen como orientadores cabe realizar las siguientes consideraciones:

- En torno a la *apreciación*: la comunicación corporal no se inicia en la vista sino en las sensaciones, en la percepción y en el permiso que el docente en formación se da a sí mismo "para incursionar delicada y dedicadamente bajo la piel, como una metáfora del conocerse y reconocerse en la intimidad del sí mismo"<sup>25</sup>. Es fundamental propiciar el contacto directo del sujeto con obras artísticas y producciones culturales (de diversos orígenes), con la naturaleza y con el propio cuerpo como también la apreciación reflexiva y crítica del contacto mediado por la tecnología.

- En torno a la *producción*: este aspecto viabiliza las posibilidades expresivas de todo sujeto en un hacer sensible y conciente desde sus capacidades a través del lenguaje corporal y de su articulación con los otros lenguajes artísticos. Experiencias de este tipo han sido históricamente las más desarrolladas en el nivel inicial y en la formación de sus docentes.

- En torno a la *contextualización*: este aspecto implica poner en juego procesos metacognitivos que permitan la ruptura, posibiliten la comprensión y la interpretación artística y, desde una concepción antropológica que concibe al sujeto en una posición activa en la construcción de su propia historia, propiciar la representación creativa o re-creativa de las características culturales a través del lenguaje corporal.

---

<sup>25</sup> Propuestas de Diseño Curricular del Equipo Regional N.O.A. para la unidad curricular "Sujeto, cuerpo y movimiento" de Mg. María Laura González de Álvarez y Mg. Nora Raquel Petrone.

Concebir como interdependientes estos tres aspectos que vinculan *el apreciar, el hacer y el contextualizar*, implica asumir también una posición docente respecto del proceso de conocimiento del lenguaje corporal y de su transposición didáctica. Su complementariedad lleva a que el docente asuma una lógica espiralada y recursiva o dialéctica con la construcción y apropiación del conocimiento, opuesta a la linealidad y fragmentación propias de la modernidad, tanto en su formación como en la formación de los sujetos de nivel inicial.

Para la selección de contenidos que orienten la experimentación artístico corporal, también resulta necesario contemplar la particularidad de la zona, por ejemplo, rural o urbana de producción y vivencia estética, según la provincia, la región y/o el país.

Los contenidos para la formación docente también deben incluir el conocimiento de las características en el desarrollo, maduración e inserción social de los niños desde los 45 días a los 6 años, desde las perspectivas que ofrecen los estudios sobre lo psicogenético, lo perceptual, lo afectivo, los procesos de simbolización, el pensamiento creativo y la capacidad de representación, en cada momento evolutivo. La posibilidad de pensar propuestas de enseñanza para cada una de estas edades requiere de un docente con un conocimiento profundo de la infancia en cada una de las etapas que son estructurantes en la construcción de la subjetividad y la inserción social y cultural, en esos primeros años de vida.

## **Propuesta de contenidos**

### **Producción y Contextualización**

- Fundamentos de la Expresión Corporal. Teorías: proceso cinético, comunicativo y creativo.
- El cuerpo: La sensopercepción como técnica de base. Conciencia del propio cuerpo y el de sus pares en forma global y segmentada. Esquema e imagen corporal. Los sentidos. Percepción. Sensaciones. Tono muscular. Límites. Peso. Apoyos. Eje postural. Circuitos.
- El espacio: el movimiento en el espacio. Exploración de las posibilidades del movimiento en el espacio. Relaciones de distancia y proximidad. Espacio personal, parcial, total y social. Espacios internos y externos. Diseños espaciales. Trayectorias. Niveles. Espacio real, imaginario y simbólico.
- El tiempo: organización temporal del movimiento. Coordinación psicomotora. Velocidad de reacción. Experimentación de la relación entre el tiempo y el espacio, mediante la corporización del ritmo libre.
- Los movimientos: movimientos de locomoción. Tipos de movimiento: amplios, reducidos, simétricos, asimétricos. Calidades de los movimientos. Intencionalidad del movimiento. Secuencias de movimiento. Experimentación de cambios en la dinámica del movimiento. Exploración y descubrimiento de distintas formas de movimientos danzados.
- Los recursos sonoros de la Expresión Corporal: la música; los sonidos; la voz y lenguaje corporal. Recursos plástico-visuales. Recursos literarios y dramáticos. Trabajo con objetos: cuerpo y objeto; objeto y movimiento.
- El lenguaje corporal cotidiano en la comunicación social. Mensajes significativos con el cuerpo: solo, en parejas, en grupos. El vínculo corporal. Comunicación interpersonal. Contextos de comunicación. Signos cinéticos, proxémicos, objetales.
- La Expresión Corporal como lenguaje artístico. La coreografía: técnicas de improvisación y de composición. Producción de coreografías sencillas. Intencionalidad del discurso. Signos cinéticos, proxémicos, objetales y construcción de significados.

### **Apreciación y contextualización:**

- Apreciación y lectura crítica de obras de danza de diferentes orígenes.
- Apreciación y lectura crítica de productos culturales del patrimonio cultural santiaguense como de otras culturas en los que está implicado el lenguaje corporal: películas; video-clips, propaganda etc.

-Análisis del contexto de producción. Signos cinéticos, proxémicos, objetales, institucionales. Polisemia del discurso corporal estético.

#### Lenguaje Expresión Corporal y su enseñanza

-Enfoques de la enseñanza del arte en la escuela. Aproximación a la didáctica de la expresión corporal en nivel inicial según su etapa evolutiva: la secuenciación de contenidos y actividades. Exploración y experimentación con diferentes recursos, soportes, herramientas y técnicas. Transposición y articulación de contenidos en modo transversal a las otras disciplinas: propuestas didácticas que favorezcan la actividad expresiva en los niños.

### **Orientaciones para la enseñanza**

En primer lugar, es preciso diferenciar dos procesos de definición de estrategias didácticas simultáneos que se deben definir y diseñar. Por un lado, los que se implementarán en la formación de docentes de nivel inicial y, por otro lado, los que éstos deberán abordar pero como contenidos a ser apropiados y ejercitados para su implementación en la formación de sujetos de nivel inicial.

Respecto de los primeros, es un principio básico de la enseñanza la articulación teórica-práctica. Pero aquí es preciso señalar cómo ambos campos de investigación y estudio se implican mutuamente, es decir, la teoría guía la experimentación y la inferencia y desde la experiencia, supone procesos de comprensión e interpretación en los que subyacen posiciones teóricas muchas veces naturalizadas y no necesariamente conscientes. Para ello será necesario trabajar la experimentación estética en diferentes escenarios, no sólo en el aula de las instituciones educativas sino en los espacios sociales y físicos naturales donde las producciones y manifestaciones artísticas tienen lugar. En unos y en otros, el apoyo tecnológico y la articulación con las TIC serán fundamentales para el desarrollo de los diferentes sentidos y de su percepción crítica.

Los alumnos deberán analizar reflexivamente los contenidos, contrastarlos con las propias experiencias estéticas vivenciadas, realizar sus propias indagaciones sobre posibles propuestas de aplicación y su conceptualización para así lograr una aproximación a diferentes propuestas curriculares para su implementación en este nivel educativo. En sus inicios, como ocurre con el aprendizaje de cualquier lenguaje, se enfocará la enseñanza en la adquisición de herramientas y conocimientos básicos. Conforme el alumno va adquiriendo un vocabulario corporal intencional variado, así como las estrategias para su aplicación, pasará a tener progresivamente mayor autonomía en la unidad curricular.

Por último, es preciso remarcar que la modalidad de Taller de esta unidad curricular le otorga cierta particularidad, determinada por la amplitud y la índole de las actividades que prevén desarrollar. Las mismas ponen en movimiento los contenidos de una manera dinámica que refuerza el aprendizaje y favorece el descubrimiento de nuevos fenómenos relacionados con el cuerpo y su expresión.

### **Sugerencia bibliográfica**

ARCHETTI DE QUAINELLE. R. M. (2008) *Expresión Corporal e Iniciación Musical en el Nivel Inicial*. Editorial Lucrecia, Argentina.

ARTEAGA CHECA, M., GARÓFANO V. et al (1997) *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Inde, España.

BARA, A. (1984) *La expresión por el cuerpo*. Ediciones Búsqueda, Argentina.

BERNARD, M. (1985) *El cuerpo*. Paidós, España.

CALAIS- GERMAIN, B. (1994) *Anatomía para el Movimiento*. Tomo I. *Introducción al análisis de las técnicas corporales*. Los libros de la liebre de marzo, Barcelona.



- CHAPATO, M. E. y DIMATEO, C. (1996). *Producción artística y arte como conocimiento escolar*. Ponencia presentada a las V Jornadas de Reflexión sobre el Arte, Instituto de Investigaciones estéticas, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina.
- FELDENKRAIS, M. (1980) *Autoconciencia por el movimiento humano*. Paidós, Argentina.
- FREGA, A. L. (2006) *Pedagogía del Arte*. Editorial Bonum, Argentina.
- GRONDONA, L. y DÍAZ, N. (1999) *Expresión Corporal. Su enfoque didáctico*. Ed. By Leticia Grondona y Norberto Díaz, Argentina.
- HAF, R.; KALMAR, D. WISKITSKI, J. (1988) "La Expresión Corporal va a la escuela", en Akoschky J.; et al., *Artes y escuela*. Paidós, Argentina.
- KESSELMAN, S. (1994). *El pensamiento corporal*. Paidós, Argentina.
- LABAN, R. (1987). *El dominio del movimiento*. Editorial Fundamentos, Madrid.
- LE BOULCH, J. (1991) *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Paidós, Argentina.
- LE BRETON, D. (2002) *La sociología del cuerpo*. Ediciones Nueva Visión, Argentina.
- ROS, N. (1998) *Expresión Corporal en Educación. Aportes para la formación docente*. OEI-Revista Iberoamericana de Educación en <http://www.rieoei.org>.
- STOKOE, P.; Harf, R. (1984). *Expresión Corporal en el Jardín de Infantes*. Paidós, Argentina.
- <http://www.portal.educ.ar>
- <http://www.hum.unne.edu.ar>

**Unidad Curricular:****EXPRESIÓN ARTÍSTICA: TEATRO****-Taller-**

**Ubicación en el plan de estudios: 1º Año**

**Carga horaria: 96 horas cátedra**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral - 2º Cuatrimestre -**

**Propósitos formativos de la unidad curricular**

El teatro siempre estuvo presente de un modo intuitivo en la escuela, aunque no con envergadura conceptual. Esto la posiciona como conocimiento y no sólo como herramienta y le posibilita una presencia curricular autónoma y pedagógicamente significativa. Se espera que esta jerarquización promueva que ya no sea el calendario escolar con sus efemérides el que determine el programa de enseñanza en el área, como ha ocurrido durante años.

El manejo de la capacidad de ficcionalización estética, es una decisión que depende más de un buen curriculum y de un valioso contexto cultural que de los dones naturales que una persona posee. De este modo, las culturas institucionales escolares pueden fortalecer o frustrar la posibilidad del desarrollo estético ficcional de una inteligencia.

Por lo tanto, desde este taller, se pretende colaborar en el desarrollo de criterios para que el docente esté en condiciones de comprender y acompañar con más idoneidad pedagógica todas las experiencias expresivas que se lleven a cabo en el Nivel Inicial y los aprendizajes que los docentes de arte promuevan en sus alumnos, ya que la actuación dramática es un estado interior, intermediario entre la fantasía y la realidad. La modalidad ficticia que incluye este estado nos permite hacer cosas que aún se encuentran fuera de nuestro alcance en la vida real, tales como expresar emociones, cambiar patrones de conducta, etc.

El teatro fue es y seguirá siendo una herramienta de análisis e integración personal, grupal y social. Esta herramienta y su marcada ductilidad hacen de ella una inagotable fuente de recursos pedagógicos., en la estimulación del individuo, en reforzar su confianza, su autovaloración, ya que el objetivo, en este caso es la alfabetización estética y no la formación de artistas ni de profesores de arte. Se desea que el futuro docente lleve al niño a reconocer sus posibilidades expresivas básicas, esto es que lo que siente no solo sea una pulsión interna sino que pueda expresarlo. Y desde luego facilitar la comunicación entre alumno-docente.

En tal sentido se plantean los siguientes propósitos que propiciarán instancias para:

-Conocer el Patrimonio Cultural y los criterios básicos del abordaje pedagógico del lenguaje artístico, como herramientas en los procesos de enseñanza en el nivel inicial.

-Desarrollar la capacidad de percepción, apreciación de producciones y sus mensajes, demostrando capacidad expresiva, comunicacional y creativa, que le permitan apropiarse de herramientas del teatro para explorar sus propias posibilidades de expresión y facilite mayor fluidez para comunicarse con los pequeños alumnos.-

-Brindar recursos conceptuales y metodológicos que les permitan a los alumnos reconocer los códigos del lenguaje teatral, los modos y medios de expresión, la producción teatral en diferentes contextos, para coordinar experiencias teatrales infantiles.

-Desarrollar habilidades para crear alternativas innovadoras diseñando y proyectando actividades de enseñanza que propicie la interacción de los niños a través de las diferentes manifestaciones del lenguaje teatral.

Se desea que el futuro docente lleve al niño a reconocer sus posibilidades expresivas básicas, esto es que lo que siente no solo sea una pulsión interna sino que pueda expresarlo. Y desde luego facilitar la comunicación entre alumno-docente,

### **Criterios para la selección de contenidos**

Para establecer criterios de selección de contenidos en el área debemos tener en cuenta que en todo aprendizaje artístico la apropiación de conceptos debe ser abordada desde la promoción de experiencias y modos procesuales comprometidos con la vivencia y la acción, en relación con el rol que cumplen estos saberes en la formación del futuro docente, ya que el objetivo, en este caso es la alfabetización estética y no la formación de artistas ni de profesores de arte. Este taller propone contenidos propios del lenguaje teatral fomentando experiencias vivenciales, presentando obras teatrales infantiles que resignifican un espacio lúdico interactivo.-

### **Propuesta de contenidos**

#### **La expresión dramática en la educación preescolar:**

El juego dramático en el jardín de niños. Cómo promoverlo y cuáles son sus aportaciones al desarrollo cognitivo, del lenguaje, social y afectivo, y motor de los niños. Los recursos expresivos para la dramatización. Los apoyos para la expresión dramática: títeres y máscaras, entre otros. Propuestas didácticas para utilizarlos en el jardín de niños.

#### **La apreciación del teatro desde el jardín de niños:**

El teatro de los niños y el teatro para los niños. Aspectos importantes para la selección, observación y difusión de obras de teatro en los jardines de niños.

Desinhibición. Improvisación, el "Como si" Juego de roles. La palabra expresiva, Juegos verbales. La organización de los elementos del lenguaje teatral. La estructura dramática: sujeto, acción, entorno, conflicto e historia. Cuerpo expresivo. Texto espectacular texto dramático. Cuerpo en movimiento, Stop. Acción y reacción. Tensión y distensión. La palabra y el gesto en la narración. Voz, variaciones y tonos. La onomatopeya y los niños. Como utilizar el teatro para el abordaje de las distintas áreas. La narración oral. Los intereses de los niños de acuerdo con su edad y su circunstancia. Análisis de grupo mediante juegos teatrales.

### **Orientaciones para la enseñanza**

Se desea crear una instancia de aprendizaje basado en técnicas teatrales de manera que los futuros docentes puedan experimentar e internalizar pautas y técnicas teatrales que les sirvan tanto en lo pedagógico como en el desenvolvimiento en el aula. Iniciar un proceso de desinhibición, que le posibilite desarrollar pensamiento ficcional, acrecentando su imaginación y creatividad. Que conozca los criterios básicos del abordaje pedagógico del lenguaje teatral y su posible utilización como herramientas en los procesos de enseñanza en el nivel inicial.

El docente debe vivenciar procesos de expresión personal desde el lenguaje teatral que contribuyan a su formación como docente del nivel inicial y conocer los elementos básicos del lenguaje teatral a fin de poder comprender y expresar mensajes desde el lenguaje. .

### **Sugerencia bibliográfica**

CAÑAS, J. (1992), en *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Editorial Octaedro, Barcelona.

DOLCI, M (1995).*La inteligencia se construye usándola. Escuelas infantiles de Regio Emilia: Las marionetas: una revisión didáctica. Las marionetas tienen unas grandes posibilidades expresivas y comunicativas en la escuela infantil*. Morata, Madrid

GONZALEZ DE DIAZ, G. (1998) *El teatro nm La escuela :: estrategias de enseñanza*. Editorial Aique, Buenos Aires.

- JIMENEZ ORGTEGA, J. (2006) *El teatro en la escuela (aprender y hacer)*. Ediciones La Tierra hoy .S. L.Madrid
- NOELLE, R., VIALARET, B. y VIALARET, C. (1994), "Aportaciones del juego dramático", en *Dramatización infantil. Expresarse a través del teatro*, Nancea, Madrid
- ROGOZINSKI, V (1999), *El juego con títeres. Un taller laboratorio, en 0 a 5. La educación en los primeros años*, año II, núm. 8, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires
- TEJERINA, I (1994), "Formas de acercamiento del niño al hecho teatral", "El teatro infantil" y "Equilibrio entre espontaneidad y reflexión", en *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*, Siglo XXI, Madrid
- VALLEJO, A. (1999), *¿A qué llamamos juego socio- dramático*, en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año II, núm. 8, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- VEGA, R.(1981) *El teatro en la educación*. Editorial Plus Ultr. Buenos Aires.
- (1995). *Escuela, teatro y construcción de conocimiento*. Editorial Santillana, Buenos Aires.

## **Unidad Curricular:**

### **EXPRESIÓN ARTÍSTICA: PLÁSTICA Y SU ENSEÑANZA**

#### **-Taller-**

**Ubicación en el plan de estudios: 2º Año**

**Carga horaria: 64 horas cátedra**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral - 1º cuatrimestre -**

#### **Propósitos formativos de la unidad curricular**

La inclusión de la unidad curricular de las Artes Plásticas propone un acercamiento del estudiante al arte en general y a las artes plásticas en particular ya que estas últimas constituyen un lenguaje característico que debe ser estudiado con detenimiento y claridad, para que pueda ser utilizado y/o interpretado con lucidez dentro de la cultura que el alumno, futuro docente, debe transmitir, recrear y compartir con los niños que tendrá a su cargo.

Este conocimiento les permitirá a su vez, incorporar un nuevo modo de conectarse con la imagen, apartándolos, en la medida de lo posible, de la relación superficial que tienen con ella, en función del contacto permanente al que están expuestos, con la difundida por los medios masivos de comunicación. Esta toma de conciencia respecto de la imagen, redundará también en la intervención que sobre este tema, puedan tener con los alumnos que tendrán a su cargo, estableciéndose así, una red de concientización sobre el valor de una lectura consciente de todo tipo de imagen.

Muy importante es también la relación que se origine entre el alumno, futuro docente, y la producción de obras visuales, tarea que le proporcionará conocimientos expresivos, técnicos, imaginativos y racionales, dándole un amplio marco de posibilidades distintas de comunicación, dentro del marco de la elaboración de mensajes enriquecidos por lo estético. Esto a su vez lo conducirá a una permanente interpretación reflexiva y crítica de la imagen, del arte en particular, como de todo tipo de imagen que llegue a ellos.

Esta unidad tiene los siguientes propósitos:

- Desarrollar capacidades de análisis y síntesis poniendo en funcionamiento estrategias propias de los procesos de apreciación, contextualización y producción correspondientes a las artes plásticas.
- Conocer y reconocer la especificidad de la plástica como lenguaje artístico y sus singularidades didácticas en el Nivel Inicial.
- Elaborar propuestas de enseñanza para cada una de las edades que componen la Educación Inicial.

#### **Criterios para la selección de contenidos**

Teniendo en cuenta lo que determinan los lineamientos curriculares establecidos por el INFD y los NAP, se estructura la enseñanza del lenguaje plástico en tres ejes básicos: a) Eje de la lectura, apreciación de la imagen; b) Eje de la contextualización de la imagen; e) Eje de la producción; constituyéndose además un espacio relativo a la enseñanza de la plástica.

Esta unidad curricular propone diversas lecturas acerca de un mismo hecho artístico y el desarrollo de capacidades espaciales y temporales que permiten desarrollar la abstracción, la construcción del pensamiento metafórico, divergente y crítico; la apropiación de significados y valores culturales y la elaboración y comprensión de mensajes significativos en un contexto socio-cultural determinado.

## **Propuesta de contenidos**

### **Lectura y apreciación de la imagen artística**

- Los elementos plásticos fundamentales: espacio, composición, forma, color, volumen virtual y real.
- Modos de aplicación de los elementos plásticos en las artes bidimensionales: dibujo, pintura, grabado.
- Modos de aplicación de los elementos en las artes tridimensionales: escultura exenta, relieves.
- Estructuras significativas que surgen de las distintas formas de utilizar el lenguaje plástico.
- Características del modo de percibir dichos elementos plásticos.
- Intencionalidad e intuición en el uso de los elementos plásticos.

### **Contextualización de la imagen artística.**

- Análisis de distintas obras aplicando el conocimiento sobre los elementos plásticos que las constituyen.
- Relación del uso de los elementos plásticos con el momento histórico-cultural en el que surge la obra.
- Posibles significaciones de las obras analizadas

### **Producción**

- Trabajos realizados en la bidimensión: pinturas, grabados, dibujos, utilizando diversas técnicas y poniendo en práctica los modos de uso de los distintos elementos plásticos
- Esculturas de pequeño formato realizadas con distintos materiales y aplicando los modos de uso de los distintos elementos plásticos.

### **La enseñanza de las artes plásticas en el nivel**

- La construcción de la imagen y el uso de diversas técnicas plásticas, adecuadas a la edad de los niños
- Visualización libre a través de juegos y otras metodologías propias del nivel, de imágenes artísticas para lograr un acercamiento de los niños al arte adulto y a la valoración del patrimonio cultural.

## **Orientaciones para la enseñanza**

Dado que la formación de docentes para el nivel, no tiene como finalidad formar artistas se plantea la conveniencia de presentar experiencias que pueda recorrer el futuro maestro de este nivel para poder diseñar, poner en práctica y evaluar propuestas adecuadas a cada edad.

Consecuentemente, es conveniente estructurar la enseñanza de la imagen plástica como una totalidad, uniendo en clases y trabajos teóricos, prácticos y teórico-prácticos, todos los ejes, a fin que, desde la totalidad, los alumnos potencien los distintos aspectos expresivos, comunicativos y técnicos de lo artístico visual, planteando los contenidos de manera no lineal, a fin de que el alumno pueda establecer relaciones, reflexionar, expresar dudas, razonar, imaginar, reconsiderar, elaborar juicios críticos, discernir, valorar.

Se sugiere la realización de experiencias lúdico plástica con diversas técnicas y materiales gráficos plásticos y organizar experiencias integras de los lenguajes que atraviesan la enseñanza del área estético- expresiva.

