

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PROVINCIA DE LA PAMPA

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

Junio 2009

AUTORIDADES

Gobernador

CPN Oscar Mario JORGE

Ministro de Cultura y Educación

Néstor Anselmo TORRES

Subsecretario de Educación

Leopoldo ABOY

Directora General de Educación Polimodal y Superior

Marta Edit LLUCH

EQUIPOS DE TRABAJO CURRICULAR DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN POLIMODAL Y SUPERIOR

Comisión para la elaboración del Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial:

Profesores: Etel Lucía THOMAS (coordinación y redacción general); Miriam ALVAREZ, Rubén Salvador GIORIANO, Viviana Beatriz MARTINEZ, Cecilia Graciela REYES, Sara Isabel SABAROTS, Virginia Soledad ZIAURRIZ (redacción e integración de unidades curriculares); Andrea ACRI, María Inés CORTADA, Laura Gabriela DIAZ, María Teresa DOMINGUEZ, Alejandro Israel GRANADILLO, María de los Ángeles MARTICORENA, Héctor Horacio MARIN, Nidia Hebe MAZZUCHELLI, Gustavo Javier SAPPA, Ana María SEISDEDOS, Silvina Judith THOMAS, María Cristina LORENZO (colaboración en la redacción de unidades curriculares). Vanesa Alvana GARCIA, Rubén Miguel GONZALEZ (colaboración en tipeo y formato)

Comisión para la revisión del Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial:

Profesores: Gustavo Daniel SERRANO y Norma Beatriz DI FRANCO (coordinación y revisión general); Alicia Paula ALONSO, Luis Alberto ECHEVERRÍA y Alicia Julia SANTILLÁN (análisis del anteproyecto); María del Rosario ASCASO, Delia BAQUERO, Rosana CARREÑO, Norma Beatriz DI FRANCO, Luis Alberto ECHEVERRÍA, Marcela FEUERSCHVANGER, Silvia FLORES, Adriana Beatriz GARAYO, Mónica MARSAL, Diana MAXENTI, Alicia Julia SANTILLÁN, Gustavo Daniel SERRANO (revisión de unidades curriculares); Diana MAXENTI (corrección final).

Agradecimientos y reconocimientos:

A la Profesora María Cristina Hisse y a los miembros del equipo de Desarrollo Curricular del Instituto Nacional de Formación Docente.

A la Profesora Silvia Mainou y a los especialistas integrantes del Equipo Curricular Patagónico.

A todas las instituciones, organismos y docentes que participaron de las reuniones de la Comisión Provincial para la elaboración de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Formación Docente; en particular a los Institutos Superiores de Formación Docente (de gestión estatal y privada) de la provincia, la Dirección de Educación Inicial, el Área de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Coordinación, la Unión de Trabajadores de la Educación de la Pampa (UTELPa) y la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam).

A quienes contribuyeron a la construcción del Diseño Curricular de la provincia de Córdoba, que se constituyó en un valioso aporte para la elaboración de este Diseño.

ÍNDICE

1. ENCUADRE GENERAL DEL DISEÑO	4
• Marco Político – Normativo	4
• El Sistema Formador y la Formación Docente Inicial	5
• La Formación Docente para la Educación Inicial	6
• Propósitos del Profesorado de Educación Inicial	8
2. ENCUADRE CURRICULAR	9
• Marco Pedagógico Referencial	9
• El Diseño Curricular	12
• Criterios de selección y secuenciación de contenidos	14
3. CONFIGURACIONES PARTICULARES DEL DISEÑO CURRICULAR PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL	16
• Campos de Formación y Unidades Curriculares	17
• La Formación en la Práctica Profesional Docente	20
• Ámbitos de Integración	23
• Formatos de las Unidades Curriculares	25
• Régimen Académico	27
4. MAPA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL	28
• Mapa Curricular	28
• Distribución de cargas horarias por Campo de formación	29
• Distribución de cargas horarias por Año de estudio	30
• Régimen de Correlatividades	34
5. UNIDADES CURRICULARES POR AÑO Y CAMPO DE FORMACIÓN	36
• Primer año	36
- Campo de la Formación General	36
- Campo de la Formación Específica	45
- Campo de la Práctica Profesional Docente	49
• Segundo año	52
- Campo de la Formación General	52
- Campo de la Formación Específica	55
- Campo de la Práctica Profesional Docente	66
• Tercer año	69
- Campo de la Formación General	69
- Campo de la Formación Específica	70
- Campo de la Práctica Profesional Docente	87
• Cuarto año	89
- Campo de la Formación General	89
- Campo de la Formación Específica	94
- Campo de la Práctica Profesional Docente	101

1. ENCUADRE GENERAL DEL DISEÑO

MARCO POLÍTICO - NORMATIVO

Las tareas de construcción de los Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial de la provincia de La Pampa se enmarcan en lo establecido por el Estado Nacional, a través de la normativa vigente, especialmente la Ley de Educación Nacional N° 26.206, las Resoluciones N° 241/05 y 251/05 del Consejo Federal de Cultura y Educación, y las Resoluciones N° 23/07, 24/07 y 30/07 del Consejo Federal de Educación, vinculadas con la construcción de políticas educativas federales en el seno del Instituto Nacional de Formación Docente. En particular, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución CFE N° 24/07), proveen un marco regulatorio a los procesos de diseño curricular en cada jurisdicción, a fin de asegurar niveles de formación y resultados equivalentes, una mayor articulación que facilite la movilidad de los estudiantes, y el reconocimiento nacional de los títulos.

Estas tareas implican el desafío y el compromiso de una reflexión continua para la mejora, a través del fortalecimiento de la Formación Docente, a fin de contribuir a superar la fragmentación educativa, constituir formas innovadoras para el abordaje de las problemáticas escolares y mejorar las condiciones educativas para los estudiantes, los profesores y las instituciones en su conjunto. En dicho marco, *“la estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente inicial deben ser periódicamente revisadas con el fin de mejorarla, adecuarla a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos culturales, científicos y tecnológicos”* (Resolución CFE N° 24/07).

Esto requiere revisar las propuestas curriculares vigentes para la Formación Docente Inicial en la provincia de La Pampa, tensionándolas con las condiciones institucionales, las diversas funciones de la Formación Docente, el régimen académico de los alumnos, las características de los puestos de trabajo de los docentes, los perfiles formadores, la normativa y la evaluación permanente de los desempeños de los alumnos en formación. Dicha revisión se ha realizado desde una concepción de gestión participativa y democrática del cambio curricular, en vistas a reconocer las experiencias y la historia de las instituciones formadoras de la provincia y generar condiciones para promover la apropiación y la autoría colectiva de sus propios docentes.

Por ello, la elaboración de este Diseño Curricular Jurisdiccional recupera aportes de profesores de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la provincia de La Pampa, que han participado en diferentes instancias de consulta y producción de estos materiales, así como de los integrantes del Equipo Curricular Patagónico y de diversas instituciones y organizaciones vinculadas a la Formación Docente. Por otra parte, se han respetado los criterios establecidos por la Resolución CFE N° 24/07, en particular en cuanto a la duración de la carrera, la organización de los campos formativos, el fortalecimiento de las perspectivas disciplinares en la estructuración del currículum, la consideración de la práctica profesional como eje articulador de todo el trayecto formativo; y se han tenido en cuenta las orientaciones específicas planteadas por las Recomendaciones curriculares del Instituto Nacional de Formación Docente.

EL SISTEMA FORMADOR Y LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

La formación de maestros y profesores presenta hoy una notoria fragmentación. Años atrás y aún antes de los procesos de reforma de los '90, Bertoni y Cano caracterizaron a la Educación Superior como un “*conglomerado*”, para distinguir su carácter complejo, heterogéneo y desarticulado, en contraposición al carácter organizado que supone el concepto de “*sistema*” o “*subsistema*”. La historia reciente del sistema formador ha modificado la situación de las instituciones formadoras en algunas provincias, pero el conjunto del sistema está lejos de disponer de principios organizadores, de un ordenamiento normativo práctico y consistente y de una definición compartida sobre la función que cumple la formación docente en el sistema educativo (Resolución CFE N° 30/07).

Las posibilidades de articulación entre la Formación Docente Inicial y la Formación Docente Continua son analizadas en la Resolución CFE N° 30/07 en su Anexo N° 1 cuando expresa que para “*evitar la superposición de esfuerzos para cubrir las mismas necesidades o para evitar que algunas necesidades del sistema queden siempre vacantes, será necesario considerar la ampliación y diversificación de funciones en la escala del sistema formador, y no sólo de cada una de las instituciones*”, y siempre en relación de las respectivas situaciones institucionales y laborales que tal ampliación de funciones requiera.

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

La Formación Docente tiene como principal función la formación inicial y permanente de los docentes del sistema educativo, la cual acompaña todo el desarrollo de la vida profesional: “*La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as*” (Ley de Educación Nacional, artículo 71).

En este contexto, la Formación Docente Inicial tiene una importancia sustantiva, ya que en ella se generan las bases para una intervención estratégica – en sus dimensiones políticas, socio-culturales y pedagógicas- en las instituciones educativas y en la enseñanza en las aulas. Esta formación se constituye en un marco para el desarrollo profesional y posibilita variadas alternativas de orientación en diversas modalidades educativas, que aseguren el derecho a la educación de distintos sujetos, en distintos contextos y situaciones de enseñanza.

La Formación Docente Inicial prepara para el ejercicio de la docencia, un trabajo profesional que tiene efectos tanto en los procesos educativos como en los resultados de la enseñanza, en tanto facilita las posibilidades de desarrollo de los alumnos y genera condiciones para la concreción efectiva del derecho a la educación. Por eso requiere y reclama el compromiso de garantizar el derecho que

todas las personas tienen de aprender y la confianza en sus posibilidades como una condición básica para el desarrollo de la educación y la enseñanza en las escuelas. Los diseños y desarrollos curriculares para la Formación Docente Inicial deberán considerar estos valores básicos en relación con todos los procesos y resultados de la formación.

LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN INICIAL

Abordar hoy la formación de docentes implica necesariamente examinar su relación con los proyectos sociales, políticos y con la historia, buscando recuperar el sentido de la formación, a la vez que contribuya a una sociedad más justa, inclusiva, con equidad y respeto a la diversidad, que amplíe el horizonte cultural. Por ello será necesario preguntarse acerca de los saberes que resultan relevantes para el desarrollo de las competencias y la construcción de herramientas intelectuales necesarias para fortalecer su identidad como profesional y trabajador de la educación en este nivel educativo.

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

Una extensa bibliografía remarca la importancia de los primeros años de vida vinculados al desarrollo infantil en relación con la salud, la estructura cognitiva, psíquica y social del individuo. El problema no es el conocimiento alcanzado sobre el estado de la primera infancia y sus necesidades, sino la divergencia entre dicho conocimiento y las acciones concretas llevadas a cabo. Esta desarticulación y distancia habla de la necesidad imperiosa de abordar desarrollos que pongan el acento en las intervenciones respecto de la educación inicial.

Pensar en las intervenciones requiere reflexionar sobre el lugar del profesional docente comprometido con estas prácticas, dado que operan como portadoras de referencias identitarias, de pertenencia a un entramado social y cultural, a unos modos de estar, pertenecer, trabajar, escuchar y ser escuchado.

Será oportuno analizar y reflexionar sobre concepciones de la formación docente para el nivel inicial, que ha sufrido diversas modificaciones, que la han posicionado desde una perspectiva asistencialista hasta la actual que la considera como nivel educativo integrado. Sin embargo, aún siguen vigentes obstáculos que la vinculan con una formación justificada en una relación superficial respecto del valor educativo de la enseñanza dirigida a “los más pequeños”. A esto se le agregan estereotipos profesionales que marcan el perfil de los docentes de Educación Inicial y que, en muchos casos, han favorecido procesos de infantilización de los estudiantes y han cargado de rituales sus prácticas cotidianas.

La identidad no es algo natural, sino que se construye a través de las representaciones en un proceso en el que intervienen condiciones sociales, las que también son representadas y producidas. Este obstáculo exige replantear la formación docente, para resignificar su inscripción en un Nivel Superior. La formación desde una perspectiva crítica, con y a partir del juego complejo de significados, pretende quebrar la lógica de sentido común y contribuir a la reflexión sobre la necesidad de cambiar los mandatos (representaciones), para procurar una

postura autónoma que revalorice la tarea pedagógica y el trabajo en torno al conocimiento.

La formación de los futuros docentes de Educación Inicial debe ayudar a tomar conciencia de la creciente complejidad de la primera infancia junto con los cambios producidos por las transformaciones contemporáneas que plantean verdaderas rupturas y nuevas problemáticas.

Una mirada sobre la primera infancia hoy en nuestro país, requiere conocer y registrar las transformaciones culturales, sociales, económicas y políticas que inciden sobre la experiencia de ser niño en este presente histórico. Transformaciones que presentan un panorama heterogéneo y rico en variaciones y mudanzas: la infancia en la Argentina de hoy se halla atravesada por procesos de profunda desigualdad social que ubica a un sector de niños y niñas, desde principios de los noventa, como la franja más pobre y vulnerable.

Atendiendo a la diferenciación social y la desigualdad producida desde el poder, la infancia, lejos de ser un colectivo homogéneo, se encuentra tensionada por procesos de inclusión y exclusión. Desde la privación material más absoluta hasta el acceso a todo aquello que hoy ponen a disposición las nuevas tecnologías, la vida cotidiana de los niños se segmenta y estratifica cada vez más. Ello se expresa en los espacios urbanos y suburbanos que transitan, en los itinerarios cotidianos que realizan, en los niveles y en la calidad de los consumos, en el uso de su tiempo no escolarizado y en la significación que se le otorga a espacios urbanos públicos y privados. Entre el amparo y el desamparo organizado, los niños de distintos sectores sociales realizan prácticas infantiles y construcciones simbólicas ligadas a diferentes horizontes temporales y espaciales.

En los últimos años, diferentes perspectivas teóricas permiten enunciar una mirada multidisciplinaria sobre la noción de infancia. Los modos en que los adultos han representado a la infancia se vienen modificando y algunos autores han resaltado que los mayores cambios representacionales sobre el mundo en que vivimos se generan con las herramientas tecnológicas culturalmente dominantes en cada período histórico. Hoy asistimos a cambios profundos debido a la denominada cultura icónica. Este aspecto es nodal al diseñar los futuros procesos de formación de docentes para la Educación Inicial ya que su tratamiento y tematización permite problematizar la propia representación sobre la niñez que se transmite desde los actuales modelos formativos. Ello implica agudizar la comprensión sobre el sujeto educativo de este primer nivel de escolarización y no construir generalizaciones vacías de contenido. Es necesario destacar que las aulas/salas de las instituciones educativas reciben infancias heterogéneas y con experiencias infantiles, incluso, opuestas.

Se abren, así, nuevos escenarios para educar a las primeras infancias, lo que requiere de marcos interpretativos, de conocimientos complejos y de una posición de enseñante para educar a niños de 45 días a 5 años. Es, pues, imprescindible formar a un docente como profesional que interviene en una zona multideterminada: cuidando la salud física y psíquica, inscribiendo en la cultura, potenciando el desarrollo y el aprendizaje. Cabe agregar que no es sólo al niño a quien se dirige la acción, sino también a algún adulto, es decir que hablar de intervenciones en primera infancia es hablar de intervenciones con los adultos que sostienen a ese niño pequeño (familias). Esta particularidad marca una diferencia con la atención a otras franjas etáreas, aún dentro de la infancia.

A la Formación Docente para la Educación Inicial le compete promover en los estudiantes el aprendizaje y construcción de la capacidad de responder a las demandas infantiles, para desempeñarse responsablemente frente al cuidado, crianza y enseñanza de los niños pequeños, como así también de facilitar la construcción de saberes necesarios para sostener una actitud reflexiva y responsable como docente del nivel. Es indispensable formar a los docentes para que puedan construir propuestas de intervención adecuadas a las variadas y particulares franjas etáreas e infancias que integran la Educación Inicial, respetando los modos en que acceden a la comprensión del mundo y favorecer esa comprensión.

El recorrido de la formación posee, pues, la intencionalidad de otorgar relevancia académica a este nivel educativo, contribuyendo a producir un movimiento que evite tanto la infantilización del campo cuanto su fragmentación.

PROPÓSITOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

En función de lo dicho, se formulan los siguientes propósitos para la carrera de Profesorado de Educación Inicial:

- Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.
- Proveer a los futuros docentes una formación pedagógica integral que les permita indagar, analizar y comprender las problemáticas educativas vinculadas con su práctica profesional y favorecer el ejercicio de su tarea como trabajador, transmisor, recreador y productor de cultura.
- Revalorizar la centralidad de la enseñanza como función sustantiva del docente y desarrollar una relación con el conocimiento que promueva la reflexión crítica, la producción de saberes en relación con la práctica profesional, y la toma de decisiones sustentada en dichas conceptualizaciones.
- Enriquecer desde la diversidad la experiencia cultural de los futuros docentes, para que puedan posteriormente ampliar las experiencias educativas de sus alumnos y desarrollar procesos de sensibilización teniendo en cuenta la variedad de situaciones y contextos.
- Fomentar una práctica profesional docente colaborativa, construida desde el trabajo en equipo, el desarrollo de proyectos institucionales y la definición compartida de criterios de intervención.
- Promover el reconocimiento de la Educación Inicial como unidad pedagógica que atiende la educación de niños de 45 días a 5 años, reconociendo las particularidades de las diferentes franjas etáreas.
- Impulsar la reflexión desde una perspectiva crítica en torno a los perfiles estereotipados que marcan la identidad de docentes de Educación Inicial para revalorizar el trabajo en torno al conocimiento.
- Brindar elementos que permitan problematizar la propia representación sobre la niñez y las nuevas infancias en el mundo contemporáneo, agudizando la

comprensión del sujeto educativo en torno a la complejidad de todas sus dimensiones.

- Proveer estrategias y herramientas conceptuales y prácticas para responder a las demandas infantiles en cuanto al cuidado, crianza y enseñanza de los niños pequeños, sosteniendo una actitud reflexiva y responsable.

2. ENCUADRE CURRICULAR

MARCO PEDAGÓGICO REFERENCIAL

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

La *escuela* ha cambiado aunque en apariencia es la misma, en ella se debaten transformaciones en las relaciones de autoridad, en las subjetividades y en las nuevas formas de producción y circulación de saberes. Los espacios educativos son lugares de encuentros y desencuentros, conflictos y luchas de poder. Allí confluyen, entre otros actores, docentes y estudiantes, con culturas e identidades propias, en permanente construcción. En este contexto reconocer a la educación como una práctica productora y transformadora de sujetos, supone plantear que las situaciones educativas se entran en la interacción entre sujetos y conocimiento, a través de la presencia de otro que interviene mediando entre los sujetos, el conocimiento y su contexto histórico-social particular. Se plantea, así, un claro desafío a las *instituciones formadoras* de docentes, en un ineludible trabajo de reflexión sobre las prácticas y de reconstrucción permanente de la propia identidad. Se trata de un espacio en el que se restituya el estatus político y público del debate pedagógico, un lugar desde donde tejer miradas y horizontes para el trabajo de enseñar a los sujetos en los diferentes niveles educativos.

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

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

La formación de docentes ha de abordar las nuevas formas de subjetividad desde una perspectiva situacional, que esté atenta a las prácticas culturales que las producen en el escenario social –y también en la escuela- en un contexto globalizado, caracterizado por una cultura mediática y cada vez más excluyente.

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

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

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje están interrelacionados pero no fusionados, es decir, no hay unidad funcional entre ellos. Existe una dependencia ontológica porque la enseñanza siempre se justifica para promover el aprendizaje y –si bien no garantiza el logro del mismo- requiere del enseñante un compromiso ético y un esfuerzo constante por intentar crear ambientes de aprendizaje que conecten con la significación que los estudiantes otorgan a los procesos de adquisición personal de saberes.

La multidimensionalidad de las situaciones escolares comprende la diversidad de intenciones y acciones de sus participantes; la simultaneidad de tareas, algunas planificadas y otras surgidas de la inmediatez de decisiones que deben tomarse de acuerdo a las cambiantes condiciones institucionales y a su relación de continuidad. La incorporación, en la educación, de enfoques interactivos y constructivistas que privilegian lo interdisciplinario e intercultural, la visión integrada y contextualizada de los procesos cognitivos, y el (re)conocimiento de las identidades sociales, constituyen un soporte epistemológico y psicosocial que favorece la apropiación de nuevos conocimientos y el desarrollo de capacidades, recursos y habilidades para una formación multicultural y profesional del futuro docente.

Entendemos, así, el *aprendizaje* como un proceso de transformación sucesiva del que aprende, como una actividad compleja de apropiación y producción de nuevos significados y sentidos, desarrollada en la trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognitivos, que se producen en el seno de un funcionamiento intersubjetivo.

En toda situación de aprendizaje, el alumno pone en juego sus saberes cotidianos, contenidos simbólicos y representaciones acerca de lo que significa aprender, que inciden en la valoración que hace de sí mismo y que, por haber sido incorporados en procesos de socialización, tienen efectos duraderos y resistentes al cambio. En la Formación Docente, pues, se debe partir del análisis de los propios procesos de aprendizaje, de la comprensión de la subjetividad e historia de vida, de las representaciones, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza misma del quehacer educativo y de las relaciones que ha construido. Se trata de experiencias que comprometen al estudiante en el uso de habilidades de pensamiento crítico para construir activamente el conocimiento y reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y razonamiento.

Para el futuro docente, el aprendizaje, como proceso socialmente mediado por el conocimiento, supone la adquisición de nuevos códigos y prácticas discursivas e interacciones específicas, con conflictos y tensiones, que promueven giros de significados y sentidos en torno a los cuales surge la novedad y se desarrolla la identidad profesional. En este marco, el complejo proceso de dominio y de apropiación participativa y negociada de contenidos, permitirá la construcción de un saber para actuar y responder a los requerimientos de la práctica. Como sostiene Perrenoud, interesa que el futuro docente se sienta motivado a utilizar lo que aprende, se trata de “aprender a aprender” y de “aprender a pensar”, de disponer de los conocimientos necesarios para la actividad profesional en diferentes escenarios y contextos y movilizarlos de un modo apropiado y en tiempo oportuno, para identificar y resolver los problemas de la práctica docente.

Por otra parte, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las aulas se desarrollan en una trama grupal compleja y no predecible, matizada por múltiples reflexiones, intuiciones, imágenes, rutinas, sentimientos, etc., no exentas de contradicción y ambigüedad y desarrolladas en un ambiente atravesado por la finalidad de la evaluación. Por ello, la aproximación a un estilo democrático y participativo del liderazgo docente es una disposición necesaria para definir la situación escolar como plenamente educativa.

Este horizonte de mayor democratización de las relaciones educativas es un ideal que se extiende a toda la institución escolar, en tanto una cultura de colaboración y comunicación entre docentes y directivos puede contribuir a mejorar los logros y a crear un clima laboral de contención que evite malestares y conflictos irresueltos, y que será en sí mismo educativo. Dado que el micro-espacio de la práctica docente se inscribe en otros ámbitos más amplios representados por la institución escolar, el sistema educativo y la sociedad en su conjunto, que lo condicionan y normativizan, es imprescindible el fortalecimiento y la apertura de espacios para pensar la relación de los docentes con los dilemas políticos y culturales de su época, desnaturalizando las prácticas discursivas que atraviesan el campo de la educación.

El *conocimiento*, desde estas concepciones de enseñanza y aprendizaje, adquiere un estatuto epistemológico peculiar que explica la transposición del saber a enseñar en saber enseñado; al mismo tiempo que requiere una comprensión del modo a través del cual los sujetos se vinculan con el saber para producir el mundo y producirse a sí mismos, entender y entenderse, transformar y manipular las cosas, producir sentido y utilizar signos. Por ello, es relevante en el marco de la formación docente habilitar nuevas preguntas, promover otras lecturas, incluir perspectivas de análisis que promuevan la reflexión pedagógica, la construcción de saberes didácticos y disciplinares y la formación cultural. Se trata de reconocer que la importancia de la construcción social del conocimiento en las prácticas de enseñanza, requiere de la comprensión de los contextos y las dimensiones complejas y que para reflexionar críticamente sobre ellos, se requiere de andamios, de marcos conceptuales e interpretativos, de conocimientos sistemáticos. Se trata también, de pensar la formación de los docentes como una dinámica que busca instalarse en un entramado social, político, cultural, que permita la interacción con la vida cotidiana que la resignifique y la contextualice.

EL DISEÑO CURRICULAR

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, el diseño y desarrollo del *currículo* constituye una práctica pedagógica y social de carácter público, en la que se dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad. El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. Como afirma Da Silva: el currículum produce, el currículum nos produce.

El currículum, como herramienta política, fija parámetros para la acción de las instituciones educativas y define un tipo de relaciones entre el centro y la periferia de un sistema. Es decir, establece límites entre aquellos aspectos que son regulados por el diseño y los que pueden ser definidos en situación local por las instituciones y los profesores, ya que una de las funciones de la política curricular es establecer un equilibrio entre lo público y lo profesional, y entre las formas de autoridad locales y las centralizadas.

El diseño del currículum es la forma o el modo particular en que sus distintos componentes se articulan para configurar una entidad de sentido. Dicha configuración está influida por los enfoques adoptados acerca del currículum y las ideas filosóficas y pedagógicas de quienes participan en el proceso de elaboración, e involucra también una serie de problemas prácticos.

El Diseño Curricular que aquí se presenta, pretende enmarcarse en un enfoque recursivo (no lineal), que tiene lugar en un contexto socialmente construido. Es el resultado de un interjuego constante de decisiones y acciones, de finalidades y medios. No es un resultado final acabado, sino flexible y abierto, en el cual el significado se construye en la interacción entre los participantes.

En este contexto, el proceso de construcción curricular llevado a cabo se ha basado en ciertos criterios orientadores, entre los cuales se destacan los siguientes:

- La recuperación de las experiencias y las trayectorias curriculares de las instituciones formadoras y la promoción de la participación de todos los actores involucrados en la Formación Docente, con diversos niveles de compromiso.
- El fortalecimiento de los procesos de articulación a diversos niveles (institucional, jurisdiccional, regional y nacional) y el acompañamiento a las instituciones formadoras en los procesos de gestión y desarrollo curricular.
- La atención a las condiciones objetivas y subjetivas propias de los ISFD, que influyen en la viabilidad de las propuestas de cambio, y la necesidad de generar condiciones organizativas que posibiliten la puesta en práctica de los cambios curriculares en las instituciones.
- El reconocimiento de las condiciones laborales y académicas de los docentes implicados en la transformación.

En consecuencia, se considera al Diseño Curricular como una construcción provisoria, en cuanto su puesta en práctica (en los procesos de desarrollo curricular de las instituciones formadoras) requerirá de una revisión permanente de las prácticas formativas y podrá conducir a futuras adecuaciones, ampliaciones o precisiones, que tengan en cuenta tanto la experiencia recabada por los actores

institucionales (docentes y estudiantes) cuanto las cambiantes situaciones sociales, políticas y culturales en las cuales se concrete esta propuesta¹.

Como resultado, este Diseño Curricular propone un trayecto formativo flexible e integrado, que valora el aporte de las diversas unidades curriculares para la formación integral de los futuros docentes y ha tratado de articular dos dimensiones:

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

Por otra parte, se ha intentado equilibrar el peso atribuido a sus diferentes partes o aspectos –entre lo común y lo especializado, la extensión y la profundidad, los contenidos tradicionales e innovadores, entre diferentes enfoques disciplinares y metodológicos, etc.- a fin de evitar el riesgo de caer en cualquier tipo de posturas reduccionistas y unidimensionales acerca de la formación y de la tarea docente. Esto requiere, además, de la superación de todo tipo de atomizaciones: entre enfoques generales y específicos, entre saberes teóricos y prácticos, entre la formación disciplinar y la didáctica, entre distintos tipos de experiencias formativas, entre prácticas de enseñanza y de evaluación, entre las prescripciones jurisdiccionales y la autonomía institucional, entre los Institutos formadores y las escuelas asociadas, etc.

Uno de los principales desafíos abordados se refiere a la relación entre la teoría y la práctica, ya que la enseñanza en el campo de la práctica profesional tiene la peculiaridad de estar orientada no sólo a comprender sino a desarrollar capacidades de intervención y transformación de situaciones. Así como los docentes no pueden renunciar a la práctica de la intervención, tampoco pueden renunciar a unos fundamentos teóricos que representen conocimientos sobre la tarea de educar desde un conjunto de perspectivas disciplinares.

Asimismo, se pone el acento en el retorno a la enseñanza como base fundamental de la tarea docente, a fin de revalorizar la función sustantiva del maestro, poner de relieve los saberes que va construyendo en sus prácticas docentes cotidianas, y recuperar la formación docente inicial como preparación para las tareas específicas de la actividad profesional. Por último, se hace énfasis en una organización disciplinar de los contenidos a enseñar, que no se contrapone con la presencia de espacios de integración curricular (entre las unidades curriculares y al interior de cada una de ellas) sino que se abre a la articulación de saberes y a nuevas experiencias formativas, promueve el trabajo en equipo entre los profesores y contribuye a enseñar estas dimensiones de la tarea profesional a los futuros educadores.

¹ En particular, se requerirá de una revisión a mediano plazo, que tenga en cuenta la progresiva incorporación del Jardín Maternal como ámbito de desempeño laboral para los/as futuros/as profesores/as de Educación Inicial, lo cual requerirá de la ampliación de la oferta educativa provincial para esa franja etárea.

CRITERIOS DE SELECCIÓN Y SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS

Los múltiples avances científico-tecnológicos contemporáneos han llevado a la modificación de los sistemas de referencia morales, políticos y culturales y han impactado en las relaciones de las ciencias con la tecnología, la sociedad y la educación. En este contexto, se ha tomado conciencia del carácter socio-histórico de la construcción del saber científico, y se ha comenzado a superar la concepción de su pretendida superioridad, objetividad y rigurosidad. Esto ha conducido a re-encuadrar la actividad científica en el seno del complejo entramado que constituye nuestra realidad, donde se entretajan las ciencias, las humanidades, las artes y su historia.

