



GOBIERNO DE SANTA FE
MINISTERIO DE EDUCACION

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

DISEÑO PARA LA
FORMACIÓN DOCENTE



Nivel Inicial

Santa Fe, Marzo de 2009.-

Al Personal Directivo y Docente
de los
Institutos de Formación Docente
S/D

Nos preparamos para el inicio de un nuevo año lectivo en la Educación Superior. Un año que no será uno más, sin dudas, ya que lo transitado durante 2008 nos ha permitido acercarnos y delinear un proyecto destinado a ubicar a los IFD en el centro de nuestra Política Educativa.

Dos grandes pasos nos posicionan para el camino a recorrer: la tan ansiada **titularización** que ofrece una reparación histórica para un nivel postergado durante décadas en el derecho a concurso por la **estabilidad laboral**; y la **reforma de los planes de estudio de las carreras del Profesorado de Educación Inicial y Primaria**.

El documento que acompañamos con la presente da cuenta del segundo punto. Es el resultado de un esfuerzo colectivo verdaderamente intenso y fructífero en el cual han participado especialistas invitados, docentes del nivel a los que se relevó para la producción de los documentos de base y los propios IFD, a través de sus equipos y estudiantes.

El resultado de este trabajo es un Diseño Curricular que se distingue del ahora vigente en varios aspectos que creemos importantes:

En principio, porque considera un tópico extremadamente relevante (no siempre tenido en cuenta en una reforma de este tipo), como lo es intervenir sobre la organización del tiempo y del espacio con una centralidad en la praxis y la interdisciplina, y no sólo sobre los contenidos disciplinares;

Porque lo hace sin alterar la organización institucional y de cátedras;

Porque garantiza el mantenimiento del trabajo docente en la oferta de asignaturas y se realiza sobre una planta previamente titularizada;

Porque aborda aspectos relacionados con la cultura del estudiante más allá de los saberes disciplinares y contempla la formación en actitudes indispensables para la tarea docente y para la prevención y promoción de la salud del futuro maestro.

Porque introduce una mirada compleja y una acción que enlaza distintos niveles, modalidades y necesidades del sistema educativo colocando a los IFD en un lugar central de producción de conocimiento junto a la escuela y como protagonista de la formación continua en servicio;

Porque convoca a abrir el pensamiento, a mirar nuevo, a no tener miedo y a crear para dar respuestas a los alumnos del nuevo milenio;

Porque ofrece alternativas para pensar la cultura que heredamos, seleccionando todo aquello que aún enriquece y potencia la enseñanza, provocando a la multiplicidad y la integración con todas las dimensiones de lo humano desde la convicción de que educar, es primero emocionar;

Porque propone integrar lenguajes y perspectivas superando históricas dicotomías.

Como les fuera oportunamente informado, este material ha sido visado en Febrero de 2009 por las autoridades Nacionales, obteniendo el acuerdo preliminar para la necesaria validación de títulos en dicha jurisdicción. A tal efecto, se han dictado las Resoluciones: N° 528/09 y 529/09 que instituyen a estos Diseños Curriculares como el currículum oficial para la formación de Profesores de Educación Inicial y Profesores de Educación Primaria en la Provincia de Santa Fe.

Aún así, sabemos que la verdadera tarea comienza ahora y nunca finaliza. Todo cambio lo es en tanto se produzca desde el hacer cotidiano de cada uno de sus protagonistas y siempre que exista una permanente y verdadera vocación instituyente.

Desde esta convicción se ha diseñado una propuesta que ofrece tiempo y espacio para la reflexión, la formación, la planificación y la acción conjunta entre profesores, estudiantes y maestros; que no exige un modelo de trabajo particular, sino que abre dispositivos para la indagación y la creación a aquellos que voluntariamente deseen incorporarse; que integra la innovación en el camino y con todos, dando lugar a los tiempos de cada uno; sin desconocer que el tiempo del estudiante en su paso por la institución es finito. Ese tránsito debe introducirlo en la cultura desde un hacer siempre orientado a

aprender, a interrogarse y crear; a protagonizar su cultura más que a reproducirla y a enriquecer su acción en forma permanente.

A todos aquellos que aportaron desde su experiencia y conocimiento -tanto a los que lo hicieron en la tarea anónima de las instituciones, como quienes fueron convocados especialmente para la escritura de los documentos-; a aquellos que acompañaron desde la convicción y a quienes expresaron sus disidencias...; por la riqueza de este proceso, por el inmenso valor de hacer circular las ideas, por poner el pensamiento en movimiento hacia una nueva educación...muchas gracias.



Prof. Elida Rasino
Ministra de Educación
Provincia de Santa Fe

Santa Fe, Marzo de 2009.-

Informe a partir de la lectura de los aportes de los IFD, de los Borradores de Diseños Curriculares de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria

Dando continuidad al proceso participativo de elaboración de Diseños Curriculares que iniciamos a principio del 2008, enviamos el presente informe que da cuenta del trabajo realizado, los aportes recibidos y el cronograma de acciones a futuro para hacer realidad un nuevo modo de formar a los maestros de las escuelas santafesinas.

La primera etapa de dicho proceso la constituye un recorrido que, junto a ustedes, realizó la Comisión de Reforma Curricular y el Gabinete Joven de nuestro Ministerio, recabando opiniones, diagnósticos y propuestas, tanto de docentes y directivos como de los propios estudiantes de Profesorados. Debemos contabilizar también sucesivos encuentros con autoridades Provinciales y Nacionales (INFD) y con especialistas que brindaron su perspectiva enriquecedora. Dicho recorrido nos provee un documento borrador elaborado por la Comisión que finaliza su tarea oficial el 31 de diciembre de 2008.

Las acciones posteriores se centraron en considerar aportes que, sobre esos borradores distribuidos en noviembre, enviaran los institutos y definiciones en base a la Política Educativa de este Gobierno Provincial expuestas en las reuniones que mantuvieran oportunamente las autoridades ministeriales con ustedes, en las ciudades de Santa Fe y Rosario.

Los ajustes que de allí derivaron (con los cambios necesarios en función de mejorar la comunicabilidad), fueron nuevamente enviados a los integrantes de la Comisión para su re-visión, y con las últimas correcciones por ellos realizadas, arribamos a este material que hoy llega a vuestras manos.

Este Diseño contempla entonces, la sugerencia realizada por los IFD de exponer "*una mirada más abarcadora, más desestructurada, más creativa y al ritmo de los avances del conocimiento, tal como lo exige un cambio de paradigma*"; y se ha intentado trabajar evitando "*escrituras academicistas, redundantes, extensas y con exceso de citas*", diferenciando las escrituras de unidades curriculares propias de cada nivel de acuerdo a las observaciones recibidas.

En base a las mismas, también se han recuperado algunos espacios y se crearon otros "*superadores de escisiones, dicotomías, fragmentaciones, simplificaciones y propulsores de articulaciones, complejidades*"¹, tales como el taller estético expresivo en el primer caso, y aquellos que denominamos "Itinerarios por el Mundo de la Cultura", "Producción Pedagógica" y las unidades curriculares de "Movimiento y Cuerpo".

En lo que refiere a los aspectos generales de los Diseños, se reescribió el Marco teniendo en cuenta los lineamientos de la política educativa jurisdiccional; se incorporaron las horas de costeo explicitando la distribución de las mismas en las unidades curriculares compartidas; se suprimieron las recomendaciones sobre titulación para los diferentes espacios; se eliminaron las prescripciones de ingreso para el estudiante y los párrafos referidos a enfoques metodológicos, estrategias o posibles actividades, por no ser pertinentes a la norma (serán tenidos en cuenta en los documentos de recomendaciones para la implementación de los nuevos espacios curriculares). También se efectuaron precisiones en lo referido a Régimen de Asistencia y Promoción y Correlatividades. Por otro lado, se incluyó sólo bibliografía correspondiente a citas de las diferentes unidades curriculares, en función de respetar la selección y decisiones bibliográficas que cada docente haga en la elaboración de su plan de cátedra. Así mismo, se suprimieron las recomendaciones sobre articulaciones entre unidades curriculares por considerar que los diseños son una propuesta integral y no fragmentada tal como se explicita en el marco general de los mismos.

En cuanto al Campo de la Formación General:

Se da carácter de materia a Sociología de la Educación teniendo en cuenta su identidad disciplinar, (sin que la misma interfiera en la carga horaria ni en los contenidos de Pedagogía) dando respuesta al reclamo que argumenta "*el riesgo de banalizar la Sociología*".

Se reescribe Movimiento y Cuerpo desde un enfoque que promueve "aspectos auto-formativos y preventivos que acompañen al estudiante y su futura vida profesional"

Se cambia "Debates Contemporáneos en Filosofía" por la unidad "Filosofía de la Educación", como una forma de introducir a la disciplina misma, buscando que los/as futuros/as docentes incorporen

1 Corresponden a citas textuales de Informes de IFD.

una lectura desde la perspectiva filosófica sobre los problemas educativos. En cuanto al reclamo de un espacio de Formación Ética y su Didáctica y en total acuerdo con la opinión del especialista se considera que las unidades curriculares Filosofía de la Educación, Ética -Trabajo Docente- Derechos Humanos y Ciudadanía y el Ateneo Formación Ética y Ciudadana incluyen una formación ética fuertemente contemplada y una reflexión filosófica sobre la ciudadanía que prepara para la enseñabilidad de un área transversal en los diseños del nivel.

En cuanto al reclamo de algunos institutos sobre la inclusión de Tecnología y su Didáctica se explicita que en la LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN y en la resolución del CFE N° 24/07, (ambas normas analizadas por los IFD en jornadas convocadas al efecto), se reconoce y explicita como necesaria la incorporación de las TIC a la formación docente inicial, no así, de la educación tecnológica, menos aún de tecnología y su didáctica. Desde la jurisdicción se resolvió incluir algunos de los contenidos de educación tecnológica en áreas como Ciencias Naturales (Enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad, materiales, energía); o Ciencias Sociales (La tecnología y el futuro de la vida humana) y vincular la unidad curricular TIC a la innovación tecnológica de Matemática, Lengua, los Sujetos del Nivel, entre otras.

En cuanto a la unidad Psicología y Educación se ampliaron las fundamentaciones y las orientaciones referidas a las temáticas del aprendizaje.

Tal como se explicitara en las Segundas Jornadas Provinciales de Cambio Curricular, se desplaza la unidad Didáctica General al segundo año, dado que se priorizan en primer año las disciplinas que abonan a debates integrales para la formación.

En cuanto a la sugerencia de algunos institutos de incluir Filosofía y Educación (antes Debates Contemporáneos en Filosofía) en primer año, su permanencia en segundo responde a una mirada totalizadora del diseño.

En el Campo de la Práctica Profesional:

Se otorgó mayor carga horaria para los docente de Taller de Práctica (ver costeo).

Se tomó la sugerencia de cambiar el nombre del eje "Ser docente hoy" por "Hacer Docencia Hoy".

Dado que el espacio del Ateneo se articula con el Taller de Práctica IV, se prescribió una única acreditación.

Las temáticas de Organizaciones e Instituciones Educativas se prescriben en el Seminario de instituciones que se encuentra al interior del Taller de Práctica III, articulándose con la unidad curricular Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina.

En cuanto a la consulta recibida sobre la explicitación de cantidad de estudiantes por profesor para el Taller IV, se remite a lo normado en el R.O.I.S. y no constituye una prescripción del Diseño.

En el Campo de la Formación Específica:

Se incorpora el Área Estético Expresiva con tres docentes, separándola en dos unidades curriculares en el profesorado de Educación Primaria. En el profesorado de Educación Inicial se agrega una unidad curricular más. Las características de áreas integradas de esta unidad requieren la presencia conjunta de los docentes que la dictan para garantizar la integración, por lo que se otorga igual cantidad de horas de costeo por docente que horas de cursado para el alumno.

Frente a solicitudes de revisión de algunas de las didácticas específicas en función de dar cuenta de mayor especificidad del nivel, los especialistas revisaron las unidades e incluyeron mayores precisiones tanto en sus fundamentaciones como en las síntesis de contenidos.

Respecto a la división de contenidos por año de las didácticas específicas, (profesorado de Primaria) esta decisión tiende a otorgar mayor autonomía al profesor de la cátedra quien, de acuerdo a la lógica disciplinar, al grupo de estudiantes, a las características de la institución, a su posicionamiento teórico, puede realizar el recorte por año, ya que la misma no interfiere ni con homologaciones, ni con pases (según normativas específicas).

CUESTIONES GENERALES

De las consultas realizadas por el Gabinete Joven a estudiantes de IFD en el marco de la transformación curricular, surge la demanda de menor carga horaria y disciplinar para el cursado del último año en resguardo de la práctica de residencia. Valoración coincidente con la expresada por los docentes sobre el plan vigente. En respuesta a ello, se disminuye la carga horaria de cuarto año.

Si bien algunas instituciones solicitaron una unidad curricular específica para la formación en investigación se aclara que dicha temática se prescribe (en parte) en los Talleres de Práctica.

Hemos llegado a una instancia muy importante de la transformación. Agradecemos los aportes recibidos, la lectura de los borradores y el esfuerzo plasmado tanto en las sugerencias enviadas como en la presencia activa de todos ustedes en cada convocatoria.

Comienza ahora la etapa de implementación. Para nosotros, **la verdadera etapa de escritura de estos Diseños** que hablarán de una nueva educación. Una formación de maestros/as donde las prácticas y reflexiones se centren nuevamente en la pedagogía, y los debates institucionales constituyan verdaderos foros de opinión que den lugar a la diversidad y a la construcción de conocimiento con legítimo afán de superación académica desde una acción entramada con las escuelas y la comunidad toda.

Dirección de Educación Superior e
Investigación Educativa
Equipos Técnicos

RESOLUCIÓN N° 529

SANTA FE, "Cuna de la Constitución Nacional", 12 de Marzo de 2009

VISTO:

El Expediente N° 00401-0187300-6 del registro de este Ministerio, mediante el cual la Dirección Provincial de Educación Superior e Investigación Educativa gestiona la aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Inicial; y

CONSIDERANDO:

Que la fragmentación actual de los planes de estudio afecta los procesos y resultados de la formación docente, dificultando una sólida base para el desarrollo del profesorado en la provincia de Santa Fe;

Que a pesar de que todos los planes de estudio han incrementado el tiempo dedicado a las prácticas docentes en la formación, aún se requiere un mayor fortalecimiento en este aspecto;

Que los avances científicos, tecnológicos, socioculturales y pedagógicos, entre otros, mantienen un ritmo de crecimiento vertiginoso, razón por la cual los diseños curriculares y la organización de la carrera en vigencia han perdido actualidad en relación a las necesidades formativas de los estudiantes del sistema educativo santafesino

Que se han formulado acuerdos de innovación para un desarrollo curricular tendiente a mejorar la calidad formativa en este nivel del sistema.

Que dichos acuerdos contemplan la compatibilidad con exigencias de la jurisdicción Nacional de modo de garantizar la convalidación de título en todo el territorio nacional, facilitando la articulación entre carreras y la formación general y específica;

Que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 -que sustituye a la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993- establece en el Artículo 71º, Título IV "Los/as Docentes y su Formación" y Capítulo II "La Formación Docente", que la misma tiene por finalidad la preparación de 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; a través de la promoción de 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 lo/as alumno/as;

Que el Artículo 74º del mencionado Capítulo, establece que el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación acordarán, entre otros, las políticas y los planes de formación docente inicial, como así también los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares;

Que a tales fines, el Artículo 76º de la misma Ley establece la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, asignándole entre sus funciones la promoción de políticas nacionales y la formación de lineamientos básicos curriculares para la formación inicial y continua de docentes, en el marco de las cuales dicho Instituto Nacional aprueba mediante Resolución CFE N° 24/07 los "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial", los que reúnen definiciones y orientaciones establecidas a fin de regular los procesos de elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales;

Que con la finalidad de ordenar y regular a partir de criterios y estándares comunes las titulaciones docentes del país, se aprueba mediante la Resolución CFE N° 74/08 el

documento sobre "Titulaciones para las carreras de Formación Docente" junto con su "Cuadro de Nominaciones de Títulos", el que sustituye el Capítulo VI de la Resolución citada en el considerando precedente, implementando de este modo un proceso de homologación de títulos y certificaciones;

Que cabe destacar que esta Cartera Educativa prevé realizar una permanente evaluación de la aplicación del Diseño Curricular cuya aprobación se gestiona, atendiendo, además de su adecuación a las normativas nacionales, a las realidades institucionales, regionales y provinciales, para propender a la calidad y equidad y a su articulación con los otros Niveles del Sistema Educativo Provincial;

Que cabe señalar que el Diseño Curricular que se apruebe por la presente, sustituirá progresivamente a los Planes de Estudio del Nivel vigentes, previéndose las modalidades de articulación entre ambos planes;

Que ha tomado intervención la Comisión Provincial Permanente -creada por Decreto N° 5799/91- emitiendo su Dictamen N° 003/09;

Que la Dirección General de Asuntos Jurídicos se ha expedido en Dictamen N° 552/09;

Que la presente medida es adoptada por esta autoridad, en uso de las facultades delegadas por el Artículo 14° Inciso 1) del Decreto-Acuerdo N° 916/08;

Atento a ello;

LA MINISTRA DE EDUCACION

R E S U E L V E:

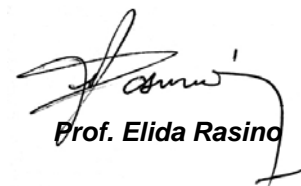
1º) - Aprobar el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial, el que como Anexo integra la presente.

2º) - Establecer que el Diseño Curricular Jurisdiccional que se aprueba por el apartado precedente, sustituirá progresivamente a partir del año 2009 al Plan de Estudio correspondiente a la Carrera de Profesorado de Educación Inicial , aprobado mediante Decreto N° 564/02 Anexo I, que se dicta actualmente en los Institutos de Formación Docente de la Provincia de gestión oficial y de gestión privada.

3º) - Establecer que los alumnos que ingresaron a la Carrera de Profesorado de Educación Inicial, en el año 2008 o anteriores, regularizarán materias hasta el año 2010 inclusive, otorgándoseles un plazo de 2 (dos) años más -año 2012 inclusive- para su aprobación definitiva. En caso de no obtener el título en dicho plazo, deberán adaptarse al sistema de homologación que oportunamente determine este Ministerio.

4º) - Establecer que la implementación del Diseño Curricular Jurisdiccional que se aprueba mediante la presente norma, será evaluada en sus aspectos técnico docentes en forma permanente desde la Dirección Provincial de Educación Superior e Investigación Educativa, proponiéndose consecuentemente los cambios que se estimen adecuados.

5º) - Hágase saber y archívese.



Prof. Elida Rasino

INDICE

1. Marco del Diseño Curricular	
1.1. Introducción.....	3
1.2. Hacia una sociedad del sentido. La formación docente.....	4
1.3. Aprendizaje, Movimiento, Cuerpo y Lenguajes.....	5
1.4. Alfabetización múltiple y nuevas tecnologías.....	7
1.5. La incorporación de lo poético como constitutivo de la formación.....	8
1.6. Una ética que enfrente la violencia y las estrategias del mercado.....	8
1.7. La Formación docente como “praxis” y “experiencia”.	8
2. La estructura organizacional y sus aportes como componente fundamental del currículum.....	10
3. Propósitos formativos.....	10
4. Organización del Diseño Curricular	12
4.1. Estructura curricular	12
4.2. Organización curricular	18
4.3. Campos de la Formación, el de la Producción Pedagógica y los Itinerarios por el Mundo de la Cultura	20
4.3.1. Campo de la Formación General.....	20
- Pedagogía	
- Sociología de la Educación	
- Psicología y Educación	
- Historia Argentina y Latinoamericana	
- Movimiento y Cuerpo I	
- Movimiento y Cuerpo II	
- Filosofía de la Educación	
- Conocimiento y Educación	
- Didáctica General	
- Tecnologías de la Información y la Comunicación	
- Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina	
- Ética, Trabajo docente, Derechos Humanos y Ciudadanía	
4.3.2. Campo de la Formación en la Práctica Profesional.....	36
- Taller de Práctica I	
- Taller de Práctica II	
- Seminario Lo Grupal y los Grupos en el Aprendizaje	
- Taller de Práctica III	
- Seminario Las Instituciones Educativas	
- Taller de Práctica IV	
4.3.3. Campo de la Formación Específica	44
- Sub-campo de Aproximación a las problemáticas del conocimiento.....	47
- Comunicación y expresión oral y escrita	
- Resolución de problemas y creatividad	
- Ambiente y sociedad	
- Sub-campo de los Saberes a enseñar y las problemáticas del nivel.....	52
- Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial I	
- Sujetos de la Educación Inicial	
- Didáctica en la Educación Inicial I	
- Literatura y su Didáctica	
- Ciencias Naturales y su Didáctica	
- Matemática y su Didáctica I	
- Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial II	
- Didáctica en la Educación Inicial II	
- Lengua y su Didáctica	
- Alfabetización Inicial	
- Matemática y su Didáctica II	

- Ciencias Sociales y su Didáctica	
- Área Estético-Expresiva I y II	
- Seminario Sexualidad Humana y Educación	
- Sub-campo de las Construcciones didácticas.....	88
- <i>Ateneo:</i> Lengua y Literatura, Matemática, Ambiente y Sociedad (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), Formación Ética y Ciudadana.	
4.3.4. Propuesta de Formatos Reducidos Opcionales	89
- Taller : Lenguajes Audiovisuales y Educación	
- Taller: Diseños de Materiales Educativos	
- Taller: Derechos humanos, teatro y danza	
- Taller: El lenguaje teatral en la formación docente	
- Taller: Pensar la práctica docente en clave de lenguaje corporal expresivo	
- Seminario: Miradas sobre la escuela	
- Seminario: La Etnomatemática	
- Seminario: Geometría y movimiento	
- Seminario: El lenguaje plástico-visual y la matemática	
- Taller: Llegando a la matemática desde la música	
- Seminario: Educación Ambiental	
- Seminario: Educación para la Salud	
- Seminario: Ciencia y Arte	
- Taller: Ciencia en la Cocina	
- Taller: Recursos y Experimentación en Ciencias Naturales	
- Taller: Relatos... tejidos en el cuerpo	
- Seminario: La literatura para niños y niñas y las imágenes visuales	
- Seminario: Teatro de Títeres y Literatura	
- Seminario: Palabras, mensajes...tejidos en el cuerpo	
- Taller: Grafías... tejidas en el cuerpo	
- Taller: Juegos Teatrales	
- Taller: Jugar con la Luz	
- Seminario: Educación Vial	
- Seminario: Cine Documental	
- Seminario: Ciudadanía Plena y Democracia	
- Seminario: Tiempo, espacio, entornos...	
- Taller: Teatro de Títeres	
4.3.5. Producción Pedagógica.....	102
4.3.6. Itinerarios por el Mundo de la Cultura	103
5. Condiciones de ingreso	104
6. Régimen de asistencia y promoción.....	105
7. Régimen de correlatividades.....	106
8. Duración de la carrera. Carga horaria.....	107
9. Título a otorgar.....	107
10. Referencias bibliográficas.....	108

1. Marco del Diseño Curricular²

1.1. Introducción

Este proyecto retoma la escritura de una página con huellas del trabajo sostenido —muchas veces en condiciones adversas— por docentes y estudiantes de nuestro sistema educativo, y desde el reconocimiento del camino transitado, los convoca a protagonizar una “reforma del pensamiento” comenzando por la producción de un currículum que abrace a la escuela del nuevo milenio.

La expresión “reforma del pensamiento” es recuperada de Edgar Morin que formula: *“Resulta tanto o más importante señalar la necesidad de una ‘reforma del pensamiento’ cuanto que hoy el problema de la educación y el de la investigación han quedado reducidos a términos cuantitativos: ‘más créditos’, ‘más docentes’, ‘más informática’, etc. De ese modo enmascaramos a nuestros propios ojos la dificultad clave que revela el fracaso de todas las sucesivas reformas de la enseñanza: **no es posible reformar la institución sin haber reformado previamente las inteligencias, pero no es posible reformar las inteligencias si no se han reformado previamente las instituciones**”* (Morin, 2002: 117).

Para ello se inicia aquí un viaje que requerirá nuevas miradas y posicionamientos acerca del mundo, la realidad, las organizaciones y los desafíos sobre los que se sostiene la formación de docentes y el acto de educar hoy.

Un viaje que, si bien se plasma en letra y norma —a través del diseño—, se resolverá en la acción/reflexión cotidiana con los sujetos e instituciones a los que la sociedad ha confiado la tarea de la educación; implicará a aquellos que han asumido ética y políticamente ese compromiso, con la convicción de aportar a un futuro común donde la justicia y la igualdad sean posibles.

La escuela es la institución que la sociedad ha definido como responsable de la transmisión formal de la cultura. Cultura que, en definitiva, es el modo de habitar el mundo; un complejo entramado del sentido de vivir, con el que cada grupo humano manifiesta su propia forma de ser y estar.

Educación un sentido diferente de ser y estar en el mundo, implica trabajar hacia un horizonte en permanente movimiento, en apertura a lo otro que adviene siempre como extraño a lo igual; y también implica ayudar a construir modos diferentes de comprensión. *“La comprensión se ha tornado una necesidad crucial para los humanos”... “La verdadera comprensión exige establecer sociedades democráticas, fuera de las cuales no cabe ni tolerancia ni libertad”... “Por eso, la educación del futuro deberá asumir un compromiso sin fisuras por la democracia, porque no cabe una comprensión a escala planetaria entre pueblos y culturas más que en el marco de una democracia abierta”... “En la relación individuo-sociedad surge el deber ético de enseñar la democracia. Ésta implica consensos y aceptación de reglas democráticas. Pero también necesita diversidades y antagonismos. El contenido ético de la democracia afecta a todos esos niveles”* (Morin, 1999: 51-57).

Esta *“responsabilidad ético-política”* de la educación que implica reconocer al otro en cuanto otro, se torna en un imperativo de la formación docente. Formación que es acción y de la cual el sujeto puede hacerse cargo pasionalmente y con razones, teniendo a la justicia como marco y objetivo.

Se inicia entonces una vez más, en Santa Fe, un hacer en busca de redefinir el modo de educar. En esta oportunidad, desde la plena convicción de que esa búsqueda sólo puede ser fructífera si es colectiva y abierta a lo “por-venir”, viendo el futuro como inauguración de lo nuevo y producto de la direccionalidad consciente que la sociedad y sobre todo los actores involucrados en el hecho educativo (gobierno y sus agentes, estudiantes, padres, medios de comunicación) le impriman a sus actos.

Se trata de una invitación a *“... re-aprender a aprender con la plena conciencia de que todo conocimiento lleva en sí mismo y de forma in-eliminable la marca de la incertidumbre. No se trata de un canto al todo vale, no se trata de un canto al escepticismo generalizado, se trata de una lucha contra el absolutismo y el dogmatismo disfrazado del verdadero saber”* (Morin, 2003: 68).

En esta búsqueda del conocimiento, la tarea docente hará centro más que nunca en la recuperación de lo humano, con toda la riqueza, la potencia y el movimiento de la vida misma. Una vez más, Morin (1999: 23-30) expresa con claridad la trascendencia de esta dimensión cuando se habla de educación, diciendo: *“Una aventura común ha embarcado a todos los humanos de nuestra era. Todos ellos deben*

² Para la elaboración de este Diseño Curricular se trabajó con distintas fuentes de información: estadística, relevada de tesis y trabajos de investigación sobre la Formación Docente —especialmente de nuestra región—, informes elaborados por los Institutos de Formación Docente en las Jornadas Institucionales 2008 (febrero, agosto y noviembre), aportes de Supervisores, Directivos y Docentes de diversos Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial, reuniones de trabajo con los Directores Provinciales de Niveles y Modalidades, consultas a especialistas y a equipos curriculares de otras provincias. Se tomaron como insumo, además, las instancias participativas organizadas por el Gabinete Joven del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Asimismo, en la redacción de este material se ha tenido presente el uso del lenguaje no sexista.

reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano. Conocer el ser humano es situarlo en el universo y, al mismo tiempo, separarlo de él. Al igual que cualquier otro conocimiento, el del ser humano también debe ser contextualizado: quiénes somos es una cuestión inseparable de dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos"... "La unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables fundantes de la educación. La cultura en general no existe sino a través de las culturas. La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra. Éste será el núcleo esencial formativo del futuro".

Es así, que esta propuesta curricular se sustenta en una acción transformadora que hace hincapié, fundamentalmente, en la unidad de forma y contenido a la hora de educar. Pone el acento en la acción permanente que hacen de la ética y la estética una deriva inseparable en el encuentro cotidiano entre las personas, en las instituciones y con el medio. "Deriva" que produce saberes, sabores, sensaciones, modos de habitar lo vincular, lo profesional, lo institucional...y de registrarlo como bagaje cultural al servicio (con actitud crítica y siempre recreando) de las prácticas docentes.

Este Diseño Curricular parte entonces de concebir al conocimiento como construcción social permanente y **compleja**³ entre docentes, alumnos, estudiantes, autoridades, sociedad y ambiente. Desde allí, se propone una modificación que atiende no sólo a los contenidos de la enseñanza, sino y fundamentalmente al "modo" de construir realidad y de producir aprendizajes desde el sistema educativo; con la convicción de que el "modo" con y desde el que se educa, constituye el aspecto formativo más poderoso. Esto significa que "...el conocimiento es actividad " y que " ...pensar es dar forma a la experiencia, configurarla, entonces, se hace preciso concebir una nueva forma de espacio cognitivo que pueda dar cuenta de los fenómenos no lineales, autoreferentes y autopoieticos implicados en la percepción y en la producción de sentido y conocimientos". Para ello se hace necesario "... pensar un paisaje cognitivo con mayor número de dimensiones (o con mayor variedad dimensional...)"

...“En este contexto, es fundamental volver a cuestionarse quién piensa y qué significa pensar. Desde una perspectiva vincular es posible gestar respuestas muy diferentes al ‘yo pienso’ cartesiano y comenzar a pensar el sujeto del pensamiento como un ‘nosotros’. No se trata simplemente de un pensamiento pluralista en relación a sus producciones sino de un pensamiento plural desde los modos de producción: pensamos en, con, junto, contra el colectivo en el cual convivimos. Es el colectivo el que nos permite pensar y legitimar el conocimiento. Un colectivo que no incluye sólo a seres humanos, sino también tecnologías, espacios activos que le dan forma, lo conforman y lo transforman.” “Pensar, desde esta perspectiva es un modo de interacción, una actividad poética (productiva y poética) que deja una estela en su navegar: el conocimiento. Se trata de una mutación en la forma y por lo tanto también en el contenido del proceso de conocer” (Najmanovich, 2008: 18-93).

1.2. Hacia una sociedad del sentido. La formación docente

Es necesario un sentido y una historia “del nosotros” para que la transmisión sea posible... y para que la escuela sea posible...

El diseño curricular es una orientación para transitar “**la forma y el contenido del proceso de conocer**” que transcurre desde el sistema educativo.

Las últimas décadas han sido para la humanidad, tiempos de fuertes cambios en términos de pérdida de identidad colectiva y caída de los grandes relatos contenedores del imaginario común; procesos profundizados desde programas globales de alto impacto sobre nuestra sociedad. En ese sentido, podemos analizar los efectos devastadores de las políticas neoliberales sobre el entramado social, la producción de pensamiento y la transmisión de conocimiento; es decir, sobre las dimensiones simbólica y cultural, lo que ha derivado en:

- ruptura de los **vínculos** sociales, redes y otras complejidades constitutivas del concepto de “bien común”;
- crisis de las nociones de **tiempo, espacio, cuerpo y del hacer transformador**;
- **exclusión y pobreza** con efectos desbastadores tanto en términos de calidad de vida como en el de la apropiación de conocimientos, en el acceso a las nuevas tecnologías y a las claves de la producción poética.

³ “La complejidad es un problema lógico y general. Concierno no sólo a la ciencia, sino también a la sociedad, a la ética y a la política. Es un problema de pensamiento y de paradigma. El pensamiento complejo no aspira a la completud, organiza la incerteza; es articulante y multidimensional entre dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento simplificador ante el cual se ha de aspirar a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, evitando un conocimiento-acción unidimensional y mutilante” (Morin).

Esto hace que la tarea de formar docentes se vea doblemente exigida y deba transitar más que nunca por los territorios del “sentido”. Obliga a rever las categorías del paradigma moderno con su modo lineal de construir conocimiento; a internarse con fuerza en la perspectiva de la complejidad; a recuperar los diferentes lenguajes que componen el universo e **incorporar lo poético como constitutivo de la formación**, instalando una **ética que enfrente a la violencia y a las estrategias del mercado**.

También insta a rediseñar la organización al interior de las instituciones formadoras de maestros, así como la relación entre éstas y las escuelas, de tal modo que se hagan posible nuevas transformaciones; porque de nada vale una norma que formule conceptos si no se crean los espacios y los tiempos para que cada uno de los protagonistas participe re-ligando todas las dimensiones del hacer educativo. Por ello, son apropiadas las palabras de Najmanovich, cuando expresa: *“Es preciso un cambio en el tratamiento global del conocimiento. Este cambio no implica meramente la invención de nuevos modelos y conceptos; implica una profunda transformación de los valores y de las actitudes, de la estética cognitiva, de las emociones y de los modos relacionales”* (Najmanovich, 2008: 31).

Se emprenderá, entonces, este viaje, comenzando por la revisión de aquellos aspectos que más fuertemente han impactado sobre la cultura escolar:

Una organización fragmentada que se replica en todos los aspectos:

En el tiempo y el espacio escolar.

Entre niveles y modalidades del mismo sistema educativo.

En el cuadro disciplinar que aísla ciencia, arte y tecnología; separa las ciencias naturales y sociales.

En el concepto de aprendizaje basado en escisiones y dicotomías: cuerpo / mente, objetivo / subjetivo, teoría / práctica, forma / contenido, individualidad / sociedad, racionalidad / emoción... Esta dicotomía denota, por un lado, una concepción de cuerpo y subjetividad en la cual la racionalidad es separada del movimiento y los sistemas que dan vida a las funciones de sensación, percepción, emoción e imaginación indispensables para arribar al concepto, y que constituyen las herramientas y caminos para el conocimiento. Por otro lado, denota un enfoque que prioriza el contenido tópico curricular por sobre los sistemas de representación y simbolización que pueden ser nombrados como lenguajes múltiples, y las diversas estrategias de selección y combinación, seriación, yuxtaposición, etc. (operaciones cognitivas y creativas) que permiten aprender a aprender, volver a pensar ante situaciones nuevas, apropiarse de la información, y asumir una situación comprendiendo plenamente el sentido que ella tiene para el sujeto, su grupo social y la especie.

Un criterio de normalización que excluye al pobre, creando patologías y dejando en el territorio de “lo otro” toda diversidad que no puede ser contenida por sus nociones homogeneizantes.

Una tendencia a la simplificación (y no a lo simple y básico) que no contempla la complejidad del mundo actual, descontextualiza el aprendizaje y separa al sujeto del/de la otro/a y del conocer con el/la otro/a.

Una pretendida asepsia sobre lo político que redundo en desconocimiento del fenómeno político como “arte de vivir juntos” y del acto político de enseñar, como “aprender a vivir juntos”.

1.3. Aprendizaje, Movimiento, Cuerpo y Lenguajes

Con el objetivo de superar y complementar las concepciones y prácticas que acabamos de señalar, se hace necesario explicitar algunas delimitaciones en torno a qué se entiende por aprendizaje, en tanto es éste un concepto fundamental de toda propuesta curricular.

Para ello se hace eje aquí en el sujeto/cuerpo que aprende desde una concepción integral de cuerpo, donde el movimiento/acción/reflexión que vincula y transforma, adquiere centralidad.

El cuerpo es movimiento y desde él productor activo de significados, por lo tanto también de aprendizajes. Le Breton (1999: 120) plantea: *“... dos visiones del cuerpo opuestas: una lo desprecia, se distancia de él y lo caracteriza como algo de materia diferente a la del hombre al que encarna: se trata entonces de poseer un cuerpo; la otra mantiene la identidad de sustancia entre el hombre y el cuerpo: se trata, entonces, de ser el cuerpo... No es casual que la filosofía del cogito confiese su fascinación por la anatomía”. “La construcción del cuerpo es un proceso donde se relaciona lo simbólico con lo material, pero esta relación no se construye en un vacío, sino como parte del conjunto de procesos sociales/culturales de un grupo y en este sentido parece pertinente pensar en la idea de una historia social y cultural del cuerpo, entonces, trabajar sobre el cuerpo y desde él, es también un trabajo sobre la cultura y por lo tanto, sobre la sociedad”.*

Entendiendo al movimiento como acción/energía que hace al cuerpo y a éste como manifestación del ser/estar en el mundo; materia donde albergan los sentidos y la construcción de lenguajes que son expresión de lo humano, se plantea trabajar sobre la potencialidad cognoscente del cuerpo desde la sensorialidad, la captación emotiva y la percepción que llevan al concepto.

Se busca enriquecer la autonomía de las futuras maestras y maestros con el conocimiento acerca de los lenguajes que componen el bagaje comunicacional construido por la especie a lo largo de la historia, facilitando con su dominio la comprensión de las diferentes lógicas que habilitan a aprender a aprender: operaciones cognitivas y creativas que se conocen como lenguajes (hablado, sonoro, corporal, visual, cibernético, audiovisual, espacial...), estudiándolos no sólo en su forma y contenido, sino como constante y complejo movimiento constitutivo de las dimensiones antropológica, ontológica y social del sujeto.

Esta aproximación a un concepto complejo de conocimiento nos demanda una mirada amplia e inclusiva, que abarque desde una referencia antropológica, una posición filosófica humanística y universal sobre la condición humana —y la indispensable referencia a la teoría de los sistemas⁴— que nos remite al fenómeno de la auto-organización, entendiendo que el conocimiento anida en la interacción que lleva de un elemento a otro dentro del sistema, y no únicamente en el conocimiento de cada elemento por separado (aspecto por otra parte indispensable para la comprensión de la dinámica del todo).

Desde esta perspectiva compleja se plantea el “concepto” de cuerpo/movimiento/medio y su relación con el conocimiento. Será entonces el cuerpo en acción el que nos convoca al concierto de varias dimensiones que interactúan:

- la dimensión de las **sensaciones**: se basa en el contacto entre naturaleza y cultura ante la presencia del objeto que se conoce.
- la dimensión **perceptual**: una construcción cultural que ya se encuentra presente en las sensaciones, pero que se define como evocación, presentimiento de lo imaginario en lo real y asignación de sentido.
- la dimensión **imaginaria**: una apuesta por la recuperación del pasado (recuerdos), combinada con la distancia proyectiva que trabaja en ausencia del objeto conocido, o en el nacimiento de un proceso de creación.
- la dimensión **emocional**: una regulación compleja de la energía personal que une y aleja, en vínculo, identificaciones y pasiones, que da sentido a las acciones y encuentra a su vez sentido en ellas.
- la dimensión **conceptual**: construcciones del pensamiento, categorías que se inscriben en los territorios de la significación, tienen anclaje en la historia, portan ideología y se recortan desde una posición de poder.

Los actos humanos registran el entramado de todas estas dimensiones: por presencia y por ausencia, por identificación y creación, por ideología y repetición, etc. Un cuerpo en acto, un sujeto que aprende se apropia de esos territorios, puede instalarse en la subjetividad del sentido, no repite categorías, las siente, las sabe, las inventa, las imagina, toma partido, se compromete, lucha, transforma...

La escuela ha insistido en enseñar el **concepto** fuera de las dimensiones del cuerpo, con lo cual se ha trabajado lejos de los aprendizajes del sentido. Cruzar estas dimensiones, no supone de ninguna manera que una es previa a la otra en el orden temporal, ni que operen como subsidiarias entre sí⁵.

Aprendizaje y Lenguajes

“...el verbo ser... toda la esencia del lenguaje se recoge en esta palabra singular. Sin ella, todo hubiera permanecido silencioso y los hombres, como ciertos animales, habrían podido hacer uso de su voz, pero ninguno de esos gritos lanzados en la espesura, hubieran elaborado jamás, la gran cadena del lenguaje...” (Foucault, 1998: 99).

Durante el siglo XX se ha debatido intensamente, desde distintos marcos teóricos, si al hablar del lenguaje nos referíamos al verbal y escrito o podíamos distinguir una multiplicidad de ellos (verbal, sonoro, matemático, visual, cibernético, entre otros). Es necesario poner de manifiesto que reconocemos como lenguajes, aquellos cuyas formas de representación y simbolización han logrado una cierta formalización y están abiertos a las infinitas posibilidades de la construcción de sentido.

⁴ “Sistema significa relaciones entre elementos de naturalezas diversas que son conectados en una organización a partir de la cual se produce lo que se puede llamar emergencia, calidades o cualidades nuevas y también restricciones sobre las calidades de las partes. Aquí está presente la idea que se debe abandonar todo modo de pensar reduccionista que pueda pensar un todo a partir de los elementos tomados separadamente” (Morin, 1999.).

⁵ Cabe detenerse en la relación imagen y concepto y afirmar con Bachelard, que se trata de líneas divergentes (aunque complementarias); “la imagen no puede dar materia al concepto y el concepto, al darle estabilidad a la imagen, sólo ahogaría su vida” (Bachelard, 1965).

Los lenguajes son mundos simbólicos que articulan construyendo sentido. Todos ellos tienen formas de representación y escritura que les son propias, además de poder combinarse entre sí (palabras, imágenes, sonidos, números, etc.). Son también creaciones colectivas de lo humano, un enorme acervo de preguntas, visiones y utopías, investigaciones y arte... es decir, una forma de cultura; la manera en que el cuerpo se comunica. Son proyecciones y desplazamientos del cuerpo en su labor sobre la naturaleza. Atraviesan a las personas y a la vez constituyen el entramado que las vincula y rescata de la pura necesidad y la retribución como literalidad de lo biológico.

Como conjunto de ideas, procedimientos y modos plasmados en signos e imágenes, configuran sistemas de interacción que demuestran que todo es motivo de representación y simbolización, comenzando por el propio cuerpo.

El cuerpo es un lenguaje y a su vez es el cruce de todos los lenguajes: espacio, tiempo, materia/energía; forma y significado, color, ritmo, sonoridad, luz, textura, volumen, todo está allí relacionado con el cuerpo en juego. De alguna manera el cuerpo es acción, es su entorno. Un modo de hablarle al mundo y apropiarse de él.