### **Sugerencia bibliográfica**

ACHA, J. (1988) *El consumo artístico y sus efectos*. Trillas, Méjico.

- AKOSCHKY, J. et al. (1999) *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós, Buenos Aires.
- ALESSANDRÍA, J. (1996) *Imagen y metaimagen*. Universidad de Buenos Aires.
- CASTELLS, M. (1997) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*; Vol. I: La sociedad red; Vol. II: El poder de la identidad. Alianza, Madrid.
- CRESPI, I. y FERRARIO, J. (1977) *Léxico Técnico de las Artes Plásticas*. EUDEBA, Buenos Aires.
- DEBRAY, R. (1998) *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Paidós, Barcelona.
- EISNER, E. (1995) *Educación la visión artística*. Paidós, Barcelona.
- GARDNER, H. (1987) *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós, Buenos Aires.
- GARDNER, H. (1994) *Educación Artística y desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.
- GOMBRICH, E. H. (1983) *Imágenes simbólicas*. Alianza, Madrid
- GRÜNER, E. (2001) *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*. Norma, Buenos Aires.
- JIMÉNEZ, J. (1992) *Imágenes del Hombre. Fundamentos de estética*. Tecnos, Madrid.
- LOTMAN, J. (1988) *Estructura del texto artístico*. Ediciones ISTMO, Madrid.
- OLIVERAS, E. (2000) *La levedad del límite*. Fundación Pettoruti, Buenos Aires.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1996) *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- SANZ, J. C. (1996) *El libro de la imagen*. Alianza, Madrid.
- TALENS, J. et al. (1995) *Elementos para una semiótica del texto artístico*. Cátedra, Madrid.

**Unidad Curricular:****EXPRESIÓN ARTÍSTICA: MUSICA Y SU ENSEÑANZA****-Taller-**

**Ubicación en el plan de estudio: 2º Año**

**Carga horaria: 64 horas cátedras**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral- 2º cuatrimestre-**

**Propósitos formativos de la unidad curricular**

Se considera al Área Estético Expresiva como uno de los pilares fundamentales en la formación docente de nivel inicial, dada la importancia que cobran los lenguajes artísticos, tanto para los maestros como para los niños en sus primeros años de vida, en tanto favorecen la expresión, la comunicación y construyen cultura.

La música aporta al ser humano maneras de percepción, apreciación, representación e interpretación de lo existente o imaginado. Se refiere a la vida, a las cosas, a los objetos, a lo onírico, a lo mítico, a lo ficcional. La música dota al ser humano de capacidades insospechadas para construir, desde la sensibilidad, un prisma reflexivo e interpretativo desde el cual reunir componentes tangibles e intangibles de lo real.

Las combinaciones y sucesiones de sonidos diferentes permiten situar las partes en una composición, que genera emociones y sentimientos de los que cada ser humano participa singularmente.

En ese sentido, el sonido y el ritmo, la melodía y la armonía proporcionan vínculos con la realidad y un posicionamiento frente a ella de manera diferente. Se accede a un lenguaje eterno en la expresión de Claude Lèvi Strauss, quien se maravillaba de la música como conquista humana definitivamente lograda.

La enseñanza de la Música en la Educación Inicial, constituye un espacio fundamental para acceder a la comprensión e interpretación de la realidad, desde otro modo de conocimiento: el estético. Se busca garantizar otras herramientas, otras vías alternativas al conocimiento racional, que permitan enriquecer las experiencias educativas para la primera infancia, especialmente para quienes difícilmente accedan a este bien cultural de manera sistemática fuera de las instituciones educativas.

Conocer y contactarse con componentes intrínsecos del lenguaje musical, la historia de la música, las orientaciones y las prácticas didácticas, los cancioneros, así como los marcos curriculares del nivel; brindarán al futuro docente un abanico de posibilidades para diseñar sus prácticas como estudiante del profesorado y futuro profesional.

Se propone la organización de experiencias equilibradas en torno a tres ejes que atraviesan la enseñanza del área estética: eje de apreciación, eje de producción, eje de contextualización y eje de la enseñanza de la música en el Nivel Inicial.

La actual propuesta para el aprendizaje de las artes en la escuela ha ampliado sus horizontes reconociendo la complejidad de la apreciación, la producción y la contextualización artística y de su aprendizaje como una totalidad. De esta manera, se supera el reduccionismo que llevó a considerar aspectos parciales del objeto artístico, y la dicotomía entre razón y percepción, conocimiento intelectual a conocimiento intuitivo.

Resulta relevante la contribución de la Música en sus funciones educativas, tanto en los aspectos comunicativos, expresivos como simbólicos, desarrollando las capacidades estéticas como medio de integración social y transmisión del patrimonio cultural.



Se considera que esta unidad curricular es el ámbito propicio para que los alumnos experimenten a través de su participación personal / lúdica el desarrollo de la apreciación y la producción estética. Para orientar y estimular la actividad artística del niño en su futura labor docente, tanto como para interactuar con los profesores de Música, los estudiantes primero deben encontrarse a sí mismo en su propia experiencia sensible (sonora-corporal), conquistando el “poder hacer” y superando los estereotipos. Desde allí podrán constituir y significar los saberes mediante un proceso dinámico de reflexión y análisis, estarán mejor capacitados y contarán con mayores recursos para proyectar actividades significativas, seleccionar mejores materiales y para incluir la música con mayor convicción y conocimiento.

El Taller de Música, en el Área Estético-Expresiva, se propone los siguientes objetivos:

-Propiciar el conocimiento del código expresivo particular del lenguaje musical, creando en los alumnos un marco de confianza en sus propias posibilidades musicales.

-Favorecer el análisis del discurso musical y la interpretación de las diversas representaciones, disfrutando de su poética particular.

-Enriquecer y diversificar la experiencia cultural, ampliando el repertorio musical a los variados estilos y géneros que hoy se difunden y coexisten –música popular, folclore, música académica y, dentro de éstas, música para niños- y a expresiones innovadoras, que amplían hacia nuevas y diferentes perspectivas el panorama musical.

-Proveer a los futuros docentes las herramientas necesarias para desarrollar la capacidad selectiva, el juicio crítico y para formar el gusto estético.

-Alentar y potenciar los procesos de análisis y reflexión para la adecuación de las prácticas docentes a las necesidades y posibilidades del sujeto del Nivel Inicial, adecuadas a cada edad o momento evolutivo.

### **Criterios para la selección de contenidos**

Para seleccionar y organizar los contenidos del lenguaje musical, se ha privilegiado la necesidad de los alumnos de acceder a experiencias musicales sensibilizadoras que acrecienten su posibilidad de acción musical, vocal e instrumental, a la vez de incrementar la capacidad de escucha sonora y musical. Al goce por la actividad musical, se suma la posibilidad de utilizar el lenguaje sonoro y musical de forma creativa, el reconocimiento y la discriminación de aspectos de la música en el cancionero infantil y en un repertorio musical de diferente género y estilo. A medida que la tarea lo favorezca se irá abordando la adecuación de las experiencias a las posibilidades y necesidades del sujeto del Nivel Inicial. Será necesario construir itinerarios que puedan ser organizados según dos criterios: continuidad y secuencia. A su vez, se propone la organización de los contenidos según los siguientes ejes: producción, apreciación, contextualización, enseñanza de la música en el Nivel Inicial

El eje de la producción refiere al planteo de situaciones concretas de interacción de los niños con el lenguaje musical. Construir una imagen plástica, armar un títere, organizar la secuencia de una dramatización, ejecutar un instrumento, son ejemplos de experiencias en las que activamente tienen que discriminar entre distintas opciones, seleccionar, organizarse y componer. En ese camino de acción, se producen negociaciones implícitas entre las propias intenciones y las posibilidades, recursos y/o materiales con los que cuenta. Ese proceso, pone en juego y da visibilidad al pensamiento combinatorio, que según Vigotsky es aquel que predomina fuertemente tanto en el arte como en el juego, característico de toda actividad creadora. La reflexión sobre la producción, el volver a revisar lo realizado, lleva a considerar las relaciones que pueden establecerse entre las intenciones y las acciones y así tomar conciencia de lo aprendido. El sostenimiento en el tiempo de este proceso es clave para el desarrollo de las habilidades y la ampliación de la capacidad expresiva y comunicativa de los niños en torno a las formas de representación puestas en juego.

El eje de la apreciación refiere a dar ocasiones para el detenimiento, para potenciar en la recepción un proceso creativo y crítico de “lectura”, esto es “reconstrucción” de las obras. Y esa

construcción de significado surge de la puesta en diálogo entre lo percibido y los significados que se gestan para el receptor.

La observación y comentarios sobre las producciones de los pares se incluyen como instancias fundamentales en estos procesos en los cuales se busca formar espectadores sensibles y críticos desde pequeños.

El eje de la contextualización pretende eludir todo tipo de ejercitación disociadas de un contexto musicalizador. Lo que se sugiere es que las propuestas a los alumnos determinen “configuraciones musicales significativas”. Si bien, en el nivel inicial, encontramos ciertos límites en cuanto al desarrollo de este aspecto, es menester tener en cuenta, que este eje es el que remite enseñar que las obras son hechos socio-culturales, que surgen de determinadas condiciones que las posibilitaron; basándose en el pluralismo estético y artístico que considera que los conceptos estéticos y el hacer artístico, varían en función de los momentos históricos-culturales, al realzar y plantear valores diferentes, a fin de que pueda darse un acercamiento mas profundo con la intencionalidad con que fue producida la obra (enfoque multidisciplinario).

El eje de la didáctica de la música en el Nivel Inicial se entiende como la adecuación de los saberes adquiridos durante la formación docente, a las necesidades y posibilidades del sujeto del Nivel Inicial. Es una de las tareas determinantes de la Formación Docente del Nivel Inicial. Este puente entre ambas instancias, es decir, entre la propia formación y su posterior desempeño en el Nivel, compromete un trabajo de traslado y adecuación con características particulares: pasar de las propias vivencias y de los conocimientos adquiridos a las características, posibilidades e intereses de los niños pequeños. Las intervenciones docentes en esta área del conocimiento tendrán que ser educadas para respetar el silencio, la mirada, el gesto o el movimiento como expresión que comunica, sin necesidad de traducir al lenguaje verbal la esencia de los lenguajes no verbales. Para luego evaluar la comunidad de experiencias que se ofrezcan en nuevos escenarios de acción que respondan a la particular forma de aprender de los niños en el nivel inicial.

### **Propuesta de contenidos**

#### **En relación a la producción:**

*Los medios de producción:* La voz. Conocimiento de su propia voz, su registro, su timbre.

El canto: individual y grupal. Cancionero Infantil – tradicional y de autor – de nuestro país, de América Latina y de otros países del mundo. Música Folclórica, Popular y Académica. Repertorio patriótico.

La ejecución instrumental: individual y grupal instrumentos sonoros y musicales (convencionales y no convencionales). Cotidiáfonos.

El movimiento corporal como recurso para la actividad musical. Juegos musicales.

Producciones performativas que combinan el lenguaje musical con el lenguaje visual y el lenguaje corporal

*Los modos de comunicación:* La imitación vocal e instrumental. La improvisación y creación vocal e instrumental, individual y grupal. - En relación a la apreciación:

*Los elementos constitutivos de la obra musical:* El sonido y sus rasgos distintivos. El entorno natural y social. Cualidad espacial del sonido. El ritmo. La melodía: diferentes movimientos (ascendentes, descendentes, etc.). La forma.

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

#### **En relación a la contextualización:**

La música como hecho artístico, cultural y social. El estilo musical. Audiciones contrastantes. La interpretación musical orientada por aquellos aspectos percibidos y dinamizados desde audiciones activas o guiadas. El hecho musical vinculado tanto a la historia como a la existencia humana. (Educación para la Paz) Repertorio musical intercultural y popular, fundamentado en un enfoque étnico. Repertorio patriótico.

### **En relación a la didáctica de la música en el Nivel Inicial**

Aspectos epistemológicos y socio-culturales de la música. Recorrido histórico de las diferentes concepciones de la música.

La Psicología aplicada a la música: Características del desarrollo evolutivo y musical del niño de 0 a 6 años. El proceso de planificación, coordinación y evaluación de las actividades musicales. Estrategias de enseñanza. Rol e intervención del docente: el trabajo con los emergentes. Observación, registro y análisis de situaciones didácticas.

### **Orientaciones para la enseñanza**

En este seminario se contempla una dimensión vivencial generadora de alternativas sonoras que abran posibilidades diversas para utilizar la imaginación y la creatividad en requerimientos personales y profesionales; una dimensión formativa, que proporciona elementos de la disciplina que podrá proyectar en sus prácticas cotidianas y una dimensión estética que permite ampliar su horizonte referencial, social y cultural. Se sugiere:

- Experimentar con los diferentes recursos que brinda la música haciendo un recorrido dinámico y claro por los diferentes estilos musicales y los representantes más destacados de cada uno de ellos.
- Conocer y reconocer las diferentes agendas culturales disponibles, específicamente conciertos y recitales, y las posibilidades pedagógico-didácticas que aportan a la dinámica escolar.
- Conocer metodologías de enseñanza musical y comprender la especificidad de esta disciplina y su implicancia en el desarrollo de los niños en el Nivel Inicial mediante análisis documental, de cancioneros y la ejecución de instrumentos simples

#### **Música y juego**

No es desatinado suponer que la música y el juego han trazado itinerarios paralelos en incontables ocasiones. De esto da cuenta el copioso repertorio tradicional de canciones, rimas, juegos de sorteo, rondas, etc., patrimonio cultural con arraigue en la primera infancia que se perpetúa en los años siguientes.

Para los muy, muy pequeños: juegos de manos, de cosquillas, de balanceo, de “galope”, todos juegos que acompañan el ritmo de la acción con la palabra y la melodía. Estos juegos del adulto con el niño se continúan con los que realizará los niños entre sí, o los que puede promover el futuro docente en las diferentes secciones del Nivel Inicial, si en su etapa del profesorado hubiese encontrado los estímulos para despertar su entusiasmo y adhesión, condiciones que permitirán mantener su vigencia.

La tradición provee de un sin número de juegos para cuando los niños comienzan a tener mayor autonomía en su lenguaje, en sus desplazamientos y dominio en su motricidad en general: juegos de sorteo, juegos ritmados acompañados con palmeos, con objetos diversos, con coreografías y, finalmente, un vasto repertorio de rondas. Sumados a los juegos tradicionales, están los juegos musicales espontáneos, los que aparecen generalmente en las dramatizaciones: sonidos, ritmos y melodías que los niños “improvisan” acompañando a sus personajes en la acción dramática. Esta expresión lúdica puede ser mejor apreciada, valorada y atendida por un docente alertado y preparado para interpretar en su real valor los aspectos musicales de tales manifestaciones. Juego y música se ensamblan amplificando la expresión, rubricando la libertad para la creación espontánea.

### **Sugerencia bibliográfica**

- ALZADORA, S. PECHIN, C. ORIGLIO, F. URSINO, C. MORENO, V. (2003) *Conclusiones. Informe Final del proyecto de Investigación: “Representaciones sociales de la música en los estudiantes de Formación Docente”*. UNL Pam.
- CAMPBELL, P. S. (1997) *La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas*, Eufonía 6. Graó, Barcelona.
- FREGA, A. L. (2006) *Pedagogía del Arte*, Bonum, Buenos Aires.

- (2005) *Didáctica de la música – Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Bonum, Buenos Aires.
- GARDNER, H. (1995) *Arte, mente y cerebro*. Ricordi, Buenos Aires.
- (1994) *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós, Buenos Aires.
- (1995) *Mentes creativas*, Paidós, Barcelona.
- HARGREAVES, D. J. (1999) *Infancia y educación artística*. Morata y Ministerio de E. y Ciencia, Madrid.
- (1998) *Música y desarrollo psicológico*. Graó, Barcelona.
- MEJÍA, P. P. (2002) *Didáctica de la música*. Pearson Educación S. A., Madrid.
- MALAJOVICH, A. (2000) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Paidós, Buenos Aires.
- PELEGRIN, A. (1986) *Cada cual atiende su juego*, Cincel, Madrid.
- PANERO, N. Y AIMERI, A. (2001) *Música, de la acción tradicional a la acción innovadora*. Homo Sapiens. Santa Fe.
- VALLADARES, L. (1970) *Canciones arcaicas del Norte Argentino*. Ricordi, Buenos Aires.
- WALSH, M. E. (1968) *La poesía en la primera infancia*. Boletín de Omep.

## Unidad Curricular:

### TALLER DE INTEGRACIÓN DE LENGUAJES ARTÍSTICOS

**Ubicación en el plan de estudios: 4º Año**

**Carga horaria: 64 horas cátedra**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral -cuatrimestre opcional-**

#### Propósitos formativos de la unidad curricular

Esta unidad se constituye como otro tiempo-espacio de reflexión, experimentación y apropiación de conocimientos del Área Estético-Expresiva pero a través de propuestas pedagógico-didácticas que integren los contenidos de los tres lenguajes artísticos desarrollados en 1º y 2º años de la carrera y cuyos diseños sean apropiados a la enseñanza en el Nivel Inicial.

Para tratar de comprender lo significativo que resulta esta instancia en la formación docente, son ilustrativas las palabras del investigador Martín Hopenhayn quien observa que “Las artes tienden a potenciarse en una lógica de producción que apunta, simultáneamente, a segmentar y a integrar relatos, medios electrónicos y formas estéticas. Otro tanto ocurre también con otras dimensiones de la creatividad como la producción de artesanías, el diseño de productos para mercados segmentados, la industria publicitaria, la creación de softwares y la innovación en procesos de producción: todos ellos parecen influidos por las industrias culturales, por los nuevos lenguajes que circulan en los medios de comunicación y en la navegación informática, y por la propia creación artística que enriquece dichos canales”<sup>26</sup>. Siguiendo este planteo es posible destacar lo propio de este escenario educativo que se fundamenta en la interactividad y sinergia de los lenguajes artísticos y de sus productos complejos.

En las recomendaciones del INFD se definen la finalidad y propósito de la formación docente en arte para este nivel en cinco líneas fundamentales:

- Promover el conocimiento, fomentar y difundir el patrimonio cultural.
- Propiciar el conocimiento del código expresivo particular de cada lenguaje artístico.
- Favorecer el reconocimiento de la expresión a través de los lenguajes artísticos como huella de identidad y en lo peculiar de cada edad (o momento evolutivo).
- Favorecer el análisis de los distintos discursos y la interpretación de las diversas representaciones disfrutando de su poética particular.

A lo que cabe agregar:

-Promover la formación de una actitud docente crítica, reflexiva, autónoma que permita abordar la tarea como un desafío constante y como una empresa constructiva y compartida con sus colegas.

De esta manera, se da continuidad al proceso formativo del futuro docente quien progresivamente y de modo recursivo completa sus conocimientos en el campo estético-expresivo y toma conciencia de su aporte para el desarrollo de la percepción en todos los sentidos en las diferentes etapas evolutivas del sujeto de nivel inicial. Como lo afirma Marina Sauber, “La percepción de los primeros años es una ‘percepción amodal’, entendiendo como tal a la capacidad constitucional del bebé de recibir información en una modalidad sensorial y

---

<sup>26</sup> HOPENHAYN, Martín (2008). *Orden mediático y orden cultural: una ecuación en busca de resolución*. Revista digital “Pensar Ibermedia”. [http://: www.oei.org](http://www.oei.org)

transferirla a otra. Es posible así, que los bebés experimenten el mundo como una unidad perceptual por lo tanto sumamente abarcativa de los registros de todos los sentidos". En sus propuesta de "Experiencias Integrales de Educación Musical con niños desde los 3 meses, fundamenta cómo las actividades integradoras de los diferentes canales de percepción: auditivas-visuales- táctiles y kinéticas le permiten al niño experimentar las diferentes cualidades del medio desarrollando un rico marco conceptual, ayudando también a que un fenómeno temporal como es la música, se corporeice y represente en el espacio. Las concibe "...como un despertar sensible a la realidad que nos rodea".

El punto de partida de esta experimentación, "es la idea de que los estímulos concordantes favorecen las interacciones con el adulto, el incremento de tiempo de atención sostenida y estimulan el desarrollo perceptual, psicomotor y cognitivo".

Se entiende por "estímulos concordantes" aquellos estímulos que operan simultáneamente a través de los diferentes canales de percepción utilizando recursos auditivos, visuales, táctiles y kinéticos, en relación directa con un contenido estético (en su propuesta "musical") con similar intensidad, forma y tiempo de las acciones<sup>27</sup>.

Si a continuación se sitúan estos propósitos en un campo más amplio de integración, aquél en el que se articulen los contenidos de las disciplinas artísticas con los provenientes de otras áreas del conocimiento, este taller impactará en la formación del docente de Nivel Inicial mientras sea abordado desde un enfoque transdisciplinar. Porque como lo afirma Ana Lucía Frega "... lo que se intenta es concurrir, trascendiendo, trasladándonos de una disciplina a otra, el tratamiento y el desarrollo de un mismo tema"<sup>28</sup>.

Esta se refiere a un modo de producción de subjetividad distinto de aquel de la Interdisciplinariedad. Susana y Hernán Kesselman lo aclaran de la siguiente manera: "La Transdisciplina surge de un sentimiento de falta de certezas que se va produciendo a medida que el profesional se interroga e interroga la propia disciplina y sus conceptos fundacionales y está abierto a la invención de nuevos campos del conocimiento (...) Si en la Interdisciplina él había aprendido a respetar al diferente (el otro profesional, los otros puntos de vista, las otras culturas, etc.) en la Transdisciplina está aprendiendo a mantener abierto el estado de experimentación, de interrogación y de alteridad"<sup>29</sup>.

Entonces, es un desafío en esta etapa del desarrollo de la percepción de sujeto de nivel inicial, no sólo la toma de conciencia de su importancia como enfoque superador de la práctica docente sino también el logro efectivo de la aplicación transversal de contenidos para potenciar las instancia de motivación temprana que deben acompañar el desarrollo neurobiológico del niño. De lo contrario, su precariedad o falta de previsión obstaculizaría la generación de condiciones primarias para la maximización de su desarrollo en los siguientes niveles del sistema educativo.

### **Criterios para la selección de contenidos**

Tanto los contenidos como las posibles temáticas seleccionados serán organizados de manera tal que los docentes los adapten a las formas y necesidades concretas de cada ámbito de desempeño, evitando así que una estructuración excesivamente rígida dificulte la actividad imaginativa de los alumnos de los Institutos.

Sin ser taxativos, con esta selección se pretende acercar a los futuros docentes un panorama amplio de opciones para que se animen a poner en juego aquellos contenidos que los sujetos del Nivel Inicial necesitan, esperan y desean, sin producir superposiciones o distorsiones con enfoques que desarrollan los especialistas en las aulas.