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

A su vez, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación hacen posible desarrollar el aprendizaje con diversos medios y en múltiples entornos, con especial incidencia de lo multimedial y lo virtual, y vuelven necesario que el futuro docente aprenda a conectar efectivamente el aprendizaje en las escuelas con las nuevas posibilidades abiertas por la tecnología.

Desde tales consideraciones se hace necesario revisar y explicitar los criterios de selección y secuenciación de los contenidos de este Diseño Curricular:

- *Significatividad social*, que refiere a la importancia de los contenidos para contribuir a mejorar la calidad de vida del conjunto de la población y favorecer el desarrollo personal, social y cultural. Esto requiere evitar caer en un pragmatismo utilitarista (ya que no hay mayor significatividad social que la de ciertas competencias asociadas a procesos cognitivos complejos) o agotarse en un relativismo socio-histórico (pues se extiende, por ejemplo, a valores compartidos como los derechos humanos, la justicia social, el respeto por la dignidad de las personas y el cuidado del medio ambiente, la recuperación de la historia que la comunidad atesora como valiosa y representativa de su identidad, etc.).
- *Relevancia*, que exige no caer en el afán enciclopedista de enseñarlo todo (con la consiguiente sobrecarga de saberes, ante la rápida evolución de las diversas disciplinas científicas), para priorizar los contenidos en términos de su potencia educadora y al mismo tiempo superar la persistencia de omisiones significativas.
- *Integración*, a fin de eludir la fragmentación y establecer conexiones de sentido entre los diversos saberes incluidos en el currículo y promover la vinculación entre la teoría y la práctica, entre lo conceptual y lo aplicado, entre lo actitudinal y la práctica social, etc.
- *Articulación horizontal y vertical*, en orden a garantizar la coherencia (al interior de cada campo de formación y en forma global) y soslayar las reiteraciones y superposiciones innecesarias; así como tener en cuenta la lógica interna (de las distintas disciplinas y áreas del saber) y la evolución

personal de los alumnos, y prevenir saltos que impidan una cabal comprensión de contenidos presentados en forma sucesiva.

- *Actualización*, tanto en referencia a la incorporación de nuevos conocimientos cuanto a la inclusión de renovados aspectos metodológicos y procedimentales, lo cual requiere presentar a los contenidos como productos no acabados de un proceso que se desarrolla en el tiempo, a través de la contrastación de perspectivas múltiples, provisionales, hipotéticas, que abran hacia nuevas indagaciones.
- *Regionalización*, que atiende a considerar los factores sociales y culturales del contexto específico en el cual se desempeña el docente, a fin de valorar los saberes que en el mismo se producen y la posibilidad de establecer conexiones con otras realidades u otras formas culturales.

Todos estos criterios deben atenderse en forma simultánea y en ningún caso se debe caer en una pérdida de especificidad disciplinar, sino que se orientan a la conformación de una propuesta interdisciplinar, basada en el resguardo del recorrido histórico y epistemológico y el respeto por la estructura sustantiva de las disciplinas de referencia, su potencialidad para la comunicación didáctica y su capacidad para proyectarse en diversas situaciones de enseñanza.

3. CONFIGURACIONES PARTICULARES DEL DISEÑO CURRICULAR PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

Un diseño curricular da cuenta de decisiones de orden pedagógico, epistemológico y político que constituyen particulares modos de seleccionar, organizar y distribuir conocimiento; en este caso, el conocimiento considerado relevante para trabajar en la formación de profesores de educación inicial.

En consecuencia, se detallan a continuación ciertas configuraciones particulares, con el objeto de explicitar los sentidos y criterios que caracterizan a las decisiones tomadas en torno al Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Inicial.

Las mismas deben ser comprendidas en el marco de los consensos generales que proponen las Recomendaciones Nacionales que orientan las tareas de construcción curricular de cada jurisdicción:

- La consideración de *la Educación Inicial como Unidad Pedagógica*, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional, que abarca la educación de niños de 45 días a los 5 años, constituyéndose en el primer nivel educativo del sistema. Desde esta significación, se ha de atender a la integralidad del nivel para la formación docente, lo cual supone que los futuros docentes puedan asumirse como el primer agente estatal con quien se vincula un niño de modo sistemático.

En cualquier caso, esta idea de unidad pedagógica no implica desconocer, al interior del nivel, la diferenciación de estrategias pedagógicas y didácticas que exigen ser desplegadas en virtud de las singularidades y transformaciones propias de las diferentes franjas etáreas que lo integran, desde la vulnerabilidad del recién nacido hasta las trabajosas conquistas de mayor autonomía durante la primera infancia. Por otro lado, esta perspectiva requiere también el reconocimiento de los cambios sociales y culturales que repercuten hoy sobre los procesos subjetivos de constitución de las infancias.

- La importancia de la *Didáctica de la Educación Inicial* en la definición de los diseños curriculares de la formación docente, que se expresa en la formación de docentes que puedan generar propuestas de intervención adecuadas a los modos desde los cuales los niños pequeños acceden a la comprensión del mundo y favorecer esa comprensión. En este sentido:

- a) *El juego y las experiencias globalizadoras* representan los ejes del modelo didáctico para la construcción de las propuestas de enseñanza en la educación inicial y deben estar presentes en la formación tanto a través de unidades curriculares que los aborden especialmente y de manera transversal en las diferentes áreas disciplinares, y también en forma articulada con el campo de la práctica profesional. Existe cierto consenso acerca de que el *juego* es un derecho y una característica singular de los niños que les produce placer, a través del cual se expresan con creatividad pero que a su vez la amplía, y que por medio de él aprenden, es decir, aumentan sus posibilidades de conocimiento de la realidad social y cultural. Es necesario respetar las condiciones para que el juego ocupe un lugar diferenciado, relevante y particular en la educación inicial desde una perspectiva didáctica. El juego es motor de desarrollo cognitivo desde el punto de

vista teórico y lo será desde la experiencia de vida de los niños en la medida en que los adultos se comprometan en este sentido.

Las experiencias globalizadoras constituyen una manera de organizar la enseñanza a fin de lograr significatividad y funcionalidad en el aprendizaje. Es una perspectiva didáctica, que parte de tomar en cuenta la integralidad de la realidad y el modo en que los niños pequeños, en sus distintas franjas etáreas, la experimentan.

b) Las propuestas diseñadas en torno de estos ejes implican necesariamente la consideración sobre la heterogeneidad de los sujetos y sus contextos, que imponen significativas diferencias en los modos de comprensión habilitados por las diferentes infancias.

c) La formación integral de los docentes para la educación inicial necesita apelar al aporte de distintos campos o áreas disciplinares, al conocimiento de sus desarrollos y sus perspectivas particulares como favorecedores para la construcción de propuestas de intervención didáctica adecuadas. Sin embargo, el modelo didáctico para el nivel no se configura desde las áreas disciplinares sino que se estructura desde el carácter globalizador de la experiencia infantil, enriquecida desde las miradas que pueden aportar las diferentes disciplinas. Esto no implica banalizar la formación docente en las áreas disciplinares sino que explicita y enmarca el sentido de su inclusión en la formación docente para la educación inicial.

CAMPOS DE FORMACIÓN Y UNIDADES CURRICULARES

El Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial, se inscribe en las referencias establecidas por la Resolución CFE N° 24/07 y las Recomendaciones Nacionales para la Elaboración de Diseños Curriculares, que se definen particularmente como se detalla a continuación:

- La duración total de la carrera queda definida en 2.603 horas reloj (3.904 horas cátedra), a lo largo de 4 años de estudio de educación superior. De esta carga horaria total, el 95 % es de definición jurisdiccional y el 5 % restante se destina a la definición institucional.
- Las unidades curriculares se distribuyen en torno a tres campos de conocimiento: la Formación General, la Formación Específica y la Formación en la Práctica Profesional; en una organización curricular que privilegia los enfoques disciplinares y respeta las unidades curriculares recomendadas por el INFD.
- En la distribución porcentual de la carga horaria queda asignado el 25,4 % de la carga horaria total al campo de la Formación General, el 51,6 % al de la Formación Específica y el 23 % al de la Formación en la Práctica Profesional.

El *Campo de la Formación General* está orientado al desarrollo de una formación humanística amplia y sólida, y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de las culturas contemporáneas, del tiempo y el contexto histórico, de la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Permite la construcción de perspectivas integrales y de conjunto, al mismo tiempo que promueve la interpretación de la complejidad de los fenómenos educativos y la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferenciados.

Se organiza prioritariamente desde enfoques disciplinares y está conformado por las siguientes unidades curriculares: Pedagogía, Psicología Educativa, Didáctica General, Historia Argentina y Latinoamericana, Práctica de la Lectura y Escritura Académica y Alfabetización Digital, Filosofía, Las TICs y la enseñanza, Sociología de la Educación, Formación Ética y Ciudadana, Historia y Política de la Educación Argentina. También incluye los Espacios de Definición Institucional (1) y (2).

El *Campo de la Formación Específica* se destina al estudio de las nociones centrales y los saberes sustantivos de las áreas disciplinares específicas, desde la perspectiva de su enseñanza en la Educación Inicial; a la formación en la didáctica y las tecnologías educativas particulares para el nivel; y al conocimiento de las características (individuales y colectivas) y los contextos en que se desarrollan los alumnos en este nivel del sistema educativo. Se promueve un abordaje amplio de los contenidos, que permita el acceso a diversos enfoques teóricos y metodológicos, a las características de su enseñanza a través del tiempo y al conocimiento de los debates actuales en el campo.

Las unidades curriculares que lo conforman son las siguientes: Literatura Infantil, Lenguaje Musical y Expresión Corporal, Didáctica de la Educación Inicial I, Sujetos de la Educación Inicial, Lengua y su Didáctica, Ciencias Sociales y su Didáctica, Ciencias Naturales y su Didáctica, Didáctica de la Educación Inicial II, Alfabetización en la Educación Inicial, Matemática y su Didáctica, Lenguajes Visuales y su Didáctica, Recursos Multimediales para la Educación Inicial, Cuerpo y Juego en la Educación Inicial, Proyectos de Enseñanza Integral I, Problemáticas y Desafíos contemporáneos de la Educación Inicial, Educación Sexual Integral y Cuidado de la Salud, Proyectos de Enseñanza Integral II. Además incorpora el Espacio de Definición Institucional (3).

El *Campo de la Formación en la Práctica Profesional* se focaliza en el desarrollo de capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas/salas, desde una consideración del nivel como unidad pedagógica que abarca la educación de niños de 45 días a 5 años, a través de la participación e incorporación progresiva en contextos socio-educativos diversificados.

Por ello, la Formación en la Práctica Profesional acompaña y articula las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Prácticas Pedagógicas Integrales en el último año. Se fortalece en el desarrollo de proyectos de trabajo consensuados y en la integración de redes institucionales entre los ISFD y las instituciones asociadas, así como en la articulación con otras organizaciones sociales y educativas de la comunidad. Tiene en cuenta también la inclusión de las nuevas Tecnologías Educativas y las Tecnologías de la Comunicación y la Información para las actividades de formación en la práctica profesional. Las siguientes son las unidades curriculares que lo integran: Práctica I: Instituciones y Contextos; Práctica II: Currículum y Enseñanza; Práctica III: Residencia Pedagógica; Práctica IV: Residencia Pedagógica Integral.

La coexistencia formativa de los tres campos (reflejada en el cursado simultáneo de unidades curriculares pertenecientes a cada uno de ellos en todos los

años de la carrera) apunta a promover vinculaciones que permitan abordar la complejidad, pluridimensionalidad e integralidad del hecho educativo. Al mismo tiempo, la atención conjunta a las dimensiones teórica y práctica de la formación propicia la articulación de saberes, experiencias y escenarios institucionales y sociales, y fortalece una perspectiva y una postura investigativa e indagadora a lo largo de todo el trayecto formativo.

Cada una de las unidades curriculares se presenta explicitando los siguientes aspectos:

- su tipo o formato, carga horaria total y distribución sugerida (cuatrimestral o anual)²;
- un marco orientador general (que hace referencia al enfoque propuesto para la unidad curricular, el sentido de su incorporación en la formación docente y los propósitos prioritarios seleccionados para el desarrollo curricular);
- y una selección de contenidos propuestos, organizados alrededor de ciertos ejes (que funcionan como elementos nucleadores de los constructos fundamentales de las disciplinas, establecidos según los criterios de selección y secuenciación anteriormente descriptos). Los contenidos seleccionados reconocen una lógica de presentación pero se formulan con un amplio nivel de generalidad y no prescriben una secuencia única para su tratamiento en cada Instituto (en función de permitir la necesaria flexibilidad en el desarrollo curricular institucional).

La presencia de formatos curriculares diferentes y flexibles (asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes, ateneos, tutorías), que expresan tanto enfoques disciplinares como estructuraciones en torno a problemas o temas, permite modos de organización, de cursado, de evaluación y de acreditación particulares y variados. Precisamente, y para permitir el trazado de diferentes trayectorias, se incluye también la definición de unas correlatividades mínimas para el desarrollo de recorridos académicos equivalentes.

Por otra parte, los Espacios de Definición Institucional permiten delinear recorridos formativos optativos y recuperar experiencias educativas propias de cada instituto –que se consideran relevantes para la formación docente en diferentes localidades o regiones- desde una mirada integral. Se organizan, en este Diseño Curricular, como la elección de una unidad curricular entre varias que ofrece la institución, no presentan correlatividades y se destinan a los campos de la Formación General y la Formación Específica. La elección de estos espacios estará sujeta a decisión de cada ISFD, y deberá ser discutida y acordada por los diversos actores institucionales, garantizando la articulación con las unidades curriculares obligatorias y la carga horaria destinada a cada uno de los campos de la formación.

² A los efectos de la distribución de la carga horaria, se considera el desarrollo de 32 (treinta y dos) semanas de clase por cada año de la carrera, divididas en dos cuatrimestres. Las cargas horarias totales de cada unidad curricular son prescriptivas, pero su distribución temporal puede sufrir modificaciones (ampliaciones o concentración en lapsos más reducidos) en función de necesidades y decisiones institucionales (ligadas con la intervención en contextos particulares, realización de proyectos específicos, etc.).

LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

La formación del profesorado se orienta hacia una práctica profesional específica, que no es otra que la de asumir la responsabilidad docente de “enseñar”. La enseñanza es una práctica social y humana por la que se preserva y transmite el acervo cultural de la sociedad a la vez que se acrecientan sus posibilidades transformativas. Al ubicarla como una práctica humana, se recupera su sentido de apuesta ética y de compromiso político, implicados en la responsabilidad que se asume de que otros aprendan. No basta dedicarse a ayudar a construir un saber sino que, además, hay que custodiar el aprendizaje de dicho saber: en la actual sociedad del conocimiento, la desigualdad se impone también desde el no aprendizaje de aquellos contenidos que se priorizan. De ahí la importancia fundamental que asume el campo de la Práctica Profesional Docente en esta propuesta, concebido como eje articulador de los otros dos campos formativos: el de la Formación General y el de la Formación Específica.

Si bien el término “práctica” forma parte del lenguaje cotidiano, no deja de presentarse ambiguo y conflictivo. Recuperando aportes de Schön y de Kemmis, puede concebirse a la práctica como el conjunto de actuaciones ejercidas en distintas situaciones profesionales; en nuestro caso, situaciones educativas enmarcadas en un espacio y un tiempo determinados. En este enfoque, la reflexión en y sobre la acción aparece como detonante de la autocomprensión, que permite revisar alternativas con una mirada transformadora.

En la formación de docentes, durante mucho tiempo ha primado la postura que ubicaba la Práctica al final del recorrido formativo, concibiéndola como la aplicación de marcos teóricos referenciales y priorizando la teoría sobre la práctica. Esta mirada tecnicista –donde primero se aprende la teoría y luego ésta se aplica en situaciones concretas- quita conflictividad al terreno de la enseñanza, como si existiera una verdad única y preexistente para cada situación compleja del aula y, de este modo, desproblematiza el ámbito de la práctica profesional docente.

Desde otra perspectiva, la teoría se vuelve importante porque resignifica la práctica, y ésta se revaloriza como espacio situado en el cual las interrelaciones humanas dan lugar a situaciones problemáticas sobre las que es necesario deliberar para comprenderlas e interpretarlas, sopesar posibilidades y tomar decisiones fundadas en valores humanos. Se revaloriza así el terreno de la práctica como espacio de deliberación previa a la toma de decisiones. En ella se encarna la faz ética y política de la enseñanza.

En esta mirada, los futuros docentes, ya desde el inicio de su formación, participan en la realidad situada de las escuelas, razón por la cual sus actuaciones se aprenden en la práctica y no simplemente de los libros, si bien los marcos teóricos han de aportar a la interpretación, la deliberación, el juicio informado. Por otra parte, esas situaciones prácticas deben constituirse también en un ámbito donde se produce conocimiento capaz de enriquecer y modificar los marcos referenciales.

En consecuencia, se entiende aquí a la Práctica como la actuación de los estudiantes en el ámbito de su futuro desempeño docente, comenzando a construir una socialización profesional que se formalizará cuando asuman su puesto de trabajo. Pero esto implica también, desde una visión epistemológica, una forma de concebir la construcción del conocimiento docente que apunta a redimensionar las posibilidades del “aprender a enseñar” en los complejos escenarios sociales y

culturales de nuestro tiempo, a revalorizar la enseñanza situada, a reconocer los entrecruzamientos institucionales y contextuales que marcan la tarea de enseñar, a valorar los procesos de comunicación en interacciones reales que expresan el aspecto vincular de la enseñanza.

Desde el campo de la Práctica Profesional Docente, esto exige recuperar la enseñanza, eludiendo la postura de que tal recuperación representa el retorno a un tecnicismo superado o supone una visión instrumental de la docencia. Reivindicar la centralidad de la enseñanza es comprenderla como práctica deliberada dirigida a que los futuros docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana; y, al mismo tiempo, recuperar la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar.

A su vez, esta perspectiva incorpora una comprensión ética y política de la educación, porque en las interacciones de los futuros docentes con los alumnos del nivel para el cual se forman y con docentes en ejercicio (de la institución formadora y de la escuela asociada) se priorizarán las relaciones de reciprocidad y el trabajo cooperativo. Esto implica una democratización de los intercambios que ponga en suspenso las posiciones de asimetría y altere las clásicas relaciones de poder e imposición, a fin de hacer posible que se compartan y construyan nuevos saberes acerca de las prácticas docentes y de enseñanza.

Las unidades curriculares del campo de la Práctica Profesional Docente, en lugar de ser concebidas como espacios de aplicación de la teoría, se perciben como escenario de aprendizaje que relaciona los saberes especulativos con la realidad socioeducativa situada, en procura de una permanente articulación teoría-empiría. La aproximación al ámbito de la intervención profesional docente y al conjunto de tareas que en él se desarrollan permitirá poner de relieve la complejidad de los contextos y las múltiples dimensiones que caracterizan a tales actuaciones, que incluyen tanto las prácticas de enseñanza cuanto otras prácticas sociales y educativas llevadas a cabo por los docentes.

Este aprendizaje será posible a través de una inmersión graduada en la práctica, en un recorrido que permita aprender a enseñar –y comenzar a hacerlo– pero al mismo tiempo tomar distancia del propio acto de enseñanza para reflexionar en torno al mismo.

Atender a la trayectoria singular que ha de construir cada sujeto practicante requiere de procesos de objetivación mediados por una reflexividad crítica que consideren la apertura a registros variados y diversos acerca de las prácticas docentes como objeto de estudio, por ejemplo: revisar las representaciones, sentidos y significados que el futuro docente ha construido a lo largo de su escolarización, acerca de la escuela y los procesos que en ella tienen lugar; reconocer la singularidad, la complejidad y la naturaleza social e histórica de cada institución escolar; aproximarse al contexto cultural y social más amplio para indagar sobre las manifestaciones de lo educativo que exceden el ámbito escolar.

Particularmente, en este terreno, los estudiantes requieren que quien les enseñe les muestre, les transfiera la experiencia, los oriente y guíe en las decisiones para la acción. Por ello el profesor de Práctica deberá ser un experto en enseñanza en situaciones áulicas reales y habrá de asumir el desafío de impedir, a través de sus intervenciones, que la estereotipia se vea como algo natural y que las rutinas y la inercia hechas tradición se instalen en las prácticas de los futuros docentes.

Al mismo tiempo, es recomendable que las prácticas docentes de quienes enseñan a los futuros educadores se orienten a que sus propias clases se

constituyan en una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas de las diferentes disciplinas, que puedan vivirse como un ámbito de experimentación y pruebas, y que el nivel y/o modalidad para el cual se está formando se haga presente de algún modo en dichas construcciones metodológicas.

Hay que recordar que –si bien la Práctica promueve procesos de análisis y comprensión crítica- los mismos no se producen sin la especial intervención de los profesores, considerados en su potencia modelizadora, que se constituyen en andamios para aprender a enseñar. Dichas capacidades no surgen en forma espontánea, de donde deriva la necesidad de acompañar la reflexión en y sobre la acción creando dispositivos didácticos específicos que la activen.

En este marco se torna imprescindible la creación de espacios de diálogo que habiliten la reflexión desde múltiples miradas y promuevan una actitud investigativa que se interroga acerca de la propia experiencia de enseñar, las experiencias de otros, la vida cotidiana en las aulas y las teorías de la educación. Resulta necesario, pues, promover el análisis crítico de algunas cuestiones como, por ejemplo: los modos de actuación propios de la tarea de enseñar y la inclusión de herramientas culturales para andamiar los aprendizajes; el ejercicio de la autonomía profesional y la toma de decisiones desde una postura ética; la posibilidad de aprender a pensar con otros; el sentido de las normas, rituales, rutinas, expectativas e historias institucionales.

Para ello es particularmente útil la capitalización del propio recorrido formativo, a fin de dar visibilidad a la experiencia personal, tanto pasada como presente, y la reconstrucción de los modelos internalizados, por ejemplo a partir del trabajo con narrativas o estudios de caso.

Desde esta mirada, entonces, las Prácticas convocan a múltiples sujetos en la tarea de enseñar a enseñar: allí estarán presentes, en forma coordinada e integrada, profesores de otras unidades curriculares y de las escuelas asociadas, junto con los estudiantes y sus pares. En síntesis, en esta concepción curricular, las Prácticas se entienden como ámbitos de encuentro entre los diversos sujetos, saberes e instituciones implicados en la formación.

De aquí la importancia de los vínculos que la institución formadora establece con otras organizaciones que desarrollan propuestas educativas y, en particular, con sus escuelas asociadas, es decir con aquellas instituciones que participan como co-formadoras en diversas instancias de trabajos de campo, con la inclusión de experiencias de prácticas a diferentes escalas y niveles que se formalizan particularmente en las Residencias. La pluralidad de contextos sociales y culturales en los cuales dichas escuelas se insertan, a su vez, facilitará a los futuros docentes el aprendizaje de disposiciones y estrategias para operar en una variedad de situaciones, contextos, culturas.

Por otra parte, en el campo de la Práctica Profesional Docente los estudiantes asumen un rol en el cual se articulan el aprendizaje y la ayuda contingente: no sólo construirán las actuaciones propias de la profesión ante los desafíos cotidianos, sino que a la vez proveerán ayuda al docente de la escuela asociada donde practican. Así, el alumno del profesorado deja su rol pasivo, al fondo de la clase, para involucrarse paulatinamente en las situaciones áulicas junto al docente en ejercicio: prepara material didáctico que se le solicita, acompaña a los alumnos que el docente identifica con dificultades, se incluye en los grupos de trabajo y los coordina, asume progresivamente tareas más complejas de enseñanza. Es una tarea de

acompañamiento, que favorece el andamiaje de los aprendizajes, mientras se aprende la actuación docente, resignificándola desde los marcos teóricos.

A tal efecto, se impone revitalizar el trabajo compartido entre los profesores de la institución formadora y los docentes de las escuelas asociadas –implicando a un mayor número de ellos- a fin de anticipar qué modificaciones son necesarias para acompañar cualquier intento de mejora y promover en los estudiantes la construcción de propuestas alternativas desde una cultura del trabajo basada en la colaboración y la apertura a la crítica del otro, que evite el aislamiento y la soledad.

En síntesis, se requiere formar a los futuros docentes en la sistematización de sus prácticas, la cual consiste en una compleja tarea de reflexión y de acción en sí misma, cuyo aprendizaje se inicia en la formación inicial y acompaña toda la vida laboral. Para ello, a lo largo de todo el proceso formativo, resulta fundamental potenciar en los estudiantes la capacidad para compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas, integrar el análisis de las rutinas y rituales sociales y escolares como estructurantes y reguladores necesarios de las prácticas e inscribir las propias prácticas docentes en el marco del sistema educativo en su conjunto, a fin de tomar conciencia de sus efectos sociales que van más allá de la institución.

ÁMBITOS DE INTEGRACIÓN

En este Diseño curricular se combinan tres ámbitos y estrategias diferentes para la integración entre los docentes y las unidades curriculares, que se orientan a promover la vinculación entre los tres campos de la formación docente y, quizás con mayor visibilidad, la articulación de saberes dentro del campo de la Formación Específica:

a) La *integración entre perfiles profesionales* en torno al dictado de una misma unidad curricular a modo de “cátedra compartida” (aunque no necesariamente en toda su carga horaria), en los campos de la Formación General o de la Específica.

En primer año, Práctica de la Lectura y Escritura y Alfabetización Digital es una unidad curricular compartida por dos perfiles docentes: uno proveniente del área de Lengua y Literatura y otro del espacio curricular de las TICs y la enseñanza. En cuarto año, por su parte, Educación Sexual Integral y Cuidado de la Salud integra al menos dos perfiles docentes provenientes del área de las Ciencias Naturales y del área de las Ciencias Sociales o de la Formación General.

b) Los *espacios de Integración Curricular* entre docentes responsables de algunas unidades curriculares de la Formación General y de la Formación en la Práctica Profesional (en cada año de la carrera), con el propósito de desarrollar durante un tiempo planificado un espacio compartido de trabajo con los alumnos.

En ellos se apunta a articular saberes y contenidos provenientes de diversos campos disciplinares, con un abordaje de las temáticas y experiencias formativas que promueva el diálogo, la reflexión crítica y la construcción colaborativa de criterios de juicio y modos de acción. Se orientan a fundar una relación permanente entre teoría y práctica, teoría y empiria, a fin de vincular las experiencias en terreno con marcos conceptuales variados y permitir que los estudiantes aborden,

comprendan y concreten experiencias anticipatorias de su tarea profesional en forma contextualizada.

Procuran, asimismo, fortalecer y garantizar ciertas condiciones (físicas y temporales) para institucionalizar la articulación y se organizan en torno a los ejes estructurantes de la Práctica Profesional en cada año de formación. Por ello no poseen contenidos prescriptos y predefinidos, sino que los mismos se construyen y definen alrededor de los ejes propuestos desde diversos aportes intra e interinstitucionales. Esto requiere del trabajo en equipo y la colaboración sistemática entre docentes y estudiantes, en vistas a la construcción continua de un encuadre conceptual y metodológico compartido; y se apoya en la constitución de redes con las Escuelas Asociadas y otras instituciones que desarrollan propuestas educativas en la comunidad.

En el primer año de la carrera, las unidades curriculares de Pedagogía y Psicología Educacional se incorporan al espacio de Integración Curricular de Práctica I en torno al eje de Instituciones y Contextos. En segundo año, Didáctica de la Educación Inicial I y Sujeto de la Educación Inicial se vinculan al espacio de Integración Curricular de Práctica II en torno al eje de Currículum y Enseñanza. En tercero, la unidad curricular Didáctica de la Educación Inicial II se integra curricularmente en la Residencia Pedagógica de Práctica III, en forma articulada con los Proyectos de Enseñanza Integral I. En cuarto año, por último, se fortalece la vinculación e integración entre la Residencia Pedagógica Integral de Práctica IV y los Proyectos de Enseñanza Integral II.

Es deseable que se programe la realización de al menos un encuentro mensual, bajo la modalidad de taller, con temáticas y problemáticas sugeridas por los propios sujetos involucrados en el proceso formativo. Para su evaluación se sugiere la previsión de algún trabajo práctico vinculado con el eje integrador desde cada una de las unidades curriculares participantes.

c) Las unidades curriculares de *Proyectos de Enseñanza Integral I y II*, correspondientes al tercer y cuarto año de estudios, que responden a la necesidad de un trabajo articulado de diversos docentes y unidades curriculares a fin de contribuir al enfoque globalizador propio del Nivel –que no puede resolverse desde el trabajo específico de cada abordaje didáctico por separado- y atender a una concepción de la Educación Inicial como unidad pedagógica, a revalorizar el juego y las experiencias globalizadoras y a tomar en consideración la heterogeneidad de los sujetos y sus contextos.

Estos Proyectos son compartidos por alumnos y docentes de las Didácticas y otras unidades curriculares del campo de la Formación Específica, que se integran y vinculan en un trabajo articulado y coordinado por los respectivos profesores de Práctica III y IV, e incluyen a los siguientes espacios (con carga horaria destinada a diferentes proyectos específicos, según decisión institucional, que puede variar en cada ciclo lectivo): Lenguaje Musical y Expresión Corporal, Ciencias Sociales y su Didáctica, Ciencias Naturales y su Didáctica, Matemática y su Didáctica, Lengua y su Didáctica (y/o Alfabetización en la Educación Inicial), Lenguajes Visuales y su Didáctica, Cuerpo y Juego en la Educación Inicial, Recursos Multimediales para la Educación Inicial y Formación Ética y Ciudadana.

La integración didáctica de las unidades curriculares mencionadas posee un carácter transversal, con una carga horaria de presencialidad para alumnos y profesores (en este caso, a distribuir en forma institucional), dirigida a acompañar a

los estudiantes en la planificación, orientación, puesta en marcha y evaluación de proyectos didácticos, pensados como planes globales tanto en el Jardín Maternal como en las salas de 4 o de 5 años. Sus modalidades de evaluación han de ser variadas y se incorporarán entre los requisitos previstos para la acreditación final de las respectivas unidades curriculares de Práctica III y IV.