El sujeto/cuerpo creativo establece permanentemente nuevos símbolos y representaciones sin los cuales no habría cambio, ni resistencia en lo humano. Esas invenciones son generalmente artificios, maneras de narrar la vida de otro modo, metáforas y actos poéticos para explicarse la vida y aferrarse a ella.

Estos sistemas se constituyen en "usinas de sentido común" para las sociedades y crean categorías; son guías de valores y promotoras de procesos creativos y emocionales.

1. 4. Alfabetización múltiple y nuevas tecnologías

En distintas oportunidades se confunde el lenguaje con los soportes que le son propios. La construcción audiovisual, por ejemplo, reconoce distintos soportes: el dibujo en papel y computadora, el volumen en distintos materiales, el cine, el video, la fotografía, etc. Lo cierto es que los sistemas de representación y simbolización presentes en los distintos lenguajes, están construyendo pensamiento junto con el lenguaje verbal y escrito.

La alfabetización múltiple **se produce combinando tres aspectos: el conocimiento y entramado de los contenidos tópicos; los modos de representación y simbolización (lenguajes) y las operaciones cognitivas y creadoras**; todo ello organiza y pone de manifiesto los procesos de enseñanza y aprendizaje y la construcción de sentido.

Aprender a aprender es conocer dicho proceso complejo. *Enseñar a aprender* supone "desnudar" el modo en que estos entramados se configuran y crear posibilidades para que otros emerjan. Implica superar la fragmentación entre ciencia, arte y tecnología e integrar la sensibilidad y la emoción con los procesos de investigación, la comunicación y la creatividad.

Sería contraproducente hacer catálogos de lenguajes, pero a los fines de sugerir ciertos contenidos curriculares se **reconocen aquellos lenguajes que tienen una tradición emparentada con el arte y la construcción** como: el discurso verbal y escrito, el mundo sonoro, el mundo de elementos y objetos en todos sus tratamientos de las formas, el lenguaje visual, el lenguaje corporal en cuanto lenguaje en sí mismo (más allá de su condición también de dispositivo de cruce de simbolizaciones); y **aquellos universos simbólicos creados por la matemática, la biología, la cibernética**⁶... Todos ellos tienen su propio modo de articular el tiempo, el espacio, la materia y la energía en la construcción de sentido. Es por ello que el trabajo sobre los lenguajes deberá incluir una mirada filosófica de las concepciones acerca del cuerpo a lo largo de la historia.

En relación a esta perspectiva de los lenguajes, es necesario aclarar que ningún lenguaje se presenta solo. Del entramado de sus combinaciones surge el sentido. Por lo tanto, es fundamental, a la hora de desarrollar los campos de la formación general, de la formación específica y de la formación en la práctica del futuro docente en el planteo curricular, la inclusión de todo lo dicho, ya que resultaría imposible pensar, por ejemplo, una pedagogía fuera del marco de los lenguajes de su tiempo; o una didáctica sin operaciones creativas y científicas "con, sobre y entre lenguajes".

En ese sentido se destacan las tecnologías digitales, las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) y las vinculadas a la imagen y al audio como elementos fundamentales en y para muchos aspectos de la vida del siglo XXI.

Estas tecnologías objetivadas por las computadoras, Internet, equipos multimedia, cámaras digitales, reproductores digitales de audio, redes sociales en la Web 2.0 y los teléfonos móviles, entre otros

⁶ Cibernética: estudio del control y comunicación de los sistemas complejos, organismos vivos, máquinas y organizaciones, se presta especial atención a la retroalimentación y sus conceptos derivados (Diccionario de la Real Academia Española).

objetos y soportes tecnológicos, han propiciado acelerados e innovadores cambios en nuestra sociedad, principalmente por las posibilidades de colaboración e interacción que permiten su entramado reticular. Las transformaciones que se han hecho más visibles son las referentes al mundo del trabajo. Sin embargo, también aparecen profundas transformaciones en el orden de lo cultural y lo social, materializándose en todos los planos de la vida cotidiana. Las tecnologías han impactado en nuestra vida cotidiana y, por lo tanto, también en la vida de las aulas. La celeridad de los desarrollos tecnológicos y de sus alcances se anticipa a nuestra capacidad de reflexión y de inclusión de estas herramientas en el contexto escolar.

1. 5. La incorporación de lo poético como constitutivo de la formación

Este diseño curricular, al plantearse desde una mirada compleja, busca en el acto poético un “suceso de aprendizaje” abordable desde distintos lenguajes y contemplando distintos sistemas analíticos, imaginarios y perceptuales siempre incompletos, organizando la incerteza, buscando y re-organizando vínculos sin pretensión de totalidad.

Lo poético remite a varias realidades posibles, es horizonte y aurora del concepto, es expresión de la épica de vivir. Recurre a la sustitución, la composición, la alteración, la manipulación de lo instituido. Recurre a lo remoto, lo absurdo, lo imposible. No rechaza lo mágico, ni lo mítico. Porta una verdad distinta para ser develada. Promueve visiones y emociones, reagrupa los cuerpos en movimiento y les devuelve unidad en la dicotomía y alegría en el encuentro. Puede hacer resonar lo humano a la distancia y nos reconcilia con la especie.

1. 6. Una ética que enfrente la violencia y las estrategias del mercado

Una de las tareas de la escuela es transmitir la cultura. La transmisión debe basarse en una ética que instituya la igualdad y el afecto, construyendo identidad con y entre personas, lazos generacionales, memoria y libertad.

La escuela deberá ser ese espacio en el que darse a conocer ante los otros y trabajar un concepto ético y estético de la identidad humana. No es la ética del deber ser moderno, ni la de la conveniencia y eficacia que propone el darwinismo social; sino una ética de la oportunidad para la vida del otro, una ética de lo público para encontrar un indeclinable “nosotros”.

Si se habla de transmitir la cultura es necesario preguntarse: ¿qué cultura transmite la escuela? ¿Cuál es el espacio de formación donde el maestro o el futuro maestro desarrollan un criterio autónomo que les permite seleccionar calidad por sobre la oferta estereotipada del consumo? ¿Cómo adquiere el docente la comprensión para desentrañar las lógicas que anidan en cada producto cultural, colocándose en posición de transmitir sentido crítico, de proveer herramientas para elegir con criterio?

Sin duda la responsabilidad del Estado, a través de sus instituciones formales de educación, es habilitar el acceso democrático a los bienes culturales y a la formación, para discernir calidad, autenticidad, representatividad y bagaje de los contenidos simbólicos a rescatar y transmitir; así como los elementos de análisis que permitan al estudiante, a su vez, aprender a elegir por sus propios medios.

En la realidad actual, donde la acción de transmisión está compartida ampliamente con los medios masivos de comunicación, y éstos responden mayoritariamente a exigencias del mercado, no siempre compatibles con la calidad y los valores del currículum escolar explicitado, se requiere de la escuela una actitud “contra-cultural”, en el sentido de brindar acceso igualitario a los bienes simbólicos de calidad y a la posibilidad de elegir con criterio autónomo.

1.7. La Formación docente como “praxis” y “experiencia”

Este diseño curricular:

- Entiende la educación como un acto político y social, como acto de distribución, como acciones que generan la posibilidad de “resistir”, “interrumpir”, “inaugurar”, *“desde una perspectiva singular, como componente insoslayable de la construcción social y co-productora de subjetividad... abordando conocimientos, distribuyendo capital cultural, socializando y asociando distintos saberes...”* (Frigerio, 1999: 11).
- Posicionado desde un nuevo enfoque, toma decisiones acerca de la formación inicial de “los que vendrán”, nuestros futuros docentes, como los que “habitan” las escuelas y el trabajo de enseñar y

aprender. Entiende que *“La responsabilidad educativa vela, de este modo, por el encuentro del mundo, necesariamente más antiguo, con estos recién llegados: toma verdaderamente a su cargo las consecuencias de su nacimiento”*. Asume que *“las consecuencias de esta puesta en el mundo son dobles, en términos de responsabilidad: proteger al mundo —antiguo y frágil, como todos los asuntos humanos— de la novedad que constituyen los recién llegados, lo cual significa obrar de modo que solo actúen después de haber adquirido conocimiento mediante la educación, e inversamente, proteger la novedad aun frágil de los recién llegados de la dureza de la vida, sobre todo la del mundo público”*. Se hace cargo de que *“esta responsabilidad consiste, por una parte, en decirles a estos recién llegados: ‘he aquí nuestro mundo’ y, por otra, en garantizar la posibilidad de que realicen, a su vez y en el momento preciso, su propia novedad”* (Cornu, 2002: 57).

- Ubica la formación en la dinámica histórica del mundo que va tomando formas culturales diversas, desde donde se constituyen en cada aquí y ahora las mediaciones que la posibilitan porque *“La formación, es desde el lugar de quien forma, ayuda a través de mediaciones a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo, para lograrlo se requiere de situaciones con condiciones peculiares de lugar, tiempo y relación con la realidad”*... *“Formarse es aprender a devenir, es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal”* (Ferry, 1997: 13)... sólo posible mediando lenguajes, cultura, socialización. Por ello, formar, es, entonces, ayudar a formarse, asumiendo la responsabilidad política de la transmisión de la información cultural, que —como mediación— ayude a formarse como maestro o profesor.

- Diseña la formación trascendiendo las fronteras de lo escolar, propiciando la participación de los estudiantes en ámbitos culturales, científicos, del arte, la investigación. Propone prácticas plurales, experiencias diversas en espacios comunitarios y sociales como forma de comprender la realidad e intervenirla.

- Entiende que formar docentes es también trabajar una identidad narrativa, que implica fortalecer básicamente tres procesos: dar y tomar la palabra (ante la pretendida retirada de la misma), aumentar la potencia de actuar (ante la resignación de la pasividad y del “nada se puede hacer, a esto nadie lo cambia”) y, sobre, todo aprender a resistir con inteligencia crítica y responsable ante todo intento de “pensamiento único” y “excluyente” (Cullen, 2007).

- Concibe al docente desde una ruptura superadora de la noción de operario que ejecuta proyectos diseñados por funcionarios o teóricos, no sólo cómo práctico, sino también como intelectual, como trabajador social y cultural; es decir, dando unidad a estos “tres personajes”: el profesional de la enseñanza, el pedagogo y el trabajador cultural (Cullen, 2007). Dando lugar, también, a los escenarios cambiantes de la realidad, pudiendo siempre volver a contar, resignificar lo que acontece. Una identidad narrativa no se ilusiona con un congelamiento de la mismidad, pero tampoco acepta la fragmentación. Siempre está dispuesta a volver a contarse.

En este sentido, el presente diseño curricular forma parte de la formación pero no es la formación. El mismo, al ser un instrumento político y no un instrumento técnico, una construcción discursiva, una síntesis, un documento de identidad (da Silva, 1998), no se limita a la implementación de contenidos y programas como algo que se consume que se recibe de afuera y que se digiere más o menos bien, sino una propuesta tendiente al desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios, *“uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación”* (Ferry, 1997: 55).

En tanto que *proyecto cultural* este diseño curricular entiende la experiencia como una praxis, no como un mero movimiento natural, sino como acción intencional sostenida con razones y pasiones, capaz de generar nuevos sentidos y nuevas experiencias. Concibe la “praxis” como el conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1986); y concibe a la “experiencia” como el resultado de la acción conciente y reflexiva sobre el mundo para transformarlo con una intencionalidad pedagógica, permitiéndose, a la vez, ser transformado y objetivando dichos movimientos simultáneos.

Este diseño de carrera docente parte de pensar una escuela que supera el rol socializador y de transmisión cultural compartido con otras instituciones, para avanzar en la dimensión ético política que legitima la transmisión socializadora. Legitimación que está dada por un criterio de lo público como espacio abierto, inclusivo y fundamentalmente democrático en cuanto portador de igualdad.

Como expresa Arendt, la escuela es una institución que se interpone entre el campo privado del hogar y el mundo; y el maestro es ante el niño, un representante de todos los adultos que le muestra y le presenta los detalles del contexto (Arendt, 1996).

La escuela ofrece la oportunidad del ingreso regulado a un espacio de terceridad, el de “los otros” que, bajo determinadas condiciones, enriquece la realidad psíquica y potencia la actividad creadora. Permite el ingreso al campo de la diversidad de las relaciones sociales, inaugurando esta posibilidad de pensarse con otros, de vivir y pensar lo común. De aquí la importancia de establecer qué criterios públicos son indispensables para pensar la formación docente habilitando nuevas preguntas ante lo que hoy

acontece. Criterios que recuperen los cambios de las últimas décadas, que han alterado el paisaje de la escuela en muchos aspectos: crisis social, otras configuraciones familiares, nuevas formas de vivir y pensar la infancia, transformación de los modos de producir y de acceder al conocimiento, como algunos de los rasgos emergentes de la escolarización contemporánea.

2. La estructura organizacional y sus aportes como componente fundamental del currículum

Esta propuesta curricular formula apreciaciones de tipo prescriptivo en relación la necesidad de transitar los contenidos tópicos y sus entramados utilizando “modos” y soportes que permitan avanzar sobre aspectos meta-cognitivos de los lenguajes y de las operaciones creativas. No se queda solo allí, sino que incluye otros espacios formativos que promueven el autoconocimiento y el desarrollo de habilidades y técnicas comunicacionales específicas, tendientes a educar la actitud y aptitud para la autoformación, en una relación amplia y fluida con la cultura y el ambiente. Estos nuevos ámbitos formativos lo constituyen el espacio de Movimiento y Cuerpo, los Itinerarios por el Mundo de la Cultura y el de Producción Pedagógica.

Teniendo en cuenta los aportes de Edgar Morin respecto a la necesidad de transformar las instituciones para poder transformar el pensamiento, es clave la intervención sobre la estructura organizacional de los IFD, para dar viabilidad a la reforma. Estos cambios requieren tener en cuenta:

- La organización del trabajo al interior de las instituciones.
- Una vinculación y sintonía con la formación permanente y en servicio orientada a recuperar un modo crítico y autónomo de pensamiento que permita reinstalar una ética y estética del hacer docente como forma y contenido de la tarea pedagógica.
- Una formación que parta de la creación de espacios para la “autoría” que devuelva la “autoridad” a cada docente frente a la sociedad, desde el saber que produce cotidianamente y que ahora podrá ser escrito y socializado; y a las instituciones de formación, como verdaderas “usinas” de investigación, enriquecimiento y transmisión de la cultura educativa santafesina.

Es por ello que la Provincia de Santa Fe acompaña la implementación de la reforma curricular de la formación de maestras y maestros, con aspectos que van desde la estabilidad laboral —oficializando la titularización de las plantas docentes en marzo de 2009—, a una propuesta de modificación de la organización al interior de los IFD que brinde espacio y tiempo académico para el trabajo en equipo por áreas de conocimiento y para la acción interdisciplinar aplicada al desarrollo de proyectos con los docentes y escuelas asociadas.

En este aspecto, la particularidad que contempla el presente diseño acerca de la inclusión del estudiante (futuro docente) en el aula escolar, desde el inicio de la carrera, acompañado por catedráticos de diferentes áreas de conocimiento, se piensa en función de provocar múltiples impactos en simultáneo:

- involucrar al alumno de IFD en el ámbito áulico escolar con una participación sistemática en la problemática de la enseñanza y el aprendizaje que despierte los interrogantes para asignar sentido a los contenidos académicos por los que transita en su propio trayecto teórico/formativo;
- provocar la necesidad de una respuesta interdisciplinaria para el diseño de propuestas didácticas dirigidas a resolver problemas cotidianos, poniendo en juego saberes complejos y multidisciplinares;
- habilitar espacios de producción conjunta de conocimiento con el maestro, desde una actitud interrogativa sobre los problemas de la enseñanza;
- acercar al/a la profesor/a de IFD a los problemas situados que demandan respuestas desde el aula y motivarlo a actualizar permanentemente sus investigaciones y propuestas formativas;
- avanzar hacia una conciencia de mayor responsabilidad acerca de lo que los IFD deben ofrecer al resto de los niveles y modalidades del sistema, en tanto institución donde no sólo se forme al futuro docente, sino se investigue la realidad pedagógica de los/las niños/as, jóvenes y personas adultas en sus diferentes contextos y problemáticas, definiéndose además líneas estratégicas de investigación en prospectiva.

3. Propósitos formativos

La categoría de propósitos hace referencia a las intenciones con que se proyectan diversas acciones para la formación de los estudiantes. Un diseño curricular supone una multiplicidad de intencionalidades que se conjugan en pos de una finalidad y se concretan en un proyecto. Los propósitos formativos son los “lugares” imaginarios a los que se anhela llegar a partir de un recorrido curricular, los horizontes, las

utopías que guían la elaboración de un proyecto y que pretenden constituirse en orientadores de las acciones de desarrollo curricular.

Con esta categoría se aspira a recuperar la intencionalidad utópica de toda práctica pedagógica, diferenciándola de otras nociones (capacidades, competencias, perfiles) que subsumen los proyectos y prácticas educativas exclusivamente a la lógica del mercado, obturando toda posibilidad a las propuestas educativas, de ser dispositivos de transformación.

Se intenta así, evitar la exclusiva preocupación por los “logros” apuntando a la construcción integrada de la formación de docentes desde el paradigma de la complejidad.

Hablar de propósitos implica superar el enfoque “objetivista”, pero también especificar las intenciones asumidas y socializadas.⁷

Es desde esta intencionalidad de la formación de docentes, que se espera propiciar el “aprender a aprender” y el “arte de vivir juntos”.

Donde el “aprender a aprender” supone formar un docente que:

- Disponga de una actitud general para plantear y analizar problemas, y de principios organizadores que le permitan vincular dichos saberes y darle sentido.
- Se apasione con la tarea de enseñar y suscite el deseo de aprender.
- Enseñe a componer y fragmentar, a investigar y experimentar los dispositivos con que se producen las operaciones creativas del lenguaje; propiciando en el alumno la búsqueda de saberes y su recreación mas que la mera “posesión” de los mismos.
- No tema a la incertidumbre y se convierta en dueño de sus propios procesos de indagación; autor de su propia enseñanza y de la enseñanza mutua, haciendo de los modos y las bitácoras una cuestión fundamental.
- Explore y se pregunte, pueda resolver problemas y no escinda los lenguajes artísticos de los científicos.
- Tenga una mirada filosófica y antropológica que atraviese la currícula superando toda visión fragmentada.
- Constituya un cuerpo-ser humano capaz de atraer la mirada sobre sí mismo, trabaje su voz y su postura creando climas, emocionando, abriendo paso a la imaginación y a la solidez de conceptos.
- No abandone el camino por el absurdo, ni quiera explicarlo todo rechazando el misterio. Que cree una ciencia especulativa y de acción, no alejada de su cruce con la imaginación poética.
- Incursione en las nuevas formas de lo colectivo: una nueva idea de grupo, de equipo, de un hacer donde la producción y el trabajo dialoguen, y el pensamiento se entienda como producción.

Y el arte de vivir juntos significa formar un docente que:

- Asuma una práctica política “donde la escuela no tenga un adentro y un afuera”.
- Entienda la profunda raíz política de sus actos, con una comprensión clara de que su hacer (sus prácticas, su organización, sus dichos y actitudes), constituyen “matrices de pensamiento”; “forman” en sus alumnas/os un sentido ético y estético; un modo ver la realidad y de actuar en consecuencia.
- Promueva una trama de afectos y responsabilidades sin sectarismo, una nueva manera de amar al servicio de la vida y del otro como par y hermano, y no como contendiente a suprimir; una actitud de complementariedad, por medio del afecto y el respeto por la diversidad, en el marco de una práctica creativa, primordial para comprender e intervenir en la realidad.
- Establezca con los/as alumnos/as estrategias para significar y dirimir los conflictos orientadas hacia una cultura de paz, desde donde sostener sus luchas y resistencias.
- Abandone en sus modos de evaluar, el criterio del rendimiento o la “piedad”, y pueda acompañar el

⁷ Los conceptos de objetivos, capacidades, competencias, perfil profesional han sido objeto de múltiples interpretaciones que los asocian a su particular contexto de surgimiento y a sus procesos de desarrollo, procesos a través de los cuales sufrieron un deterioro que provocó confusión y críticas.

Si bien es cierto que enseñar por competencias supera el enfoque enciclopédico y el enfoque tecnocrático, y que además puede resultar un concepto potente si lo entendemos como la capacidad de movilizar diversos recursos propios para dar soluciones a problemáticas que nos plantean las prácticas, es un concepto demasiado asociado al modelo neoliberal del capitalismo postindustrial: la eficiencia y la rentabilidad ligadas a la flexibilidad en las condiciones laborales y a los saberes orientados a resolver problemas sin incluir principios de justicia y de inclusión del otro, sino, por el contrario, compitiendo con los otros en la solución propuesta.

De aquí la tendencia a homogenizar y catalogar las competencias, para lo cual se tiende a descontextualizar los procesos de producción y distribución del conocimiento, formalizando con cierta rigidez los saberes, y por lo mismo no teniendo en cuenta la diversidad sociocultural, salvo como “problema a resolver” y no como componente estructural de los saberes mismos.

No obstante, el término competencia en varios campos disciplinares (Ciencias Naturales, Matemática, entre otras), tiene una especificidad que es necesario respetar, pero sin transferirlo sin más al campo formativo. En general, este uso específico tiene que ver con elementos estructurales más que históricos o sociales, que ciertamente hay que tener en cuenta en los propósitos formativos, pero no definen el sentido de la formación docente.

crecimiento del alumno y alumna: como sujeto; como protagonista social; como ciudadano; como ser de la especie.

4. Organización Curricular

4.1. Estructura Curricular

PRIMER AÑO								
CAMPOS DE CONOCIMIENTO	Unidades Curriculares 1ER. CUATRIMESTRE	Hs. cat. sem.	Unidades Curriculares 2DO. CUATRIMESTRE	Hs cat. sem.	Hs. cat. anual.	Hs. de costeo sem.	Hs. de costeo anual.	Formato Curricular
FORMACIÓN GENERAL	Psicología y Educación	4	Psicología y Educación	4	128	4	128	Materia
	Pedagogía	4	Pedagogía	4	128	4	128	Materia
	Sociología de la Educación	2	Sociología de la Educación	2	64	2	64	Materia
	Historia Argentina y Latinoamericana	4			64	4	64	Materia
	Movimiento y Cuerpo I*	4	Movimiento y Cuerpo I*	4	128	4	128	Taller
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (Trayecto de Práctica)	Taller de Práctica I	3	Taller de Práctica I	3	96	3	96	Taller
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial I	3	Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial I	3	96	3	96	Taller
	Comunicación y Expresión Oral y Escrita	3	Comunicación y Expresión Oral y Escrita	3	96	3	96	Taller
	Resolución de Problemas y Creatividad	4			64	4	128	Taller
			Ambiente y Sociedad	4	64	8	64 + 64	Taller
	Área Estético-Expresiva I	4	Área Estético-Expresiva I	4	128	9 (3 leng.)	288	Taller
TOTALES		35		31	1056	44	1408	
ITINERARIOS POR EL MUNDO DE LA CULTURA								

P
R
O
D
U
C
I
Ó
N
P
E
D
A
G
Ó
G
I
C
A

Trayecto de Práctica: Carga horaria anual aproximada a cumplir por el estudiante en las instituciones asociadas 32 hs. cátedra.
Producción Pedagógica: Carga horaria anual a cumplir por el estudiante en el instituto 64 hs cátedra.

 *Espacio experimental sujeto a regulaciones específicas a establecer por el Ministerio de Educación (NO OFRECER)

SEGUNDO AÑO									
CAMPOS DE CONOCIMIENTO	Unidades Curriculares 1ER. CUATRIMESTRE	Hs. cátedra sem.	Unidades Curriculares 2DO. CUATRIMESTRE	Hs cátedra sem.	Hs. cátedra anual.	Hs. de costeo sem.	Hs. de costeo anual.	Formato Curricular	P R O D U C C I Ó N P E D A G Ó G I C A
FORMACIÓN GENERAL	Didáctica General	4	Didáctica General	4	128	4	128	Materia	
	Filosofía de la Educación*	3			48	3	48	Materia	
			Conocimiento y Educación	3	48	3	48	Materia	
	Movimiento y Cuerpo II*	4	Movimiento y Cuerpo II*	4	128	4	128	Taller	
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (Trayecto de Práctica)	Taller de Práctica II	4	Taller de práctica II Seminario de lo grupal y los grupos en el aprendizaje	4	128	4	128	Taller	
								Seminario	
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Sujeto de la Educación Inicial	4	Sujeto de la Educación Inicial	4	128	4	128	Materia	
	Didáctica en la Educación Inicial I	4	Didáctica en la Educación Inicial I	4	128	4	128	Materia	
	Matemática y su Didáctica I	4	Matemática y su Didáctica I	4	128	4	128	Materia	
	Literatura y su Didáctica Ciencias Naturales y su Didáctica	4 4	Literatura y su Didáctica Ciencias Naturales y su Didáctica	4 4	128 128	4 4	128 128	Materia Materia	
TOTALES		35		35	1120	35	1120		
ITINERARIOS POR EL MUNDO DE LA CULTURA									

Trayecto de Práctica: Carga horaria anual aproximada a cumplir por el estudiante en las instituciones asociadas 64 hs. cátedra.
Producción Pedagógica: Carga horaria anual a cumplir por el estudiante en el instituto 64 hs cátedra.

 *Espacio experimental sujeto a regulaciones específicas a establecer por el Ministerio de Educación (NO OFRECER)

TERCER AÑO									
CAMPOS DE CONOCIMIENTO	Unidades Curriculares 1ER. CUATRIMESTRE	Hs. cát. sem.	Unidades Curriculares 2DO. CUATRIMESTRE	Hs. cát. sem.	Hs. cát. anual.	Hs. de costeo sem.	Hs. de costeo anual.	Formato Curricular	P R O D U C C I O N P E D A G Ó G I C A
FORMACIÓN GENERAL	Tecnologías de la Información y la Comunicación	3	Tecnologías de la Información y la Comunicación	3	96	3	96	Materia	
	Historia social de la Educación y Política Educativa Argentina	3	Historia social de la Educación y Política Educativa Argentina	3	96	3	96	Materia	
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (Trayecto de Práctica)	Taller de Práctica III	4	Taller de Práctica III	4	128	16	512	Taller	
	Seminario de Instituciones Educativas							Seminario	
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Matemática y su Didáctica II	4	Matemática y su Didáctica II	4	128	4	128	Materia	
	Lengua y su Didáctica	4	Alfabetización inicial	4	128	4	128	Materia	
	Ciencias Sociales y su Didáctica	4	Ciencias Sociales y su Didáctica	4	128	4	128	Materia	
	Área Estético-Expresiva II	4	Área Estético-Expresiva II	4	128	9 (3 leng.)	288	Taller	
	Problemáticas contemporáneas de la Educación Inicial II	4		4	64	8	128	Taller	
			Didáctica en la Educación Inicial II	4	64	8	128	Materia	
	Espacio de definición Institucional I	3	Espacio de definición Institucional II	3	96	3	96		
TOTALES		33		33	1056	54	1728		
ITINERARIOS POR EL MUNDO DE LA CULTURA									

Trayecto de Práctica: Carga horaria anual aproximada a cumplir por el estudiante en las instituciones asociadas 96 hs. cátedras.
Producción Pedagógica: Carga horaria anual a cumplir por el estudiante en el instituto 64 hs. cátedras.

CUARTO AÑO								
CAMPOS DE CONOCIMIENTO	Unidades Curriculares 1ER. CUATRIMESTRE	Hs. cat. sem.	Unidades Curriculares 2DO. CUATRIMESTRE	Hs. cat. sem.	Hs. cat. anual.	Hs. de costeo sem.	Hs. de costeo anual.	Formato Curricular
FORMACIÓN GENERAL	Ética-Trabajo docente-Derechos Humanos y Ciudadanía	3	Ética-Trabajo docente-Derechos Humanos y Ciudadanía	3		3	96	Materia
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (Trayecto de Práctica)	Taller de Práctica IV	4	Taller de Práctica IV	4	128	18	576	Taller
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Ateneo: - Matemática - Ambiente y Sociedad (Ciencias Naturales - Ciencias Sociales) - Lengua y Literatura Formación Ética y Ciudadana	5	Ateneo: Matemática Ambiente y Sociedad (Ciencias Naturales - Ciencias Sociales) Lengua y Literatura Formación Ética y Ciudadana	5	160	15	480	Ateneo
	Sexualidad Humana y Educación	4			64	4	64	Seminario
TOTALES		16		12	448	38	1216	
ITINERARIOS POR EL MUNDO DE LA CULTURA								

Trayecto de Práctica: Carga horaria anual aproximada a cumplir por el estudiante en las instituciones asociadas 256 hs. cátedra.

CAMPOS DE CONOCIMIENTO	1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO	4º AÑO	TOTALES HORAS CÁTEDRA	TOTALES HORAS RELOJ	% (Porcentaje por campo)
FORMACIÓN GENERAL	512	352	192	96	1152	768	28
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL(*)	128	192	224	384	928	619	22
FORMACIÓN ESPECÍFICA	448	640	736	224	2048	1365	50
TOTALES HS. CÁTEDRA	1088	1184	1152	704	4128		
TOTALES HS. RELOJ	725	789	768	470		2752	

(*)Se incluyen las horas que los estudiantes deberán cumplir en las instituciones asociadas
Producción Pedagógica total de horas cátedra 192hs.

4.2. Organización curricular

Este Diseño Curricular pone en cuestión desde su marco conceptual, la existencia de miradas dicotómicas heredadas de la modernidad, que fragmentan la realidad. La dicotomía teoría/práctica es una de las divisiones más consistentes de donde el pensamiento platónico primero y el positivismo moderno después, se han aferrado para materializar la división cuerpo/mente, forma y contenido, ética y estética y tantas otras que pueblan el pensamiento moderno.

Sin dudas, es necesario rescatar la importancia del saber disciplinar heredado del desarrollo científico moderno, no sólo por sus aportes al conocimiento específico que han permitido avances de relevancia para la vida humana, sino por el sustento que el saber disciplinar brinda a toda mirada compleja.

Si se hace hincapié en este trabajo sobre los aspectos perceptuales (subjetivos, emotivos, profundamente anclados en la corporeidad), que hacen al conocimiento humano, es justamente porque durante mucho tiempo ha sido ésta una dimensión relegada deliberadamente en virtud de una pretendida objetividad de la ciencia, y de una tradición que se ha esforzado por sugerir que el saber es producto de operaciones donde lo biológico no pareciera tener participación alguna.

Es por ello que este currículum mantiene en general el diseño disciplinar, y a la vez, hace énfasis en espacios transversales que tienden a provocar la demanda y construcción de un saber más integral, transdisciplinar y estrechamente vinculado a la vivencia desde diversas prácticas. Dichos espacios transversales (“Itinerarios por el Mundo de la Cultura” y el taller “Producción Pedagógica”), buscan que el estudiante junto a sus docentes, desarrollen una práctica subjetiva y emotiva, una instancia experimental y de cruce de diferentes lenguajes y disciplinas. Se intenta promover desde allí, la comprensión de esos lenguajes y la habilidad de accionar con ellos y a través de ellos, resignificando la teoría y construyendo propuestas que les permitan abordar las problemáticas del aprendizaje, produciendo estrategias de enseñanza necesarias y acorde a la realidad.

Se conforma entonces, un diseño curricular organizado en **tres campos**: el *Campo de la Formación General*, el *Campo de la Formación en la Práctica Profesional* y el *Campo de la Formación Específica*, y por **dos ejes transversales**: el *“Itinerario por el Mundo de la Cultura”* y el taller de *“Producción Pedagógica”*.

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional está integrado tanto por las actividades a concretarse en las instituciones asociadas (escolares y socio-comunitarias) como en los Talleres a desarrollarse en el instituto, previendo una aproximación paulatina a las problemáticas que presenta la práctica, a partir de la revisión de los supuestos y saberes de los estudiantes y de la apropiación de los nuevos marcos teóricos que se trabajen en todos los campos. Los cuatro Talleres se articulan entre sí y a su vez con los otros campos de formación.

El Campo de la Formación Específica se orienta al estudio de los contenidos a enseñar, su didáctica y las tecnologías educativas particulares, las características y necesidades propias de los/as alumnos/as a nivel individual y colectivo. Comprende el conjunto de saberes que definen las competencias del ejercicio de la función docente en este nivel.

El Itinerario por el Mundo de la Cultura se establece a lo largo de la carrera, para enriquecer la formación personal del estudiante. Propone al estudiante la realización de experiencias personales en por lo menos dos disciplinas por año, durante los cuatro años, que involucren distintas ramas del arte y el movimiento. Estos espacios son electivos y a desarrollarse en instituciones de la comunidad (por convenio con la jurisdicción). Dichas actividades no serán de dictado exclusivo para los estudiantes, con la finalidad de habilitar ésta como instancia socializadora y de integración de los /las jóvenes a la realidad local.

El taller de “Producción Pedagógica” (espacio intersticial entre dos niveles – profesorado y escuelas asociadas -), es un ámbito de trabajo y de debate sobre problemáticas específicas, transversal a todos los campos disciplinares y niveles de la enseñanza. Constituye un espacio interdisciplinario donde articular los contenidos de los campos y poner en tensión la teoría frente a situaciones concretas presentes en las escuelas que deberá producir estrategias pedagógicas y tecnologías para el abordaje de dichas situaciones, con la utilización de diferentes lenguajes, soportes y medios. Los grupos de trabajo se conformarán con la participación de los/las estudiantes, sus profesores y el maestro/a de sala del jardín asociado y contarán con un facilitador aportado por la jurisdicción.

Más allá de estos ejes particulares, el currículum todo está concebido como una unidad, ya que la totalidad de los espacios que lo componen se orienta a que los estudiantes construyan y comprendan la lógica que anida en cada disciplina y en cada campo; lógicas que son a la vez estructurantes de pensamiento y de modos de relacionarse con la realidad, de entender la complejidad del aprendizaje y desde allí, abordar la enseñanza.

Unidades Curriculares: conceptualización y caracterización general.

El Diseño contempla una organización básica en *unidades curriculares*, entendiéndose por tal, la selección llevada a cabo para facilitar la organización de contenidos afines, teniendo en cuenta los espacios, tiempos, agrupamientos, las construcciones metodológicas más adecuadas y las formas de evaluación y acreditación que se consideran beneficiosas para la apropiación de los saberes previstos. Los espacios o unidades curriculares conforman en sí mismos un proyecto pedagógico dentro del diseño que conserva relativa autonomía, aunque sólo adquiere significación dentro de la totalidad, por eso requiere de múltiples articulaciones.

Las unidades curriculares adoptan, en este diseño, diversos *formatos*:

Materias o asignaturas: definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estos espacios se caracterizan por brindar conocimientos y, sobre todo, modos de pensamiento propios y conocimientos estructurantes y centrales de carácter provisional. Asimismo, ejercitan a los estudiantes en el análisis de problemas, en la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, en la elaboración de bancos de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita. Las materias o asignaturas son formatos que permiten recuperar el rigor metodológico y la estructura ordenada de una o más disciplinas, introduciendo al estudiante en una forma de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, a la vez que provocan el desarrollo de modos de pensamiento y de métodos sistematizados de búsqueda e indagación. En suma, como ya se ha dicho, las materias *“en su carácter de espacio donde se combinan y entran los contenidos tópicos, los lenguajes y las operaciones cognitivas, organizan y ponen de manifiesto los procesos de enseñanza y aprendizaje y la construcción de sentido”*.

Seminarios: son espacios y tiempos académicos para el estudio en profundidad de problemas relevantes para la formación profesional, a través de los aportes de marcos teóricos de una o varias disciplinas mediante la lectura y debate de variados materiales bibliográficos o de proyectos de investigación. Los Seminarios ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, para provocar la apropiación crítica de la producción del conocimiento a través de la producción socializada de escrituras. En el diseño jurisdiccional algunos Seminarios están previstos como desarrollos intensivos al interior de otras unidades curriculares, y otros como unidades curriculares independientes. Las instituciones tomarán decisiones acerca del momento del año en el que estos Seminarios se desarrollarán o la periodicidad que tendrán (pueden ser desarrollados intensivamente o periódicamente), siempre y cuando se respete la duración de los mismos.

Talleres: son unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que se ponen en juego tanto los marcos conceptuales disponibles como la búsqueda de otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción y de la práctica.

Como modalidad pedagógica, el Taller apunta al desarrollo de alternativas de acción, a la toma de decisiones y a la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Es una instancia de experimentación para el trabajo en equipos, pues estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo.

La modalidad de Taller es altamente formativa especialmente en la formación de docentes, por cuanto se apunta tanto a la profundización de contenidos, como a la construcción de alternativas de acción y a la apropiación de formas participativas y socializadas de asumir las prácticas. Puede constituirse en un formato al interior de otros espacios o unidades curriculares. La inclusión de un Taller al interior de una unidad curricular requiere la elaboración de un proyecto específico.

Seminario–Taller: es una modalidad que intenta integrar la profundización teórica de contenidos o problemas prevista para la modalidad de Seminario, con la producción socializada que caracteriza la modalidad de Taller.

Ateneo: es un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes, que se estructura a partir del análisis de casos específicos o problemáticas focalizadas, es decir, de un abordaje casuístico y en profundidad, de la problemática que convoca. Además del ateneo previsto en el proyecto jurisdiccional, pueden programarse otros, al interior de otros espacios o unidades curriculares o como unidades de definición institucional.

Espacios de Definición Institucional (EDI): además de múltiples decisiones que la institución debe tomar para implementar las unidades prescriptas, se prevé la inclusión de espacios de definición institucional. En los EDI pueden abordarse contenidos o problemáticas no previstas en el diseño curricular y que la institución considere relevantes, o puede reforzarse alguna de las incluidas o programarse otras, como por ejemplo la enseñanza de una segunda lengua. Los EDI serán aprobados por los Consejos institucionales.

Formatos reducidos opcionales son aquellas propuestas incluidas en el diseño curricular, que la institución puede definir si los incluye o no dentro de las unidades curriculares establecidas o bien en los Espacios de Definición Institucional (EDI).

Módulos pueden ser unidades o espacios curriculares independientes u otra posible forma de organización del contenido y las actividades al interior de otro espacio. Constituyen una unidad. Debe promover el trabajo autónomo de los estudiantes.

4.3. Campos de la Formación, de la Producción Pedagógica y los Itinerarios por el Mundo de la Cultura

4.3.1. Campo de la Formación General

El Campo de la Formación General se orienta al logro de la comprensión de los fundamentos del trabajo docente, a partir de sucesivas aproximaciones sistemáticas que posibiliten el análisis crítico de los distintos contextos socio-educativos y la intervención comprometida y fundamentada en los mismos. La formación general de los docentes santafesinos debe ser fortalecida en función de la complejidad de los contextos en los cuales aquellos deben desempeñarse. Se entiende por formación general la que posibilita el desarrollo socio-cultural, emocional e intelectual de los/as estudiantes a través de la apropiación de lineamientos teóricos y prácticos que les permita asumir el trabajo docente como una práctica política, social, pedagógica y cultural.

En esa dirección, el Campo de la Formación General apunta especialmente a la formación, desde diversos marcos conceptuales, tendiendo a la formación de docentes comprometidos con la defensa de la vida, con los derechos humanos, con el cuidado del medio ambiente, con la construcción de una sociedad justa y democrática. Se espera que a partir del abordaje de los saberes que se trabajarán en el campo, el futuro docente se apropie de los marcos teóricos necesarios y construya, también, una actitud de compromiso con el aprendizaje de los/as futuros/as alumno/as. Se intenta formar docentes respetuosos de lo diverso y heterogéneo, sin que ello suponga la justificación de diferencias que tienen su origen en situaciones de desigualdad social.

Se incluyen en este campo espacios disciplinares que apuntan a brindar marcos conceptuales filosóficos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, históricos, políticos y culturales y espacios curriculares que posibilitan la construcción simbólica desde múltiples lenguajes. Si bien el paso por la especificidad de las disciplinas permite al estudiante apropiarse de los diferentes campos del saber, la integración entre los mismos posibilitará la comprensión de la educación en su complejidad.

La mayoría de las unidades están organizadas como disciplinas, por cuanto se entiende que el rigor metodológico y la estructura ordenada que presentan facilitan la construcción significativa de los fundamentos de las prácticas pedagógicas.

En los últimos decenios fue habitual que el campo pedagógico se haya estructurado curricularmente a partir de problemáticas o dimensiones de la realidad a analizar. Esa modalidad, si bien permitía el abordaje de contenidos actualizados, obturó el necesario tratamiento de contenidos con la debida sistematización que favorece la comprensión global de los aportes disciplinares. De este modo, se consideraba que el cambio de nomenclatura suponía, de por sí, la actualización de los contenidos de un área de conocimiento.

Como se sostiene en el Marco General de este Diseño Curricular, la formación docente se basa en la recuperación de lo humano, con toda la riqueza de la potencia y movimiento de la vida misma. Por eso se propone la valoración de múltiples lenguajes, del encuentro con uno mismo y con los otros, la construcción de diversidad de espacios y tiempos y también de sujetos que forman.

Desde esta nueva mirada, la recuperación de los nombres clásicos de disciplinas que conforman el campo de la Formación General no supone la vuelta a enfoques superados, sino que el desafío consiste en articular diversas perspectivas disciplinares de tal manera que se favorezca la lectura crítica de las problemáticas del contexto.

Se ha tenido en cuenta, para la selección de los contenidos, tanto los núcleos centrales de cada disciplina como el principio de transferibilidad para la actuación docente. Prevalece, además, el criterio de selección de los contenidos básicos, dejando abierta la posibilidad de que la institución y el docente a cargo de cada espacio decidan los criterios de organización y jerarquización de los mismos, como así también que puedan incluir otras perspectivas.

Está concebido como una unidad, ya que todas las unidades curriculares que lo componen apuntan a posibilitar que los estudiantes construyan los fundamentos de las prácticas desde posiciones críticas y comprometidas, por lo que es importante que todas las unidades curriculares de la formación general se entiendan en relación con la enseñanza, la comunicación y los contextos sociales, culturales, pedagógicos, éticos y políticos.