---

<sup>27</sup> Proyecto de extensión universitaria de la Universidad Nacional de la Plata -Argentina- publicado en el libro "*Sonidos para los sentidos*" editado junto a Inés Regla y Eleonora García Malbrán y bajo la dirección de Silvia Malbrán.

<sup>28</sup> FREGA, A. L. (2006). *Pedagogía del Arte*. Editorial Bonum, Argentina. Pág.86.

<sup>29</sup> KESSELMAN, S. y Hernán (2008), *Corpodrama. Cuerpo y escena*. Grupo Editorial Lumen. Argentina. Pág. 15 y 17.

Para que sea posible el *saber* y el *hacer*, este proceso deberá retroalimentarse de manera permanente y espiralada, a partir de una actitud permeable a diferentes estrategias y aplicaciones, con lo cual se posibilitará en todo momento la incorporación de los aportes de profesores y alumnos. Los talleres propondrán recursos e instrumentos pedagógicos innovadores con el objeto de lograr una explotación didáctica de los medios culturales, por parte del futuro docente, desde opciones activas y creativas.

El objetivo del “Taller de Integración de los Lenguajes Artísticos” no es ofrecer contenidos específicos del área para su posterior enseñanza ni presupone la didáctica de las disciplinas, la finalidad es formar al alumno, futuro docente, en el universo expresivo-comunicativo, brindarle las herramientas básicas para que explore el mundo que lo rodea mediante su propio potencial creativo para que pueda plasmar lo que siente y lo que piensa en sus producciones que sí suponen un sujeto único, irrepetible e indivisible.

En este sentido, entendemos que los contenidos seleccionados para el trabajo en el taller deberían asegurar que se trate de un espacio en donde el futuro docente:

-Conozca, reafirme y consolide la identidad personal y cultural y adquiera una confianza básica en el poder expresar-se y comunicar-se.

-Participe en experiencias en contextos diferentes que le permitan realizar distintas lecturas de la realidad donde opera.

-Diferencie e integre diversos códigos que le posibiliten apropiarse de diferentes formas de representación y recrear situaciones, expresar sentimientos e intenciones reales o imaginarias recuperando las marcas explícitas y aquello implícito que es posible *leer entre líneas*.

-Valore y evalúe los medios de comunicación social como herramienta de comunicación y su incidencia en un mundo en constante cambio

### **Propuesta de contenidos**

#### **Producción y Contextualización:**

-Las artes visuales, la música, la expresión corporal y el teatro. Disciplinas, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad. Los lenguajes artísticos: la complementariedad, la metáfora, la traducción, el traslado.

-Contenidos disciplinares de la carrera como fuente de temas para la producción artística: problematización de la realidad socio-política-económica-cultural contemporánea desde una mirada artística. Problemas globales y vida cotidiana: como fuente de situaciones problemáticas que demandan propuestas de acciones originales o particulares.

-Carácter holístico de la comunicación (lo verbal y lo no verbal). El proceso de comunicación colectiva y la construcción social de conocimiento.

-Circuito comunicacional: sujetos, canales, mensajes. Quiénes *producen* significados y quiénes *otorgan* la significación. Carácter intersubjetivo. La expresión y la interpretación. Codificación y decodificación.

-Tipos de discursos: dominante, natural, familiar. Significación y significados.

-Los proyectos de producción artística multilíngüística: visuales y corporales, dramatizaciones de cuentos, títeres, mimos, música y expresión corporal, modalidades audiovisuales y tecnológicas, circo, etc. Planificación y gestión de proyectos individuales o grupales que integren códigos de diferentes lenguajes artísticos.

-Recreación, resemantización y adaptación didáctica-cultural de recursos materiales para su aplicación según su etapa evolutiva.

### **Apreciación y contextualización:**

-Apreciación y lectura crítica de producciones y manifestaciones artísticas de diferentes orígenes: identificación de códigos presentes de los diferentes lenguajes artísticos.

-Apreciación y lectura crítica de productos culturales del patrimonio cultural santiaguense como de otras culturas, tanto en escenarios naturales como recreados y/o representados a través de diferentes medios de comunicación y soportes tecnológicos: cine, televisión; video-clips, propaganda, Internet, radio, muestras de artes, publicaciones gráficas, etc.

-Análisis de los contextos de producción y transmisión.

### **Orientaciones para la enseñanza**

La estrategia pedagógica de esta unidad curricular es la de Taller, que incluye métodos activos y lúdicos de aprendizaje, tanto individual, como grupal, y se constituye como lugar de trabajo y producción. Aquí se trabaja con actividades dramáticas, musicales, plásticas, corporales, literarias, que se relacionan entre sí en distintos momentos, ya sea en lo conceptual, lo afectivo o en la acción misma. Es una alternativa válida para investigar, profundizar, recrear, experimentar, desde una forma de aprendizaje alternativo.

El Taller posibilita lo lúdico, lo recreativo y lo grupal como fuentes privilegiadas del aprender en todas las edades; propone un tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización como síntesis del pensar, el sentir, el hacer, lugar de la participación, el aprendizaje y la sistematización del conocimiento. Es más modalidad operativa que método o técnica, ya que en él pueden combinarse perfectamente el trabajo individual y personalizado con la tarea socializadora, grupal o colectiva.

El Taller favorece el trabajo transdisciplinario y propicia la producción de actividades multifacéticas, es decir, aborda la realidad desde diferentes perspectivas que deben ser aceptadas por todos los integrantes que en él participan. Excluye las relaciones competitivas entre los alumnos porque su carácter participativo exige la validez de todas las propuestas desarrolladas con responsabilidad y requiere de forma decisiva el sentido crítico de los alumnos ya que ellos mismos valorarán sus propias producciones y las de sus compañeros desde una postura fundamentada.

### **Sugerencia bibliográfica**

ARCHETTI DE QUAINELLE, R. M. (2008) *Expresión Corporal e Iniciación Musical en el Nivel Inicial*. Editorial Lucrecia, Argentina.

AUDISIO R. y Abraham L. (desde 1995). *Proyecto Dominó*. Centro Cultural A-Biblioteca. En <http://www.ar.geocities.com>. EQUIPO "A" es una experiencia de trabajo en conjunto: en dibujo, pintura y soportes digitales.

CODREGHINI, M. L. (1993) *Jugar, moverse, descubrir: propuestas integradoras para nivel inicial y primer ciclo*. Vocación Docente, Buenos Aires.

*El poder de los cuentos* en <http://www.platea.pntic.mec.es>

FREGA, A. L. (2006) *Pedagogía del Arte*. Editorial Bonum, Argentina.

GAMBOA DE VITELLESCHI, S. (2005) *Juegos para crecer: juegos para el encuentro, juegos para imaginar, juegos con expresión corporal, juegos con cuentos, juegos con la imagen, juegos con títeres, juegos con música*. Edit. Bonum, Buenos Aires.

<http://www.educared.org.ar/infanciaenred>

<http://www.recreacionet.com.ar>

KESSELMAN, S. y Hernán (2008) *Corpodrama. Cuerpo y escena*. Grupo Editorial Lumen. Argentina.

LOBO VERGARA, M. y otros (1998) *Abordar las ciencias desde los lenguajes artísticos*. Escuela Vocacional de Expresión Infantil. Canguro, La Rioja.



- MARCEAU, M. (2003) *Marcel Marceau y la Aventura del Silencio*. Desclée Browuer, Francia.
- MARTOTA, A. y Ferrari M. F. (2004) *Proyecto 2: Entre Túneles Puentes y Cortinas*. Colegio: Instituto San Vicente de Paul Docentes (para Sala de 3 y 4 años). En Foro Virtual de Educación. Vicaría Episcopal de Educación del Arzobispado de Bs.As. <http://www.educared.org.ar>
- MELGUIZO, J. (2008) *La Rueda de la Creación*. Talleres de Arte y Desarrollo Personal para el ciclo 2009. En <http://www.javiermelguizo.com>
- MUÑOZ DE PARONZINI, P. et al. (1997) *Educación artística. 2: talleres interdisciplinarios de música, plástica, teatro, y expresión corporal*. Nivel inicial y EGB. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- NUN DE NEGRO, B. (1995) *La educación estética del niño pequeño*. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina.
- ORIGLIO, F. (2006) *Jugar con los sonidos, jugar con el cuerpo: propuestas lúdicas de música y expresión corporal para nivel inicial y EGB 1*. Hola Chicos, Buenos Aires.
- ORREA DE MUNILLA, E. (1991) *Manual de técnicas y recursos didácticos para maestros: ejercicios para liberar el cuerpo, historietas, carteles, títeres, teatro, confección, manejo y alcance pedagógico del material necesario*. Braga, Buenos Aires.
- PITLUK, L. (1995) *Aula-taller en el jardín de infantes: metodología y cambio de actitud en el jardín de infantes*. Troquel, Buenos Aires.
- PORSTEIN, A. M. (2001) *La expresión corporal y la música en el ámbito escolar: niños de 3 a 8 años*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- ROBERTS, P. (1993) *Mimo. El Arte del Silencio*. Trátalo España
- SANUY SIMÓN, C. *Cascabelea: actividades de expresión oral, corporal, musical y plástica*. Nancea, Madrid.
- SAUBER, Marina (2008) *Experiencias Integrales de Educación Musical con niños de 3 a 24 meses*. Educianza.Organización Mundial para la ecuación pre-escolar. <http://www.omep.org.ar>
- SERVERA, Santiago (2005) *Percusión en la escuela: una visión alternativa*. Iniciación a la percusión grupal y los ritmos de comparsa. Mendoza, Argentina. En <http://www.recreacionet.com.ar> Sitito Digital de la Asociación Civil Recreando.



# **LENGUA Y LITERATURA**

## FUNDAMENTACIÓN

La lengua y la literatura como objetos de conocimiento se construyen con las contribuciones de un conjunto de ciencias que, cada una desde su lógica conceptual, aportan teorías, conceptualizaciones y temas que entran en el gran encuadre de la Lingüística pero que reivindican objetos y análisis diferentes.

Para posibilitar un acercamiento a la complejidad de los estudios lingüísticos y literarios, Desinano (2006) reconoce en el área tres campos entre los que se establecen interrelaciones: el lingüístico - discursivo que examina los aportes de la Lingüística, la Gramática, el Análisis del Discurso y la Pragmática; la Sociolingüística que propone puntos de vista y conceptualizaciones pertinentes para pensar el lenguaje en su uso en el contexto social y, finalmente, la Psicolingüística que ofrece un marco teórico muy amplio para abordar las situaciones de aprendizaje lingüístico discursivo y la adquisición de la lengua y sus posibles perturbaciones.

A partir de última reforma curricular, la enseñanza de la lengua y la literatura adoptó el enfoque comunicativo, resultante de la incorporación de los campos que se abocan al estudio de aspectos relacionados con el uso de la lengua. De esta manera se relegaron los estudios basados en el sistema, objeto casi exclusivo de la enseñanza de la lengua.

El enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua sostiene que la finalidad de la educación en todos los niveles es lograr la competencia comunicativa de los alumnos. Centrado, entonces, en que los alumnos desarrollen las capacidades de comprensión y producción de textos en distintas situaciones comunicativas, el enfoque comunicativo privilegia las prácticas lingüísticas e incorpora la reflexión sobre esas prácticas.

La necesaria incorporación de textos auténticos o de textos de uso para el análisis y la reflexión en la materia llevó a reducir el espacio destinado a la literatura en los programas y en el dictado de clases. Este retroceso estuvo apoyado, además, por una rápida difusión de teorías lingüísticas y la proliferación de propuestas didácticas en contraste con la escasa adaptación de las teorías literarias al terreno de la enseñanza. Esta reducción puede deberse, en parte, a las creciente complejización de los abordajes al fenómeno literario. (Alvarado, 2000).

Ciapuscio (2008) señala que con la adopción del enfoque comunicativo, se instalaron tres aparentes incompatibilidades: entre la gramática y las prácticas de comprensión y producción textual, entre la gramática y la gramática del texto y, finalmente, entre textos de uso y textos literarios. La existencia de éstas y otras contradicciones es la evidencia de una comprensión parcial y descontextualizada de las teorías lingüísticas que confluyen en el estudio de los textos y, como consecuencia de ello, de la continuidad de prácticas didácticas desacordes con estas teorías.

La resignificación de la gramática en la enseñanza de la lengua, la reubicación de la literatura y la elaboración de propuestas que conecten significativamente estos dos campos centrales de la enseñanza y el aprendizaje constituyen aspectos clave en la formación docente en lengua y literatura.

La finalidad de los estudios sobre la lengua y la literatura para la enseñanza en la formación inicial docente no es reproducir los modelos académicos de los especialistas sino brindar a los futuros docentes una formación disciplinar que les permita tomar decisiones didácticas coherentes con los principios pedagógicos que sustenta la propuesta curricular en los diseños y materiales curriculares del nivel educativo al que se dirigen.

En este sentido, en la formación docente es necesario equilibrar el tratamiento específico de las teorías sin ofrecer a los alumnos versiones desligadas de los contextos de producción que les dieron origen.

Un problema siempre presente para los profesores de los institutos en la elaboración de sus propuestas didácticas es la relación entre extensión y profundidad de los contenidos. La adopción del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua requiere priorizar la profundidad y la significatividad conceptual y procedimental, especialmente si se tiene en cuenta que durante su trayecto por la escuela, los alumnos de los institutos construyeron nociones y

creencias (en algunos casos erróneas) sobre la lengua, la literatura y las formas de enseñarla que probablemente van a replicar en sus propias prácticas. Así, por ejemplo, si su representación sobre las formas de aprender conceptos gramaticales consiste en la repetición de ejercicios de subrayado o identificación de palabras o funciones sintácticas, es probable que repitan esos ejercicios mecánicos cuando deban llevar a cabo la enseñanza.

Brito (2003) observa que todo cambio disciplinar o didáctico en la enseñanza de la lengua y la literatura interpela los propios vínculos de los maestros con el lenguaje y que la revisión de esos vínculos constituye un paso previo necesario para lograr instalar la renovación en las aulas.

La formación inicial de docentes en lengua y literatura requiere asumir el compromiso de trabajar, durante todo el trayecto formativo, en la construcción o la resignificación de las relaciones que los alumnos tienen con la lectura y la escritura, las nuevas tecnologías y la literatura en su condición de adultos competentes y autónomos.

La aún no lograda integración entre uso y reflexión en la enseñanza de la lengua en las escuelas encuentra un correlato en la formación docente donde se abordaba en forma separada, por un lado, la sistematización de los aportes de las ciencias del lenguaje<sup>30</sup>, sobre el eje disciplinar, y el tratamiento posterior de la didáctica del nivel, momento en el que se esperaba que las consideraciones específicas adquirieran significatividad para los alumnos. Para lograr el equilibrio, es necesario articular a lo largo del recorrido de la formación inicial docente la construcción del campo de la enseñanza de la lengua como una interdisciplina en el que se interrelacionen los discursos de las ciencias del lenguaje, el de la psicología y el discurso social (Alisedo, 2006).

Éstas y otras consideraciones hacen necesario que, durante todo su trayecto en la formación inicial, los alumnos tengan oportunidad de conocer en forma explícita las teorías lingüísticas, sus principios básicos y su devenir histórico y, al mismo tiempo, puedan observar cómo esas teorías se hacen visibles en las prácticas docentes del nivel inicial. Esto requiere de la labor conjunta con los otros docentes de los institutos, especialmente con los del Campo de Formación en la Práctica y del Campo de la Formación General de manera que los saberes adquieran significatividad y se eviten superposiciones.

La formación inicial específica en Lengua y Literatura tiene como finalidad formar docentes encargados llevar a cabo exitosamente propuestas de enseñanza para lograr la formación de los niños de nuestra provincia en aspectos tan centrales como son la alfabetización, la lectura, la escritura, la oralidad y la literatura.

El panorama educativo provincial muestra que la mayoría de las escuelas pertenecen a la ruralidad y, entre ellas, algunas reciben alumnos que hablan quichua. A esto se suman situaciones de migración y marginalidad. Esta diversidad cultural es asumida explícitamente por la política educativa que reconoce los contenidos sobre ruralidad y educación intercultural como transversales en el currículum.

Esta realidad y esta decisión interpelan directamente a la formación lingüística y literaria en tanto su inadecuado tratamiento lleva a situaciones de diglosia, acallamiento lingüístico y fracaso escolar.

El bilingüismo quichua-español ha sido objeto de estudio en los últimos años, aunque faltan aún estudios. Sin embargo, esto no debe ser obstáculo para su abordaje en los institutos de formación docente que, en su condición de productor cultural, posee formas de ingresar progresivamente el tema.

---

<sup>30</sup> En algunos casos esta inclusión se hizo con una intención *remedial*, para *unificar* los conocimientos de los alumnos que provienen de diversos trayectos de formación. Este problema se resuelve en el presente diseño con la introducción, en la formación general, de la unidad ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA.

## **Lengua y Literatura y su enseñanza en el Nivel Inicial**

En las *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para el Nivel Inicial* se señala: “El modelo didáctico para el nivel inicial 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.”

La formación específica en el Nivel Inicial en el área Lengua y Literatura y su enseñanza ofrece a los futuros docentes de nivel inicial un marco conceptual que les permita comprender el proceso de adquisición de las prácticas sociales de la oralidad, la lectura y la escritura en los niños así como incidir favorablemente en él a través de propuestas didácticas fundamentadas.

Adquiere especial consideración el conocimiento y reflexión sobre las *prácticas del lenguaje*, que serán objeto de enseñanza y aprendizaje en el nivel inicial: hablar, escuchar, leer y escribir, entre las que se incluye la literatura. El alumno de la formación docente deberá poder reconocerlas como contenidos a enseñar con el fin de instaurar paulatinamente una comunidad en diálogo y participación gradual en la cultura escrita.

### **Propósitos formativos del área**

La formación docente para el Nivel 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.
- Conozcan los procesos de adquisición de la lengua oral y los 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.
- Construyan su rol de mediadores entre los textos literarios y los niños a partir de los ejes de selección, contextualización, transmisión y coordinación de las producciones de textos de los 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.
- Desarrollen su propio desempeño como usuarios de la lengua oral y escrita en relación con situaciones comunicativas habituales en la práctica profesional

## **Unidad Curricular:**

### **LENGUA Y LITERATURA Y SU ENSEÑANZA**

#### **- Materia-**

**Ubicación en el plan de estudios: 2º Año**

**Carga horaria: 128 horas cátedra**

**Régimen de Cursado: Anual**

#### **Propósitos formativos de la unidad curricular**

El estudio del lenguaje en el diseño curricular de la formación inicial docente sigue siendo uno de los temas centrales. Su importancia deriva del hecho de que constituye un conjunto de aprendizajes sobre los cuales se constituirán todas las enseñanzas posteriores. Esto es válido tanto para los alumnos de los profesorados como para los niños del nivel inicial.

La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica que abarca la educación de niños de 45 días a 5 años. El hecho de que los niños puedan ingresar al sistema educativo desde los primeros meses de vida requiere una reformulación de la formación docente que incluya las especificidades y diferencias del nivel al que se dirige.

Esto tensiona la formación en los institutos en tanto exige de los docentes formadores desarrollar su tarea en un delicado equilibrio entre la necesidad de enseñar en forma explícita teorías, conceptos y modos de pensar que concurren en los estudios del área, la construcción de la didáctica de la lengua para el nivel y las expectativas de los alumnos que se enfrentan a contenidos complejos que no deben enseñar pero que son esenciales para la construcción de su rol docente.

En este sentido, el principal desafío es sentar las bases de la formación docente como adultos responsables de desarrollar el lenguaje de los niños en situaciones de diversidad e interculturalidad en una sociedad compleja.

Esta unidad tiene como propósito que los alumnos en formación:

- Conozcan los desarrollos teóricos centrales del área que les permita desarrollar su competencia metalingüística en tanto usuarios de la lengua que deben intervenir pedagógicamente en desarrollo de la competencia comunicativa de sus futuros alumnos a través de propuestas didácticas fundamentadas.

- Comprendan las prácticas sociales que se llevan a cabo con el lenguaje: hablar y escuchar, leer y escribir, los contenidos que confluyen en su descripción y explicación y la didáctica específica para desarrollar estas capacidades en los niños

#### **Criterios para la selección de contenidos**

La presente unidad se organiza sobre las prácticas del lenguaje que serán objeto de enseñanza y aprendizaje en el nivel inicial. La formación docente se ocupará, entonces, del conocimiento y reflexión sobre las prácticas sociales que se llevan a cabo con el lenguaje: hablar y escuchar, leer y escribir<sup>31</sup>.

En este sentido, los contenidos, teorías y marcos conceptuales de las ciencias del lenguaje requieren ser abordados en tanto se consideren pertinentes para desarrollar la competencia metalingüística y metadiscursiva de los estudiantes de los profesorados y considerando su

---

<sup>31</sup> Las prácticas de lectura y escritura serán objeto de estudio específico en la unidad curricular ALFABETIZACIÓN EN EL NIVEL INICIAL, en 3º año.

congruencia para el tratamiento de propuestas de enseñanza que permitan enriquecer el desarrollo del lenguaje en los niños.

La enseñanza de la lengua tiene como finalidad el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Los aportes de la teoría de la comunicación y la pragmática ofrecen en este sentido un marco conceptual introductorio para desarrollar la concepción de la enseñanza en el nivel inicial como una actividad comunicativa, en la que los elementos paralingüísticos tienen un lugar central, especialmente con los niños de 0 a 3 años.

Si bien la adquisición del lenguaje oral es un proceso natural, la escuela tiene un papel fundamental en su desarrollo en tanto ofrece diferentes contextos comunicativos para que los niños puedan hablar y escuchar con diferentes propósitos, a distintos interlocutores y a través de diferentes géneros discursivos. La gramática textual ofrece teorías y formas de abordar la complejidad del texto como objeto cultural y semiótico que les permitirá a los futuros docentes elaborar y llevar a cabo propuestas didácticas significativas que no limiten el desarrollo del niño.

La formación docente debe ofrecer una formación gramatical clara, fundamentada y didácticamente organizada que permita a los futuros docentes desarrollar su competencia metalingüística. Los alumnos de los institutos tienen concepciones, supuestos y representaciones sobre la gramática que inciden negativamente sobre su aprendizaje. Por eso, la relación entre gramática, desarrollo léxico, comprensión y producción de textos debe ser resignificada para brindar a los alumnos la oportunidad de observar la pertinencia de estos saberes como formadores que no deben enseñar gramática pero sí tienen que proponer actividades que activen los conocimientos intuitivos y tiendan al desarrollo de vocabulario de los niños de 4 a 5 años.

Los alumnos que ingresan al nivel inicial se encuentran por primera vez con una lengua que es diferente a la de su ámbito familiar. La orientación sociolingüística permitirá a los alumnos reflexionar sobre las variedades lingüísticas, su influencia en la escuela y los fenómenos que se producen por el contacto entre lenguas y, además, desarrollar un tratamiento respetuoso de las variedades sociodialectales de sus alumnos, sin dejar de generar oportunidades de desarrollo de la lengua estándar como lengua vehicular en la escuela.