FORMATOS DE LAS UNIDADES CURRICULARES

Las unidades curriculares que conforman el Diseño de este Profesorado se organizan en torno a una variedad de formatos (según su estructura conceptual, sus propósitos formativos y su relación con la práctica docente), que posibilitan variadas maneras de organización, modalidades de cursado, y formas de acreditación y evaluación, tal como quedó expresado anteriormente. La coexistencia de esta pluralidad de formatos fomenta además el acceso a modalidades heterogéneas de vinculación con el conocimiento y enriquece la propuesta curricular con herramientas y habilidades específicas y variadas. A continuación se explicitan los rasgos característicos de cada uno de estos formatos:

- *Asignatura*: se define por la organización y la enseñanza de marcos disciplinares y multidisciplinares y brinda modelos explicativos de carácter provisional, a partir de una concepción del conocimiento científico como construcción. Para su desarrollo, se sugiere la organización de propuestas metodológicas que promuevan el análisis de problemas, la investigación documental, la interpretación de datos estadísticos, la preparación de informes, el desarrollo de la comunicación oral y escrita, entre otros; y su evaluación y acreditación a través de la realización de exámenes parciales y finales ante una mesa examinadora.

- *Seminario*: se organiza en torno a un objeto de conocimiento que surge de un recorte parcial de un campo de saberes, que puede asumir carácter disciplinar o multidisciplinar, y permite profundizar en aspectos y/o problemáticas consideradas relevantes para la formación. Se propone el uso de estrategias didácticas que fomenten la indagación y reflexión crítica, la construcción de problemas y formulación de hipótesis o supuestos explicativos, la elaboración razonada y argumentada de posturas teóricas, la exposición y socialización de la producción. En cada ámbito institucional se podrá acordar el desarrollo de aproximaciones investigativas de sistematización y complejidad creciente desde primero a cuarto año. Para su acreditación se propone un encuentro “coloquio” con el docente titular, 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, etc.

- *Taller*: se constituye en un espacio de construcción de experiencias y conocimientos en torno a un tema o problema relevante para la formación y se orienta a la producción de saberes y a la resolución práctica de problemas. Es un ámbito valioso para la confrontación y articulación de las teorías con desempeños prácticos reflexivos y creativos. Se sugiere un abordaje metodológico que favorezca el trabajo colectivo y colaborativo, la recuperación e intercambio de vivencias y experiencias, la toma de decisiones y la construcción de propuestas en equipos de trabajos, vinculados siempre al desarrollo de la acción profesional. Para su acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y/o finales de

producción individual o colectiva, como por ejemplo: elaboración de proyectos, diseño de propuestas de enseñanza, construcción de recursos para la enseñanza, entre otros.

- *Trabajo de Campo*: está dirigido a favorecer una aproximación empírica al objeto de estudio y se centra en la recolección y el análisis de información sustantiva (desde diversas aproximaciones y con variadas estrategias metodológicas), que contribuyan a ampliar y profundizar el conocimiento teórico sobre un recorte del campo educativo que se desea conocer, confrontando así teoría y práctica. El trabajo de campo favorece una aproximación real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y los sujetos en los que acontecen las experiencias de práctica. Promueve una actitud interrogativa y permite articular el abordaje conceptual sobre la realidad con elementos empíricos relevados en terreno. Esto enriquece la reflexión y la comprensión sobre las experiencias de Práctica Docente. Para la acreditación del trabajo de campo se sugiere la presentación de un informe escrito y su defensa oral.

- *Prácticas docentes*: son ámbitos de participación progresiva en el campo de la práctica docente en las escuelas, que se encadenan como una continuidad a lo largo de la carrera, e incluyen pasantías y ayudantías áulicas, prácticas de enseñanza de contenidos curriculares específicos, ámbitos diversificados de Residencia, desarrollo de Proyectos de Enseñanza Integral, etc. Permiten asumir el rol profesional de manera paulatina, experimentar propuestas de enseñanza e integrarse en un grupo de trabajo escolar, aprovechando diversas experiencias para el ejercicio de la práctica docente y la actualización permanente.

Estos espacios se apoyan en ciertos dispositivos que favorecen la tarea conjunta entre los docentes de Práctica de la institución formadora y los docentes orientadores de las escuelas asociadas para el acompañamiento de los estudiantes:

- el *Ateneo*: constituye un ámbito de reflexión para profundizar en el conocimiento y el análisis de casos relacionados con la práctica profesional docente. Se sugiere un abordaje metodológico que permita intercambiar y ampliar posiciones y perspectivas, entre estudiantes, docentes de las escuelas asociadas, docentes de Práctica y otros docentes de las instituciones formadoras. Su evaluación se incluye en las condiciones de acreditación de las Prácticas.
- la *Tutoría*: se trata de un espacio de conocimiento que se construye en la interacción, la reflexión y el acompañamiento durante el recorrido de las prácticas en los últimos años de la carrera. La tutoría abre un particular espacio comunicacional y de intercambio donde la narración de experiencias propicia la reflexión, la escucha del otro, la reconstrucción de lo actuado y el diseño de alternativas de acción. El docente tutor y el practicante o residente se involucran en procesos interactivos múltiples que favorecen la evaluación constante y permiten redefinir las metas e intencionalidades y revisar las estrategias didácticas.
- los *Grupos de formación, discusión y debate*: son dispositivos que tienen por objeto la construcción compartida de saberes (propios de la práctica y también de la formación disciplinar), conformándose como tales a partir de intereses comunes de estudiantes y profesores, tanto al interior de las cátedras como de los ámbitos de integración, y también como formas de acompañamiento de determinados proyectos. En este sentido, dichos grupos deben permitir no sólo la revisión de los aprendizajes de los

alumnos sino también la reconstrucción y/o reformulación de los saberes de los docentes en tanto formadores de futuros formadores. Estos espacios, ligados con el campo de la Investigación y la producción de saberes, hacen posible someter a discusión las diferentes visiones que tienen los participantes, fundamentadas desde alguna perspectiva tanto teórica como empírica.

Dada la complejidad del campo de la Formación en la Práctica Profesional, los formatos y dispositivos anteriormente mencionados constituyen únicamente una sugerencia que ha de ser enriquecida y ampliada en el marco de las decisiones de cada institución formadora.

RÉGIMEN ACADÉMICO

La provincia de La Pampa se encuentra desarrollando un proceso de revisión del Régimen Académico, que establecerá las condiciones normativas y académicas referidas al ingreso, la trayectoria educativa y la permanencia y promoción de los/as estudiantes de las carreras de Formación Docente Inicial, sobre la base de lo estipulado por la Resolución CFE N° 72/08.

De manera provisoria –y hasta tanto se generen nuevos acuerdos cuando concluya el proceso aludido previamente- para la puesta en marcha del presente Diseño Curricular Jurisdiccional se tendrán en cuenta los criterios y pautas para la evaluación, acreditación y promoción de alumnos de los ISFD, establecidos por la Resolución N° 643/01 del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia, que incluye también la propuesta de un sistema de acreditación por créditos.

El régimen de equivalencias se organiza, también en forma transitoria, en torno a los Criterios para el reconocimiento de Equivalencias en las carreras de formación docente –plasmados en la Resolución N° 1237/01 del Ministerio de Cultura y Educación provincial- y por ello queda igualmente sujeto a las modificaciones que se produjeran en el futuro.

En todos los casos se promoverá la variedad, pertinencia y flexibilización de los sistemas de evaluación y acreditación, orientados siempre a la mejora académica y al desarrollo de trayectorias adaptadas a las necesidades de los/as alumnos/as. Para ello, por ejemplo, los ISFD podrán decidir acerca de la oportunidad de establecer criterios provisorios de condicionalidad o excepcionalidad (por ejemplo en relación con los requisitos de acreditación o correlatividad, o en función del otorgamiento de equivalencias). Por otra parte, la estructura curricular no prescribe un único tránsito posible, lo cual permite la oferta de alternativas diversas y ciertas modificaciones en la distribución temporal de las unidades curriculares (siempre respetando el régimen de correlatividades y teniendo en cuenta los diversos ámbitos de integración previstos).

Por último, quedan reservadas a cada institución formadora (y en particular a cada docente o equipo de profesores) las decisiones vinculadas con los criterios, instrumentos y estrategias de evaluación y acreditación de cada unidad curricular o experiencia formativa considerada (trabajos prácticos, de campo, integradores, evaluaciones parciales, coloquios, talleres, entre otras) y el análisis de su pertinencia y viabilidad en relación con sus diferentes instancias.

4. MAPA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

[illegible]

DISTRIBUCIÓN DE CARGAS HORARIAS POR CAMPO DE LA FORMACIÓN

CAMPO	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	TOTAL	%
Formación General	544	144	64	240	992	25,41
Práctica Profesional Docente	144	176	224	352	896	22,95
Formación Específica	160	736	736	384	2016	51,64
TOTAL	848	1056	1024	976	3904	100

DISTRIBUCIÓN DE CARGAS HORARIAS POR AÑO DE ESTUDIO

UNIDADES CURRICULARES DE PRIMER AÑO	Horas cátedra anuales para el ALUMNO		Horas cátedra semanales para los DOCENTES		
	En ISFD	En la Institución Asociada	Para la Unidad Curricular	Para ámbitos de Integración	TOTAL
Pedagogía	96	-----	3	1 se dedica al espacio de Integración Curricular de Práctica I	4
Psicología Educacional	96	-----	3	1 se dedica al espacio de Integración Curricular de Práctica I	4
Práctica de la Lectura y Escritura Académica (Alfabetización Digital)	96	-----	3	1,5 a cargo del docente de Las TICs y la Enseñanza	4,5
Unidad curricular compartida por dos perfiles docentes					
Didáctica General	128	-----	4	-----	4
Historia Argentina y Latinoamericana	64	-----	2	-----	2
EDI 1 (Formación General)	64	-----	2	-----	2
Lenguaje Musical y Expresión Corporal	96	-----	3	1 se dedica a Proyectos de Enseñanza Integral I y II	4
Literatura Infantil	64	-----	2	-----	2
Práctica I: Instituciones y Contextos	96	48	3	3 se dedican al acompañamiento de prácticas en la institución asociada y conforman el espacio de Integración Curricular de Práctica I	6
Subtotal de PRIMER AÑO	848 horas cátedra				32,5 horas cátedra

UNIDADES CURRICULARES DE SEGUNDO AÑO	Horas cátedra anuales para el ALUMNO		Horas cátedra semanales para los DOCENTES		
	En ISFD	En la Institución Asociada	Para la Unidad Curricular	Para ámbitos de Integración	TOTAL
Filosofía	64	-----	2	-----	2
Las TICs y la Enseñanza	80	-----	2,5	-----	2,5
Didáctica de la Educación Inicial I	96	-----	3	1 se dedica al espacio de Integración Curricular de Práctica II	4
Sujetos de la Educación Inicial	160	-----	5	1 se dedica al espacio de Integración Curricular de Práctica II	6
Lengua y su Didáctica	160	-----	5	2 se dedican a Proyectos de Enseñanza Integral I y II	7
Ciencias Sociales y su Didáctica	160	-----	5	2 se dedican a Proyectos de Enseñanza Integral I y II	7
Ciencias Naturales y su Didáctica	160	-----	5	2 se dedican a Proyectos de Enseñanza Integral I y II	7
Práctica II: Currículum y Enseñanza	96	80	3	3 se dedican al acompañamiento de prácticas en la institución asociada y conforman el espacio de Integración Curricular de Práctica II	6
Subtotal de SEGUNDO AÑO	1056 horas cátedra				41,5 horas cátedra

UNIDADES CURRICULARES DE TERCER AÑO		Horas cátedra anuales para el ALUMNO		Horas cátedra semanales para los DOCENTES		
		En ISFD	En la Institución Asociada	Para la Unidad Curricular	Para ámbitos de Integración	TOTAL
Sociología de la Educación		64	-----	2	-----	2
Didáctica de la Educación Inicial II		128	-----	4	1 se dedica al espacio de Integración Curricular de Práctica III	5
Recursos Multimediales para la Educación Inicial		80	-----	2,5	1 se dedica a Proyectos de Enseñanza Integral I y II	3,5
Matemática y su Didáctica		160	-----	5	2 se dedican a Proyectos de Enseñanza Integral I y II	7
Lenguajes Visuales y su Didáctica		128	-----	4	1 se dedica a Proyectos de Enseñanza Integral I y II	5
Alfabetización en la Educación Inicial		64	-----	2	-----	2
Cuerpo y Juego en la Educación Inicial		96	-----	3	1 se dedica a Proyectos de Enseñanza Integral I y II	4
Práctica III	Residencia Pedagógica	112	112	3,5	6 se dedican al acompañamiento de prácticas en la institución asociada y conforman el espacio de Integración Curricular de Práctica III	12
	Proyectos de Enseñanza Integral I	80		2,5		
Subtotal de TERCER AÑO		1024 horas cátedra				40,5 horas cátedra

UNIDADES CURRICULARES DE CUARTO AÑO		Horas cátedra anuales para el ALUMNO		Horas cátedra semanales para los DOCENTES		
		En ISFD	En la Institución Asociada	Para la Unidad Curricular	Para ámbitos de Integración	TOTAL
Formación Ética y Ciudadana		96	-----	3	1 se dedica a los Proyectos de Enseñanza Integral I y II	4
Historia y Política de la Educación Argentina		96	-----	3	-----	3
Educación Sexual Integral y Cuidado de la Salud		64	-----	2 + 2		4
			Unidad curricular compartida por dos perfiles docentes			
EDI 2 (Formación General)		48	-----	1,5	-----	1,5
EDI 3 (Formación Específica)		64	-----	2	-----	2
Problemáticas y Desafíos contemporáneos de la Educación Inicial		128	-----	4	-----	4
Práctica IV	Residencia Pedagógica Integral	112	240	3,5	4,5 se dedican al acompañamiento de prácticas en la institución asociada y conforman el espacio de Integración Curricular de Práctica IV	12
	Proyectos de Enseñanza Integral II	128		4		
Subtotal de CUARTO AÑO		976 horas cátedra				30,5 horas cátedra

RÉGIMEN DE CORRELATIVIDADES

		Debe tener cursada	Debe tener aprobada
PARA CURSAR	Sujetos de la Educación Inicial	Psicología Educacional	
	Didáctica de la Educación Inicial I Ciencias Naturales y su Didáctica Ciencias Sociales y su Didáctica Lengua y su Didáctica Matemática y su Didáctica	Didáctica General Psicología Educacional	
	Práctica II	Pedagogía Didáctica General	Práctica I
	Didáctica de la Educación Inicial II	Didáctica General Psicología Educacional	
	Alfabetización en la Educación Inicial	Sujetos de la Educación Inicial Didáctica de la Educación Inicial I Lengua y su Didáctica	Didáctica General Psicología Educacional
	Práctica III	Literatura Infantil Lenguaje Musical y Expresión Corporal Didáctica de la Educación Inicial I Lengua y su Didáctica Ciencias Sociales y su Didáctica Ciencias Naturales y su Didáctica Sujetos de la Educación Inicial	Pedagogía Didáctica General Psicología Educacional Práctica II
	Historia y Política de la Educación Argentina	Historia Argentina y Latinoamericana	
	Formación Ética y Ciudadana	Filosofía	
	Práctica IV	La totalidad de las unidades curriculares de 1º a 3º año del Campo de la Formación Específica	Práctica III

		Debe tener cursada	Debe tener aprobada
PARA APROBAR	Sujetos de la Educación Inicial		Psicología Educacional
	Didáctica de la Educación Inicial I		Didáctica General
	Ciencias Naturales y su Didáctica Ciencias Sociales y su Didáctica Lengua y su Didáctica Matemática y su Didáctica		Didáctica General Psicología Educacional
	Didáctica de la Educación Inicial II		Didáctica General
	Alfabetización en la Educación Inicial		Lengua y su Didáctica
	Práctica IV		Formación Ética y Ciudadana La totalidad de las unidades curriculares de 1º a 3º año de la carrera

Los Espacios de Definición Institucional no están sujetos a correlatividades.

5. UNIDADES CURRICULARES POR AÑO Y CAMPO DE FORMACIÓN

PRIMER AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

PEDAGOGÍA

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 96 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

Las discusiones en torno al estatuto científico de los múltiples saberes que se ocupan de la educación están surcadas por los debates epistemológicos generales que atañen a las ciencias sociales así como por las discusiones acerca del sentido político de la educación y de la tarea docente en su potencial emancipador. En el caso específico de la Pedagogía, luego de atravesar una crisis que la instaló en riesgo de disolución ante el avance de denominaciones como “problemática educativa”, resulta claro que se encuentra actualmente en búsqueda de identidad y, a semejanza de la didáctica, es articuladora de los aportes de otras disciplinas.

Las diferentes disciplinas que trabajan en el campo de la educación se han desarrollado y nucleado como tales a partir de su objeto: el proceso educativo en sus distintas dimensiones pero la propia práctica de la educación va creando el “objeto educación” que nunca adquiere una forma acabada sino que está en permanente construcción, ya que sus problemáticas se han ido ampliando y complejizando cada vez más.

Esta unidad curricular se propone mostrar y reconocer las contribuciones teóricas que han asumido a la educación como objeto de estudio, entendiendo a la Pedagogía como un campo de saber autónomo (en particular con respecto a la filosofía) que tematiza los presupuestos fundamentales de la práctica educativa a la vez que la orienta brindando pautas para mejorar el funcionamiento de las instituciones escolares, y cuyo origen se remonta al siglo XVIII.

La influencia o coexistencia de diferentes perspectivas y enfoques que (de manera predominante, residual o emergente) caracterizan a la teoría pedagógica en el contexto socio educativo actual requiere abordar las distintas tradiciones desde las cuales se consideró de manera diferente a la pedagogía y a sus problemas-objeto, refiriendo de manera particular a la conformación del discurso pedagógico moderno, sus debates y desarrollos en diferentes contextos históricos.

Siguiendo a Gimeno Sacristán podemos decir que, además de la faceta reproductora que distingue a la educación, por la que el objeto estudiado se crea en el curso de su realización, existe una dimensión utópica que debe incorporar elementos de valoración en la traslación del componente explicativo aportado por el conocimiento al componente normativo que intenta guiar y transformar la práctica. Por esta razón, en el campo de la pedagogía no sólo es imposible despojarse de

cierto componente ideológico propio sino que éste justifica la teoría que mantiene una inextricable unión con la acción.

En el actual estado de debate, esta unidad curricular intenta introducir a la reflexión sobre los problemas, interrogantes y debates educativos actuales desde una mirada compleja y situada –que incluya la conciencia de su historicidad y sus condicionamientos ideológicos, políticos, económicos y culturales-, lo cual facilitará la construcción de marcos referenciales para la acción docente.

En este sentido se considera importante que la toma de conciencia sobre tales restricciones no conlleve una disposición determinista que subraye en forma excluyente la función reproductora de la educación sino que explore y vislumbre las posibilidades de renovación pedagógica, es decir, la función transformadora e igualadora de la misma. Esta deliberación requiere superar la brecha entre teoría-práctica de modo que las lecturas de los textos y las distintas aproximaciones a los contextos social, institucional y áulico se produzcan en una espiral dialéctica donde interactúen y se retroalimenten los momentos de la reflexión y la acción.

Ejes de contenidos Propuestos

- **La educación como práctica social compleja**
 - El sentido de la educación y sus funciones. Complejidad y contextualización (social, histórica, cultural, política, económica, etc.) de los procesos educativos.
 - Los orígenes de la pedagogía como disciplina y el estado actual del debate sobre el campo.
 - La escuela en contexto. El surgimiento de los sistemas educativos y la escuela como institución: aproximación a una perspectiva histórica, social y cultural.
 - Relaciones entre teoría y práctica educativa. Concepciones que llevan a privilegiar una de ellas por sobre la otra. Importancia de la “praxis” en el logro de objetivos pedagógicos progresistas.
- **Pedagogía y teorías educativas actuales**
 - Pedagogías del consenso y del conflicto: tradiciones y desarrollos actuales. Tradiciones empirista, hermenéutica y crítica.
 - Teorías pedagógicas no críticas, crítico-reproductivistas y crítico-propositivas o emergentes. Concepciones de sociedad, poder y educación implícitas en los diversos abordajes teóricos; objetivos educativos y metodologías utilizadas.
- **La relación educativa**
 - La relación pedagógica: enfoques tradicionales y actuales. La problemática de la transmisión cultural hoy. La formación como proceso subjetivo, histórico y reconfigurador de la propia experiencia.
 - Comunicación y educación. Tensiones entre autoridad y autonomía; las relaciones interpersonales y la convivencia escolar.

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 96 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

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

El carácter complejo de las interrelaciones, entre las teorías psicológicas y el sistema educativo, sugiere la necesidad de recurrir a teorías con posibilidad de lecturas múltiples, que abarquen los fenómenos educativos como un sistema resultante de procesos histórico- sociales evitando la aplicación mecánica de unas supuestas soluciones y conocimientos generados en contextos de investigación estrictamente psicológica.

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

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

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

Por lo tanto, dicha tarea habrá de requerir el desarrollo de aprendizajes relevantes y significativos y la reconstrucción de conocimientos empíricos, mediante el contraste y el conflicto cognitivo entre los esquemas adquiridos en la experiencia cotidiana y el conocimiento científico organizado y sistemático.

Asimismo la revisión crítica de las relaciones que han guardado los discursos

y la prácticas educativas permitirá abordar los alcances y los límites que los diversos enfoques teóricos presentan en torno a las conceptualizaciones de las situaciones de enseñanza, así como las razones que explican el giro contextualizador asumido por la psicología educacional. La cultura, en su pluralidad, se habrá de convertir en un concepto central de interpretación de la diversidad, aportando nuevas unidades de análisis con las cuales pensar las relaciones entre situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

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

Ejes de contenidos propuestos

- **Relaciones entre psicología y educación**
 - Concepciones y problemas actuales en la constitución de la Psicología Educacional. La Psicología Educacional como campo de construcción y de articulación interdisciplinaria.
- **Relaciones entre aprendizaje escolar y desarrollo**
 - Bases epistemológicas y perspectivas teóricas. El problema de las relaciones entre desarrollo, subjetividad, aprendizaje y enseñanza.
 - La producción de conocimientos en el contexto escolar. Del conductismo al constructivismo. Perspectivas psicogenética, socio-histórica y cognitiva.
 - Estrategias de aprendizaje. Escolarización y desarrollo cognitivo.
 - Los procesos de interacción entre pares y docente-alumno en contextos formales e informales. Comunicación y construcción cognitiva en la sala de clases. La construcción de vínculos entre docentes y alumnos.
- **La complejidad del fenómeno educativo**
 - Perspectivas histórica, social, cultural y política en la construcción de subjetividades. Algunas problemáticas reflejadas en las prácticas y discursos institucionales de las escuelas: cuestiones de género, violencia en la escuela, procesos de discriminación y estigmatización.
 - El problema de la relación entre psicología y didáctica. Riesgos del reduccionismo y aplicacionismo psicológico a las prácticas de enseñanza.

DIDÁCTICA GENERAL

Tipo de unidad curricular: Asignatura
Carga horaria: 128 horas cátedra totales
Duración: anual

Marco General Orientador

La Didáctica y las teorías de la enseñanza y del currículum se encuentran atravesadas por la complejidad y el contraste de enfoques y modelos, por ende, es imposible soslayar los debates y las controversias. La coexistencia de contrapuestos paradigmas o marcos teórico-metodológicos impide una exposición lineal y

dogmática de sus contenidos.

Si bien en el contexto europeo e iberoamericano es usual el término “didáctica”, mientras que en el ámbito anglosajón el pensamiento sobre la educación fue centrado en los estudios sobre el currículo, en sus fases de diseño, implementación y evaluación curricular y la teoría de la instrucción; en realidad no ha de percibirse oposición sino más bien complementariedad entre ambos desarrollos.

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

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

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

La complejidad y la apertura o indeterminación de su objeto de estudio –es decir, de las teorías y las prácticas de enseñanza situadas social e históricamente- convoca a la integración de saberes de múltiples ámbitos disciplinares (trabajados paralelamente en otros espacios como Pedagogía o Psicología Educativa) y constituye a la Didáctica General como base propedéutica para la comprensión de unidades curriculares que la suceden, en particular las Didácticas de la Educación Inicial I y II y las didácticas propias de las diversas disciplinas de enseñanza.

En este sentido, se vuelve importante que los estudiantes puedan aproximarse a las problemáticas que atraviesan el campo de la didáctica y el currículo a través de trabajos de campo que impliquen la observación, indagación y análisis de múltiples propuestas educativas en ámbitos de escolarización; junto con una revisión reflexiva de los supuestos, ideas previas y concepciones de enseñar y aprender arraigadas en las vivencias de la propia biografía escolar.

Ejes de contenidos propuestos

- **El conocimiento didáctico y su relación con la enseñanza**

- El devenir histórico y los debates acerca de la constitución de la didáctica como disciplina: relaciones entre la Didáctica general y las Didácticas específicas.

- Teoría didáctica y prácticas de la enseñanza: la enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica. La enseñanza como práctica social, como acto ético político, como práctica reflexiva. Relaciones entre enseñanza y aprendizaje.
- **El currículum y la escolarización del saber**
 - Los diferentes enfoques o modelos educativos y las teorías y concepciones del currículum.
 - El currículo escolar: dimensiones, niveles, instancias, agentes decisorios y componentes. Currículum y conocimiento. Currículum como texto y como práctica. Currículum prescripto, oculto y nulo. El desarrollo curricular: sujetos, procesos, niveles de concreción.
 - Condiciones institucionales. La cuestión social, la diversidad cultural y la integración educativa en el aula y la escuela. La trama grupal.
- **La clase escolar**
 - La complejidad de la clase escolar y los problemas en torno a la planificación didáctica, los contenidos a enseñar, los métodos de enseñanza y los materiales educativos.
 - El conocimiento, eje del sentido de enseñar. Los contenidos de enseñanza: criterios de selección, organización y secuenciación. La transposición didáctica.
 - La construcción metodológica. La clase. Configuraciones didácticas. Las estrategias de enseñanza. El grupo clase.
 - La planificación de la enseñanza, sentidos y significados.
- **La cuestión de la evaluación**
 - Relación entre evaluación y enseñanza. La evaluación de los aprendizajes. Sentidos e implicancias de la evaluación. La participación de los sujetos en la evaluación. La evaluación como insumo para la mejora del trabajo docente.
 - Evaluación y acreditación. Distintos conceptos, etapas, criterios e instrumentos de evaluación.

PRÁCTICA DE LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA – ALFABETIZACIÓN DIGITAL
--

Tipo de unidad curricular: Taller
Carga horaria: 96 horas cátedra totales
Duración: anual

Marco General Orientador

En todos los campos de conocimiento se consideran fundamentales y básicas las prácticas relacionadas con la generación, expresión y comunicación de las ideas. Sin embargo, el desarrollo de las mismas no es una tarea sencilla, ya que muchas veces la alfabetización inicial, general, adquirida en la escuela primaria y secundaria, no resulta suficiente para enfrentar las exigencias que plantea la introducción en una nueva alfabetización, que ha sido denominada alfabetización académica, la propia y particular de cada ámbito disciplinario y de la que deberán apropiarse los alumnos en su nuevo trayecto de formación como estudiantes de profesorado.

A partir de las lógicas de la alfabetización académica, los profesores de los ISFD se enfrentan al desafío de repensar si su tarea es la de enseñar solamente

contenidos disciplinarios o promover conjuntamente el desarrollo de estrategias de procesamiento de ese saber científico y académico.

Consideramos que las prácticas discursivas son significativas, por lo tanto la alfabetización académica –entendida como el desarrollo de estrategias para apropiarse de la forma específica de expresar y comunicar saberes, que tienen los integrantes de cada comunidad académica- debe formar parte de la currícula de todo proyecto de formación profesional. Se lee y se escribe en todos los campos de conocimiento, lo que supone el dominio de ciertas estrategias que permiten avanzar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada uno de ellos, con sus características específicas, con sus lógicas y con su léxico particular.

En tanto ámbito de formación, las prácticas de lectura y escritura de textos académicos son frecuentes, y cada lectura y cada producción enfrentan al lector o escritor a nuevos desafíos y problemáticas. Por lo tanto, se hace necesario articular estas prácticas en contextos reales; es decir, que los futuros docentes cuenten con herramientas que les permitan comprender y producir textos adecuados a un propósito comunicativo determinado. Dichas herramientas deben contemplar tanto la reflexión, la planificación, la textualización y las posibilidades de oratoria, como así también la comunicación a través de formatos digitales y el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación, que permitan el desarrollo de procesos metacognitivos de reflexión sobre la lectura, la escritura y la oralidad.

Las estrategias de estudio, de aprendizaje, de comprensión y de producción del lenguaje escrito se adquieren en estrecha relación con contenidos singulares siendo poco productiva la ejercitación de las mismas en el vacío, es decir, de manera independiente y separada de los temas propios y específicos de los ámbitos particulares de conocimiento. Si bien es innegable el papel que pueden desempeñar los especialistas en lectura y escritura en el desarrollo de competencias generales, se debe integrar su tarea con los profesores de las distintas disciplinas, quienes dominan las convenciones y códigos propios de su campo, y están –en consecuencia- en mejores condiciones para asumir la tarea de trabajar en el marco de la disciplina que enseñan los aspectos vinculados a la racionalidad implicada en la elaboración y circulación del conocimiento científico.

En esta unidad curricular, asimismo, se integran saberes referidos a la alfabetización digital con múltiples propósitos, entre ellos permitir que los alumnos accedan a la búsqueda de textos digitalizados y se apropien de herramientas que los ayuden a producir sus propios textos o materiales didácticos en forma digital (con diversos formatos).

El tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes. Se ha de tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando sea necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes. Por eso, se hace necesario que los futuros docentes aprendan la utilización de las nuevas tecnologías desde su formación inicial, que les permita conocer las potencialidades de las diversas herramientas tecnológicas, así como editar, publicar y difundir sus ideas tanto dentro como fuera del ámbito de la formación.