Conforman el campo los siguientes espacios formativos:

Primer Año:

- Pedagogía
- Sociología de la Educación
- Psicología y Educación
- Historia Argentina y Latinoamericana
- Movimiento y Cuerpo I

Segundo Año:

- Didáctica General
- Filosofía de la Educación
- Conocimiento y Educación
- Movimiento y Cuerpo II

Tercer Año:

- Tecnologías de la Información y la Comunicación
- Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina

Cuarto Año:

- Ética, Trabajo Docente, Derechos Humanos y Ciudadanía

Unidad Curricular: PEDAGOGÍA

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato Curricular: Materia

Fundamentos:

En este espacio deben abordarse los marcos teóricos que permitan comprender la educación como una práctica contextualizada, recuperando su sentido ético y político y, por ende, su potencial transformador. Constituye una instancia de reflexión teórica sobre los problemas del campo de la educación, ya que se espera que los marcos referenciales que se aborden permitan comprender los supuestos subyacentes a las teorías y prácticas pedagógicas.

Resulta de importancia estratégica incluir en la formación general del profesorado las huellas del discurso pedagógico moderno, sus debates, desarrollos y evolución en diferentes contextos, en tanto la Pedagogía, tal como se la concibe en la actualidad, es producto de ese discurso que ha atravesado fuertemente las prácticas escolares.

Recuperar estas producciones y las críticas que surgen en el siglo XX facilitará la construcción de marcos referenciales para la acción docente, a partir del análisis de las corrientes de reflexión pedagógica, de sus tradiciones, de sus problemas históricos, promoviendo la comprensión de las problemáticas contemporáneas.

El estudio de su constitución histórica, el abordaje de los desarrollos clásicos desde la modernidad y el análisis de los términos actuales de la discusión pedagógica, posibilitarán a los/as estudiantes interrogarse sobre aspectos de la práctica educativa que pueden analizarse como construcciones históricas.

A partir del desarrollo de los contenidos de esta asignatura se espera que los estudiantes logren comprender los distintos abordajes teóricos del fenómeno educativo; dimensionar los problemas actuales

de la educación en relación con su contexto de significación; interpretar la realidad educativa argentina a partir del análisis de la construcción del discurso pedagógico desde una perspectiva histórica, social y política; reflexionar críticamente acerca de los rasgos y desafíos presentes en los sistemas educativos, que han devenido tanto de las transformaciones de los sistemas en su conjunto, como de las mutaciones del campo político y cultural; concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad.

El trabajo de los fundamentos teóricos favorecerá la revisión y construcción de la imagen individual y social del trabajo pedagógico.

Síntesis de contenidos:

Educación y Pedagogía

- La educación como proceso de socialización, de transmisión y apropiación de la cultura y de constitución subjetiva; como práctica social y derecho prioritario.
- Los fundamentos antropológicos, filosóficos, políticos y sociológicos que subyacen a las teorías y a las prácticas pedagógicas.
- La configuración del campo pedagógico: sujetos, instituciones y saberes.
- Diferentes significados históricos de educación y de pedagogía: continuidades y rupturas.
- Territorios que exceden lo escolar. Aportes de la Pedagogía social.

El surgimiento de la Escuela y el desarrollo del campo pedagógico

- Origen y desarrollo de la escuela como institución universal. Premisas de la escolarización que construyó la modernidad. La escuela como construcción moderna y como espacio de civilización. Diversas concepciones acerca de la relación escuela–sociedad. Rituales escolares.
- La pedagogización de la infancia y la escolarización del saber: del/de la niño/a al/a la alumno/a. Normalización de la escuela como institución productora de infancia. Los procesos de inclusión-exclusión de la escuela. La crisis de la institución escolar frente al plural de infancias y juventudes.
- El discurso pedagógico moderno. Clásicos de la pedagogía moderna. La Escuela Tradicional. El movimiento de la Escuela Nueva como reacción y creación. Representantes mundiales y locales. La Escuela Tecniciata y la ilusión de eficiencia. El tecnicismo en Argentina. La Escuela Crítica: posiciones reproductivistas y transformadoras. El contexto latinoamericano: La educación como proceso liberador. Estado actual de debate.
- La diversidad socio-cultural y el compromiso con la igualdad de oportunidades.
- Problemáticas específicas de la educación actual en América Latina y en la Argentina.

Unidad Curricular: SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Carga horaria semanal: 2 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato Curricular: Materia

Fundamentos:

Los aportes de la Sociología de la Educación posibilitan la comprensión de la educación como práctica social e histórica y su relación con los procesos de conservación, sedimentación y transformación de la sociedad en sus dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales. Además, la estrecha articulación entre esas dimensiones atraviesa las prácticas mismas, en el nivel micro-social de las escuelas y en el nivel macro del sistema educativo. En este sentido, es fundamental acercarse a los problemas que genera ese atravesamiento, a partir de dilucidar las complejas y variadas relaciones entre educación y sistema social.

Se trata de evitar una visión simplificadora y unilateral de la educación a través de la apropiación de categorías sociológicas, a los fines de problematizar las prácticas educativas como productos socioculturales y a la vez productoras de nuevas subjetividades.

El debate epistemológico e ideológico que establecen las diversas perspectivas que analizan las relaciones entre la educación y la realidad social, permitirá a los estudiantes desarrollar una actitud analítica, comprensiva y crítica.

Síntesis de contenidos:

- Aproximaciones al campo de la Sociología de la Educación: contexto de producción de las principales teorías, representantes y categorías construidas en relación a las funciones sociales de la educación y de los sistemas educativos, la función social del conocimiento, poder y hegemonía, pobreza y exclusión social.
- Procesos sociales y educativos: historicidad y desnaturalización. Procesos de institucionalización, justificación y legitimación.
- La educación como experiencia formativa humana. La construcción de los sujetos sociales.
- La escuela como construcción social. Dimensiones formativas de la experiencia escolar. Experiencias escolares y vida urbana/rural. Experiencias escolares y vida familiar. Experiencias escolares y relaciones intergeneracionales.

Unidad Curricular: PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Carga horaria semanal: 4hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Esta unidad curricular intenta aportar a los estudiantes una trama de conocimientos significativos para construir, desde diferentes aproximaciones teóricas, conceptos y reflexiones acerca de los sujetos, su constitución, los modos de aprender, de conocer y de socializarse *“en diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de los diferentes modelos psicológicos y de aprendizaje”* (Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Campo de la Formación General, 2008: 19).

Intentar sistematizar los aportes de la Psicología al campo de la educación es un recorrido complejo, ya que al revisar su historia encontramos que los mismos datan de la fundación de las primeras Escuelas Normales, probablemente realizados por San Juan Bautista en el año 1685, donde se encuentra la Psicología Pedagógica como un aporte a la formación docente.

La multiplicidad de nombres con que se la fue designando a lo largo de la historia educativa y en los diferentes planes de la formación de docentes, pone en duda su identidad y hace suponer que se debe seguir interrogando acerca de su autonomía como disciplina. Es necesario, en la actualidad, acercarnos a las comunidades científicas que la representan, que investigan o que ponen en cuestión los supuestos teóricos y los saberes que la constituyen.

No obstante, el campo de *“la(s) psicología(s)”*⁸ (Aquino, Corbo Zabatel, Gutman, 2007: 15) y los sujetos que ella define, han sufrido a lo largo de las últimas décadas modificaciones y nuevas significaciones que han ido enriqueciendo, configurando el mismo con nuevos objetos y con objetos compartidos con otras ciencias.

Las teorías vigentes durante gran parte del siglo pasado ya no son tan útiles y han sido afectadas por los procesos de reconstrucción, por sujetos y contextos.

Hoy reconocemos que el objeto de una ciencia, de una disciplina, no está establecido de antemano sino que se va construyendo al mismo tiempo que esa ciencia, saber o práctica.

La Psicología, al recortar los objetos, también está haciendo referencia a un cierto sujeto y a una ética.

Resulta problematizador establecer acuerdos sobre los aportes del campo de la psicología al campo de la educación, ya que los mismos no siempre tienen iguales perspectivas: sean sobre el sujeto, el conocimiento, los procesos y los contenidos psicológicos, como así también las diferentes teorías psicológicas que dan cuenta de cómo aprende un sujeto o las condiciones subjetivas que produce el aprendizaje.

La situación se presenta más difícil aún cuando ciertas tendencias pretenden homologar a la Psicología con algunas de sus corrientes, tal como ocurrió a partir de los años cincuenta con la Psicología Cognitiva, cuando intentó romper la hegemonía del conductismo. No se puede, sin embargo, dejar de reconocer el impacto que tuvieron en el campo de la educación.

Este recorrido realizado, permite hacer una lectura de cómo se fue configurando un campo del saber atravesado por discursos donde se confrontan y se afirman diferentes teorías y corrientes psicológicas y sus derivaciones en los conceptos de sujeto, aprendizaje, enseñanza y educación.

⁸ Al hacer referencia a las psicologías, cuestión no meramente gramatical, el plural no es aquí sin consecuencia, sino tiene que ver por la pregunta por la unidad (Aquino, Corbo Zabatel, Gutman, 2007).

Por lo tanto, resulta imposible que un solo discurso científico pueda dar cuenta de la complejidad de la realidad escolar y sus sujetos.

A pesar de lo expresado, la relación entre la psicología y educación ha estado siempre presente para favorecer los aprendizajes, pero olvidándose de revisar el agotamiento de diversos supuestos, encuadres y modelos psicológicos sobre ciertos problemas históricos que afectan a los sujetos.

A partir de la apertura democrática en 1983, se intentaron otros tipos de experiencias basadas en los aportes de los franceses y en elaboraciones de psicoanalistas argentinos. Es así como se abrieron nuevas líneas de trabajo a través de la epistemología genética, el método clínico, el psicoanálisis, la psicología social e institucional.

Desde el campo del psicoanálisis se puede dar mayor sustento teórico al concepto de sujeto y de subjetividad.

Desde otros escenarios políticos, económicos, sociales y culturales, comenzaron a sentirse las influencias de las diferentes reformas educativas, en particular la española, que explicitan sus principios psicopedagógicos enmarcados en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica.

Se deben recuperar, en la formación de los/as futuros/as docentes, aquellos postulados filosóficos que den cuenta no solamente de cómo se realiza el complejo proceso de aprendizaje, sino también de cómo se produce el conocimiento que intenta explicar esos procesos.

Esta opción abre el camino a las ideas de Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner; si bien las mismas ofrecen una riqueza de puntos de vista, no son las únicas referencias para considerar al constructivismo como una teoría sustantiva para la práctica de la enseñanza.

Hoy se puede pensar que la Psicología constituye un discurso hegemónico que da lugar a concepciones que regulan las prácticas educativas y que muchas veces llevan a un reduccionismo de la realidad escolar.

Es necesario un debate profundo en la formación de los nuevos docentes que los lleve al conocimiento y a la reflexión sobre las transformaciones actuales y a los efectos de desubjetivación observados en las nuevas formas de presentarse hoy las infancias, en las nuevas filiaciones de la identidades juveniles y en las configuraciones de las personas adultas.

Para ello es necesario abordar, desde esta unidad curricular, el tratamiento de contenidos que permitan interrogar en qué radican los cambios y los modos de concebir estas nuevas formas de producción de las subjetividades.

Las dos instituciones básicas —familia y escuela— que hacían posible la inscripción simbólica de un sujeto en la cadena generacional ya no resultan suficientemente eficaces. Esto exige tomar posición como personas adultas responsables de la educación y que tienen a su cargo acercarlos a los “recién llegados”, tal como los llamó Hannah Arendt, “...su lengua y su cultura para que se produzca el efecto de la transmisión y comenzar a restituir la cadena histórica entre las generaciones en un contexto de desintegración de los lazos sociales y volver a ubicar la condición humana de todo proceso educativo para desde allí potenciar demandas, desafíos y ejercicios de responsabilidad pública”⁹ (Carli, 1999: 35).

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

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

En este sentido, se puede alentar a la transmisión de algo diferente en los estudiantes de Nivel Superior, quienes a futuro tendrán la doble responsabilidad, por un lado, de incluir a las nuevas generaciones en la cultura, y por el otro, de abrirse a nuevos caminos que les permitan ir construyendo la identidad como docentes.

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

Esta unidad curricular continúa con el desarrollo de cuatro ejes de contenidos, que no implican una secuencia lineal y comprenden las siguientes categorías: *Subjetividad, Identidad-Socialización,*

⁹ Cadena que liga a padres e hijos y también a maestros/as y alumnos/as, que es generacional pero cultural, que remite a lazos de sangre pero también simbólicos e históricos (Carli, 1999).

Conocimiento y Aprendizaje. Los mismos permitirán abordar desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas las dimensiones que constituyen al sujeto y sus reales posibilidades de aprender.

Síntesis de contenidos:

El campo de las Psicologías

- Abordajes sobre el campo de las psicologías y los sujetos que ellas definen.
- Rupturas epistemológicas y continuidades.

Subjetividad

- La constitución subjetiva. Función materna y paterna.
- El mundo privado y el mundo público.
- Pasajes necesarios en la constitución del psiquismo infantil.
- Personas adultas que sostienen estas funciones e inscriben a los/as niños/as en un campo filiante.
- La Ley, su carácter estructurante y ordenador del psiquismo.
- La construcción de la sexualidad.
- El cuerpo como construcción.
- Constitución de las disposiciones corporales para la acción y la comunicación.

Identidad-Socialización

- Las instituciones fundantes en la vida de los sujetos. La Familia y la Escuela.
- El campo social, referentes identificatorios.
- Las relaciones intersubjetivas, los vínculos con los otros.
- La construcción de la identidad. Tiempo historizado. El proyecto identificatorio.
- El lazo social.
- El encuentro con el Otro, la humanización, la alteridad.
- Posibilidad de la escuela y otras instituciones de inscribir al sujeto en una legalidad diferente.

Conocimiento

- El conocimiento, Diferentes modalidades de conocer.
- Lenguaje y pensamiento.
- Vínculos con el conocimiento.
- Los procesos de simbolización.
- Las representaciones, fantasía, pensamiento, mito y juego.
- Las prácticas escolares y los modos de conocimiento.
- La construcción del conocimiento en el aula.

Aprendizaje

- El Aprendizaje y el potencial simbólico del sujeto. El acceso al campo social.
- Las teorías sobre el aprendizaje. Contexto de surgimiento, principales representantes. Rupturas y continuidades. Supuestos filosóficos e históricos. Significados que otorgan al aprendizaje y principales categorías.
- Los procesos psicológicos que se producen en el sujeto y entre los sujetos durante el proceso de aprendizaje.

Unidad Curricular: HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año - Primer cuatrimestre

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: cuatrimestral

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

En esta unidad curricular se aborda la historia de Argentina y América Latina a partir de la crisis de económica mundial de 1930. Dada la diversidad y complejidad del subcontinente, se propone un análisis que combina el estudio de procesos generales junto con el abordaje de casos nacionales seleccionados. Además de Argentina, se sugiere: Bolivia, Brasil, Cuba, Chile y Méjico.

El tratamiento de esta unidad curricular, junto con el *Taller de Problemáticas de las Ciencias Sociales* (Primer Año, Segundo Cuatrimestre), perteneciente al Campo de la Formación Específica, le permitirá a

los/as estudiantes el estudio y comprensión de los procesos históricos, las relaciones entre dichos procesos y la actualidad, las huellas que los mismos dejan en el presente, la recuperación de la memoria, como así también la toma de conciencia acerca de la importancia para la docencia de apropiarse de una perspectiva crítica de lo histórico.

Al analizar los textos de historia no puede dejar de tenerse en cuenta el fuerte significado que la historiografía tradicional puso en una visión eurocéntrica del mundo, donde las cuestiones específicas de América Latina y el Caribe fueron generalmente ignoradas o analizadas con criterios ajenos. Un continente con tantas complejidades, de carácter étnico, social, político y económico como el nuestro, fue analizado, tradicionalmente, con conceptos afines a la realidad europea.

Se considera muy importante, sin que esto signifique desestimar la cultura universal, rescatar los enfoques de maestros latinoamericanos como Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, José Carlos Mariátegui y nuestro José Luis Romero.

Es innegable que los procesos políticos–culturales latinoamericanos presentan situaciones de heterogeneidad y sincronía. También se puede afirmar que esta situación no implica pensar en un nuevo marco teórico, sino que, por el contrario, su sistematización requiere elaborar respuestas críticas frente a los paradigmas eurocéntricos, que no pueden dar cuenta de los fenómenos de cada momento histórico latinoamericano.

Para ello, se considera necesario:

- a) Cambiar la concepción tradicional de la historia que identifica la evolución de las sociedades con la formación de los Estados nacionales. Partir de una visión del pasado que no impida tener en cuenta a las minorías que también integran el Estado.
- b) La explicación y análisis del pasado se han vuelto más complejos y no puede priorizarse ni lo político ni lo económico, en detrimento de otras instancias que tienen que ver con lo social, lo cultural, lo demográfico, lo ecológico y sus estrechas interrelaciones.
- c) Incorporar plenamente al estudio del pasado a las mujeres, su pensamiento y sus luchas presentes en todo momento del acontecer histórico.

Síntesis de Contenidos:

- Introducción: Las bases del pensamiento latinoamericano en el siglo XX. La alternancia entre la modernización y la identidad. Positivismo. Indigenismo y Afroamericanismo.
- El agotamiento del Estado Liberal. La crisis del '30 y su impacto en el modelo de desarrollo y en el régimen político de los países latinoamericanos. Argentina: Golpe de Estado, cae el gobierno de H. Irigoyen. Desarrollo del modelo ISI (Industrialización por sustitución de importaciones) y ASI (Agricultura por sustitución de importaciones).
- Gobiernos populistas en Brasil y México.
- El nuevo escenario a partir de la Segunda Guerra Mundial. Las presidencias de J.D. Perón. Los sectores populares y el sindicalismo obrero. Política económica, industrialización, redistribución y mercado interno.
- El nacionalismo y antiimperialismo latinoamericano. Revoluciones en Bolivia y Guatemala. Cuba, la revolución socialista. Chile, la vía parlamentaria al socialismo: Allende y la Unidad Popular.
- La CEPAL. Diversas formas de intervencionismo estatal en América Latina.
- Frondizi y el desarrollismo. La transnacionalización del capital y las inversiones en la Argentina. El Peronismo y la Nueva Izquierda. Los grupos armados.
- Crisis del Estado de Compromiso Social. Golpes de Estado. El poder militar: La doctrina de la Seguridad Nacional. Dictaduras fundacionales y terrorismo de Estado. El derrumbe del poder militar.
- Los tiempos de la retirada militar. Transiciones a la democracia: entre salidas pactadas y sociedades movilizadas. Los movimientos en defensa de los Derechos Humanos. El protagonismo de las mujeres en la lucha social.
- América Latina en el nuevo orden mundial. El proceso de "globalización". El modelo neoliberal. Creación de economías de mercados regionales: NAFTA y MERCOSUR.
- Los Movimientos Sociales, indígenas, campesinos y desocupados, en el siglo XXI.

Unidad curricular: MOVIMIENTO y CUERPO I

Ubicación en el diseño curricular: Primer Año

Carga horaria semanal: 4hs cátedras

Régimen de cursado: anual

Formato Curricular: Taller

Unidad curricular: MOVIMIENTO y CUERPO II
Ubicación en el diseño curricular: Segundo Año
Carga horaria semanal: 4hs cátedras
Régimen de cursado: anual
Formato Curricular: Taller

Fundamentos:

El hombre es producto de múltiples movimientos. Ancestralmente la interacción con el medio diseñó su postura y morfología; también sus habilidades motrices, gestuales y comunicacionales. Esto hizo posible el manejo de su materialidad —que también llamamos cuerpo— desde un dominio consciente, con ciertos niveles de eficiencia para accionar en y con el mundo a través del trabajo, la expresión, la creación... El erguirse y andar en dos piernas, el tener la mirada del otro frente a sí, liberar las manos y poder ver en tres dimensiones... posibilitaron encuentros y construcciones diferentes de la realidad, el tiempo, el espacio y los vínculos.

En este sentido se concibe aquí la historia del cuerpo y el movimiento como resultado de procesos antropológicos y socio-culturales ancestrales y también cotidianos.

De esta forma, trabajar sobre el cuerpo, su postura y acción, es a la vez un trabajo sobre los vínculos y la interacción permanente con el entorno modificándolo y modificándose. Esto impide toda posibilidad de un trabajo aséptico, que implique sólo una mirada biológica del sujeto y conlleva a plantearse una vez más la relación movimiento/cuerpo-sujeto/medio en los aprendizajes. Partimos entonces de que el cuerpo es movimiento y desde ese movimiento, es productor activo de significados (por lo tanto también de aprendizajes).

Es por ello que esta unidad curricular propone un enfoque del movimiento y el cuerpo como centro de la experiencia formativa, entendiendo al movimiento como energía /acción / transformación que hace al cuerpo; y a éste, como la manifestación del ser y estar en el mundo; materia donde albergan los sentidos y los símbolos que construyen lenguajes (expresión de lo humano). Se trata de trabajar desde una mirada antropológica donde lo biológico y lo cultural dialogan con el fin de enriquecer la disponibilidad pedagógica.

Desde la convicción de que en el modo de gravitar, desplazarse y comunicarse, los humanos dan cuenta de la historia de la especie, del sujeto y de la sociedad; y que esas formas limitan y/o potencian un modo de aprender; este espacio responde a la necesidad de generar el ámbito pedagógico de exploración que permita conocer las estructuras heredadas y culturalmente construidas que sostienen el ser y estar en el cuerpo e influyen, por tanto, en el desempeño personal y profesional.

Siguiendo a Morin, es posible introducirse en la dimensión compleja del cuerpo, (en tanto sistema auto-organizado en relación con el medio) si se lo concibe como un lugar de cruce y retroalimentación de aspectos biológicos (bio-mecánicos, fisiológicos...), antropológicos, históricos, psicológicos, lingüísticos, sociológicos, culturales, económicos, pedagógicos...

La auto-organización es acción. Un sistema autoorganizado logra equilibrios dinámicos que en el hombre, con el tiempo se traducen en aprendizajes. Estos aprendizajes involucran múltiples procesos desde las sensaciones, percepciones, emociones e imágenes, hasta la producción de un concepto del mundo y con él, de sí mismos y de los otros. De este modo se posibilita una construcción mutua entre sujetos y con el medio, dando lugar a la memoria colectiva y a las huellas de las historias personales y sociales.

Es por ello que se incorpora a la formación docente un ámbito que deberá:

- construir una perspectiva de aprendizaje desde el movimiento/cuerpo a partir de sensaciones, percepciones, emociones, imágenes y conceptos y las operaciones que de allí se hagan posibles,
- posibilitar el despliegue de la sensibilidad que habilite modos diferentes de comunicación consigo y con los otros, proponiendo herramientas innovadoras para la construcción de vínculos pedagógicos basados en el afecto y el reconocimiento,
- ofrecer herramientas de autoconciencia y autoconocimiento que permitan abordar en forma solvente la tarea pedagógica y contar con estrategias de autocuidado (habilidades y hábitos para el manejo de la voz, la energía y la postura),
- interpelar el modelo hegemónico de cuerpo decodificando estéticas impuestas por el consumo,
- construir una nueva ética del cuerpo vinculada a la especie humana que construya sentido de pertenencia e interdependencia social y ambiental y prescinda de miradas discriminatorias,
- recuperar la idea de un "nosotros" desde donde encontrar la pasión por enseñar y aprender,
- descubrir el valor del esfuerzo sostenido para alcanzar logros sustentables.

Esta propuesta promoverá aspectos auto-formativos y preventivos que acompañen al estudiante y su futura vida profesional. Ayudará al descubrimiento personal y al aprendizaje de técnicas que enriquezcan la subjetividad y la disponibilidad para la tarea docente. Planteará a su vez una meta-cognición acerca de esos aprendizajes y sus aportes formativos en relación con una nueva mirada del tiempo, el espacio, los sucesos humanos y la responsabilidad ineludible sobre lo que acontece.

Se propone como estrategia, un abordaje experiencial (del movimiento al concepto) que contempla la reflexión crítica de los procesos personales y grupales, favoreciendo la construcción de sentido, la superación de estereotipos y el pensamiento autónomo.

El movimiento humano abordado desde las múltiples dimensiones que aportan a lo pedagógico, conforma un objeto de estudio ideal para ejercitar la mirada compleja e interdisciplinar. Este espacio, se establece como facilitador de esa mirada, abriendo a nuevos interrogantes y acciones que demuestren las relaciones sistémicas entre los tres campos del diseño curricular.

Por lo tanto, el espacio ofrecerá un ámbito propicio para integrar todas las disciplinas, desde aquellas que aportan a la reflexión, como las que se disparan o sostienen desde la emoción; tanto las que fundamentan la acción, como las que hablan del marco, la organización y el ambiente de la tarea pedagógica, sin olvidar aquellas que abordan la comprensión del mundo y los nuevos vínculos; en un hacer integrado para la ética y la estética del futuro maestro santafesino.

El dictado de este espacio requiere la participación de profesionales que dominen diferentes técnicas de trabajo corporal y grupal, atendiendo las siguientes dimensiones:

- la autoconciencia corporal,
- las posibilidades expresivas del cuerpo (desde las múltiples perspectivas: poética, lúdica, expresiva y como instrumento de trabajo) en función de desarrollar aptitudes de comunicación en el sentido amplio del término,
- la posibilidad de vivir y hacer con otros en diferentes ámbitos, situaciones y ambientes donde se ponga a prueba la convivencia, la creatividad, la capacidad de organización y el cuidado y autocuidado de la vida y la calidad de vida,
- el conocimiento de los aspectos higiénicos que se relacionan con la prevención de patologías propias de la tarea docente.

Resulta indispensable también promover los aportes interdisciplinarios para la reflexión en cruces permanentes con el resto de las disciplinas que componen los tres campos del diseño.

Unidad Curricular: FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año - Primer cuatrimestre

Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra

Régimen de cursado: cuatrimestral

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

En este espacio se busca abrir el campo problemático de la filosofía de la educación, como una forma de introducir a la disciplina misma, buscando que los/as futuros/as docentes puedan incorporar la perspectiva filosófica sobre los problemas educativos.

Un buen acceso es comenzar mostrando cómo la ecuación modernidad-educación fue determinante en la conformación de los sistemas educativos, y cómo asistimos hoy a una crisis de esta ecuación, claramente presente en los debates filosóficos contemporáneos, centrados, precisamente, en la crisis de la modernidad, tanto en quienes intentan reconstruir sus fundamentos, como en quienes sostienen la necesidad de pensar desde “los bordes” deconstruyendo la idea misma de fundamento, o introducen la mirada desde la “exterioridad”, como alteridad interpelante de toda mismidad, o insisten la necesidad de plantear una geocultura del pensamiento, como resistencia a las pretensiones etnocéntricas.

Este acceso permitirá al docente a cargo del espacio seleccionar y contextualizar las referencias a algunos filósofos históricos, precisamente para poder entender tanto la idea misma de modernidad como su crisis actual.

La comprensión de los debates actuales permitirá a los alumnos y las alumnas contar con *horizontes reflexivos* para contextualizar críticamente los problemas de la educación hoy y aquí, así como para poder discernir las *diversas lógicas argumentativas* puestas en juego al momento de proponer alternativas.

Por eso se opta por presentar la filosofía de la educación, en un primer bloque, desde los debates contemporáneos más significativos, y, desde esos mismos debates, abrirse a las huellas de la historia de

la filosofía, que, presentes en muchos planteos actuales, exigen conocer, revisar y resignificar autores “clásicos” de la filosofía, y, simultáneamente, permite ir construyendo una comprensión de qué significa hoy pensar filosóficamente.

Se espera que los estudiantes incorporen en su mirada la dimensión filosófica de los problemas educativos, lo cual implica *una interrogación siempre abierta* a los supuestos de lo que se afirma (la densidad histórica de los conceptos), y siempre abierta a poder nombrar lo que acontece como nuevo y que rompe las certezas que se tienen.

El hilo conductor de este espacio curricular filosófico en la formación docente es explicitar lo que puede entenderse por *pensamiento crítico*, de modo tal que los estudiantes puedan construir su propia forma de relacionar las teorías con las prácticas, las prácticas con los acontecimientos que exceden las teorías establecidas, los discursos con las tradiciones que los significan, ciertamente, pero que pueden también obturar sentidos no dichos en lo dicho, y, sobre todo, entender que lo más profundamente crítico del pensamiento es estar abierto a la interpelación ética del otro en cuanto otro, es decir, a la justicia.

En este sentido la perspectiva de este espacio curricular de filosofía de la educación tiene como condición de posibilidad de su fecundidad para la formación docente el que sea *situado*, es decir, saber que el pensamiento está siempre gravitado por el suelo que habitamos, culturalmente situado y sitiado, y, entonces el pensar filosófico empieza por saber estar y apunta siempre a una liberación y emancipación, en el horizonte de principios de justicia, de diversidad de modos de habitar el mundo, de apertura a múltiples lenguajes y alternativas de transformación.

En última instancia este espacio curricular, mediado por el conocimiento de los debates filosóficos contemporáneos relacionados con la educación, apunta a *aumentar la potencia de actuar* de los estudiantes, es decir, saber un poco más lo que pasa, y poder entonces sentirse “causas” y no meros “efectos”.

Síntesis de contenidos:

El campo problemático de la filosofía de la educación:

- La ecuación modernidad-educación y su crisis contemporánea.
- La modernidad como cambio de fundamento (en relación a la antigüedad): del logos clásico a la episteme moderna. Relación del nuevo fundamento, el sujeto, con la educación: disciplinar el uso de la razón y de la libertad, salir del estado de naturaleza.
- La crisis de la modernidad y su ecuación con la educación. El lugar protagónico del lenguaje, la acción, la historicidad, la cotidianeidad, la corporalidad, la identidad, la diferencia, la alteridad.
- La modernidad como proyecto aún no realizado, como proyecto terminado y la pregunta si acaso hay modernidad fuera del ámbito nordeurocéntrico. El renacer de la filosofía práctica (ética, política, estética) y su tensión con la filosofía de la ciencia.

El pensamiento crítico:

- La relación de la teoría con la práctica: la mediación dialéctica.
- La relación del lenguaje con la acción y con el acontecer: pragmática y hermenéutica.
- La relación de la mismidad con la alteridad: interpelación ética.

Unidad Curricular: CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año - Segundo cuatrimestre

Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra

Régimen de cursado: cuatrimestral

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Este espacio curricular se propone como el ámbito propicio para la reflexión filosófica sobre el tema del conocimiento, uno de los ejes centrales del trabajo docente. Dos razones fundamentan este espacio. Por un lado, la necesidad de hacerse cargo de una visión amplia de la complejidad del tema, tratando de evitar reduccionismos, y, por el otro, plantear la relación intrínseca del problema del conocimiento con la educación, ya que lo que media y produce sujetos “educados” es, precisamente, el enseñar saberes y enseñarlos bien.

En este sentido se trata de formar conciencia gnoseológica, como un contexto amplio para comprender el conocimiento, aprendiendo a distinguir intenciones, intereses y actitudes, para ir formando la relación del docente con el conocimiento. Esta relación está necesariamente ligada al deseo de saber, que

conecta con la singularidad misma de cada docente, y está ligada también al poder de enseñar o transmitir con razones, que configura el espacio público, como criterio válido de legitimación.

Es necesario darse cuenta que el conocimiento es histórico, tiene siempre contextos sociales de producción y modos diversos de circulación, que no son meras formas indiferentes a los contenidos, sino que se imbrican dialécticamente.

En este contexto de mirada amplia del conocimiento cobra una particular significación el recorte epistemológico, o sea, el tener criterios de validación científica de ciertos conocimientos, que junto a otros saberes (estéticos, tecnológicos, corporales) forman el conjunto de los saberes enseñables,

Es particularmente importante que los estudiantes se compenetren del sentido histórico de la concepción de la ciencia, de los debates que hoy atraviesan la epistemología y de la significación social que se le atribuye hoy al conocimiento. Para esto es fundamental que se aprenda a distinguir "información" de "conocimiento", y que se aprenda a defender que la distribución democrática del conocimiento, y no meramente de la información, es componente central de la justicia social.

Los recortes disciplinares, necesarios para la profundización del saber en un campo, no pueden ser excusa de exclusión de otros saberes ante la complejidad de lo real. Por el contrario, junto a la especificidad disciplinar es necesario formar una disponibilidad interdisciplinar, capaz de poner en juego las propias fronteras de la identidad disciplinar, precisamente porque se sabe que es un recorte, que no agota las perspectivas posibles sobre lo real, y que están siempre abiertas a nuevas interrogaciones.

Si bien formar un docente no es formar un científico, si es importante que en su formación se juegue el "espíritu científico", que aprenda a superar obstáculos epistemológicos, para que no obture su deseo de saber ni el deseo de saber de quienes aprenden con él.

Síntesis de contenidos:

La conciencia gnoseológica

La pregunta inicial es qué significa conocer, buscando sus diversas formas y relaciones, sin desconocer modos históricos de plantearlas, pero sin reducir la amplitud del conocimiento a una forma determinada:

- las dimensiones sociales, económicas y antropológicas del conocimiento humano,
- relación del saber con el deseo y con la acción,
- las relaciones del saber con el poder como dominio y con el poder como transformación.

El debate epistemológico

Se trata de abrirse al sentido de la "ruptura epistemológica" que se significa primariamente por su relación con la conciencia gnoseológica más amplia. Trabajar criterios y problemas en la delimitación de lo científico es lo importante de este contenido:

- la historicidad del concepto de ciencia (criterios de validación, lugar del método, lugar de las comunidades científicas, clasificación de ciencias).
- las luchas por la hegemonía en la delimitación del campo científico (ciencia e ideología, conflicto de interpretaciones).
- la tensión epistemológica entre "ciencias de la educación" y "pedagogía".

La disponibilidad interdisciplinar

El problema de la fragmentación del saber y el desafío de buscar modos de relacionar los saberes, evitando tanto las jerarquizaciones excluyentes como los compactados más o menos ilusorios, más o menos ideológicos.

Unidad Curricular: DIDÁCTICA GENERAL

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Se espera que en este espacio los estudiantes puedan comprender la especificidad de la tarea docente: la enseñanza, entendida como la acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las instituciones educativas. Por tanto, se entiende que se trata de una acción compleja que requiere de la apropiación de teorías y conceptos específicos y de la comprensión

de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas y metodológicas de la enseñanza para un adecuado desempeño en las escuelas y en contextos sociales específicos.

Se parte de la convicción de que la enseñanza puede ser una práctica importante que facilite la apropiación significativa de contenidos socialmente relevantes, la comprensión de su complejidad y de los procesos que la misma supone, facilitando el compromiso, de parte de los futuros docentes en la elaboración de construcciones metodológicas que apunten a salvar posibles diferencias en los capitales simbólicos de los/as alumnos/as. En este sentido es que se considera a la enseñanza como un dispositivo para el cambio y la mejora y para la democratización de los bienes culturales. Por ello es necesario el abordaje tanto de la dimensión teórica de la enseñanza, como de la dimensión política, epistemológica, ética y técnica. En esa dirección, en el tratamiento de los contenidos se tendrán en cuenta los diversos contextos en que los futuros docentes podrán desempeñarse.

También se aborda la problemática del currículo, en sus diversos niveles de concreción, entendiéndolo como un proyecto político-cultural, a la vez que pedagógico y como un campo de lucha en el que se juegan diversas concepciones de hombre y sociedad, ya que la comprensión de la problemática curricular por parte de los estudiantes, posibilita la asunción del trabajo docente, superando la perspectiva tecnocrática que lo coloca en el rol de operario que debe conocer los aspectos técnicos de su práctica, sin interesarse por las finalidades de la misma.

Se espera que a partir de lo abordado en Didáctica General, los estudiantes logren reconocer las problemáticas que presentan los contenidos a enseñar, identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos y las alumnas como base para su actuación docente, desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los/as alumnos/as, involucrarlos activamente a en sus aprendizajes y en su trabajo, acompañar el avance en el aprendizaje identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender, conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual, seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada, trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos

Se trata de un espacio en el que los desarrollos teóricos pueden enriquecerse a partir de las problemáticas que presenta la práctica, por lo cual es necesario que se prevean trabajos que posibiliten el ejercicio del uso de los marcos conceptuales para la lectura de dichas prácticas.

Síntesis de contenidos:

La Didáctica

- Configuración del campo. Distintas perspectivas: sus agendas.
- Dimensión teórica, política, epistemológica, ética y técnica.
- Tensiones entre Didáctica General y Didácticas Específicas.

La enseñanza

- La complejidad de la enseñanza, "la buena enseñanza", la tríada didáctica, la transposición didáctica. La comprensión de los contenidos escolares complejos.
- Teorías acerca de la enseñanza: diversos enfoques y modelos.
- La organización de la enseñanza: construcciones metodológicas, la arquitectura de la clase. El trabajo didáctico con las dificultades de aprendizaje. Los recursos socio-culturales que ofrece la comunidad. Materiales didácticos y recursos tecnológicos.
- La enseñanza como problemática y como solución a las dificultades de aprendizaje. Enseñanza y diversidad socio-cultural: el desafío de la Didáctica. La enseñanza en contextos específicos.
- El lugar de los métodos y técnicas en la historia de la enseñanza. Aportes de autores clásicos y contemporáneos. Experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe.
- Lecturas y escrituras académicas acerca de la problemática de la enseñanza.

El currículum

- El currículum como proyecto pedagógico, político y cultural. Como contrato pedagógico entre la escuela, la sociedad y el Estado. Fundamentos del currículum.
- Teorías acerca del currículum: influencia y superación de la perspectiva tecnocrática. Los aportes de las teorías críticas. Los conceptos de currículum prescripto, oculto, nulo, real como categorías esclarecedoras de las diversas dimensiones del currículum. El desarrollo procesual del currículo.
- Niveles de concreción del currículum. Los diseños curriculares y otros materiales curriculares con los que se lleva a cabo la propuesta política.

- El currículum como organizador institucional. Componentes. Criterios de organización de los contenidos. Las adaptaciones curriculares: riesgos y posibilidades. Materiales de apoyo, el libro de texto como propuesta editorial.
- El docente como mediador en los procesos de construcción y desarrollo del currículum.
- Lecturas y escrituras académicas acerca de la problemática del currículum.

Evaluación

- La evaluación como práctica social desde los diversos enfoques acerca de la enseñanza. Los diferentes objetos de evaluación.
- La evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje como dispositivo para la comprensión y mejora de los procesos realizados.
- Connotaciones socio-políticas, teóricas, epistemológicas, pedagógicas, éticas y técnicas de los procesos evaluativos.
- Instrumentos de evaluación.
- Evaluación y diversidad socio-cultural.

Unidad Curricular: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

El mundo contemporáneo ha sido fuertemente impactado por las tecnologías de la información y la comunicación. Como nunca antes en la historia de la humanidad, las profundas transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas se encuentran íntimamente vinculadas al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

La introducción de estas tecnologías a la vida cotidiana dio lugar al surgimiento de un nuevo escenario, un nuevo tipo de sociedad dinámica y compleja que se traduce y hace síntesis en el concepto de *sociedad del conocimiento*, en la que la información y el conocimiento cobran un protagonismo sin precedentes.

En este contexto, pensar en las tecnologías de la información y la comunicación, denominadas comúnmente TIC, supone considerarlas desde una dimensión sociocultural que trascienda lo instrumental, lo operativo, el mero uso de equipos y programas. Supone centrar la mirada en el impacto social y cultural que ellas propician en torno a los fenómenos comunicacionales y a la construcción de conocimientos. Impacto que ha facilitado nuevas formas de acceder a la información y al conocimiento, que estableció nuevos entornos para la comunicación y la interacción, mucho más dinámicos y flexibles, en los que las barreras de tiempo y espacio se modificaron sustancialmente.

Estas tecnologías ocupan un lugar de relevancia en la vida social y moldean la cotidianeidad de los sujetos. Principalmente son los/as niños/as y jóvenes quienes se han apropiado con más naturalidad de las TIC, hacen uso de ella para comunicarse, para expresar sus ideas, emociones y sensaciones, para buscar información, para investigar. En ellas encuentran una excelente vía para la recreación y ocupación de su tiempo libre, se constituyen en la ventana a través de la cual hoy exploran el mundo y le otorgan sentido a la experiencia.

Esto interpela fuertemente a la educación, reclama a la escuela y, por ende, a los maestros y las maestras, saberes nuevos que les permitan comprender la emergencia de esas nuevas formas de comunicación, de producción y distribución del conocimiento, es decir, comprender que hay *nuevas formas* de aprender que demandan *nuevas formas* de enseñar.

Estas "nuevas formas" están sustentadas en múltiples lenguajes, significan otros "códigos" que deben ser apropiados en el campo educativo. Incluir las TIC en el currículum es una de las maneras de lograrlo. Incluir las TIC como un nuevo espacio para la discusión, la participación, el diálogo de saberes, la reflexión sobre la propia práctica, como una estrategia de inclusión social, como una alternativa que posibilite la igualdad de oportunidades de acceso a la información y al conocimiento, como un aporte para buscar el encuentro con el otro, para instituir nuevamente el deseo de aprender y la pasión por enseñar, para lograr aprendizajes.

Es desde esta perspectiva que se incluyen las tecnologías de la información y la comunicación a la formación docente inicial. En este espacio curricular se abordan desde dos dimensiones, a saber:

- Una, vinculada a la reflexión crítica acerca de las implicancias de las TIC en el escenario socio cultural actual, en la cotidianidad de los sujetos y las instituciones educativas. Desde esta dimensión se busca re-pensar la realidad, comprender que han cambiado las formas de acceder al conocimiento, las formas de construirlo, de interactuar con otros. Reconocer la existencia de la multiplicidad de lenguajes con los que se puede pensar, comunicarse y otorgarle sentido al mundo.

- Otra, vinculada a las posibilidades de uso pedagógico desde donde se aborda la relación TIC-enseñanza. Esta dimensión se centra en conocer las posibilidades que ofrecen estas tecnologías para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien este espacio curricular está planteado para ser abordado de modo presencial, sería interesante que se organizaran instancias en las que los estudiantes pudieran experimentar y ponerse en contacto con entornos virtuales que acompañen y potencien las actividades presenciales. Una excelente vía para concretarlo puede ser el uso del campus para la creación de un *aula virtual* para la unidad curricular, donde los estudiantes accedan a las clases, a los materiales y a las herramientas comunicativas disponibles en la plataforma. Si el instituto no cuenta con esta herramienta, se puede pensar en el diseño de un blog de la unidad curricular, un grupo de noticias o un foro de debate. El uso de entornos virtuales no sólo da oportunidad de extender la clase más allá de las fronteras del aula, sino que además potencia la interacción entre pares, la reflexión y la construcción de conocimiento en forma colaborativa.