Los desarrollos de la psicolingüística atraviesan toda la formación en el área en tanto explican el aprendizaje de la lengua materna en los niños, cómo se desarrolla esta evolución y qué tipo de propuestas e intervenciones son las más adecuadas para favorecerla.

Aunque el aprendizaje de la lectura y la escritura será objeto de estudio en la unidad dedicada a la alfabetización inicial, las referencias a los procesos de lectura y escritura se incluyen en esta unidad para el desarrollo de las estrategias didácticas que usa el maestro cuando lee y escribe.

### **Propuesta de contenidos**

#### **Fuentes de la educación lingüística y literaria:**

Ciencias del lenguaje. La competencia lingüística y la competencia comunicativa. Aportes de la psicolingüística y de la sociolingüística. El interaccionismo. Didáctica de prácticas del lenguaje.

Niveles del sistema de la lengua: fonológico, morfológico, sintáctico. Componente semántico. El léxico. La adquisición del sistema. Semiótica y teorías de la literatura.

Discurso y texto: tipología. La gramática textual. Propiedades textuales: coherencia cohesión y adecuación. Desarrollo de habilidades de comprensión y producción de textos.

#### **Prácticas del lenguaje: hablar y escuchar.**

- El lenguaje infantil de los niños entre 0 y 3 años: De la comunicación preverbal a las primeras palabras. Adquisición y desarrollo del lenguaje infantil. La intervención de los adultos en la adquisición del lenguaje. El lenguaje infantil de niños de 3 a 5 años. Análisis y comentario de conversaciones infantiles.

- Los discursos orales en el Nivel Inicial: la conversación, la narración, la exposición.

- La enseñanza del lenguaje oral en el nivel inicial. Principios didácticos. El desarrollo de las habilidades lingüísticas orales y de la función comunicativa. El desarrollo de la articulación y discriminación fonética. El desarrollo morfosintáctico, semántico y pragmático.
- El desarrollo del lenguaje y el ambiente sociocultural. Cambio de lengua hogar - escuela. Diversidad, desigualdad y educación.

### **Prácticas del lenguaje: leer y escribir.**

La lectura como instrumento de desarrollo de las habilidades lingüísticas orales. Los textos de circulación social: narrativos, expositivos, descriptivos, instruccionales. El docente como modelador de prácticas de lectura y escritura.

### **Lenguaje y juego.**

El valor del juego para el desarrollo lingüístico y comunicativo. Teorías. Estrategias didácticas. Elaboración de materiales didácticos.

## **Orientaciones para la enseñanza**

La enseñanza de esta materia en torno a las *prácticas del lenguaje* requiere considerar que los contenidos de las ciencias del lenguaje no deben transformarse en el centro del accionar pedagógico. Por lo tanto, se sugiere favorecer situaciones de aprendizaje en las que las teorías permitan a los futuros docentes comprender los problemas de enseñanza de la lengua en el nivel como contenidos de la formación y no como saberes previos necesarios para transformar las representaciones sobre el lenguaje y las relaciones entre lenguaje y escuela.

Dada la complejidad y diversidad de conocimientos y teorías que confluyen en la enseñanza de la lengua y con el fin de evitar la repetición de teorías y clasificaciones, se sugiere acompañar a los alumnos en la consulta bibliográfica planteando estas tareas como instancia de indagación y resolución de problemas que aparecen en la enseñanza de la lengua en el nivel.

En este sentido se presenta como adecuada la propuesta de experiencias de aprendizaje que promuevan el seguimiento, observación, análisis, descripción y explicación de los desarrollos comunicativos y lingüísticos de los niños, en el ámbito de la lengua oral; el diseño de propuestas didácticas adecuadas para el desarrollo de contenidos; la observación y registro de clases; el análisis, según criterios teóricos y metodológicos, de los materiales didácticos que circulan en las salas; la producción de materiales mediadores de los aprendizajes; la definición de criterios y la construcción de instrumentos de evaluación diagnóstica y de seguimiento de los aprendizajes de alumnos del nivel.

Las secuencias didácticas deben tender tanto a la comprensión de las prácticas del lenguaje de los niños como a la consolidación de las prácticas lingüísticas de los alumnos como usuarios competentes de la lengua.

Ante el hecho de que los alumnos que ingresan a los institutos de formación docente cuentan con un bagaje cultural heterogéneo y que, en muchos casos, no han tenido en su escolaridad reciente oportunidad de acceder a la literatura, parece pertinente el uso frecuente de textos literarios en ocasión de la enseñanza aprendizaje de los contenidos del programa.

### **Sugerencia bibliográfica**

ALISEDO, G.; MELGAR, S. y CHIOCCI, C. (1997) *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Paidós, Buenos Aires.

AVENDAÑO, F. y DESINANO, N. (2006) *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Homo Sapiens, Rosario.

BIXIO, B. (2003) "Pasos hacia una Didáctica Sociocultural de la Lengua y la Literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado". *Lulú Coquette*. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, N°. 2, noviembre.



- CIAPUSCIO, G. (2008) *Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria*. Documento presentado en Jornadas de enseñanza de la gramática, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, octubre de 2008
- (1995) *Tipos textuales*. Enciclopedia semiológica, UBA, Buenos Aires.
- CENSABELLA, M. (2000) *Las lenguas indígenas en la Argentina*. EUDEBA, Buenos Aires.
- DÍAZ RÖNNER, M. A. (1989) *Cara y cruz de la literatura infantil*. Libros del Quirquincho, Buenos Aires.
- GASPAR, M. y OTAÑI, L (1999) *El gramaticario. Diccionario de términos de gramática*. Cántaro, Buenos Aires.
- DI TULLIO, Á. (1997) *Manual de gramática del español*. Edicial, Buenos Aires.
- (2008) *Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria*. Documento presentado en Jornadas de enseñanza de la Gramática, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, octubre de 2008.
- MARÍN, M. (2004) *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique, Buenos Aires.
- MECYT. Presidencia de la Nación (2005-2007) *Lengua. Serie Cuadernos para el Aula*. Buenos Aires.
- OTAÑI, I. (2008) *La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente*. Documento presentado en Jornadas de enseñanza de la Gramática, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, octubre de 2008.
- RODARI, G. [s/f] *Gramática de la fantasía*. Ediciones Colihue, Buenos Aires.
- SOLANA, Z. (2008) *La enseñanza de la gramática y el conocimiento lingüístico de los niños* Documento presentado en Jornadas de enseñanza de la Gramática, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, octubre de 2008

## Unidad Curricular:

### ALFABETIZACIÓN EN EL NIVEL INICIAL

- Seminario -

**Ubicación en el plan de estudios: 3° Año**

**Carga horaria: 96 horas cátedra**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral - 1° cuatrimestre -**

#### Propósitos formativos de la unidad curricular

La alfabetización en el Nivel Inicial adquiere características particulares y constituye una problemática controvertida.

Esta unidad se dedica a la sistematización de los conocimientos relacionados con la alfabetización “emergente”, “pre-convencional” o “infantil”, es decir, la que se ocupa de la forma particular de concebir la lectura y la escritura que tienen los niños de cuatro o cinco años.

La alfabetización en el nivel inicial es el proceso constituido por las conductas de lectura y escritura que tienen los niños aunque aún no han accedido a la escritura convencional. En este sentido, la adquisición de la lengua escrita infantil es un proceso recursivo y contextualizado de construcción de significados.

Esta unidad tiene el formato de seminario, por lo tanto, se organiza en torno a casos, problemas, temas o corrientes de pensamiento para cuyo análisis se requiere una profundización específica, la comparación de enfoques o posiciones y el debate.

La formación inicial en esta unidad se propone que los alumnos:

- Conozcan los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en las etapas pre-convencionales, emergentes o infantiles.
- Comprendan la importancia de asumir la alfabetización emergente de los niños
- Reflexionen sobre las funciones sociales y cognitivas de la alfabetización y el papel de la educación inicial.
- Sean capaces de convertir el aula en un contexto alfabetizador.

#### Criterios para la selección de contenidos

Las concepciones sobre qué es alfabetizar han variado a lo largo del tiempo desde un sentido restringido de aprendizaje de las letras a las concepciones actuales que la entienden como un proceso cognoscitivo y lingüístico. Una recorrida histórica sobre las formas de concebir la alfabetización constituye un marco contextualizador necesario para comprender la función social de la alfabetización emergente en niños de cuatro y cinco años.

Por otra parte, las formas de concebir qué es leer y escribir están íntimamente relacionadas con las teorías del aprendizaje en las que se sustentan las propuestas para alfabetizar; en este sentido, el aporte de estas teorías ilumina el trabajo didáctico sobre la lectura y la escritura.

La distinción entre las actividades *naturales* relacionadas con el lenguaje, como hablar y escuchar, y las *culturales*, como leer y escribir, es un tema central en la formación inicial ya que su comprensión parcial da origen a propuestas alfabetizadoras que retrasan o impiden el aprendizaje de la lengua escrita.

Las capacidades lingüísticas orales del niño que ingresa a la escuela y su relación con la lectura y la escritura hacen necesaria la reflexión sobre los modos de abordar la inclusión de manifestaciones culturales más amplias que las del entorno inmediato del niño. Es necesario,

además, el cuidado de la dimensión socioafectiva de los temas y las actividades, para evitar las situaciones de exclusión que su inadecuado tratamiento genera, especialmente en contextos pobres, rurales y de bilingüismo.

La literatura es el medio privilegiado para estimular la imaginación, la creatividad y los horizontes culturales de los niños. Aunque existe en el presente diseño una unidad curricular dedicada a la literatura infantil y juvenil, los textos literarios tienen que estar presentes en esta unidad dedicada a la alfabetización, lo mismo que los lenguajes artísticos y las TIC'S.

### **Propuesta de contenidos**

La alfabetización: significado. Importancia social, cultural y escolar de la alfabetización. Alfabetización y fracaso escolar.

La lengua escrita como objeto de estudio de la alfabetización. Procesos alfabetizadores: la lectura y la escritura

Aprendizaje del sistema de escritura: relación con la conciencia fonológica. Desarrollo de la conciencia gráfica y léxica.

Análisis histórico de los métodos de alfabetización. Las perspectivas psicológicas en alfabetización. Perspectivas metodológicas actuales.

La competencia lingüística en la lectura y la escritura.

Estrategias para crear un contexto alfabetizador.

Desarrollo de clases y proyectos alfabetizadores. La secuencia y la articulación de los contenidos y las estrategias de alfabetización. La evaluación en los aprendizajes iniciales.

### **Orientaciones para la enseñanza**

Las preguntas de los alumnos y de los maestros del nivel inicial sobre la alfabetización, el análisis de propuestas alfabetizadoras que se llevan a cabo en escuelas del nivel, la forma de organización del aula como entorno alfabetizador, la relación entre las propuestas, los enfoques de los docentes y las características de los niños, la importancia de la selección, secuenciación y organización de contenidos y las consecuencias que puede tener su inadecuado tratamiento según los niños provengan de entornos alfabetizados o no, entre otros, son temas que pueden ser tratados en el seminario.

La capacidad para la elaboración de propuestas alfabetizadoras flexibles, coherentes y poderosas requiere del uso frecuente y el análisis claro de recursos como los materiales curriculares y las carpetas de los niños del nivel inicial.

El trabajo con las escuelas del nivel para la realización de proyectos conjuntos puede ser una forma de generar debate y profundización, en el que los conocimientos prácticos de los docentes de nivel se articulen con las propuestas de los institutos.

### **Sugerencia bibliográfica**

ACTIS, B. (2003) *Taller de lengua: De la oralidad a la lectura y a la escritura*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

ALISEDO, G., MELGAR, S. CHIOCCI, C. (1994) *Didáctica de las Ciencias del lenguaje*. Paidós, Buenos Aires.

BIGAS, M. y CORREIG, M. (2000) *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Ed. Síntesis, Madrid.

BAQUERO, R. et al. (2002) *El fracaso escolar en cuestión*. Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.

BORZONE, A. "Conocimientos y estrategias de aprendizaje inicial del sistema de escritura" en *Centro de investigaciones lingüísticas y educativas*. Facultad de Lenguas. UNC. *Lingüística en el aula*, año 3, Número 3.

- BORZONE, A. y ROSESEMBERG, C. (2000) *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?.* Aique, Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, B. (2003) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- (2005) *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- CASTEDO, M., MOLINARI, C. y SIRIO, A. (2000) . *Propuesta para el aula. Nivel Inicial y EGB 1 (Serie 1 y 2)* Buenos Aires Ministerio de Educación de la Nación.
- CHARTIER, A.M. y HERBARD, J. (1994) *Discursos sobre la lectura (1880-1890).* Gedisa, Barcelona.
- (2002) *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura.* Gedisa, Barcelona.
- FERREIRO, E. (1997) *Alfabetización. Teoría y Práctica.* Siglo XXI, México.
- GALABURI, M. L. (2004) *Es posible leer y escribir en el primer ciclo.* Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- ORTIZ, D.; ROBINO, A. (2000) *Cómo se aprende, cómo se enseña la lengua escrita.* Editorial Lugar, Buenos Aires.

**Ubicación en el plan de estudios: 3° Año**

**Carga horaria: 96 horas cátedra**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral - 2° cuatrimestre -**

### **Propósitos formativos de la unidad curricular**

La literatura infantil en el Nivel Inicial ha ocupado un lugar relativamente estable en los profesorado, sin embargo, aún perviven prácticas de lectura literaria atadas a otros objetivos como el aprendizaje de otros contenidos del currículo o la formación moral. Por eso, la literatura entendida como hecho estético, que juega con los múltiples significantes y significados de las palabras, que inventa mundos más allá de lo real, que recrea situaciones y conflictos humanos, la literatura que entretiene, que conmueve, que moviliza la sensibilidad, que propicia el desarrollo de la imaginación es el objeto de estudio de esta unidad curricular.

El contacto asiduo con la literatura influye en la formación estética de los niños ya que les posibilita un contacto lúdico y creativo con la lengua. La coexistencia de esta lectura literaria con la lectura utilitaria de otros textos, también llamados literarios porque comparten algunos aspectos formales, puede ser un obstáculo para el desarrollo pleno de la competencia literaria de los niños del nivel inicial, es decir, se pone en riesgo el punto de partida para su futuro como lectores.

Interrogar e interrogarse sobre qué es literatura es una tarea necesaria para la formación docente. La repuesta va más allá de las teorías: sondea sobre las propias representaciones sobre qué es considerado como literatura por los propios docentes como mediadores de los productos culturales de la comunidad.

La diversidad de experiencias lectoras de los alumnos de los institutos hace necesaria la frecuentación de textos literarios; es en la multiplicación de experiencias de lectura donde se puede encontrar un camino para comenzar a construir el vínculo necesario de los futuros docentes con la literatura. Sin embargo, también se requiere de abordar la literatura y su especificidad con un discurso claro que modifica, también, la forma de leer literatura.

La presente unidad pretende que los alumnos desarrollen:

- La reflexión sobre la especificidad de la literatura infantil (su lectura, su crítica, los saberes posibles y las prácticas de lectura y enseñanza que ellas generen)
- La puesta en práctica de experiencias de lectura que permitan vivenciar las formas de apropiación de la reflexión teórica sobre literatura y lectura.
- La construcción experiencias pedagógicas de mediación con el acento puesto en la lectura considerada como práctica sociocultural.

### **Criterios para la selección de contenidos**

La problematización del objeto literatura infantil y el recorrido histórico de su constitución se incluyen en tanto la forma como se define qué es literatura atraviesa la formación docente y, fundamentalmente, determina los modos de leer que se habilitan en las aulas

La inclusión de la teoría en esta unidad adquiere importancia en tanto permita a los futuros docentes ampliar y/o modificar sus formas de leer. Es necesario en este eje centrar la mirada en las particularidades que diferencian a la literatura infantil de la literatura para adultos: el

problema de los géneros literarios, las voces que atraviesan los textos, las miradas sobre la infancia y la reflexión sobre la poesía son algunos aspectos que se pueden considerar en este apartado.

La inclusión de la lectura de producciones contemporáneas adquiere relevancia en tanto muestran una nueva mirada sobre la cultura de la infancia e instalan formas y procedimientos narrativos que proponen un cuestionamiento a las formas canónicas de la literatura infantil y plantean nuevas formas de leer este objeto.

La selección de textos literarios para el nivel inicial es uno de los puntos problemáticos en tanto los criterios que es posible aplicar pueden establecer relación entre la literatura infantil y otros campos como el psicológico, el pedagógico, la ética y la moral. Estos campos, en tanto determinan qué pueden leer los niños, es posible que lleguen a tener un efecto de clausura de la lectura como experiencia, por eso, requieren ser analizados y problematizados en este taller.

Los textos de la literatura oral como las coplas, las canciones de cuna, las rondas, las canciones, las leyendas, las fábulas, las adivinanzas, los trabalenguas, los dichos y los refranes están presentes en el imaginario de la comunidad y resultan materiales sumamente significativos para ser recuperados por la formación docente en tanto permite un espacio de recuperación y valoración de la cultura familiar, local y regional.

### **Propuesta de contenidos**

La educación literaria en el Nivel Inicial. La competencia literaria, objetivo de la educación literaria. El comentario de textos. Los talleres literarios. Cómo formar lectores Una escuela habitada por la literatura: el espacio y el tiempo de lectura. Narrar, cantar recitar

Aportes actuales de la Teoría de la Literatura. El proceso de recepción. La intertextualidad.

La literatura infantil: el canon literario infantil. La selección de textos infantiles. Especificidad del lenguaje literario: recursos.

Características de la literatura infantil. Tipología de textos literarios infantiles La poesía, el teatro y la narrativa infantil. Los cuentos maravillosos. Los clásicos. El cuento infantil. El álbum ilustrado

La literatura infantil contemporánea. Nuevas formas de narrar. El humor y la intertextualidad con los medios masivos de comunicación. El cine, la historieta y la literatura.

La literatura infantil en la escuela: aprendizaje de los modelos narrativos, poéticos e icónicos. La lectura literaria y la edad de los lectores: validez de las teorías.

La literatura infantil y el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales. La literatura de tradición oral. La lectura en voz alta del maestro como mediador. Las intervenciones del maestro y la comprensión de los textos literarios.

### **Orientaciones para la enseñanza**

El formato de esta unidad pedagógica permite la construcción de un espacio fuerte para el encuentro de los alumnos con la literatura. En este sentido, permite la lectura de textos, el desarrollo de la escucha y de estrategias de comentario que no clausuren los sentidos del texto.

La literatura llega a los niños mediada por la lectura en voz alta del maestro, por lo tanto, el trabajo conjunto sobre la lectura, el manejo de la voz y la entonación permitirá a los alumnos desarrollar esta habilidad tan importante para el nivel inicial.

Los momentos del taller dedicados a la escritura creativa brindarán a los alumnos no sólo la oportunidad de desarrollar sus habilidades de escritura sino también cambiar su mirada sobre la especificidad de lo literario.

Los aportes de las teorías no deben ser considerados como conocimientos previos a la lectura y pueden ser también tratados como taller.

Las relaciones con materias dedicadas a los lenguajes artísticos contribuirán a ampliar las posibilidades comunicativas de los alumnos y los habilitará para realizar propuestas didácticas integradas.

### **Sugerencia bibliográfica**

ACTIS, B. (2003) *Taller de lengua: De la oralidad a la lectura y a la escritura*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

CABAL, G. (2001) *La emoción más antigua. Lecturas, escrituras, el encuentro con los libros*. Sudamericana, Buenos Aires.

DEVETACH, L. (1999) "El vaivén de los textos, o ¿de dónde salen los cuentos?", en: Revista *La Mancha* N° 8 (marzo), Buenos Aires.

DÍAZ RÖNNER, M. A. (1998) *Cara y cruz de la literatura infantil*. Lugar editorial, Buenos Aires.

MAINERO, M. "De silenciosos y silenciados", en: *Imaginaria*, Revista electrónica de Literatura Infantil N° 141, Buenos Aires, [www.imaginaria.com.ar](http://www.imaginaria.com.ar)

MONTES, G. (2001) *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica. México.

----- (2005) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

PATTE, G. (1994) *Si nos dejaran leer... Los niños y las bibliotecas*. Cerlalc-Procultura-Kapelusz, Buenos Aires.

PELEGRÍN, A. (1990) *Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura*. Cincel Kapelusz, Bogotá.

PETIT, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica, México.

----- (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica, México.

RODARI, G. (2000) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Colección Nuevos Caminos. Ed. Colihue, Buenos Aires.

SCHRITTER, I. (2005) *La otra lectura. Las ilustraciones en los libros para niños*. Ed. Lugar, Buenos Aires.

SEPPIA et al. (2003) *Entre libros y lectores 1. El texto literario*. Editorial Lugar, Buenos Aires.

SIRO, A.; CASTEDO, M. L. y MOLINARI, M. C. (1999) *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

SORIANO, M. (1995) *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Colihue, Buenos Aires.



# MATEMÁTICA



## FUNDAMENTACIÓN

La formación matemática de los futuros docente para el Nivel Inicial está atravesada por diversas problemáticas, entre otras: ¿Qué conocimientos matemáticos necesita un futuro docente de Nivel Inicial para enseñar? ¿Qué matemática y que propuesta para su abordaje plantear en la formación inicial?

La tarea de enseñar es un proceso complejo que requiere un análisis multidimensional que promueva la formación de criterios y el desarrollo de capacidades para la práctica matemática profesional.

Hoy se plantea la necesidad de trabajar por una educación que enfrente las desigualdades sociales y reconozca el derecho de todos los sujetos a construir una relación autónoma y fecunda con el saber. Entonces se requiere pensar en una educación matemática para estudiantes con una mayor diversidad cultural, un ciudadano autónomo, que pueda desplegar sus prácticas matemáticas en continuo diálogo con la teoría, para que enseñar y aprender matemática le permita formar la idea de sí, como aprendiz de la cultura y actor en una sociedad cambiante, que le permita responder a la heterogeneidad, formulando propuestas educativas que tengan en cuenta la *singularidad* de cada situación de enseñanza y de aprendizaje.

Investigaciones didácticas en matemática reconocen que las matemáticas constituyen una *realidad cultural* constituida por conceptos, proposiciones, teorías (los objetos matemáticos) y cuya significación personal e institucional está íntimamente ligada a la resolución de problemas en distintos contextos. Se hace necesario enfrentar al futuro docente a distintos tipos de problemas, así tendrá ocasión de aprender Matemática y comprender que puede ser una experiencia gratificante y accesible para todos.