Para cumplir con estas finalidades, este taller es compartido por dos perfiles docentes: uno proveniente del área de Lengua y Literatura y otro del espacio curricular de las TICs y la enseñanza. Debe constituirse, pues, en un espacio de

formación en el cual los estudiantes participen de su formación académica a través de las prácticas de escritura y lectura, y también de la búsqueda, obtención y tratamiento de la información, teniendo en cuenta la utilización de las TICs en apoyo del pensamiento crítico, la creatividad y la innovación.

Ejes de contenidos propuestos

- **Lectura y escritura académica**

- La comprensión lectora: tipos de lectura, propósitos, estrategias de comprensión lectora.
- El proceso de escritura como construcción y reconstrucción del conocimiento: el sujeto discursivo, los géneros textuales como megaherramientas, los mecanismos de textualización. Secuencias explicativas, expositivas y argumentativas en textos académicos.
- La producción oral: hablar y escuchar. Estrategias de la oralidad. El texto oral. Materiales de apoyo.
- El texto académico: monografía, informes de lectura, parciales, ensayos, abstract. El derecho de autor.
- El léxico. El lenguaje y sus variedades. Registros. Adecuación.

- **Alfabetización digital**

- El texto virtual. Espacios virtuales de búsqueda: sitios web, blogs, campus. Uso de Internet. Formas de citar fuentes virtuales. Criterios de credibilidad.
- Los recursos multimediales: cine, televisión, video, hipertexto, radio. Lectura de imágenes.
- Edición de textos digitalizados: procesadores de textos frecuentes. Presentación formal de textos académicos.

HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Tipo de unidad curricular: Seminario
Carga horaria: 64 horas cátedra totales
Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

Si consideramos de cerca lo que se refiere al contenido del conocimiento histórico, es posible constatar cómo la historia se ha transformado en un campo complejo –en constante revisión y transformación- y ha extendido progresivamente su mirada, hacia zonas de la realidad generalmente olvidadas o consideradas como marginales por el “relato tradicional”. De este modo se pasa vertiginosamente de una historiografía esencialmente política a una historia que privilegia los factores económicos y sociales en la explicación y comprensión de los procesos históricos y dirige su mirada hacia aspectos culturales, ideológicos, demográficos, psicológicos, geográficos de la realidad, entendida como construcción social.

Los tiempos presentes plantean nuevos desafíos y, en este sentido, la historia aporta una forma particular de pensar el pasado, que adquiere relevancia a partir de la realidad actual: sólo una historia al servicio del presente puede cumplir una función social.

La enseñanza de la Historia Argentina y Latinoamericana, desde este marco epistemológico, pretende brindar marcos teóricos y conceptuales para analizar, comprender e interpretar los procesos que constituyen el sustento de nuestra sociedad actual y construir la propia conciencia histórica, que permita a los futuros docentes situarse críticamente en relación con un pasado y un futuro y tomar posición frente a los diversos procesos que se desarrollan en la actualidad. Esta construcción es inseparable, a su vez, de la formación de una conciencia ciudadana y política, en cuanto sujetos de derecho comprometidos, activa y responsablemente, con la democracia y con su futuro.

Nuestro país, inserto en la región, representa una dinámica política, social, económica y cultural, con sus propias ambigüedades, sus contrastes y disparidades, sus intereses comunes, su búsqueda permanente de un perfil identitario. Esta unidad curricular se orienta a propiciar el análisis del largo proceso de conformación social de la Argentina en el marco regional latinoamericano, a partir de sus cambios y permanencias, sus rupturas y continuidades, desde una perspectiva multicausal y ejercitando el debate en torno a las problemáticas culturales nacionales y latinoamericanas.

Se trata de saberes necesarios para la Formación General de futuros docentes críticos y reflexivos, con actitud política comprometida, por cuya razón esta unidad curricular se ubica en el primer año del plan de estudios; al mismo tiempo que resulta válida para constituir una base argumentativa y de referencia respecto de Ciencias Sociales y su Didáctica e Historia y Política de la Educación Argentina.

Ejes de contenidos propuestos

- **Las culturas originarias**

- La diversidad sociocultural hasta la “Invención de América”. La compleja trama social y el desarrollo agrícola.
- Los pueblos originarios del actual territorio argentino: diferentes modos de vida y organización.

- **El orden colonial en América Latina**

- La conquista y el “invento” americano. La conformación del orden colonial. Organización política y territorial. La explotación económica. La iglesia, los grupos misioneros y la evangelización. Los focos de rebelión de los grupos sometidos.
- La ocupación del actual territorio argentino. La organización del Virreinato del Río de La Plata.

- **La Independencia y la fragmentación territorial**

- El marco político internacional y el reordenamiento del territorio latinoamericano. El ocaso del pacto colonial y las guerras de independencia. La propuesta política y la acción bolivariana.
- Argentina a partir de la Revolución de mayo. Apertura económica y ruralización de la economía. Guerras civiles en la conformación de las nuevas identidades. Del intento de Dorrego a la direccionalidad de Juan Manuel de Rosas. La cultura criolla y su relación con el romanticismo.

- **La modernización de América Latina**

- La aplicación del sistema capitalista y la formación de los Estados Nacionales. Consolidación de las oligarquías regionales y del modelo económico agroexportador. El orden conservador y los movimientos opositores. Las

- agrupaciones obreras.
- La República Argentina como modelo positivista y europeizante. Los frentes de oposición. El mercado de trabajo y las corrientes migratorias.
- **El siglo XX: entre ejercicios democratizadores y modelos dictatoriales**
 - Los ejercicios democratizadores en América Latina: vía revolucionarias y reformas estructurales. El caso argentino con la experiencia radical. El modelo de sustitución de importaciones y el surgimiento del peronismo: cambios en los movimientos obreros.
 - La crisis política y la intromisión de los regímenes militares: el caso argentino. Terrorismo de Estado y la lucha por la recuperación de los derechos humanos. El quiebre por Malvinas y la recuperación de la vida democrática.
 - El modelo globalizante del neoliberalismo económico y sus consecuencias sociales. Sociedades heterogéneas y el pluriculturalismo: la intervención del indigenismo.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

LITERATURA INFANTIL

Tipo de unidad curricular: Taller
Carga horaria: 64 horas cátedra totales
Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

En la expresión de Graciela Montes, leer vale la pena. Al amparo de esta idea a la que se suma la certeza de que leer es un derecho, el nivel inicial debe asumirse como un espacio para la formación de un lector, entendiendo que quien lee construye significados.

La literatura en tanto discurso social, permitirá ir leyendo el mundo, para esto es necesario un mediador, alguien que dé de leer y se muestre lector: el docente.

La literatura tiene un fin en sí misma, ligado al placer de leer y a su estética particular, entre otros sentidos, por lo que es importante intentar reposicionarla alejada de actitudes que la empobrecen y la alejan de esta esencia. La formación inicial debería conformarse en un espacio de posibilidad que favorezca la formación de buenos lectores de literatura. Desde esta perspectiva, el texto literario por su polisemia, permitirá fortalecer las inferencias, las valoraciones, la vinculación con mundos posibles, las intertextualidades.

Tanto la lectura en voz alta como la narración de cuentos deben formar parte del cotidiano escolar, en particular de los docentes, ya que en situaciones de lectura y escucha compartida se aprende que los libros son enigmas a develar, transforman nuestras miradas del mundo y nos permiten imaginar la realidad que se recrea en ellas. Cada tono particular que se le da al texto leído para otros ofrece también formas de interpretarlo. Por lo tanto, los futuros docentes deben apropiarse de herramientas que les permitan a sus alumnos aproximarse a aquellas convicciones, gustos y pasiones que los buenos textos literarios ofrecen. Las prácticas de escucha

de lecturas sientan las bases del deseo de aprender a leer, y colaboran con la comprensión de las características diferenciales de la oralidad y la escritura.

El salón de clase se convertirá en un espacio auspicioso para la literatura con un docente que ofrezca una amplia gama de textos literarios y unos modos variados de acercárselos a los niños, que revalorice la función social de la biblioteca, las potencialidades de leer, narrar y escuchar literatura tanto como la importancia de las múltiples miradas que habiliten lecturas críticas del mundo.

Ejes de contenidos propuestos

- **La literatura infantil**

- La literatura como discurso social. La literatura infantil: particularidades. La literatura en el jardín maternal y en el jardín de infantes.
- La selección. El canon. Los clásicos. La literatura tradicional.
- Los géneros literarios. La literatura autoral. La literatura oral. El libro álbum. El juego con la palabra.
- La biblioteca: un ámbito para la formación de lectores.
- La narración. La lectura en voz alta. El proceso lector

- **La enseñanza de la Literatura en la Educación Inicial**

- Estrategias de pre-lectura, lectura y post-lectura. El juego con la palabra, la lectura compartida (en voz alta, entre pares), la anticipación, la lectura mediada, la renarración, las lecturas “respetuosas”.
- Estrategias de escritura: el Taller Literario.

LENGUAJE MUSICAL Y EXPRESIÓN CORPORAL

Tipo de unidad curricular: Taller
Carga horaria: 96 horas cátedra totales
Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

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

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

Situar la educación musical dentro de los paradigmas actuales de la educación artística, implica considerar el carácter simbólico y metafórico de los discursos musicales. Dar cuenta de esto, constituye una mirada fundamental en la construcción de sentido, en la comprensión de la música más allá de lo literal; de no ser así, se reduciría a una actividad instrumental y técnica, a un mero significante sin contenido. Las estructuras sonoras o musicales pueden crear sentido desde el

aspecto sintáctico-formal o desde el aspecto simbólico inconsciente, lo cual revela el valor afectivo, emocional, físico y estético del sonido.

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

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

El canto es una actividad cotidiana en la Educación Inicial, y la canción es un recurso muy común. Sin embargo, se la suele utilizar como vehículo de consignas, para reforzar hábitos, como música de fondo, entre otras actividades posibles, pero no como un contenido en sí mismo.

Para superar estas prácticas tan arraigadas, es necesario revalorizar, en general, a la música en cuanto conocimiento; y, en particular, resignificar la utilización de la voz hablada y cantada como medio de comunicación y de expresión de ideas y sentimientos, muchas veces en conjunción con la actividad lúdica (que resulta tan importante en esta primera etapa del recorrido escolar).

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

En cualquier caso, cuando se aborden contenidos referidos a la enseñanza musical en la Educación Inicial, los mismos se orientarán a la formación integral del futuro docente y no a su preparación en cuanto especialista en el Lenguaje Musical, ya que para ello hay profesores con formación específica responsables de dichos espacios en las instituciones de Nivel Inicial.

Por otra parte, el movimiento corporizado significa presencia y presencias. Es la manera más simple, sencilla, cercana y profunda que disponemos en nuestra manera de estar en el mundo. El cuerpo no es solo un vehículo, constituye el principal modo de percepción y expresión del ser humano.

En la vida, a diario, todos nos manifestamos corporalmente: actitudes, posturas, gestos, acciones y movimientos nos permiten expresar afectos, emociones, ideas, intenciones. La danza, como uno de los lenguajes expresivo-comunicativos del campo del arte, posibilita proyectar la esencia creadora del

lenguaje del cuerpo en forma organizada, rítmica, tónica y espacial, para crear un mensaje estético.

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

El interés de esta concepción –inspirada en las formulaciones y elaboraciones de la bailarina y pedagoga Patricia Stokoe- reside principalmente en educar la percepción y la estilización, al mismo tiempo que intenta descubrir una sensibilidad y el dominio del cuerpo a través de tres aspectos fundamentales: el proceso creativo, el proceso comunicativo y la educación del movimiento. Dicha autora define a la Expresión Corporal como un derecho innegable de toda persona de poder bailar y expresarse, concepción que tutela la intencionalidad de incluirla en los planes de estudios de la formación de los futuros Profesores de Educación Inicial.

Si bien la expresión corporal posee aspectos que comparte y articula en posibles experiencias con otros lenguajes artísticos y con la educación física, tiene sus propios códigos y aporta en saberes específicos que priorizan el desarrollo de una danza libre y promueve la búsqueda de respuestas personales de movimiento desde procedimientos de exploración y producción.

El estudiante de profesorado, a la vez que realiza su propio recorrido, deberá ubicar la disciplina dentro del contexto escolar, entender qué siente y aprende un niño de nivel inicial, analizar modos de propiciar la exploración, los recursos más adecuados a utilizar, conocer los objetivos y contenidos de la disciplina y su adaptación a las edades.

Esta unidad curricular además se articula con las de Literatura Infantil y Lenguajes Visuales y su didáctica, como otras formas de lenguaje expresivo, además de integrarse con los espacios propios del campo de la Práctica Profesional. Se puede continuar también esta formación en espacios de definición institucional relacionados con el teatro y los títeres como otras modalidades de expresión.

Ejes de contenidos propuestos

• Aproximación al Lenguaje Musical

- Elementos constitutivos de la música. Sonido y sus rasgos distintivos: ritmo, melodía, textura, forma, velocidad y dinámica, carácter.
- Medios de expresión. Voz hablada y cantada. Instrumentos musicales convencionales y no convencionales. El movimiento corporal, recurso para la actividad musical.
- Modos de comunicación. Los principios de composición: elementos musicales, su disposición, sus interrelaciones. La imitación. La creación. La sincronización grupal. La improvisación.
- Apreciación y recepción. Información sensorial: organización de la percepción. Campo perceptual auditivo. El desarrollo estético. Análisis connotativo y denotativo de los componentes del discurso.
- Las producciones musicales como reflejo de la sociedad y la cultura. Género y estilo. La canción infantil: juegos y rondas.
- Enseñanza de la Música en la Educación Inicial. La música y su relación con

el aprendizaje y la enseñanza escolar. Selección del repertorio, del instrumental y de otros recursos sonoros. La intervención docente. Enseñanza de canciones y planificación de actividades musicales.

- **Elementos de Expresión Corporal**

- El cuerpo, el espacio, el tiempo y la energía como medios de expresión y comunicación.
- Conciencia corporal: esquema corporal, control y ajuste postural, tonicidad, equilibrio, respiración, relajación. Las sensopercepciones: interoceptivas, propioceptivas y exteroceptivas. Las posibilidades de movimiento del propio cuerpo y el cuerpo de los otros.
- Conocimiento personal: desinhibición. La comunicación interpersonal y el comportamiento kinésico: el gesto, la expresión, la postura. Calidades de movimiento.
- La expresión corporal en la Educación Inicial: contenidos, objetivos, estrategias, metodología en relación con las diferentes edades. Su implementación, enseñanza y evaluación.

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

PRÁCTICA I: INSTITUCIONES Y CONTEXTOS
--

Tipo de unidad curricular: Trabajo de Campo / Prácticas docentes en la institución asociada, en articulación con Seminario / Taller en ISFD

Carga horaria: 144 horas cátedra totales
(48 + 96 horas cátedra respectivamente)

Duración: anual

Marco General Orientador

Con esta unidad curricular se inician procesos de indagación de las prácticas docentes, en tanto prácticas educativas y sociales históricamente construidas en contextos e instituciones situadas y específicas. Desde un reconocimiento de la complejidad de dichas prácticas, se plantea la construcción de claves de interpretación y se propone la deconstrucción analítica y la reconstrucción de experiencias educativas que hagan posible analizar su multidimensionalidad, los contextos sociales en los cuales se inscriben y la implicación de los sujetos desde sus trayectorias personales y sociales.

Para ello, se propone una tarea de acercamiento a las instituciones escolares y otros ámbitos socioeducativos y culturales, con una mirada reflexiva y analítica acerca de las diversas formas de expresión de lo educativo en espacios sociales a los que concurren niños en edad escolar. Resulta necesario, en ese contexto, que las prácticas en terreno y la participación de los futuros docentes se diversifiquen en variadas actividades, priorizadas en acuerdo con las instituciones asociadas: rutinas institucionales, actos y otros eventos escolares, apoyo y acompañamiento de alumnos en tareas de aprendizaje, producción de materiales educativos, etc.

Simultáneamente, en el Seminario Taller en el instituto formador se trabaja

sobre un conjunto de saberes propios del campo de las prácticas, que den sentido al trabajo de campo desarrollado en las escuelas asociadas. En esta instancia se proveerá a los estudiantes de estrategias y herramientas para el análisis de los contextos, para la realización de experiencias educativas en escuelas y otras organizaciones de la comunidad y para la interpretación de las lógicas de funcionamiento que prevalecen en dichas instituciones. Así cobra fuerza la apropiación –por parte de los alumnos- de estrategias sistemáticas para recoger y organizar información empírica, que contribuyan a la reflexión conceptual acerca de los ámbitos donde se llevan adelante prácticas escolares y socioeducativas.

En este contexto se ha de enfatizar el análisis y la problematización de la singularidad y complejidad de las instituciones escolares, en cuanto formaciones culturales y simbólicas que tienen un origen social e históricamente situado. Para esto, se propone una aproximación al conocimiento de sus mandatos fundacionales y sus aspectos normativos y organizacionales –ligados con pautas y formas de trabajo, modalidades de comunicación, jerarquías y niveles de autoridad- junto con el abordaje de los aspectos micropolíticos implicados en los vínculos muchas veces conflictivos que se desarrollan a su interior.

Por otro lado, el ingreso de estudiantes de primer año en instituciones educativas plantea también la necesidad de articulaciones entre los docentes de este curso, para dar sentido a estas primeras incursiones, en un momento de la formación en el cual las biografías escolares se ponen particularmente en tensión con los aportes que se van realizando desde los otros campos. Para ello, las contribuciones de la Pedagogía y la Psicología Educativa resultan particularmente importantes en el desarrollo del espacio de Integración Curricular de la Práctica I, como ámbito de trabajo compartido entre alumnos y profesores que se estructura en torno al eje de Instituciones y Contextos. El mismo apunta a vincular las experiencias en terreno con variados marcos conceptuales y permitir que los estudiantes aborden, comprendan y concreten experiencias anticipatorias de su tarea profesional en forma contextualizada.

Así, por ejemplo, los diferentes enfoques teóricos acerca de las funciones de la educación y la institución “escuela” o el análisis de ciertas problemáticas sociales y culturales reflejadas en las prácticas y discursos institucionales de las escuelas abren la posibilidad de analizar en contexto la problemática de la desigualdad, en particular los modos en que las desigualdades culturales se transforman en desigualdades escolares, y así el fracaso y la exclusión escolar se traducen finalmente en exclusión social.

Ejes de contenidos propuestos

- **Las prácticas educativas en contexto**

- Prácticas educativas y prácticas escolares, prácticas docentes y de enseñanza. Tradiciones y modelos de docencia. Identidad profesional docente.
- Las prácticas educativas y las condiciones contextuales y estructurales en las que se inscriben.
- Representaciones sociales sobre las prácticas docentes: ser docente y hacer docencia en la Educación Inicial. Dimensiones política y socio-comunitaria del trabajo docente, condiciones objetivas y subjetivas.

- **Las instituciones escolares en la Educación Inicial**

- Los actores institucionales. Relaciones de poder y su incidencia en las prácticas docentes y de enseñanza. Procesos de institucionalización: lo instituido y lo instituyente. Instituciones de existencia. Instituciones de subsistencia.
- Escuela, vida cotidiana y representaciones de los sujetos. Cultura escolar y realidades socioculturales: costumbres, rutinas, rituales, mitos, símbolos.
- Instituciones escolares en la Educación Inicial. Instituciones formales y no formales en el Jardín Maternal. Los Jardines de Infantes como ámbitos formales de circulación de saberes.

- **Estrategias y herramientas metodológicas**

- Estrategias metodológicas y herramientas para la recolección, organización e interpretación de información. Observación, entrevistas, encuestas, análisis documental, narrativa y documentación pedagógica. Construcción de registros: diversos tipos y modalidades. Elaboración de indicadores y cuadros comparativos.
- Biografías escolares. Historias de formación y trayectorias académicas. Construcción de saberes como memorias de experiencias en las instituciones escolares.

SEGUNDO AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

FILOSOFÍA

Tipo de unidad curricular: Asignatura
Carga horaria: 64 horas cátedra totales
Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

La filosofía, como saber y como actitud vital, supone una búsqueda incesante: sus preguntas son más esenciales que sus respuestas y toda respuesta es una nueva pregunta. Por ello, el pensamiento filosófico se articula en torno a problemas, a partir de los cuales se abren horizontes en base a un pensamiento crítico, sólidamente fundado y firmemente orientado. En consecuencia, una enseñanza filosófica ampliamente difundida, bajo una forma accesible y pertinente, contribuye de manera esencial a la formación de ciudadanos libres: ejercita a juzgar por uno mismo, a confrontar argumentaciones diversas, a respetar la palabra de los otros y a someterse sólo a la autoridad de la razón.

La educación, por su parte, es una acción eminentemente humana, que establece y produce vínculos humanos, que se concretan en la cotidianeidad de nuestras vidas y que ofrece, por lo tanto, una potencialidad transformadora de la vida social. En este marco, la reflexión filosófica sobre las razones y sentidos de la educación, desde el interior mismo del campo educativo y de los problemas centrales que atraviesan las prácticas, es un aspecto fundamental que debe formar parte de la formación general de los futuros docentes.

No se trata de exponer, sin embargo, una galería de opiniones y de ideas que algunos filósofos tuvieron sobre la educación. Tampoco se pueden desconocer las soluciones que históricamente se han dado a los problemas filosóficos ligados con la educación, pero repetir lo que dijeron otros filósofos no es filosofar. Filosofar es hacer entrar el pensamiento de los filósofos en nuestros problemas, hacer que digan algo hoy, para entrar con ellos o contra ellos al debate vivo de un ágora actual.

Esta unidad curricular, pues, se orienta a favorecer el acercamiento a los modos en que los diferentes modelos filosóficos construyen sus preguntas y respuestas, en particular en torno a ciertos interrogantes fundamentales de la antropología filosófica, en función de reflexionar sobre las consecuencias educativas de dichas cuestiones. Por ello se propone organizarla desde una perspectiva que combine el abordaje y la contextualización histórica de diversos enfoques y autores con el planteamiento de ciertos problemas filosóficos centrales.

En este sentido, la propuesta es introducir al futuro docente en las cuestiones relacionadas con la filosofía como pensar crítico radical (particularmente en sus vertientes antropológicas, gnoseológicas y éticas, dada su vinculación con las temáticas educativas), con el propósito de hacer entrar el pensamiento de diferentes filósofos en diálogo con ciertas cuestiones pedagógicas actuales: problematizar las complejas relaciones de la educación con el conocimiento, revisar el distanciamiento entre la teoría y la práctica educativa, reflexionar sobre los fines de la educación y

sus conflictivas relaciones con la sociedad y con la historia.

Ejes de contenidos propuestos

- **La filosofía como pregunta**
 - Los orígenes de la filosofía como búsqueda crítica y problematizadora.
 - La filosofía como campo de estudio y sus diferencias con el pensar mítico-religioso y con el saber científico. Momentos centrales del pensamiento filosófico en el mundo occidental.
- **La pregunta filosófica acerca del ser humano**
 - Análisis crítico de algunas respuestas a la problemática antropológica (desde la filosofía clásica griega, medieval y moderna) y reflexión sobre sus consecuencias educativas. Vinculaciones entre cuestiones antropológicas, gnoseológicas y éticas.
 - El problema del hombre en la filosofía actual. La reflexión sobre la libertad y el sentido de la propia existencia.
- **Filosofía y educación**
 - Acercamiento a la reflexión filosófica sobre la educación (desde la antigüedad clásica hasta la modernidad). El movimiento de la Ilustración y el surgimiento de la pedagogía como disciplina y de la escuela moderna como institución. Nuevas perspectivas filosóficas para entender el hecho educativo: aportes de las teorías críticas.
 - La cuestión de la distancia entre la teoría de la educación y la práctica educativa. Las complejas relaciones del docente con el conocimiento. Los fines de la educación: sus relaciones con el hombre, la sociedad y la historia.

LAS TIC'S Y LA ENSEÑANZA

Tipo de unidad curricular: Asignatura
Carga horaria: 80 horas cátedra totales
Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

La sociedad de mediados del siglo XX y la sociedad actual se han posicionado sobre necesidades educativas y formativas muy diferentes. Los medios y las nuevas tecnologías generan diferentes espacios para la circulación de conocimientos y también nuevos modos de aprender. Poseen una estructura fundamentalmente lingüística y, sin embargo, ya no hay un predominio de la escritura sino de lo visual y comienzan a apreciarse cambios significativos en los modos de aprendizaje de los alumnos, en los cuales conviven ambos aspectos.

Hemos tardado muchos siglos en conocer influencias de la escritura en el pensamiento y es posible que las tecnologías de la información y la comunicación modifiquen nuestras posibilidades de cognición. Es fundamental que se proponga una relación significativa y relevante con la tecnología que desarrolle una “alfabetización digital”, “multimedial” y promueva otras lecturas y escrituras sobre la cultura que portan las TICs. Tal alfabetización debe permitir a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones involucradas en la producción de esos

saberes; la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos y, también, debe habilitarlos a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación.

Para Buckingham, la alfabetización refiere a la posibilidad de acceder a un código o lenguaje y también de comprenderlo y usarlo creativamente. Este autor desarrolla cuatro conceptos nucleadores que ofrecen un marco teórico para el trabajo con medios y nuevas tecnologías: la producción, el lenguaje, la representación y la audiencia.

Por su parte, Inés Dussel refiere al término *e-literacy* o alfabetización electrónica o digital para referirse a la educación que permite conformar una relación crítica, informada y productiva con las nuevas TICs. Las nuevas prácticas de alfabetización hacen referencia a la capacidad de leer y escribir distintos tipos de textos, signos, artefactos, matices e imágenes a través de los cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio.

Las TICs, pensadas o no con fines pedagógicos, se incorporan en las propuestas de enseñanza como modelo de integración curricular y desarrollo de nuevas posibilidades: incluirlas pensando en el para qué y el por qué aportará un valor diferencial al programa. Pensar desde los distintos propósitos que posee la participación de TICs en las escuelas supone desarrollar una perspectiva de análisis crítico de los mensajes que circulan por los medios, asumiendo que los medios de comunicación e información son portadores de muchos de los recursos simbólicos a partir de los cuales interpretamos y damos sentido a las experiencias que conforman nuestras vidas, construyen representaciones y contribuyen en la conformación de identidades.

Esta intervención supone la existencia de un sujeto que no sólo es consumidor de los productos de la industria cultural sino que también es un productor de sentidos y hechos culturales, con visibilidad pública; un sujeto constructor de ciudadanía. Se procura, así, fortalecer el desarrollo de competencias para el uso significativo de los múltiples lenguajes y tecnologías con el propósito de formar sujetos con capacidad crítica y autonomía para utilizar de forma inteligente y democrática los instrumentos de la cultura.

Esta unidad curricular se constituye en un espacio de reflexión e intercambio en relación a los conceptos de enseñanza, aprendizaje y TICs, para que el docente fortalezca sus herramientas en la programación de la enseñanza desde una perspectiva más cercana al universo cultural de los niños y a las nuevas formas de interacción social; una oportunidad para reflexionar sobre los modos de trabajar, producir y comunicar en los nuevos entornos. Cuando los avances de la tecnología se incorporan en la educación sin que haya un análisis al respecto, aumentan las posibilidades de que, como señala Salomon *“lo que es tecnológicamente posible llega a implementarse y se convierte en deseable”*. En educación, como señala el autor, no todo lo posible es deseable y es importante reflexionar acerca de qué es oportuno incluir, cómo podría utilizarse, y de qué forma resulta más favorable para el desarrollo y el aprendizaje.

En la expresión de Didi-Huberman, la alfabetización con imágenes no trata de oponer imágenes y palabras sino de buscar, aunque sea a tientas, modos de actualizar un vínculo siempre elusivo, un vínculo que tuvo a la escritura (en cuanto “tecnología de la palabra” que posibilita la abstracción) como la tecnología natural de los sistemas educativos.

Esta unidad curricular se ubica en el segundo año de la formación, articulando

dimensiones disciplinares y didácticas, con el sentido de sostener una estrecha relación con los contenidos, propuestas y actividades que se desarrollen en Alfabetización Digital en primer año (vinculado más con el conocimiento de las herramientas digitales desde el sujeto del aprendizaje como receptor) y en Recursos Multimediales para la Educación Inicial en tercero (en este caso entendiendo al futuro docente como productor).

Ejes de contenidos propuestos

- **Las TICs y la educación hoy**

- Los cambios tecnológicos, sociales e institucionales de las últimas décadas. Los desafíos de la escuela en la Sociedad Red.
- Formas tecnológicas de vida. La tecnología desde el aspecto cultural.
- Las instituciones educativas y los “horizontes culturales”. Tradiciones estratégicas y representaciones. Trayectorias en el vínculo cultura escolar – cultura mediática.
- Los nuevos escenarios educativos y las mediaciones. La tecnología como mediadora del aprendizaje. El trabajo colaborativo y la producción social del conocimiento. La docencia como práctica comunicacional
- El uso de Internet: nuevas formas de conocer y aprender, problemas y desafíos. Las comunidades de aprendizaje. La comunicación mediada tecnológicamente: foros, chat, mail. Las tecnologías de la convergencia Los blogs y las wikis. Presencialidad y virtualidad.

- **La enseñanza de las TICs**

- Los propósitos y funciones de las TICs en la enseñanza.
- Debates sobre las TICs en el aula: recursos, herramientas, contenidos, entornos.
- El potencial educativo de los medios audiovisuales. Enseñar y aprender a mirar. Imagen fija e imagen en movimiento. La fotografía, la publicidad, la televisión, el cine.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL I
--

Tipo de unidad curricular: Asignatura
Carga horaria: 96 horas cátedras totales
Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

La enseñanza como objeto de la didáctica puede ser entendida desde sus perspectivas teóricas tanto como en la dimensión de sus prácticas, que adquieren significado en un contexto cultural, histórico, político e institucional particular.