Síntesis de contenidos:

Las tecnologías de la información y la comunicación y el contexto sociocultural

- Dimensión sociocultural de las TIC. Análisis y debates actuales.
- La sociedad del conocimiento, la sociedad de la información y la sociedad red. Características principales.
- TIC y Educación. Análisis y debates actuales.
- Las TIC dentro y fuera de la escuela. Las “nuevas alfabetizaciones” y las TIC.

Las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de enseñanza y aprendizaje

- Las TIC como agentes de innovación educativa.
- TIC y Enseñanza: el potencial educativo de las TIC. La incidencia de las TIC sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Debates actuales sobre las TIC en el aula: recurso, herramienta, entorno o contenido.
- Aporte de las TIC a los procesos de cognición. Efectos cognitivos de la interacción con las TIC: la cognición físicamente repartida; la cognición situada; el aprendizaje colaborativo; el aprendizaje cooperativo.
- La incorporación de las TIC a la enseñanza. Desarrollos organizacionales y dinámicas de trabajo con TIC. Las TIC en el proyecto de la institución, criterios para pensar su inclusión en la escuela y en el aula.
- Estrategias didácticas para la incorporación de las TIC a las actividades diarias. Características generales. Exploración, diseño y evaluación de estrategias didácticas.
- El potencial educativo de Internet: posibilidades de uso pedagógico. La información en la red. Criterios de búsqueda y validación. Construcción de categorías.
- El software educativo. Tipos, características generales. Posibilidades y limitaciones didácticas. Criterios didácticos para su elección y evaluación.

Unidad Curricular: HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA ARGENTINA

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Este espacio curricular procura “asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión y trabajo docente, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socioeducacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza” (Res. CFE N° 24/07 “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial”).

La Formación General, campo al que pertenece esta unidad, representa el encuadre conceptual y el andamiaje necesario para la construcción de los saberes de los otros dos campos curriculares y, en particular, de las prácticas docentes.

Se trata de marcos conceptuales en construcción que deberán ser *problematizados* teniendo en cuenta situaciones políticas, sociohistóricas, económicas, culturales y educativas específicas y de los desafíos prácticos.

Este espacio curricular presenta un *abordaje histórico social* de fundamental importancia para comprender tanto las relaciones entre Sociedad, Estado y Educación (retomando lo trabajado en Pedagogía), como las identidades y prácticas docentes teniendo en cuenta los contextos históricos, políticos, culturales, sociales, económicos y normativos. Evitando cualquier exposición lineal de etapas, es importante ampliar la mirada desde la perspectiva de las relaciones dinámicas entre la prescripción estatal y las imágenes sociales y político-pedagógicas en la conformación de la enseñanza en las escuelas y de la docencia. Se propone un recorrido por la historia social de la educación argentina, sus historias escolares, locales, biográficas. Esto permite a la docencia futura, tomar distancia del presente y tener la posibilidad de imaginar futuros e “inéditos viables”, relativizando su supuesta eternidad.

De esta manera, este abordaje busca brindar herramientas para fortalecer el lugar de los docentes como sujetos de conocimiento y como productos y productores de esta historia. La dimensión histórica de las escuelas, así como la de las prácticas de enseñanza, puede contribuir a reconocer las huellas y legados de esta emergencia y de estas luchas en las interacciones cotidianas. Por otra parte, es también una forma de dejar de considerar al presente como inevitable y ayudar a imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación a través de interrogar sus dinámicas, sus dispositivos y sus estructuras, para modificarlas; “colocarse” frente a la realidad.

El estudio de los procesos históricos de la educación tiene por objeto, también, el reconocimiento de aquellas prácticas sedimentadas que tuvieron origen en el pasado y que perduran en el presente, como también permite resignificar ciertos rasgos identitarios santafesinos, argentinos y latinoamericanos en figuras de maestros y maestras y en experiencias educativas de la provincia, el país y Latinoamericana.

Por otra parte, la *perspectiva política* pone en el centro del análisis a la educación y a los sistemas educativos como política pública. Poner en cuestión marcos conceptuales en los cuales se fundan y desde los cuales se piensa lo político, como también problematizar los vínculos planteados entre educación y política.

Es decir, se trata de analizar el rol del Estado en la configuración del sistema educativo argentino y las relaciones que se fueron dando entre los actores, los conocimientos y el campo político a lo largo de la historia, como resultados de una construcción histórica y como generador de procesos en los que intervienen diversos sujetos sociales. Es importante brindar los andamiajes necesarios para entender que tanto las macropolíticas como las construcciones normativas y las regulaciones, son construcciones epocales, vinculadas a procesos mundiales, a paradigmas vigentes y a relaciones de poder. Analizar las estrategias en las políticas estatales que involucran modificaciones internas en el Sistema Educativo, implica reflexionar sobre las modalidades y peculiaridades del Sistema Capitalista y las determinaciones que en ese marco se producen con respecto a los modelos de educación hegemónicos y contra-hegemónicos, enmarcado también en la dimensión normativo-jurídica, las cuales concreten líneas de las Políticas Educativas propias de cada contexto socio histórico, expresándose las mismas, en micro políticas.

La comprensión de los procesos históricos y políticos favorecerá la comprensión de los múltiples escenarios en los que se desarrollan las prácticas de enseñanza.

El propósito fundamental de este espacio es que los estudiantes, construyan y se apropien de los elementos conceptuales necesarios para abordar los procesos político-pedagógicos complejos que se dan en el marco general del Sistema Educativo y en el interior de las instituciones educativas en particular, posibilitándoles genuinas intervenciones.

Síntesis de contenidos:

- La naturaleza del orden político y la discusión de la ley. Diferentes perspectivas modernas. El escenario social de la modernidad y la constitución de los sistemas educativos.
- Relaciones entre Estado, Educación y Sociedad. Trabajo docente como trabajo ético político, toma de decisiones, intervención y participación.
- Origen, consolidación y crisis del Sistema Educativo Argentino. Bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema Educativo Provincial.
- Los períodos de la Educación Nacional. Los límites histórico-políticos de la memoria y la imaginación instituyente. La construcción del Sistema Educativo Argentino (1884-1916). En lo histórico social: proceso inmigratorio de la Argentina, particularmente en el período 1880-1910. Período de mayores transformaciones sociales, en particular en el Litoral y en Buenos Aires, mayor asentamiento de inmigrantes. Rosario, la ciudad y el puerto más importante del interior. Santa Fe, fin de consolidación de la Pampa Gringa y la primera huelga chacarera. El Grito de Alcorta (1912). Ley Nacional de Educación

Común N° 1420/84. Unificación del sistema educativo argentino como forma de “unificar” la sociedad heterogénea desde lo cultural y lo social. Crisis del sistema educativo nacional e intentos de reforma (1916-1943). Ascenso de los sectores medios, triunfo del radicalismo. La Reforma Universitaria (1918) y su influencia en toda América Latina. Semana trágica de 1919 y las matanzas de los obreros de la Patagonia (1921-1922). El proyecto educativo entre 1943 y 1955. Los gobiernos peronistas, el sistema de enseñanza oficial, creación de las universidades obreras. El debate en el período 1955-1958: educación laica o libre. Nuevo sistema universitario. Intentos de modernización y reformas del sistema educativo nacional (1958-1976). El proyecto educativo en el gobierno militar (1976-1983). La transición democrática (1983-1989). El Congreso Pedagógico Nacional.

- Políticas neoliberales en Argentina. Consolidación de las propuestas neoliberales en Argentina. Políticas de control. Ley Federal de Educación N° 24.195. Centralización-descentralización; modificación de la estructura del sistema educativo; el nuevo rol del Estado. Marcos normativo-jurídicos. Sistemas nacionales de evaluación.
- Las políticas neoliberales desde la historia latinoamericana comparada.
- Fundamentos de la Política Educativa de la Jurisdicción y del Nivel. El Sistema Educativo de la Provincia de Santa Fe. Estructura, dinámica y participación de los sujetos sociales.
- Papel del Estado y los sentidos de lo público. Gobierno de la Educación. Financiamiento.
- Políticas, legislación y administración del trabajo escolar.
- Organizaciones sindicales docentes, condiciones de trabajo, carrera docente. Otras organizaciones: redes y grupos de docentes, colectivos de trabajo docente.
- Formación docente: historia y características actuales. Instituciones de formación docente. Normativa vigente a nivel nacional y provincial. Género, educación y trabajo docente.
- Organización escolar. Institución: como objeto de estudio. La escuela como institución social. Análisis institucional. Cultura, poder y conflicto en la organización escolar. Dimensiones, concepciones y fuentes del poder. La cultura escolar. Autonomía institucional.

Unidad Curricular: ÉTICA, TRABAJO DOCENTE, DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año

Carga horaria: 3 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Este diseño enmarca la formación docente en el contexto de una responsabilidad ético-política. Lo propio de este espacio curricular es ofrecer elementos reflexivos que permitan explicitar y fundamentar la dimensión ética y política de la tarea educativa, lo cual es mucho más que una mera deontología profesional.

¿Qué lugar ocupa la ética en la formación docente? Para responder a esta pregunta es necesario aclarar que se trata aquí de trabajar una disciplina filosófica, que permite dar argumentos y fundamentar la responsabilidad moral del trabajo docente. En este sentido es importante partir de distinguir ética y moral (o morales), precisamente porque la ética es el espacio reflexivo que toma como objeto la moral o las pretensiones de moralidad de las acciones. Sin este espacio reflexivo de argumentación crítica, que es lo propio de la ética, la moral se reduce a las costumbres, o las creencias, o a modos de comportarse simplemente por tradición o por fe, o por mera convicción subjetiva sin razones. Es la ética, como disciplina racional y argumentativa, capaz de exponer críticamente las razones de actuar, la que puede garantizar no caer en dos escollos básicos cuando de moral se habla: uno, el fundamentalismo moral, que consiste en no admitir la discusión de las razones de la moral que se tiene, porque se parte de creer que las propias son las únicas válidas (dogmatismo), y, por otro lado, el subjetivismo moral, que supone que no hay razones intersubjetivas o públicas, porque la moral es cuestión de cada uno y da lo mismo cualquiera (escepticismo).

Lo que se propone este espacio es precisamente una reflexión crítica sobre las pretensiones de moralidad, para poder sostener crítica y argumentativamente las opciones morales.

Es decir, la ética es enseñable, hay una larga tradición disciplinar que acuñó categorías y argumentaciones, que fueron configurando verdaderas teorías éticas, que pueden discutirse críticamente.

Se busca que el futuro docente aprenda a discernir la dimensión ética de su propio trabajo y de los problemas que enfrentará en su práctica profesional.

En esta línea se comprende que la formación ética es también formación ciudadana, porque la ciudadanía no es una categoría meramente jurídica o sociológica, y hoy, de una manera especial, hay que enfatizar su dimensión ético-política. Ante el abismo entre la ética y la política, tan marcado en los últimos años, e incluso defendido por algunas teorías, es responsabilidad de la formación docente plantear con claridad la superación de esa perspectiva y trabajar para que se entienda que ser un buen docente implica ser, simultáneamente, una buena persona y un buen ciudadano.

Es que la docencia puede ser entendida como una “virtud ciudadana”. Virtud, porque es el hábito de saber elegir con razones (deliberando) y en cada caso lo que se enseña, que entonces es bien, y virtud ciudadana, porque el conocimiento que enseña se legitima públicamente y porque introduce en el ámbito público a quien se lo apropia tomando la palabra.

Enseñar y aprender son acciones que contienen una dimensión ética y política.

Justamente por esto, y como sentido de la dimensión ético-política del trabajo docente, es clara la relación con los Derechos humanos, en particular con el derecho humano a la educación, a aprender y a enseñar. El fundamento de los derechos humanos es, justamente, la dignidad de la persona, y se traduce en la responsabilidad ante la interpelación ética del otro en cuanto otro, es decir, en la justicia para todos. Y el trabajo docente, por definición, es estar abiertos a la interpelación del otro en cuanto otro, responsabilidad de acogida y hospitalidad, sin pretender jamás reducir a la “mismidad” del docente la “alteridad” del estudiante.

Es en este espacio, finalmente, donde es posible resignificar hoy el sentido de la autoridad docente, precisamente como esta responsabilidad, y, al mismo tiempo, aumentar la potencia de actuar, saberse agentes, y por lo mismo hacerse cada vez más dignos de enseñar.

Síntesis de contenidos:

En torno a la ética

- La distinción ética y moral.
- El problema de la acción: tensión entre lo singular, lo particular y lo universal.
- Distinción de modos de argumentación ética.
- Éticas eudemónicas: el bien como fin y el problema de la felicidad: la virtud de la prudencia.
- Éticas deontológicas: la norma como deber y el problema de la justicia: la autonomía moral.
- Éticas utilitaristas: el bienestar de cada uno y el de la mayor cantidad posible.
- Éticas de la responsabilidad: la apertura a la diferencia y a la alteridad.

En torno a la ciudadanía

- La relación de la ética con la política.
- Pertenencia, identidad y lucha por el reconocimiento.
- Autonomía, libertad y participación.
- Movimientos sociales, multitud, carácter político de la mera vida.

En torno a los Derechos Humanos

- La discusión sobre su fundamentación.
- La historia progresiva de los derechos humanos.
- La sistematicidad e inseparabilidad de los derechos humanos.
- Derechos humanos y educación.

4.3.2. Campo de la Formación en la Práctica Profesional

El campo de la formación en la práctica profesional acompaña los otros dos como eje estructurante de la formación y apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para el trabajo docente en diversos contextos, tanto escolares como socio-comunitarios, que requieran o posibiliten prácticas pedagógicas.

El concepto de praxis (Freire, 1986), entendida como el conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, permite comprender la importancia de superar los modelos positivistas tradicionales de formación para el trabajo docente, en los que, desde una visión “aplicacionista” se planificaba la práctica al final de la carrera como el momento en el que el futuro docente debía saber aplicar los conocimientos teóricos aprendidos previamente, modelo formativo que resultó altamente reproductor de prácticas acríticas.

Desde otra perspectiva, el Trayecto de Práctica es considerado como una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas pedagógicas, entendiéndolas como un conjunto de procesos

complejos y multidimensionales que exceden la definición clásica que las asimila exclusivamente a las prácticas escolares de enseñanza y a la tarea de dar clase.

Se concibe entonces la formación, como un trayecto en el que pueden destacarse etapas claves: la biografía escolar, la formación inicial, la socialización profesional y el desarrollo profesional. Los aprendizajes realizados durante la propia biografía escolar y durante los procesos de socialización profesional se constituyen en aprendizajes de mayor impacto en la manera en que se asume la práctica, en relación a lo que se aprende en los momentos sistemáticos de formación. Durante todo ese trayecto formativo se va conformando el “habitus” (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2004), —esquemas adquiridos en la historia incorporada, puestos en acto en las prácticas cotidianas— organizadores de la acción, lo menos conciente del oficio. En esa dirección es importante que un currículum formador contemple diversos dispositivos que posibiliten una revisión crítica de los modelos internalizados, un trabajo sistemático con el habitus profesional.

Desde estos aportes, la formación en la práctica profesional, desde el inicio de la carrera, y como responsabilidad de todos, es un dispositivo de fundamental importancia, siempre y cuando la reflexión se presente como la columna vertebradora, entendiendo por tal la posibilidad de confrontar teoría-práctica y de socializar las nuevas construcciones que dicha confrontación genere. Si la propuesta es formar docentes reflexivos, que puedan darse cuenta y dar cuenta de los fundamentos de sus propias acciones, de las creencias y valores que las atraviesan y que puedan socializar su trabajo, es necesario que el taller de la práctica construya dispositivos de formación que posibiliten la revisión crítica de los modelos internalizados acríticamente. El espacio de la práctica debe provocar la apropiación de esquemas conceptuales y prácticos que no se diluyan durante los procesos de inserción en los lugares de trabajo. En todas las actividades propuestas es necesario, además, permear el análisis de la perspectiva de género para desnaturalizar/visibilizar prácticas sexistas en el hacer cotidiano al interior del colectivo docente.

A tal fin, se hace imprescindible que, además de la formación teórico-conceptual en los distintos espacios curriculares, se proyecte una inserción paulatina en los lugares de trabajo y se potencie el trabajo en taller, superando algunas deformaciones que dicha modalidad ha sufrido a veces en su desarrollo. Por ello, el campo de la formación en la práctica está conformado por cuatro talleres articulados entre sí.

El permanente trabajo teórico-práctico en taller y la articulación de la práctica con todos los otros espacios curriculares del diseño, evitarán caer en una concepción “inmersionista”, que entiende que la práctica se aprende sólo con insertarse en la misma. Es importante que en los Talleres de Práctica se retomen permanentemente los conceptos y teorías trabajados en los otros campos, operativizándolos y problematizándolos en función de la práctica. Pero, además, en los Talleres de Práctica se abordarán contenidos específicos que acompañarán las experiencias y su reflexión. Desde esta perspectiva, el Trayecto de Práctica se convierte en una instancia privilegiada para poder pensar e intervenir en procesos concretos de enseñanza, al tiempo que poder compartir también aquello que se piensa.

Esta tarea se realizará en *instituciones asociadas*, definidas como aquellas en las que los estudiantes se insertarán para llevar a cabo las experiencias de prácticas profesionales, las que, articuladas con la formación teórica, les permitirán apropiarse de los saberes necesarios para desarrollar el trabajo pedagógico. Las escuelas asociadas constituyen ambientes de formación y de aprendizaje en los contextos en los que los/as futuros/as docentes deberán desempeñarse.

En tarea conjunta, el *Co-formador* —el docente que colabora en la formación de los estudiantes— recibéndolos e integrándolos paulatinamente en el trabajo escolar, trabajará a partir de acuerdos consensuados con los profesores y las profesoras de práctica. Los co-formadores tienen a su cargo la orientación de los estudiantes, se constituyen en el primer nexo entre la institución formadora y la escuela y posibilitan que los estudiantes se relacionen con el proyecto institucional, con el contexto, con las prácticas escolares y áulicas, con el grupo de alumnos y alumnas, conjuntamente con los/as profesores/as de práctica. Tienen la función de favorecer el aprendizaje de las prácticas contextualizadas, acompañar las reflexiones, ayudar a construir criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y de propuestas didácticas y sistematizar criterios para analizar las prácticas.

Para definir sus instituciones asociadas, las instituciones de formación inicial realizarán un estudio de posibilidades y necesidades del medio, teniendo en cuenta la inserción laboral de sus graduados, las instituciones en las que habitualmente se llevaban a cabo las prácticas, las que están dispuestas a contraer compromisos mutuos y concretar proyectos. A los efectos que los estudiantes conozcan los distintos contextos en los que pueden desarrollar su trabajo se establecerán convenios con diversas instituciones del nivel (urbanas, urbano-marginales, rurales u otras instituciones que ofrecen servicios educativos del nivel, incluyendo situaciones en las que se integran sujetos con discapacidades transitorias o permanentes), y con instituciones socio-comunitarias (bibliotecas, museos, organizaciones no gubernamentales, clubes, vecinales, dispensarios, medios de comunicación, hospitales, entre otras).

Lo que no supone que cada estudiante deba pasar por todas las experiencias (sí por distintas), por cuanto ello impediría la profundización de las mismas; sino que en el proceso de socialización en el taller todos tengan la posibilidad de conocer distintos lugares de inserción laboral. También es aconsejable que participen en el desarrollo de algunos encuentros en los talleres, docentes invitados que puedan ser consultados acerca de las prácticas en diferentes contextos.

Las *prácticas escolares* se desarrollan en instituciones educativas del Sistema Educativo Provincial, lo que supone no exclusivamente el aprendizaje de saberes necesarios para desempeñarse en el ámbito del aula, sino para conocer e integrarse a la institución, y para comprender el contexto. Las prácticas en escuelas son centrales en la formación de docentes por cuanto el título los habilita para desempeñarse en el nivel y/o modalidad para el que se cursa.

Ahora bien, sabemos que la educación es una práctica social que trasciende el espacio escolar. En este sentido, puede afirmarse que la educación supone un proceso de transformación personal, interpersonal, comunitaria contextualizada. Implica asumir las ocasiones que brinda la convivencia humana en multiplicidad de contextos, a veces en situaciones conflictivas, para alimentar el mutuo crecimiento. En esta línea es clave la participación de los estudiantes en ámbitos culturales, científicos, del arte, de investigación. Prácticas plurales, experiencias diversas de nuestros estudiantes, en espacios comunitarios y sociales como forma de comprender la realidad e intervenirla, siendo parte de este proceso complejo. De esta manera, los estudiantes (en lo personal y como colectivo) construyen sentidos que problematizan la realidad y la hacen transformable, para trabajar con: infancias, jóvenes, adultos “de” y “en” sus comunidades. De allí que resulte fundamental que los futuros docentes, vivan experiencias y aborden marcos teóricos que les permitan pensarse e intervenir como educadores en proyectos comunitarios y en diversidad de situaciones de la vida social.

Por esta razón, se incluyen *prácticas de intervención socio-comunitarias*, además de las escolares y áulicas, que los estudiantes podrán concretar según las oportunidades y necesidades que plantee el medio, a través de la participación en proyectos específicos.

Los estudiantes que hayan realizado prácticas socio-comunitarias en alguna institución reconocida, podrán presentar constancias de las mismas, acompañadas de documentación referida a los proyectos realizados, lo que será evaluado por el equipo de trabajo a los efectos de analizar si es posible acreditarlas como algún tramo de las experiencias previstas.

Las experiencias en instituciones escolares serán orientadas y supervisadas por los profesores de práctica, los de áreas específicas —integrantes del ateneo— y los docentes co-formadores de las escuelas asociadas. Las experiencias en instituciones socio-comunitarias serán orientadas y supervisadas por los profesores de práctica y responsables que designen dichas instituciones. Se podrá solicitar el apoyo de otros docentes de la institución formadora.

En tanto “construcción”, el Trayecto de la Práctica implicará la aproximación sistemática a la realidad socio-educativa y a las prácticas docentes mediante la apropiación de diferentes estrategias de obtención y manejo de información y diversos procesos de elaboración de conocimientos y de trabajo. Por ello se prevé en los talleres el abordaje paulatino de instrumentos de *investigación*, hasta culminar con la elaboración de un trabajo integrador.

En el marco del Taller de Práctica II se prevé el desarrollo del Seminario *Lo grupal y los grupos en el aprendizaje* y en el marco del Taller de Práctica III el Seminario *Las instituciones educativas*. Estos Seminarios estarán a cargo de los profesores/as de práctica, que tienen a su cargo el Taller en el cual se insertan, tendrán una acreditación independiente y la evaluación se llevará a cabo según lo previsto para ese formato.

La distribución de las horas a cumplimentar por los estudiantes en las instituciones asociadas, previstas para cada año, es sólo tentativa. Las instituciones podrán redistribuirlas según el proyecto institucional, siempre y cuando se cumplimenten la totalidad de horas previstas y se programe una inserción diversificada y progresiva.

Conforman el campo los siguientes espacios formativos:

Primer Año:

- Taller de Práctica I

Segundo Año

- Taller de Práctica II
- Seminario Lo Grupal y los Grupos en el Aprendizaje

Tercer Año

- Taller de Práctica III
- Seminario Las Instituciones Educativas

Cuarto Año:

- Taller de Práctica IV

Unidad Curricular: TALLER DE PRÁCTICA I

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato Curricular: Taller

Fundamentos:

En el primer Taller se espera que los estudiantes puedan llevar a cabo un análisis reflexivo de su propia construcción subjetiva en relación a la carrera elegida, a partir del abordaje de materiales teóricos, de recursos metodológicos y de programadas inserciones en lugares de trabajo. Teniendo en cuenta que las prácticas son producto de un complejo entramado en el que se ponen en juego tanto la propia historia como los procesos sociales e históricos, es necesario comprender los acontecimientos que posibilitaron la construcción de las prácticas docentes como una producción contextualizada.

Si bien los/as estudiantes ingresan a la carrera con un gran caudal de experiencias previas acerca de la docencia, el primer Taller de la práctica supone un momento inaugural, primigenio en sus aprendizajes acerca de ¿qué es lo específico de la tarea?, ¿cómo se constituyeron y cuáles son las actuales condiciones sociales, políticas y culturales de quienes trabajan en la docencia latinoamericana, argentina y santafesina?; ¿cómo se fueron construyendo las diversas metáforas acerca de la tarea: vocación, apóstol, oficio, profesional, trabajador a lo largo de la historia de la docencia argentina?; ¿cómo se fueron construyendo algunos mandatos culturales relacionados con el género, con las funciones de docente, madre, mujer?

Se trata del abordaje de la conformación subjetiva e histórica de la tarea de educar, de la recuperación de la historia social del trabajo docente en figuras de maestros/as, de la formación social de la docencia a través de experiencias escolares y de la cotidianidad escolar. Se apunta a que, desde la reflexión, los estudiantes puedan desandar procesos históricos sociales que impactan en la constitución subjetiva: la relación con el conocimiento, la autoridad, la vinculación con las normas, el control del cuerpo, las problemáticas de género entre otras.

En síntesis, en el Taller de Práctica I se tenderá a recuperar el apasionamiento, el conocimiento, la cultura, el compromiso social, la esperanza y la creatividad en la tarea de enseñar.

Síntesis de contenidos:

Eje de trabajo

Hacer docencia hoy: la constitución subjetiva y social del trabajo docente

La modalidad de Taller

- Formatos posibles, los tiempos, espacios y agrupamientos en el Taller.
- Diversas concepciones acerca de la relación teoría-práctica. La perspectiva desde el concepto de praxis.

Las prácticas como construcciones subjetivas

- La formación docente como trayecto, los momentos claves del mismo. La biografía escolar, los procesos de socialización profesional, la formación inicial, el desarrollo profesional.
- La dimensión subjetiva del trabajo docente: la propia historia, recorridos, trayectorias, itinerarios escolares. Figuras de profesores/as y docentes memorables a nivel personal. El valor de la transmisión simbólica. Las experiencias de formación.

Las prácticas como construcciones sociales

- La construcción política y social del trabajo docente: tradiciones que impactaron, mandatos y metáforas acerca de la docencia. Los mandatos socio-culturales de “desexualización” de la figura de la maestra.
- Políticas de formación, las instituciones de formación, la gremialización. La problemática de género en el trabajo docente. Las formas de construcción de la autoridad en la sociedad y en la escuela. Figuras de profesores/as y docentes memorables a nivel regional, provincial, nacional, latinoamericano,

internacional.

- La dimensión cultural de la función docente: los educadores como transmisores y recreadores de cultura.
- Prácticas docentes, prácticas de enseñanza, prácticas pedagógicas.
- Acercamiento a la multiplicidad de contextos en los que se lleva a cabo el trabajo docente.

Instrumentos de lectura y análisis de las prácticas

- La observación, la entrevista, la narrativa autobiográfica.
- La mirada etnográfica como dispositivo de comprensión de la totalidad.

Unidad Curricular: TALLER DE PRÁCTICA II

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato Curricular: Taller

Fundamentos:

En el segundo Taller se espera que los estudiantes se inserten plenamente en una experiencia socio-comunitaria, que les permita experimentar la educación en su dimensión de práctica social. Entendida ésta en términos de “praxis”, requiere tanto un compromiso con acciones concretas como con instancias de reflexión que habiliten a un retorno crítico a la acción, potenciando su sentido humanizante. Se tenderá a que se comprenda el quehacer educativo desde su perspectiva profundamente social, por lo que el concepto de diversidad socio-cultural atravesará el desarrollo del Taller.

También se llevarán a cabo inserciones en instituciones educativas, articulándolas con lo trabajado en Didáctica General y en las áreas específicas. Se trata de que comiencen a asumir el trabajo pedagógico como una práctica socio-política, fundamentada, rigurosa y comprometida individual y socialmente, en el que el trabajo áulico como espacio privilegiado para el desarrollo de la enseñanza, adquiera un lugar primordial, aunque no único, en una formación inicial que los habilita para ese desempeño.

En esa dirección, en el Taller de Práctica II se profundizarán algunos instrumentos que se comenzaron a trabajar en el Taller I (la observación, la narrativa y la entrevista) y se incluirán otros como el diario de clases, el portafolio, el análisis de documentos y dispositivos de sistematización y comunicación de las experiencias socio-comunitarias.

El trabajo con la observación de situaciones áulicas e institucionales cobrará un lugar importante, como así también el abordaje de materiales curriculares específicos. Se trabajará con simulaciones, análisis de casos, observaciones, construcciones de pequeños proyectos pedagógicos y de instrumentos posibles. Se iniciarán pequeñas experiencias de acompañamiento al docente, colaborando en tareas tales como: preparación de actividades, coordinación de grupos, preparación de actos escolares, participación en organismos internos de las escuelas, participación en reuniones, en salidas con los/as alumnos/as, en tareas administrativas, entre otras.

Síntesis de contenidos:

Eje de trabajo:

Múltiples sujetos y prácticas

El desafío del trabajo docente: la atención a la heterogeneidad

- El aula como espacio de trabajo pedagógico, social, cultural y epistemológico. La complejidad del aula y de otros contextos educativos. El respeto por las diferencias, la búsqueda de la igualdad de oportunidades.
- El ámbito de las prácticas educativas más allá de la escuela: el barrio, sus instituciones, bibliotecas, centros culturales, clubes, centros comunitarios, otros, como espacios educativos.
- Identificación de acciones y proyectos socio-comunitarios, en los cuales se articulan diversidad de organismos, entre estos, la escuela.
- La educación popular: principios y fundamentos desde una perspectiva histórica, situación actual.
- El conocimiento del medio, su importancia para las adecuaciones curriculares.
- La planificación de las intervenciones pedagógicas. Los proyectos áulicos, las unidades de trabajo, la organización de las intervenciones pedagógicas. Las adecuaciones curriculares como dispositivos de igualdad de oportunidades. Posibilidades y riesgos.

- Materiales curriculares: normativa curricular, propuestas editoriales, construcciones a cargo del docente.
- Construcciones metodológicas en diversos contextos y con sujetos diferentes. El uso de los recursos del medio y de las nuevas tecnologías. Materiales didácticos.

Instrumentos de lectura y análisis de las prácticas

- La observación, el registro de las experiencias, el portafolio, el análisis de documentos.
- El diario de clase como recurso reflexivo: de investigación, socialización y modificación de las prácticas.
- La sistematización de experiencias socio-educativas: aportes teórico-metodológicos.
- Herramientas de comunicación popular para la sistematización y difusión de experiencias valiosas de educación y participación social.

LO GRUPAL Y LOS GRUPOS EN EL APRENDIZAJE

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Carga horaria: se desarrollará dentro de la carga horaria prevista para el Taller de Práctica II, con una totalidad de 24 hs. cátedra

Formato Curricular: Seminario

Fundamentos:

Se espera que el Seminario aporte los marcos teóricos necesarios para la comprensión de los grupos, su conformación y sus complejas dinámicas, como así también que posibilite la construcción de dispositivos grupales que faciliten la intervención tanto en contextos escolares como en los socio-comunitarios. Tiene como propósito, además, que el estudiante comprenda los grupos de trabajo y de aprendizaje, los historice en su conformación, ya que visualizar los atravesamientos contextuales y subjetivos posibilita reconocer el valor formativo de los procesos grupales, aprovechar sus dinámicas internas y construir dispositivos de intervención que favorezcan la solidaridad y el reconocimiento del otro. La comprensión de los procesos grupales facilita el respeto por las diferencias, la capacidad para aceptar otros puntos de vista y negociar acuerdos y proyectos en común.

El trabajo en este Seminario promueve que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de entender el aula desde lo grupal, que además puedan realizar una lectura psico-social de los procesos grupales, utilizar y construir diversas técnicas, lo que les posibilitará también integrarse como miembros activos a los grupos de pares. Todo ello permitirá la superación de los enfoques didácticos que promueven el individualismo y la competencia.

Se trabajará como Seminario en el que se profundizarán los aportes teóricos que favorecen la comprensión de lo grupal, se construirán dispositivos grupales de intervención, se realizarán ejercicios de desarrollo de técnicas grupales. Por lo que la aprobación del Seminario requerirá tanto de la participación activa y productiva en el mismo, como de la presentación y defensa del trabajo final. Tendrá una acreditación independiente del Taller de Práctica II, pero a la vez articulada con el mismo. La institución podrá decidir el momento del año y la periodicidad con la que se desarrollará, atendiendo a la organización general del proyecto institucional, siempre y cuando se respete la cantidad de horas previstas.

Síntesis de contenidos:

Aportes teóricos a la comprensión de los procesos grupales

- La complejidad de los grupos, su organización y su dinámica.
- El grupo como constitutivo de la subjetividad y como basamento de lo institucional.
- La comprensión de lo grupal desde distintos aportes.

Los grupos educativos

- Los procesos pedagógicos como construcciones sociales.
- El grupo, lo grupal y la grupalidad en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.
- Los procesos grupales en el aula y en otros contextos educativos.

Dimensión técnica

- Aportes de las tecnologías de la comunicación y de la información a los procesos grupales.
- Técnicas grupales clásicas.

- Construcción de dispositivos grupales de intervención.

Unidad Curricular: TALLER DE PRÁCTICA III

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato Curricular: Taller

Fundamentos:

En este Taller se intensificará la comprensión de la enseñanza en el aula, enmarcada en el contexto institucional y socio-político. La articulación de las dimensiones políticas, pedagógicas, sociales y técnicas del trabajo docente atravesarán los contenidos y experiencias que se desarrollen en el Taller. Se espera que los estudiantes adquieran una perspectiva del trabajo docente que les permita afianzarse desde posiciones activas y comprometidas con el mismo. Se propone la inserción en distintos ciclos, acompañando a un docente y participando del desarrollo de clases, como así también asumiendo todas las tareas que ello supone. Se llevarán a cabo, además, ejercicios de análisis del contexto y de las instituciones, que posibiliten la deconstrucción de prácticas estereotipadas desde el conocimiento pedagógico, como también desde las relaciones de género, y de poder, afianzando el compromiso con la promoción de la igualdad de oportunidades. La lectura crítica de las propuestas pedagógicas se constituirá en uno de los ejes del trabajo en el Taller de Práctica III.

Síntesis de contenidos:

Eje de trabajo:

Las prácticas de enseñanza en múltiples escenarios

Las prácticas y el contexto en que se desarrollan

- Las prácticas pedagógicas como prácticas socio-políticas.
- El contexto socio-político, su análisis desde perspectivas crítico-transformadoras.
- El análisis institucional como dispositivo de comprensión e intervención en la realidad. Dimensiones e instrumentos de análisis.
- El aula como espacio de prácticas y de construcción de conocimiento acerca las prácticas.
- La elaboración de proyectos pedagógicos.

Instrumentos de lectura, análisis de las prácticas

- La investigación como forma de comprensión, reflexión de las prácticas institucionales y del trabajo docente: la investigación empírica, el estudio de casos.
- El trabajo de campo en la investigación de problemáticas educativas.

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Carga horaria semanal: Se desarrollará dentro de la carga horaria prevista para el Taller de Práctica III

Carga horaria anual: 40 hs. cátedra

Formato Curricular: Seminario

Fundamentos:

Con el desarrollo de este Seminario se pretende que los estudiantes profundicen la apropiación de las categorías que le permitan comprender diversas dimensiones y aspectos de las organizaciones y/o instituciones en las que se insertarán a trabajar y las complejas articulaciones entre las mismas, las prácticas pedagógicas y el contexto socio-cultural.

Se espera también que se posibilite la utilización y construcción de herramientas tanto para analizar como para intervenir en las dinámicas institucionales, adecuándolos a los diferentes contextos.

Se pretende que los estudiantes comprendan la importancia de llevar a cabo un trabajo compartido, participativo y comprometido en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos institucionales, para producir cambios significativos.

El desarrollo de las temáticas y trabajos prácticos que se incluyan en el Seminario se articularán con lo trabajado en el Taller de Práctica III, con Historia de la Educación y Política Educativa Argentina, como así también con los contenidos abordados en Didáctica General, Pedagogía y Seminario de Lo grupal y los grupos en el aprendizaje. La institución podrá decidir el momento del año y periodicidad con la que se desarrollará, atendiendo a la organización general del proyecto institucional, siempre y cuando se respete la cantidad de horas previstas. Estará a cargo de los/as profesores/as del Taller de Práctica III. Podrá solicitarse la participación del/de la profesor/a de Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina.

Síntesis de contenidos:

La complejidad de la dimensión institucional

- Los grupos, las organizaciones y las instituciones como construcciones sociales contextualizadas y como constitutivas de subjetividades.
- La institución como espacio de construcción de lo público, como mediadora entre lo social y lo subjetivo. La institución como objeto de estudio.
- Aportes de la Psicología Social, del Psicoanálisis y de las pedagogías institucionalistas a la comprensión de la dinámica institucional.

La escuela como organización socio-cultural y pedagógica

- Modelos de organización social que impactan en las instituciones educativas: fabriles y empresariales. La perspectiva sistémica. La perspectiva de la complejidad.
- La institución escolar como contexto mediador de las prácticas docentes.
- Aspectos formales e informales de la organización y la gestión escolar en los diversos estilos de cultura institucional. Las dinámicas institucionales. Tiempos, espacios y agrupamientos. El abordaje de los conflictos y la circulación del poder.
- Dimensiones para analizar, comprender y organizar la escuela: organizativa, administrativa, pedagógica, socio-comunitaria.
- Modelos de organización que favorecen las prácticas democráticas, la diversidad sociocultural, el interculturalismo.
- El proyecto institucional como construcción colectiva e instrumento de trabajo.
- Encuadres legales de las instituciones educativas.

Unidad Curricular: TALLER DE PRÁCTICA IV

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato Curricular: Taller

Fundamentos:

En este Taller se espera que los estudiantes lleven una experiencia de práctica intensiva, asumiendo todas las dimensiones que ello supone e integrando los conocimientos de los diversos campos.

Se entiende por Residencia pedagógica integral las experiencias que los estudiantes deben asumir durante el transcurso de Cuarto Año, en la cual se insertarán durante un período prolongado y en un turno completo, en una de las escuelas asociadas, para asumir todas las actividades que supone la práctica docente en una institución educativa del nivel (en el aula, institucionales, pedagógicas, administrativas, socio-comunitarias). Ya que resulta necesario que los estudiantes tengan diversas experiencias, sin que ello atente contra la profundización procesual de las mismas, los profesores/as de práctica organizarán el proyecto integral de prácticas, garantizando que se realicen experiencias en diversos contextos y, de ser posible, con sujetos de diversas edades y como así también en los distintos ciclos.

La articulación del Taller de Práctica con Ética, Trabajo Docente, Derechos Humanos y Ciudadanía apuntará a la comprensión de la práctica desde su complejidad y a la asunción de una actitud comprometida, tanto individualmente con el aprendizaje y desarrollo de los alumnos y las alumnas a cargo, como socialmente con la construcción de una sociedad justa y democrática. La articulación del Taller de Práctica IV con el Ateneo de las áreas del campo de la formación específica se concretará a través de reuniones periódicas y apuntará a la construcción de proyectos de intervención y al análisis

reflexivo de las propias prácticas. El Taller de Práctica IV y el ateneo se cursarán simultáneamente y tendrán una única acreditación.

Además de la aprobación de las instancias previstas en el Taller y en las instituciones asociadas, los estudiantes deberán aprobar un trabajo final de integración.

Síntesis de contenidos:

Eje de trabajo:

Repensar la escuela, reflexionar las prácticas, construir propuestas.

La complejidad de las prácticas

- La reflexión y la meta cognición como dispositivo de comprensión, análisis de las prácticas.
- Diseño y desarrollo de propuestas intensivas de intervención.
- Aspectos reglamentarios del trabajo docente.

El análisis de las prácticas

- Bases teóricas y prácticas de la investigación educativa.
- La reflexión e investigación de la práctica educativa. La investigación-acción. Herramientas de relevamiento, análisis e interpretación de información (fuentes primarias y secundarias, técnicas de recolección de datos tales como encuestas y entrevistas, observación, registro, técnicas de procesamiento, constatación de datos, diferentes tipos de informes, etc.)
- Análisis y evaluación de los propios procesos cognitivos y de la propia práctica. Investigaciones acerca de las prácticas.
- La lectura y escritura académica acerca de las prácticas docentes. La elaboración de narrativas y de proyectos de investigación. La narrativa: dispositivo de comprensión y modificación de las prácticas.

Carga horaria a cumplir por el estudiante en las instituciones asociadas:

1º Año: 32 hs. cátedra

2º Año: 64 hs. cátedra

3º Año: 96 hs. cátedra

4º Año: 256 hs. cátedra

4.3.3. Campo de la Formación Específica

El Campo de la Formación Específica, tal como lo señalan los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), se orienta al estudio de los contenidos a enseñar, su didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como a las características y necesidades propias de los alumnos y alumnas a nivel individual y colectivo.

Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio, en este caso, del Profesorado de Educación Inicial y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este Nivel.

Se debe además, reconocer la necesidad de diferenciar los saberes, como así también otras fuentes que nutren la enseñanza y aprendizaje en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes para contribuir en el diseño de abordajes didácticos que respeten sus particularidades.

En este sentido, este campo está orientado al estudio de aquellos saberes de Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Área Estético-Expresiva que permitan diseñar y dinamizar situaciones didácticas en relación a su actuación en la Educación Inicial.

Integran además este campo las unidades curriculares referidas a: Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial, Sujetos de la Educación Inicial y Didáctica en la Educación Inicial.

Es necesario que el futuro docente conozca los fundamentos epistemológicos, realice la lectura crítica y problematizadora de los contenidos para su selección, secuenciación y transposición. Los mismos permitirán organizar propuestas metodológicas que orienten las estrategias de intervención en función de la singularidad de los sujetos de Jardín Maternal y Jardín de Infantes y de los distintos contextos de actuación.

Se debe tener en cuenta además que el estudiante del profesorado se percibe a sí mismo como "sujeto-cuerpo", en términos de Cullen, como quien "se resiste a estar meramente informado, sin comprender los sentidos de lo que ya se sabe, sin articularlo con esos registros de la memoria corporal que son los

saberes previos, sin poder imaginar alternativas. Porque conocer es producir, desde el sujeto-cuerpo sentidos, incorporarlos a uno mismo, a un sí mismo, a una identidad inédita” (Cullen, 2004).