La Matemática que debe conocer el futuro docente no debe circunscribirse a los contenidos escolares a enseñar, es necesario que maneje fluidamente esos contenidos con una profundidad mayor de la que enseñará en la escuela. Como propone Brousseau (1986), *el trabajo intelectual del alumno* futuro docente debe ser en ciertos momentos comparable al de los propios matemáticos: el alumno debería tener oportunidad de investigar sobre problemas a su alcance, formular conjeturas, probar, construir modelos, lenguajes, conceptos, teorías, intercambiar sus ideas con otros, reconocer las que son conformes con la cultura matemática y adoptar las que le sean útiles. Por el contrario, *el trabajo del profesor* es en cierta medida inverso del trabajo del matemático profesional: debe producir una recontextualización y una repersonalización de los conocimientos, ya que debe buscar las mejores situaciones que den sentido a dichos conocimientos y ayudar al alumno en la búsqueda de las soluciones, las cuales serán sus propios conocimientos porque "... el niño construye, de un modo activo, el conocimiento a través de la interacción con el medio y la organización de sus propios constructos mentales..." (Godino, 2000), y el futuro docente debe diseñar modelos que se adapten a las inciertas y cambiantes condiciones de aprendizaje que se dan en el aula de Matemática.

Desde esta concepción de aprendizaje se considera que además de resolver los problemas, es necesario establecer *instancias de reflexión*; donde las producciones de los alumnos informan sobre el "estado del saber" (Charnay, 1994), y el *error* forma parte de la *construcción del saber*.

La reflexión sobre los procesos vividos en las clases permitirá poner en cuestión los supuestos epistemológicos de los estudiantes, resignificar sus propios conocimientos matemáticos y caracterizar el tipo de práctica desarrollada: la práctica matemática y la práctica de enseñanza.

Con el objeto de orientar las *prácticas matemáticas*, se plantea la necesidad del abordaje de los contenidos matemáticos y la articulación didáctico-disciplinar de las situaciones y tareas matemáticas de la educación del nivel inicial/primario que debe partir de la selección y estudio de situaciones-problemas que den sentido a los conceptos y métodos matemáticos propuestos en el currículo.

Con el objeto de orientar las *prácticas de enseñanza*, es necesario que se le brinde al futuro docente la posibilidad de analizar documentos (registros de clase, planificaciones, bibliografía teórico-didáctica, libros de texto, etc.), esto le permitirá caracterizar prácticas de enseñanza y explicitar *criterios para su organización*. La oportunidad de diseñar y poner a prueba propuestas de aula con distintos propósitos y atendiendo a distintas condiciones institucionales, le permitirá anticipar cursos de acción y explicitar *criterios de intervención docente*.

Tanto las prácticas matemáticas como las prácticas de enseñanza le permitirán al futuro docente explicitar y comparar las perspectivas que fundamentan las prácticas en el IFD y en la/s escuela/s de nivel inicial y “proporcionar oportunidades para experimentar vivencialmente procesos de autoconstrucción de la comprensión matemática, enfatizando más los procesos propios del quehacer matemático que sus productos.”<sup>32</sup>

En principio, tanto las propuestas de trabajo en clase, como las tareas o estudios asignados que se realicen de forma autónoma durante la formación deberían ofrecer oportunidades para que los futuros docentes:

-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, analizando el sentido de su enseñanza en la escuela de hoy.

-Conozcan distintos aportes teóricos para la enseñanza de la Matemática, teniendo en cuenta los problemas que intentaron resolver en distintos momentos de producción y evolución del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.

-Utilicen nociones teóricas producidas desde distintas líneas de investigación en Didáctica de la Matemática para analizar producciones de los niños, 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 escuelas de nivel inicial, 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 sus concepciones acerca del aprendizaje de la Matemática rechazando estereotipos discriminatorios, y desarrollando la convicción de que todos pueden aprender.

-Elaboren y pongan a prueba situaciones de enseñanza analizando reflexivamente en forma

---

<sup>32</sup> González, Fredy.E; (1999) “Los nuevos roles del profesor de matemática” Retos de la Formación de Docentes para el Siglo XXI

individual o con sus pares, desde los marcos teóricos, el diseño de las propuestas; anticipando posibles cursos de acción y sus intervenciones durante la puesta en aula; evaluando lo ocurrido tanto en relación con los logros y errores propios de los alumnos como con sus propias intervenciones; y diseñando posibles acciones futuras.

-Desarrollen la convicción de la necesidad de actualización permanente teniendo en cuenta la evolución dinámica del conocimiento sobre la Matemática y la Didáctica y fortalezcan sus competencias para el estudio autónomo.

-Revisen crítica y constructivamente la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional.

**Unidad Curricular:****MATEMÁTICA Y SU ENSEÑANZA****-Materia-****Ubicación en el plan de estudios: 3º Año****Carga horaria: 128 horas cátedra****Régimen de cursado: Anual****Propósitos formativos de la unidad curricular**

Esta unidad curricular está dirigida a brindar oportunidades que permitan a los futuros docentes construir herramientas necesarias para tomar decisiones didácticas ligadas a la enseñanza de la matemática en el Nivel Inicial, a partir de establecer vínculos con el conocimiento matemático y los desarrollos didácticos y reflexionar críticamente sobre sus propios supuestos relativos al área.

Se espera que los futuros docentes revisen diferentes concepciones sobre el trabajo matemático y conciban la matemática como una práctica social y cultural a la que todos pueden acceder. Por ello, una de las tareas claves del profesor formador será la selección y adaptación de situaciones problemáticas que promuevan la contextualización de los contenidos matemáticos, que permitan la articulación de las distintas competencias matemáticas, distintos ejes de contenido disciplinar, otras unidades curriculares y de manera especial que promuevan la articulación entre las competencias de tipo matemático y didáctico.

Se propone que el profesor-formador desarrolle los contenidos sugeridos tomando como marco teórico de referencia a la *Didáctica de la Matemática* esto le servirá como punto de apoyo permanente para avanzar en el análisis de los problemas de enseñanza propios de la educación inicial y a la vez reorientar la práctica docente.

Se espera que el estudio de conocimientos matemáticos a partir de la resolución de problemas aporte a la formación inicial:

- Un marco teórico basado en investigaciones que permitan orientar las decisiones del futuro docente analizando de manera permanente el papel que desempeñan el niño, el conocimiento matemático y su propia intervención como docente, en las instituciones de Nivel Inicial
- Un conjunto de conocimientos didácticos que permita a los futuros docentes repensar su propia formación como alumnos que aprenden matemática y desde allí el rol docente.
- Condiciones para el intercambio de ideas, la discusión y la argumentación mediante la generación de espacios para que circulen los conocimientos disciplinares y didácticos entre los estudiantes.
- Un espacio para la integración de los conocimientos aprendidos en otras instancias y trayectos de formación.
- Un espacio para tratar algunas problemáticas sobre los modos de enseñar matemática específicos del nivel inicial.

**Propuesta de contenidos/Criterios para la selección de contenidos**

La propuesta de contenidos que se presenta se organiza alrededor de los siguientes ejes de *contenidos matemáticos* para el Nivel Inicial:

-Sistemas de Numeración  
-Número  
-Espacio y Formas Geométricas  
-Medida

y tres ejes de contenidos *transversales* a los temas matemáticos

Un eje *epistemológico* formado por *conocimientos epistemológicos de los saberes*: qué es la matemática, qué significa hacer matemática en el nivel inicial, herramientas específicas del quehacer matemático, status de recurso u objeto de una noción, marcos de representación y funcionamiento, concepciones, la formulación y argumentación en matemática, etc.

También incluye un *análisis histórico-matemático* acerca de determinados problemas vinculados a un determinado contenido o eje de contenidos.- dónde y cómo han surgido estos problemas, qué otros problemas les dieron origen o están vinculados a ellos; cómo evolucionaron sus soluciones; etc.

Se propone un *marco teórico de referencia* como punto de apoyo permanente para avanzar en el análisis de los problemas de enseñanza y a la vez reorientar las prácticas docentes:

-*Didáctica francesa* ( Brousseau G, Douady R, Artigue M, Perrin Glorian Ma. J , Vergnaud G, Charnay R)

- *Educación matemática realista* (Freudenthal H., Van den Heuvel, Panjuen y otros).

*Constructivismo* (Piaget). Interacción social y lenguaje (Vygotsky)

*Antropológicas* : Etnográficas (D`Ambrosio, Bishop y otros) y didácticas (Chevallard ,Gascón J., Bolea P, Bosch)

Un eje *didáctico* formado por *conocimientos didácticos* tales como tipología de las situaciones (de acción, formulación, validación e institucionalización), situaciones didácticas y adidácticas, variables didácticas, contrato didáctico, pero también contenidos relativos a: distintos enfoques en la enseñanza de la matemática, la evolución de la enseñanza de nociones matemáticas, el uso de recursos didácticos, sean manipulativos o virtuales, como soporte para el planteamiento de problemas y situaciones didácticas que promuevan la actividad y reflexión matemática, el análisis de errores de los alumnos, la organización de la clase de matemática, la evaluación en el nivel inicial ,etc.

Un eje de las *prácticas* de los alumnos-futuros docentes: observación, registro y análisis de clases, diagnóstico de alumnos, análisis de libros de circulación comercial para el nivel inicial y secuencias didácticas, análisis de documentos curriculares (diseño curricular, NAP, etc.) para el área en el nivel inicial, reflexión sobre los criterios de evaluación y las posibilidades de la atención a la diversidad etc.

## **Orientaciones para la enseñanza**

El abordaje del aprendizaje y la enseñanza de un contenido matemático será útil para tomar problemas didácticos más generales del estado actual de desarrollo de la Didáctica de la Matemática, si además de las relaciones entre Psicología y Didáctica, algunas indagaciones psicológicas y experiencias didácticas se brinda un espacio para discutir los vínculos y puentes entre conocimientos escolares y extraescolares y el problema de la discriminación y el fracaso escolar.

Se sugiere el abordaje, de una situación, problema matemático o un ejercicio, donde se pueda identificar: posibles estrategias de resolución por parte de los alumnos, conocimientos matemáticos movilizados en los distintos procedimientos de resolución, sala donde se puede utilizar y los objetivos plausibles que pueden cubrirse; variables didácticas de la situación. O bien, dada una muestra de producciones de los alumnos (resolución de una situación problemática o de una evaluación) identificar: los procedimientos de resolución seguidos, los conocimientos puestos en juego en cada procedimiento, causas posibles de los errores en cada caso, estrategias posibles de intervención para superar las dificultades de los alumnos. O bien,

dada una secuencia de situaciones de una propuesta de un libro de texto para el nivel inicial, identificar: sentido particular de las nociones tratadas, las fases de la secuencia y su caracterización, las competencias puestas de manifiesto, variables didácticas, posibles acciones del profesor hacia los alumnos con dificultades, describir algunas actividades a proponer como continuación de la secuencia, etc.

### **Sugerencia bibliográfica**

ALVARADO, M. y FERREIRO, E. (2000) *El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años*, En Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 21 Marzo 2000. N°1.

BROSSEAU, G. *Fundamentos y métodos de la didáctica de la matemática. Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 7, n° 2, 1986. Traducción: Universidad Nacional de Córdoba.

BROITMAN, C. (2000) *Reflexiones entorno a la enseñanza del espacio*, en Revista Educación en los primeros años. Ediciones Novedades Educativas, año 3, N° 22, Tema: Educación matemática.

BRUN, J. (1980) *Pedagogía de las matemáticas y psicología: análisis de algunas relaciones*. Revista Infancia y Aprendizaje Nro. 9.

CASTRO, A. (1998) *La Organización de las actividades de Matemática en las salas. Dificultades y Posibilidades* en Revista La Educación en los Primeros Años No 2. Novedades Educativas

CASTRO, A. (2000) *Actividades de exploración de cuerpos geométricos*. Análisis de una propuesta de trabajo para la sala de 5° en Malajovich A. (comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Paidós, Buenos Aires.

CHEMELLO, G. *La matemática y su didáctica. Nuevos y antiguos debates*. En Iaies, G. (comp.) *Didácticas especiales. Estado del debate*. Aique, Buenos Aires, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Documentos curriculares *Número, Espacio, Medida y Sistema de Numeración* Realizados por Parra, Sadsvoky y Saiz para el Programa de Transformación de la Formación Docente

PANIZZA, M. (2003) *Reflexiones Generales acerca de la enseñanza de la Matemática en Enseñar matemática en el Nivel Inicial y primer ciclo de EGB: Análisis y Propuestas*. Editorial Paidós.

PARRA, C. y SAIZ, I. (comps.) (1994) *Didáctica de matemáticas*. Paidós, Buenos Aires.

QUARANTA, M. (1998) *¿Qué entendemos hoy "por hacer matemática en el Nivel Inicial"?* en Revista Educación en los primeros años. Ediciones Novedades Educativas. Nro 2.



# **CIENCIAS NATURALES**

## FUNDAMENTACION

A lo largo de las últimas décadas, las ciencias de la Naturaleza fueron impregnando progresivamente la sociedad y la vida social.

Las Ciencias Naturales, se constituyeron en una de las claves esenciales para entender el cómo y el porqué de las cosas, contribuyendo a las satisfacciones de necesidades humanas y a la solución de problemas sociales.

El siglo XXI conlleva un proceso de alto dinamismo económico, político, social, científico y tecnológico. Incluye una globalización en la cual se producen intensos cambios que inciden en el proceso histórico. En muy pocos años se generan y potencian todo tipo de flujos, nuevas formas de pensar, de producir, de vincularse y relacionarse. En ese contexto, la alfabetización científica se torna más que importante, ya que a través de la misma, la sociedad podrá contar con ciudadanos y ciudadanas crítico/as, responsables y participativo/as en las cuestiones que así lo requieran.

La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela cumple, como cualquier otro aspecto de la cultura de una sociedad el rol de consolidar, fortalecer y reproducir las concepciones dominantes que la sociedad ha construido acerca de las relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.

La formación científica entendida como un componente importante en la formación ciudadana exige un replanteo profundo de las formas en que su enseñanza ha sido desarrollada tradicionalmente.

A lo largo de la historia ha ido cambiando la concepción respecto de cómo se genera el conocimiento científico y esto ha influido en las decisiones sobre su enseñanza. Es por ello que se han incorporado a los debates de la enseñanza de las ciencias los aportes de la filosofía de la ciencia.

En el siglo XIX se produjeron una serie de afirmaciones teóricas que revolucionaron el mundo y tuvieron bases en las investigaciones de biólogos, físicos y químicos. En ellos estaba centrada la idea de que desde las especulaciones teóricas se generaban las observaciones. Así, surgen movimientos científicos vinculados al empirismo, con el método científico (único) como aspecto sobresaliente, la observación se suponía objetiva y se genera una visión inductivista ingenua del conocimiento, que influye notoriamente tanto en las investigaciones científicas como en los métodos de enseñanza.

La principal derivación de esta postura estuvo en pensar que todo conocimiento y teoría se deriva de la observación y la experimentación, que los conocimientos (producto de las generalizaciones a las que se arriba), son neutrales y de validez universal. Además, supone entender al método científico como un conjunto de reglas fijas y cuya aplicación caracteriza a la investigación.

Numerosos investigadores en didáctica de las ciencias señalan que todavía hoy esta imagen de ciencia es la que esta presente en textos, currículum y clases

Si bien actualmente, se mantiene la importancia de la comprobación mediante la experimentación, se cuestiona desde otras posturas su autoridad absoluta. Surgen posiciones de quienes forman parte de la Nueva Filosofía de la Ciencia (NFC) que tratan de explicar la forma en que se generan los conocimientos. Esas teorías influyen en el campo de la educación en ciencias y como consecuencia de ello, en dicho ámbito, se considera prioritario:

- Retomar la importancia de las teorías.
- Fomentar el razonamiento hipotético, por confrontación y argumentación.
- Reconocer que la observación no es fiable y depende de la teoría.
- Tener una imagen de ciencia relativa y en permanente cambio, con historia y contexto.
- Relacionar lo conceptual con lo metodológico y admitir variaciones de este según el problema analizado.



- Tomar al conocimiento como algo que se construye y reconstruye en la escuela.
- Reconocer que las estructuras conceptuales que el alumno ya posee influyen en el trabajo observacional que hace.
- Repensar las estrategias de enseñanza por descubrimiento contextualizándola en una perspectiva constructivista.

A partir de este consenso, una parte importante de los contenidos (en sus diferentes tipos), pretenden generar en los ciudadanos y ciudadanas imágenes de ciencia más ajustadas a lo que actualmente se sabe sobre el conocimiento y la actividad científica.

La enseñanza de las ciencias en el sistema de educación formal debe trabajar y colaborar en la formación integral de los alumnos para que puedan alcanzar una cultura científica básica. Esto quiere decir (según Carlos Cullen, 1997), una cultura de jerarquía tal que desencadene determinadas competencias y habilidades para el manejo de códigos y contenidos culturales del mundo actual y permita operar y comprometerse comprensivamente en la utilización racional del medio con el objeto de mejorar el nivel de calidad de vida.

Las Ciencias Naturales se constituyen entonces, en el epicentro que brinda la posibilidad de: mejorar la calidad de vida de las personas en términos de satisfacción adecuada de sus necesidades básicas, contribuir a la resolución de problemáticas sociales complejas que conllevan un aspecto científico - tecnológico (como protección ambiental, generación de alimentos, entre otros) y promover un pensamiento y postura críticos frente al conocimiento en general y a la información proveniente del área científico - tecnológica en particular difundidos por los medios de comunicación, a fin de discriminar los destinados a servir a fines de beneficios sectoriales de aquellos que constituyen un bien social general.

**Unidad Curricular:****CIENCIAS NATURALES Y SU ENSEÑANZA****-Materia-****Ubicación en el plan de estudios: 3° Año****Carga horaria: 96 horas cátedra****Régimen de cursado: Anual****Propósitos formativos de la unidad curricular**

En una sociedad de conocimiento la Formación Docente debe proporcionar las herramientas para que los futuros docentes se constituyan en promotores de la alfabetización científica, de manera tal que se comprenda a las Ciencias Naturales como constructo social de importancia equivalente a la de otros ámbitos de la cultura.

En la actualidad esta ampliamente difundida la necesidad de instalar la enseñanza de las Ciencias Naturales desde el Nivel Inicial, ya que ello propicia el acercamiento de los niños a los contenidos de la ciencia escolar lo que les permite adquirir algunos saberes sobre el mundo que los rodea y, construir esquemas de conocimiento que los lleve a visualizar dicho entorno mas allá de los límites que le impone su saber cotidiano.

Entonces, en ese contexto, la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial, demanda docentes con un dominio tanto conceptual del contenido disciplinar y la reflexión metadisciplinar, como de las herramientas didácticas que centren la atención en las características del sujeto que aprende.

El proceso de enseñanza involucra mucho más que el mero tratamiento de los saberes socialmente válidos. Involucra también reflexiones acerca de qué son esos saberes, en qué contexto se han establecido, qué validez o limitaciones poseen e incluso como eventualmente se los rechaza.

En el aspecto psicopedagógico, el proceso de enseñanza, se vincula estrechamente con los modelos cognitivistas y constructivistas. En ése marco, el currículum se concibe como un conjunto de experiencias más que una secuencia de contenidos a ser abordados y se pasa de posturas cerradas a diseños abiertos, procesuales y posibles de reformulación. Importa, entonces, el sentido de cada situación de enseñanza y de aprendizaje para cada individuo y cómo construye versiones cada vez más cercanas a las concepciones de los científicos.

En éste modelo didáctico, se prioriza la reflexión sobre la práctica; hay un proceso de constante investigación y, con ello, una mediación que debe realizar el docente entre teoría y práctica, lo que posibilitará la regulación y la dinámica del aula.

Desde esta unidad curricular, se considera importante que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Conocer el sentido del abordaje del área en el Nivel Inicial considerando las diferentes formas de articulación con otras áreas del conocimiento.
- Ubicar las Ciencias Naturales en el campo general del conocimiento, con un carácter provisorio, analítico, reflexivo y cambiante del proceso de producción del conocimiento científico.
- Promover la capacidad de inferir las causas de los fenómenos de las Ciencias Naturales, de transferir criterios de interpretación científica a situaciones cotidianas y de integrar aportes interdisciplinarios.

- Conocer las ideas que los niños del Nivel Inicial tienen respecto de algunos fenómenos de la naturaleza y tenerlas en cuenta en el momento de diseñar propuestas.
- Seleccionar y organizar contenidos de enseñanza que respeten tanto su significatividad lógica (desde lo disciplinar) como psicológica (desde las posibilidades de los niños).
- Plantearse la enseñanza a través de la problematización de los contenidos de Ciencias Naturales en el marco de propuestas globalizadoras y de una adecuada selección de materiales, tiempos y espacios.

### **Criterios para la selección de contenidos**

La selección de contenidos debe estar en consonancia con la trascendencia cultural, social y humana de la docencia; por lo tanto, es necesario e importante tener en cuenta la posibilidad de una constante revisión y actualización de los mismos.

Dicha selección debe realizarse teniendo en cuenta el contexto real en el cual serán desarrollados y en función de las intenciones educativas manifestadas como propósitos generales en el Proyecto Educativo Institucional.

Los contenidos disciplinares que se proponen para la unidad curricular, se relacionan con los propuestos como Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial. Esta propuesta de contenidos, en función de los enfoques actuales acerca de la enseñanza de las ciencias, está atravesada por:

Un *eje epistemológico* que considera las concepciones de ciencia, la evolución de los modelos científicos a través de la historia y las concepciones actuales.

Un *eje didáctico* constituido por los modelos didácticos vinculados a la Enseñanza de las Ciencias y el análisis de sus componentes. Además, toma en cuenta las estrategias y dispositivos de enseñanza que favorecen la interacción entre el conocimiento escolar, el cotidiano y el científico (indagación de ideas, planteo de situaciones problemáticas, la discusión grupal y el intercambio de ideas, el papel de la observación y la experimentación en el aprendizaje de las ciencias naturales, la investigación bibliográfica, entre otros).

Un *enfoque sistémico*: que permite comprender la creciente complejización del conocimiento que se tiene sobre los problemas de la realidad y que considera que el abordaje de los contenidos no debe ser realizado de manera aislada, sino que los mismos se constituyan en elementos que forman parte de un todo.

### **Propuesta de contenidos**

Concepciones de ciencia: evaluación de los modelos científicos a través de la historia. Concepciones actuales. Consideraciones epistemológicas. Relación entre conocimiento científico, conocimiento escolar y conocimiento cotidiano.

Los contenidos de Ciencias Naturales: Objetos y materiales: características, interacciones y cambios. Los seres vivos: diversidad, interrelaciones y cambios. El organismo humano: partes y funciones.

Modelos didácticos vinculados a la enseñanza de las Ciencias: análisis de sus componentes: selección de contenidos, actividades, recursos, evaluación.

Criterios para la selección y organización de los contenidos del área de ciencias en estructuras didácticas tales como: proyectos, unidades didácticas y secuencias/itinerarios.