Para este profesorado se plantea un abordaje de la didáctica de la educación inicial desde dos perspectivas de análisis: la primera, dada por el escenario donde

se desarrolla la situación de enseñanza -la sala- y la relación que se establece en el inter-juego didáctico entre docentes, alumnos y conocimiento, con las particularidades que asume esta tríada en este nivel educativo. La segunda se relaciona con variables que rodean o envuelven a la situación de enseñanza y que son constitutivas de la educación de los más pequeños, entre ellas: crear un entorno seguro, contención afectiva, establecimiento de vínculos, clima de intercambios comunicativos y dependencia facilitadora.

La Educación Inicial, para niños de 45 días a 5 años, hace imprescindible el tratamiento de las problemáticas de estas diversas franjas etáreas, respetando sus particularidades. Esta primera unidad curricular dedicada a la didáctica profundiza los contenidos atendiendo la escolarización entre los 3 y los 5 años, dejando la etapa de los 45 días a los 2 años para la Didáctica de la Educación Inicial II.

Es importante resaltar el carácter articulador de la didáctica en relación con las unidades curriculares del campo de la Formación General; y también, dentro del mismo campo de la Formación Específica, en su vinculación con Sujetos de la Educación Inicial, Didáctica de la Educación Inicial II, y en particular con los diversos espacios destinados al tratamiento de la enseñanza de las áreas disciplinares, ya que éstas adquieren sentido en la propuesta global de una didáctica del nivel. Por ello esta unidad curricular se ubica en el segundo año de la carrera, acompañando a varios espacios disciplinares y a la segunda unidad curricular del campo de la Práctica Profesional Docente.

La enseñanza es una tarea sustantiva de la docencia. Resituarse la didáctica del nivel en la formación docente implica asignarle centralidad a la enseñanza. ¿Qué enseñar? y ¿cómo enseñarlo? son preguntas cuyas respuestas han ido cambiando a lo largo de la existencia de las instituciones educativas de Educación Inicial. Definir qué enseñar y cómo hacerlo en este nivel requiere un amplio conocimiento de estrategias de intervención pedagógica y didáctica, basadas en orientaciones curriculares, en conocimientos del contexto, en las particularidades de los niños y en diversas producciones culturales y sociales.

Por lo tanto, la formación integral de los docentes necesita resignificar la didáctica del nivel, desnaturalizando aquello que se “rutinizó”, desmontando ciertos dispositivos institucionales y didácticos y revalorizando las buenas prácticas de enseñanza. Esto requiere de un amplio conocimiento de estrategias de intervención, un hacer didáctico que articule el desarrollo y las posibilidades de aprendizaje de los niños, sus variadas maneras de acercarse a la realidad, la comprensión de las alternativas que generan las propuestas lúdicas y la diversidad que plantean los campos disciplinares.

El espacio del juego y los juguetes, la planificación y la construcción de determinados recursos, junto con la evaluación de los aprendizajes, son también parte de esta unidad curricular que se constituye, en esta lógica, en eje articulador con los espacios disciplinares y con el campo de la Práctica Profesional Docente, lo cual se evidencia particularmente en el espacio de Integración Curricular de Práctica II.

Ejes de contenidos propuestos

- **La globalización y el juego, ejes del modelo didáctico en la Educación Inicial**
 - La globalización como principio de organización curricular que combina lógicas epistemológicas y psicológicas para la selección de los contenidos para la Educación Inicial.
 - Diferentes miradas acerca del juego en la Educación Inicial: debates acerca del significado del juego y el papel que se le ha asignado en el nivel. La sala como espacio para el desarrollo lúdico: condiciones didácticas a tener en cuenta.
- **Los contenidos y las estrategias didácticas**
 - El docente como guía y mediador. La mediación docente en la selección y recorte de contenidos. Los contenidos en la planificación global.
 - Las unidades didácticas y proyectos con itinerarios didácticos articuladores. Secuencias didácticas específicas para un área curricular. Planes de clase.
 - El juego como estrategia didáctica en la Educación Inicial. Tipos de juego, dinámicas grupales, juego-trabajo, juego centralizado, otras alternativas con o sin componente lúdico. Posibilidades de recuperar las historias e identidades particulares a través del juego. La tradición del juego en rincones. Superación de la rutinización y los rituales propios del nivel.
 - El taller como forma de trabajo que posibilita conformar grupos de acuerdo a necesidades e intereses. Las experiencias directas y salidas de campo.
- **Los materiales y recursos**
 - Selección de materiales. Uso significativo y relevante de los recursos. Planificación y programación de diferentes recursos. La importancia de los recursos materiales en el juego simbólico. Los juguetes como medios didácticos.
 - Concepto, importancia y clasificación general de los materiales didácticos. Consideraciones sobre algunos materiales. Criterios para su selección y utilización: calidad, seguridad, variedad, polivalencia. Los recursos didácticos como facilitadores del aprendizaje.
 - Los materiales didácticos y los contenidos escolares. Materiales didácticos para la estimulación de los sentidos y la construcción de conocimientos.
 - Materiales requeridos por diferentes áreas curriculares. Rompecabezas, encastrés, seriaciones, viñetas narrativas, cuerpos geométricos con diferentes materiales, libros de tela, juegos de tablero y juegos de mesa. Arte y juego: entre los juguetes y los objetos estéticos.
 - Recursos para armar rincones de ciencias y de evidencias históricas. La biblioteca de la sala: recursos, organización.
- **La evaluación en la Educación Inicial**
 - La evaluación de los aprendizajes de los niños y la evaluación de la práctica docente. Acompañamiento y reflexión sobre la práctica. La toma de decisiones a partir de los resultados de la evaluación.
 - Especificidades de la evaluación en la Educación Inicial. ¿Qué, cuándo y cómo evaluar? Diseño y análisis de instrumentos para la observación y el registro, fichas de entrevista y seguimiento. Construcción de indicadores y análisis de resultados. Elaboración de informes escolares.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Tipo de unidad curricular: Asignatura
Carga horaria: 160 horas cátedra totales
Duración: anual

Marco General Orientador

A partir de la Modernidad la problemática de la infancia ha sido preocupación de numerosas disciplinas, que desde su óptica particular han abordado su estudio produciendo un vasto conocimiento y, desde “otra mirada”, nuevas y variadas resignificaciones de la niñez. La psicología no estuvo ajena a esto, ya que ha delimitado un campo específico de investigación: la niñez; y uno de sus mayores aportes, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX, fue reafirmar la especificidad y el valor propio de la infancia como un momento de la vida que, si bien corresponde a un tiempo cronológico común, a una época previa a la adultez, no es simplemente una etapa de incompletudes ni de faltas que, por efecto de la maduración o de la educación el tiempo habrá de reparar.

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

La Ley de Educación Nacional establece la Educación Inicial como unidad pedagógica abarcando la educación de niños de 45 días a 5 años inclusive, unidad que los futuros docentes deberán conocer y comprender. Su importancia, como primer nivel de escolarización, es reconocida en la historia escolar de los sujetos y en la misma constitución del sujeto y representa un factor estratégico, aunque no único, para garantizar la equidad y asegurar el pleno desarrollo de sus potencialidades.

Esto supone –desde una visión integral y crítica- identificar sus diversos contextos socioculturales para atender los requerimientos según las singularidades de los niños e implica fundamentalmente asumir un compromiso y una responsabilidad ética que, en este nivel, adquiere relevancia por su incidencia en las transformaciones, trascendentes y dinámicas, que fundan las matrices básicas estructurantes de la personalidad de los sujetos y los procesos de construcción de conocimientos.

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

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

Pensar este espacio en el segundo año de la formación docente permitirá la sistematización de los modelos y perspectivas teóricas, sobre todo el análisis de sus núcleos problemáticos actuales y significativos sobre el desarrollo, la constitución de la subjetividad y el aprendizaje. Tiene el propósito de contribuir a la comprensión de las características del niño, su historia y su contexto; su cultura de origen, costumbres, valores y tradiciones familiares. Esto implica enfoques multidimensionales para caracterizar a los niños y a sus familias, promoviendo de este modo el desarrollo integral, afectivo y de cuidado hacia los niños. Estos aspectos se verán enriquecidos con aportes de otras unidades curriculares: Psicología Educacional, Didáctica de la Educación Inicial II y Cuerpo y Juego en la Educación Inicial, entre otros. Al mismo tiempo, la perspectiva de los Sujetos de este nivel se incorpora para la reflexión en el espacio de Integración Curricular de Práctica II.

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

Ejes de contenidos propuestos

- **La constitución subjetiva del niño**

- Relación entre educación y estructuración subjetiva: su importancia para el aprendizaje e implicancias en la tarea de educar.
- La teoría psicoanalítica. Diferencias entre instinto y pulsión. Destinos de la pulsión. Deseo. Evolución psicosexual desde la perspectiva freudiana. Concepto de educación para Freud.
- El Otro en la constitución del sujeto. Función materna, función paterna. Importancia del concepto de transferencia en educación.
- Constitución del sí mismo desde el nacimiento. Procesos de mismidad, procesos de identificación, autoconcepto y autoestima.

- **Socialización y desarrollo moral del niño**

- Conocimiento social y desarrollo moral: la importancia de la familia en la socialización, la construcción de la identidad y la adquisición de actitudes y valores. Desarrollo de la conciencia moral: moralidad heterónoma y autónoma.
- La clase escolar como lugar de convivencia y comunicación. Los valores y las normas sociales en el aula y los procesos de construcción de lo social. Adjudicación y asunción de roles.
- Incidencia del grupo en el desarrollo de la personalidad. Necesidades de las personas en el grupo: pertenencia, auto imagen, confirmación y desconfirmación. El grupo en el aula: cómo facilitar el aprendizaje con la interacción social.

- **Constructivismo y educación**

- Proceso de construcción de conocimientos desde la teoría psicogenética. Estadios del desarrollo cognitivo según Piaget. El desarrollo moral. El juego

- en los distintos momentos del desarrollo intelectual.
- La significación del juego en la primera infancia. Evolución del juego en el niño. Importancia del juego en la constitución del sujeto y en el desarrollo cognitivo. Teorías psicológicas que explican el juego infantil.
- Importancia de la cultura en la formación de los procesos psíquicos superiores. La teoría socio-histórica de Vigotsky y la centralidad de los instrumentos de mediación. La zona de desarrollo próximo.
- Otras teorías cognitivas. El aprendizaje significativo: construcción de significados y sentido. La teoría psicológica de Bruner: importancia del lenguaje, noción de andamiaje.

LENGUA Y SU DIDÁCTICA

Tipo de unidad curricular: Asignatura
Carga horaria: 160 horas cátedra totales
Duración: anual

Marco General Orientador

Esta unidad curricular se constituye en un espacio para favorecer los desempeños lingüísticos y comunicativos y las alternativas didácticas para favorecerlos. Los futuros docentes podrán vincularse con los marcos teóricos, los enfoques de las ciencias del lenguaje y los procesos de prácticas de oralidad, lectura y escritura en los niños pequeños, indagar acerca de las relaciones entre lenguaje y juego, participar de variadas situaciones comunicativas en diferentes contextos, respetando e incluyendo la variedad como enriquecimiento no sólo lingüístico sino sociocultural. Construir el concepto de prácticas del lenguaje como objeto de estudio resultará fundamental para orientar la enseñanza en esta área.

El eje central de esta unidad curricular será la oralidad –entendida como una posibilidad del lenguaje con características particulares que la diferencian del lenguaje escrito- en articulación con la Literatura Infantil y la Alfabetización Inicial, abordadas en otras instancias del plan de estudios. Se tomarán referencias de la sociolingüística, la teoría de la enunciación y la pragmática, recuperando conceptos de acto de habla, adecuación, variedades lingüísticas, registros; como así también teorías que aborden los procesos de adquisición de la lengua materna y que orienten acerca de la enseñanza de la comunicación oral en la Educación Inicial para el desarrollo de competencias comunicativas de los niños.

El trabajo con la oralidad resulta prioritario en este nivel ya que supone un docente que puede reconocer experiencias lingüísticas de los niños en el momento de la transición del hogar a la escuela y que puede ofrecer oportunidades a través de situaciones de aprendizaje que promuevan una ampliación del repertorio lingüístico y de las posibilidades de interacción comunicativa, teniendo en cuenta las particularidades del jardín maternal y del jardín de infantes.

En este marco, Lengua y su Didáctica tiene por objeto tensionar los saberes derivados de la teorías con los derivados de las prácticas sociales vinculadas con el lenguaje, donde se manifiestan creencias, valores, representaciones, que se ponen en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, resulta fundamental su articulación con otras unidades curriculares, lo cual se materializa en

su inclusión en los Proyectos de Enseñanza Integral I y II.

Ejes de contenidos propuestos

- **La lengua oral**
 - Las ciencias del lenguaje y su objeto de conocimiento. Teorías lingüísticas del Siglo XX.
 - Procesos de adquisición de la lengua oral. Modelos explicativos provenientes de diferentes teorías. Génesis del lenguaje y su relación con el pensamiento; procesos psicológicos y sociales en el uso del lenguaje.
 - Oralidad, actos de habla, adecuación, registro, variedades lingüísticas.
 - El texto oral: emisión, escucha, turnos de intercambio
 - El lenguaje y el juego. Interacción.
- **La enseñanza de la Lengua en la Educación Inicial**
 - Enfoques de enseñanza de la lengua presentes en las prescripciones y otros materiales curriculares y en las propuestas editoriales. Criterios para la secuenciación, planificación y evaluación de contenidos del área.
 - Las prácticas lingüísticas en el contexto escolar como instancias de articulación escuela-familia-sociedad.

CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA

Tipo de unidad curricular: Asignatura
Carga horaria: 160 horas cátedra totales
Duración: anual

Marco General Orientador

Como sostiene E. Duckworth, la enseñanza no se reduce a una colección de procesos intelectuales o instrumentos asépticos y vacíos de contenidos que los niños puedan aplicar a continuación, sino que los instrumentos intelectuales se desarrollan a partir del momento en que los niños empiezan a reflexionar sobre problemas reales. En este contexto, la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial se ha convertido, en los últimos años, en un constante desafío para los docentes, el alumnado y las instituciones educativas.

Las Ciencias Sociales constituyen un factor de potencialidad para reabrir un verdadero debate público en torno a la esencia del hecho educativo, el cual requiere de la toma de postura de los docentes ante el desafío de permanecer estáticos frente a los cambios y las crisis o fortalecerse con su apertura. Con estos fundamentos, se intenta ofrecer un marco básico para aproximarse a la construcción y reconstrucción del conocimiento de las Ciencias Sociales –entendidas como saberes provisorios y conflictivos- resignificando en particular el lugar de las disciplinas tradicionalmente escolarizadas: Geografía e Historia.

Esta propuesta asume la realidad social como un entramado de relaciones dinámico, contradictorio y conflictivo, conformado por múltiples elementos simbólicos y materiales, y que incluye dimensiones culturales, políticas, económicas, ideológicas. Busca comprender su complejidad a partir de ciertos ejes que la estructuran: el tiempo histórico, el espacio geográfico, los actores sociales.

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

Por su parte, el “espacio geográfico” no es entendido como una cosa dada sino como un sistema dinámico de relaciones y un producto social organizado, que incorpora las herencias, las huellas naturales y las artificiales. Por esto –como sostiene Milton Santos- su definición sólo puede situarse en relación a otras realidades: la naturaleza y la sociedad, mediatizadas por el trabajo. Debe considerarse como el conjunto indisociable del cual participan, por un lado, cierta disposición de objetos geográficos, objetos naturales y objetos sociales, y por otro, la vida que los llena y anima.

La noción de “actor social” hace referencia a las acciones, intenciones, intereses, conflictos, luchas de los sujetos que construyen la realidad social, pero ante todo ha de ser comprendida a partir de nuevas corrientes de pensamiento social que lo conciben como un “colectivo”. Esto implica entenderla como una pluralidad de actores, productores y reproductores, que han sustituido al sujeto individual, al “gran hombre”, al personaje importante, al héroe protagonista de la historia.

Nuestros imaginarios sociales distan de ser homogéneos, en tanto los distintos actores sociales interpretamos la realidad y actuamos en función de determinados intereses y valores. Podemos entonces, y en función de los principios orientadores de las ciencias sociales escolarizadas, hablar de una multiperspectividad en la enseñanza de la realidad social, por lo que las acciones consecuentes se relacionan con la perspectiva asumida. Por su parte, el principio de multicausalidad de los procesos sociales, muestra, por un lado, el carácter diferenciado y múltiple de las causas que lo producen; y, por el otro, el entramado que con ellos construye el cientista social.

Desde este contexto, Ciencias Sociales y su Didáctica promueve el debate y la revisión de ciertas formas tradicionales de entender la enseñanza de lo social en la Educación Inicial, teniendo en cuenta, por ejemplo: la revisión del paradigma de lo cercano y lo lejano, la recuperación del aporte de las corrientes socio-culturales acerca del aprendizaje, la valoración del ambiente social como entramado complejo de relaciones desde el cual pensar y objetivar la propia identidad, la importancia del juego y las narraciones en la enseñanza de los saberes del área.

Al mismo tiempo esta unidad curricular se propone ofrecer a los futuros docentes las herramientas y estrategias necesarias para el diseño de propuestas de enseñanza en Ciencias Sociales, teniendo en cuenta las posibilidades cognitivas y las modalidades de apropiación del mundo social características de la primera infancia. En este marco, y particularmente en función de la elaboración de propuestas didácticas globalizadoras, se plantea su inclusión en los Proyectos de Enseñanza Integral I y II.

Desde una perspectiva metodológica, además, es necesario recrear un espacio de análisis y reflexión acerca del juego como expresión humana, que permite liberar energías y propiciar la socialización de los protagonistas, que prepara para la vida y, fundamentalmente, permite apropiarse de la realidad. En este ámbito

surgen valiosas referencias para formar en actitudes, valores y normas que reflejen las metas ideales que desean alcanzar los actores sociales.

Ejes de contenidos propuestos

- **El campo de las Ciencias Sociales y sus conceptos estructurantes**

- La realidad social como objeto de estudio de las Ciencias Sociales. Diversas perspectivas epistemológicas. Conceptos estructurantes: complejidad, cambio y continuidad, conflicto, diversidad y desigualdad, multicausalidad, multiperspectividad.
- Los objetos de estudio de la Historia y de la Geografía. Tiempo y espacio como dimensiones básicas de la realidad social. Fundamentos epistemológicos y cuestiones metodológicas: abordajes tradicionales y renovados en cada disciplina.
- El tiempo histórico. Herramientas, ritmos. La memoria colectiva y la construcción de la conciencia histórica.
- El espacio geográfico y su organización. El ambiente como entramado social. La construcción del espacio individual y familiar.
- Actores sociales individuales y colectivos: intencionalidades, intereses. Las relaciones sociales, grupos e instituciones. El trabajo como realización humana. La comunicación social.

- **La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial**

- La construcción del conocimiento social. Diversos abordajes metodológicos.
- El tiempo y el espacio en la educación infantil: aproximación a la construcción de estas nociones. Problemáticas básicas para su enseñanza. Conflicto cognitivo y cambio conceptual. Revisión de las teorías clásicas sobre el aprendizaje del tiempo y el espacio y de los paradigmas tradicionales sobre lo cercano y lo lejano.
- Abordaje de los conceptos estructurantes en relación con algunos saberes a enseñar en la Educación Inicial: el espacio cercano y el paisaje, espacios urbanos y rurales, paisaje y actividad humana, grupos e instituciones sociales de pertenencia, tiempo personal y pasado familiar, la vida cotidiana en sociedades del pasado, prácticas culturales de la comunidad, etc.
- La enseñanza de las Ciencias Sociales en el marco del Diseño Curricular jurisdiccional de Educación Inicial. Análisis situacional y proyectos curriculares institucionales. Relevamiento y análisis crítico de propuestas editoriales y materiales curriculares. Criterios de selección y organización de contenidos.

- **Estrategias de enseñanza y evaluación para la Educación Inicial**

- Estrategias de enseñanza. Salidas de campo, observación y registros. El relato y la historia oral. El trabajo con imágenes. El ejercicio de la dramatización. El juego-trabajo.
- El juego como recurso para la conceptualización del espacio geográfico y el tiempo histórico: Posibilidades de representación, imaginación, comunicación y comprensión de la realidad.
- La planificación. Elaboración de proyectos, unidades didácticas y secuencias de enseñanza. Propuestas globalizadoras: potencialidad de ejes temáticos y/o problemáticos. El ambiente como categoría didáctica: recortes y escenarios posibles.
- La evaluación de los aprendizajes de Ciencias Sociales en la Educación

Inicial: modalidades e instrumentos.

CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA

Tipo de unidad curricular: Asignatura
Carga horaria: 160 horas cátedra totales
Duración: anual

Marco General Orientador

El acercamiento a los contenidos disciplinares de las Ciencias Naturales requiere una perspectiva que integre lo social, lo histórico y lo epistemológico, a fin de atender a las múltiples lógicas de construcción del conocimiento científico, las modalidades de su circulación social y sus repercusiones, por ejemplo en el campo de la tecnología y del medio ambiente.

Los cambios en la enseñanza de las ciencias se relacionan con los nuevos enfoques en donde la actividad científica se basa en una búsqueda de estrategias adecuadas y creativas para resolver problemas y responder preguntas, más que en un simple intento por explicar los fenómenos naturales. En el marco de esta visión, la ciencia se convierte en una actividad cuyo fin es otorgar sentido al ambiente e intervenir en él.

Desde este marco, Ciencias Naturales y su Didáctica se propone ofrecer un conjunto de saberes a partir de los cuales los futuros docentes puedan tomar decisiones acerca de qué, cómo y para qué enseñar Ciencias Naturales en la Educación Inicial. Esto supone articular los modelos explicativos y metodológicos de las diversas disciplinas que toman al mundo natural como objeto con los modos particulares en que los sujetos aprenden estos conocimientos en edades tempranas, así como con las problemáticas relativas a la enseñanza en la Educación Inicial.

La enseñanza de las Ciencias Naturales a los futuros docentes ha de plantearse desde el entrecruzamiento entre los marcos disciplinares y su abordaje didáctico, a fin de que adquieran herramientas para seleccionar y organizar contenidos de Ciencias Naturales, diseñar y llevar a la práctica estrategias de enseñanza y evaluar los aprendizajes de sus alumnos.

A su vez se han de establecer articulaciones con otras unidades curriculares, por ejemplo con las caracterizaciones y perspectivas desarrolladas desde Sujetos de la Educación Inicial y Didáctica de la Educación Inicial I. Dado que los niños forman sus propias ideas acerca del mundo cercano ya desde la primera infancia, será necesario promover la construcción sistemática de un saber científico que progrese hacia conceptualizaciones más complejas y evite la infantilización explicativa. En este contexto puede resultar útil tener en cuenta algunos procedimientos propios de la construcción del conocimiento científico como la indagación de problemas, el planteamiento de hipótesis, la observación y experimentación, la confrontación de puntos de vista, etc.

Al mismo tiempo, habrá que poner especial énfasis en la especificidad de la formación de sujetos adultos que serán futuros docentes, para lo cual será preciso revisar las concepciones de ciencia arraigadas en su biografía escolar y reconceptualizar acerca de la complejidad del campo científico.

Pensar en la formación de un docente que se desempeñará en las salas de

Educación Inicial implica también trabajar desde una perspectiva globalizadora al momento de realizar la transposición didáctica, en una integración que tenga en cuenta las formas de construcción del conocimiento y de comprensión de la realidad como totalidad características de la primera infancia.

Esta tarea requiere prever espacios de integración cuyo objetivo sea trabajar sobre el diálogo entre diversos saberes disciplinares para su tratamiento en unidades didácticas globalizadoras, que permitan superar el aislamiento y la fragmentación de las propuestas de enseñanza, sin caer en vinculaciones forzosas o inconsistentes. La incorporación de la educación ambiental o el campo de las tecnologías como ejes de trabajo puede resultar una alternativa útil para promover esta mirada compleja y totalizante y otorgarle sentido a las temáticas que se trabajan en el nivel inicial. Desde este contexto se plantea su inclusión en los Proyectos de Enseñanza Integral I y II.

Ejes de contenidos propuestos

- **La construcción del conocimiento en las Ciencias Naturales**

- Las ciencias naturales y las concepciones de ciencia. Características del conocimiento científico. Modos de producción y validación.
- La construcción social e histórica de las ciencias naturales como disciplinas. Complejidad de las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad, ambiente. Dimensiones social, económica, política, cultural del conocimiento científico. La alfabetización científico-tecnológica.
- Los procesos de transposición del saber científico en contenido escolar en las ciencias naturales. Conceptos estructurantes: unidad, diversidad, cambio, interacción.

- **Conceptos estructurantes de las ciencias naturales y Educación Inicial**

- Los materiales, sus cambios, interacciones físicas y químicas. Propiedades y estructura de la materia. Sistemas materiales. Estados de la materia y cambios de estado. Transformaciones físicas y químicas. Mezclas.
- Algunas cuestiones a abordar en la Educación Inicial, por ejemplo: flotación de los cuerpos, calor y temperatura, sonido, luz y sombra, cuerpos opacos, translúcidos y transparentes, etc.
- El ambiente, los recursos naturales y el desarrollo sustentable: Tipos de ambiente, factores bióticos y abióticos. Educación ambiental: contaminación, desertificación, deforestación. Recursos naturales y desarrollo sustentable.
- Relaciones entre los sistemas biológicos y los ambientes físicos. La Tierra: origen y evolución. Los subsistemas terrestres. La biodiversidad. Los seres vivos. Bases moleculares de la vida. Ecosistemas: ciclo de la materia y flujo de la energía.

- **La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Inicial**

- Las características del pensamiento infantil en la construcción del conocimiento en ciencias naturales. Las hipótesis y teorías infantiles, animismo, analogía. La actividad exploratoria como fuente de información de los fenómenos naturales. Relación entre experiencia, manipulación, acción y representaciones. Juego y conocimiento.
- El constructivismo en el aprendizaje de las ciencias naturales. Conflicto cognitivo y cambio conceptual. Para qué enseñar ciencias naturales en la Educación Inicial.

- Los contenidos de Ciencias Naturales en la Educación Inicial: criterios de selección, organización y secuenciación. Análisis del Diseño Curricular jurisdiccional y otros documentos de referencia como insumo de las producciones docentes. Relevamiento y análisis crítico de propuestas editoriales y materiales curriculares.
- Estrategias de enseñanza y recursos didácticos. Juego, experiencia directa, observación y experimentación, actividades de indagación y exploración. Salidas de campo y otras visitas. Las imágenes y su tratamiento didáctico. La resolución de problemas como estrategia de enseñanza. Construcción de modelos y materiales de apoyo.
- La planificación. Elaboración de proyectos, unidades didácticas y secuencias de enseñanza. Las propuestas globalizadoras. El ambiente como categoría didáctica: recortes y escenarios posibles.
- La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Naturales en la Educación Inicial: modalidades e instrumentos.

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

PRÁCTICA II: CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA
--

Tipo de unidad curricular: Trabajo de Campo / Prácticas docentes en la institución asociada, en articulación con Seminario / Taller en ISFD

Carga horaria: 176 horas cátedra totales
(80 + 96 horas cátedra respectivamente)

Duración: anual

Marco General Orientador

Esta unidad curricular constituye un espacio de desarrollo de saberes propios –que dan sentido a las prácticas docentes- centrado en contenidos vinculados con los procesos de enseñanza y el análisis de las dimensiones curriculares, en tanto organizadores y reguladores de múltiples prácticas escolares.

La enseñanza, desde esta perspectiva, se concibe como práctica social, como acción intencional y como práctica ética y política que articula conocimiento, sentido y poder. Esta definición suspende y desplaza toda pretensión de neutralidad sobre los procesos de decisión, reflexión y acción que comprometen la profesionalidad del ejercicio de la docencia y pone de manifiesto la importancia y el sentido de su inclusión como eje estructurador en esta Práctica II.

Al mismo tiempo, se asume la perspectiva del currículum como propuesta político-educativa que se proyecta hacia la sala de clases y que constituye un organizador didáctico, a contextualizarse en las características y problemáticas propias de la Educación Inicial. Desde este marco se promueve –entre otros aspectos- el análisis crítico de los fundamentos políticos, sociohistóricos y culturales de las teorías curriculares; de las continuidades y rupturas entre el currículum prescrito y el currículum real; de las regulaciones implícitas vinculadas con las producciones editoriales y otros materiales curriculares; de los procesos de

planificación, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas; de las tensiones teoría–práctica en relación con las prescripciones curriculares.

De este modo se vincula el currículum oficial que prescribe los aprendizajes prioritarios, la industria editorial que los traduce y las prácticas de enseñanza que se hacen responsables en la sala de que las prescripciones se transformen en aprendizajes reales y relevantes, a través de una cuidadosa planificación de tareas, diseño de materiales y evaluación permanente.

Práctica II continúa la orientación reflexiva y analítica iniciada ya desde Práctica I, e incluye la realización de trabajos de campo y la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente en instituciones de Educación Inicial, tales como la observación participante en las salas, la colaboración en tareas docentes y de enseñanza, la producción de materiales alternativos y otras ayudas didácticas, la realización de ayudantías como apoyo a maestros y alumnos y como forma de aprender las actuaciones propias de la profesión docente.

.Al mismo tiempo, se trata de un ámbito de privilegiada articulación con los campos de la Formación General y la Formación Específica (por ejemplo, con las unidades curriculares destinadas al desarrollo de las didácticas propias de las diversas disciplinas), así como entre los docentes del instituto formador y de las escuelas asociadas, claramente orientado a la promoción de aprendizajes integrados.

Estas vinculaciones se fortalecen y concretizan sobre todo en el desarrollo del espacio de Integración Curricular de Práctica II, estructurado alrededor del eje de Currículum y Enseñanza con aportes específicos de Didáctica de la Educación Inicial I y Sujeto de la Educación Inicial, cuyos docentes tienen carga horaria destinada al efecto. En él se apunta a articular saberes y contenidos provenientes de diversos campos disciplinares, con un abordaje de las temáticas y experiencias formativas que promueva el diálogo, la reflexión crítica y la construcción colaborativa de criterios de juicio y modos de acción.