Esto requiere que la enseñanza de las disciplinas o áreas promuevan también actividades para explicitar las creencias, las concepciones, los supuestos y las representaciones que los estudiantes que ingresan al profesorado tienen acerca de los conocimientos disciplinares y de los sujetos del Nivel.

Es necesario promover acciones para comprender cómo las mismas suelen expresar un pensamiento de sentido común y que pueden modificarse, evolucionando hacia las nociones científicas de mayor abstracción.

El Campo de la Formación Específica se organiza teniendo presente que el modelo didáctico para el Nivel se estructura desde el carácter globalizador de la experiencia infantil, y de la compleja y multidimensional realidad, enriquecidos 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 para la Educación Inicial.

El **juego** y las **experiencias globalizadoras** representan las formas más adecuadas en la enseñanza de la Educación Inicial. Así, están presentes en la formación tanto a través de unidades curriculares que los abordan especialmente como de manera transversal en las diferentes áreas disciplinares y de manera articulada con el Campo de la Práctica Profesional.

Específicamente, al hablar de juego se considera como derecho, como diversión, como estrategia pedagógica, como espacio de encuentro, como un espacio para la creatividad, que en el niño/a es una conducta representativa que se organiza en torno a reglas en un marco social apto para la adquisición de conocimientos (Sarle, 2001).

A través del juego, los niños y las niñas no sólo repiten experiencias placenteras sino también pueden elaborar las que le resultaron dolorosas; por lo tanto al jugar, el niño exterioriza sus alegrías, miedos, angustias y es el juego el que le ofrece la posibilidad de elaborarlas, le aporta también una larga serie de experiencias que responden a las necesidades específicas de las etapas del desarrollo.

Por otra parte, desde una mirada pedagógica los niños y las niñas aprenden y amplían sus posibilidades de conocimiento de la realidad social y cultural. El mismo ofrece posibilidades y matices para que exploren el medio, practiquen en él y construyan sus nociones de espacio y de tiempo; reconozcan materiales y sus propiedades; interactúen con objetos y promuevan cambios; desarrollen su imaginación y se relacionen con otros.

Las situaciones de juego pueden responder a diferentes objetivos: apropiarse de saberes específicos; desarrollar la capacidad de representación; analizar alternativas y efectuar tomas de decisiones; promover la socialización y la posibilidad de encarar actividades compartidas.

Al hacer referencia al juego no se puede dejar de explicitar el carácter polisémico del concepto. Se denomina con el mismo término a una serie de actividades que no necesariamente significan lo mismo. En la actualidad es dificultoso encontrar una respuesta unívoca a la pregunta qué es el juego dada la heterogénea variedad de teorías existentes al respecto. Teorías que en muchos casos configuran objetos diferentes recurriendo al mismo término.

Es por esto que más allá de la significación del término es fundamental centrarse en el sujeto que juega, el jugador y en este sentido diferenciar lo que algunos autores denominan *forma* y *modo*. La forma pertenece al orden estricto de la actividad (el término juego como sustantivo: el juego, los juegos) mientras que modo pertenece al orden estricto del sujeto que juega: la manera particular que adopta el jugador al ponerse en situación de juego, el jugar.

Por lo tanto, en el Nivel Inicial es necesario tener en cuenta: el formato de los juegos, la importancia de las reglas, el modo o modos de operar de los jugadores, las condiciones dentro de las que se desarrolla y, finalmente, la relación entre el juego y las diferentes intervenciones docentes.

En este sentido, el campo contribuye a la formación integral con un trabajo progresivo sobre los contenidos básicos de sus distintas áreas y disciplinas y con la inclusión de aquellos aspectos que posibiliten la comprensión de los contextos históricos de la producción del conocimiento, de las dificultades en su desarrollo y de los fundamentos de la construcción del mismo y en la consideración de la heterogeneidad de los sujetos y sus contextos.

Este Campo, constituye, por lo tanto, un aspecto fundamental para la formación del docente, ya que junto con las experiencias formativas propias del Campo de la Formación General y del Campo de Formación en la Práctica Profesional, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza en la Educación Inicial. Los conocimientos que aportan las distintas instancias curriculares del Campo de la Formación General facilitan la comprensión y contextualización de los conocimientos específicos. En la formación docente para la Educación Inicial, esta relación se evidencia entre diferentes unidades curriculares de un campo a otro, tales como: Seminario Sociología de la Educación con Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial; Didáctica General con la Didáctica en la Educación Inicial y las Didácticas Específicas.

El tratamiento de los contenidos deberá efectuarse también de modo articulado con el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, en un doble sentido: incluyendo, por un lado, las informaciones que provengan de las indagaciones y observaciones que efectúen los estudiantes y que puedan ser pertinentes para analizar y reflexionar acerca de problemas específicos del Nivel y, por el otro, efectuando aportes sustantivos para las decisiones didácticas que debe tomar el futuro docente en las instancias de práctica y residencia. De este modo el Campo de la Formación Específica se relaciona con los ejes que atraviesan cada año del Diseño Curricular.

El campo de la Formación Específica se organiza sobre la base de distintos sub-campos que no aluden a espacios con fronteras delimitadas o cerradas en sí mismas. Los sub-campos curriculares son pensados como estructuras que se entrelazan y complementan entre sí, pero que se distinguen en virtud de las preguntas centrales a las cuales intentan dar respuesta.

A este campo lo constituirán tres sub-campos: *de Aproximación a las Problemáticas del conocimiento, de los Saberes a enseñar y las problemáticas del nivel y de las Construcciones didácticas*, vinculados por preguntas centrales y organizadoras de relaciones entre las diferentes unidades curriculares que los componen:

- *Sub-campo de Aproximación a las problemáticas del conocimiento*: ¿Qué aspectos de la formación previa es necesario desarrollar para transitar la formación docente? ¿Qué resignificaciones necesita el conocimiento escolar para incorporar su dimensión compleja?
- *Sub-campo de los Saberes a enseñar y las problemáticas del nivel*: ¿Cuáles son los saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza? ¿Cuáles son las problemáticas de la Educación Inicial en la actualidad?
- *Sub-campo de las Construcciones didácticas*: ¿Cuáles son los saberes necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?

El *sub-campo de Aproximación a las problemáticas del conocimiento*, resolverá la tensión generada entre las condiciones de los estudiantes ingresantes y las que necesitan para recorrer la Educación Superior. Sin embargo las unidades curriculares que conforman este sub-campo no pretenden brindar aquellos contenidos que no pudieron ser apropiados en la escuela secundaria, ni seguir la lógica de organización de dicho nivel educativo. El propósito fundamental de este sub-campo es que el los estudiantes vuelvan a enamorarse del conocimiento. Por ello se seleccionó el formato de Taller, dado que permite el desarrollo de contenidos que involucran desempeños prácticos, constituyéndose en un hacer creativo y reflexivo. En él se ponen en juego tanto los marcos conceptuales disponibles como la búsqueda de otros nuevos, que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción del conocimiento. Los Talleres se constituyen así en un medio de socialización y de aprendizaje colaborativo.

Las unidades curriculares que conforman este sub-campo que se desarrollarán en el *Primer Año* de la carrera son:

- Comunicación y expresión oral y escrita
- Resolución de problemas y creatividad
- Ambiente y sociedad

El *sub-campo de Saberes a enseñar y las problemáticas del Nivel* está constituido por las áreas de las Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Matemática y Área Estético-Expresiva, porque el proceso de construcción de dichos conocimientos comienza indudablemente en la Educación Inicial.

Este sub-campo se centra en el trabajo y análisis del desarrollo del conocimiento didáctico de cada una de las disciplinas que lo componen, asumiendo la gran complejidad que supone la enseñanza en Jardín Maternal y Jardín de Infantes. Dicho conocimiento integra aspectos disciplinares, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos para la iniciación de los niños y las niñas en una alfabetización con sentido amplio.

Estos Saberes a enseñar que componen la formación específica proceden en primer lugar, de las disciplinas que aportan estructuras conceptuales, categorías, perspectivas y modos de pensamiento; en segundo lugar, se sostienen del conocimiento didáctico relativo a la enseñanza de contenidos específicos de las distintas áreas, de las teorías psicológicas y de los procesos de aprendizaje y en tercer lugar, se tienen en cuenta las propias prácticas de enseñanza que brindan los conocimientos y dispositivos, para diseñar situaciones apropiadas para la enseñanza de contenidos necesarios y en relación a diferentes contextos.

Las Unidades Curriculares que conforman este sub-campo son:

Primer Año:

- Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial I
- Área Estético-Expresiva I

Segundo Año:

- Sujetos de la Educación Inicial
- Didáctica en la Educación Inicial I
- Literatura y su Didáctica
- Ciencias Naturales y su Didáctica
- Matemática y su Didáctica I

Tercer Año:

- Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial II
- Didáctica en la Educación Inicial II
- Lengua y su Didáctica
- Alfabetización Inicial
- Matemática y su Didáctica II
- Ciencias Sociales y su Didáctica
- Área Estético-Expresiva II

Cuarto Año:

- Sexualidad Humana y Educación

El sub-campo *de las Construcciones didácticas* que se desarrollará en el *Cuarto Año* es un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes, que se estructura a partir del análisis de casos específicos, es decir, de un abordaje casuístico y en profundidad de la problemática que convoca. Adoptará el formato de *ateneo* y comprende: Lengua y Literatura - Matemática - Ambiente y Sociedad (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) - Formación Ética y Ciudadana.

SUB-CAMPO DE APROXIMACIÓN A LAS PROBLEMÁTICAS DEL CONOCIMIENTO

Unidad curricular: COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Taller

Fundamentos:

Este Taller se propone trabajar el habla, la escucha, la lectura y la escritura como aspectos que atraviesan al sujeto en comunidades alfabetizadas y, por tanto, a las instituciones, profesiones, oficios a los que pertenezcan y donde desarrollen su hacer.

Como la escritura y la lectura “entrañan poder” desde que emergieron históricamente, merecen un análisis político profundo, que ayude al estudiante de profesorado a construirse como ciudadano en el real sentido del término. Requieren de una reflexión crítica, consciente, la cual ayuda a ampliar la mirada de cada estudiante sobre su hacer y el hacer del grupo.

Se tendrán en cuenta los saberes que cada uno trae —según su pertenencia, en cuanto a lo antropológico y lo socio-económico y cultural— y, desde esta base, se trabajará sobre las que deberá adquirir, profundizar, mejorar a lo largo de la carrera, para desempeñarse luego como docente en la especialidad elegida.

Lectura y escritura no son prácticas aisladas, sino en constante integración. Se tenderá a un trabajo “en proceso”, desde la “significatividad”, socializándolo en determinadas instancias. La base de la tarea a realizar está en la “apropiación” de ambos aspectos, en el hecho de que el alumno se sienta involucrado, comprometido con ellos, como estudiante, pero simultáneamente como futuro docente.

Antes, durante y al finalizar estas prácticas se enfatizará con los mismos criterios la oralidad.

En la lectura —actividad personalizada— se ponen en juego los conocimientos adquiridos y/o experiencias sucesivas que acumula el lector, quien será responsable de construir y actualizar el sentido

de un texto. En ella entran en función sus conocimientos lingüísticos que abarcan una amplia red, que Nancy Atwell (Cainey, 1996) denomina "cable coaxial": plano de lo sintáctico, grafonémico, metalingüístico, pragmático, formal (lo que hace a los géneros discursivos), contextual. Dicha red permite llegar a la comprensión e interpretación de un texto.

Toda experiencia de lectura supone un proceso de autocontrol y autoevaluación lingüística. Se establece así un diálogo entre texto y lector (también autor o productor) que transita por distintas fases. En cada una de ellas se despliegan distintos tipos de estrategias y conocimientos (formulación y verificación de hipótesis, rectificaciones, inferencias y fundamentalmente, el trabajo con los implícitos). Cada tipo de texto requiere una especificidad de conocimientos pero, por sobre todo, una actitud abierta en el lector, sin prejuicios, que lo vuelva activo, en búsqueda de sus propias estrategias o caminos de lectura.

Siempre en el Taller se necesitará la presencia del profesor para "leer con", esto es fundamental para que el estudiante logre progresivamente su total autonomía.

El proceso de Escritura está constituido por diferentes subprocesos, nunca rígidos, sí alternados, reiterados y definidos por cada escritor. Ellos implican: observar cuidadosamente el mundo circundante y a sí mismo (fuentes inagotables de escritura), generar ideas, planificar, organizarlas teniendo en cuenta al probable receptor, la intencionalidad de lo que se plantea, desde dónde se lo plantea. Textualizar, revisar, editar.

En la actividad de producción escrita (y en la lectura también) se destaca el carácter intertextual. La textualización se apoya necesariamente en anteriores referentes textuales (implícitos o explícitos) conocidos o asimilados por quien escribe.

Hay lecturas que conducen al deseo de escribir. Es una lectura que llama a la escritura (estos aspectos se retroalimentan).

Conviene aclarar que si bien la escritura es una experiencia individual, este Taller se enmarca en una actitud de colaboración y en un ambiente áulico cooperativo los escritores necesitan lectores expertos y "avisados".

La lectura de las producciones por parte de los estudiantes-autores (incluido el profesor) implica un proceso de socialización textual en la que quedará plasmada la significatividad y aparecerán las problemáticas de super, macro y microestructuras, y las dimensiones: notacionales, morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas que han de ser motivo de análisis, explicación y revisión.

Se propiciará la autoevaluación y la evaluación de los trabajos desde una perspectiva constructiva, valorando lo positivo y tendiendo a que se interprete qué y por qué algunos aspectos merecen ser revisados. La propuesta enfatiza la revisión durante el proceso de composición, antes de llegar al producto textual finalizado.

Esta concepción de la escritura como proceso y desde un enfoque comunicativo (que incluye a la vez, la expresión constituyente de la subjetividad) incorpora elementos claves de gramática oracional y se sustenta en acciones y estrategias didácticas en las que se priorizarán la lectura y la producción de textos por parte de estudiantes y docente a cargo, y la revisión de los mismos en situaciones de interacción: a) estudiante-estudiante; b) docente y grupo de estudiantes; c) docente-estudiante.

Este Taller se abre con su trabajo a las distintas áreas y tiende a conformar la base para llegar a la alfabetización académica y/o en formación docente a lo largo de la carrera elegida por el estudiante.

A partir de la concepción del texto como un doble recorrido de escritura-lectura, el Taller empleará una dinámica flexible deteniéndose en aspectos puntuales (ortografía, puntuación, modelos discursivos...) según lo observado como necesidades o dificultades comunes al grupo. Esto implica que el Programa a desarrollar no tiene en la práctica áulica una secuencia lineal, sino que los aspectos textuales se entrecruzan y se reflexionan en la medida en que los problemas se presentan.

Se sugiere la utilización de textos literarios, periodísticos (notas editoriales, contratapa de diarios, noticias, textos de opinión), reseñas.

Síntesis de contenidos:

- La oralidad en sus dos aspectos constitutivos: el Habla y la Escucha.
- El relato: desde las vivencias, desde la recepción.
- Promoción del diálogo, del debate, de la exposición, de la recepción atenta de lo escuchado y/o lo leído.
- La exploración de textos.
- La lectura como integración de saberes, como conocimiento y posicionamiento ante la realidad.
- El proceso de lectura. El lector en la comprensión y en la interpretación.
- El lector y su procedencia sociocultural.
- La lectura más allá de la escuela.
- Lectura y medios de comunicación.

- La lectura expresiva. La adecuación fónica y la entonación.
- La escritura significativa. La escritura como indagación personal y del entorno.
- La escritura como proceso. Observación. Planificación. Generación de ideas. Borrador. Reescritura. Edición final. Las entrevistas interpersonales y grupales en ayuda de la revisión.
- El texto y el paratexto.
- El texto como objeto de la descripción. Niveles: superestructura, macro y microestructura.
- Abordaje de distintas tipologías textuales: narración ficcional y no ficcional. Carta de lectores. Nota de solicitud. Informes.
- Dimensiones del texto: 1. Plano gráfico: Ortografía. Acentuación. Errores comunes en las distintas textualizaciones. La puntuación. 2. Plano morfológico: la concordancia y los accidentes (género, número, persona, tiempo, modo verbal). 3. Plano sintáctico y su relación con el nivel microestructural. Coherencia y cohesión. 4. Plano semántico: el léxico o vocabulario. 5. Plano pragmático: la adecuación del texto al destinatario y a la situación comunicativa.

Unidad Curricular: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y CREATIVIDAD

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año – Primer cuatrimestre

Carga horaria semanal: 4hs. cátedra

Régimen de cursado: cuatrimestral

Formato curricular: Taller

Fundamentos:

La escuela, en su interacción permanente con la sociedad, debe preparar al estudiante para que piense en problemas, para que problematice, para que se problematice. Existe un acuerdo general en aceptar la idea de que el objetivo de la educación matemática es que los estudiantes aprendan matemática a partir de la resolución de problemas. La idea que subyace es que "saber matemática" es "hacer matemática". Lo que caracteriza a la matemática es precisamente su hacer, sus procesos creativos y generativos. Asumir la enseñanza de la disciplina desde esta perspectiva contribuye a despertar el deseo por aprender matemática, produciendo experiencias desafiantes que ponen en juego la subjetividad en todas sus dimensiones.

En estos procesos de construcción social los estudiantes deben comprometerse en actividades con sentido, originadas a partir de situaciones problemáticas que requieran de un pensamiento creativo, que permite conjeturar y aplicar información, descubrir, inventar y comunicar ideas, así como probar esas ideas a través de la reflexión crítica y la argumentación.

La Matemática es una ciencia que por su poder modelizador permite resolver problemas propios (problemas intramatemáticos) como así también de otras disciplinas o de la realidad social (problemas extramatemáticos). Actualmente podemos asegurar que no solo da respuesta a problemas que tienen una solución exacta, sino que también da respuesta a problemas con diferentes grados de aproximación y en diversos contextos.

Evidentemente la resolución de problemas está estrechamente relacionada con la *creatividad*, que algunos describen como la práctica para generar nuevas ideas y solucionar todo tipo de problemas y desafíos.

Educar en la creatividad es educar para el cambio y significa formar sujetos que —desde la originalidad, la flexibilidad, la iniciativa, la confianza—, puedan afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentado en su vida escolar y cotidiana, además de ofrecerles herramientas para la innovación. No se puede hablar de una educación creativa sin mencionar la importancia de un clima que propicie el pensar *reflexivo* y *creativo* en la clase.

El pensamiento creativo permite de manera original, elaborar nuevas ideas, y se relaciona con la capacidad crítica y lógica para evaluar alternativas y seleccionar la más apropiada. Los estudiantes tendrán la oportunidad de desarrollar la creatividad como una habilidad y una actitud necesaria para la vida. Además, se espera que los estudiantes integren sus conocimientos con sus habilidades para resolver problemas de su vida cotidiana y complementen valores personales con valores profesionales, acostumbrándose a un trabajo matemático auténtico, que no sólo incluye la solución de problemas, sino un compromiso a realizar un proceso de producción matemática.

El Taller de Resolución de problemas y creatividad ha sido pensado para brindarle al estudiante la oportunidad de participar en situaciones de aprendizajes creativos y democráticos, que le permitan transponer los conocimientos, estrategias y validaciones desplegadas en sus prácticas al resolver problemas, tratando de gestar un proceso autónomo y permanente de formación matemática.

Síntesis de contenidos:

- La matemática y sus valores: instrumental, social, formativo y cultural.
- Problemas: diferentes concepciones.
- El papel del problema en la enseñanza y en el aprendizaje de la matemática.
- Estrategias del pensamiento matemático: familiarizarse con el problema, “comenzar por lo fácil”, búsqueda de estrategias diversas, hacer un esquema, una figura, un diagrama, escoger lenguaje adecuado y notación apropiada, buscar problemas semejantes, suponer el problema resuelto, revisar el proceso, extraer conclusiones.
- Análisis de Problemas:
 - Problemas que involucren: números racionales, sistema de numeración, operaciones en el campo de los números racionales, espacio físico y geométrico, medida.
 - Tipos de problemas: abiertos, no rutinarios, sin solución, con una cantidad finita de soluciones (solución única o con más de una solución), con infinitas soluciones.
 - El papel de los contextos en que se presentan los problemas.
 - Diversidad de estrategias y procedimientos.
 - Los modelos espontáneos y matemáticos.
 - Factores que intervienen en el proceso de resolución de problemas matemáticos.
 - Errores y obstáculos que inciden en la resolución.
 - La evaluación a través de los problemas.
 - Las tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras en la resolución de problemas.

Unidad Curricular: AMBIENTE Y SOCIEDAD (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales)

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año – Segundo cuatrimestre

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: cuatrimestral

Formato curricular: Taller

Fundamentos:

Este Taller pretende que el estudiante, como futuro docente, comprenda la interrelación que existe entre el ambiente y la sociedad, ya que abre un campo con múltiples potencialidades. Por un lado, ofrece la posibilidad de articular las áreas de ciencias sociales y ciencias naturales para tratar la problemática ambiental de manera integrada, con una mirada holística. Por otro lado, es una estrategia de concientización pública frente a las demandas de la actual crisis ambiental. Finalmente, el estudio desde este enfoque aporta conocimientos específicos para que el estudiante utilice el análisis crítico de casos y además participe en la toma de decisiones para la prevención y resolución de problemáticas ambientales concretas. Gaudiano González señala a la alfabetización ambiental, *"como un concepto que puede contribuir a esclarecer los rumbos por los que debe transitarse para la modificación de pautas de comportamiento en la relación sociedad y ambiente"* (Gaudiano González, 1997: 122).

Si bien algunos problemas ambientales se vinculan a ciertas características de los procesos naturales, no podemos dejar de pensar que existen otras causas que permiten comprender la profunda crisis ambiental que sufre nuestro planeta. Como expresa Zenobi *"Esta crisis afecta supuestos sociales, políticos, económicos, éticos, culturales, científicos y tecnológicos y da cuenta de una particular relación que tiene y ha tenido la sociedad con el ambiente"* (Zenobi, 2006: 20).

Desde esta perspectiva, consideramos que el análisis de los problemas ambientales se debe realizar a partir de una mirada global, que incluya todos los condicionantes que dieron lugar a tales situaciones. Para ello no sólo debemos tener en cuenta los factores naturales sino también incorporar las dimensiones social, política, ética y cultural.

Este Taller, puede contribuir a la formación de actitudes y de criterios fundados en los aportes de las Ciencias Naturales y Ciencias Sociales para dar una respuesta adecuada a ese reto, por lo que es fundamental que el mismo trate de responder a interrogantes sobre temas de índole científica y tecnológica *con gran incidencia social*. La función de los/as profesores/as a cargo de esta unidad curricular no se puede limitar a suministrar respuestas, por el contrario, han de aportar los medios para que los estudiantes reflexionen sobre sus propios conocimientos en el área, los distingan de sus creencias, se orienten hacia la búsqueda y selección de información, diferencien entre información relevante e irrelevante, reconozcan la existencia o no de evidencia científica, identifiquen las diferentes

posiciones desde las cuales se las aborda en función de las condiciones de contexto (sociales, económicas, políticas, científicas y tecnológicas), vivencien la toma de decisiones éticamente responsables.

Lo que se intenta es implicar al futuro docente en el estudio de algunos de los problemas actuales a cuya resolución contribuyen las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales para contextualizar sus aportes, de modo de ofrecer una forma más atractiva para los estudiantes proponiéndoles planteamientos inductivos que se apoyan en su entorno próximo. El aprendizaje se centra, pues, en cuestiones relacionadas con el impacto de la ciencia en nuestras vidas y, en consecuencia, se les presentará situaciones que tendrán que estudiar, comprender, complementar, e incluso evaluar en sus distintas propuestas. Se propiciará también que en la lectura de los textos a los que accedan distinguan entre definiciones, descripciones, comparaciones y explicaciones.

Será importante que las actividades que se vayan desarrollando durante el Taller tengan propuestas de producción escrita, tales como registros de observaciones, síntesis de informaciones de fuentes variadas, narraciones tanto de sucesos, como de comunicación de las ideas, de su socialización en el grupo, que se verá enriquecida por esta interacción estudiante–estudiante, estudiante-docente.

Esta unidad curricular está destinada a que el futuro docente pueda:

- Plantearse preguntas sobre cuestiones y problemas científicos de actualidad y tratar de buscar sus propias respuestas, revisando y reflexionando sobre sus propios conocimientos disciplinares, utilizando y seleccionando de forma crítica información proveniente de diversas fuentes.
- Obtener, analizar y organizar informaciones de contenido científico, utilizar representaciones y modelos, hacer conjeturas, formular hipótesis, planificar acciones, experimentar, interpretar información, reconocer errores y comprenderlos, realizar reflexiones fundadas que permitan tomar decisiones fundamentadas y comunicarlas a los demás con coherencia, precisión y claridad.
- Argumentar, debatir y evaluar propuestas y aplicaciones de los conocimientos científicos de interés social relativos a la salud, el medio ambiente, los materiales, las fuentes de energía, los alimentos, etc., para poder valorar las informaciones relacionadas con la ciencia y la tecnología que son difundidas por los medios de comunicación de masas y adquirir independencia de criterio.

Es importante que los docentes a cargo de este Taller puedan *seleccionar algunos temas de interés de sus estudiantes y/o más relevantes*, a partir del listado de contenidos que se incluyen y desarrollarlos en profundidad. Ésta sería una manera de ir *introduciéndolos en una metodología*, que incorpora los preconceptos o ideas previas a tener en cuenta en la enseñanza, la resolución de problemas como punto de partida, el planteo de hipótesis y su contrastación y fundamentalmente el error como una fuente esencial de aprendizaje.

Además es conveniente señalar que esta unidad curricular es la *primera aproximación* que tendrán los estudiantes a las ciencias y en ella no se pretende agotar el tratamiento de las temáticas, sino que las mismas podrán ser profundizadas en los años siguientes y transformadas en contenidos de enseñanza para el Nivel Inicial, ya que en este Taller no se abordarán contenidos de la didáctica en forma explícita.

Síntesis de contenidos:

- Enfoque ciencia, tecnología, sociedad y ambiente (C.T.S.A.).
- La tierra como el planeta en que vivimos.
- La naturaleza como un bien común.
- La población humana como problema ambiental y el impacto ecológico de sus actividades.
- La ciudad como hábitat del ser humano y el desarrollo sustentable desde la perspectiva de ser una alternativa de solución.
- La salud como resultado de factores ambientales y sociales. Estilos de vida saludables. Conservación de alimentos. Alimentos transgénicos. Las enfermedades infecciosas y no infecciosas.
- Recursos naturales y ambiente La sobreexplotación de los recursos: aire, agua, suelo, seres vivos y fuentes de energía. El agua como recurso limitado y bien social.
- Modelos productivos en la Argentina y su impacto en el ambiente natural y social: modelo primario agroexportador y modelo industrial.
- Energías alternativas. Energía y recursos naturales en Argentina y en Santa Fe. La problemática energética.
- Los impactos socioambientales: la contaminación del agua, el suelo, el aire, la desertización, el aumento de residuos y la pérdida de biodiversidad. Tratamiento de residuos orgánicos en pequeñas y grandes ciudades.
- El cambio climático. Efecto invernadero. Capa de ozono. Repercusiones en la Argentina.
- Control de plagas por insecticidas, herbicidas, biocidas. Su impacto en el ambiente y la sociedad. Envenenamientos crónicos.

- Los riesgos naturales. Las catástrofes más frecuentes. Factores que incrementan los riesgos.
- Derechos de los ciudadanos y legislación medioambiental.

SUB-CAMPO DE LOS SABERES A ENSEÑAR Y LAS PROBLEMÁTICAS DEL NIVEL

Unidad Curricular: PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL I

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Taller

Fundamentos:

Frente a las transformaciones contemporáneas que modifican el estatuto de la infancia presentando nuevas cuestiones en relación a la educación de los niños y las niñas, es necesario comprender el lugar que ocupa en esta etapa de escolarización del sistema educativo, el derecho social de la primera infancia. Por lo tanto se considera indispensable generar dentro del diseño jurisdiccional, un espacio de estudio, reflexión, y análisis de estas problemáticas propias del Nivel.

Comprender la importancia de la Educación Inicial en la construcción del futuro social y cultural de los niños y las niñas, implica necesariamente alcanzar un análisis dialéctico entre las realidades cambiantes, diversas y profundamente desiguales; las tensiones culturales y las ideologías mediáticas que atraviesan a todos los actores sociales que intervienen directa o indirectamente en la institución escolar. Se propone un estudio retrospectivo que posibilite un análisis divergente de las diversas problemáticas políticas y sociales que atraviesan a la infancia, para la construcción de un trabajo docente en la Educación Inicial que restituya el derecho a la infancia, al juego, a la imaginación, a la integración, al reconocimiento, a una cultura amplia, a la educación, al futuro.

Infancia/Infancias:

La crisis del Estado de Bienestar, la desaparición gradual del mundo del trabajo, la expansión del mercado transnacional y la cultura global; situaciones de desigualdad y pobreza, trabajo infantil son sólo algunas de las transformaciones políticas económicas que han generado y generan consecuencias que inciden directa y drásticamente en la realidad de los niños y las niñas: violencias materiales y simbólicas, trabajo infantil, desnutrición, abandono.

Los profundos cambios sociales han configurado diferentes sentidos atribuidos a las concepciones sobre infancia. Las infancias no son naturales son una producción que depende del modo en el que se asume la función adulta, que están profundamente atravesadas por los recorridos sociales y culturales que han realizado y realizan las distintas sociedades.

La infancia es una construcción cultural y social. Por esto, no podemos "naturalizar" las condiciones de desprotección, de vulnerabilidad y de fragilidad que soportan hoy extensos sectores de la población infantil, como tampoco ignorar la pérdida de espacios físicos y temporales de juegos, de ocio, de recreación, entre otros. Los extremos entre la figura del niño consumidor y del niño de la calle hablan de un tiempo de procesos de homogeneización de las identidades, resultado de una cultura global que propone figuras mediáticas, objetos de consumo, llevando paulatinamente a la desaparición de estilos de vida, pautas de socialización y políticas de crianza que caracterizaron tradicionalmente las relaciones niño/a/ adultos.

La familia y la escuela conviven, compiten, negocian, con otras nuevas agencias "comerciales" productoras de sentido colectivo que ponen en escena una nueva jerarquía de valores y modelos sociales. Para el mercado el niño es un posible consumidor, por lo tanto, una inversión económica. Se convierte así en un nuevo agente "socializador" que requiere nuevas respuestas y estrategias, que desplaza a la familia y a la escuela en las decisiones en torno al consumo cultural infantil.

Estas transformaciones culturales, económicas y sociales, han modificado los modos de crianza de las familias, los estilos de vínculos y de comunicación entretejidos alrededor de las relaciones adultos-niños/as, familias-instituciones generando alteraciones tanto en las expectativas como en las demandas que ambas instituciones sociales se plantean (Julien, 2007).

Las salas de las instituciones educativas y otros espacios socio-culturales reciben infancias heterogéneas y de experiencias infantiles diversas. Son esas infancias que transitan en nuestra provincia en los distintos espacios urbano, suburbano y rural.

También *"...será necesario analizar la complejidad de los núcleos familiares de hoy y su impacto sobre la infancia...los cambios en el origen y sentido de las filiaciones, las modificaciones en la estructura del*

núcleo familiar...” (Funes, 2008: 6, 130), para entender la concepción de familia única y universal instalada en el imaginario adulto tradicional.

Si analizamos la historia de la Educación Inicial en nuestro país, ésta surge por la necesidad de dar respuestas concretas a problemáticas en un contexto, en un tiempo y espacio determinados. Los cambios, transformaciones y construcciones a partir de este inicio dan cuenta de los distintos momentos históricos y de las respuestas que la sociedad, a través del Estado, y en muchos casos pese a la resistencia de éste, ha ido generando. En la historia del país y se observa la preocupación por la franja etárea que hoy asiste a los Jardines Maternales como resultado de crisis sociales, políticas y económicas.

En 1903, a partir de las ideas del socialismo sobre la necesidad del progreso, el protagonismo femenino y el amparo de los/as niños/niñas, se desarrolla una labor interesante con la creación de los “Recreos infantiles” en barrios carenciados para hijos de trabajadoras. La Ley Palacios N° 1317 estipulaba que todo establecimiento que empleara más de 50 mujeres mayores de 18 años debía habilitar un lugar anexo, salas maternales, para niños y niñas menores de 2 años.

Durante muchos años se fue sosteniendo la necesidad de creación de espacios para niños y niñas de madres trabajadoras, creación de salas-cunas; guarderías; centros familiares.

La sanción de la ley 11.317/24 denominada “Sobre el trabajo de la mujer menores” establece que con posterioridad al reintegro del empleo, la trabajadora tiene derecho a gozar, hasta un plazo máximo de un año a partir del alumbramiento (art. 177) descansos diarios de media hora para “amamantar a su hijo”. Ese tiempo puede prolongarse en el caso de que “por razones médicas sea necesario que la madre amamante a su hijo por un lapso prolongado. A fin de asegurar la debida atención a los niños y las niñas durante las horas en que su madre presta servicios, en los establecimientos en que trabaje un número de mujeres que indique la reglamentación, deberán habilitarse salas maternales, guarderías hasta la edad y en las condiciones que fije aquella” (art. 179).

Las teorías psicológicas vigentes durante los años 80 expresan su preocupación por la ausencia de vínculos afectivos en estos servicios asistenciales. Comienza, entonces, la crítica a las “guarderías” donde el adulto cuida, “guarda” al niño, en horas en que su madre trabaja.

Se crean los Jardines Maternales priorizando la relación afectiva entre los/as niños/niñas y sus maestros/as y el carácter educativo sobre el asistencial.

Se inicia de este modo un nuevo período, el que se transita actualmente, plasmado en la ley 10459/89 (Control y registro único de Instituciones que brinden servicios educativos de la Educación Inicial).

En la actualidad existen Instituciones, algunas con personal sin especialización, que trabajan con niños y niñas desde el nacimiento hasta su ingreso a la escolaridad primaria tales como:

- Los CAF (Centro de Acción Familiar) dependiente de la Secretaría de Estado y Promoción Comunitaria, tienen como finalidad principal la atención de niños/niñas con necesidad de asistencialidad educativa.
- Jardines Maternales dependientes de municipalidades y comunas, de obras sociales, gremios y empresas, con la finalidad de apoyar la acción educativa de las familias.

Desde esta significación, los futuros docentes de la Educación Inicial deben tener presente que serán el *primer agente del Estado con quien se vincula un niño de modo sistemático*, aspecto que se contempla y prioriza en la elaboración de este diseño curricular.

Habilitar el tratamiento de las diversas problemáticas que se entrecruzan en la enseñanza, supone brindar a los futuros docentes, la posibilidad de reflexionar críticamente, sobre los discursos y prácticas sociales e institucionales que involucren a la Educación Inicial, preferentemente en este espacio referencia a los Jardines Maternales, e implica el desafío de sensibilizarse hacia lo polémico y comprender lo inexplicable, abrirse a lo plural, aceptar y aceptarse en la maravillosa tarea de enseñar junto a otros.

Esta unidad curricular favorece la resignificación de las funciones del docente de la Educación Inicial para reubicarlo en los tiempos actuales, revisar retrospectivamente las ideas y discusiones que dieron lugar a la conformación de los debates en torno del Nivel, analizarlos en clave política situándolos en el escenario político de la época.

Síntesis de contenidos:

Análisis e importancia del Nivel Inicial desde una perspectiva histórica: transformaciones contemporáneas, legados. Sedimentaciones, recurrencias y resignificaciones.

- Educación inicial y desigualdad social; el Nivel como reproductor.

Abordajes y construcciones psicosociales y pedagógicos de las infancias y su incidencia en las intervenciones pedagógicas.

Los diversos contextos socio-culturales en la Educación Inicial:

- Urbano, urbano-marginal, rural
- Intercultural bilingüe
- Ámbitos: educativos, comunitarios, de la salud, recreativos, instituciones intermedias.

Primera aproximación a las instituciones de la Educación Inicial: Jardín Maternal y Jardín de Infantes. Función social y pedagógica.

Vínculo familias-instituciones

- Los cambios en la familia.
- Relación familias-instituciones de Jardín Maternal y de Jardín de Infantes en diversos contextos.

La incorporación del Jardín Maternal de la Educación Inicial al sistema educativo

- Fundamentos políticos, psicológicos, sociales, pedagógicos y legales.
- Las políticas públicas destinadas a las infancias.

Unidad Curricular: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Carga horaria semanal: 4hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Esta unidad curricular incorpora los contenidos relativos a *“los sujetos del aprendizaje de la misma: incluyendo a los niños desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad. Teniendo en cuenta las infancias, y a las diferencias sociales e individuales, en medios sociales concretos (...)”* (Resolución del CFE N° 24/07).

De acuerdo con la estructura del diseño para la formación de docentes esta unidad curricular no constituye el primer abordaje de los sujetos, la misma se enlaza con las miradas que las distintas disciplinas aportan desde el campo de la Formación General. Tal como lo expresa Silvia Bleichmar *“La subjetividad está atravesada por los modos históricos de representación con los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior”* (Bleichmar, 2005: 9).

Desde esta perspectiva, resulta fundamental interrogar acerca de cómo se va constituyendo la problemática del sujeto desde las dimensiones subjetivas y socioculturales.

Con el campo de la Práctica que es el eje integrador en este diseño curricular la articulación se dará a partir de la reflexión de pensar a las instituciones, jardines maternos y de infantes, en relación a los rasgos de identidad que caracterizan a esta unidad pedagógica y a plantear las tensiones presentes entre la infantilización del campo y la excesiva fragmentación del mismo para poner en discusión los sentidos de la educación infantil en edades tan tempranas de la vida.

El desarrollo de esta unidad curricular está organizado en torno a la selección y organización de contenidos que tendrán como finalidad brindar conocimientos acerca de diferentes perspectivas teóricas que permitan a los sujetos de la formación comprender las transformaciones epistemológicas producidas en el campo de las disciplinas que fundamentan este currículum. Esto posibilitará una mejor comprensión de los sujetos de la educación inicial, y, se pondrá especial énfasis en las articulaciones y puentes entre las didácticas específicas, la didáctica para el Nivel que se forma y las TIC.

Un primer abordaje hace referencia a los sujetos de la Educación Inicial desde una perspectiva histórica que permite comprender que la categoría de infancia, construye territorios que no son fijos y ponen en cuestión nociones universales y ahistóricas, al tomar conocimiento de cómo se fueron construyendo las mismas y cómo operan las condiciones políticas, históricas, económicas, sociales y culturales en los procesos de transmisión educativa, pensados éstos como una condición necesaria para la constitución de la subjetividad.

Es necesario también abordar los contenidos desde una mirada que amplíe el campo de saberes, incluir enfoques socioculturales, antropológicos y sociológicos sobre los procesos comunicativos en la

Educación Inicial y poner en debate diferentes líneas teóricas así como los alcances y limitaciones de estas teorías.

Los diversos lenguajes para la comunicación y la interacción conformarán los contenidos que permitan apreciar de qué manera se construyen los vínculos educativos, reconociendo el valor de las experiencias vinculares y sociales a partir del cuerpo, sus mensajes y símbolos. *“El espacio corporal no es neutro, está cargado de significaciones, es eminentemente expresivo y tiene la posibilidad de mostrar mundos a través de él”* (Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares de la Educación Inicial, 2008).

Durante esta formación se pondrá énfasis en contenidos que contemplen desde una mirada socioeducativa los problemas que afectan a la sociedad y que inciden en las instituciones de Educación Inicial.

Tal como lo expresa Carina Kaplan *“Es preciso asumir como punto de partida necesario para explicar a los sujetos, que éstos están atravesados por construcciones estructurales que los determinan y constituyen desde fuera pero que, a la vez, ellos ayudan a construir en la interacción, su realidad social y educativa...La determinación estructural de lo social tiñe la experiencia escolar, pero al mismo tiempo los sujetos construimos esa experiencia como subjetivación distanciándonos de las determinaciones”* (Kaplan, 2006: 19). De allí la importancia de la educación.

“Las dos dimensiones constitutivas de la experiencia social, las esperanzas subjetivas y las posibilidades objetivas, no son idénticas para todos los estudiantes aunque también es real que las instituciones y los docentes las ponen en tensión en las prácticas concretas, en instituciones concretas, logrando en muchos casos atenuar las marcas iniciales de la desigualdad durante el proceso de escolarización” (Kaplan, 2006: 20).

Esta nueva mirada desde la formación como ya lo explicita la fundamentación del marco general, debe permitir que los futuros docentes amplíen sus marcos de referencia y produzcan estrategias para encontrar otros dispositivos de trabajo y abordar las nuevas relaciones que se sostienen entre la educación y la cultura, y que afectan directamente a la construcción de los lazos sociales.

La articulación entre las didácticas específicas, las TIC, la Didáctica en la Educación Inicial y los diversos lenguajes, ofrece la posibilidad de enriquecer el tratamiento integrado de los contenidos disciplinares y de otras fuentes que sustentan la educación infantil. Desde esta unidad curricular, el enlace con las mismas está organizado con la intención de recuperar los procesos psicológicos que intervienen en el conocimiento y en el aprendizaje de cada una de las disciplinas, campos o áreas del conocimiento. Por ello se debe prever la articulación a través de diferentes problemas directamente relacionados con el aprendizaje, y los procesos psicológicos que se ponen en juego en cada uno de los sujetos, teniendo en cuenta lo singular de cada uno y diversidad de contextos posibles.

La posibilidad de establecer puentes conceptuales y de interrogación aporta a una mejor comprensión de la articulación entre los procesos de aprendizaje y las intervenciones educativas y pedagógicas que tienen lugar en la Educación Inicial y los sujetos.

Síntesis contenidos:

Los sujetos de la Educación Inicial

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

La diversidad de la experiencia humana

- Los contextos socioeconómicos y culturales donde transcurre la vida de las infancias
- Los procesos de construcción de la identidad y las diferencias.
- Las costumbres, valores y memorias de la familia y la comunidad.
- Pautas de crianzas y atención de la salud.
- Diferentes formas de vínculos familiares y de formas de organizar el parentesco.
- Modos alternativos de organización de las familias vinculados a la cultura popular urbana.
- Prácticas y representaciones sobre la infancia a partir de universos simbólicos particulares.
- Diferentes enfoques teóricos que inciden en los proceso de socialización y subjetivación.