### **Orientaciones para la enseñanza**

El enfoque didáctico propuesto para el desarrollo de la unidad curricular, no debe convertirse en un esquema rígido de acción, sino que debe desarrollarse con una orientación constructivista que tenga en cuenta las instancias de problematización y el desarrollo de aspectos relacionados con la construcción del conocimiento científico. Esto permitirá su interpretación y

posterior utilización en el diseño de propuestas didácticas adecuadas a las distintas secciones del Nivel Inicial.

Es importante tener en cuenta que la enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel Inicial se puede enriquecer con la incorporación de propuestas desde los diferentes ejes del aprendizaje infantil: el juego, el ambiente y el lenguaje. Dicha enseñanza puede manifestar su presencia a través de distintos formatos: juego- trabajo; juego de construcciones; juegos reglados y otros que posibiliten al niño ampliar sus conocimientos sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el ambiente. En éste sentido, la unidad curricular mantiene una estrecha relación con las otras unidades curriculares correspondientes a la formación específica.

El tratamiento de los contenidos dependerá en gran medida de la amplitud y de la articulación entre el marco disciplinar y la didáctica del Nivel Inicial.

El trabajo con las consignas, las guías de lectura, el resumen, los apuntes y otros textos son modos de enseñar que muestra un compromiso de los docentes por el aprendizaje de los alumnos, quienes no deben repetir sino también construir conocimientos

Esto implica que en la formación inicial, en general, y en las Ciencias Naturales, en particular, se debe insistir en la importancia de la comprensión de textos científicos, su elaboración y comunicación con léxico específico. A estas necesidades se agrega la de un buen manejo del lenguaje para el debate e intercambio de ideas sobre hechos, fenómenos o teorías científicas.

### **Sugerencia bibliográfica**

ADURIZ BRAVO, A. (2005) *Una introducción a la naturaleza de las ciencias*. Fondo Cultura Económica, Buenos Aires.

ARCA, M. GUIDONI, P. MAZZOLI, P. (1990) *Enseñar Ciencias*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

BELLOCH M. *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica*. Paidós Educador, Buenos Aires.

BULWIK, M. (2003) *La evaluación de los aprendizajes y el portafolios*. Revista Chilena de Educación en ciencias, Sgo de Chile.

CLAXTON, G. (1994) *Educación de mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela*. Visor, Madrid.

COLL C. (1991) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Editorial Paidós, Barcelona

FUMAGALLI L. (1993) *El desafío de enseñar ciencias naturales*. Edit. Troquel, Buenos Aires.

FURMAN M. Y ZYSMAN A. (2001) *Ciencias Naturales. Aprender a Investigar en la escuela*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

GELLON G. et al. (2005) *La Ciencia en el aula*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

GOLDSTEIN B. (2005) *Ayudando a construir mentes cuestionadoras*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

KAUFFMAN M. Y FUMAGALLI L. (1999) *Caracterización de los modelos didácticos en el Nivel Inicial en Enseñar Ciencias Naturales Reflexiones y propuestas didácticas*. Cap. 2 Edit. Paidós Educador, Buenos Aires.

KAUFMANN, V. Y SERULNICOFF, A. (2000) *Conocer el ambiente: una propuesta para las Ciencias Sociales y Naturales en el Nivel Inicial* en: Malajovich, A. *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*. Edit. Paidós, Buenos Aires.

TRICARICO, H. (2007) *Didáctica de las ciencias Naturales*. Editorial Bonum, Buenos Aires.

VEGLIA, S. (2005) *Ciencias Naturales y Aprendizaje significativo*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

WEISSMAN, H. (1993) *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Paidós Educador, Buenos Aires.



# **CIENCIAS SOCIALES**

## FUNDAMENTACIÓN

Plantear el rol de la educación en la sociedad es siempre un tema vigente, en el sentido que, el sistema educativo y sus instituciones de manera intrínseca, son capaces de lograr los cambios que la sociedad necesita y al mismo tiempo fortalecer la participación de los actores sociales.

El estudio y la enseñanza de las ciencias sociales son analizadas como un proceso de construcción. El sistema educativo y las instituciones escolares son una construcción social e histórica; de ahí, la necesidad de reflexionar sobre la realidad social de los mismos.

Las ciencias sociales enfrentan una serie de problemáticas teórico/epistemológicas en la construcción del conocimiento sobre la realidad social. Se puede señalar como análisis teóricos una variedad de abordajes, colocando en el centro a los estudios del desarrollo socioeconómico, al impacto del neoliberalismo y de las concepciones posmodernas, a las dimensiones de la llamada crisis teórica y a los vaivenes institucionales en los cuales se produce el conocimiento de lo social.

A finales de la década de los setenta y principios de los ochenta, se produjo una ruptura teórica/temática que sirvió para redefinir el abordaje de las ciencias sociales en América Latina, así como los debates sobre el proceso de desarrollo. En estos años, se acentuó la influencia de la ideología neoliberal y posmoderna, se consolidó un eurocentrismo y un marcado sesgo fragmentado y disperso en las teorizaciones; unido a ello está también el natural desconcierto del científico social ante el resquebrajamiento y transformaciones del mundo y las crisis estructurales de las sociedades nacionales.

El propósito del área de Ciencias Sociales es ofrecer explicaciones sobre la vida social a partir de concebirla como una totalidad compleja. Esta totalidad que comprende el conjunto de actividades humanas desarrolladas a lo largo del tiempo y concretadas en espacios específicos a través de las relaciones que los seres humanos establecen entre sí y el medio.

Hablar de Ciencias Sociales implica tener a la realidad social como objeto de estudio. Los alumnos deben formarse y formar, ya que la educación de los ciudadanos en y para una sociedad democrática necesita ser llevada a cabo en el marco de instituciones con estructuras democráticas, es decir, que posibiliten la planificación y desarrollo de experiencias de enseñanza y aprendizaje dirigidos a promover y a ejercitar la capacidad de tomar decisiones de modo reflexivo, en un marco de respeto y apoyo a los valores y procesos democráticos.

Una educación crítica para una sociedad democrática, en el desarrollo de las currícula del aula, implica que los alumnos y docentes se cuestionen las interpretaciones de la realidad, que muchas veces se presentan como homogéneas. Un currículum crítico es aquel que potencia el cuestionamiento de los conocimientos, actitudes y comportamientos que considera naturales. La propuesta es no sólo seleccionar los contenidos socioculturales como forma de reconstruir el conocimiento de la comunidad, sino sobre todo tener en cuenta las estrategias de enseñanza y aprendizaje que posibiliten, desde las ciencias sociales, reflexionar y participar activamente en la vida democrática.

Las Ciencias Sociales deben partir de las preocupaciones sociales y políticas presentes y desde allí interpelar y problematizar el conocimiento, pues de lo contrario se volverán irrelevantes. No se trata solamente de seleccionar los contenidos socialmente válidos sino también tener en cuenta las estrategias de enseñanza y aprendizaje que posibiliten reflexionar y participar en la construcción de un orden social democrático, basado en una concepción de ciudadano ligada a la vigencia plena de los derechos humanos.

El área debe ofrecer oportunidades para que los alumnos se acerquen al modo de conocer de las Ciencias Sociales: pensar a partir de problemas y establecer relaciones entre las distintas dimensiones de la realidad.

Se entiende que el objeto de enseñanza -la realidad social-, es una totalidad compleja y dinámica en la que intervienen diversidad de actores sociales y se conforma tanto de elementos materiales y simbólicos como de representaciones sociales que se construyen sobre ella. En

relación con este último aspecto, los docentes deberían estar formados para poder reconocer la propia subjetividad en su interacción con las diversidades culturales existentes en el aula y con la comunidad escolar. Y poder luego generar acciones de enseñanza destinadas a fortalecer la comunicación, que resulten significativas para los niños.

**Unidad Curricular:****CIENCIAS SOCIALES Y SU ENSEÑANZA****-Materia-****Ubicación en el plan de estudios: 3° Año****Carga horaria: 96 horas cátedra****Régimen de cursado: Anual****Propósitos formativos de la unidad curricular**

La inclusión del espacio curricular Ciencias Sociales en los planes de estudio de la docencia para la Educación Inicial es bastante reciente, debido, entre otros motivos, a la idea según la cual las características evolutivas propias de los más pequeños no ofrecían posibilidades para enseñar Ciencias Sociales en esta etapa. Sin embargo, en el contexto de la realidad actual, es innegable la necesidad y la importancia de la enseñanza del conocimiento social.

Las Ciencias Sociales, en tanto ciencias humanas, tienen como objeto al hombre en sociedad, contextualizado, actuando en un tiempo y un espacio, constituyéndose como persona en una permanente relación con su cultura y la sociedad de que forma parte. En este marco, la realidad social se convierte en el abecedario del trabajo en Ciencias Sociales para desarrollar actitudes inquisidoras del ambiente social, aprender formas de hacer, de operar, de indagar, de hipotetizar, de elaborar conclusiones y de construir nociones sobre hechos y procesos sociales.

Los niños llegan a la escuela con ideas sobre el mundo social. En la medida en que el conocimiento se construye en las interacciones del sujeto con el objeto de conocimiento, las ideas sociales que los niños construyen guardan estrecha relación con el tipo de interacciones sociales que viven.

Todo niño además de sujeto psicológico que aprende es, fundamentalmente un sujeto social, pertenece a un grupo social determinado. La particular inserción de los niños en la realidad social influye en el proceso de construcción de las nociones sociales.

En el campo de la comprensión psicosocial del mundo infantil, a los conocidos aportes de Piaget, Bale y Hannoun, se sumaron los provenientes de la corriente sociocultural. La consideración del contexto y el peso de la transmisión de los saberes propios del ámbito sociofamiliar y escolar ha sido incorporada al debate a partir de las perspectivas de Vigotsky.

Desde su interacción social cotidiana, los niños acceden a una serie de conocimientos y otorgan significado a los mismos. En el Jardín de Infantes, confrontarán sus experiencias con otros, las enriquecerán y profundizarán de modo tal que mediante un aprendizaje activo vayan resignificando sus saberes.

El mundo social, dinámico, complejo y conflictivo -en tanto producto social-, es difícil de ser convertido en objeto de conocimiento. El docente como coordinador, informador y orientador es fundamental en este proceso de apropiación de conocimientos, para formar seres sociales capaces de vivir en sociedad y de reconocerla, integrándose democráticamente en ella.

El espacio curricular Enseñanza de las Ciencias Sociales tiene como finalidad que los futuros docentes del Nivel Inicial observen, analicen y enseñen a partir de un posicionamiento reflexivo y crítico acerca de la realidad social del pasado y del presente.

Enseñar Ciencias Sociales implica la capacidad para formular propuestas de enseñanzas específicas y pertinentes para que, a partir de una construcción didáctica que de cuenta de contenidos disciplinares a considerar frente a cada tema/problema, puedan ser repensadas en términos de enseñanza a niños de nivel inicial.



Los docentes formadores orientarán sus intervenciones para:

-Brindar conocimientos acerca de la realidad social a partir de los conceptos estructurantes del área, atendiendo a enfoques disciplinares actualizados.

-Promover la aplicación de conceptos y procedimientos en la producción de estrategias didácticas específicas para el Nivel Inicial.

-Propiciar la producción de acciones didácticas que permitan la apropiación de contenidos del área, en función de las posibilidades cognitivas de los alumnos y considerando los contextos de ejercicio profesional.

-Favorecer el análisis y la selección crítica de producción editorial y materiales didácticos.

-Promover la reflexión y apropiación del sentido formativo de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial.

-Reflexionar acerca de los resultados de la evaluación para tomar decisiones en relación con la continuidad o reformulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

-Conocer el sentido del abordaje del área en el Nivel Inicial considerando las diferentes formas de articulación con otras áreas del conocimiento

### **Criterios para la selección de contenidos**

La inclusión del área de Ciencias Sociales en la Formación docente para la educación inicial supone la incorporación de saberes disciplinares y didácticos que le habiliten a los futuros docentes a enseñar las nociones estructurantes referidas al espacio geográfico y el tiempo histórico. Estos aspectos son centrales en su formación ya que la construcción de las nociones de tiempo y espacio constituye un aprendizaje decisivo durante el desarrollo infantil.

Este espacio pone énfasis en las cuestiones que median entre las teorías explicativas del área y las decisiones didácticas que se proponen en relación con el conocimiento para la enseñanza.

Es decir, desarrollar un saber hacer práctico que incluya acciones de intervención didáctica innovadoras basadas en la reflexión permanente acerca de los saberes disciplinares y su abordaje.

### **Propuesta de contenidos**

La sugerencia de la unidad curricular está organizada en torno a tres ejes:

El recorrido de las Ciencias Sociales y sus propósitos para el Nivel Inicial.

Revisión epistemológica: Positivismo. Antipositivismo. El problema de la objetividad y la mentalidad en Ciencias Sociales. Estado actual: las nuevas miradas y enfoques de lo social. Objeto de conocimiento: la realidad social. Características del conocimiento social en el Nivel Inicial. El ambiente: su objetivación. Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial: importancia y propósitos de la circulación de conocimientos sociales. Proceso de construcción del conocimiento social.

La complejidad de la enseñanza de Ciencias Sociales en el Nivel Inicial.

Los conceptos estructurantes del área: tiempo histórico, espacio geográfico y actores sociales. Construcción de las nociones de espacio y tiempo. Tiempo persona y familiar. Manejo del "antes", "durante" y "ahora" para generar la idea de proceso. Cambios y permanencias. Espacio vivido: el mapa mental. Espacios cercanos y lejanos. Ideas organizadoras del enfoque social: multicausalidad, multiperspectividad, noción de conflicto, mirada relativa, diversidad. El relato histórico: pertinencia para el Nivel Inicial. La identidad y la memoria colectiva. Prejuicios y estereotipos sociales: identificación, análisis y reflexión, modos de superación desde el trabajo áulico. Uso de los recursos didácticos: las imágenes, la mesa de arena, las maquetas, el globo terráqueo, idea de plano,

nociones espaciales, la línea de tiempo, lectura de objetos, las visitas como experiencias directas. La construcción didáctica del conocimiento social en el nivel inicial.

Tipos de contenidos escolares. Diseño curricular jurisdiccional. Núcleos de aprendizajes prioritarios. Criterios de selección de contenidos: significatividad, representatividad, generalización, transferibilidad. Recorte de la realidad social: articulación horizontal y vertical. Significatividad histórica, espacial, social y cultural. Redes conceptuales. Selección, organización y secuenciación de contenidos. Propuesta pedagógica y secuencia didáctica. Estrategias de enseñanza: la situación problemática. El abordaje de las efemérides. Los actos escolares: nuevas miradas.

### **Orientaciones para la enseñanza**

Este espacio curricular está destinado no sólo al estudio de temas disciplinares, sino también al análisis de formas de transposición didáctica para luego ponerlas en práctica.

Es necesario dedicar atención a cómo se forjan y operan las concepciones más extendidas sobre la enseñanza de lo social, para así determinar las intenciones y contenidos que orientarán las prácticas.

Se plantea entonces la necesidad de realizar un abordaje dinámico, problematizador y creativo de este espacio, seleccionando temáticas que sean suficientemente potentes para:

- Conocer los conceptos estructurantes del área
- Conocer los debates epistemológicos de las disciplinas comprometidas.
- Reflexionar sobre sus propias matrices de pensamiento sobre lo social.
- Reflexionar sobre posibles formas de implementación y sus resultados.

El docente formador promoverá el análisis de los conocimientos producidos por los distintos autores acerca de cómo construyen y comprenden las nociones de espacio y tiempo los sujetos que aprenden en el nivel inicial. Además recuperará el valor didáctico que ofrecen los relatos para abordar hechos y procesos históricos.

Es importante y necesario efectuar el relevamiento y análisis crítico de material didáctico de Ciencias Sociales destinado al Nivel Inicial ofrecido por las diversas editoriales, para identificar corrientes de pensamiento explícitas o implícitas en esas producciones.

También es interesante debatir miradas, intencionalidades y posturas en oportunidad del tratamiento que merecen las efemérides y los actos escolares.

### **Sugerencia bibliográfica**

AISEMBERG, S, ALDEROQUI, S et al. (1994) *Didáctica de las Ciencias Sociales, aportes y reflexiones*. Ed. Paidós.

ALDEROQUI, S (1994) *Ciencias Sociales en el Nivel Inicial Documento Curricular- PTFD*.

----- (1994) *Una didáctica de lo social, del Jardín de Infantes hasta 3er. Grado*. PTFD.

ALDEROQUI, S- DURAN, D ZELMANOVICH, P (1999) *Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Ed. A-Z.

ALEGRE, S. y GALLELLI, G. (1995) *La construcción del espacio. Enseñanza inicial y EGB, Homo Sapiens*.

BENEJAM, P. y PAGES, J.(1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la escuela secundaria*. ICE-Horsori.

BOGGINO, N (1996) *Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula* Homo Sapiens.

CARRETERO, M (1993) *Constructivismo y educación*, Edelvives.

- CORDERO, S. SVARMAN, J. (2007). *Hacer Geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Ed. Novedades Educativas.
- ESTEBANEZ, J (1982) *Tendencias y problemática actual de la Geografía*, Cíncel.
- FINOCCHIO, S - GOJMAN, S - GUREVICH, R. (1994) *Las Ciencias Sociales y su enseñanza- Documento Curricular*. PTFD.
- FINOCCHIO, S. (1993) *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel.
- GORIS, B (1996) *Documentos de los Seminarios de Capacitación en los CBC de Nivel Inicial*, PNCD.
- LUC, J. N.(1981) *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Cíncel.
- MALAJOVICH, A (2005) *Recorridos didácticos en Educación Inicial*, Paidós.
- MASACHS, R. (1999). *Aprender a enseñar Geografía*, Oikos-tau.
- PLUCKROUSE, H. (1991) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Morata.
- SANTOS, M, (1990) *Por una Geografía nueva*. Espasa-Calpe.
- SPAKOWSKY, E - LABEL, C - FIGUERAS, C (1995) *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes*. Ed. Colihue.
- TOTAH, J. J. (1996) *Empezar a transformar ¿cómo trasladar los contenidos al aula?* Aique.
- TREPAT, C- COMES, P. (1998) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. ICE-Grao.
- UNWIN, T (1995) *El lugar de la Geografía* Cátedra.
- VARELA, B (1999) *Las Ciencias Sociales en la escuela. De la producción del conocimiento a la transposición didáctica- Programa de Perfeccionamiento docente de Prociencia*.



# TECNOLOGÍA

## FUNDAMENTACIÓN

En nuestro país, con la Ley Federal de Educación en los CBC y en los Diseños Curriculares provinciales surge el Área de Tecnología.

Los comienzos de su aplicación, sumado a la poca historicidad del área, tuvieron un inicio dificultoso pero esperable, ya que se necesitaba de un cierto tiempo para su interpretación y consolidación.

Su primer desafío fue comprender el papel de la Tecnología en la actualidad, abarcando capacidades y habilidades, como la construcción de sistemas de pensamiento que permitieran valorar el mundo artificial.

Así es que la inclusión del Área de Tecnología desde el Nivel Inicial en el sistema educativo se fundamentó en objetivos que proponían conocer, comprender y organizar la realidad, compuesta ésta por tres medios que se interrelacionan: un medio ambiente natural (mundo natural), un medio ambiente social (mundo social humano) y un medio ambiente tecnológico (mundo artificial). Y en este ambiente, el tecnológico, se construyeron y aún lo hacen, conocimientos cotidianos.

Transcurrido el primer momento, el área se logró vincular con el mundo artificial, como una realidad de productos creados por personas y para personas, puestas de manifiesto a través del lenguaje técnico asociado a las diferentes formas de descripción y comunicación.

Este despertar fue el primer paso que posibilitó en conocimiento del área.

La Educación Tecnológica desde la Ley de Educación Nacional

Al transitar el siglo XXI nos encontramos inmersos en una sociedad cada vez más dependiente de los avances científicos y tecnológicos; y esta evolución afecta la vida cotidiana, tanto en medios urbanos como rurales.

Es un hecho que nuestra actividad profesional, y las actividades en general, se transforman y se adaptan a medida que avanza el desarrollo tecnológico, y para realizarlas se necesita una serie de herramientas, más o menos elaboradas, tras las cuales hay un proceso tecnológico complejo.

Es necesario advertir en este punto que, al hacer referencia a la educación tecnológica no se está hablando simplemente de la utilización de tecnología en la educación científica, sino que va mucho más allá de esta opción.

El sistema educativo ha comprendido que la existencia de tecnología en la escuela es imprescindible para la formación de ciudadanos. En este aspecto el conocimiento tecnológico implica **conocimiento de la realidad, transmisión cultural y capacidad de intervención**.

**Conocimiento de la realidad:** lleva a considerar al conocimiento y al comportamiento técnico como bienes culturales y humanista responsable, además, de proponer un amplio debate sobre las relaciones culturales y sociales entre el campo técnico y la sociedad. Permitiendo así un corrimiento en la Educación de su tradicional y modesto lugar de ser proveedor de artefactos que facilitaban la comprensión de las leyes de la naturaleza, de ilustrar algunos temas de las Ciencias Sociales y de condicionar los gestos prácticos de los chicos en las clases de Manualidades.

**Transmisión cultural;** siendo el producto de evoluciones y revoluciones que promovieron o fueron promovidas por determinado marco cultural el que fue transformando y cambiando sus paradigmas. La técnica que hoy conocemos no es fruto de una aparición instantánea sino que es el producto de una estructura social y económica y obedece a los cambios de éstas. El resultado es una cultura en la cual la tecnología juega un papel singular, que en la actualidad aparece como dominante.

**Capacidad de intervención;** porque no se puede ser meros espectadores pasivos del hecho técnico y reconocer que la técnica es un vehículo de la capacidad creadora e innovadora del hombre, inmersa en una incansable búsqueda del bien común. La Educación Tecnológica debe

dar una formación en capacidades que permitan a los futuros docentes y/o alumnos operar en y sobre la realidad, tanto políticamente como materialmente.

El conocimiento tecnológico se reconoce a sí mismo en la acción que promueve. No es un puro objeto de contemplación. Pero la acción humana no necesita solamente de necesidades para actuar, como se sugiere reiteradamente, sino también requiere de razones y de marcos éticos que, sin limitar la fantasía creadora de personas, instituciones y empresas se oriente a la búsqueda del bien común.

**Unidad Curricular:****EDUCACIÓN TECNOLÓGICA PARA EL NIVEL INICIAL****-Materia-****Ubicación en el plan de estudios: 1º Año****Carga horaria: 96 horas cátedras****Régimen de cursado: Anual****Propósitos formativos de la unidad curricular**

La tecnología surgió en el momento que el hombre analizó un problema, logró una solución y pensó las consecuencias de esa solución, inventó lo artificial; incluso en el acto de resignificar el objeto natural, como una rama o una piedra, al usarlo como una herramienta. Por lo tanto, la tecnología puede ser identificada como una construcción humana en la que se suceden formas sistematizadas de conductas culturales, transmitidas y modificadas de generación en generación, que se expresa de manera particular en cada sociedad.