Ejes de contenidos propuestos

- **El currículum y la escolarización del saber en la Educación Inicial**
 - Sentidos del currículum: como texto, como práctica.
 - Niveles de concreción curricular en la Educación Inicial: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Diseño curricular jurisdiccional, proyecto curricular institucional, planificación de sala.
 - El Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia de La Pampa y sus articulaciones con el currículum de Educación Primaria.
- **El currículum como organizador escolar**
 - Criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos. Adecuaciones organizativas y curriculares. La organización curricular en plurisalas o salas multiedades.
 - Las planificaciones, producciones editoriales y materiales de apoyo como expresión del currículum real. Otros documentos ordenadores de las prácticas docentes y escolares (agendas, producciones de los alumnos, registros de asistencia y evaluación, legajos, cuadernos de comunicaciones, etc.). Vínculos entre lo prescripto, lo enseñado y lo evaluado.
 - Concepciones sobre las prácticas docentes y de enseñanza implícitas en

proyectos curriculares de Educación Inicial.

- **Clase escolar y prácticas de enseñanza**

- Espacios para enseñar y escenarios de la enseñanza. Complejidad y multidimensionalidad de las prácticas de enseñanza.
- La clase escolar como configuración pedagógico-didáctica. Estructuras didácticas propias de la Educación Inicial.
- Multirreferencialidad y categorías didácticas para analizar clases y prácticas de enseñanza. Relaciones entre objeto de conocimiento y objeto de enseñanza. Los procesos de apropiación del conocimiento. La construcción metodológica y la articulación contenido-método.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Tipo de unidad curricular: Seminario
Carga horaria: 64 horas cátedra totales
Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

Comprender la educación como una práctica social compleja y la enseñanza como un acto político supone una formación que oriente en el conocimiento de las teorías clásicas y contemporáneas sobre lo social y lo educativo, sus contextos de producción y los discursos que disputan la hegemonía. Asimismo conocer las transformaciones de la sociedad actual y su incidencia sobre lo educativo son elementos constitutivos de una tarea docente crítica, reflexiva y transformadora.

Esta unidad curricular apunta a brindar una perspectiva que permita comprender la realidad educativa y el papel que desempeña la educación en la producción y reproducción del orden social, condición indispensable para su transformación. La escuela reproduce, divide y polariza, así como se puede y debe constituir en un lugar de resistencia y de cambio social.

Desde una dimensión formativa, se pretende aportar insumos para el análisis de la práctica educativa y brindar instrumentos teórico-metodológicos para la comprensión de las principales problemáticas educativas existentes en la actualidad. Fenómenos como la socialización de la infancia y la juventud, la educación como factor de cambio o reproducción social, las vinculaciones entre la escuela y la desigualdad, los procesos de selección educativa, el currículum oculto, entre otros, constituyen problemáticas centrales para su abordaje en este espacio de la formación inicial de los docentes. En dicho contexto, la cuestión del ejercicio del poder, de su legitimidad y legalidad, tanto en el sistema educativo cuanto en la institución escolar, asume un lugar primordial.

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

Abordar todas estas cuestiones sobre la base de las herramientas que aporta la Sociología de la Educación, entre otras disciplinas del campo social, contribuye a avanzar en la sistematización, análisis, comprensión y explicación de la dimensión educativa en los procesos que conforman la realidad social.

Ejes de contenidos propuestos

- **Sociedad y Educación**

- Configuración del campo de la Sociología de la Educación. El carácter social del fenómeno educacional. Problematicación acerca de los vínculos entre el campo de “lo social” y el de “lo educativo”.
- Sociedad y Educación: su vinculación a partir de los diferentes paradigmas. Perspectivas del orden y del conflicto.
- El papel del sistema educativo y de la escuela en la reproducción económica, cultural e ideológica. Teorías de la reproducción. El aporte de las perspectivas críticas. Teorías de la resistencia. Las corrientes interpretativas.

- **Estado, educación y poder**

- Relaciones entre Estado y educación en el desarrollo de la sociedad capitalista. Poder, conflicto y formas de dominación. Estado, sistema educativo y control social. Socialización y hegemonía. Modos de construcción del poder en los Estados modernos.
- Estructura social y sistema educativo. Educación y clases sociales. Posibilidades y límites de la educación como herramienta de movilidad social. Los procesos de exclusión y discriminación educativa. Fragmentación del sistema educativo y cambios en los factores de estratificación.

- **Escuela y desigualdad**

- Desigualdades sociales y desigualdades educativas. Capital cultural y escuela. Tensiones entre condiciones objetivas y subjetivas. La institución escolar como construcción social e histórica: organización y cultura escolar.
- La construcción simbólica de la pobreza, la inteligencia y la violencia: las nominaciones escolares. Los estigmas sociales en la escuela y los procesos de discriminación.
- Fuentes de desigualdad educativa: clase, género y etnia. El rol de los docentes y sus prácticas frente a la cuestión de la desigualdad: como agente transformador o reproductor. La configuración de las trayectorias de los alumnos: límites y posibilidades.
- Los procesos de feminización de la docencia.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL II

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 128 horas cátedra totales

Duración: anual

Marco General Orientador

Reflexionar acerca de la enseñanza de los niños hasta los 3 años implica pensar en un recorte particular hacia una población que se suma a la educación formal. Muchas producciones científicas caracterizan a las niñas y los niños,

escribiendo sobre la infancia. La infancia es lo que conocemos pero –al decir de Azzerboni- también es lo otro, lo que aún no conocemos. El nacimiento es la aparición de lo nuevo: es lo inesperado que irrumpe con lo ignorado. Genera expectativas, promueve la búsqueda de un sitio. La educación es una de las formas con que el mundo recibe a los que nacen.

Alguien nuevo en el mundo requiere que ese mundo sea capaz de recibirlo y sea capaz de responder; aunque para recibirlo haya que renovarse y aunque, para responder, uno tenga que cuestionar sus propias ideas y concepciones. ¿Hasta qué punto la educación recibe la novedad de la infancia y la reconduce hacia lo ya existente? ¿Será posible ponerse a la escucha de lo que cada uno trae al nacer? Únicamente renunciando a toda voluntad de dominio sobre el otro, dejando que sea un encuentro con lo extraño, lo desconocido. De esto hablamos cuando hablamos de “bebé”: no es un cuerpo que tiene que aprender por repetición automática, sino alguien que se está estructurando subjetivamente, conformando su aparato psíquico en absoluta imbricación con el funcionamiento de sus instrumentos. Un bebé se construye al descubrir y hacer propio su cuerpo y sus producciones. Tratándose de niños que están atravesando ese momento en que se inscriben las formulaciones fantasmáticas primordiales que van a instalar y ofrecer el código de todo desciframiento posterior del mundo en que vive, ese código único y singular se revela como esencial.

El niño concebido en su inermidad, la madre en su función imaginaria, la función paterna que devuelve un símbolo de reconocimiento desde más allá del espejo, y el enigma que en ello se constituye, establecen los cuatro términos que permiten que se opere la separación y la alineación. Procesos necesarios para que la pulsión desarrolle un recorrido que no quede achatado sobre lo real del cuerpo del bebé, sino que recorra lo que el deseo del Otro Primordial le marca como destino. Este camino no será el juego que “se le supone” a los bebés precursores del Fort -da, sino el que el niño despliega ubicando a los objetos en el lugar que su propio deseo les imprime.

A partir de tales consideraciones, se concibe a la familia como el primer lugar social y educativo que acompaña a un niño. El jardín complementa y enriquece esta educación, pero no desarrolla las funciones parentales maternas o paternas. El jardín maternal ofrece también adultos que cuidan, contienen y colaboran en la crianza, pero desde otro lugar -el de la enseñanza-, diferenciándola de educación en su sentido más amplio.

Por ello, esta unidad curricular centra su atención en el abordaje didáctico del Jardín Maternal, orientado a las particularidades de los niños y niñas hasta los 3 años, si bien se articula con los espacios anteriores de Didáctica General y Didáctica de la Educación Inicial I.

Cuando un niño asiste cotidianamente al jardín maternal entran en escena muchos “demás”, otros y otras, grandes y chicos, no tan conocidos y diferentes a las personas que conforman sus propias familias, complejizando sus universos, ampliando y enriqueciendo sus experiencias de relación.

El Jardín Maternal es el primer espacio educativo del ámbito público que sitúa los más pequeños de nuestra sociedad, con otros niños y niñas –semejantes en edad- y con personas adultas que se plantean una intencionalidad pedagógica; conformando un ambiente estimulante para la construcción del mundo de los afectos, del mundo social y moral de los bebés. Este acompañamiento a los niños (desde temprana edad) en la construcción de su subjetividad permite atender a las

desigualdades de origen para favorecer un mejor desempeño en su escolaridad, potenciando los vínculos entre las instituciones de Educación Inicial y los grupos familiares de la comunidad.

La enseñanza como tarea propia de los maestros, se reconoce en tanto es una actividad planificada (previamente organizada), con una intencionalidad específica de transmisión, continuada y sistemática (ya que se da en un proceso de reiteraciones y modificaciones relacionadas en cierto momento y cierto espacio) y evaluada.

Los desarrollos didácticos para el alumno de los 45 días a los 3 años han de ser diferentes y específicos, así como los tiempos, los materiales utilizados y los modos de intervención y evaluación del docente, evitando así el riesgo de trasladar propuestas de otros niveles educativos. Esto implica entender el Jardín Maternal como una institución que ofrece un acercamiento a la cultura desde propuestas posibles para los niños. Una institución donde se cuidan las necesidades físicas al mismo tiempo que se propician las situaciones de juego, exploración, intercambio, que favorecen el desarrollo del niño y la apropiación de la cultura. Desde esta mirada, pues, es esencial resignificar las actividades de crianza, imprimiéndoles un matiz pedagógico que las transforme de asistenciales en educativas y las reconozca como espacios de enseñanza.

Ejes de contenidos propuestos

• El sujeto del Jardín Maternal

- Lo vincular. Interacción adultos- bebé y su mutua y recíproca influencia. Las familias: reconocimiento del potencial educativo de los padres y consideración de las modalidades de crianza y vínculos familiares.
- Funciones de crianza. Modalidades básicas del apego: mirada, sostén y afecto, regulación en el vínculo. Disponibilidad para sostener: el sostén físico, el sostén emocional. Juegos de crianza.
- Formas de intervención corporal. El contacto corporal. Las primeras improntas sensoriales. La piel, la mirada y el sentido auditivo: una trilogía básica para esos contactos iniciales.

• La enseñanza en el Jardín Maternal

- Definición y categorización de contenidos a enseñar en el Jardín Maternal y los ámbitos de referencia para definir los contenidos. Proyecto educativo institucional
- El rol docente y los modos de intervención didáctica en el Jardín Maternal. Reconstrucción teórica de diversas formas de enseñar en el jardín maternal: ofrecer disponibilidad corporal, acompañamiento con la palabra, participación en expresiones mutuas de afecto, construcción de escenarios, realización de acciones con los niños.
- Particularidades de las salas (de 45 días a 12 meses, de 12 a 24 meses, de 24 a 36 meses). Ambientación de salas. Juegos, juguetes y enseñanza en el Jardín Maternal.
- Itinerarios didácticos (organización de los contenidos – propósitos – evaluación).

ALFABETIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 64 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

La importancia social de la alfabetización debe ser el punto de partida para poder reflexionar sobre la dimensión del alfabetismo, el analfabetismo, el iletrismo y su correlación con la vulnerabilidad y la marginación social.

Es importante comprender el proceso de alfabetización como un continuum. Para ello, la formación docente de nivel inicial, deberá plantear los contenidos relacionados con la alfabetización temprana y emergente que demuestran la importancia de los contextos socioculturales en las etapas iniciales del aprendizaje de la lengua escrita. Así también, deberá tener en cuenta los aportes de las perspectivas psicológicas a la alfabetización, tanto las psicogenéticas (que privilegian la acción interna del sujeto), como las propuestas sociohistóricas (que revalorizan la incidencia sociocultural en los procesos psicológicos superiores).

También es oportuno que el futuro docente conozca y revise críticamente los métodos tradicionales de alfabetización para pensar cómo cada marco teórico determinará diferencias importantes en el quehacer de la sala.

Los estudiantes profundizarán sus conocimientos sobre la lengua escrita y el valor que ésta tiene como capital cultural, y sobre las herramientas para enseñarla formando lectores y escritores. Las experiencias previas que los niños tengan sobre la escritura servirán de base para el aprendizaje futuro de la lengua escrita. Para ello, los futuros docentes deberán aprender a analizar materiales curriculares y editoriales, a seleccionar recursos, armar secuencias de actividades y diseñar estrategias de aprendizaje y evaluación.

Ocupa un lugar importante la reflexión sobre la necesidad de articular con el nivel primario, ya que los logros de la Educación Inicial serán el punto de partida del nivel siguiente

Ejes de contenidos propuestos

- **Alfabetización inicial**

- Alfabetización: valor social y político. Analfabetismo e iletrismo. Alfabetización emergente y temprana.
- Teorías acerca de la lengua escrita: teorías psicolinguísticas y sociohistóricas.
- Debates en torno a la alfabetización inicial: psicogénesis, socioconstructivismo, la conciencia fonológica, procesos de apropiación de la lengua escrita.
- Métodos tradicionales de alfabetización: revisión crítica. Enfoques presentes en las prescripciones y otros materiales curriculares y en las propuestas editoriales.

- **Estrategias de alfabetización**

- Selección y secuenciación de contenidos de alfabetización, criterios para la construcción de secuencias didácticas y/o proyectos de escritura. Uso de recursos. Criterios y estrategias de evaluación.

- La articulación con la Educación Primaria.

MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA

Tipo de unidad curricular: Asignatura
Carga horaria: 160 horas cátedra totales
Duración: anual

Marco General Orientador

Existen varias razones por las cuales las construcciones matemáticas deben ser promovidas desde la Educación Inicial, entre ellas, su constante inserción en la vida cotidiana, ya que muchos de los problemas o preguntas que les preocupan a los niños desde edades tempranas y en todas las culturas, están ligadas a esta disciplina, lo que le da características de conocimiento vinculado al sentido común. El aspecto multifacético de la matemática que hace que se la encuentre seguramente en el entorno del niño bajo formas de la plástica, el lenguaje, la música, las ciencias naturales y sociales o la tecnología, con lo cual existen muchos caminos para acceder a ella. Su carácter constructivo, desafiante y lúdico que la torna accesible a niños de todas las edades. Los estudios e investigaciones que demuestran que la vinculación temprana de los niños con temas matemáticos en el nivel inicial mejora notablemente sus posibilidades escolares posteriores.

Reconocida tal responsabilidad, esta unidad curricular está dirigida a trabajar contenidos matemáticos necesarios para el desempeño de los futuros docentes en la Educación Inicial con la intención de profundizar la reflexión sobre sus concepciones, su propia práctica matemática y las conceptualizaciones acerca de la didáctica como parte de su recorrido formador, en tanto adultos participantes de una comunidad de aprendizaje específica.

Muchas de las discusiones acerca de si un tema debe ser “enseñado” o no, si se pueden dar problemas a los niños del Nivel Inicial o sólo es posible enseñar a través del juego, si hay que esperar que surja “naturalmente” el contenido para tratarlo en clase, si un contexto es matematizable o no, tienen en esta unidad curricular un ámbito para progresivas aproximaciones a conceptualizaciones matemáticas y a los modos en que las piensan los alumnos.

Enseñar matemática en la Educación Inicial no presupone enseñar otra matemática ni que es suficiente conocer “poca” matemática (más pobre, limitada o desvaída). Es diferente la forma de adecuación que necesita su enseñanza en función del alumnado del nivel. En este sentido resultan esclarecedoras las Recomendaciones elaboradas por el INFD para este Profesorado, cuando expresan que *“a la hora de tomar decisiones sobre los contenidos a incluir en el diseño curricular de formación docente, es necesario tener muy presente al sujeto destinatario ya que no se debe correr el riesgo de “espejar” los contenidos curriculares de la formación con los contenidos curriculares del nivel”*. (Recomendaciones, 2008: 48)

Se hace necesario, pues, reflexionar sobre las biografías escolares ya que, muchas veces, se vincularon con la disciplina en términos de productos acabados de la comunidad matemática científica, desde un enfoque aplicacionista y, por supuesto, sin haber reflexionado sobre ellos como objetos de enseñanza. Es

necesario un tratamiento distinto de los mismos, con la finalidad que los conceptos y procedimientos de la aritmética, la geometría y la medida sean resignificados e integrados a los saberes que los niños traen a la escuela y las posibilidades de desarrollo en las salas del nivel.

Se pretende crear un clima de estudio que permita, partiendo de las posibilidades de cada uno, apreciar la matemática y comprometerse con la resolución de problemas por que la ha vivenciado. A partir de construcciones de sentido común, la intuición, la observación, la aproximación empírica, la experimentación inductiva con que los estudiantes suelen acercarse a los problemas matemáticos, se pueden ir generando situaciones que incorporen complejidades conceptuales, que promuevan la construcción de nuevos aprendizajes matemáticos, que demanden estrategias de reflexión, esquematización, simbolización, generalización y validación. Procesos sobre los cuales los futuros docentes deberán reflexionar, reconocer y analizar para poder desarrollar procesos análogos en sus propias aulas.

El juego con contenido matemático en la institución formadora es propuesto como una clase especial de problemas o como una fuente generadora de ellos (concepción que será llevada a las salas del nivel). Experimentando el juego por sí mismos y reflexionando sobre él, los futuros docentes podrán comprender su valor para desarrollar conjeturas, argumentos, respetar reglas, calcular, variar estrategias, relacionar contenidos, colaborar con el otro, etc. y saber como utilizarlo para el aprendizaje matemático de sus propios alumnos.

Un papel primordial tienen los procesos de institucionalización de los conocimientos matemáticos que contribuyen también a distinguir los alcances de los conocimientos logrados por los estudiantes, qué posibilidades tienen de vincularlos con el saber académico instituido y discutir hasta dónde llegar en el proceso de descontextualización y formalización o si es oportuno esperar, reorientando la enseñanza.

Si bien no se puede pensar a la simbolización matemática como condición indispensable para la formalización, debe ser discutida a partir de las producciones de los estudiantes, en función de su conveniencia, pertinencia y economía. Reflexión que permitirá, además, preparar al futuro docente para interpretar comprensivamente los distintos lenguajes y formas de representación que utilicen sus alumnos frente a las actividades matemáticas presentadas.

Para que el estudiante comprenda la importancia de presentar aspectos matemáticos enmarcados en situaciones cotidianas o de otras disciplinas (perspectiva globalizadora) en las propuestas para las salas, resulta fundamental que tenga la oportunidad de explorar y analizar vínculos entre los contenidos matemáticos que debe enseñar - tanto los de un mismo eje como los de ejes diferentes (números, geometría, medida o probabilidades y estadística)- con experiencias y contenidos de otras áreas de conocimiento.

Descripciones, análisis e interpretaciones de procesos reales de enseñanza y de aprendizaje de los niños del nivel, lecturas de diseños y desarrollos curriculares, enfoques de investigaciones actuales, explicitación de sus objetos de estudio y de las preguntas que intentan responderse, antecedentes y fuentes, vinculaciones y contrastes con la bibliografía que sustentan los diseños curriculares, distancias con las realidades escolares y sus posibles explicaciones, profundización en modelos teóricos que ayudan a analizar e interpretar las dificultades de la práctica en aulas y no en dogmas a aplicar irreflexivamente en ellas, toda una enumeración que anuncia

necesidades y posibilidades a desarrollar en la formación de profesores para el nivel inicial.

La sistematización de conocimientos matemáticos y didácticos, apoyados en lecturas seleccionadas, experiencias de docentes e investigaciones, a través del estudio grupal e individual, propiciando formas de trabajo cada vez más autónomas, contribuirá a que el estudiante reflexione acerca de posibilidades de formación continua, más allá de lo que en la formación inicial pueda construir. Por ejemplo, muchas de las formas de trabajo en el nivel –vigentes aún hoy- se basan en didácticas muy vinculadas al movimiento de la “Escuela Nueva” que formaliza los rincones, los centros de interés, el uso de materiales concretos, el trabajo con el juego, con proyectos o con unidades curriculares. Esto hace necesario que los estudiantes profundicen estas líneas en sus objetivos originales y las contrasten con enfoques más actuales provenientes de la investigación en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en el nivel, conociendo otros modelos didácticos, para enriquecer su práctica a partir de un proceso de opción reflexiva, crítica y superadora.

Esta unidad curricular está ubicada en el tercer año de la carrera, y permite articularse con la de Práctica III, tanto en la observación de propuestas en sala cuanto en la construcción de pequeños ensayos de planificación y en su articulación e integración en Proyectos de Enseñanza Integral I y II, particularmente en aquellas propuestas de juego y trabajo donde el número, la medida o el espacio tienen fuerte presencia desde los usos sociales.

Ejes de Contenidos propuestos

- **La enseñanza de la Matemática en la Educación Inicial**

- Caracterización de distintos enfoques (psicológicos y didácticos) acerca de la enseñanza de la Matemática. Aportes de la historia a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La concepción de resolución de problemas como modelo de enseñanza para el trabajo transversal durante todo el desarrollo de los ejes: números y operaciones, geometría y espacio, medida, estadística. El juego.

- **Números y operaciones**

- Sistemas numéricos, origen, antigüedad, diferentes sistemas numéricos posicionales y no posicionales. Sistema decimal, propiedades y estructura.
- Conjuntos de números naturales, racionales y enteros. Operaciones básicas y sus propiedades. Estimación, cálculo exacto y aproximado. Proporcionalidad y porcentaje.
- Aportes de la investigación relativos a los sentidos del número y las operaciones, las relaciones lógicas y la matemática en la Educación Inicial. Funciones de los números (enumerar, cardinalizar, comparar y ordenar, operar, etiquetar, medir), conocimientos numéricos informales y formas de representación de los números por parte de los niños.
- La serie numérica oral y escrita, su enseñanza. Comparación y ordenamiento de números: criterios utilizados por los niños, patrones numéricos.
- Situaciones problemáticas relativas a las operaciones básicas con números naturales. Contextos y modelos para la enseñanza de las operaciones y el cálculo.

- **Geometría y espacio**

- Interrelación espacio físico y geometría. Pensamiento geométrico. Relaciones espaciales. Figuras geométricas. Relaciones de inclusión: definición, clasificación.
- Conocimientos espaciales y conocimientos geométricos, posturas al respecto. Representaciones espontáneas y promovidas en los niños: numéricas, espaciales y geométricas.
- El rol del dibujo y el modelado en la Educación Inicial como formas de representar la realidad. Situaciones que impliquen estrategias de reconocimiento, clasificación, construcción, reproducción y descripción de formas y de sus transformaciones utilizables en la Educación Inicial. Materiales para el trabajo espacial y geométrico en el nivel.

- **Medida**

- Atributos cuali- y cuantitativos de un objeto o fenómeno. Magnitudes. Unidades fundamentales y derivadas. Concepto de precisión. Estimación de cantidades.
- Perímetro. Área. Equivalencia de figuras. Teorema de Pitágoras. Áreas de triángulos y cuadriláteros, círculos, polígonos y figuras compuestas. Volumen. Equivalencia de cuerpos. Relaciones entre perímetro-área-volumen. Longitud. Capacidad. Tiempo. Peso.
- Aportes de la epistemología genética a la interpretación del pensamiento infantil en relación con la medida: la conservación.
- Estrategias de medición de cantidades de una magnitud (intuitivas, de estimación global, directas, indirectas), comparación, clasificación y ordenamiento de materiales según atributos medibles. Comparación y ordenamiento de cantidades.

- **Estadística**

- Población. Muestras: representatividad. Representación de datos estadísticos: Tablas de frecuencias. Diagramas de líneas, barras, circulares, histogramas.
- Parámetros estadísticos. Media, moda, mediana: significados y utilidad. La estadística en los medios. Los abusos en el uso de la estadística.
- Los juegos para la Educación Inicial con el azar. Los juegos equitativos. Los 'preferidos', los 'frecuentes'. Recolección, organización e interpretación de información sistematizada. Las representaciones en estadística.

LENGUAJES VISUALES Y SU DIDÁCTICA
--

Tipo de unidad curricular: Taller
Carga horaria: 128 horas cátedra totales
Duración: anual

Marco General Orientador

El Lenguaje Visual como portador de sentidos y significados, a través de formas, colores, texturas –materias sensibles de transformaciones-, se constituye en un pilar fundamental en la formación docente para la Educación Inicial.

Los niños desde sus primeros años de vida se expresan, disfrutan y comunican mediante símbolos visuales, desarrollando su pensamiento, imaginación y

creatividad con actividades plásticas. De esta manera cobra importancia que los futuros docentes se formen en las particularidades del lenguaje visual. El aprendizaje de este lenguaje implica no sólo los aspectos productivos sino también los críticos y culturales.

Elliot Eisner señala que el aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección, tiene alcances sobre el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, para la percepción estética y para comprender el arte como fenómeno cultural. De ahí que el aprendizaje artístico requiera que se atienda a cómo se aprende a crear formas visuales que tienen naturaleza estética y expresiva, a cómo se aprende a ver formas visuales en el arte y en la naturaleza y a cómo se produce la comprensión del arte.

En el caso de la enseñanza artística visual algunas prácticas exhiben el énfasis en la producción y en la utilización de diferentes materiales en función de una mayoría de imágenes –tanto bidimensionales como tridimensionales- que son productos de materiales plásticos. Tanto adultos como niños disfrutan del manejo de la materia plausible de transformaciones que viabilizan la expresión. Mariana Spravkin reflexiona que si bien la sensorialidad de los más pequeños los lleva a indagar acerca de las cualidades de los más diversos materiales, los docentes no pueden quedarse sólo en eso: los materiales invitan, excitan los sentidos, provocan deseos de usarlos. Contar con este privilegio no es poco en materia de sensibilización y estimulación, pero quedarse en este punto comporta dos peligros: permanecer en una manipulación superficial y agotar el mismo interés que el material promueve.

En este sentido, la formación de los docentes se propone trabajar sobre una enseñanza de la apreciación, de la producción y de la contextualización cultural de las formas visuales en una interacción que conlleve no sólo un hacer, ni sólo un saber, sino un saber hacer. Este saber hacer tanto productivo, como apreciativo y cultural, también debe estar acompañado por un saber hacer pedagógico, donde los aprendizajes de los futuros docentes resulten en enseñanzas para los niños que concurren a la educación inicial, con estrategias didácticas pensadas para cada edad.

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

Enseñar implica conocer aquello que se propone enseñar. La imagen comunica un sentido, proporciona un saber y una opinión. Comprender sus significados en el mundo de hoy, mediatizado y globalizado, resulta un conocimiento indispensable. Es otro lenguaje posible mediante el cual se puede aprender, decir, comunicar, interactuar y por el que se pueden conocer las visiones de los otros y producir las propias.

Esta formación de docentes de Educación Inicial no se posiciona como formación de artistas, sino que promueve realizar las experiencias que debe transitar un futuro maestro de niños pequeños para poder diseñar, planificar, poner en práctica y evaluar propuestas didácticas para las diferentes edades del nivel en el campo del lenguaje visual. Experiencias para que los niños desarrollen sensibilidad por los colores, formas y texturas, por el espacio y el tiempo, fuentes de significación

y goce en sus diferentes organizaciones y producciones.

Ejes de contenidos propuestos

- **Elementos del Lenguaje Visual y su producción**

- Los elementos del lenguaje visual y su organización. Modos de representación combinados en función connotadora. Contenido, forma e intencionalidad del discurso visual. Géneros discursivos y estilos.
- Producción: los procesos de simbolización y las producciones visuales. Exploración de diferentes materiales, herramientas y soportes para la construcción de imágenes visuales. Utilización de técnicas y materiales convencionales y no convencionales en la construcción del discurso visual. Relación entre posibilidades expresivas de los materiales y la imagen resultante. Cualidades de los diferentes materiales plásticos y posibilidades de su uso en la educación inicial.

- **Apreciación y contextualización de los Lenguajes Visuales**

- Apreciación: la percepción. La observación de la realidad. La apreciación de las obras artísticas. La dimensión crítica. La apreciación de los trabajos de los alumnos.
- Contextualización: el patrimonio cultural artístico visual. Manifestaciones visuales del entorno y la región.

- **La enseñanza de los Lenguajes Visuales en la Educación Inicial**

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

RECURSOS MULTIMEDIALES PARA LA EDUCACIÓN INICIAL

Tipo de unidad curricular: Taller
Carga horaria: 80 horas cátedra totales
Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

El proceso de enseñanza – aprendizaje, en las consideraciones de González Soto, se establece siempre en ámbitos de relación, entendidos como vínculo global, como circunstancia que sirve de unión, como conexión o contacto entre los elementos personales que configuran ese proceso (profesor/alumno) y, entre éstos y el resto de los elementos de dicho proceso: contenidos, actividades, recursos y evaluación. Pero, a su vez, ese proceso necesita otros nexos específicos que medien entre el enseñar y el aprender. A estos nexos los denominamos mediadores entre la enseñanza y el aprendizaje, o entre éste y la realidad a aprender, y aún entre esa realidad y el proceso de enseñanza.

En términos de Barbero la mediación es esa instancia cultural desde donde el público de los medios produce y se apropia del significado y del sentido del proceso comunicativo. Originalmente este concepto se vinculaba con la identidad cultural de

los sujetos y con la producción diaria de cultura. Más recientemente se lo vincula con las prácticas comunicativas específicas de la audiencia como un proceso estructurante.

En la formación de futuros docentes, al utilizar las TICs como soporte de los entornos destinados a la enseñanza y el aprendizaje incorporamos una primera mediación, el diálogo aparece mediado por la tecnología y va más allá de un mero soporte: genera nuevos modos de dialogar y elaborar conocimiento. Podemos identificar una comunicación mediada tecnológicamente, que facilita y reinventa modos de intercambio como base para una mediación representada por la configuración didáctica implementada, que remite a la posibilidad y el modo de construcción del conocimiento. La mediación tecnológica debería orientarse a facilitar la mayor cantidad y calidad de las interacciones comunicativas.