Pensar y sostener una nueva escena educativa

- Los vínculos educativos.
- El lugar de la lengua materna en las primeras interacciones.

- El cuerpo infantil como portador de significados y constructor de sujetos.
- Factores psicobiológicos y socioculturales en los procesos de aprendizaje.
- Revisión de concepciones de aprendizajes. Diferentes líneas teóricas.
- Alcance y limitaciones en relación con el aprendizaje y la enseñanza de la Educación Inicial
- El juego. Teorías psicológicas, culturales, pedagógicas.
- Características del juego infantil
- El juego , la socialización y el aprendizaje
- Función del adulto como mediador del juego en la infancia

Perspectivas socioeducativa en el espacio escolar de la Educación Inicial

- Problemas psicosociales que afectan la relación entre los adultos y las infancias
- Posición y actitudes generales de los adultos hacia la infancia.
- Los nuevos escenarios sociales y educativos. Incidencias y riesgos en la subjetividad.
- La violencia y la infancia. Consideraciones teóricas.
- El maltrato infantil, antecedentes, formas que adopta. Consecuencias.
- La calidad de vida en las infancias, los consumos culturales. Influencias y representaciones.
- Intervención escolar y psicosocial. Secuencia en los procesos.
- Niveles y perspectivas de abordajes.

Articulación interareal con las Didácticas Específicas y las TIC

- La integración de la enseñanza en áreas y la incorporación de las TIC.
- Posibilidades y desafíos.
- Los procesos psicológicos que se producen en el sujeto y entre los sujetos durante el proceso de aprendizaje en cada una de las áreas
- Relaciones e incidencias.
- Abordajes de los procesos psicológicos y socioeducativos en contextos escolares.

Unidad Curricular: DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL I

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

La enseñanza como objeto de la didáctica ha de ser entendida en sus dimensiones teóricas, históricas y políticas y sus relaciones tanto teóricas como prácticas que se significan en un contexto histórico social, político e institucional particular. La situación de enseñanza se desarrolla en escenarios complejos, donde se entretujan cuestiones que necesariamente deben ser miradas desde diferentes aristas.

Las siguientes preguntas permiten resituar la didáctica en el Nivel en la formación docente: ¿Qué se considera enseñar en el Nivel? ¿Qué se enseña? ¿Cuáles son las fuentes de los contenidos de la Educación Inicial? ¿Cuáles son los modos adecuados de esa enseñanza? ¿Qué saberes debe disponer el docente para poder construir intervenciones didácticas acordes a las variadas y particulares franjas etáreas e infancias que integran la Educación Inicial? ¿Qué se enseña y de qué manera a niños y niñas de 45 días?

La Educación Inicial posee características que le son propias y que se fueron construyendo desde sus inicios. Esta particularidad determina modos de aprender, formas de intervención del docente, formas de vincularse con el conocimiento, características del conocimiento a enseñar y maneras de organizarlo. Es necesario por una parte, conocerlas para desnaturalizar aquello que se "rutinizó", aquello que aún se conserva en las instituciones como resabios de corrientes pedagógicas que fueron adecuadas a las necesidades de su época y por otra parte, revalorizar las buenas prácticas. Pensar la enseñanza como una intervención sistemática, organizada y contingente que dé cuenta de un estilo de docente que transforme los contenidos de manera tal que posibilite a los/as niños/niñas la comprensión de la realidad compleja y multidimensional. Superar la fragmentación entre los contenidos disciplinares para ofrecer una visión general de la realidad, es entender al enfoque globalizador no como una técnica didáctica sino como una actitud frente al proceso de enseñanza.

Tal como ya se hiciera referencia en el marco general, es necesario desde un "pensamiento complejo" abordar la enseñanza de las ciencias por medio de diferentes lenguajes, desde un enfoque integrador y

significativo, que potencie la participación, la discusión, el respeto, la invención, en los aprendizajes de los sujetos del Nivel.

Desde esta mirada es importante considerar en la Educación Inicial, el juego, tal como se hace referencia en la fundamentación del campo de la formación específica, donde se explicita el posicionamiento con respecto al mismo y al jugar de los/as niños/niñas y de los/as futuros/as maestros/as.

El juego, concebido como primordial en la vida infantil, tiene diversas significaciones, y por ende, diversas maneras de inserción en el Nivel. Enseñar por medio del juego, jugar por jugar, jugar o trabajar, enseñar y jugar, expresan algunas de las disyunciones o conjunciones que dieron lugar a controversias respecto del lugar que debía ocupar el juego. Las mismas no se han resuelto, pero actualmente existe consenso para instalar nuevas significaciones en relación al juego y a su lugar en la Educación Inicial.

Se afirma que hay que resignificar las posibilidades y oportunidades del juego, su forma de abordarlo, intentando volver a sus fuentes originales. Deseos, potencialidades, intereses se expresan por excelencia en el juego. Nadie duda de que sea la actividad propia de niños y niñas.

Cada grupo social le atribuye al juego diferentes significados; su consideración abre alternativas para una mirada amplia con respecto a su tratamiento en las salas.

En la base de la construcción de sentido se encuentra un amplio y profundo sistema de creencias que es necesario analizar y resignificar. La propuesta de juego no sólo puede partir de los niños y las niñas, también la puede proponer el docente. El estudiante, futuro docente, tiene que redescubrir su potencialidad lúdica. Sin disponibilidad lúdico-corporal es muy difícil "abrir el juego".

Desde las tradiciones propias de la Educación Inicial, el juego en rincones ha ocupado un espacio relevante que será necesario revisar, analizar y contextualizar considerando su potencial.

En este espacio, el Jardín Maternal, requiere un tratamiento particular atendiendo a su especificidad, deberá plantearse como oportunidad educativa "para todos" superando el asistencialismo que aún se le asigna, sobre todo en relación con aquellas infancias más vulnerables y postergadas.

Esta unidad curricular contribuirá a la formación docente desde una mirada integral de la Educación Inicial, como objeto de conocimiento, reconociendo sus particularidades a través del recorrido histórico y las actuales tendencias de enseñanza; brindará elementos para la toma de decisiones respecto del valor de las disciplinas para la construcción de propuestas de enseñanza globalizadas, acordes a los modos de la experiencia infantil en relación con las diferentes franjas etáreas y favorecerá el reconocimiento de lo lúdico como estrategia privilegiada.

Síntesis de contenidos:

- Dilemas y problemáticas que plantea la intervención pedagógica en las prácticas de la enseñanza.
- Enfoques y modelos didácticos.
- La globalización como principio de organización y desarrollo curricular. Debates actuales desde el campo de la enseñanza, tensiones en la enseñanza de la ciencia en el Nivel, tradiciones, herencias, legados.
- Juego y aprendizaje.
- Los documentos curriculares nacionales y jurisdiccionales para la Educación Inicial. Análisis y reflexión.

La enseñanza en el Jardín Maternal

- Factores que inciden en la enseñanza: relaciones vinculares, lenguajes, saberes familiares, espacios, tiempos y agrupamientos.
- El juego: análisis de distintas propuestas.
- El ambiente alfabetizador: organización y transformación. Criterios de sectorización de la sala y otros sectores.
- Interacción con otros y con el entorno como contenidos de enseñanza. Relaciones entre desarrollo y enseñanza. Problemáticas de los contenidos escolares. Otras fuentes.
- Los materiales y los recursos: análisis, selección y diseño.
- Organización de la enseñanza: planificación de proyectos, itinerarios didácticos, otros.
- La evaluación: como práctica social, ética y política. Diferentes objetos de evaluación (prácticas de enseñanza, aprendizajes entre otros).
- Modos de relaciones con las familias.
- Período de iniciación.

Unidad Curricular: LITERATURA Y SU DIDÁCTICA

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato curricular: Materia

Fundamentos:

La literatura y su enseñanza plantea algunas contradicciones: qué enseñar (y cómo) sin violentar los textos, qué enseñar (y cómo) aportando una mejor y más rica lectura de ellos, sin dejar de ser el profesor —en primer lugar— quien se apasiona con la lectura, inevitable gesto que se transfiere al estudiante.

Qué enseñar y cómo enseñar para que el estudiante quiera leer y a la vez crezca como lector porque incorpora, en la medida en que es necesario, elementos teóricos que profundizan su mirada.

Debate que conlleva un posicionamiento acerca de lo que se concibe como literatura, de la función que ésta cumple, que, a su vez, incluye, el no perder de vista las expectativas de los lectores, sus procedencias culturales.

Surgen así interrogantes que conviene hacer con actitud de apertura, de búsqueda, integrando en ellos también a los estudiantes.

Literatura: ¿qué es? ¿Por qué en la escuela? ¿Por qué en el Jardín? ¿Para qué? ¿Hacia quién? ¿Desde dónde? ¿Desde qué lugar se va a situar el profesor? ¿Como lector avisado, experto y a la vez enseñante, o sólo como enseñante? Y, como enseñante, ¿adoptará posturas que ya deberían estar superadas o en vías de seria revisión? O sea, ¿desde la academia? ¿Desde la escolarización y canonización de algunos textos? ¿Desde la crítica literaria solamente? ¿Desde lo que prescriben las editoriales? O en cambio, ¿Desde la literatura como una de las expresiones del arte, lo cual implica el rescate en primer lugar de la imaginación que propone el texto de ficción y la que dispara su lectura en el interlocutor de ese texto, de la polisemia, de la carga simbólica, de la plurivocidad, del envío de otras miradas interpretativas sobre los seres que pueblan el mundo, sobre la vida, sobre la existencia y sus problemas, como una forma de conocimiento que se realiza no por la vía que se usa habitualmente: la racionalidad? ¿Tendrá en cuenta a los sujetos lectores que preceden de los distintos contextos?

Acordamos con Gustavo Bombini cuando dice que la literatura es: *“...un discurso a contrapelo que discute y se construye sobre los otros discursos, que evade los sentidos convencionalizados, únicos, cerrados, que evita transparencias y desmantela estereotipos, que rehúye las rutinas. Que ejerce un efecto desestabilizador sobre el lenguaje a través de fragmentaciones, dispersiones, montajes y transgresiones, que operan en su interior”* (Bombini, 2005: 50).

Un discurso que convoca a la pregunta que tensiona las miradas (estudiante–docente) en búsqueda de sentidos. Que requiere de un docente que se convierta en *“...un crítico que selecciona, decide, incluye, corrobora, propone, sugiere... se apasiona, desdeña, rechaza,... justifica, elige sus propios textos, construye su propia zona de saber y deseo y propone un modo de leer, lo somete a crítica”* (Bombini, 2005: 124-125). En síntesis, sería preciso que el docente incorporara nuevos modos de leer, de interrogar de los estudiantes, como una manera de construir una didáctica propositiva (y por lo tanto, no prescriptiva), no atada a viejos conceptos acerca de la infancia —hoy infancias— con cambios sustanciales, crítica, fundada en el hacer creativo que supone cada lectura, cada tipo de texto, sin desdeñar la transmisión del legado cultural que constituye el hecho literario en sí.

Síntesis de contenidos:

- El concepto de Literatura. Saber Literatura. Enseñar Literatura.
- Una mirada histórica acerca de a las concepciones sobre Literatura para niños y niñas.
- Qué se lee cuando se lee Literatura: caracterización de este discurso que se sostiene a sí mismo.
- Aportes teóricos para la enseñanza de la Literatura. Recorrido crítico de los distintos accesos didácticos: la historia de la Literatura. El formalismo y el Estructuralismo. El enfoque comunicativo. La Teoría de la Recepción. Hacia una teoría empírica de la Literatura.
- La Literatura como camino para la formación de lectores. Aportes de la escuela. Aportes del entorno sociocultural de cada lector.
- El aparato teórico al servicio de la lectura interpretativa.
- El problema de los criterios de selección de textos literarios para el Jardín Maternal y Jardín de Infantes.
- La memoria comunitaria: el cuento y la poesía folklóricos. Literatura folklórica
- De la palabra oída a la palabra escrita: recuperación de cuentos tradicionales y maravillosos desde los originales (Perrault, Grimm, etc.)
- La literatura para niños y niñas en la actualidad: narrativa, poesía, teatro, títeres.

- Lectura e imagen: el libro con imágenes.
- Literatura y juego.
- Los Documentos Curriculares jurisdiccionales y nacionales para la Educación Inicial. Análisis y reflexión.
- La literatura para niños y niñas y el mercado editorial.
- Literatura y poder: el problema de la censura en los textos literarios para niños/niñas.
- La literatura y las TIC: la Literatura digital. Internet como fuente de recursos para la enseñanza de la Literatura.
- La Literatura y la problemática de la evaluación en Educación Inicial.
- Criterios de selección y jerarquización de los contenidos.
- Abordajes didácticos en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes.

Unidad Curricular: CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Esta unidad curricular está orientada tanto a la comprensión de la estructura, organización conceptual y modos de indagación de las disciplinas que conforman las denominadas Ciencias Naturales como a una serie de cuestiones que atañen a su enseñanza en el Nivel Inicial.

Esta unidad procurará a los futuros docentes, un conjunto de saberes que les permita seleccionar y organizar contenidos de Ciencias Naturales en diferentes estructuras didácticas, aprender criterios para diseñar y desarrollar actividades de indagación del ambiente natural acordes a las diferentes franjas etáreas del Nivel. Las actividades que se aborden favorecerán la toma de decisiones en cuanto a qué y cómo enseñar estas ciencias, de modo de propiciar la construcción del conocimiento del ambiente en la primera infancia.

La reducida tradición, a nivel nacional e internacional, en la Didáctica de las Ciencias Naturales para la Educación Inicial, transforma a esta unidad curricular en un interesante espacio para su construcción específica destinada a la etapa de iniciación hacia la alfabetización científica.

Para ello es fundamental propiciar el análisis, la definición de criterios y fundamentaciones de los conceptos y relaciones que los niños y las niñas de la primera infancia ponen en juego en las primeras exploraciones del ambiente atendiendo a las características de su pensamiento, de modo de generar prácticas posibles para la primera infancia, compatibles con sus niveles etarios.

Para el abordaje de los contenidos del área con vistas a su enseñanza en el Nivel Inicial, es importante considerar en el abordaje de los contenidos la interrelación entre tres ejes: la *experiencia*, el *lenguaje* y el *conocimiento*, según una dinámica-base que constituye el punto de partida de un proceso de comprensión y de su posterior desarrollo, que parte de una natural actitud de curiosidad.

El primero de estos ejes: la *experiencia*, remite a considerar al cuerpo en sus posibilidades de percepción del ambiente y en sus acciones para explorarlo a través de la experimentación y el juego.

El *lenguaje*, como otro eje, remite a analizar las conexiones que entrelazan los objetos y los hechos con las palabras cotidianas como un modo de hablar sobre el ambiente natural y de comunicar a otros las relaciones establecidas.

Finalmente, el *conocimiento* en Ciencias Naturales remite a un complejo proceso cognitivo a través del cual las experiencias se expresan como conceptos-ideas y significados, donde los modelos y una estructura de relaciones conforman una manera de pensar y de interpretar el ambiente natural. Su abordaje requiere complementarse con enfoques históricos y epistemológicos que enriquecerán la ubicación del futuro docente ante los procesos de conceptualización de las disciplinas que integran el área, identificando procedimientos que les son comunes, entre ellos, la observación, la experimentación, la validación/refutación y la modelización. Asimismo, las reflexiones acerca del lenguaje específico aportarán al significado asociado a la alfabetización científica.

Este posicionamiento en relación con el conocimiento de las disciplinas que conforman las Ciencias Naturales, integrado con el específico de la unidad curricular Sujetos de la Educación Inicial permitirá definir criterios para diseñar propuestas didácticas acordes a las peculiaridades de los niños y las niñas, que contemple el desarrollo de sus habilidades motoras para la manipulación de elementos sencillos, el inicio en el control de algunas variables a través de un juego organizado, el trabajo de campo y la recolección de muestras, la capacidad de comunicación a través de diferentes registros y lenguajes. De

este modo se generan importantes referencias para la utilización de conocimientos adquiridos en la reflexión de la práctica docente.

Este último eje permite posicionar la enseñanza de las Ciencias Naturales, entre otros aspectos, en el establecimiento de puentes entre el “conocimiento científico” y el conocimiento que puedan empezar a construir los niños y las niñas en su primera infancia. Para conseguirlo es necesario adecuar el conocimiento científico para que pueda ser comprendido por los estudiantes de profesorado en las diferentes etapas de su propio proceso de aprendizaje. Esta reelaboración supone no sólo seleccionar y adecuar los conceptos a enseñar, sino también conocer y reflexionar acerca de experiencias escolares consideradas paradigmáticas que favorecerán esa construcción. Esta “transformación” de un objeto de saber científico en un objeto de saber a enseñar, es el campo de lo que Chevallard (1985) llama transposición didáctica.

La propuesta de contenidos que se presenta se organiza alrededor de dos ejes: uno *disciplinar* formado por los núcleos conceptuales definidos desde las disciplinas de referencia que conforman el área y un eje *didáctico-epistemológico* formado por conocimientos que provienen de la investigación didáctica y del análisis y la reflexión sobre la enseñanza de las ciencias.

La organización en ejes no supone un tratamiento secuencial de los mismos sino que constituye una presentación de contenidos básicos. Serán los/as profesores/as a cargo de esta unidad curricular quienes organizarán los contenidos al elaborar sus planificaciones, estableciendo las articulaciones que consideren pertinentes entre los contenidos de ambos ejes, sin perder de vista que el trabajo sobre ellos se realiza en el marco de la finalidad de que los futuros docentes sean capaces de construir propuestas didácticas para la Educación Inicial.

Además se propone que esta unidad curricular se organice al interior con diferentes formatos, donde sea posible intercalar Talleres, Seminarios y trabajos de campo en las instancias que se consideren que pueden acompañar o complementar mejor, la apropiación de los conocimientos científicos.

Síntesis de contenidos:

La Didáctica de las Ciencias Naturales en la Educación Inicial

- Diferencias en los enfoques areal y disciplinar. Enfoque ciencia, tecnología, sociedad y ambiente.
- El campo de la didáctica específica. Su caracterización y fundamento. Diferentes concepciones epistemológicas y su relación con la enseñanza de las ciencias. El concepto de ciencia a través de la historia. Concepción de ciencia actual.
- La ciencia escolar. Conocimiento Escolar: conocimiento cotidiano, conocimiento científico y conocimiento metadisciplinar. Origen y características. Resolución de problemas.
- Las teorías implícitas de los/as niños/as acerca de hechos y sucesos naturales. Situaciones que permitan la indagación de ideas previas.
- Modelos didácticos: análisis de sus componentes. Diseño de itinerarios didácticos: las actividades exploratorias, las salidas de campo, la situación-problema; la pregunta, las anticipaciones y la argumentación infantil; la observación, la experimentación y la confrontación de ideas.
- Criterios de inclusión de contenidos de Ciencias Naturales en unidades didácticas, proyectos y secuencias.
- El lugar del juego y el cuento en la ciencia escolar de Nivel Inicial. El Taller. Características y materiales. Criterios para el diseño de propuestas.
- Las salidas de campo y su lugar dentro de la estructura didáctica. Criterios para la selección de lugares.
- Selección y secuenciación de los contenidos relacionados con los núcleos temáticos.
- Planteo de preguntas y problemas relacionados con cada núcleo temático.
- Aportes de las TIC en la enseñanza del área: estrategias didácticas para la incorporación de las TIC en la enseñanza de las Ciencias Naturales con relación a cada núcleo temático.
- Los Documentos Curriculares de la Educación Inicial jurisdiccional y nacional. Análisis y reflexión
- La formulación y adecuación de contenidos de las Ciencias Naturales a diferentes contextos y modalidades.
- La formulación y adecuación de los contenidos de Ciencias Naturales en las diferentes etapas de la Educación Inicial.

Los materiales y sus cambios

- Estados de la materia y sus cambios. Modelo de partículas de la materia. Elementos, compuestos y mezclas. Soluciones y suspensiones en la naturaleza. Tipos de agua. Tensión superficial. Absorción. Contaminación del agua, de la atmósfera y del suelo.

- Propiedades de los materiales por su interacción con la luz. Materiales opacos, traslúcidos y transparentes. Cuerpos luminosos e iluminados. Sombras y penumbras. El color.
- Los cuerpos en movimiento. Rotaciones y traslaciones. Tipos de movimientos. Las fuerzas y el movimiento de los cuerpos. Las fuerzas a distancia y por contacto. Diferencia entre peso y masa. La flotación de los cuerpos. Equilibrio.

La energía y sus transformaciones

- Tipos de energía. Intercambios de energía: trabajo, calor y radiación. Diferencia entre calor y temperatura. Conducción y convección. La energía en los cambios de estado. Transformaciones de la energía. Conservación y degradación de la energía.
- Ondas. Reflexión y refracción. Sonido. Transmisión en diferentes medios. La luz. Propagación. Explicación de las fases y los eclipses. Fenómenos de reflexión y refracción de la luz. Descomposición de la luz.

La Tierra como planeta en el universo

- Estructura y organización del universo. Los modelos de universo a lo largo de la historia: geocentrismo, heliocentrismo, Big Bang. Estructura y organización de las galaxias, estrellas, sistemas solares, planetas, cometas, asteroides y meteoritos.
- El movimiento de la Tierra. Los movimientos en el Sistema Solar y sus consecuencias. La Luna: movimientos y fases.

Unidad y diversidad de los seres vivos desde un enfoque sistémico

- La enseñanza en Ciencias Naturales desde un enfoque sistémico. Conceptos estructurantes (unidad y diversidad, interacción y cambio).
- El organismo humano como sistema abierto. Funciones de Nutrición. Relación y reproducción.
- Aspectos generales de las funciones en relación con el metabolismo celular.
- Las plantas como sistema abierto. Partes y funciones y sus relaciones con el ambiente.
- Animales como sistema abierto. Generalidades acerca de procesos de nutrición, relación y reproducción y sus relaciones con el ambiente.

Continuidad y cambio de los seres vivos y el ambiente

- Aspectos generales de las teorías que explican el origen y evolución de los seres vivos.
- La organización de biodiversidad en reinos. Características generales.
- Diversidad en plantas y animales.

Unidad Curricular: MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA I

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Podemos decir que la Matemática permite resolver situaciones de la vida cotidiana. Desde siempre, al igual que otras ciencias ayudó al hombre a resolver problemas, a plantear nuevos problemas, y generar nuevos conocimientos.

Pero las nociones matemáticas no se adquieren de una vez y para siempre sino que conllevan un proceso de construcción y deconstrucción permanente, continuo, que engloba toda la vida del sujeto. Por ello es que la matemática está presente desde la Educación Inicial.

Entre las ideas principales del actual enfoque de la enseñanza de la Matemática en la Educación Inicial podemos citar:

- Los niños y las niñas interactúan a diario con conocimientos matemáticos diversos, porque forman parte de una cultura, que les proporciona y exige el uso de objetos matemáticos con variados propósitos.
- Contribuye a desarrollar la capacidad de interpretación y creación simbólica, y así poder actuar sobre diferentes representaciones.
- No se aprende de una sola vez, sino que las nociones se construyen por sucesivas aproximaciones, resignificando el concepto de error.
- Las nociones se construyen en interacción social, confrontando procedimientos de resolución propios y de los otros.

- Su carácter lúdico, al respecto dice Miguel de Guzmán: “*la matemática es, en gran parte, juego, y el juego puede, en muchas ocasiones, analizarse mediante instrumentos matemáticos*” (Goñi, 2000: 78).
- La estrecha relación que tiene con disciplinas como la música, la plástica, la tecnología, las ciencias naturales, las ciencias sociales, entre otras, que permitirá un abordaje integrador propio de la Educación Inicial.

Desde esta perspectiva la unidad curricular Matemática y su Didáctica I le permitirá al estudiante construir los instrumentos necesarios para tomar decisiones didácticas ligadas a la enseñanza de la matemática en la Educación Inicial, a partir de establecer relaciones con el conocimiento matemático y los avances didácticos, y reflexionar críticamente sobre sus propios supuestos relativos al área.

Plantear problemas a los/as niños/as es enfrentarlos a situaciones nuevas, en contextos significativos, en las que necesitan usar diferentes herramientas y estrategias matemáticas para proponer soluciones. De esta manera, los problemas y la resolución de problemas, posibilitará dar sentido a los conocimientos que adquieren los/as niños/as de la Educación Inicial.

Por ello el estudiante debe producir, confrontar y poner a prueba estrategias propias, argumentar y anticipar resultados de experiencias aún no realizadas, cuestionar tanto sus propias ideas como las de otros y reflexionar a partir de sus errores y acerca de cómo aprenden los niños y las niñas. También analizar que las nociones numéricas, la ubicación espacial, las nociones geométricas y las de medición se favorecen, cuando los niños y las niñas manipulan, comparan, observan y, sobre todo, expresan sus ideas y éstas son tenidas en cuenta para saber cómo interpretan, perciben el mundo, y cómo se ven a sí mismos como parte de él.

A continuación se presenta una posible distribución de contenidos teniendo presente dos categorías, que se articulan: los propios de la didáctica como disciplina (La enseñanza de la Matemática en la Educación Inicial) y los de la Educación Inicial en los que se contempla también un abordaje disciplinar epistemológico-didáctico (Número, Espacio y Geometría y Medida).

Síntesis de contenidos:

La enseñanza de la matemática en la Educación Inicial

- La didáctica de la matemática como disciplina científica: análisis teórico y epistemológico.
- El sentido de la enseñanza de la matemática en la educación inicial.
- Teorías que influyen en la educación matemática:
 - Didáctica francesa: Distintas fases en la organización de la clase. El contrato didáctico. Variables didácticas. Teoría de las situaciones didácticas. La transposición didáctica.
 - Educación Matemática Realista: principios en que se sostiene Matemática como actividad humana. Concepto de realidad. Niveles de matematización progresiva. Valor de los contextos y modelos en este proceso. La fenomenología didáctica. La interacción en el aula. La interrelación e integración de los ejes curriculares de la matemática.
 - El aprendizaje basado en la resolución de problemas. El valor epistemológico y didáctico de la resolución de problemas como núcleo central de la práctica matemática.
- Herramientas de investigación: observaciones de clases, registros de clases
- Situaciones de enseñanza en diferentes contextos y modalidades, producciones de estudiantes.
- Propuestas didácticas de contenidos escolares con enfoques diferentes, integrando contenidos intra y extramatemáticos
- Actividades de enseñanza: ocasionales, rutinarias, especialmente diseñadas, secuencias didácticas. Diseño de actividades atendiendo a la diversidad.
- Los errores de los alumnos.
- Materiales didácticos (los libros de texto de educación inicial, revistas de difusión masiva, materiales didácticos utilizados en la educación inicial, etc.)
- Diseño de situaciones didácticas que promueven el pensamiento matemático de los niños y las niñas.
- Propuestas de clases: agrupamiento de los niños y las niñas según los momentos de trabajo, interacción entre los/as niños/as entre sí, con el docente y con el objeto de conocimiento.
- Situaciones de enseñanza atendiendo a: intencionalidad del docente, finalidad del niño/niña, contenidos, consigna problemática, procedimientos posibles de resolución, intervenciones docentes, anticipaciones factibles, validaciones, evaluación.
- Las situaciones didácticas, sus componentes y características para crear un ambiente que favorezca el desarrollo del pensamiento matemático en los niños y las niñas.
- Los documentos curriculares jurisdiccionales y nacionales para la Educación Inicial.
- Aportes de las TIC a la enseñanza del área: estrategias didácticas para la incorporación de las TIC a la enseñanza.

- El juego en la Educación Matemática.
- La evaluación de los aprendizajes de los niños y las niñas.

Número

- Las nociones numéricas: Reconocimiento de las propiedades de un objeto y de una colección. Acciones y operaciones que intervienen en el proceso de adquisición de la noción de número: comparar, igualar, reunir, agregar, quitar.
- Las formas de representación numérica de los niños y las niñas.
- La numeración oral y la numeración escrita.
- Los números en las actividades de los niños y las niñas: usos y funciones.
- El sistema de numeración decimal. Como instrumento de uso social: distintos contextos. Como objeto matemático: naturaleza y funcionamiento.
- La enseñanza del sistema de numeración decimal en el Nivel inicial.
- Expresiones y acciones que implican el uso del número: denominación, reconocimiento de cantidades, correspondencia término a término.
- La percepción global, el conteo, el sobre conteo, el cálculo mental: principios básicos, relaciones con otras nociones matemáticas.
- Las primeras aproximaciones a las operaciones fundamentales.

Espacio y Geometría

- La enseñanza de la geometría: origen y evolución, fundamentos teóricos.
- Interrelación espacio físico y geometría. Habilidades geométricas. Pensamiento geométrico.
- La percepción de relaciones espaciales en los/as niños/as.
- La exploración del espacio, la ubicación de objetos, la orientación, la organización del espacio.
- Relaciones espaciales en el objeto, entre los objetos y en los desplazamientos.
- La percepción geométrica.
- Representación gráfica de situaciones espaciales y geométricas.
- El reconocimiento de formas y figuras en el entorno.
- Figuras geométricas bidimensionales y tridimensionales. Polígonos cóncavos y convexos. Triángulos y cuadriláteros. Polígonos regulares. Clasificación. Relaciones y propiedades de elementos de un polígono. Construcciones. Circunferencia y círculo. Relaciones y propiedades de sus elementos. Construcciones. Poliedros y redondos. Clasificación. Relaciones y propiedades de sus elementos. Construcciones.
- Habilidades de trabajo geométrico: percepción, visualización, representación gráfica, descripciones, reproducciones, construcciones, justificación, demostración.
- Los software de geometría: tipos, características, posibilidades de uso pedagógico y didáctico.

Medida

- La medición de magnitudes: origen y evolución.
- La noción de medida en las actividades infantiles.
- Las ideas iniciales de los/as niños/as sobre las dimensiones.
- La comparación a través de la percepción, el desplazamiento y la conservación.
- La medida y las mediciones de uso cotidiano. La expresión de la noción de medida en las ideas y acciones de los niños y las niñas.
- La exploración de distintas magnitudes: longitud-distancia, superficie, masa, capacidad, volumen, tiempo. Noción de distancia.
- El uso funcional de unidades no convencionales de medida
- Los instrumentos convencionales y no convencionales de medición. Construcción de distintos instrumentos de medición no convencionales.
- Aproximaciones a la comprensión de unidades convencionales
- Evolución de la idea de magnitud y medida en el niño/niña. Aspectos matemáticos, psicológicos y didácticos.

Unidad Curricular: PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL II

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año – Primer cuatrimestre

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: cuatrimestral

Formato curricular: Taller

Fundamentos:

Formar estudiantes para que trabajen con infancias, significa acompañarlos en el conocimiento y en la construcción de intervenciones creativas para cambiar, modificar y superar condiciones materiales y simbólicas que obturan el tránsito por una infancia con plenos derechos, requiere la capacidad de conocer el devenir, entender el presente y habilitar el futuro, en un contexto, en un tiempo y en un espacio concreto. Esto implica reconocer al niño/niña como sujeto histórico político y social, a la Educación Inicial integrando el marco de un proyecto político jurisdiccional y en este contexto, al docente como un trabajador de la cultura, cuya función no es la de mediador, sino la de constructor crítico y creativo de un futuro justo y posible.

Este espacio considera dos problemáticas que atraviesan la Educación Inicial: *continuidad entre Nivel Inicial y Nivel Primario e integración de niños y niñas con discapacidad.*

Si se entiende que la construcción de un puente debe fortalecer la continuidad de los aprendizajes, la superación de la idea de sucesión de fases rigurosamente definidas y netamente diferentes, es ineludible la búsqueda de puntos de encuentro integrando lo institucional, lo curricular y lo organizacional, reconociendo que no significa una sumatoria de actividades sino un conjunto de acciones entre partes separadas, que conservando su especificidad se proponen una tarea común.

Tal como lo expresa Gimeno Sacristán *“la transición es el momento y la experiencia de vivir la discontinuidad dentro de la natural multiplicidad, diversidad y polivalencia del mundo social y cultural en que nos toca vivir en cierto momento (transiciones sincrónicas que se producen en determinado tiempo vital...)”* (Gimeno Sacristán, 2007: 14). El pasaje del niño/niña de una etapa a otra dentro del mismo Nivel y/o al siguiente es vivido como un cambio brusco no sólo para él sino también para su familia.

La integración de niños/as con discapacidades a las instituciones de Educación Inicial es otra de las problemáticas que permite interpretar la valoración que, sobre sus posibilidades, realiza este Nivel de la enseñanza. La integración, como proceso colectivo, implica la articulación de distintas instituciones: la familia, la escuela especial, el Jardín de Infantes y —algunas veces— otras instituciones o profesionales externos.

Todo proyecto de integración escolar comienza a partir de la decisión de asumir una tarea colectiva, apoyada en el análisis y la reflexión permanente de la experiencia y los supuestos teóricos que subyacen a las prácticas.

Los futuros docentes analizarán y comprenderán que las transiciones entre ámbito, componentes del currículum y estilos de desarrollo también son parte de la pluralidad cultural, de las relaciones sociales y de la inevitable fragmentación de la experiencia que el sistema escolar ha ido construyendo.

El Taller apunta al desarrollo de un pensamiento divergente para abordar en su complejidad el análisis de casos y la búsqueda de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. En el mismo los estudiantes elaborarán proyectos alternativos poniendo en juego la creatividad para optar entre cursos de acciones posibles y pertinentes para la situación, habilidades para la selección y búsqueda de nuevas metodologías, medios y recursos. De este modo se contribuye a la construcción del pensamiento crítico, reflexivo y la concreción del pensamiento creativo.

Síntesis de contenidos:

Continuidad entre Niveles: Educación Inicial y Educación Primaria

- Factores que inciden en el proceso: subjetivos, familiares, institucionales, estructurales.
- Abordaje de contenidos curriculares entre los Niveles
- Alfabetización temprana.
- Relaciones vinculares: niños/niñas – docentes – familias – institución.
- Proyectos colectivos.
- Espacios, tiempos y agrupamientos.

Integración escolar: Debates actuales

- Factores inciden en el proceso: subjetivos, familiares institucionales, estructurales.
- La integración como proceso colectivo.
- Relaciones vinculares: niños/niñas – docentes – familias – institución.
- Abordajes pedagógicos.
- Formas de integración.

Unidad Curricular: DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL II

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año – Segundo cuatrimestre

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: cuatrimestral

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Se plantea abordar la Didáctica de la Educación Inicial desde dos perspectivas de análisis. La primera, dada por el escenario donde se desarrolla la situación de enseñanza, que es la sala y la relación-tensión que se establece en el interjuego de los elementos de la tríada didáctica, docentes, niños y niñas y conocimiento, con las particularidades que la misma asume en el Nivel. La segunda se relaciona con instancias que rodean a la situación de la enseñanza y que son constitutivas de la educación de los más pequeños; ellas son: crear un entorno seguro, contención afectiva, establecimiento de vínculos, clima de intercambios comunicativos y dependencia facilitadora (Candia, 2006).

Construir un “hacer didáctico” en el Nivel, supone desnaturalizar prácticas, preguntarse acerca del sentido de las propuestas de enseñanza para los niños y las niñas. Es importante destacar que, si bien esta unidad hace eje en el Jardín de Infantes, presupone la continuidad y articulación permanente con los contenidos correspondientes al Jardín Maternal.

Considerar ciertas premisas de enseñanza en esta etapa significa, diseñar abordajes didácticos desde atenciones que desafíen y despierten las posibilidades de niños/niñas pequeños, que respeten los tiempos de cada uno, que valoren el cuerpo y la palabra, el vínculo el grupo, el juego y el aprendizaje.

Es necesario recuperar el lugar del juego en las instituciones, acrecentar las situaciones lúdicas y ofrecer nuevas propuestas que permitan complejizar la acción lúdica infantil. Tal como lo expresa Carlos Cullen *“el tiempo del aprendizaje no es un tiempo ascético, ni un tiempo empresario. Es fundamentalmente, un tiempo lúdico que genera sus propias reglas sociales de producción diferenciada y de comunicación comprensiva. Es un tiempo creativo, integrador, gozoso, porque es un tiempo de producción y comunicación”* (Malajovich, 2006: 291).

Sería deseable que los futuros docentes puedan relacionar los saberes propios de cada disciplina, incluir las TIC en las propuestas de enseñanza, resignificar dimensiones de la realidad, plantear contraejemplos a las teorías infantiles, orientar para que los niños y las niñas establezcan la mayor cantidad de relaciones posibles, facilitar exploraciones diversas frente a diferentes hipótesis, sugerir posibles soluciones, analizar y establecer el vínculo entre los conocimientos científicos, los saberes escolares y la vida cotidiana, de modo tal que éstos no sean vistos sólo como un conocimiento aprendido, sino que puedan ponerse en acción en la vida de los sujetos (Zavalla Vidiella, 1999).

Forma parte de esta unidad curricular el Taller de Juego, orientado al diseño, producción y utilización de diferentes formas de juegos, materiales y espacios lúdicos. Recuperar el juego en la Educación Inicial supone reconocer que el niño se constituye como sujeto también a través del mismo. Cuanto más conozca acerca del mundo social y natural, cuanto más se apropie del mundo cultural, más rico será su universo simbólico.

Para que el juego tenga lugar se necesita: alguien que desee jugar, un tiempo, un espacio y un marco de seguridad que permita ser quien no se es, quien se imagina ser, quien vive varias vidas, quien vive varios mundos.

Se intenta así enriquecer las instancias de intervención didáctica de prácticas de enseñanza que construyan los estudiantes, que podrán encontrar, intercambiar y recrear propuestas destinadas al goce sensible, los amplios desplazamientos, el enriquecimiento expresivo; en suma, los variados aprendizajes de los sujetos de la Educación Inicial. Significará la toma de decisiones y selección con respecto a las variadas posibilidades que ofrece el juego como estrategia didáctica.

En relación con el Campo de la Formación Específica, al que pertenece, se constituye en un espacio de articulación y síntesis de las distintas unidades curriculares. Esta interrelación se logrará a través de: la coordinación de proyectos integradores conjuntamente con las didácticas específicas; la selección de problemáticas, y la implementación de diferentes estrategias de evaluación.

Síntesis de contenidos:

La enseñanza en el Jardín de Infantes

- Factores que inciden en la enseñanza: contrato didáctico, saberes previos, espacios tiempos y agrupamientos.
- El juego y la enseñanza.
- El ambiente alfabetizador: socio-cultural-natural y escolar; organización y transformación de los espacios escolares.
- Los contenidos: procesos de construcción metodológica.

- Los documentos curriculares nacionales y jurisdiccionales para la Educación Inicial. Análisis y reflexión.
- Los materiales y recursos: análisis, selección y diseño.
- Organización de la enseñanza: unidad didáctica, proyectos, itinerarios, secuencias didácticas.
- La incorporación de las TIC a la enseñanza: propósitos y funciones.
- La evaluación: como práctica social, ética y política. Diferentes objetos de evaluación (prácticas de enseñanza, aprendizajes entre otros).
- Modos de relaciones con las familias.
- Período de integración.

Taller de juego

- El juego y los juegos.
- Diferentes formatos de juego.
- Características de los juegos en el Nivel Inicial.
- Los jugadores – La construcción de las reglas en el juego.
- La intervención del docente en las propuestas de juego.
- Juegos y formas jugadas: selección, organización y puesta en marcha.
- Juegos tradicionales y populares del lugar, su recuperación.
- Juegos en relación a la naturaleza.
- Diseño de juegos.
- Posibilidades de distintos materiales, convencionales y no convencionales, Investigación y experimentación para:
 - Diseño de espacios, sectores y escenarios de juego, tanto en las salas como en los patios.
 - Recuperación de juegos y juguetes.
 - Creación y construcción de juegos de mesa.
 - Armado de ludotecas.
 - Construcción de grandes estructuras, tales como: túneles, laberinto, recorridos.
 - Creación de instrumentos sonoros, musicales. Juegos musicales.

Unidad Curricular: LENGUA Y SU DIDÁCTICA

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año – Primer cuatrimestre

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: cuatrimestral

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

La historia del pensamiento lingüístico del S. XX y lo que va del XXI devela un sugestivo y fecundo proceso de cambio desde posturas teóricas que se inscriben en el positivismo y el idealismo hacia las que se inclinan al cognitivismo y las teorías de la comunicación, trazando un arco que va desde la concepción de la *Lengua como objeto-sistema* estático y abstracto, planteado para el *hablante y oyente ideal*, al abordaje de la *Lengua en uso* del *hablante y oyente real* intencionado y receptivo, en contextos situacionales socialmente significativos.

En ese marco es insoslayable, la impronta positivista de su “diseñador” Ferdinand de Saussure, cuando sienta las bases del estructuralismo al concebir a la Lengua como *sistema* convencionalmente depositado en la cabeza de los hablantes.

La Lengua no puede ser ya vista, como lo quería Saussure, un sistema cerrado, simple en su univocidad, ideal en su formulación, que excluye las perturbaciones particulares e irreductibles a que la expone su interacción en y con el mundo circundante, “un sistema integrable” (como categorizaría Prigogine, 1990). Por el contrario, tal como se la concibe *hoy a la Lengua —viva en el habla—*, participa de la impredecibilidad, la espontaneidad, la creatividad, y la probabilidad propias de su naturaleza interactiva articulada a otros lenguajes: el de los gestos, el de la imagen, el de la cibernética.

La Lengua es pues, como lo observa Prigogine (1990) en la mayoría de los sistemas del mundo natural, un sistema abierto, complejo, sujeto a cambio y evolución, de tiempo irreversible y no totalmente previsible, o sea, *un sistema no integrable* por excelencia. Y por tanto, su tratamiento científico no responde a la concepción mecanicista de mundo-máquina propio de la ciencia moderna newtoniana sino al enfoque que proviene de la concepción biológica del mundo-organismo aristotélico en tanto que le concierne esa plenitud del ser, esa creatividad cualitativa espontánea propia de la materia ya descrita

por Aristóteles y retomada por Prigogine (1990) en lo que él da en llamar el objeto de estudio de la *nueva ciencia contemporánea*.

Las nociones lingüísticas actuales devienen tanto de la Pragmática y la Teoría de la Enunciación como de la Gramática del Texto.