La tecnología es un fenómeno social ligado a la historia del ser humano, permite atender sus necesidades, demandas y oportunidades. Está ligada al saber hacer y al saber usar; se aprende mejor operando con ella, no sólo leyendo o recibiendo la observación de cómo debe hacerse o de cómo otros lo hacen. Estudia los productos tecnológicos en tanto y en cuanto son el resultado de un proceso de producción y del pensamiento humano (reflexión).

La inclusión del área de Tecnología pretende brindar un espacio de reflexión activo sobre uno de los aspectos más importantes de nuestra realidad cotidiana, así como el desarrollo de capacidades cognitivas, éticas y operacionales. Esta incorporación del conocimiento y las prácticas tecnológicas en el Nivel Inicial no parten de cero. En los jardines de infantes ya se abordaban contenidos y se realizaban actividades muy próximas al conocimiento tecnológico, pero para reconocerlas como parte del área específica, es necesario presentarlas en contextos estimulantes para la libre exploración y el descubrimiento, de manera de permitirle al niño ampliar su capacidad de participación activa y responsable.

En la medida en que los futuros docentes conozcan los contenidos de la tecnología tendrán la posibilidad de anticipar su tránsito docente en el aula. Esto implica un cambio conceptual significativo, a partir de experiencias de aprendizaje vinculadas con distintos procesos técnicos y el análisis de las tecnologías, para comprender y justificar el accionar tecnológico y las razones de los cambios técnicos. De este modo se espera alcanzar una visión superadora de los contenidos de la tecnología para desarrollar creativamente estrategias y recursos para el aula.

La Educación Tecnológica pretende que los futuros docentes:

- Conozcan el sentido del abordaje del área en el nivel inicial, considerando las diferentes formas de articulación con otras áreas del conocimiento.
- Desarrollen una actitud crítica y reflexiva respecto de los problemas tecnológicos sencillos, valorando los efectos positivos y negativos de lo tecnológico en la evolución de la sociedad y el medio ambiente.
- Comprendan la realidad artificial, el camino histórico que le dio lugar, el conocimiento involucrado, el producto cultural que genera y la finalidad de los productos ya sea desde su diseño o del uso que se haga de él.
- Desarrollen capacidades para interpretar las relaciones o vínculos de las tecnologías con la cultura, la sociedad y la naturaleza.

- Comprendan que la dimensión cultural transmitida en sentido crítico gira en torno a conceptos, valores y procedimientos que caracterizan a esta sociedad tecnológica.
- Construyan modelos didácticos con el objeto de facilitar la apropiación de los contenidos propuestos, adecuando la selección a los sujetos destinatarios del nivel inicial.

### **Criterios para la selección de contenidos**

Los saberes previos conforman el capital disponible para operar ante nuevas situaciones. Es decir, si uno no conoce sobre una cualidad, propiedad, efecto, mecanismo no puede pensar en ello como una posible solución. Sin un conocimiento previo, no existe ninguna acumulación posible de habilidades que permita encontrar una solución específica a un problema.

Los conceptos tecnológicos no están aislados, por el contrario en la realidad se configuran en verdaderas redes de conceptos vinculados entre sí, por lo tanto se requiere del enfoque sistémico como herramienta, para facilitar aprendizajes significativos.

Las propuestas didácticas de esta unidad curricular se inscriben en un enfoque de cambio conceptual ya que los aprendizajes logrados forman parte de la librería de recursos de los estudiantes, para resolver nuevas situaciones mediante la aplicación, transferencias o adaptación de saberes.

La propuesta de contenidos que se presenta se organiza alrededor de *contenidos tecnológicos* para el Nivel Inicial y tres *ejes de contenidos transversales*:

Un eje **epistemológico** que considere el estudio: del *conocimiento tecnológico* a través de la *práctica*, práctica que tiene como funciones: traducir problemas cuya solución sea práctica; de la *interacción* con la ciencia; de los *métodos* de la aplicabilidad y de la resolución de problemas.

Un eje **didáctico** formado por las metodologías propuestas para su enseñanza, que se enmarcan en la construcción del conocimiento tecnológico a través del proyecto Tecnológico, y en la deconstrucción utilizando al Análisis de Productos.

Un eje de las **prácticas** de los alumnos-futuros docentes: observación, registro y análisis de clases, diagnóstico de alumnos, análisis de bibliografía que desarrollen propuestas didácticas: cuadernos NAP, libros de textos; materiales curriculares provinciales, nacionales, etc. , análisis y reflexión de la construcción del conocimiento tecnológico que van adquiriendo los futuros alumnos, modalidad de trabajo grupal o áulico, análisis de evaluaciones, las posibilidades de la atención a la diversidad etc.

### **Propuesta de contenidos**

Los contenidos que se proponen están relacionados con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del nivel y no implica una organización prescriptiva ni responden a criterios de secuenciación, sino que se presenta como una propuesta acerca de la cual deberán trabajar los institutos.

- Enfoques de la educación tecnológica: la educación tecnológica desde el enfoque CTS. Consideraciones epistemológicas. Los enfoques problematizador, metodológico y con énfasis en el diseño y las competencias tecnológicas
- La tecnología como productora de bienes y servicios. El mundo artificial: procesos tecnológicos y medios técnicos. Las ramas de la tecnología.
- Antecedentes de la enseñanza de la tecnología. La alfabetización tecnológica: la tecnología y la escuela. La tecnología como área y como eje transversal.
- Entorno artificial y su impacto en la sociedad y el ambiente. El desarrollo tecnológico y la evolución del hombre y de la sociedad. Problemáticas e impacto en el ambiente social, natural y tecnológico.
- La influencia del desarrollo tecnológico en la cultura tecnológica. La Tecnología en la historia.



- Los procedimientos tecnológicos como herramientas didácticas: análisis de sus componentes: selección de contenidos, actividades, recursos, evaluación.
- Criterios para la selección y organización de los contenidos del área de ciencias en estructuras didácticas tales como: proyectos, unidades didácticas y secuencias/itinerarios.

### **Orientaciones para la enseñanza**

El enfoque sistémico como recurso didáctico permanente ayuda a los estudiantes a formarse una idea estructural o formal y más a fondo de las tecnologías que ven a su alrededor, sin detenerse en el detalle. Posibilita comprender conceptos, encontrar regularidades, cosas en común, extraer inferencias y así ampliar sus posibilidades de trazar analogías útiles entre un problema y otro.

En la planificación áulica será necesario organizar propuestas orientadas a integrar los contenidos para la significatividad de los aprendizajes:

- la *enseñanza basada en problemas*, herramienta importante para el planteo de situaciones que promueven la puesta en juego y reorganización de las ideas, vinculando capacidades de trabajo en grupo y pensamiento creativo;
- la *enseñanza basada en procesos técnicos*, posibilitando identificar acciones, procedimientos, herramientas, máquinas, conocimientos e información; reflexionando sobre los cambios técnicos implícitos.

### **Sugerencia bibliográfica**

- BARÓN, M. (2004), *Enseñar y aprender tecnología*. Novedades Educativas. Buenos Aires
- BUCH, T. (1999), *Sistemas tecnológicos*. AIQUE. Buenos Aires.
- BUCH, T. (1996) *El Tecnoscopia*. AIQUE. Buenos Aires.
- BUNGE, M. (1985) *Epistemología*. Editorial Ariel. Barcelona
- CWI, M.E. *La Educación Tecnológica: ¿Estudios técnicos o humanístico?*, en revista N° 16 Nov 2005. Temas de Educación. En <http://www.grupodocente.com/>
- DE ROSNAY, J. (1977) *El Macroscopio: Hacia una visión Global*. Editorial AC. Madrid. Digitalizado capítulo I en <http://www.alumnos.inf.utsm.cl/~vpena/ramos/ili260/textos/macroscopio.pdf>
- DE VRIES, M. (2001), *Desarrollando Educación Tecnológica en una perspectiva internacional: Integrando conceptos y procesos*, en: MENA, F. (COMP.), *Educación Tecnológica*. LOM Ediciones. Santiago de Chile
- FOUREZ, G. (1997) *Alfabetización Científica y Tecnológica*. Ediciones Colihue. Buenos Aires.
- GENUSSO, G. (2000), *Educación Tecnológica. Situaciones problemáticas + aula taller*. Revista Novedades Educativas. Buenos Aires.
- JACOMY, B. (1992) *Historia de las Técnicas*. Editorial Losada. Buenos Aires.
- KRICK, E. V. (2000) *Ingeniería de Métodos*. LIMUSA/ Noriega Editores. México
- MC CORMICK, R. (1999), *“La alfabetización tecnológica es importante”*, en: Technological Literacy Count (TLC) Workshop Proceeding. [http://www.tecnologia.mendoza.edu.ar/teoria\\_download\\_pdf/AlfabetizacionTecnologica.pdf](http://www.tecnologia.mendoza.edu.ar/teoria_download_pdf/AlfabetizacionTecnologica.pdf)
- MUMFORD, L. (2000) *Técnica y Civilización*. Alianza Editorial. Madrid España.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. *Educación Tecnológica*. Resolución de CFE 37/07. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires - Argentina.
- ORTEGA Y GASSET. (1997) *Meditación de la Técnica*. Revista de Occidente. Madrid.

- PÉREZ, L. (1998), *Tecnología y Educación Tecnológica*, Kapelusz. Buenos Aires.
- PETROSINO, J. (1999), "Reflexiones sobre educación, tecnología y aprendizaje", en: revista *Novedades Educativas*, N° 102, página 63.
- POZO, J. I. y POSTIGO, Y. (1994), *La solución de problemas*, Madrid, Santillana.
- Quintanilla, M. A. (1991), *Tecnología: un enfoque filosófico*. EUDEBA. Buenos Aires,
- Revista N° 15 - (Dic. 1996) *Propuesta Educativa: Educación Tecnológica*. FLACSO - Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires
- RODRÍGUEZ DE FRAGA, A. (1993), *Diario para chicos curiosos: Las tecnologías y la gente*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- MARPEGÁN, C. y MANDÓN, M. *La evaluación de los aprendizajes en tecnología*. Revista N° 121 - pag. 12/13 *Novedades Educativa*. Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ DE FRAGA, A. (1994) *Educación Tecnológica se ofrece. Espacio en el Aula se busca* Editorial. AIQUE
- Serie. Cuadernos para el Aula. (2007) *NAP Tecnología Primer y Segundo Ciclo EGB / Nivel Primario*. CFE Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires - Argentina.
- SIMON, H. (1973), *Las ciencias de lo artificial*. Editorial ATE. Barcelona
- VON BERTALANFFY, L. (1960) *Teoría General de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica. México.
- WIENER, N. (1995) *Inventar: Sobre la gestión y el cultivo de las ideas*. TUSQUETS Editores. Barcelona.

# SEMINARIOS TALLERES

4° AÑO

*Los seminarios de la Formación Específica se integran al Campo de la Práctica a través del tratamiento de temáticas que son transversales al desempeño del rol docente y que pueden tener variadas formas y tiempos de cursada por ejemplo, bimestrales, en la interfase de Residencia como otra temática emergente de las distintas problemáticas y contextos, de desarrollo cuatrimestral, como grupos de discusión integrado a las problemáticas emergentes de la práctica en contextos específicos*

**Unidad Curricular:****ÉTICA Y DEONTOLOGÍA PROFESIONAL****-Seminario -Taller-****Ubicación en el plan de estudios: 4º Año****Carga horaria: 64 horas cátedra****Régimen de cursado: opcional****Propósitos formativos de la unidad curricular**

El contexto actual da cuenta de una sociedad difícil de imaginar hace apenas unas décadas. Los conceptos de derechos humanos, el promedio de vida elevado, y la impresionante velocidad en el progreso de las comunicaciones, como así también la explosión producida por los avances científicos, se contraponen duramente con un mundo donde las privaciones, tanto materiales, intelectuales y espirituales, están aún muy lejos de desaparecer. El desarrollo de sistemas democráticos es acompañado de regímenes autoritarios y opresores. Los temas de equidad y justicia se convierten en esenciales, ya sea cuando hacen referencia a recursos materiales, como así también al desarrollo adecuado de las libertades que den acceso a oportunidades para todos. Estas últimas son fundamentales en la concepción ética de la educación: tratar, en fin, de ensayar respuestas a la pregunta fundamental de la ética que es cómo vivir para darle sentido a esa libertad tan valorada por esta disciplina.

Por otro lado, este seminario desarrolla la cuestión deontológica; etimológicamente el término Deontología equivale a “tratado del deber”, ya que está constituido por dos palabras griegas: *deonto*, genitivo de *deon*, que significa deber y *logos*, discurso o tratado. Se aplica a los deberes de una profesión, es la Ética aplicada a una disciplina. La Deontología refiere a una serie de principios, deberes y normas consensuados y pactados por un grupo profesional determinado.

Cuando se habla de Deontología, se la asocia a conceptos tales como Ética y Moral. Por lo cual es conveniente entonces plantear, fundamentar y delimitar las relaciones entre moral, ética y deontología, con el correspondiente desarrollo de las herramientas conceptuales y fundamentos teóricos, que permitan relacionar la problemática ética general con los propios de la ética profesional. Esto posibilita abordar el complejo campo de las prácticas docentes desde su dimensión ética. Resulta, pues, importante ahondar en los núcleos temáticos y referenciales en los que se sostiene la Deontología, para articularlos con la praxis pedagógica.

Consecuentemente, la propuesta del Seminario es generar un espacio de reflexión, discusión y análisis de los dilemas éticos del quehacer profesional docente, brindando los fundamentos teóricos de las implicancias ético-deontológicas en su práctica. En este mundo inseguro, incierto y perplejo, en esta sociedad maquinizada, que privilegia la imagen, el avance de la tecnociencia y las leyes del mercado, la urgencia e importancia que el futuro profesional docente se plantee permanente y críticamente el lugar de la equidad, de la responsabilidad y el compromiso ético con la sociedad se constituyen en aspectos fundamentales en su formación.

En tal sentido, se propone el conocimiento y análisis de las normativas y herramientas deontológicas implicadas en el ejercicio de la profesión docente, la reflexión y vigilancia acerca de las implicancias éticas de su labor, el desafío de posicionarse desde una perspectiva de responsabilidad social en este mundo cada vez más complejo y demandante.

**Criterios para la selección de contenidos**

Los contenidos propuestos se corresponden con la triple función de la Ética, a saber: 1) aclarar qué es lo moral, cuáles son sus rasgos específicos; 2) fundamentar la moralidad, es decir, tratar de indagar cuáles son las razones por las que tiene sentido que los seres humanos se

esfuerzen por vivir moralmente; y 3) aplicar a los distintos ámbitos de la vida social los resultados obtenidos en las dos primeras funciones, de manera que se adopte en esos ámbitos sociales – en este caso particular la educación – una moral crítica, es decir, racionalmente fundamentada, en lugar de un código moral dogmáticamente impuesto.

### **Propuesta de contenidos**

#### *- Conceptos fundamentales*

Ética y moral. El empleo de los términos bueno y justo.

Juicios con significado moral.

La conciencia: norma interiorizada de moralidad. Evolución de la conciencia moral: heteronomía y autonomía (Piaget); niveles preconventional, convencional y postconvencional (Köhlberg).

Formas y niveles de argumentación moral. Estrategias de argumentación moral. Los aspectos formales del juicio moral: universalidad, imparcialidad y reciprocidad. Principios morales: principios normativos y principios de valoración.

Valores, principios y normas en la actividad docente.

#### *- Teorías y enfoques éticos*

Principios básicos de la Ética Aristotélica. La noción de virtud.

Deontología kantiana. El imperativo categórico.

Enfoque utilitarista. Principio de utilidad. Utilitarismo de acto y de regla.

Posiciones éticas contemporáneas. Teorías de la justicia. Teorías comunitaristas.

La casuística aplicada a la docencia. Los dilemas morales.

#### *- Ética docente*

Deberes y derechos del docente con relación a la institución, sus directivos, colegas y al estudiante. Conflicto de intereses.

Informes, registros, uso de datos. Análisis de las áreas sujetas a confidencialidad.

Idoneidad y Competencia.

Proposición de una ética normativa aplicada al proceso docente.

#### *- Normas éticas en el ámbito de los procesos educativos*

Veracidad.

Fidelidad a las promesas.

Honestidad académica.

Competencia e idoneidad.

Respeto a la intimidad de las personas.

Derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia, de opinión y de expresión.

### **Orientaciones para la enseñanza**

Si bien concebir al aprendizaje no como una recepción pasiva de datos sino como una construcción es válido para todo campo del conocimiento, se hace mucho más evidente frente a una disciplina como la Ética. Las características de los contenidos del Seminario tornarían incongruente una modalidad de transmisión unilateral; del mismo modo, los propósitos, predominantemente formativos del campo profesional, exigen una modalidad de trabajo educativo en la que el alumno pueda participar activamente, valiéndose del *corpus* de conocimientos que ya posee y pudiendo incorporar instrumentalmente los conceptos que durante la misma cursada va adquiriendo. Por lo expuesto es que la modalidad pedagógica elegida incluye el recurso de técnicas variadas - Exposición Dialogada, Debate, Análisis de Textos, Trabajos Grupales, Investigación Bibliográfica, Estudio y Análisis de Casos, Análisis y Resolución de Situaciones Problemáticas sobre los contenidos abordados, Trabajos de Campo, entre otros- y acentúa la participación de los alumnos en grupos de trabajo y discusión en las clases prácticas sobre situaciones conflictivas y éticamente dilemáticas, tomadas de las experiencias desarrolladas en el campo de la práctica profesional.

### **Sugerencia bibliográfica**

BARYLKO, J. (1997), *En busca de los valores perdidos*. Santillana, Buenos Aires.

- CAMPS, V. (1994), *Los Valores de la Educación*. Anaya, Madrid.
- CLAVET, S. Y GONZÁLEZ, N. (1999), *Ética. Algunos apuntes*. Homo Sapiens, Rosario.
- CORTINA, A. Y MARTINEZ, E. (1998), *Ética*. Akal, Madrid.
- CULLEN, C. (1996), *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- (1997), *Crítica de las razones de educar*. Paidós. Buenos Aires.
- LUCINI, F. (1993), *Temas Transversales y Educación en Valores*. Anaya, Madrid.
- MALIANDI, R. (1991), *Ética: conceptos y problemas*. Biblos, Buenos Aires.
- ONETTO, F. (1996), *Con los valores ¿quién se anima?* Bonum, Buenos Aires.
- ROVIRA, P. Y MARTÍN M. (1994), *Elementos para el desarrollo de un currículo de educación moral*. Anaya, Madrid.
- VIDAL, M. Y SANTIDRIAN, P. (1990) *Ética Personal. Las actitudes Éticas*. Paulinas, Madrid.
- VIDIELLA, G. (2002), *Ética*. Longseller S.A. Buenos Aires.

## Unidad Curricular:

### CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE

#### -Seminario Taller-

**Ubicación en el plan de estudios:** 4º Año

**Carga horaria:** 64 horas cátedra

**Régimen de cursado:** opcional

#### Propósitos formativos de la unidad curricular

Desde los comienzos de la educación formal en la Argentina, se confía en que los docentes pueden dar respuestas, soluciones y garantías con respecto a los más diversos temas y problemas sociales, aspecto agudizado en estos últimos años, debido al incremento de las múltiples crisis que, de un modo u otro, afectan a los actores el proceso educativo.

Asimismo, se observa que se los responsabiliza por los más variados defectos y desajustes del Sistema Escolar, pero en innumerables ocasiones no se considera cuáles son las *condiciones* reales, institucionales, contextuales, en las que ejercen sus prácticas.

En tal sentido, se destaca el término *condiciones*, por cuanto pueden operar/ funcionar como facilitadoras u obstaculizadoras del quehacer cotidiano de los educadores.

“Las condiciones de trabajo son un conjunto de factores presentes en la situación laboral, que constituyéndose en posibles determinantes de la carga de trabajo, influyen sobre la vida y la salud de los trabajadores. Estas condiciones de trabajo tendrán diversa incidencia sobre la salud de cada trabajador, dependiendo de sus diferentes capacidades de adaptación y resistencia a los factores de riesgo.” (Neffa, 1990)

El docente está sometido a una serie de exigencias, a saber: un medio ambiente poco adecuado, mayor cantidad de alumnos que lo deseable, falta de tiempo para el intercambio con los compañeros de trabajo, las relaciones con el personal jerárquico y las exigencias del sistema educativo o los cambios de programas escolares, las relaciones con las familias de los alumnos, la implicación emotiva con sus alumnos, la precarización de las condiciones de trabajo, a lo que hay que agregar sin duda las transformaciones en los modos de pensar la escuela y su función, la crisis respecto de la función de las instituciones de transmisión de la cultura diseñadas por la Modernidad, que la sociedad se daba otrora para acoger a los nuevos miembros, como la escuela y la familia, así como los nuevos modos de socialización de los niños y jóvenes: los medios de comunicación, el acceso masivo a los objetos de consumo, etc.

De esta transformación deriva la falta de reconocimiento social de la tarea. No se trata solamente de falta de reconocimiento salarial, sino también de cierto lugar social que tenía la escuela, el maestro, que aparece como devaluado. Estas condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente toman un sesgo particular en estos últimos años, donde la profundización de la crisis socio-económica ha generado que amplios sectores de la población queden excluidos del acceso a los bienes no sólo económicos, sino también culturales, con la consecuencia de la ruptura de los lazos sociales, la fragmentación social, la aparición de nuevas formas de violencia dentro de la escuela, así como el empobrecimiento, la pauperización de los mismos docentes. Estas son las condiciones en las que se desarrolla cotidianamente el trabajo en las escuelas. No sólo condiciones materiales, sino también simbólicas.

Consecuentemente, este Seminario se propone *hacer visible lo invisible*, transformar la observación en acción. Se trata de leer las rupturas, la fragmentación, los efectos de segregación en la escuela, historizar estos procesos, para ubicar todo aquello que sí se hace cotidianamente y funciona, recuperar aquellos recursos que puedan aún ser eficaces e inventar otros, que permitan

mantener la dignidad del trabajo, el sentido de la tarea, reubicar la responsabilidad del adulto frente a los aprendices, en suma, la capacidad de transformación y creación, generando nuevos lazos sociales, siendo partícipes cotidianos, produciendo estrategias de trabajo con otros docentes, construyendo e incluyéndose en proyectos institucionales que tengan en cuenta estas nuevas realidades, aceptando que nadie sabe qué hacer, frente a las situaciones de violencia, frente al desamparo de algunos alumnos, frente a las exigencias de garantizar y dar respuesta a todo lo que se presenta, que en todo caso, *ese saber qué hacer* se construye con otros, lo que posibilita articular la propia subjetividad a un proyecto social o con el colectivo docente de tal modo que estas condiciones puedan modificarse.