Para una didáctica de orientación constructivista, la intervención docente puede considerarse como mediadora entre el sujeto que construye su representación o modelo de la realidad y el objeto del conocimiento. Este sería un sentido clave del concepto de mediación didáctica: acceder a la información, apropiarse a la cultura y construir el conocimiento mediante el diálogo interpersonal, alternativamente con el profesor y con los pares con quienes comparte la experiencia de aprender. La configuración didáctica proporcionaría el andamiaje -a decir de Bruner- para potenciar el aprendizaje. Según este autor la actividad mental humana necesita estar vinculada a un conjunto de instrumentos culturales o prótesis; mediadores que debemos estudiar a partir de entender los procesos de construcción del conocimiento desde una perspectiva cultural.

Al analizar los materiales educativos se tiene en cuenta tanto lo que el texto dice como lo que el usuario comprende sobre el tema. Esta mirada ubica al sujeto como productor de sentido y hecho cultural. Este análisis de los materiales se puede hacer tanto desde el contenido que presentan como del lenguaje en que han sido contruidos, pues estos lenguajes forman también parte de las propuestas de enseñanza.

El formato de taller permitirá producir un diseño digital de los recortes didácticos concretos y contextualizados en los que las TICs favorezcan las posibilidades de los niños para comprender y actuar en un mundo más pleno desde el entorno en que viven. Se trata de construir un espacio para pensar en los recursos didácticos necesarios para generar situaciones de aprendizaje.

Ejes de contenidos propuestos

• Los recursos multimediales y la enseñanza

- Los materiales para la enseñanza y para el aprendizaje. Los materiales multimediales: el aprendizaje visual e icónico. Modelos teóricos.
- Tipos de recursos y su relación con los enfoques de enseñanza. Libros de texto, la radio, el diario, la TV, el cine, el celular, los hipertextos. El lugar de las representaciones, los efectos cognitivos y su manifestación en la lectura, escritura y en la construcción de conocimientos.
- Estrategias didácticas con el uso de las TICs: imagen y audio. El audio como recurso didáctico. Imágenes fijas e imágenes en movimiento.
- El uso de Internet para la búsqueda de información, la organización de la información, el trabajo colaborativo y la comunicación e intercambio de información.

- **Abordaje didáctico de las TICs en la Educación Inicial**

- El juego y las TICs. Los juegos con soporte tecnológico: potencialidades y limitaciones. Análisis crítico. Fundamentos pedagógicos para su implementación. Usos educativos de Internet en la Educación Infantil. Juegos, trabajo y talleres con TICs.
- El software educativo en la Educación Inicial: fundamentos conceptuales, construcción de criterios para su evaluación según los modelos didácticos.
- El videojuego en la enseñanza: potencialidades y limitaciones. Consumo e identidad. La comercialización de la tecnología. Los juegos de simulación y la enseñanza mediante simulaciones.
- Características del espacio físico de las salas de Educación Inicial: los rincones en red. Modelos de organización y trabajo con TICs. Las aulas en red.

CUERPO Y JUEGO EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Tipo de unidad curricular: Seminario / Taller

Carga horaria: 96 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco Orientador General

Decir niño es hablar de actividad motriz, aprendizaje y juego. La actividad motriz tiene una gran importancia en la conformación y el desarrollo de la personalidad infantil en todas sus facetas.

Al mismo tiempo, desde el análisis social, todas las corrientes señalan el valor del juego de movimientos y la relación con los objetos y los demás como pilares de la construcción de las representaciones sociales y los modos de relación de los sujetos con el mundo exterior.

Por ello en esta unidad curricular se abordan contenidos referidos a la psicomotricidad, entendida en referencia a las producciones corporales del sujeto: miradas, sonrisas, llantos, movimientos en tanto gestos, juego, lenguaje; producciones que tienen lugar en relación con el otro. El conjunto de estos fenómenos se sitúa en la perspectiva del propio cuerpo tal como es vivenciado, investido y jugado en la acción. Es decir, en la realización motriz, que es donde se ubica el punto de anclaje de la psicomotricidad.

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

En este contexto ha de comprenderse la importancia de los contenidos

referidos al juego, ya que en la Educación Inicial se privilegia a la actividad lúdica como apropiada a las características de los niños pequeños. El juego es un derecho y un rasgo singular de los niños, que no sólo genera placer sino que permite su expresión creativa y amplía su horizonte de conocimiento acerca de la realidad física, social y cultural. El juego es motor de desarrollo cognitivo desde el punto de vista teórico y lo será desde la experiencia de vida de los niños en la medida en que los docentes de Educación Inicial se comprometan en este sentido.

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

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

Por ello, estos contenidos se complementan e integran con las referencias al juego en otras unidades curriculares, en cuanto se trata de un eje transversal del modelo didáctico (que ha de ocupar un lugar diferenciado, relevante y particular en la educación inicial), presente sobre todo en los campos de la práctica profesional docente y de la formación específica.

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

Estos contenidos, en consecuencia, deben orientarse a provocar una experiencia personal, un nivel de reflexión, observación y estudio que le permita al futuro docente revisar sus representaciones y construir una nueva mirada, sin prejuicios, afirmada en conocimientos actualizados y en una profunda sensibilidad personal, a fin de que tengan una visión más amplia del sujeto, de la tarea educativa y de las necesidades y posibilidades de incluir la dimensión corporal en la institución escolar.

Resulta necesario que los futuros maestros adquieran elementos que les permitan comprender la perspectiva de la Educación Física e interactuar con los docentes responsables de esta área curricular en la elaboración y concreción de propuestas que incorporen la educación de y a través de las prácticas motrices en la formación básica de las niñas y de los niños. Además, es conveniente que estén en condiciones de enseñar aspectos básicos de esta área curricular en aquellas escuelas que no cuenten con personal especializado.

A su vez, la actividad motora, que combina la expresión y la acción motivante y motivada, constituye también un recurso didáctico de primer orden para el abordaje de contenidos escolares de las distintas áreas curriculares. Desde esta perspectiva, las actividades de Educación Física son también instrumentos altamente significativos para la enseñanza de la tolerancia y la aceptación de lo

diverso, el compartir y proyectar con otros. Bien diseñadas y dirigidas, las actividades corporales pueden neutralizar las tendencias discriminatorias alentando la autoestima y el espíritu de colaboración.

Ejes de contenidos propuestos

- **El juego como medio formativo por excelencia en la Educación Inicial**
 - El juego y el juguete como espacio de controversia didáctica. Tipos de juego. La importancia de los recursos materiales en el juego simbólico.
 - El cuerpo y el juego. El juguete, su significado. El juego como elemento para la socialización.
 - Los juguetes como medios didácticos. Juguetes de arrastre, para dramatizar, para experimentar y construir. El ambiente como abecedario didáctico. La organización del ambiente como conocimiento desde el hacer.
 - El juego en la escuela. La intervención del docente, modalidades, propuestas lúdicas. Importancia del juego en la formación docente y en la del docente de Educación Inicial. La relación entre el Nivel Inicial y la escolaridad primaria. El juego como herramienta de profesionalización docente.
- **Sujeto y psicomotricidad**
 - Conceptualizaciones sobre lo psicomotriz. Desarrollo del sujeto en relación con la psicomotricidad. El bebé en la estructura sensorio – motriz. Los tiempos instituyentes en la primera infancia. Del cuerpo a la representación: apropiación e incorporación.
 - Estructura y desarrollo psicomotor. Aspectos estructurales e instrumentales del desarrollo. Crecimiento, maduración y desarrollo.
 - La construcción intelectual y dinámica del cuerpo. La influencia de lo lúdico en la psicomotricidad: el juego-jugar y el lenguaje como medio de expresión.
 - Síntomas psicomotores. La escuela del sujeto psicomotor como intento de comprender su discurso. El papel de la transferencia. Los organizadores del aula psicomotor. El gesto. La mímica.
- **Aproximación a la Educación Física y su enseñanza**
 - Constitución y desarrollo de la Educación Física como disciplina. Influencias y tradiciones. La Educación Física en el jardín maternal y en el jardín de Infantes.
 - Las acciones motrices. Capacidades, funciones y procesos; la evolución de las habilidades motoras. Acción motriz, situación motriz, cultura corporal y motriz.
 - Relaciones entre cognición, emoción y movimiento. Actividad motriz, aprendizajes escolares y socialización. Desarrollo social y juego: clasificaciones de los juegos motores, integración social, expresión, comunicación y creatividad.
 - Observación y aprovechamiento pedagógico del juego. El juego tarea, los juegos masivos, los dúos, los pequeños grupos, los juegos reglados. Los juegos con pequeño material; los juegos corporales; los juegos de correr, saltar, lanzar; los juegos colectivos; los juegos expresivos; los juegos y actividades en la naturaleza.
 - Estrategias de enseñanza. La actividad motriz espontánea. Las intervenciones del docente y sus tipos: actividades de los alumnos y del docente, reconstrucción del rol.

- Las instalaciones y el material para las actividades de la Educación Física. Organización de los contenidos. Sentido, significación, tematización y problematización.

PROYECTOS DE ENSEÑANZA INTEGRAL I

Tipo de unidad curricular: Taller
Carga horaria: 80 horas cátedra totales
Duración: anual

Marco General Orientador

Esta unidad curricular, en el tercer año de la carrera, tiene el propósito de acompañar al alumno residente en el diseño, la realización y la evaluación de proyectos didácticos integradores, pensados como planes globales, particularmente en las salas de 4 o 5 años del jardín de infantes. En este marco, se orienta a la recuperación de diversos saberes relevantes que se han venido desarrollando a lo largo de la carrera –particularmente desde las didácticas específicas, los lenguajes artísticos y las nuevas tecnologías de la información y comunicación- en función de su articulación con el campo de la Práctica Profesional Docente.

Al mismo tiempo, contribuye a concretizar el enfoque globalizador propio del Nivel –que no puede resolverse desde el trabajo específico de cada abordaje didáctico por separado- y atender a una concepción de la Educación Inicial como unidad pedagógica, a revalorizar el juego y las experiencias globalizadoras, y a tomar en consideración la heterogeneidad de los sujetos y sus contextos.

Estos Proyectos son compartidos por alumnos y docentes de las Didácticas y otras unidades curriculares del campo de la Formación Específica, que se integran y vinculan en un trabajo articulado y coordinado por el docente de Práctica III, e incluyen a los siguientes espacios³: Lenguaje Musical y Expresión Corporal, Ciencias Sociales y su Didáctica, Ciencias Naturales y su Didáctica, Matemática y su Didáctica, Lengua y su Didáctica (y/o Alfabetización en la Educación Inicial), Lenguajes Visuales y su Didáctica, Cuerpo y Juego en la Educación Inicial, Recursos Multimediales para la Educación Inicial y Formación Ética y Ciudadana.

La noción de integración en el campo curricular refiere a la relación de las partes para el logro de una unidad mayor, que las incluye y, a la vez, permite lógicas de organización que le otorgan nuevos sentidos a los contenidos y a su enseñanza. Se apunta, en este caso, a una integración didáctica de las unidades curriculares mencionadas, que tiene un carácter transversal, enmarcada en una tarea conjunta y colaborativa en torno a la planificación, orientación, puesta en marcha y evaluación de múltiples proyectos didácticos globalizadores.

En consecuencia, no se busca la elaboración de un “mega-proyecto” que incluya a todos los residentes y sus formadores, ni se pretende la integración forzada de todas las unidades curriculares citadas, sino que se aspira a la elaboración de diversos proyectos específicos priorizando la articulación de saberes

³ Las unidades curriculares nombradas pertenecen a diversos años del plan de estudios y poseen carga horaria específica destinada a la puesta en marcha de Proyectos, los cuales pueden variar entre cada ciclo lectivo e incluirse en Proyectos de Enseñanza Integral I o II.

en torno a distintos núcleos de sentido.

Es necesario que los futuros docentes experimenten distintas formas de organizar y analizar la enseñanza en el nivel, en distintas instituciones y con alumnos de edades diferentes, sobre la base de situaciones que involucren variadas temáticas que puedan iniciarse en el jardín maternal y se vayan complejizando y ampliando en forma espiralada para las salas del jardín de infantes, poniendo especial atención en el desarrollo de aspectos cognitivos, comunicativos, sociales, afectivos, etc.

En muchas ocasiones, las situaciones que generan interés y motivación en los niños son aquellas que involucran contenidos de diferentes áreas curriculares, por lo cual los residentes deberán compartir con sus profesores no sólo las propuestas de cada disciplina en particular sino, sobre todo, aprender a integrarlas en función del enfoque globalizador que caracteriza la enseñanza en la Educación Inicial. Por otro lado, hay que tener en cuenta que los estudiantes no pueden cargar con la responsabilidad total de articular lo enseñado en la institución formadora con la práctica escolar real: por el contrario, necesitan ser acompañados por los docentes de las Didácticas Específicas en la interpretación de las prácticas y los discursos existentes acerca de la enseñanza de los diferentes campos disciplinares en cada institución de Educación Inicial, con la finalidad de elaborar propuestas integradoras válidas.

El arte, como todo producto de la acción humana, es una construcción subjetiva y significativa. Las manifestaciones artísticas tienen un potencial comunicativo, tanto en el momento de su producción como en el de su recepción, e implican una multiplicidad de significados que abre a un complejo proceso de interpretación de sentidos y expresiones de lo real. Los niños, en sus primeros años de vida, gozan de una formidable capacidad de expresión, se mueven en un abanico de representaciones y símbolos de todo tipo, y por ello la educación artística les ayuda a construir infinidad de caminos y significados posibles. En este contexto, el interés, la motivación, la creatividad, el juego, el conocimiento de las formas propias de expresión y las diferentes manifestaciones artísticas, son algunas de las condiciones relevantes de las experiencias didácticas de los Lenguajes Artísticos que han de ser tenidas en cuenta en la elaboración de los Proyectos de Enseñanza Integral.

A su vez, las nuevas tecnologías de la información y comunicación son portadoras de imágenes, relatos y fantasías que operan tanto en la imaginación como sobre el pensamiento. Su integración curricular debe definirse en torno al desempeño comunicativo y al desarrollo cognitivo, superando una visión meramente instrumental y tecnicista. Estos Proyectos son, pues, un espacio privilegiado para que los futuros docentes pongan en práctica la inclusión de las TICs en las aulas con criterio pedagógico, a fin de que posibiliten y potencien las propuestas de enseñanza para contribuir a la construcción de prácticas áulicas innovadoras.

Por todo lo anteriormente expuesto, la articulación en los Proyectos de Enseñanza Integral ha de concretarse en el acompañamiento de los estudiantes por parte de un equipo de profesores del instituto formador junto con docentes orientadores o tutores, responsables de las salas en las cuales se desarrollarán las prácticas de Residencia.

Por ello los ejes de contenidos propuestos se orientan a la vinculación entre las diferentes unidades curriculares en torno a la producción de recursos y materiales didácticos y al diseño y evaluación de proyectos integradores; y sus modalidades de

evaluación habrán de ser incorporadas entre los requisitos previstos para la acreditación final de Práctica III.

Ejes de contenidos propuestos para la articulación entre Proyectos de Enseñanza Integral y Práctica⁴

- **Diseño de proyectos integradores**

- Proyectos y propuestas de enseñanza integradoras: potencialidad de ejes temáticos y/o problemáticos que incluyan diversos saberes disciplinares, lenguajes artísticos y TICs.
- Propósitos e intencionalidades educativas. Criterios a tener en cuenta. El Diseño curricular institucional, la planificación anual.
- Selección y organización de contenidos a enseñar y alcances en su tratamiento sobre la base del análisis de materiales curriculares y propuestas editoriales.
- Selección y diseño de estrategias y situaciones didácticas, teniendo en cuenta: las intencionalidades educativas, los contextos institucionales, las ideas previas de los alumnos sobre los saberes a enseñar, su relación con otras áreas curriculares, la anticipación de procedimientos a utilizar por los alumnos, las dificultades previsibles, las variables didácticas que intervienen, etc.

- **Producción de recursos y materiales didácticos**

- La sala como espacio para el desarrollo lúdico. Diseño y evaluación de actividades lúdicas.
- Los juguetes como medios didácticos. Elaboración de juguetes y objetos tecnológicos con materiales descartables. El taller de juguetes artesanales. Juguetes de arrastre, para dramatizar, para experimentar y construir, etc.
- Los materiales y recursos didácticos en la Educación Inicial: importancia, criterios para su selección. Construcción de material didáctico según edades y finalidades educativas. Instrumentos realizados con objetos de uso cotidiano. Figuras para el registro de datos. Juegos de encastre, mesa de arena y agua, bloques gigantes. El teatro de títeres.
- Uso de materiales y juguetes didácticos: para qué y cómo usarlos, cómo evaluarlos.

- **Evaluación de proyectos**

- La evaluación en la Educación Inicial. ¿Qué, cuándo y cómo evaluar? Fichas de entrevista y seguimiento. Elaboración de informes escolares.
- Evaluación de los aprendizajes: propósitos, instrumentos, criterios. Recolección de información y análisis de resultados. Modificaciones a la propuesta implementada.

⁴ Estos ejes de contenidos son comunes para la articulación entre Proyectos de Enseñanza Integral I y Práctica III; y entre Proyectos de Enseñanza Integral II y Práctica IV.

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

PRÁCTICA III: RESIDENCIA PEDAGÓGICA

Tipo de unidad curricular: Prácticas docentes en la institución asociada, en articulación con Seminario / Taller en el ISFD

Carga horaria: 224 horas cátedra totales
(112 + 112 horas cátedra respectivamente)

Duración: anual

Marco General Orientador

La enseñanza es una práctica intencional y situada que exige la toma de decisiones por parte de quien enseña en torno a los modos en los que se construye y comparte el conocimiento en el aula. La elaboración de propuestas de intervención didáctica requiere, además, poner de manifiesto las complejas relaciones entre contenidos y métodos que les dan sentido. En esta perspectiva el docente deja de ser un actor que se desempeña en escenarios prefigurados, para constituirse como sujeto creador, que imagina y produce diseños variados y específicos que permitan la reconstrucción de los objetos de enseñanza por parte de los sujetos que aprenden.

Desde este marco de análisis, los alumnos de tercer año participarán en planes de sala o propondrán proyectos alternativos de enseñanza, en instituciones de diversas características y pertenecientes a variados contextos socio-culturales, a partir de contenidos abordados desde el campo de la Formación Específica.

Las Residencias Pedagógicas, como momentos de profundización y complejización del recorrido formativo, apuntan a acompañar estos primeros desempeños docentes centrados en el diseño, la organización y la realización de prácticas de enseñanza, atendiendo a la vinculación entre los contenidos curriculares, las construcciones metodológicas y los materiales de apoyo a los aprendizajes.

Por ello implican una doble referencia para los estudiantes que las realizan: la del instituto formador y la de las instituciones de residencia. Los estudiantes se ocuparán de la planificación, el desarrollo y la evaluación de clases y proyectos escolares específicos –en el marco de la realización de pasantías y ayudantías áulicas- con la guía activa del profesor de Práctica III, de otros formadores del Instituto y de docentes orientadores de la escuela asociada.

Un ámbito de particular concreción para estas tareas será el desarrollo de Proyectos de Enseñanza Integral, que serán coordinados por el profesor a cargo de Práctica III e incluirán también el aporte de docentes de las didácticas específicas, los lenguajes artísticos y las TICs, desde un enfoque globalizador. Por otra parte, el espacio de Integración Curricular, estructurado alrededor de la Residencia Pedagógica, recibe aportes de Didáctica de la Educación Inicial II al mismo tiempo que permite otras vinculaciones con las unidades curriculares involucradas en Proyectos de Enseñanza Integral I.

Todas estas actividades requieren del trabajo en equipo y la colaboración sistemática entre docentes y estudiantes, en vistas a la construcción continua de un encuadre conceptual y metodológico compartido; y se apoyan en la constitución de

redes y acuerdos con las escuelas asociadas y otras instituciones que desarrollan propuestas educativas en la comunidad.

El Seminario Taller en la institución formadora se concentrará en el seguimiento y análisis de las modalidades de trabajo y estrategias didácticas; en la reflexión sobre las relaciones intersubjetivas y los vínculos afectivos en las salas y otros espacios significativos del nivel; y en la evaluación de los proyectos áulicos en función de posibles modificaciones o la construcción de propuestas alternativas.

Esto requiere instaurar estrategias concretas y espacios compartidos entre alumnos y docentes que les permitan la revisión crítica y compartida de las propias prácticas y la sistematización reflexiva de las experiencias realizadas, en el marco de los fundamentos que dieron sentido a las intervenciones planeadas. Diferentes dispositivos formativos pueden resultar válidos al respecto, por ejemplo: el trabajo en ateneos para el análisis de experiencias y casos de valor pedagógico particular; la tutoría para acompañar y asesorar la reflexión sobre la práctica; los grupos de formación, discusión y debate; u otras modalidades organizativas coordinadas con el Seminario Taller.

Ejes de contenidos propuestos

- **Experiencias docentes y prácticas de enseñanza**

- La cotidianeidad y los primeros desempeños docentes en instituciones de Educación Inicial.
- Propuestas y proyectos de enseñanza y su realización en las prácticas cotidianas. Diseños alternativos. Proyectos globalizadores. Los conflictos cognitivos en las construcciones metodológicas.
- Estructuras didácticas y clases en áreas diferentes: planificación, producción de recursos y materiales didácticos, evaluación de aprendizajes. Estrategias, modalidades e instrumentos.
- Concepciones sobre las prácticas docentes y de enseñanza implícitas en la cotidianeidad de las instituciones de Educación Inicial.

- **Enseñanza y coordinación de grupos de aprendizaje**

- Interacción educativa y relaciones sociales. Intersubjetividad, vínculos y comunicación.
- La sala como espacio privilegiado de socialización y de circulación, transmisión y apropiación de saberes. Las relaciones saber-poder en la clase. La construcción de la autoridad, normas y valores en la clase.
- Grupos de aprendizaje. Modalidades de coordinación. Estrategias de trabajo grupal.

- **Sistematización de experiencias**

- Saberes de la formación y saberes de la escuela asociada: reconocimiento mutuo y construcción compartida.
- Reconstrucción crítica de las prácticas desarrolladas. Elaboración de categorías pedagógico-didácticas a partir de experiencias situadas. Producción de conocimientos sobre y en las prácticas de enseñanza.
- Construcción de criterios y recomendaciones acerca de saberes prácticos valiosos para futuros docentes de Educación Inicial.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 96 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

La creciente pluralidad de realidades sociales que conforman hoy nuestra sociedad ha supuesto la desaparición de seguridades absolutas y la convivencia de diferentes modelos de vida, todos ellos legítimos. Por otro lado, los problemas actuales planteados a la humanidad, requieren una reorientación ética de los principios que regulan las relaciones entre los hombres y entre los pueblos; como así también de las relaciones de los hombres con su entorno natural.

En este sistema de relaciones se hace necesario que cada individuo realice un esfuerzo de construcción de criterios morales, razonados y solidarios, sin estar sujetos a reglas heterónomas, pudiendo actuar de manera autónoma en situaciones de conflicto de valores.

La unidad curricular de Formación Ética y Ciudadana aparece como un espacio de formación general, de tratamiento necesariamente multidisciplinar de los temas que lo conforman, ya que remite a saberes provenientes de diversas disciplinas y aborda nociones básicas de la ética filosófica y la reflexión sobre los derechos humanos –en tanto expresión de respeto a la dignidad de la persona y ubicándolos en el contexto jurídico nacional e internacional- en orden a la construcción de una ciudadanía democrática y participativa.

La Formación Ética y Ciudadana se relaciona estrechamente con la enseñanza de la Filosofía: en efecto, la ética es una rama de la filosofía que tiene por objeto de estudio a la moral, definida como el conjunto de normas, valores y costumbres que rigen en un grupo. Siguiendo esta definición, en una determinada sociedad pueden convivir morales diversas. La ética, en cambio, puede definirse como una reflexión sobre el origen, la articulación y el fundamento de las normas, los valores y las costumbres de los grupos humanos.

Esta distinción es útil para entender las características de la formación ética, ya que pretende brindar a los futuros docentes herramientas para que sean capaces de analizar críticamente y justificar racionalmente las acciones morales propias y ajenas, reflexionar sobre el sentido y la funcionalidad de las normas, argumentar a favor y en contra de posturas valorativas diversas, debatir con el fin de explicitar las diferencias e indagar el modo de llegar a acuerdos posibles para la acción colectiva.

Además, esta justificación debe poder trascender el interés propio, pues la reflexión ética requiere un punto de vista que vaya más allá del yo individual y exige potenciar la capacidad de orientarse con autonomía, racionalidad y cooperación en situaciones que implican pluralidad y conflictos de valores. No se propone una práctica reproductora ni inculcadora de determinados valores, sino un espacio de emancipación y de autodeterminación, que busca hacer posible la convivencia justa,

el respeto por la autonomía personal y la construcción de criterios racionales para la toma de decisiones y para la resolución de conflictos.

A su vez, esta perspectiva considera la pluralidad valorativa constitutiva de las identidades personales y colectivas, que son resultado de un proceso de construcción social y se han gestado en contextos espacio-temporales concretos (y, por lo tanto, permanentemente cambiantes), razón por la cual promueve el reconocimiento de la alteridad y el aprecio por la diversidad.

En este sentido, la formación ética está íntimamente vinculada con la práctica de la ciudadanía, pues su intención es formar ciudadanos reflexivos, críticos y autónomos. Se pretende que los alumnos incorporen de manera consciente (y reconociendo la necesidad de defenderlos) los valores de la democracia, considerada tanto como un estilo de vida y un modo de resolver los conflictos que se plantean en la convivencia entre seres humanos y cooperar en busca del bien común; cuanto como organización política estatal que busca corresponderse con ese conjunto de valores, analizando –en particular- la forma de gobierno del Estado Argentino

De esta manera, se fundamenta en el propósito de brindar herramientas para que los futuros docentes sean capaces de elaborar juicios morales y políticos acerca de la realidad en la que viven y generar en ellos el compromiso necesario para la construcción de proyectos comunes dentro del marco de la vida en democracia. Al mismo tiempo, es preciso habilitar espacios para que los alumnos participen efectivamente en la vida de la institución, como una herramienta de formación en la ciudadanía. La participación es una acción deliberada que se relaciona con el derecho de todo ciudadano a construir responsablemente la realidad en la que vive; es una tarea que ayuda a desarrollar las capacidades de dialogar, trabajar en equipo, adquirir autonomía y asumir responsabilidades. De allí que no debería limitarse al ámbito institucional “puertas adentro”: si el descentramiento del yo, el ponerse en el lugar de los otros, es una condición necesaria de la dimensión ética, la participación en asuntos que atañen a la comunidad (cercana o lejana) es condición necesaria de la formación ciudadana.

Por otra parte, la formación específica dentro de un Profesorado de Educación Inicial requiere también abordar la Formación Ética y Ciudadana en relación con ciertos saberes a enseñar –que se encuentran acordados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario en el nivel federal, y se reflejan asimismo en el Diseño Curricular de nuestra provincia- los cuales requieren de un abordaje didáctico específico (ya que no se pueden confundir ni reducir a los de ninguna otra área curricular).

Tales contenidos no deben ser abordados de forma esporádica o espontánea en la Educación Inicial, ni mucho menos quedar al arbitrio de cada docente en particular, sino que –más allá de su necesaria transversalización e integración con otros saberes- también deben contar con espacios y tiempos propios en la institución escolar, que permitan un desarrollo de proyectos específicos y una enseñanza sistemática, para evitar su dilución.

Por ello, esta unidad curricular deberá también orientarse a construir y poner en práctica un modelo de enseñanza propio para la Formación Ética y Ciudadana, sustentado en estrategias didácticas concretas y específicas, y basado –como sugiere Carlos Cullen- en la construcción racional y autónoma de valores, que tome

así distancia tanto de una posición autoritaria y heterónoma (orientada exclusivamente a la socialización e inculcación de determinados valores y normas) cuanto de una perspectiva relativista y subjetivista acerca de las cuestiones morales.

Ejes de contenidos propuestos

- **Ética, diversidad cultural y nuevas subjetividades**

- Responsabilidad política y ética de la escuela en la sociedad actual. La escuela como ámbito de lo público y el sentido de la enseñanza de Formación Ética y Ciudadana hoy.
- Ética y moral. Dimensiones de la formación ética escolar. Libertad y responsabilidad como característica de los actos morales.
- Los valores: concepto y clasificación. Crítica y superación de posturas subjetivistas y objetivistas. Modelos y perspectivas de educación en valores.
- Las identidades personales y colectivas como construcción social e histórica: diversidad, desigualdad e interculturalidad. La relación nosotros – otros como problema. La discriminación: concepto, formas, estrategias de superación. Estereotipo, estigma y prejuicio. Nuevas subjetividades en la escuela. La perspectiva de género.

- **Normas jurídicas, derechos humanos y ciudadanía democrática**

- Dignidad de la persona y ciudadanía democrática: variaciones sobre el concepto. La educación política. Relaciones entre ciudadanía, conocimiento y poder.
- Las normas jurídicas: concepto, significado y jerarquía. La Constitución Nacional como ley fundamental y los Pactos internacionales de derechos humanos. Demandas de igualdad y reconocimiento y nuevas visiones de la justicia distributiva.
- La democracia como forma de gobierno y estilo de vida: representación y participación. Principios y supuestos del orden democrático. La memoria como construcción social. El pasado reciente como contenido de enseñanza. El Terrorismo de Estado y la cuestión de la responsabilidad social.
- Los niños y jóvenes como sujetos de derecho. Educación en Derechos Humanos y tendencias actuales. Nuevas demandas de la ciudadanía: Educación para el medio ambiente, Educación Vial, Educación para el consumo.
- La convivencia escolar y la resolución de conflictos como ámbitos de construcción de ciudadanía. Derechos y deberes de los docentes en tanto profesionales y trabajadores de la educación.