El texto, a su vez, considerado unidad comunicativa mínima coherente y cohesiva se hace cargo del discurso, en tanto práctica social de la Lengua.

Las nociones de: actos de habla, las instancias: locutiva, elocutiva y perlocutiva; texto, cotexto, paratexto, contexto; los términos: intenciones, uso, circunstancias, metacognición, aplicadas al Habla y objetos del estudio de la Lengua hoy, hacen visible su posicionamiento en él desde otras ciencias.

La denominación "Lingüística" se amplía a *Ciencias del Lenguaje*, para dar cabida a *espacios transdisciplinarios*, donde confluyen la Sociología, la Psicología, la Filosofía, el Arte en sus distintas manifestaciones, la Antropología, la Etnografía, la Informática, y son articuladas por la Lengua, que deviene eje vertebrador tanto de los conocimientos ya adquiridos (previos, preexistentes) por el educando, como de los por adquirir.

Es por lo anteriormente expuesto que se propone enseñar Lengua desde un enfoque comunicativo que incluya: una introducción teórico-práctica básica de la estructura del Sistema y su funcionamiento (la Gramática Textual, la Gramática Oracional, nociones de Lingüística), la expresión en tanto registro de la construcción de la subjetividad (la Pragmática, Teoría de la Enunciación) y los criterios de adecuación que dependen de la índole de los hablantes y de la relación de éstos con su contexto (Socio y Psicolingüística). Con la finalidad de que —a través de la práctica de la oralidad, de la lectura y de la escritura— el estudiante pueda aprender con sentido crítico y metacognitivo, se manifieste discursivamente con voz propia y a la vez posea los conocimientos teórico-prácticos necesarios y el criterio de selección suficiente para operar con sus futuros alumnos y el contexto familiar, social de los que éstos proceden.

Un abordaje no exento de acercamiento a la Literatura, donde la Lengua adviene lenguaje artístico y se condensa y despliega en toda su potencialidad.

Así, en el ámbito de la formación docente, la Didáctica de la Lengua consistirá en un cruce de nociones provenientes de diversas teorías: del aprendizaje, de la Lingüística Aplicada (Lingüística Descriptiva, Socio y Psicolingüística) y de la Semiótica, que tiene por campo de trabajo los textos verbales y no verbales, orales y escritos, literarios y no literarios, constituidos a su vez en soportes de los más variados discursos, entendidos cada uno como el producto lingüístico y/o icónico que permite comunicarse, expresar, pensar e imaginar la realidad desde una perspectiva socio-cultural determinada por ciertas condiciones de producción.

Una propuesta pedagógica constructivista y en interacción con las múltiples áreas del conocimiento, que propicia el estudio del lenguaje desde la propia experiencia como emisor y receptor y su consiguiente autorreflexión (metacognición), ya que instala un sistema co-operativo de enseñanza-aprendizaje, en el que, docente/estudiantes, estudiantes entre sí, ofrecen, recrean, participan, pero también deconstruyen e interpretan situaciones problemáticas (producto de interrogantes cognoscitivos, repertorios teóricos a incorporar y demandas sociales) y van graduando las sucesivas dificultades hasta arribar a soluciones espontáneas —aunque no por ello menos fundamentadas— que representan la adquisición de conocimientos socialmente significativos, en relación a esta particular variante del lenguaje.

El estudiante de Tercer Año se adentrará en los dominios de la Lengua y su Didáctica por un lado, así como los de Alfabetización Inicial, por otro, en tanto unidades curriculares independientes, pero no por ello menos cooperativas y complementarias en relación a transitar el circuito que despliega el lenguaje desde su adquisición como tal, hasta llegar a hacer pie en el campo verbal. Como una continuidad de la experiencia de cursado del Taller de Comunicación y Expresión Oral y Escrita (Primer Año), en relación a desarrollar una práctica sostenida y variada en las cuatro macrohabilidades: Hablar, Escuchar, Leer y Escribir, será *la situación comunicativa*, la unidad lingüística que mejor permita constatar la complejidad, dinámica y riqueza del acto de habla en tanto "emergente" de lo que de impredecible, espontáneo, creativo, *vivo* en suma, tiene la Lengua en acción.

Desde el abordaje de este "fenómeno social" en tanto contenido curricular, se puede trazar un recorrido que implique una paulatina complejización, acumulación y profundización de conceptos, operaciones y criterios y detenerse ante los hechos del lenguaje con los siguientes interrogantes (el orden presentado es intercambiable y opcional) a despejar: *cómo hablamos, qué expresamos, cómo decimos qué, con qué contamos*.

Docentes, estudiantes tendrán ocasión de posicionarse como protagonistas o testigos (en presencia o virtuales) de las más variadas manifestaciones verbales orales y escritas —cotidianas o literarias y/o mediáticas, espontáneas y ocasionales o producto de la más ardua elaboración— en las cuales, desde un enfoque comunicativo (que reúna conceptos básicos de la Sociolingüística y la Psicolingüística), se pueda no sólo reconocer, sino también explicar el comportamiento de cada uno de los componentes del

circuito, identificar variedades lingüísticas y registros, inferir contextos y conferir al texto los paralenguajes que desencadena el compromiso del cuerpo con la palabra: gestos, señas, actitudes, movimiento físico, en fin. Una instancia que puede mover al debate en torno a interrogantes o afirmaciones, tales como: “¿Podemos utilizar la palabra sin entender que antes que palabra fue acto motor? El cuerpo es un texto que habla.”

Desde este encuadre comunicativo, se hace necesario que la formación docente para el Nivel Inicial, se detenga a observar y describir cuáles son las posibilidades expresivas y creativas del bebé hasta llegar a ser un niño que habla.

Por otra parte, resultará esclarecedor vincular el concepto de *prácticas del lenguaje* al concepto de *juego y de animación* (teatral, cultural) en tanto “instrumentos de recuperación de una gestualidad antropológicamente libre de esquemas y condicionamientos” (Passatore, 1976: 6) haciendo patente la función que tiene el lenguaje, *todo lenguaje* (tanto sea verbal como no verbal) en la construcción de la subjetividad.

Emergerá entonces el concepto de que el aprendizaje de la Lengua, debe resultarle al niño, en sus primeros años de vida —como lo caracteriza Frank Smith (1994)— una experiencia significativa y útil, continua y sin esfuerzo, incidental, cooperativa, vicaria (en la medida en que el adulto guía su apropiación y pertinencia) y por sobre todo libre de riesgos.

Desde la perspectiva de la Teoría de la Enunciación y de la Pragmática será posible comprobar el alcance significativo de los deícticos (formas pronominales varias), las expresiones subjetivas, los modalizadores, a la hora de definir las intenciones manifiestas y ocultas (explícitas e implícitas) y distinguir qué se dijo de lo que se quiso decir.

La Gramática del Texto adviene en auxilio de este adentramiento en la “hechura” del tejido verbal para desandar el hilado de su trama en términos de devanar *cómo se dijo lo que se dijo*. De tal modo que se pueda demostrar en qué medida y de qué manera la construcción del sentido (coherencia) depende del diseño que —teniendo a disposición la surtida gama de recursos y formatos (super, macro y micro estructuras) que garantizan la consistencia (cohesión)— se ha trazado para la formulación (complejo “constructo” de dimensiones y niveles) de “ese” texto —propio o de otra autoría— analizado en particular. El enfoque estructural profundiza el estudio de las características y propiedades distintivas del sistema del español, o sea, la gramática de nuestra propia lengua, en sus distintos niveles y puntos de vista: sintaxis, morfología, fonología y semántica, y permite reparar en el mecanismo de producción, relación y comportamiento (sujeto a permanencia y cambio) de su unidad constitutiva mínima: el signo lingüístico, teniendo en cuenta nociones elementales e imprescindibles de Lingüística.

Al cabo de esta compenetración con la sintonía verbal, es de esperar que se recorte nítidamente en el horizonte de una lectura, una producción escrita, un enunciado dicho u oído, el reconocimiento de que, en tanto usuarios de la Lengua, *compenetrarse con el sistema, conocer su funcionamiento y dar fundamento a la praxis desde la metacognición*, (con una dinámica que ya comenzara, en parte, en el Taller de Comunicación y Expresión Oral y Escrita) va a permitir optimizar el desempeño comunicativo – expresivo, definir la identidad cultural, avanzar en la tarea continua de la alfabetización y posicionarse con soltura frente a la tarea didáctica como futuros docentes de la Educación Inicial.

A continuación se presentan los ejes en torno a los cuales se problematizará el abordaje de la unidad curricular. Los ítems desagregados corresponden a los posibles temas a tratar en el marco de cada uno de esos ejes. Cabe aclarar que dichos temas pueden ser objeto de una selección a criterio del docente.

Síntesis de contenidos:

La situación comunicativa en la complejidad de la enunciación

- Cómo nos comunicamos (confrontación de distintos modelos de comunicación).
- Adecuación a las situaciones comunicativas.
- Proceso de adquisición del lenguaje. Relación pensamiento/lenguaje.
- Lenguaje y juego.
- Lenguaje y desarrollo personal.
- Condiciones para la adquisición de las prácticas del lenguaje en el contexto familiar, en el Jardín Maternal, en el Jardín de Infantes.
- Relación lenguaje/lengua/habla/discurso.
- Particularidades de la lengua oral y la lengua escrita. La oralidad en diferentes formatos y soportes adecuados a los recorridos de los niños y las niñas.
- TIC e Internet: nuevas herramientas de lectura.
- La escritura en y por las TIC.
- Escrituras en la red: el e-mail, el chat, el foro, el blog, el foto-log.
- La escucha y el habla en contextos informales y formales. El diálogo y la conversación.

- Los géneros discursivos. Tipos textuales s/ el género discursivo.
- Géneros discursivos en los medios de comunicación.
- La lengua materna y la segunda lengua. Multilingüismo.
- Variedades lingüísticas y registros.
- Criterio de selección y jerarquización de contenidos para la Educación Inicial.
- Abordajes didácticos en el Jardín Maternal y Jardín de Infantes.

Los actos de habla en las prácticas orales y escritas

- Qué es hablar. Qué es escuchar. Concepto de acto de habla.
- Las instancias locucionarias del acto de habla.
- Enunciado y enunciación.
- Los paralenguajes: qué pasa cuando el cuerpo habla.
- Denotación y connotación en tanto estrategia semiótica.
- Criterio de selección y jerarquización de contenidos para la Educación Inicial.
- Abordajes didácticos en el Jardín Maternal y Jardín de Infantes.

La gramática del texto con respecto a la lectura y la escritura

- Qué es leer. La lectura en diferentes formatos y soportes adecuados a los recorridos lectores de los alumnos. Propósitos de la lectura.
- Criterio de selección de materiales en diferentes géneros discursivos y diferentes soportes. La biblioteca de la sala, la biblioteca escolar.
- Situaciones de lectura en el Jardín Maternal, en el Jardín de Infantes. La formación de lectores. Simulaciones áulicas.
- Qué es escribir. La escritura en diferentes formatos y soportes adecuados a los recorridos de los niños y las niñas. Situaciones de escritura en el Jardín de Infantes.
- Texto, paratexto, cotexto, contexto, intertexto, hipertexto, hipotexto.
- Dimensiones y niveles del texto.
- La construcción del sentido (coherencia: relación texto/contexto).
- La cohesión gramatical y léxica.
- Situaciones de escritura en el Jardín de Infantes. Simulaciones áulicas.
- Criterio de selección y jerarquización de contenidos para la Educación Inicial.
- Abordajes didácticos en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes.

La gramática oracional en la construcción del enunciado

- Criterios básicos de estudios gramaticales: sintáctico, morfológico, fonológico, semántico.
- Clases de palabras. Descripción y funcionamiento. Comportamiento según los tipos de texto y géneros discursivos.
- El paradigma de la conjugación verbal.
- Criterio de selección y jerarquización de contenidos para la Educación Inicial.
- Abordajes didácticos en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes.

El sistema de la Lengua en relación a los hablantes

- El concepto de signo lingüístico. Arbitrariedad, oposición y relatividad del sistema.
- La doble articulación del lenguaje.
- Sintagma y Paradigma.
- Norma, uso y normativa.
- Normativa de la acentuación. Casos ortográficos claves.
- Criterio de selección y jerarquización de contenidos para la Educación Inicial.
- Abordajes didácticos en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes.

Documentos Curriculares jurisdiccionales y nacionales para la Educación Inicial. Análisis y reflexión en cada uno de los ejes temáticos.

La problemática de la evaluación en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes.

La problemática de la metacognición en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes.

Unidad Curricular: ALFABETIZACIÓN INICIAL

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año - Segundo cuatrimestre

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: cuatrimestral

Formato curricular: Materia**Fundamentos:**

El trabajo con la oralidad en el niño y niña —desde bebé— es fundamental. El acompañamiento del entorno en el que se mueve, aún el más desguarnecido, siempre resulta clave.

A la par del desarrollo de la oralidad, comienza en las sociedades alfabetizadas, para ese niño, la propia alfabetización. El trabajo con la lectura y la escritura.

Esa oralidad, así como la escritura y la lectura irán evolucionando luego, con la ayuda de la institución escolar, con la mediación del/de la maestro/a, no para descalificar lo que propio de ese niño/niña, sino para enriquecerlo y darle los elementos necesarios para su desenvolvimiento, no sólo en la escuela, sino en la sociedad de la que forma parte.

Hoy, muchos teóricos enfatizan que de 0 a 8 años se da el período más importante para el desarrollo de la alfabetización.

Por tanto, se manejan algunas denominaciones que entrañan cambios de paradigmas que resulta imperativo revisar.

Se habla de *alfabetización emergente* (a partir de la década del 50): es la que se da en niños/niñas que provienen de hogares letrados, en los que se los prepara de diversas y espontáneas maneras para que lean y escriban. Se les proporcionan materiales para la lectura y la escritura que son correlativos —en forma natural— con los actos de hablar y escuchar.

Se trata entonces, de un aprendizaje activo de la lectura y de la escritura. Se los ayuda a lograr una construcción de sentido de lo que leen y escriben por parte del entorno que alienta y proyecta hacia nuevos logros.

Este tipo de alfabetización depende de la exploración del niño y niña, de sus experiencias con intervención estimulante de los adultos que lo rodean y de la observación de lo que éstos hacen con la lectura y la escritura.

Frente a estas condiciones, está el niño/niña que no las posee. Aparece, así, un concepto más social e inclusivo para todos: la *alfabetización temprana*.

Los investigadores cuestionaron y reemplazaron las viejas nociones sobre “aprestamiento para la lectura” dado su fracaso, y se centraron en una perspectiva socio-cultural y evolutiva.

Esta alfabetización temprana requiere de una fuerte interacción social, de un papel activo del/de la maestro/a y del niño/niña, de entender para qué lee y escribe y cómo funciona el sistema de signos de la lengua escrita, de una actitud responsable de la educación.

Un trabajo que requiere, sin duda, de acciones y estrategias cooperativas que comienzan en la Educación Inicial y siguen articulándose —secuenciadamente— con las acciones y estrategias propias de la Educación Primaria y van trazando el camino de la *alfabetización avanzada*.

Las intervenciones del maestro y de la maestra, el método o el enfoque elegido para alfabetizar, el seguimiento de este largo proceso (que no se agota en el inicio de la escolaridad), constituyen un elemento clave que redundará en un buen desempeño del niño/niña, o lo conducirá al fracaso que puede traducirse en una inserción problemática tendiente al déficit (que el niño/niña asume como propio, cuando casi nunca es así). Mucho tiene que ver el sistema de enseñanza y en qué tramo de él se lo ha liberado a su suerte, o si se ha producido la exclusión lisa y llana de las instituciones educativas, lo cual puede concretarse en los primeros años de la escolaridad, o luego, en el Nivel Secundario o en los Estudios Superiores, cuando el estudiante está en pleno tránsito de su alfabetización académica.

Es por ello que a los estudiantes de Profesorado se les debe plantear en primer término en qué consiste el complejo campo de la alfabetización, cuáles son las instancias que van determinando su desarrollo y en qué etapas de la formación integral del sujeto se cumplen.

En segundo término el estudiante debe conocer a fondo los distintos métodos y/o enfoques de alfabetización, sus alcances, sus problemas, a qué logros han llegado o por qué han fracasado (lo cual incluye revisar sus bases epistemológicas y contextualizarlos históricamente), con el fin de llevar este saber a la experiencia de implementar, en la práctica docente, la didáctica de un enfoque críticamente seleccionado.

Se debe entender que alfabetizar implica que el alfabetizando pueda convertirse paulatinamente en un escritor y en un lector autónomo, que comprenda lo que significa leer y escribir, para qué lo hace y cómo lo hace. Que descubra la potencialidad que encierran la lectura y la escritura en lo que respecta a volverse intérprete (lo que conlleva atender los implícitos), a ser crítico, a poder asentir o disentir con fundamento, a crear, a convertirse, en definitiva, en un lector y escritor activo.

Esta alfabetización inicial no está desprovista de una mirada política —nunca ingenua— ya que posibilita la formación de la ciudadanía, y es por ello que no termina en el inicio de la escolaridad, sino que se

sostiene en el tiempo, siempre acompañada por el/la maestro/a, en lo que algunos autores, como por ejemplo Sara Melgar, llaman alfabetización avanzada.

Será de vital importancia la presencia de la literatura que resulte significativa, movilizadora para el niño/niña, así como de toda clase de portadores de textos también significativos e interesantes.

El estudiante de profesorado —como futuro docente— se comprometerá con la idea de que escritura y lectura son procesos que se ahondan, que se profundizan, pero que nunca se clausuran.

De esta alfabetización inicial dependen en buena medida: la *alfabetización avanzada*, la *alfabetización integral* y la *alfabetización académica* (o en Formación Docente para los IFD) porque constituye la base común a todas las áreas, campos del saber y, por supuesto, de la vida cotidiana y sus haceres.

Síntesis de contenidos:

- El complejo campo de la alfabetización. Instancias y etapas de desarrollo.
- Alfabetización emergente. Alfabetización temprana. Contextos propicios.
- Alfabetización Inicial: ¿decodificar o interpretar?
- Los métodos analíticos. Los métodos sintéticos: análisis críticos.
- Los enfoques psicosociolingüísticos y sus derivaciones: bases epistemológicas.
- Estrategias didácticas apropiadas para el Jardín de infantes. Simulaciones áulicas. Metacognición.
- Fracaso escolar, fracaso del aprendizaje en relación a la alfabetización.
- Alfabetización Inicial inclusiva o excluyente de la escuela, de las sociedades letradas. Políticas alfabetizadoras.
- El papel de la literatura en la alfabetización en el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes.
- Alfabetización y el mercado editorial: análisis y reflexión.
- Aporte de las TIC a la alfabetización inicial: influencia de las TIC en las prácticas de lectura y escritura. Cambios en los códigos de comunicación.
- Criterio de selección y jerarquización de contenidos para la Educación Inicial.
- Abordajes didácticos en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes.
- Documentos Curriculares jurisdiccionales y nacionales para la Educación Inicial. Análisis y reflexión.
- Alfabetización y evaluación.

Unidad Curricular: MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA II

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Carga horaria semanal: 4hs cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Taller

Fundamentos:

Jugar, experimentar y manipular objetos reales, para luego relacionarlos con símbolos matemáticos introducen al niño/niña en el mundo de la matemática. El juego y los materiales didácticos son instrumentos que permiten al niño/niña aprender mientras está resolviendo problemas activamente.

La enseñanza de la matemática en la Educación Inicial se desarrolla de una manera lúdica y dinámica en la que el niño/niña, a partir de la manipulación directa de diversos materiales y objetos, va constituyendo su pensamiento lógico.

Desde el trabajo en los Talleres, la música, la informática, la plástica, incluso en el patio y en las rutinas diarias se vive el mundo de la matemática: orientación espacial, orientación temporal, ritmo, medidas, formas, equilibrio, colores, lateralidad, orden, cantidad, calidad, peso...

El niño/niña debe crear, imaginar, hacer, deshacer, probar, discutir, con sus compañeros los posibles resultados; contrastar hipótesis, hacer estimaciones, equivocarse, clasificar, seriar, ordenar, deducir, razonar por qué se llega a un resultado y no a otro. Y a través del contacto directo con los objetos va relacionando diferentes conceptos matemáticos a la vez que construye una base para posteriores aprendizajes.

El niño/niña siempre está abierto, sin prejuicios para descubrir y disfrutar de todo aquello que le parece atractivo y divertido.

Luis Santaló decía: *“La enseñanza formativa de la matemática camina de la mano de la enseñanza activa. El alumno debe participar en el aprendizaje, ha de mostrarse motivado por los problemas (...) El conocimiento no debe introducirse a presión, sino que se ha de adquirir a través de la curiosidad del niño, quien, afortunadamente, siempre despierta su curiosidad por cualquier cosa que se le presente adecuadamente”* (Alcalá Hernández, 2004: 58).

Este proceso clave de curiosidad versus conocimiento sigue siendo hoy en día el reto. Es necesario plantearlo y hacerlo posible.

Esta unidad curricular se pensó como un Taller para que el estudiante pueda crear, vivenciar, experimentar desde el hacer, la enseñanza de los contenidos de la Matemática y su Didáctica. Dentro de la unidad curricular Matemática y su Didáctica II se proponen dos partes:

- *Materiales didácticos para la enseñanza de la Matemática en la Educación Inicial.*
- *El Juego y la enseñanza de la Matemática en la Educación Inicial.*

Esta estructura se pensó totalmente articulada con la unidad curricular del año anterior Matemática y su Didáctica I, para que los contenidos desarrollados se puedan entramar con nuevos saberes y así recrear nuevas prácticas, y a su vez estos estarán articulados entre sí.-

Taller Materiales Didácticos para la Enseñanza de la Matemática en la Educación Inicial

La comprensión de las actuales transformaciones tiene como propósito la formación de un docente en la Educación Inicial con condiciones para desempeñarse activamente en un mundo multicultural. En este contexto el docente debe estar atento a los nuevos y/o diferentes desafíos educativos, pudiendo ofrecer una variada gama de perspectivas metodológicas.

En este Taller se brinda el espacio para que el estudiante tenga la posibilidad de crear, diseñar, elaborar y analizar materiales didácticos para la enseñanza de la matemática, entendiendo por tal, el conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje. Acompañando este proceso de producción (individual y/o grupal) de materiales se tendrá en cuenta el diseño de actividades y secuencias de aprendizaje donde éstos se utilicen, y además, el análisis de su aplicación donde se prevean posibles estrategias utilizadas por los/as niños/as para detectar y analizar obstáculos o errores de uso de determinados materiales.

En estas producciones materiales se irían entrelazando contenidos desarrollados previamente en Matemática y su Didáctica I, contenidos correspondientes a la Educación Inicial, con nuevos saberes y con la invención de prácticas que ellos exploren y recreen. El conocimiento de los materiales didácticos utilizados en la enseñanza a través del tiempo, el análisis de los alcances y las limitaciones de su implementación curricular, permitirá a los estudiantes la construcción de criterios para valorar diferentes tipos de propuestas y efectuar opciones válidas y coherentes de selección y diseño de sus intervenciones educativas.

En este Taller también se podrá compartir, presentar y debatir experiencias con materiales didácticos utilizados en propuestas curriculares vigentes o que gozan de mayor consenso, en las instituciones asociadas.

Es deseable dentro de este espacio, que se analicen según criterios y categorías didácticas, los libros de textos de matemática de la Educación Inicial y documentos curriculares y si es posible, diseñar y producir secuencias didácticas en grupos de estudiantes, de esta manera participarán de un proceso reflexivo epistemológico y pedagógico que conlleva la producción de material didáctico escrito para uso educativo, como de un trabajo colaborativo con sus pares.

Se sugiere considerar en el desarrollo de este Taller el soporte tecnológico (hardware, software) que actúe como medio para acceder, diseñar o utilizar determinado material didáctico adecuado.

Es fundamental fomentar la calidad en el diseño de materiales didácticos de acuerdo con criterios de accesibilidad, interactividad, sencillez de utilización y adecuación de los contenidos a los objetivos pedagógicos de la propuesta curricular. Sin olvidar que todos estos materiales no constituyen un objetivo en sí mismos, sino que son medios didácticos para el aprendizaje y la enseñanza de la Matemática.

Síntesis de contenidos:

- Materiales didácticos. Conceptualizaciones y caracterizaciones. Clasificación.
- Recursos didácticos: libro de texto, software de geometría dinámica, vídeo, etc. Alcances y limitaciones de su uso. Análisis y reflexión.

Materiales didácticos sugeridos para la enseñanza de la matemática

- Materiales para la enseñanza de la Aritmética: Juegos de números. Números en color o regletas de Cuisenaire. Bloques multibase de Dienes. Plaquetas de Herbinière-Lebert. Ábacos.
- Materiales para la enseñanza de la Geometría: Figuras planas: murales, mapas, itinerarios, puzzles con diferente nivel de dificultad según cantidad de piezas y tipo de encastre de las piezas, figuras articuladas. Cuerpos geométricos: cuerpos encajables, maquetas, rompecabezas tridimensionales. Geoplanos. Mecanos. Mosaicos. Juegos de Simetrías.

- Materiales para la enseñanza de la Medida: Instrumentos de medidas poco usuales y no convencionales. Balanzas. Vasos graduados. Cintas métricas.
- Materiales para la enseñanza de la Lógica: Bloques lógicos de Dienes. Juegos de lógica en diferentes sistemas de representación (tablas, gráficos, secuencias, textos literarios, etc.).

Recursos didácticos mediadores en la producción de los materiales didácticos de todos los bloques anteriores

- Multimedia: recursos interactivos (software específicos de geometría dinámica, Geogebra, Cabri en sus versiones Cabri II, Cabri 3D, Cabri Elem), herramientas (procesadores de texto, editores gráficos, hojas de cálculo, editores de ecuaciones, etc.), recursos no interactivos (fotos, películas, presentaciones en diapositivas, tutoriales).
- La matemática recreativa: juegos y pasatiempos.
- La Historia de la Matemática.
- Las aplicaciones de la matemática (arte, literatura, ciencias naturales, física, química, astronomía, etc.). Análisis y reflexión.
- Actividades y secuencias didácticas propuestas en libros de textos de matemática de uso en la Educación Inicial. Análisis y reflexión.

Taller El Juego y la Enseñanza de la Matemática en la Educación Inicial

El juego en la Educación Inicial ocupa un lugar preponderante porque es la actividad más original que tiene el niño/niña, ya que le permite explorar y descubrir el mundo que lo rodea, al articular la imaginación y la realidad, las emociones y el conocimiento, cuando se encuentra con otros. *“El juego es una actividad que involucra al niño en su totalidad, en los planos corporal, afectivo, cognitivo, cultural, social”* (González y otro, 2005: 27) y toma diversas formas a través de las etapas de la vida de las personas y de su entorno histórico, social y tecnológico. Es un modo de acción, de expresión y de vivencia de experiencias altamente estimulante e insustituible para el desarrollo intelectual de los/as niños/as.

Dice María de los Ángeles González *“Jugar es no estereotipar, es mover el orden de las cosas, inventar caminos, transformar la mirada, simbolizar, movilizar reglas, convenir, crear, que en última instancia, es, al fin, la gran operación del sentido...”* (Kaczmarzyk y otros, 2007).

La actividad matemática ha tenido desde siempre un componente lúdico que ha sido la que ha dado lugar a una buena parte de las creaciones más interesantes que en ella han surgido.

Para lograr que los niños y las niñas sientan placer por hacer matemática, hay que presentarles situaciones que provoquen su interés y mantengan su atención, la diversidad de éstas debe ser lo más amplia y variada posible, de tal forma que aborden los diferentes contenidos. Una de estas situaciones es el juego. El juego es el trabajo más importante que pueden hacer los/as niños/as en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes.

Los juegos matemáticos tienen un gran valor educativo: desarrollan técnicas intelectuales, fomentan la socialización y rompen el miedo y la aversión de los/as niños/as a la matemática, además, los juegos son un excelente material complementario que permite iniciar, estimular y ejercitar el razonamiento lógico; crean, de una forma intuitiva, las bases para una posterior construcción del pensamiento matemático.

El estudiante podrá, en este espacio, crear, recrear, analizar didácticamente, establecer categorizaciones, proponer variables didácticas que promuevan el juego como un recurso para enseñar y aprender matemática en la Educación Inicial.

El Taller tendrá el propósito de mostrar como los contenidos matemáticos pueden enseñarse mediante juegos y actividades con un fuerte componente lúdico, mejorando no sólo la atención e interés de los alumnos, sino también la comprensión y las destrezas de uso.

Síntesis de contenidos:

Enseñar y jugar

- El juego como soporte del conocimiento.
- La Educación Matemática y el juego.
- Juego y contenidos escolares: número, espacio y geometría, medida.
- Los objetos y los juguetes en el Jardín Maternal.

Tipos de actividades que contribuyen al desarrollo del pensamiento matemático de los niños

- Las actividades espontáneas de los niños y las niñas (el juego libre, la exploración del entorno).

- Las actividades estructuradas (armar rompecabezas, construir cuerpos o figuras, actuar con objetos contables y medibles).
- Los juegos con intención didáctica: retos que implican, conocimientos y actitudes que promueven en los niños y las niñas.
- Juegos reglados y colectivos.
- Juegos de percepción, motores-expresivos, de imitación-representación.
- Juego-trabajo.
- Juegos tradicionales.

Unidad Curricular: CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDACTICA

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

La inclusión de las Ciencias Sociales compromete a la Educación Inicial, a asumir la práctica del pensar la realidad social en la escuela, desde la más temprana edad. La tarea del docente será acompañar a los estudiantes a superar el conocimiento cotidiano para que puedan desarrollarlo, ampliarlo y organizarlo; no debemos olvidar el gran interés que tienen los niños y las niñas por todo lo que sucede a su alrededor.

Las Ciencias Sociales conforman un campo de conocimientos que proviene de distintas disciplinas: Historia, Geografía, Economía, Antropología, Ciencia Política, Comunicación, por lo tanto ofrecen múltiples oportunidades al docente, para desarrollar actividades interesantes con los estudiantes. A través de ellas y en particular de la Historia y la Geografía, es posible dar cuenta de los procesos de *cambio* en las formas de vida y entender las características de la comunidad y la sociedad en que vive e iniciar relaciones de comparación con otras comunidades y lugares para permitir la comprensión de la diversidad *cultural*. *“Conocer otras realidades, confrontar sus experiencias con otros (...) ayudará a que las niñas y los niños construyan su propia identidad y asuman una actitud de respeto y comprensión frente a otras formas de vida social”* (Documento MEC, 1996. Los CBC en la Escuela. Nivel Inicial, en Bolesso y otro, 1999: 41).

Se trata de diseñar una propuesta más acorde con las expectativas del niño: empezar a pensar la realidad social, y para ello, ordenarla, organizarla, construir nociones que le permitan comprobar, contrastar y asociar, observar y escuchar, comparar.

Se impone como necesario resignificar la enseñanza de las Ciencias Sociales y superar las imágenes estereotipadas de las sociedades indígenas y coloniales, comprender que el compromiso pasa por desarrollar estrategias adecuadas, planificadas y articuladas para los niños y las niñas.

El acercamiento de los niños y las niñas a la Historia y Geografía se favorece con las *narraciones* que construyen las representaciones sociales que se requieren para el desarrollo de distintos períodos.

“Dadas la complejidad y diversidad de las características del mundo de hoy, cuanto antes los introduzcamos en su comprensión, mayores posibilidades tendrán nuestros estudiantes de alcanzar un pensamiento reflexivo y crítico” (Bolesso y otro, 1999: 49).

Si bien las Ciencias Sociales son de aparición tardía en el Nivel Inicial, de todas maneras desde los aportes de la pedagogía, que tuvo como objeto a la primera infancia, estuvo siempre presente la propuesta de formar un/a maestro/a que estimulará en los/as niños/as, aprendizajes que hoy se consideran propios del campo de las Ciencias Sociales, nos referimos a las dimensiones básicas asociadas con las nociones de *espacio, tiempo* y a la interacción con la *realidad social*.

El concepto de realidad social hace referencia a una totalidad, producto de las relaciones de los hombres y las mujeres, entre ellos y con el medio geográfico.

Una de las características de la realidad social es su *complejidad*. Cuando se define la realidad social se hace referencia al *presente* pero también al *pasado* y a lo que los hombres y mujeres imaginan o planifican para el futuro. Por ello nos situamos frente a una totalidad *dinámica*, que hace que en el *mundo vivido*, se aprecien *transformaciones y cambios*, pero también, características que *permanecen* en el tiempo.

Desde el punto de vista epistemológico, durante el siglo XX cada disciplina fue cambiando la manera de entender el objeto de estudio del campo científico social, las metodologías para su abordaje, las fuentes válidas para la producción de conocimiento social y el sentido de investigar y de enseñar Ciencias Sociales.

Acorde con los enfoques científicos, a principios del siglo XX, se enseñaba una geografía centrada en la enumeración y descripción de elementos naturales y en sus localizaciones, cuyo aprendizaje implicaba la memorización de datos y posterior repetición de manera mecánica.

Durante la segunda mitad del siglo XX nuevas corrientes en el campo de la ciencia geográfica se suceden buscando redefiniciones y abordajes más complejos del espacio geográfico tomando como eje a la sociedad que lo organiza.

Entre las nuevas concepciones se pueden distinguir a grandes rasgos la *geografía de la percepción*, que influenciada por la psicología y otras ciencias como la sociología y la antropología, centró su interés en comprender y explicar los comportamientos y subjetividades individuales y colectivas de los grupos sociales en relación con el medio geográfico.

El objetivo del conocimiento de este enfoque es la comprensión del mundo y para ello, hay que tener en cuenta “*los significados, razones e intenciones subjetivas de los individuos que vivencian, observan, perciben, interpretan y asimilan*” (Benejam, 1997: 32).

Desde esta perspectiva, se valoriza la comprensión del medio en el que el niño vive y actúa – es el espacio vivido. En esta línea tuvieron gran importancia los aportes teóricos de Piaget, cuyos estudios de origen psicogenético, influyeron en el campo de la enseñanza. Una didáctica de la geografía desde esta perspectiva, promueve el aprendizaje por exploración y descubrimiento. Rechaza la primacía de un solo método y propicia la pluralidad metodológica para llegar a la comprensión de la realidad.

Uno de los aportes más interesantes de la geografía de la percepción, para trabajar a partir de la Educación Inicial con los niños y las niñas, es la resignificación de los conceptos “cercano” y “lejano”. Tradicionalmente, estos conceptos estaban asociados a nociones de distancias físicas en relación con el observador. Cercano era lo que estaba más próximo a él espacialmente. Era el entorno del niño/niña, su casa, el barrio, los amigos, la familia, etc. Las nuevas configuraciones de los medios de comunicación introdujeron transformaciones en la noción de “lo cercano” y la geografía de la percepción cambia la visión identificando lo cercano con lo conocido y lo lejano con lo desconocido.

La didáctica de las Ciencias Sociales deberá tener en cuenta, entonces, que lo cercano no sólo llega al niño/niña por la experiencia vivida en su entorno, sino también por la información que recibe de los medios masivos de comunicación, haciendo cercanos acontecimientos ocurridos a grandes distancias físicas.

También, en la segunda mitad del siglo XX, surgen en el campo de la Geografía y demás Ciencias Sociales posturas *críticas* que cuestionan los enfoques más tradicionales y a sus enseñanzas.

La Geografía crítica aporta nuevos temas y problemas para trabajar la realidad social, relacionados con la espacialización de la pobreza, la marginación, la desigualdad, el género y las problemáticas ambientales cuyo proceso de degradación afectan y ponen en riesgo a la población.

El espacio geográfico incorpora la dimensión histórica para su abordaje. Es el espacio socialmente construido, donde se imprimen y manifiestan los particulares modos de relación con la naturaleza, expresando su complejidad y dinamismo.

En esa construcción, hacen su juego las relaciones de poder que existen entre los diversos actores sociales y que se expresan en el universo material y simbólico.

Los nuevos enfoques introducen en la perspectiva disciplinar mayor complejidad en sus análisis y enfatizan procesos explicativos multicausales y no sólo descriptivos que van a influir en la didáctica específica.

En el campo de la Historia, la *Historia Social* propondrá una mirada que incluya nuevos actores, problemas y metodologías tanto de investigación como de enseñanza.

Se incorpora el interés por estudiar cómo había sido la *vida cotidiana* no sólo de los varones sino también de las mujeres junto con la vida de los/as niños/as. También se incluye a los sectores sociales a los que se consideraba de menor interés, como los esclavos, los campesinos y los obreros.

Ahora, para los científicos sociales, se ha vuelto un tema de interés la *vida cotidiana*, que se contextualiza y se explica en relación con el proceso histórico global y las estructuras económicas que la contienen.

Se vuelve a recurrir a fuentes históricas a las que se había prestado poca atención como: la correspondencia privada, coplas, cielitos, poesías, literatura de la época, diarios personales, memorias y autobiografías, también la historia oral y la iconografía (dibujos, pinturas, fotografías de época) y a la producción de filmes y documentales que ilustren y permitan el conocimiento de otras culturas y sociedades.

Los cambios que en los últimos tiempos ha experimentado el conocimiento científico en el área de las Ciencias Sociales, el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación, los nuevos aportes desde la psicología y las ciencias de la educación, nos plantean el desafío de resignificar la enseñanza de las Ciencias Sociales. El docente debe propiciar estrategias que favorezcan la reconstrucción social de los conocimientos partiendo de ideas previas y que faciliten la comunicación e interacción en el aula. Se trata de superar la descripción o narración para alcanzar explicaciones comprensivas de los hechos

sociales, favorecer la actitud indagadora del estudiante generando propuestas de investigación a partir de ejes problemáticos de la realidad, incentivar la reflexión, el juicio crítico y el intercambio grupal.

Para la selección de los contenidos de la formación docente en el área de las Ciencias Sociales se tuvo en cuenta, entre otros criterios, la actualización epistemológica de las disciplinas del área, los temas y problemas de relevancia territorial, social y cultural, la funcionalidad y significatividad y el desarrollo de las nuevas tecnologías.

La propuesta de contenidos que se presenta se organiza alrededor de dos ejes, uno *Areal-disciplinar* integrado por los núcleos conceptuales que estructuran el área de las Ciencias Sociales y de las disciplinas que la integran y un eje *didáctico* formado por conocimientos que provienen del campo de la didáctica y del análisis y de la reflexión sobre la práctica de las Ciencias Sociales.

La organización en ejes no implica un tratamiento secuencial de los mismos, es sólo a los efectos de la presentación lógica de los contenidos. Los profesores y las profesoras deberán seleccionar y secuenciar contenidos para organizar la unidad didáctica y elaborar sus programas. Pero, además, de tener conocimiento del área, el docente deberá tener capacidad para transformar ese conocimiento en significativo y asimilable para el alumno del Nivel Inicial. Esta transformación de un objeto de saber científico en objeto de saber a enseñar es el campo de lo que Chevallard (1985) llama "transposición didáctica" y Shulman (1987) "Conocimiento Didáctico del Contenido". La finalidad es que el estudiante, construya el conocimiento pero además desarrolle capacidades que le permitan generar paulatinamente propuestas didácticas innovadoras para la educación inicial.

Para favorecer la *integración* de las Áreas y su enseñanza los docentes a cargo de las mismas conjuntamente con el docente de Didáctica en la Educación Inicial deberán elaborar proyectos *globalizadores* que incluyan al juego y a las TIC.

Se propone además, que los docentes organicen la unidad curricular con diferentes formatos, donde sea posible intercalar Talleres, Seminarios, trabajos de campo para acompañar y complementar la adquisición de los conocimientos sociales.

Asimismo se deberá tener en cuenta la incorporación de otros tipos de actividades formativas que puedan ser acreditadas como aprendizajes de los estudiantes con el propósito de generar nuevas oportunidades y experiencias menos escolarizantes que el alumno realizará en ámbitos extra-áulicos y que serán de necesario cumplimiento para la aprobación de la unidad.

Síntesis de contenidos:

La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial

- El área de las Ciencias Sociales y la ciencia escolar. Diferentes enfoques: areal, disciplinar. Finalidades de la Educación Social. Realidad social como objeto de la enseñanza en el Nivel Inicial. Conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales.
- Diferentes concepciones epistemológicas en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Concepción actual de la Geografía y de la Historia.
- El conocimiento escolar. Conocimiento cotidiano y conocimiento científico. Transposición didáctica. Articulación con la Educación Primaria.
- Noción de ambiente. Criterios de selección de recortes del ambiente que supongan la enseñanza de contenidos de las Ciencias Sociales.
- Los conocimientos que construyen los niños y las niñas respecto del mundo social: para qué y cómo tenerlos en cuenta en la propuesta didáctica.
- Criterios de selección y formulación de contenidos de las Ciencias Sociales para el Jardín Maternal y Jardín de infantes.
- La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de preguntas problematizadoras. La noción de conflicto cognitivo. Criterios de selección.
- La vinculación entre el tipo de actividades y los contenidos que se pretenden trabajar. La complejización de uno o varios contenidos a lo largo de un itinerario de actividades.
- Diferente tipo de propuestas: actividades de observación, lectura de imágenes, actividades con informantes, lectura de objetos, búsqueda de información en libros, actividades de sistematización, etc.
- El juego y las dramatizaciones relacionadas con hechos del presente y del pasado para la enseñanza del espacio geográfico y el tiempo histórico. Los juegos y juguetes de niños /niñas y abuelos/abuelas.
- El sentido de las salidas didácticas en el trabajo de indagación del ambiente social. Criterios para su organización.
- El sentido del festejo de las efemérides en la Educación Infantil. La historia: estrategias didácticas para su abordaje en el Nivel.

- Criterios de evaluación de los aprendizajes de los/as niños/niñas en Ciencias Sociales. La evaluación en la secuencia didáctica.
- Aportes de las TIC en la enseñanza del área: estrategias didácticas para la incorporación de las TIC en la enseñanza de las Ciencias Sociales con relación a cada núcleo temático.
- Los Documentos Curriculares de la Educación Inicial jurisdiccional y nacional. Análisis y reflexión
- La formulación y adecuación de contenidos de las Ciencias Sociales a diferentes contextos y modalidades.