### **Criterios para la selección de contenidos**

Frente a los actuales escenarios signados por la incertidumbre y la complejidad crecientes, proponer un recorte de contenidos para abordar la multiplicidad de factores que hacen a las *condiciones del trabajo docente* se efectúa desde marcos flexibles que posibiliten la contextualización de los marcos teóricos, a partir de las realidades y características propias de cada institución.

### **Propuesta de contenidos**

El nuevo escenario de la práctica educativa y las nuevas demandas a la escuela.

Identidad y desafíos de la condición docente. El nuevo rol del docente. Actuales demandas de profesionalización.

Trabajo docente: naturaleza, procesos, relaciones y condiciones de trabajo.

La retórica de la profesionalización y la precarización de las condiciones laborales.

Las funciones de los docentes en contextos de crisis. Estrategias para superarlas.

Trabajo docente en condiciones de riesgo. El rol docente en las diferentes modalidades de la educación.

Condiciones y medio ambiente de trabajo: medio ambiente físico, medio ambiente social, factores de carga física, factores de carga psicosocial, factores de carga mental y emocional, tiempo de trabajo, contenidos de las tareas, antigüedad en el cargo, edad, grado de satisfacción.

Salud y trabajo docente. Enfermedades profesionales.

### **Orientaciones para la enseñanza**

Los contenidos desarrollados requieren un abordaje que permita la vinculación entre los marcos teóricos y el análisis de las reales condiciones en que se desarrolla la práctica docente.

Por consiguiente, las estrategias se basarán en la articulación con el campo de la práctica profesional, capitalizando las experiencias de práctica y residencia, de modo de articular con los saberes aportados desde los marcos teóricos y de investigaciones en torno a estos contenidos. Asimismo, se puede profundizar la temática a partir de la elaboración de un diseño de investigación que permita indagar acerca de las condiciones del trabajo docente en los ámbitos en que los residentes interactúan.

### **Sugerencia bibliográfica**

ALMANDOZ, M. y HIRSCHBERG, S. (2000) *La docencia: un trabajo de riesgo*. Norma, Bogotá.

FELDFEBER, M. y ANDRADA OLIVEIRA, D. (Com.) (2008) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* Novedades Educativas, Buenos Aires.

HARGREAVES, A. (1999) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid.

KORNBLIT, A. y MENDES DIZ, A. (1998) *El profesor acosado. Del agobio al estrés*. Humanitas, Buenos Aires.

MARTÍNEZ, D. et. al. (2006) *Crónicas del malestar docente. Ensayos y Experiencias*. Tomo 42, Buenos Aires.



- NARADOWSKI, M. (1996) *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- PAREDES DE MEAÑOS, Z. (1998) *Hacia la profesionalización del docente*. El Ateneo, Buenos Aires.
- PINEAU, P. (Comp.) (2005) *Relatos de Escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*. Paidós, Buenos Aires.
- POGGIOLINI DE CANO, M. (2005) *La escuela en tiempos alterados*. Lugar, Buenos Aires.
- SAAVEDRA, C. y MARTÍNEZ, D. (2005) *Malestar docente. Análisis y propuestas de acción*. Ensayos y Experiencias. Tomo 30, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (Comp.) (2007) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- (comp.) (2006) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI, Buenos Aires.

## Unidad Curricular:

### LEGISLACIÓN ESCOLAR

#### -Seminario -Taller-

**Ubicación en el plan de estudios: 4º Año**

**Carga horaria: 64 horas cátedra**

**Régimen de cursado: opcional**

#### **Propósitos formativos de la unidad curricular**

En los últimos años los sistemas educativos han sufrido profundas transformaciones dentro de los procesos de reestructuración de los Estados Nacionales. Las diversas políticas y propuestas de reforma estuvieron orientadas por diferentes modos de pensar el Estado, la sociedad y las funciones que se le asignan a la educación, entre otras cuestiones. Las políticas implementadas en Argentina en los 90, en consonancia con las tendencias internacionales, estuvieron articuladas en torno a la descentralización de los servicios educativos, el establecimiento de nuevas formas de gobierno y gestión del sistema y de sus instituciones; la definición de parámetros curriculares comunes y la implementación de un sistema nacional de evaluación de la calidad; la discusión de nuevos criterios para definir la carrera laboral de los docentes; el establecimiento de nuevas formas de financiamiento, entre otros aspectos. Como consecuencia de las reformas implementadas, se agudizaron las tendencias a la fragmentación del denominado *sistema* el cual se expande, incluyendo a vastos sectores de la sociedad, al tiempo que se profundizan los problemas de desigualdad y persisten problemas básicos en términos de escolarización de la población.

Consecuentemente, se delimita y recorta como objeto de reflexión propio de la política educacional las vinculaciones que se establecen entre el sistema educativo y el sistema político en la pugna por otorgar direccionalidad a la educación. De este modo, interesa analizar, principalmente, el accionar del Estado, en sus distintas instancias territoriales -nacional, provincial- y el accionar de sus órganos de gobierno *ejecutivo* y *legislativo*, como lugar en donde se condensa una relación social determinada -educación formal-, en función de los marcos normativos y legales, y un conjunto de instituciones que la materializan, dentro de las cuales se encuentra el sistema educativo.

El seminario tiene la intencionalidad general de analizar las políticas educativas implementadas después de la reforma de los noventa, y, especialmente las leyes y normativas emanadas de las mismas, para ello se propone:

- Ubicar a los alumnos en el complejo escenario de la Política Educacional, sus problemas y debates.
- Analizar los modos en los que se implementa la política educativa en el marco de la relación nación-provincias.
- Reconocer el marco conceptual básico de los principios instituciones y normas que constituyen la Legislación Escolar.
- Valorar críticamente los documentos de estudio, leyes, decretos y resoluciones que normatizan el hecho educativo.

#### **Criterios para la selección de contenidos**

El basamento teórico reside en el conocimiento, interpretación y aplicación, según sus sentidos y alcances, de los principios, valores y derechos ya sean de orden político Constitucional

o Legal en los que encuentran sus fundamentos las grandes líneas de política educacional, ya sean de orden Federal o Jurisdiccional, que dan sustento a la implementación, gestión y fiscalización de los organismos administrativos y dispositivos pedagógicos que conforman el Sistema Educativo

Asimismo, y en referencia a la jurisdicción de Santiago del Estero, examinar con la misma profundidad los reglamentos referidos al régimen laboral docente (estatutos), a los reglamentos generales de escuelas, y finalmente a los principios y normas básicas que regulan al hecho educativo y a las prácticas docentes.

### **Propuesta de contenidos**

- La transformación del rol del Estado y los procesos de reformas educativas en los '90. Algunas cuestiones claves para el análisis de las políticas educativas: equidad e igualdad, descentralización y autonomía, calidad y masividad, las transformaciones en el ámbito de la producción y la competitividad. La mercantilización de la educación.
- El Pacto Federal Educativo y el Plan Social; la coparticipación federal y las leyes sobre el Presupuesto Nacional.
- Las políticas educativas en la Argentina de la postcrisis: continuidades y rupturas respecto de la transformación educativa de los 90.
- El gobierno del sistema y la organización institucional. Los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación. La derogación de la Ley Federal de Educación.
- Las nuevas regulaciones en materia educativa. Los debates de las leyes: Informe de la consulta del Ministerio y otros aportes críticos. El contenido de las leyes: Rol del Estado Nacional y las provincias; la nueva estructura académica; las orientaciones principales para cada nivel y modalidad educativa; el tema del financiamiento de la educación y la regulación de las instituciones privadas. Ley de Educación Técnico profesional, Ley de Financiamiento Educativo. La Ley de Educación Nacional. Proceso de debate y sanción legislativa.
- Los nuevos sentidos asignados a la educación pública. Lo público y lo privado en la Ley de Educación Nacional. La gestión social a partir de la Ley de Educación Nacional.
- Ley de Educación Provincial N° 6876. Principales disposiciones para el Sistema Educativo Jurisdiccional. Reglamentaciones y normativa vigentes: Reglamento General de Escuelas, Convenio Colectivo de Trabajo 98/90, Estatuto del Docente.

### **Orientaciones para la enseñanza**

Se propone un trabajo de análisis y discusión de las líneas de política educativa implementadas en los últimos procesos de reforma sucedidos desde la última década del siglo pasado y la recientemente iniciada, con la sanción de la Ley de Educación Nacional, enfatizando la relación entre los lineamientos de las políticas públicas referidas a educación y los marcos normativos-legales para su concreción, tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

Para ello se generarán espacios de reflexión, elaboración de argumentos y confrontación de los mismos, trabajos de investigación y profundización de los marcos teóricos, asistencia a conferencias/charlas con especialistas en Legislación Escolar, lectura y análisis crítico de la normativa vigente y su adecuación o pertinencia a los contextos institucionales y laborales de los docentes, entre otras posibles estrategias desarrollar.

### **Sugerencia bibliográfica**

CIPPEC (2003), *Mirada comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias: un análisis de los resultados y de la dinámica política de la nueva estructura de niveles en las provincias a 10 años de la Ley Federal de Educación*. Serie de Estudios sobre el Estado, el Poder y la Educación en la Argentina. Documento N° 2, Proyecto "Las Provincias Educativas", Buenos Aires, diciembre de 2003 (Informe elaborado por Axel Rivas)

<http://www.cippecc.org/espanol/educacion/archivos/4-documento>.

CTERA (2004), Consecuencias de la implementación de la estructura “definida” por la Ley Federal de Educación. Los pedazos del sistema o un sistema hecho pedazos, Informes y estudios sobre la situación educativa N°2, Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, Buenos Aires. (Informe elaborado por Silvia Vázquez y Stella Maldonado) [http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/Coyuntura/iipmv\\_julio\\_04.doc](http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/Coyuntura/iipmv_julio_04.doc)

ECHENIQUE, M. (2003), *La propuesta educativa neoliberal. Argentina (1980-2000)*. Homo Sapiens, Rosario.

FILMUS, D. y MIRANDA, A. (1999), *Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. EUDEBA, FLACSO, Buenos Aires.

LEYES EDUCATIVAS: *Ley Federal de Educación, Ley de Educación Superior, Ley de Educación Nacional, Ley de Educación Provincial*.

LLACH, J. (1997), *Otro siglo, otra Argentina. Una estrategia para el desarrollo económico y social nacida de la convertibilidad y de su historia*. Ariel, Buenos Aires.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION (1994), *Pacto Federal Educativo*. Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2006) - Informe sobre el Foro para el Debate de la Ley de Educación Nacional: Análisis de los Comentarios hasta el 19 de Junio de 2006 <http://debate-educacion.educ.ar/ley/ley-de-educacion-nacional/>-

----- (2006). Foro de Debate de la Ley de Educación Nacional 1° Fase de Consulta Informe Final <http://debate-educacion.educ.ar/ley/ley-de-educacion-nacional/>-

----- (2006) Informe de los resultados de las encuestas en vía pública, internet y diarios.

----- (2006) Debate en las escuelas de las provincias. Primeros resultados <http://debate-educacion.educ.ar/ley/ley-de-educacion-nacional/>-

----- (2006) - Informe sobre la metodología y cronograma de las distintas instancias de participación para la discusión de la ley <http://debate-educacion.educ.ar/ley/ley-de-educacion-nacional/>

TEDESCO, J. C. (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (comp.) (2008), *Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa*. Siglo XXI editores, Buenos Aires.

TIRAMONTI, G. (1997). *Los imperativos de las políticas educativas de los 90*. En: Revista Propuesta Educativa año 8 N° 17, FLACSO, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

**Unidad Curricular:**

## **EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL**

**-Seminario -Taller-**

**Ubicación en el plan de estudios: 4º Año**

**Carga horaria: 96 horas cátedras**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral- Opcional**

### **Propósitos formativos de la unidad curricular**

La Educación Sexual Integral es un área de enseñanza que debe incorporarse sistemática y gradualmente como responsabilidad de los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacionales, provinciales, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Municipales. Con la sanción de la Ley N° 26.150 del año 2006, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI), cuyas acciones están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Con fecha 29 de mayo de 2008, mediante Resolución CFE N° 45/08, se aprobaron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral-Programa de Educación Sexual Integral- Ley nacional N° 26.150, que acuerdan un piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país.

Las instituciones educativas, en su función formativa ofrecen conocimientos científicos actualizados, herramientas y experiencias que permitan la construcción de una sexualidad integral, responsable de la promoción de la salud, de equidad e igualdad.

Dada la complejidad inherente a la definición y tratamiento de una Educación Sexual Integral, este Seminario-Taller propone un abordaje multidisciplinar y pluriperspectivo, reconociendo a la sexualidad como constitutiva de la condición humana y producto de un entramado complejo de aspectos biológicos, sociales, históricos, culturales, éticos y subjetivos.

Así, la incorporación de esta unidad curricular a la carrera de formación de Profesores para el Nivel Inicial plantea los siguientes propósitos formativos:

- Posibilitar a los futuros docentes la comprensión del concepto de Educación Sexual Integral, del rol de la escuela y de ellos mismos en la temática.
- Comprender la complejidad de los procesos de construcción de la sexualidad y sus expresiones a lo largo de cada período madurativo.
- Formar un docente que promueva la prevención de los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva, en particular.
- Adquirir conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la educación sexual integral, así como las habilidades básicas requeridas para su transmisión a niños y adolescentes.
- Preparar a los futuros docentes en el manejo crítico de mensajes e información relativos a la ESI a partir de una formación pluridisciplinaria que favorezca las capacidades relativas al cuidado y promoción de la salud, el cuidado, disfrute y respeto del cuerpo propio y ajeno, y el conocimiento y respeto de los propios derechos y los derechos de los/as otros/as.

## **Criterios para la selección de contenidos**

En el contexto de estos lineamientos curriculares se entiende por educación sexual al conjunto de acciones pedagógicas tendientes a brindar información y conocimientos sobre aspectos de la sexualidad (biológica, cultural y normativa), según las características de las distintas etapas con el propósito de generar actitudes positivas frente a la misma.

La educación sexual no puede definirse de una forma unívoca. Por el contrario, ha asumido múltiples significados contruidos en el marco de disputas y debates que se fueron librando, en particular, a lo largo del siglo XX. Es una cuestión que involucra no sólo políticas educativas sino también de salud y sociales en general, constituyendo un campo de controversias en el que se articulan y enfrentan diversos discursos sociales como el discurso médico, religioso, jurídico, educativo. En este sentido, es una problemática que se resiste a ser abordada desde un único campo disciplinar, así como también a ser una cuestión que sólo corresponde a determinados ámbitos como la sexología o el saber médico.

En esta propuesta, los contenidos se han seleccionado a partir de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral aprobados por Resolución CFE N° 45/08. Cabe señalar que los mismos se enmarcan en una perspectiva que atenderá a la promoción de la salud, el enfoque integral de la educación sexual, la consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho y la especial atención a la complejidad del hecho educativo.

De acuerdo con la normativa mencionada, si la escuela representa el escenario institucional previsto por el Estado para garantizar dicha educación, tanto los docentes como los equipos de gestión pasan a ocupar un rol protagónico porque son los encargados de ofrecer a los alumnos y alumnas las oportunidades formativas integrales en la temática. En este sentido, se parte del supuesto de que si bien los docentes no serán expertos que posean las respuestas a todos los temas vinculados a la ESI, existen contenidos consensuados que éstos deberán estar en condiciones de enseñar, en variadas situaciones y mediante estrategias didácticas pertinentes a cada una. En tal sentido, los futuros docentes deberán comprender que la Educación Sexual no es sinónimo de información biológica y fisiológica, sino que debe integrar, de modo transversal, los aspectos y dimensiones diferenciales que la constituyen; desde el aporte de las diferentes disciplinas que conforman el currículo escolar del nivel, considerando los niveles de complejidad propios, según edades, saberes, intereses e inquietudes de los estudiantes.

Conforme a ello, se han seleccionado los contenidos que se explicitan a continuación.

### **Propuesta de contenidos**

#### **Sexualidad Integral**

Conceptos y concepciones de la Educación Sexual. Saberes que se reconocen como parte de este campo. Destinatarios de la Educación Sexual y actores sociales legitimados para enseñarla. Rol de la familia, el Estado y otras instituciones.

#### **Educación Sexual Integral desde el cuidado de la salud**

Introducción a la sexualidad y sus vínculos con la salud. Concepto de salud como proceso social complejo, derecho de todos y construcción subjetiva. Salud y calidad de vida. El conocimiento de diversos aspectos de la atención de la salud sexual y reproductiva. La procreación: reproducción humana, embarazo, parto, puerperio, maternidad y paternidad, integrando las dimensiones que la constituyen. Los métodos anticonceptivos y la regulación de la fecundidad. Prevención del embarazo precoz. Promoción de la salud sexual y prevención de las enfermedades de transmisión sexual.

#### **La Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial**

Análisis de la Ley N° 26.150 de Creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI). Ley N° 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable: responsabilidad del estado de garantizar a la población el acceso a la información y a la formación en conocimientos básicos vinculados a dichos temas-Ley

Nº 26.206 de Educación Nacional: responsabilidad de estado, a través del Ministerio de Educación de la Nación del desarrollo de políticas que brinden conocimientos y promuevan valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.

Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Resolución CFE Nº 45/08. Responsabilidades, alcances y límites que competen a la escuela. Lugar de la Educación Sexual Integral en el currículo, desde el nivel inicial hasta el nivel superior.

La enseñanza de la sexualidad en el Nivel Inicial. Estrategias para conocer el propio cuerpo y sus características. La identificación de situaciones que requieren e la ayuda de un adulto.

Los derechos humanos. La valoración y el respeto por el pudor y la intimidad propia y la de los otros. La problemática de género y sexualidad en el nivel. Estereotipos y prejuicios en relación al comportamiento de varones y mujeres.

La sexualidad como eje transversal en el Nivel Inicial. El lugar de los proyectos integrados en la enseñanza de la sexualidad.

### **Los medios de comunicación y sus mensajes con respecto a la sexualidad**

Los mensajes y la discriminación en los medios de comunicación, videojuegos, publicidades, dibujos animados. Análisis crítico orientado a fortalecer la autonomía de los alumnos.

### **Alcances de una formación integral de la sexualidad**

Importancia de la información, los sentimientos, las actitudes, valores y habilidades necesarias para el ejercicio responsable de la sexualidad. Relaciones y vínculos con los otros. Enriquecimiento de distintas formas de comunicación. Los sentimientos y su expresión. La tolerancia. El fortalecimiento de la autoestima y la autovaloración.

### **Orientaciones para la enseñanza**

Se deberá atender, como criterios generales, a la promoción de la salud, a un enfoque integral de la educación sexual, a la consideración de la dignidad de las personas como sujetos de derecho y a la atención a la complejidad del hecho educativo.

La complejidad e integralidad del aprendizaje social de la sexualidad, tal como se plantea, requiere de la escuela y sus docentes la formulación de preguntas, interrogantes, análisis críticos acerca de las concepciones, ideas previas, mitos, prejuicios y mensajes que como adultos/as se comunican, se transmiten. En ese sentido, hay palabras, manuales y libros, gestos, uso del espacio, órdenes y silencios que indican, que dicen y transmiten concepciones sobre la sexualidad que van "formando", entre otros agentes socializadores, a niños/as y adolescentes.

Así, resulta conveniente que la escuela reconozca la existencia y presencia de otros agentes socializadores que participan y acompañan de diversas maneras el proceso de construcción de la sexualidad. Agentes socializadores directos como familias, grupos de pares, adultos/as significativos, instituciones y organizaciones socio comunitarias, y agentes socializadores indirectos como medios audiovisuales, TV, radios, Internet, medios gráficos, etc. En este sentido, será pertinente la elaboración y diseño de estrategias y acciones, destinadas a analizar críticamente y reflexionar sobre la información brindada por estos últimos.

Por lo tanto, se sugiere:

- El análisis de situaciones donde aparezca la interrelación entre los aspectos sociales, biológicos, psicológicos, afectivos y éticos de la sexualidad humana.

- La creación de un clima propicio para el establecimiento de relaciones afectivas en el aula, generando situaciones que permitan problematizar las propias perspectivas, evitando juicios de valor, en actitud respetuosa hacia los distintos posicionamientos respecto al tema.

- El diseño de estrategias que permitan generar situaciones grupales para comprender y explicar los sentimientos personales e interpersonales y la participación en diálogos y reflexiones

sobre situaciones cotidianas en el aula donde se ponen de manifiesto prejuicios y actitudes discriminatorias.

- El análisis crítico del tratamiento que realizan los medios de comunicación acerca de las problemáticas vinculadas a la sexualidad en general, y a su relación con la escuela, en particular.

- Análisis reflexivo de bibliografía, documentos curriculares y textos que aborden la temática.

- Requerir el aporte de diferentes áreas o disciplinas, con la participación de especialistas pertenecientes a las mismas, especialistas médicos, miembros de instituciones públicas o privadas vinculadas a la temática.

### **Sugerencia bibliográfica**

Ley 26.150 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Resolución del CFE N° 45/08.

BALAGUÉ, E. (1994) *Orientaciones y aportes para la educación sexual*. Fundación Nuevamérica, Bs. As.

BARRAGÁN MEDERO, F.; BREDY DOMÍNGUEZ, C. (1996) *Niñas, niños, maestros, maestras: una propuesta de educación sexual*. Díada, Sevilla.

CANCIANO, E. (2007) *Indagaciones en torno a la problemática de a sexualidad en el terreno de la educación*. Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación.

DONINI, A. et. al. (2005) *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI*. Novedades Educativas, Bs. As.

EPSTEIN, J. (2000) *Sexualidades e institución escolar*, Morata, Madrid.

FERNANDEZ, A. (1999) *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Nueva Visión, Bs. As.

FIGUEROA PEREA, J.; RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Y. (2000) *Programas de salud y educación para poblaciones adolescentes: una perspectiva ética*. FLACSO/Gedisa, España.

GENTILI, P. (Coord.) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana, Bs. As.

GIBERTI, E. (2005) *La familia, a pesar de todo*. Novedades Educativas, Bs. As.

MORGADE, G. (2001) *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Novedades Educativas, Bs. As.

MORGADE, G., ALONSO, G. (comp.) (2008) *Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Paidós, Bs. As.



# ESPACIOS DE DEFINICION INSTITUCIONAL

## **ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL**

Para los espacios de definición institucional se sugiere el tratamiento de las siguientes temáticas entre otras:

- Interculturalidad
- Atención temprana
- Taller de construcción de recursos auxiliares y materiales lúdicos
- Educación para la salud
- Cuidado y manejo de la voz
- Taller de experiencias científicas
- Taller de resolución de problemas
- Taller de ciencias
- Taller de herramientas informáticas

## **ESPACIO OPCIONAL**

Para el espacio opcional de 4º año se sugiere:

- La ruralidad en el Nivel Inicial
-