- **La enseñanza de Formación Ética y Ciudadana en la Educación Inicial**

- Los contenidos de Formación Ética y Ciudadana: interdisciplinariedad, especificidad, transversalidad e integración de saberes. Utilización y análisis crítico de estrategias didácticas específicas para la enseñanza de la formación ética y ciudadana en la Educación Inicial.
- Perspectivas, tradiciones y estrategias en la educación ética y moral. Análisis crítico de modelos implícitos en las prácticas y discursos morales de las escuelas.
- Principios de un enfoque didáctico alternativo para Formación Ética y Ciudadana: ética cognitiva, autonomía y sentido crítico, práctica escolar democrática, neutralidad beligerante. Criterios sobre el modelo de enseñanza:

de la problematización a la conceptualización.

HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 96 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

La formación de los futuros docentes constituye un espacio potencial para la comprensión, problematización y eventual transformación de prácticas sobre el campo educativo. La problematización promueve procesos críticos de reflexión y desnaturalización de lo cotidiano, de lo aparentemente obvio, posibilitando considerar la arbitrariedad y la contingencia histórica como constitutivos de los procesos socioeducativos. Es en este marco, en que se propone introducir a los futuros docentes en la comprensión de la dinámica política para analizar el proceso histórico desarrollado por la educación, como así también en los contextos sociales, económicos y políticos nacionales que permitan comprender las transformaciones operadas a través del tiempo, en los modelos estatales y en los procesos de consolidación, crisis y transformación del sistema educativo argentino.

El análisis de las políticas educativas remite al estudio de las políticas públicas. Esto implica analizar la lucha por el sentido y orientación de las políticas, el establecimiento de las reglas y la distribución de los recursos, y el empleo de los instrumentos privilegiados para direccionar el sistema educativo. A su vez, el estudio de las políticas públicas comprende la consideración de diferentes perspectivas acerca del Estado como relación social de dominación.

Así, esta unidad curricular se centra en los vínculos que se establecen entre el sistema educativo, el sistema político y la sociedad en los diferentes contextos históricos, y en la lucha por dar “direccionalidad” a la educación. Asumir esta definición implica posicionar el análisis de las orientaciones que asumen los sistemas educativos en relación con los fenómenos de poder que se desenvuelven en la sociedad y las relaciones de fuerza que se establecen en cada contexto económico, político, social, jurídico y cultural; entendiendo que la política no es sólo una dimensión más del fenómeno educativo, sino que la educación es un acto político.

En este marco se aborda el análisis histórico de las estrategias, los consensos y las concertaciones entre los distintos actores sociales para expresar y articular demandas y propuestas educativas, a fin de comprender las políticas educativas en el marco de las demás políticas sectoriales que les dan sentido.

Las formas de regulación y gobierno del sistema y de las organizaciones educativas constituyen también una expresión de las disputas por el control de los sistemas de reproducción y producción. De este modo, se abordarán las formas en que las políticas educativas de los diferentes períodos históricos, se configuran en dispositivos específicos de gobierno de las organizaciones y de los actores involucrados en ellas, con particular referencia a las modalidades de regulación de la formación y el trabajo docente.

Ejes de contenidos propuestos

- **La conformación del Estado Nacional y la institucionalización del sistema educativo argentino**
 - El escenario social de la modernidad y la constitución de los sistemas educativos en Latinoamérica. La centralidad del Estado nacional en la conformación del sistema educativo argentino. El proyecto oligárquico liberal y la disputa con la Iglesia Católica por la direccionalidad del sistema.
 - El gobierno del sistema educativo argentino. La distribución de atribuciones entre la Nación y las Provincias. Bases Legales del sistema educativo argentino.
 - Expansión escolar y normalismo. Debates internos por la construcción de hegemonía: normalizadores y democrático-radicalizados.
- **La expansión del sistema durante el Estado de Bienestar y el proyecto educativo peronista**
 - El Estado de Bienestar keynesiano y las políticas sociales. La educación como derecho social. Los debates en torno a la relación entre educación y cambio social.
 - La expansión del sistema educativo y la incorporación de nuevos grupos sociales. La diversificación de la oferta y la aparición de nuevos niveles y modalidades: el surgimiento de la Educación Inicial.
 - Las relaciones entre educación, economía y trabajo. La educación técnica y la formación profesional en el peronismo.
- **Del proyecto educativo desarrollista al proyecto educativo represivo**
 - El agotamiento del modelo fundacional. La crisis del Estado Docente nacional. La consolidación de los Organismos Internacionales como agentes educativos. El proyecto educativo autoritario en Argentina. La estrategia represiva y la estrategia discriminatoria.
- **Globalización, reforma de Estado y Reforma educativa en los '90**
 - Los fundamentos doctrinarios de la propuesta educativa de la nueva derecha: neoliberalismo y neoconservadurismo. El debate Estado – mercado.
 - Las políticas de transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones y los procesos de recentralización. El gobierno del sistema en la Ley Federal de Educación. La reconceptualización de lo público y lo privado. Las nuevas formas de regulación del trabajo docente.
- **La reconfiguración actual del sistema educativo argentino**
 - El impacto de la "transformación educativa" y la fragmentación del sistema. La política educativa actual y el rol del Estado en la regulación, gestión y financiamiento de la educación. La Ley de Educación Técnico Profesional, la Ley de Financiamiento de la Educación y la Ley de Educación Nacional. El contexto jurisdiccional.
 - Política educativa, formación y trabajo docente. Las condiciones laborales docentes.
 - La perdurabilidad de las matrices de origen: imaginarios, sedimentos y devenir histórico.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

PROBLEMÁTICAS Y DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Tipo de unidad curricular: Seminario
Carga horaria: 128 horas cátedra totales
Duración: anual

Marco General Orientador

Esta unidad curricular tiene la intencionalidad de situar al alumno de profesorado en la comprensión problematizadora y tensionante de perspectivas, concepciones y aspectos centrales que caracterizan la especificidad e identidad de la Educación Inicial. En la expresión de Morín – “los problemas esenciales nunca son fragmentarios y los problemas globales son cada vez más esenciales”- se reconoce la necesidad de un abordaje teórico, desde una mirada transdisciplinaria de las ciencias sociales, que permita realizar un análisis complejo, que atienda a los cambios de las categorías de espacio y tiempo y las nuevas configuraciones de las identidades sociales.

Pensar en la primera infancia, en infancias plurales, en “niñez contemporánea” (al decir de Inés Dussel y Myriam Southwell), buscar aproximarse a las múltiples formas de ser niña o niño en la Argentina de hoy, requiere conocer, comprender e interpretar los cambios cualitativos generados sobre la experiencia de ser niño: transformaciones culturales, sociales, económicas y políticas que modifican las construcciones simbólicas y las prácticas infantiles. Requiere incluir también planteos como los de Silvia Bleichmar, para quien hay en la infancia de hoy un sentimiento de desvalimiento que da lugar a la más profunda de las angustias, a una sensación de “des-auxilio”, de “des-ayuda”, de sentir que el otro del cual dependen los cuidados básicos no responde al llamado. Requiere poner en consideración una infancia en peligro, una infancia atravesada por las nuevas tecnologías, una infancia en crisis (infancia finalizada, infancia inexistente) por la irrupción de los medios electrónicos y la transformación de las familias; una infancia abandonada, cartonera o una infancia de la calle.

La perspectiva de este seminario se orienta a considerar la creciente complejidad de la educación de la primera infancia, ya que en esta franja etárea se expresa de modo contradictorio la relación entre Estado, sociedad civil y mercado, junto a profundos cambios que plantean verdaderas rupturas y nuevas problemáticas. Busca vincular al futuro docente con las distintas maneras de ser infante hoy a la vez que mantenerlo alerta sobre las consecuencias de las transformaciones que estamos viviendo. En este sentido es importante reclamar políticas educativas para proteger, atender y cuidar a esta infancia, a la vez que dar márgenes crecientes de autonomía. Así, la escuela se propone como una experiencia relevante para la niñez de hoy, para ampliar sus márgenes de acción, sus recursos culturales y sus posibilidades de iniciar una trayectoria con proyectos y con futuro.

El conocimiento acerca de las nuevas subjetividades e infancias, así como de las pedagogías y didácticas que perfilaron la especificidad del nivel Inicial le brindan

al alumno herramientas conceptuales para profundizar y comprender algunos de los fenómenos cotidianos de las salas. Los recorridos que los estudiantes ya han realizado en su formación favorecen el abordaje de algunas complejidades de los temas pensados para esta unidad curricular, por lo cual se la ubica en el último año de la carrera.

Con una perspectiva de síntesis, se busca que el docente en formación se enriquezca con el análisis de la complejidad de los escenarios conflictivos, multiculturales y diversos en los cuales se ha ido insertando; que logre problematizar las propias representaciones acerca de la infancia hoy; que pueda trabajar en la construcción de un compromiso ético, político y social frente a los niños como sujetos de derecho. En fin, que desarrolle una mirada sustentada en la convicción de que, como sostiene Isabelino Siede, todos los seres humanos somos educables y que enseñar es poner a disposición del otro oportunidades de emancipación, es reconocer al otro como igual y permitirle que encuentre lo que viene a buscar.

Ejes de contenidos propuestos

- **La construcción social de la Infancia**

- Representaciones sociales de la Infancia a lo largo de la historia. La Modernidad, el capitalismo y un nuevo referente para la infancia: el alumno. Familia nuclear y patriarcado.
- Infancias en plural. Identidades infantiles y transformaciones sociales y culturales.
- El niño como sujeto de derecho o como objeto de tutela. Convención Internacional de los Derechos del Niño frente a la Ley de Patronato.

- **La infancia hoy: familia, escuela, medios de comunicación**

- Crianza compartida entre institución escolar y familia. La escuela ante las nuevas conformaciones familiares. La comunicación con las familias: significación, dificultades y alternativas de acción.
- Familias de contextos e instituciones diferentes. El hogar y la cultura del niño: identidad barrial, cultura y ampliación de universos.
- La educación infantil y las culturas infantiles. Culturas infantiles y mercado. Los niños y la T.V. Nuevos juguetes y videojuegos.
- La infancia en riesgo: SIDA, maltrato infantil, trabajo infantil, vulnerabilidad social. Problemáticas de género.

- **La Educación Inicial como apuesta a la igualdad de oportunidades**

- La inclusión socioeducativa y las políticas públicas. Proyectos e intervenciones para la inclusión e integración. La institución escolar como función de sostén. Cultura institucional del cuidado y la ternura.
- Significado de la Educación Inicial desde una perspectiva histórica: contratos fundacionales y transformaciones contemporáneas. Identidad del Nivel Inicial como unidad compleja: entre el asistencialismo y la educación, entre la alfabetización y la socialización.
- La incorporación del Jardín Maternal a la educación formal: significado para la reconceptualización del Nivel. Sentido de la obligatoriedad y la promoción automática en el Jardín de Infantes. Ausentismo y desgranamiento. Desigualdad social y desigualdad escolar.
- Características de los modelos organizacionales de Educación Inicial. Ritos, mitos y rutinas institucionales. Análisis crítico de la tradicional organización en

rincones, propuesta de nuevas posibilidades. La organización curricular en plurisalas o salas multiedades.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y CUIDADO DE LA SALUD

Tipo de unidad curricular: Seminario / Taller

Carga horaria: 64 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

La formación de futuros docentes en el campo de la educación sexual ha de tener en cuenta las orientaciones que se derivan del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, establecido por la Ley N° 26.150, desde un enfoque integral que entiende a la sexualidad como condición existencial del ser humano y vector organizador de la propia personalidad. Allí se plantean –entre otros propósitos formativos- la necesidad de brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable, asegurando así el reconocimiento de la igualdad de derechos y el respeto por las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. En este marco cobran valor, por ejemplo, el conocimiento y respeto de uno/a mismo/a y del propio cuerpo, la expresión y valoración de emociones y sentimientos en relación con la sexualidad, la adquisición de hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud, etc.

El taller de Educación Sexual Integral y Cuidado de la Salud tiene el propósito de formar al futuro docente de Educación Inicial para que pueda abordar estos saberes desde una perspectiva transversal, que integre contenidos que no sólo provienen del campo de la biología sino también de la psicología, las ciencias sociales y la ética, en el marco de una formación integral de la persona.

En dicho marco, esta unidad curricular requiere un abordaje complejo que será compartido por al menos dos perfiles docentes provenientes del área de las Ciencias Naturales y del área de las Ciencias Sociales o de la Formación General (por ejemplo de Psicología o de Ciencias de la Educación), preferentemente con especialización en la temática. El tratamiento de muchos de sus contenidos ha de estar acompañado e integrarse con Formación Ética y Ciudadana, sin descuidar también articulaciones con otras unidades curriculares como Filosofía, Ciencias Naturales y su Didáctica, Ciencias Sociales y su Didáctica, Proyectos de Enseñanza Integral I y II, entre otras. Una oportunidad particular para dichas vinculaciones puede darse, por ejemplo, en la consideración de temáticas ligadas con el género.

Por otra parte, el tratamiento transversal que estos contenidos reciben en la Educación Inicial no excluye el planteo de proyectos específicos (e incluso su consideración como eje de proyectos globalizadores) siempre que se lo considere necesario en función de las características del grupo sala, del contexto y de la preparación del docente.

En cualquier caso, el desarrollo curricular de estos saberes deberá necesariamente enmarcarse en los proyectos educativos institucionales y encarnar en proyectos de sala, favoreciendo de esta manera la continuidad y sistematización

de las acciones, la interdisciplinariedad, la intersectorialidad y la participación de toda la comunidad educativa, en un contexto de diálogo y búsqueda de consensos ante temáticas que a veces son tomadas como conflictivas.

Las diversas opiniones sobre estas cuestiones constituyen un desafío a la hora de pensar la enseñanza de Educación Sexual Integral, dado que la escuela debe acompañar y promover su desarrollo desde una postura abierta y respetuosa pero que al mismo tiempo contemple la prevención y el cuidado sanitario de esta dimensión humana, entendiéndola como un componente indispensable para el logro de una existencia plena, en relación con el propio cuerpo y con las demás personas. La integración entre sexualidad y cuidado de la salud adquiere en este contexto una importancia peculiar.

La educación sexual se construye en distintos ámbitos y de múltiples formas, a lo largo de toda la vida de las personas, constituyendo una práctica que no sólo atañe a las escuelas, pero que tampoco es una tarea exclusiva de las familias. De esta manera, la incorporación de la educación sexual como parte del currículum escolar y como expresión de los derechos de las niñas y niños contribuye a la construcción de ciudadanía e implica un paso adelante hacia una escuela cada vez más democrática, fuente de sentido, de orientación y de cuidado en una dimensión significativa de la vida de los estudiantes.

En tanto la escuela representa el escenario institucional previsto por el Estado para garantizar y proteger los derechos de los niños y niñas en estas cuestiones, es su responsabilidad proveer a los futuros docentes de los conocimientos, experiencias pedagógicas y estrategias metodológicas adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integral y cuidado de la salud.

Se parte del supuesto de que, si bien los futuros docentes de Educación Inicial no serán expertos que posean las respuestas a todos los temas vinculados a la sexualidad y la salud, existen contenidos consensuados que –no obstante– deberán estar en condiciones de enseñar. En consecuencia, el rol protagónico de los educadores –en cuanto a ofrecer a los alumnos y alumnas oportunidades formativas integrales en esta temática– obliga a diseñar acciones sistemáticas que permitan el logro de una sólida formación básica que incluya la reflexión y problematización de sus saberes previos, representaciones y concepciones naturalizadas sobre la sexualidad; la revisión de mitos, prejuicios o estereotipos; el análisis crítico de mensajes e información relativos a la educación sexual presentes en los medios gráficos y audiovisuales, etc.

Ejes de contenidos propuestos

- **Sexualidad, cultura e historia**

- Perspectiva cultural e histórica sobre la sexualidad: sacralidad, dualismo maniqueo, secularización. Cuerpo, placer, género. Enfoques históricos y parciales. Enfoque comprensivo e integral, desde bases multidisciplinares.
- Antropología del ser sexuado: imágenes y características de la existencia humana. La sexualidad como condición existencial del ser humano y vector organizador de la personalidad.
- Sexualidad y cultura actual. Contrastes y cambios en la moralidad. La sexualidad como tema de actualidad. Las educaciones paralelas: la estimulación y la precocidad, el descuido y la distracción.

- **La sexualidad humana integral**

- Enfoque integral sobre una sexualidad sana. Sexualidad plena, sexualidad y amor. Apertura al otro y cuidado mutuo. El lenguaje de la sexualidad y el lenguaje sobre la sexualidad.
- Vínculos de la sexualidad con la afectividad y el propio sistema de valores y creencias. Emociones vinculadas con la sexualidad y sus cambios. Expresiones de la afectividad.
- Concepto de género. El devenir histórico de los géneros. La devaluación y el sometimiento. El antagonismo y la agresión: la crisis entre los sexos. El afrontar y el compartir: hacia una convivencia más igualitaria y amigable. Expectativas sociales y culturales sobre lo femenino y lo masculino y su repercusión en la construcción de la subjetividad e identidad.

- **Cuidado de la salud y sexualidad**

- Promoción, protección, prevención de la salud. Salud y enfermedad. Enfermedades en la infancia, detección precoz. La escuela como agente preventivo y promotor de la salud.
- El desarrollo saludable del niño durante la primera infancia. Cuidado y hábitos de alimentación, higiene y sueño. Lactancia y leche materna. Vacunación y prevención de enfermedades. Prevención de accidentes y primeros auxilios.
- La sexualidad y sus vínculos con la salud. Características sexuales del varón y la niña y sus cambios a lo largo de la vida. Anatomía y fisiología de la sexualidad. La respuesta sexual: características generales.
- Los procesos de reproducción humana. La salud sexual y reproductiva, la regulación de la fecundidad. Promoción de la salud sexual y prevención del embarazo precoz y las enfermedades de transmisión sexual.

- **La escuela y la educación sexual integral en la Educación Inicial**

- La educación afectiva y sexual: relaciones cooperativas entre familia y escuela. Sentido y características de una educación sexual escolar.
- La enseñanza de la sexualidad integral en la Educación Inicial Estrategias para conocer el propio cuerpo y sus características, uso de vocabulario adecuado sobre los órganos genitales.
- Respeto y cuidado de sí mismo/a, del propio cuerpo y de la intimidad propia y ajena. Derechos y responsabilidades como niños/as, desarrollo progresivo de conductas autónomas. Situaciones que requieren de la ayuda adulta.
- La problemática de género en la Educación Inicial. Representaciones cotidianas, prejuicios y estereotipos de género sobre la dinámica familiar, el juego de niños y niñas, los trabajos de mujeres y varones, etc. Los mensajes y la discriminación en los medios de comunicación y videojuegos: análisis crítico.
- La sexualidad como eje transversal en la Educación Inicial. Proyectos integrados para la enseñanza de la sexualidad integral.

PROYECTOS DE ENSEÑANZA INTEGRAL II

Tipo de unidad curricular: Taller
Carga horaria: 128 horas cátedra totales
Duración: anual

Marco General Orientador

Proyectos de Enseñanza Integral II retoma las orientaciones de la unidad curricular respectiva de tercer año y se propone acompañar a los estudiantes residentes en la tarea de diseñar, llevar a la práctica y evaluar proyectos didácticos globalizadores, pensados como planes globales de sala, tanto en el Jardín Maternal cuanto en el jardín de infantes. En este marco, se orienta a la recuperación de diversos saberes relevantes que se han venido desarrollando a lo largo de la carrera –particularmente desde las didácticas específicas, los lenguajes artísticos y las nuevas tecnologías de la información y comunicación- en función de su articulación con el campo de la Práctica Profesional Docente.

Al mismo tiempo, contribuye a concretizar el enfoque globalizador propio del Nivel –que no puede resolverse desde el trabajo específico de cada abordaje didáctico por separado- y atender a una concepción de la Educación Inicial como unidad pedagógica, a revalorizar el juego y las experiencias globalizadoras, y a tomar en consideración la heterogeneidad de los sujetos y sus contextos.

Estos Proyectos son compartidos por alumnos y docentes de las Didácticas y otras unidades curriculares del campo de la Formación Específica, que se integran y vinculan en un trabajo articulado y coordinado por el docente de Práctica III, e incluyen a los siguientes espacios⁵: Lenguaje Musical y Expresión Corporal, Ciencias Sociales y su Didáctica, Ciencias Naturales y su Didáctica, Matemática y su Didáctica, Lengua y su Didáctica (y/o Alfabetización en la Educación Inicial), Lenguajes Visuales y su Didáctica, Cuerpo y Juego en la Educación Inicial, Recursos Multimediales para la Educación Inicial y Formación Ética y Ciudadana.

Se apunta a una integración didáctica de las unidades curriculares mencionadas, que tiene un carácter transversal, enmarcada en una tarea conjunta y colaborativa en torno a la planificación, orientación, puesta en marcha y evaluación de múltiples proyectos didácticos globalizadores. En consecuencia, no se busca la elaboración de un “mega-proyecto” que incluya a todos los residentes y sus formadores, ni se pretende la integración forzada de todas las unidades curriculares citadas, sino que se aspira a la elaboración de diversos proyectos específicos priorizando la articulación de saberes en torno a distintos núcleos de sentido.

Tal como se expone más ampliamente en el Marco Orientador General de Proyectos de Enseñanza Integral I, es fundamental el aporte integrado de las Didácticas Específicas, los Lenguajes Artísticos y las TICs en la elaboración y puesta en marcha de proyectos globalizadores. La articulación entre estos variados ámbitos del saber ha de concretarse en el acompañamiento de los estudiantes por parte de un equipo de profesores del instituto formador junto con docentes orientadores o tutores, responsables de las salas en las cuales se desarrollarán las

⁵ Las unidades curriculares nombradas pertenecen a diversos años del plan de estudios y poseen carga horaria específica destinada a la puesta en marcha de Proyectos, los cuales pueden variar entre cada ciclo lectivo e incluirse en Proyectos de Enseñanza Integral I o II.

prácticas de Residencia.

Por ello los ejes de contenidos propuestos se orientan a la vinculación entre las diferentes unidades curriculares en torno a la producción de recursos y materiales didácticos y al diseño y evaluación de proyectos integradores; y sus modalidades de evaluación habrán de ser incorporadas entre los requisitos previstos para la acreditación final de Práctica III.

Ejes de contenidos propuestos para la articulación entre Proyectos de Enseñanza Integral y Práctica⁶

- **Diseño de proyectos integradores**

- Proyectos y propuestas de enseñanza integradoras: potencialidad de ejes temáticos y/o problemáticos que incluyan diversos saberes disciplinares, lenguajes artísticos y TICs.
- Propósitos e intencionalidades educativas. Criterios a tener en cuenta. El Diseño curricular institucional, la planificación anual.
- Selección y organización de contenidos a enseñar y alcances en su tratamiento sobre la base del análisis de materiales curriculares y propuestas editoriales.
- Selección y diseño de estrategias y situaciones didácticas, teniendo en cuenta: las intencionalidades educativas, los contextos institucionales, las ideas previas de los alumnos sobre los saberes a enseñar, su relación con otras áreas curriculares, la anticipación de procedimientos a utilizar por los alumnos, las dificultades previsibles, las variables didácticas que intervienen, etc.

- **Producción de recursos y materiales didácticos**

- La sala como espacio para el desarrollo lúdico. Diseño y evaluación de actividades lúdicas.
- Los juguetes como medios didácticos. Elaboración de juguetes y objetos tecnológicos con materiales descartables. El taller de juguetes artesanales. Juguetes de arrastre, para dramatizar, para experimentar y construir, etc.
- Los materiales y recursos didácticos en la Educación Inicial: importancia, criterios para su selección. Construcción de material didáctico según edades y finalidades educativas. Instrumentos realizados con objetos de uso cotidiano. Figuras para el registro de datos. Juegos de encastre, mesa de arena y agua, bloques gigantes. El teatro de títeres.
- Uso de materiales y juguetes didácticos: para qué y cómo usarlos, cómo evaluarlos.

- **Evaluación de proyectos**

- La evaluación en la Educación Inicial. ¿Qué, cuándo y cómo evaluar? Fichas de entrevista y seguimiento. Elaboración de informes escolares.
- Evaluación de los aprendizajes: propósitos, instrumentos, criterios. Recolección de información y análisis de resultados. Modificaciones a la propuesta implementada.

⁶ Estos ejes de contenidos son comunes para la articulación entre Proyectos de Enseñanza Integral I y Práctica III; y entre Proyectos de Enseñanza Integral II y Práctica IV.

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

PRÁCTICA IV: RESIDENCIA PEDAGÓGICA INTEGRAL
--

Tipo de unidad curricular: Prácticas docentes en la institución asociada, en articulación con Seminario / Taller en el ISFD

Carga horaria: 352 horas cátedra totales
(240 + 112 horas cátedra respectivamente)

Duración: anual

Marco General Orientador

Esta unidad curricular, dedicada a las prácticas de residencia del cuarto año de la carrera, se orienta a la recuperación de saberes disponibles de todo el recorrido formativo realizado, en un marco de profundización, integración y resignificación desde el cual los estudiantes se incorporan a las complejidades de los escenarios profesionales del trabajo docente en la Educación Inicial.

Las prácticas docentes –en tanto prácticas sociales situadas- dan sentido a la Residencia Pedagógica Integral que se desarrolla en una sala particular de una institución escolar, la cual es parte de un entramado contextual inscripto en las coordenadas de una cultura social. Resulta por ello imprescindible que los futuros docentes accedan a ámbitos de residencia diversificados –en uno u otro año del plan de estudios-, realizando sus prácticas en salas de instituciones educativas de diversas características y pertenecientes a variados contextos socio-culturales.

La Residencia Pedagógica Integral se apoya en la reflexividad y la reconstrucción crítica de las propias experiencias individuales y colectivas, al mismo tiempo que pone en tensión las situaciones, los sujetos y los supuestos que sostienen esas prácticas. Se construye a partir de considerar la participación curricular significativa del futuro docente, que tiene saberes y está orientado por racionalidades que le permiten definir las prácticas que desarrolla; que decide, elabora y es capaz de evaluar las consecuencias de sus acciones, analizarlas desde marcos y referencias teóricas y generar alternativas. En este sentido se plantea la sistematización de las propias prácticas, a fin de combinar el trabajo conceptual con la actividad profesional, en una tarea compleja de reflexión y de acción, que permite ir de la reflexión sobre la acción a una nueva acción.

Así como en tercer año los residentes participan en proyectos de salas de Jardín de Infantes, en esta Práctica IV los futuros docentes elaboran, desarrollan y reflexionan sobre proyectos de enseñanza tanto para salas de Jardín de Infantes como de Jardín Maternal⁷. Para ello es fundamental el trabajo en equipo, la colaboración sistemática entre docentes y estudiantes en un proceso de construcción continua de encuadres conceptuales y metodológicos compartidos y la constitución de redes y acuerdos con las escuelas asociadas y otras instituciones que desarrollan propuestas educativas en la comunidad.

⁷ Cada institución formadora deberá asegurar que, en el transcurso de los dos períodos de Residencia –de tercero y cuarto años-, los estudiantes realicen prácticas docentes tanto en el Jardín de Infantes cuanto en el Jardín Maternal.

La Residencia Pedagógica Integral se articula con Proyectos de Enseñanza Integral II, donde profesores de diferentes ámbitos del conocimiento asisten a los residentes en el diseño, el desarrollo y la evaluación de propuestas didácticas que privilegian enfoques globalizadores. Estos docentes comparten la tarea de acompañamiento de los estudiantes en las instituciones asociadas y colaboran en la definición de la acreditación de los practicantes.

El Seminario Taller en la institución formadora, por su parte, acompaña las prácticas con espacios compartidos entre alumnos y profesores que permitan la revisión crítica de los primeros desempeños docentes y la sistematización reflexiva de las experiencias realizadas, en el marco de los fundamentos que dieron sentido a las intervenciones planeadas. Las estrategias concretas destinadas al efecto pueden incluir diversas modalidades como ateneos, tutorías, grupos de discusión y debate, etc. Cobra importancia en esta dinámica la revisión de cuestiones vinculadas a la construcción subjetiva de la propia práctica docente: los momentos de la formación, la biografía escolar, la construcción social y la perspectiva ético-política del trabajo docente, las representaciones sociales, la identidad laboral y sus condiciones de desempeño, etc.

Esto permite también sostener el valor otorgado, desde el inicio del recorrido formativo, al campo de la Práctica Profesional Docente, como ámbito especialmente adecuado para compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas. En este contexto resulta valioso analizar ciertas “rutinas” y “rituales” que forman parte de la vida social y escolar y funcionan como reguladores prácticos de la dinámica institucional; así como inscribir las prácticas docentes en el marco del sistema educativo y de sus efectos sociales que exceden lo institucional.

Así, esta visión recupera la figura de los docentes como profesionales críticos que ponen los saberes de su experiencia en diálogo con la realidad y reflexionan en la acción y sobre la acción, desde un marco comunicativo en el que los sujetos involucrados se reconocen en sus prácticas.

Ejes de contenidos propuestos

- **Experiencias docentes y prácticas de enseñanza**

- La cotidianeidad y los primeros desempeños docentes en instituciones de Educación Inicial.
- Aproximaciones a la institución escolar y el grupo clase. Rutinas y rituales de la vida escolar como reguladores prácticos de la dinámica institucional.
- Propuestas pedagógico-didácticas para la intervención. Diseños alternativos para diferentes contextos, ciclos, áreas.
- Las prácticas docentes inscriptas en el marco del sistema educativo y del contexto social.

- **Sistematización de experiencias**

- Saberes de la formación y saberes de la escuela asociada: reconocimiento mutuo y construcción compartida.
- Reconstrucción crítica de las prácticas desarrolladas. Elaboración de categorías pedagógico-didácticas a partir de experiencias situadas. Producción de conocimientos sobre y en las prácticas de enseñanza.
- Construcción de criterios y recomendaciones acerca de saberes prácticos valiosos para futuros docentes de Educación Inicial.

- **Identidad laboral docente y reflexividad crítica**
 - La construcción social del trabajo docente y su perspectiva ético-política. Identidad laboral docente y condiciones de desempeño.
 - El estatuto intelectual del trabajo docente. Prácticas reflexivas y conocimiento profesional docente. Relaciones intervención – producción de conocimiento.