La realidad social como objeto de estudio

- Los enfoques de las disciplinas que conforman el área las Ciencias Sociales. La construcción de saberes en la geografía tradicional y los aportes de los nuevos enfoques a la explicación de la dinámica del espacio geográfico. La construcción de saberes en la historia tradicional y la perspectiva de la historia social en la explicación de los procesos históricos.
- Conceptos básicos del conocimiento geográfico: sociedad, naturaleza, espacio, paisaje, territorio, lugar, región. El espacio como parte integral de la producción de la sociedad: interrelaciones, multiplicidades y diferencias, cultura e identidades.
- Conceptos básicos del conocimiento histórico. Tiempo. Duración, simultaneidad, secuencia. Memoria individual y memoria colectiva. Lo cotidiano y lo local. Periodización, concepto y criterios. Grandes etapas de la historia universal. El lugar del niño/a en el transcurso de la historia.
- Conocimiento sociocultural, político y económico. Actores sociales. Familia y grupos sociales. Redes sociales: comportamientos, creencias y costumbres. Democracia: Igualdad, Libertad, Justicia. Participación política y social. Partidos políticos. La Constitución como norma fundamental. Derechos Humanos. Derechos de los niños y las niñas y de los adolescentes. Estado y ciudadanía. Movimientos sociales. Problemáticas de género.

Las sociedades como organizadoras de los espacios geográficos en el tiempo

- Las actividades productivas como organizadoras del paisaje. Espacio geográfico y sus diferentes escalas. Concepto de lugar. El barrio, la comuna y el municipio. La región: sus diferentes enfoques. Los diversos paisajes geográficos en la Argentina. Santa Fe en el contexto nacional. El sistema global. La dinámica ambiental y sus problemáticas. La interacción entre espacios urbanos y rurales. La circulación de bienes, personas e ideas en la "era tecnológica".
- Algunos esquemas interpretativos generales para abordar la relación sociedad-tiempo social. Los métodos en la Ciencias Sociales. Utilización de diversas fuentes de información. Fuentes cartográficas: Mapas, cartas topográficas, imágenes, planos históricos, fotografías, documentos, datos estadísticos, registros icónicos, simbología, entre otras posibilidades. La tensión entre lo cercano y lo lejano, lo global y lo local, la amplitud y la profundidad como representaciones sociales dinámicas.
- Población, tecnologías y medio ambiente. Las problemáticas ambientales y el conocimiento ambiental en la escuela. Organización político-territorial de los Estados. Globalización y regionalización. Configuración y dinámica del espacio geográfico argentino y santafesino.
- El mundo moderno. La conquista de América y la aculturación. La colonia y las luchas por la emancipación. Surgimiento del Estado argentino. Modernización e inserción en la economía mundial. La Argentina del siglo XX. La dictadura y la historia reciente.
- El mundo del trabajo. Migraciones, xenofobia y discriminación.

AREA ESTÉTICO-EXPRESIVA (Integración de Lenguajes Artísticos y Educación Física)

Fundamentos:

La educación estético-expresiva y ludo-motriz de los estudiantes del Profesorado, así como de los niños/as que serán sus futuros alumnos/as, son relevantes en la formación docente para la Educación Primaria, en tanto favorecen la expresión, la comunicación y la construcción de cultura.

Que los niños/as enriquezcan y complejicen los sistemas simbólicos de los lenguajes artísticos en sus procesos de conocimiento e interpretación y de creación del mundo así como de variadas experiencias lúdicas, depende en gran medida del docente. Un docente que pueda apropiarse de herramientas integradoras, desligarse de conductas estereotipadas y fortalecer la actitud inventiva, crítica curiosa y creativa para luego reconocerlas y potenciarlas en sus estudiantes.

La formación de los futuros docentes compromete a éste área y a cada una de sus disciplinas en particular a:

- Favorecer el autoconocimiento y la construcción de la subjetividad a partir del goce singular que brinda la experiencia estética.
- Desarrollar la sensibilidad, estimular la percepción y potenciar la creatividad.
- Recuperar el particular discurso de cada lenguaje, sea éste gestual, corporal, sonoro, musical y visual en experiencias que los futuros docentes deberán traducir en propuestas significativas que incorporen la poética de cada uno de ellos.
- Favorecer el conocimiento de la expresión en los distintos momentos del desarrollo de sus alumnos como huella de identidad y en lo peculiar de cada momento evolutivo.
- Interpretar la realidad áulica a través de todos los signos espaciales, lumínicos, sonoros, gestuales, corporales, emocionales, sensoriales, que en ella acontecen.
- Optimizar la plasticidad de los estudiantes para asumir la relación educativa utilizando su gestualidad, su voz, sus movimientos, propiciando la construcción de criterios independientes en la elección de recursos didácticos.
- Analizar los distintos discursos e interpretar las representaciones culturales desde múltiples miradas, contribuyendo a la comprensión de las diversas realidades sociales y culturales en las que deberá accionar.
- Generar espacios de reflexión fortaleciendo un posicionamiento ético frente a la diversidad de propuestas destinadas a los niños y jóvenes, diferenciando entre opciones masificadoras y opciones de autonomía identitaria individual y colectiva.
- Problematicar la noción de gusto estético, reconocer estereotipos y desarrollar la capacidad apreciativa y crítica.
- Ofrecer a los estudiantes distintas experiencias y espacios de encuentro entre ellos y la obra artística (museos, centros culturales, teatros, espacios públicos, programas culturales televisivos) con la intención de descubrir y conocer su riqueza, diversidad y valor patrimonial.
- Posibilitar experiencias grupales en contacto con la naturaleza

En concordancia con sus propósitos formativos, esta unidad curricular adopta el formato de Taller en el que se conjugará la interdisciplina con el desarrollo disciplinar.

La interdisciplinariedad en la formación docente constituye la búsqueda de apertura a esas zonas concluyentes del conocimiento, intentando dar soluciones a problemáticas abarcadoras, creativas y significativas que contrasten con la segmentación del saber o con la parcelación interpretativa de la realidad.

Si bien la música, la plástica, el lenguaje corporal y el teatro en tanto lenguajes artísticos, y la educación física, poseen múltiples aspectos que comparten y articulan en posibles experiencias globalizadoras, es fundamental que no se desdibuje la particularidad de cada uno de ellos en la formación docente.

Paralelamente, y siguiendo el criterio de que la formación docente debe otorgar herramientas suficientes para que el/la futuro/a maestro/a pueda realizar un abordaje didáctico, desde una perspectiva globalizada, significativa y articulada, no escindida ni fragmentada, se proponen instancias de integración interdisciplinar en torno a la percepción, el juego y la producción simbólica.

La percepción es la forma primaria de conocimiento, y uno de los propósitos esenciales de la formación de docentes. Como expresa Eisner, *"...las cualidades del mundo no son simplemente dadas a la experiencia humana: deben conquistarse. La experiencia no es un mero acto o suceso: es un logro (...). Nuestra primera vía a la conciencia, el perfeccionamiento de las sensibilidades, es una meta educativa primordial"* (Eisner, 2002: 46).

En cuanto al juego, es la actividad primordial de la infancia y es la vía más fructífera de integración y disfrute en la construcción de conocimientos en todas las edades. En su carácter de pura forma, el juego y el arte comparten una naturaleza común. *"...Porque todo el que juega, todo el que ha jugado, sabe que, cuando se juega, se está en otra parte. Se cruza una frontera. Se ingresa a otro país, que es el mismo territorio en que se está cuando se hace arte, cuando se canta una canción, se pinta un cuadro, se escribe un cuento, se compone una sonata, se esculpe la piedra, se danza"* (Montes, 1999: 34). Permite modificar lo conocido, organizar estrategias, animarse a lo ambiguo, dar tránsito hacia síntesis imprevisibles plasmadas en formas simbólicas nuevas, sentir placer pero también elaborar situaciones dolorosas, conquistar nociones fundamentales como las de espacio-tiempo, desde lo vivencial. En su contacto con el otro, construye y fortalece vínculos.

Unidad Curricular: AREA ESTÉTICO-EXPRESIVA I (Lenguajes plástico visual, musical, corporal y teatral)

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Carga horaria semanal: 4hs. cátedra

Régimen de cursado: anual
Modalidad de trabajo: Taller

Eje Anual centrado en la formación del futuro docente:

- Desarrollo de la especificidad de cada lenguaje integrado en el trabajo lúdico, el juego y la creatividad.

Núcleos de desarrollo:

- Los lenguajes artísticos y las representaciones simbólicas de la cultura.
- Juego y creatividad en el estudiante en formación

Los lenguajes estéticos expresivos y las representaciones simbólicas de la cultura

Los lenguajes estético expresivos parten del cuerpo como lugar constitutivo y constituyente de sentidos que tienen que ver con la experiencia estética, cuerpo y experiencia estética que son construcciones culturales. La producción del hecho poético, la construcción metafórica es inherente a los lenguajes y establece desde ahí su condición expresiva y comunicativa, construyendo y constituyendo un lenguaje simbólico que no es universal, es propio de cada cultura y dentro de esta, de las “culturas” que conviven en una relación dialéctica en todos los espacios sociales.

El pensamiento simbólico que para Cassirer es lo que define y diferencia al hombre del resto de los seres vivos, está entonces enmarcado en este lenguaje simbólico cultural.

Los sentidos, base biológica de la percepción y punto de partida de todo conocimiento, tiene múltiples puertas, algunas abiertas y otras cerradas, en su mayoría son las construcciones culturales quienes las abren y cierran.

Entonces, la percepción, conocimiento e interpretación del entorno, está tamizada por las construcciones simbólicas culturales que cada individuo ha desarrollado en su historia social. Abrir nuevas puertas a la percepción es uno de los objetivos fundamentales de los lenguajes artísticos.

Ampliar y enriquecer nuestra percepción del mundo implica desarrollar nuevas estrategias metodológicas, flexibilizar nuestro pensamiento, buscar nuevos y viejos caminos, La construcción de conceptos desde la percepción y la información supone desde el conocimiento heurístico otra mirada del objeto. La configuración de un nuevo objeto a partir del dado, en la misma realidad

Juego y creatividad en el estudiante en formación

El abordaje del juego y la creatividad en la formación de las maestras y maestros parte de la necesidad de generar espacios en los que el estudiante pueda redescubrir, reconocer y valorar su potencialidad lúdica y creativa a la vez que construir una disponibilidad lúdica y corporal sin la cual es muy difícil posibilitar el juego, la libertad, la imaginación, la creatividad en sus futuros alumnos.

Para esto se hace necesario que los futuros docentes tengan la posibilidad de vivenciar procesos personales y colectivos de creación que le permitan conocer y aprehender las diferentes operaciones creativas. Los contenidos de los lenguajes estético expresivos deben ser abordados desde esta perspectiva

Dar lugar a la creatividad supone comprender que todas las personas poseen una común aptitud para desarrollarla. Las diferencias se revelan como producto de factores sociales y culturales. En palabras de Gianni Rodari “*La función creadora de la imaginación pertenece al hombre, al científico, al técnico, es tan necesaria para los descubrimientos científicos como para el nacimiento de la obra de arte. Es incluso condición necesaria de la vida cotidiana*” (Rodari, 2007: 161). El desarrollo de la creatividad se basa en las experiencias que le permiten al sujeto conocer y descubrir el mundo y en posibilidad de potenciar un pensamiento divergente. El juego y los lenguajes estético expresivos ofrecen un ámbito propicio para esto.

El juego ha estado presente en la escuela a lo largo de los años, sin embargo, en nombre de objetivos pedagógicos, se lo ha considerado solo utilitariamente, pretendiendo despojarlo de su real sentido. “*No se puede jugar a medias, si se juega, se juega a fondo. Para jugar hay que apasionarse, Para apasionarse hay que salir del mundo de lo concreto. Salir del mundo de lo concreto es introducirse en el mundo de la locura, Del mundo de la locura hay que aprender a entrar y salir. Sin introducirse en la locura no hay creatividad, Sin creatividad uno se burocratiza, Se torna un hombre concreto Repite palabras de otro*” (Pavlovsky: 1997: 55).

Las antiguas dicotomías entre cuerpo y mente, intelecto y emoción se vuelven borrosas ante quien descubre jugando, desde la integralidad de su persona, la riqueza de sus lenguajes expresivos. El juego ofrece una propuesta flexible, que escapa a la atomización de los planteos tradicionales. Es una

experiencia totalizadora, cargada de afectividad, que permite interactuar con el medio a partir de la acción. Ofrece un espacio donde satisfacer la necesidad de expresión en un marco de libertad creadora. Recuperar el juego, trascendiendo la perspectiva meramente instrumental, revalorizar el jugar, la manera particular que adopta el jugador al ponerse en situación de juego. Centrarse en la forma de los juegos y en los modos de jugar de los sujetos. Posibilitar la alegría del encuentro y construcción con otros, contribuirá a la adopción de una actitud lúdica, activa y creadora en los futuros maestros.

Lenguaje Plástico-Visual

Asumiendo que es imposible enseñar aquello que no se ha experimentado, este espacio propone un encuentro vivencial, lúdico y reflexivo con uno de los lenguajes primordiales del ser humano tanto en sentido filogenético como individual. Es lenguaje que significa, es huella de identidad, es condición de evocación y de proyección imaginativa.

Trabajar y conocer los elementos y códigos propios del lenguaje visual, brindará a los futuros docentes la posibilidad de ampliar, comprender, construir y participar críticamente del entorno plástico y visual.

El carácter comunicacional del lenguaje plástico visual aporta un intercambio sensorial, sensible y emocional que, como construcción simbólica decodificable permite reconocer y comprender las diversas manifestaciones culturales y diferenciarlas de las masificantes o aculturizadas.

Las dimensiones productiva, apreciativo-crítica y contextual se abordarán con un sentido de integración a lo largo de todo el espacio.

Síntesis de contenidos:

- Las producciones plástico-visuales a través del tiempo: las formas de presentación y representación como emergentes culturales contextualizados y portadores de identidad.
- Los procesos de simbolización. Representaciones icónicas: desde el naturalismo a la abstracción. Los recursos plásticos formales como expresión de significaciones culturales.
- La comunicación visual, lo explícito, lo implícito, lo connotado, lo denotado. La lectura e interpretación de imágenes y producciones artísticas. Contexto de producción.
- Las producciones artísticas y artesanales del entorno: criterios de organización de visitas a museos, Talleres de realizadores, exposiciones, charlas y entrevistas.
- Formas de percepción visual. Teorías de la percepción.
- Los elementos que componen el lenguaje plástico visual:
- Tiempo: duración, secuencia, tiempo real y representado, ritmo, pausa, linealidad-ruptura.
- Espacio: real y representado, bi y tridimensión, figura-fondo, concreto-virtual, total-parcial, individual y colectivo, connotaciones signícas.
- Energía: intensidad, tono, ritmo.
- Movimiento: acción, transformación, equilibrio, ruptura.

Lenguaje Musical

La música, como forma de expresión humana, creativa, sensitiva y pasional, está presente desde "siempre" en nuestra vida.

No es función en este área formar músicos, si bien en la formación de futuros docentes, la música desempeña un papel determinante.

Los alumnos pueden no conocer el código con el que la música específicamente se expresa, pero si las herramientas necesarias para su comprensión, apreciación y transmisión, ya que, como forma de expresión, porta un legado cultural imprescindible de conocer, constituyéndose en saber fundamental en la formación de un sujeto sensitivo, social, político y cultural

Como forma de comunicación, la música aporta un intercambio sensorial, sensible y emocional como un código irremplazable de manifestación de culturas.

Es por eso que los alumnos necesitan vivenciar un proceso profundo de musicalización, e incorporar lo musical como parte integrante de las propuestas de enseñanza, para potenciar las posibilidades expresivas, al integrarse con los diferentes lenguajes artísticos y comunicacionales.

Los objetivos del proceso de musicalización se amplían al avanzar en el sentido de una mayor y más completa apropiación de la música (en sus diversas formas, géneros y dimensiones) por parte de los alumnos, en tanto lenguaje expresivo y objeto cultural.

Síntesis de contenidos:

- Lo histórico, lo geográfico y lo social. – Las manifestaciones musicales y sus protagonistas. – El contexto sonoro.
- Interpretación vocal: canto. Interpretación Rítmico Instrumental: -Ejecución rítmica. -Ejecución instrumental. -Ejecución concertada. Creación.
- Audición de relaciones musicales: -Rítmico/métricas. -Melódico/armónicas. -Texturales. - Formales o sintéticas. -Expresivas. -Juego concertante.
- Audición de sonidos y relaciones sonoras: -Sonido en el entorno y en el espacio. -Atributos del sonido: Altura, Duración, Intensidad y Timbre.
- Niveles de estructuración musical
- Sonido: altura, intensidad, timbre, duración, textura/intensidad...
- Elementos de la música tradicional: -Ritmo. Melodía.
- Forma - Género - Estilo.

Lenguaje Corporal

Este lenguaje aborda la complejidad del cuerpo haciendo foco en las capacidades de percepción de impresiones del mundo interno y externo a través de procesos de sensibilización, inaugurando poéticas y estéticas en las que podemos leer un nosotros, metaforizando un territorio de memoria que se solidariza con las construcciones identitarias y las maneras particulares de estar en el mundo.

Los docentes en formación participan en espacios sociales complejos, múltiples y conflictivos que inciden en su formación subjetiva. Este lenguaje interroga acerca de la construcción de nuevas maneras de dialogar, de mirar y de sentir con el otro. Celebrando y alentando un cuerpo que significa, expresa, crea. El futuro docente procurará la generación de climas que inviten a la búsqueda y el disfrute sin tensiones, donde el niño/niña pueda imaginar y producir movimientos que le pertenezcan, pueda sentirse seguro para el despliegue de su emoción.

Esta propuesta metodológica alienta a que el futuro docente ponga en juego la capacidad de utilizar los más ricos recursos de comunicación, el ejercicio de la calidad de ser humano, la interacción, el goce, sentirse y sentir a los demás, abrirse al mundo, contribuyendo a resignificar la racionalidad pedagógica incorporando la sensibilidad, la creatividad y la reflexión a su accionar.

Síntesis de contenidos:

- *El cuerpo se reconoce, descubre, imagina:* Desarrollo de la capacidad sensoperceptiva. propioceptividad y exteroceptividad. El enriquecimiento de las imágenes como insumos para la creación. Esquema e imagen corporal. Conciencia corporal.. Descubrimiento de distintas formas de movimientos dramatizados y danzados.
- *El cuerpo explora y juega:* Desarrollo de nociones temporales: duración, sucesión, secuencia, simultaneidad, alternancia, velocidad. Corporización del ritmo, la palabra, la música, el sonido, el silencio. Exploración de posibilidades de movimiento en el espacio personal, parcial, total, social, escénico. Vivencia y descubrimiento de diseños, formas, figuras, niveles, trayectorias y relaciones espaciales. Calidades del movimiento.
- *El cuerpo encuentra, comparte, comunica:* Niveles de la comunicación: intrapersonal, interpersonal, grupal, escénica. El movimiento compartido. Diálogo corporal.
- *El cuerpo expresa, crea, da significación:* Selección y organización de la propia poética. Imágenes evocativas, la memoria. Imágenes productivas, imaginación, fantasía. Improvisación. Composición. Propuestas coreográficas a partir de estímulos visuales, sonoros y literarios.
- *El cuerpo en la memoria individual en cruce con la memoria sociocultural:* Las actitudes corporales características de danzas, dramatizaciones y teatralizaciones provenientes de diversos contextos.

Lenguaje Teatral

El acontecimiento teatral, espacio del rito y el juego, es una manifestación antropológica que bien puede considerarse constitutiva de la condición humana. Es una erupción que primaria y primeramente expresa el miedo del hombre, la bondad del hombre, la ternura del hombre, la necesidad de encontrarse con los otros.

Por tal motivo, retomando la práctica milenaria de la participación teatral, decimos que la misma puede aportar una enorme significación en la formación del docente nuevo que necesitamos para este contexto de extrema complejidad y desigualdad social. Porque la experimentación teatral facilita mayor

acercamiento entre los sujetos pedagógicos, mejor escucha, aumento de los recursos histriónicos comunicacionales, sostenemos a continuación, algunos de sus múltiples alcances:

- La práctica teatral: para abordar conocimientos desde diversas operaciones narrativas, sensoriales, emocionales y de otros signos que permiten construir sentidos de ruptura respecto de la lógica racionalista.
- La práctica teatral para vigorizar la capacidad de escuchar con el cuerpo: con el tacto, el olfato, la vista, el oído, el gusto, una escucha inteligentemente sensorial al servicio de la interacción transformadora.
- La Práctica teatral acontecimiento efímero de los cuerpos en el espacio que buscan la presencia de otros cuerpos, para escribirse y escribir sobre el suelo inestable de las metáforas y metonimias.
- La enseñanza teatral posibilita el goce-alegría estética que también construye conocimientos sociales e individuales, que alienten las múltiples lecturas y el juicio crítico frente a los discursos hegemónicos de medios comunicacionales e informáticos, que procuran un "sujeto mercancía".
- La práctica teatral para instalar un nosotros que rastreándose en el tiempo, recupere la memoria al servicio de la construcción de ciudadanos semejantes en sus diversidades, sujetos éticos que encuentren en la solidaridad el lazo comunitario que otorga sentido existencial e identidad, cuerpos que en la acción se reivindicuen sujetos de la historia con esperanza de transformar la inequidad social.

Síntesis de contenidos:

- Dimensión sensorial-emocional: reconocimiento sensorial del propio cuerpo, del espacio, los objetos y los sujetos interactuando.
- Dimensión del Cuerpo y los contextos: El cuerpo en los diferentes contextos sociales atravesados por el dolor o la alegría. Cuerpo y emoción en el contexto escolar y áulico. La dimensión estética de la clase y los recreos.
- Dimensión de la voz hablada: Técnicas vocales hacia la proyección y salud de las cuerdas vocales. Cuidados de la voz. Exploración de recursos que promuevan variaciones sonoras, rítmicas, matices y contrastes vocales.
- Dimensión de las operaciones básicas creativas: secuencia ascendente o ruptura, contradicción, principio metonímico y contigüidad, principio metafórico y sustitución, yuxtaposición en el plano, asociaciones, desplazamientos de sentido, anulación de causalidad, etc.
- Dimensión de la Improvisación teatral: en base a Sujeto, acción, entorno, conflicto y a partir de otros materiales-fuerza del montaje: objeto, espacio, luz, sonidos, vestuario, etc.
- Dimensión de género y poéticas: Tragedia, Comedia; Realismo, Vanguardias, Absurdo, Estilos humorísticos (parodia, sátira, humor negro, ironía, comic, etc.)
- Dimensión de la Dramaticidad: diferentes efectos que la propuesta artística provoca en el espectador: emoción catártica, identificación: piedad y terror, conciencia política, fascinación, repulsa, estremecimiento, humor.

Unidad Curricular: ÁREA ESTÉTICO-EXPRESIVA II (Lenguaje Plástico Visual, Lenguaje Musical y Educación Física)

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer año

Carga horaria semanal: 4hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Modalidad de trabajo: Taller

Eje Anual Centrado en la didáctica y la práctica:

- Especificidad de cada disciplina en relación a los niños/as, el juego y las prácticas estético expresivas y motrices-recreativas cotidianas en la escuela y el aula.

Núcleos de desarrollo:

- La educación artística y la Educación Física en relación a los niños/as y las prácticas estético expresivas y recreativas cotidianas en la Escuela y el Aula.
- Juego y creatividad en los niños y adolescentes.
- Vida en la naturaleza. Campamento.

Los lenguajes artísticos y la Educación Física en relación a los niños/as y las prácticas estético expresivas y recreativas cotidianas en la Escuela y el Aula.

Los enfoques actuales sostienen que el papel del Arte en la escuela debe ser comprendido en su contexto histórico, social y educativo y su aprendizaje es un proceso complejo que sigue múltiples aspectos, los cuales deben ser tenidos en cuenta en la enseñanza.

Se pretende propiciar en la formación de los futuros docentes una corriente de indagación y análisis sobre las experiencias, los conocimientos y las interpretaciones de las producciones culturales inmersas en un determinado contexto, la incidencia de las mismas en la escuela y los posibles instrumentos a desarrollar que avancen hacia la integración de los saberes.

Si bien es sabido que las prácticas estéticas están íntimamente ligadas a la influencia de factores, como lo son el mercado cultural, la “espectacularización” de la cultura, las vivencias mediáticas y las restricciones en materia de ejercicio de ciertas prácticas firmemente establecidas en desmedro de otras, la escuela se constituye en un campo social donde dichas prácticas se cotidianizan, se internalizan a partir de la actividad de docentes y alumnos, donde el desarrollo y conocimiento de las mismas adquiere un carácter empírico e informal. Así, las concepciones estéticas de los docentes tienen fundamental importancia en relación con las concepciones que tendrán los alumnos. Las relaciones de las concepciones entre las categorías de “lo bello” y “lo feo”, se convierten en un elemento esencial en las propuestas didácticas del aula, determinando en algunos casos la potencialización de la creatividad y en otros casos la adquisición de estereotipos que obstaculizan el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo.

“Los alumnos aprenden, casi sin darse cuenta de ello, a utilizar conocimientos previos, distinguir lo significativo en las diferencias o semejanzas señaladas por el maestro, y a captar los esquemas subyacentes en los elementos que se encadenan en la clase (textos, ejemplos, ilustraciones y ejercicios). (...) Diversos elementos del folclore, del sentido común y de la ideología dominante permean los contenidos académicos que transmite la escuela” (Elsie Rockwell); siguiendo a esta autora se sostiene que los diversos lenguajes estéticos expresivos, su uso y decodificación no se aprenden en la escuela sólo en las clases de plástica, música, educación física, sino a través de las múltiples interacciones y relaciones que se establecen en el ámbito escolar. Por esto se hace necesario que el futuro docente no sólo conozca, respete y tienda a favorecer las expresiones estéticas de sus alumnos, sino que desarrolle criterios autónomos, críticos y comprometidos en el trabajo cotidiano en las escuelas, como la conformación del espacio áulico y escolar (visual, sonoro, espacial, corporal), la selección del material de apoyatura didáctica, las formas y modos de expresión verbal y corporal, la adecuación y pertinencia de las actividades estético expresivas que propone, las propuestas para los actos escolares. El objetivo de los lenguajes estético expresivos, en este sentido, no será cuestionar o imponer un “tipo” de estética, sino favorecer el análisis del valor e importancia que tienen las diversas estéticas, desde el punto de vista de la institución, del docente, y qué elementos le brindan al alumno, si tienden a favorecer o a interferir en los procesos de enseñanza aprendizaje, si favorecen el desarrollo crítico, si favorecen los desarrollos de las distintas inteligencias, si generan procesos heurísticos o por el contrario tienden a estereotipar, a discriminar.

Paralelamente es necesario que el docente en formación conozca las características generales de las etapas de expresión de sus alumnos, como así también el carácter peculiar de la expresión de cada uno de ellos, lo que lo hace distinto a los demás, para respetar y estimular en su tarea docente estos universos imaginarios.

Juego y creatividad en los niños/as

La creatividad es una de las operaciones superiores del pensamiento, motivo por el cual no se constituye en algo dado al individuo, sino en una capacidad que requiere ser mediada para su desarrollo real desde el trabajo lúdico y perceptivo que habilitan experiencias significativas, a través del juego como mediador privilegiado en este proceso.

Juego y desarrollo creativo que, por representaciones sociales y culturales, aparecen como restringidos a las primeras etapas de la infancia, y ajenos a formación que debe brindar la escuela a los niños, a los adolescentes y adultos.

Habilitar el juego en la educación primaria —y en todos los niveles— como puerta de acceso al conocimiento, significa no sólo generar las mejores condiciones para la significatividad de los contenidos a desarrollar, para la interacción social de los alumnos, para el autoconocimiento, para la comunicación, sino además y fundamentalmente generar las mejores condiciones para el desarrollo de la capacidad creadora.

Cuando hablamos de juego en niños/as lo hacemos considerando “a la posibilidad de jugar como derecho, como diversión, como estrategia pedagógica, como espacio de encuentro, de creatividad, a la vez, que en el niño es una conducta representativa que se organiza en torno a reglas en un marco social apto para la adquisición de conocimientos” (Sarle, 2001: 60).

La acción lúdica está limitada temporal y espacialmente, pero en un tiempo y espacio que puede transformarse en otro, que al ser espacio de ficción permite jugar con el propio tiempo, con el propio espacio, con lo que se sabe y conoce, con todas las dudas y misterios, comprometiéndose con uno mismo y con los demás. De este modo se vislumbra el carácter social que encierra esta actividad: permite canalizar la necesidad de relación, de contacto con el otro, de comunicarse de conocer y conocerse.

El juego lúdico es en esencia una situación aparente en un espacio definido física y temporalmente, en la cual estamos protegidos por su carácter ficcional; esto habilita la posibilidad de equivocarse sin fracasar, buscar nuevas formas de llegar, de resolver, de aprender nuevas estrategias, de volver a empezar, procesos fundamentales para el desarrollo del pensamiento creativo.

Vida en la Naturaleza. Campamento

El objeto de destacar la vida en la naturaleza como núcleo a abordar desde los distintos lenguajes artísticos y la educación física se fundamenta en la necesidad de reconocer el valioso aporte que el medio natural puede ofrecer para las experiencias de aprendizaje así como la urgencia de que los futuros docentes desarrollen una relación armónica con el entorno comprendiendo que es éste el que hace posible y viable nuestra vida y no un mero escenario para nuestra existencia.

Es la naturaleza un marco privilegiado para la intervención educativa, siendo un medio en el que educar pero, fundamentalmente, un medio para el que educar. En este sentido se busca que los estudiantes puedan ir construyendo, progresiva y sistemáticamente, un modo particular de sentirse parte del ambiente natural y no dueños de él, propiciando la sensibilización y la creación de hábitos y actitudes positivas así como la construcción de conocimientos que se vinculen con las diferentes disciplinas.

Un maestro o maestra que haya desarrollado esta capacidad de sensibilizarse y relacionarse con el medio, podrá generar ricas situaciones de aprendizaje que le permitan a sus alumnos observar, explorar, descubrir, registrar, reflexionar, expresar, conocer, disfrutar, relacionarse con los otros, crear, imaginar, respetar, experiencias tan significativas que dejen huellas para toda su vida.

En el marco del abordaje de vida en la naturaleza, se prevé la organización de un campamento, como posibilidad de experiencia grupal de convivencia en contacto con el ambiente natural.

Esta actividad, que proporciona espacios para la comunicación, el encuentro con otros, la construcción colectiva, el aprendizaje compartido así como la construcción de la noción de vida en comunidad y respeto por el ambiente, se constituirá además en un ámbito en el cual los futuros maestros y maestras podrán poner en práctica diversas propuestas didácticas.

Se espera entonces que el campamento, pensado como parte del área estético expresiva por ser un ámbito de confluencia de múltiples lenguajes, se constituya en espacio de articulación y síntesis de las diferentes unidades curriculares que integran la propuesta de formación inicial de los/as estudiantes, generando la participación protagónica en la toma de decisiones respecto a la organización, realización y evaluación de la propuesta.

Lenguaje Plástico-Visual

Fundamentación:

Uno de los desafíos primordiales del lenguaje plástico visual es que los estudiantes puedan problematizar los criterios estéticos arraigados en la Educación Primaria, a fin de superar simplificaciones y estereotipos que se han ido naturalizando a través del tiempo, como los colores predeterminados para las mayúsculas, las láminas de revistas en el aula, las limitaciones en las técnicas artísticas para trabajar en el cuaderno de clases, etc. Desarrollar la sensibilidad estética durante la formación inicial conlleva la posibilidad de desarticular el hábito reproductor de estas fórmulas banales e inaugurar nuevos horizontes de promisorias oportunidades.

Problematizar los criterios estéticos implica también sustraer las producciones de los alumnos de su función explicativa: el dibujo infantil *no siempre quiere decir algo*, no siempre es representativo o tiene intención de comunicar un mensaje implícito que puede traducirse en palabras. Según el momento

evolutivo o la intención particular del autor, pueden ser ni más ni menos que un registro gestual, un juego gráfico, una repetición visual gratificante, una exploración de las posibilidades de la materia o el instrumento.

Es por ello que, en este lenguaje particularmente, es indispensable que el estudiante conozca las características generales de las etapas de expresión gráfica infantil, como así también el carácter peculiar de los rasgos gráficos de cada alumno, lo que lo hace distinto a los demás, para respetar y estimular en su tarea docente estos universos imaginarios.

La consolidación de una sensibilidad estética amplia, compleja y libre de imposiciones es tarea de todos los adultos que intervienen en la formación de niños y jóvenes en la Educación Primaria.

Síntesis de contenidos:

- Las formas naturales en su dimensión estética. Criterios para la profundización del desarrollo perceptivo.
- Estereotipos visuales en el entorno social, en la escuela, en los medios de comunicación masiva. Diferenciación en relación a expresiones genuinas. Reconocimiento y Análisis crítico.
- La relación de los/as niños/as y jóvenes con los materiales y los procesos creativos.
- Intencionalidad y regularidades en las expresiones plásticas de los niños y jóvenes en las distintas etapas del desarrollo de la expresión gráfica.
- Las formas subjetivas de expresión de cada momento de la vida. Identificación y promoción de la diversidad. Criterios de trabajo para la construcción de la propia identidad.
- Integración con otras manifestaciones y lenguajes simbólicos.

Lenguaje Musical

El futuro docente en su formación realizará un recorrido que le permita en su trabajo docente, favorecer y propiciar el desarrollo de nuevas formas personales y grupales de comunicación de los estudiantes con sus pares y con el medio social.

Que comience a desarrollar independencia en sus gustos, posibilitando la adquisición de recursos capaces de enriquecer notablemente sus aprendizajes.

El desarrollo de los aspectos reflexivos del aprendizaje, que posibiliten percibir las relaciones esenciales que vinculan el concepto con la situación musical a la cual alude sin perder de vista que el hecho sonoro será, innegablemente, el disparador y origen de toda inquietud reflexiva orientada a la construcción de conceptos musicales.

El trabajo con la música es necesario al aporte de creatividad y capacidad constructiva que se desarrolla en los aprendizajes de diferentes áreas del conocimiento (lenguaje, matemática, ciencias naturales y sociales), como también del pensamiento reflexivo.

La música se caracteriza por brindar posibilidad de interacción y participación respetando ciertas secuencias básicas inherentes a los procesos individuales y grupales (edad, fase del desarrollo, intereses, etc.)

Las propuestas pedagógicas deben incluir asimismo la acción musical (el hacer: tocar, cantar, jugar, inventar, ejercitar) o en la reflexión musical (el pensar: saber, conocer, explorar, anotar, escribir, leer, observar, comparar). De modo que el aprendizaje, promueva la motivación, el sentimiento, propuestas de acción y coordinadas específicas del lenguaje musical.

Educación Física

La inclusión de la educación física en el área estético expresiva responde a la necesidad de aportar desde el conjunto de prácticas corporales y ludo motrices que le dan identidad, a la formación de un docente que no sólo conozca sino que disponga de herramientas que le permitan enriquecer su práctica futura.

En la actualidad, la Educación Física, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos. Posibilitando espacios para el desarrollo de prácticas ludo motrices expresivas como son los juegos y deportes, las gimnasias, las actividades en ambientes naturales.

Esta disciplina, a la que históricamente se ha asignado un rol de disciplinadora, desde este espacio de taller, se potencializa como profundamente liberadora dando posibilidades de acceso al juego, a la creatividad, a la exploración, a la alegría, al placer del cuerpo en movimiento, al encuentro y construcción

con otros. Buscando desarrollar en los niños y jóvenes una actitud lúdica que les permita enfrentar creativamente todos los momentos de la vida cotidiana tanto en el presente como en el futuro.

Desde esta mirada se posibilitará un ámbito para la investigación, experimentación, creación y modificación de propuestas lúdicas en relación a las características de cada una de las etapas de la infancia así como de los diferentes contextos en que se desarrollará la práctica docente

Asimismo se propiciarán espacios para poner en cuestión las prácticas corporales hegemónicas, juegos y deportes, instaladas en los medios de comunicación asociadas al consumo y al éxito, favoreciendo posiciones críticas no reproductivistas y proponiendo la búsqueda de alternativas.

Se prevé además el abordaje de contenidos específicos de la vida en la naturaleza y el campamento como ámbito de integración de lenguajes y de articulación de unidades curriculares

Síntesis de contenidos:

Movimiento y motricidad

Disponibilidad Corporal-Competencia Motriz. La motricidad: aspectos biológicos, psicológicos y socioculturales. Desarrollo y aprendizaje motor - El movimiento y la habilidad motora en la niñez Capacidades motoras. Organización perceptiva. -Esquema Corporal. Estructuración. -Etapas. Relaciones existentes entre el proceso de desarrollo motor, la estructuración del esquema corporal, la evolución del juego y las etapas de la expresión gráfica.

El cuerpo en juego

El juego y el jugar. Sentidos y significados del término juego en diferentes contextos sociales, históricos y culturales. Escenarios posibles de juego .El cuerpo en las situaciones jugadas. La Corporeidad. La actitud lúdica. Características del juego y los juegos en las diferentes edades. Posibles clasificaciones de juego. Identidad, cultura y juego: Los juegos como transmisores de cultura y valores. Juegos tradicionales y Populares. Los juegos cooperativos. Competencia y cooperación; género, diversidad cultural

La intervención del docente: disponibilidad y disposición corporal; formas de participación y estilos de coordinación. Estrategias para mirar y recuperar el juego y los juegos.

Juego y creatividad: Dinámicas y estrategias para la creación de juegos.

Vida en la naturaleza - Campamento

El disfrute y la experimentación sensible en y con la naturaleza. La construcción y el fortalecimiento de vínculos grupales en el entorno. Juegos en el medio natural. El cuidado del ambiente. Desarrollo de propuestas interdisciplinarias para la participación en experiencias grupales de convivencia en el ambiente natural. La Intervención didáctica en prácticas corporales y ludomotrices que promuevan el cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.

La riqueza formativa del campamento. Aspectos necesarios para la organización, desarrollo y evaluación del campamento. Roles, funciones y responsabilidades relativas a la conducción, administración, evaluación. Grupos: conformación, dinámica, liderazgo, solución de conflictos, la vida democrática y participativa en la comunidad del campamento.

Unidad Curricular: SEXUALIDAD HUMANA Y EDUCACIÓN

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año - Primercuatrimestre

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: cuatrimestral

Formato curricular: Seminario

Fundamentos:

El concepto de "sexualidad" aludido por la Ley 26.150 excede ampliamente la noción más corriente que la asimila a "genitalidad" o a "relaciones sexuales". Entender la sexualidad abarca "*aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos*" implica considerarla como una de las dimensiones constitutivas de la persona que, presente de diferentes maneras, es relevante para su despliegue y su bienestar durante toda la vida" (Res. del CFE N° 43/08).

Tomando la definición de la Organización Mundial de la Salud, la "*sexualidad refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. (...) Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o*

espirituales. (...) En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos” (Res. del CFE N° 43/08).

Estas definiciones sobre sexualidad refieren a pensar las subjetividades como modos de estar y ser el mundo que se van construyendo a lo largo de historias individuales entramadas con las colectivas. Esta trama puede ser pensada según Morgade “*como una construcción continua, con cierta inestabilidad en un devenir que incluye (algunas) posibilidades de cambio*”. La idea de “algunas” se vincula con el hecho de pensar que *esas posibilidades de cambio se inscriben en estructuras poderosamente estables de desigualdad* (Morgade, 2008: 13) en la distribución del poder político, económico, etc. Nuevamente la perspectiva de género vuelve a poner como eje de análisis de esas desigualdades las diferencias de géneros como diferencias fundantes de las subjetividades.

Vale aclarar que hablar de géneros despega las subjetividades de una determinación biologicista y las ubica en una dimensión histórica, operatoria que desnaturaliza las desigualdades entre los hombres y las mujeres y la distribución desigual del poder.

La sexualidad es un campo de lucha donde también se dirimen estas desigualdades. Y sin ánimo de victimizar a las mujeres, no se puede dejar de reconocer que es el colectivo más vulnerado en sus derechos y al interior del cual, a su vez se reconocen múltiples desigualdades al combinarse con la etnia, la edad, clase, la identidad sexual, la religión.

Esta concepción de sexualidad despegada de la mera genitalidad, requiere un *abordaje transversal* para poder comprenderla y explicarla; necesita las herramientas analíticas de todos los campos disciplinares para reconocer formas y mecanismos de producción de prácticas estereotipadas, androcéntricas y heterónomas con miras a su transformación.

La idea de “integral” alude a esta complejidad. Los Lineamientos Curriculares expresan que “*...la educación sexual en la escuela (...) demanda un trabajo dirigido a promover aprendizajes en tres niveles: el pensamiento, los sentimientos y las prácticas concretas*” (Res. del CFE N° 43/08).

Es necesario reconocer que la educación sexual tiene una complejidad que la diferencia de cualquier contenido y tema que se piense, por el hecho que a quien primero interpela la sexualidad es al/a la docente que está operando con estos contenidos. Las/los docentes también son mujeres y varones, atravesados por distintos mitos, creencias, saberes sobre el tema que se pone en juego en la selección y organización de clase como escena pedagógica.

La explicitación de esta complejidad está movilizadora por el optimismo que supone pensar que para las/los adultas/os a cargo de la educación de las/os recién llegados, la Educación Sexual Integral puede posibilitar formas más democráticas de habitar el mundo, más humanas.

La inclusión del Seminario Sexualidad Humana y Educación en este diseño reafirma tanto la necesidad de que los futuros docentes tengan formación apropiada sobre la temática fundamentada en la responsabilidad que tiene la escuela en la protección de los derechos de los/as niños/as, jóvenes y adultos como su capacidad de generar condiciones para igualar el acceso a la información. La inclusión sistemática de la Educación Sexual exige, por tanto, que esa transmisión se encuadre en un marco informativo y formativo que haga explícito el respeto por los derechos humanos.

Síntesis de contenidos:

- *Sexualidad como construcción sociohistórica y cultural.* Perspectivas teóricas sobre la sexualidad. Cuerpos sexuados. Control y disciplinamiento. Derechos sexuales y derechos reproductivos como derechos humanos y ejercicio de la ciudadanía. Relativismo y universalismo como tensión entre Derechos Humanos y Culturas en torno a los géneros. La enseñanza de la sexualidad: inconvenientes y desafíos por la fuerza de interpelación que conlleva.

- *Las identidades de géneros y transgéneros:* construcción cultural, económica, social y política. La educación diferencial genérica. El sexismo en la escuela. Las identidades sexuales: heterosexualidad, homosexualidad, transexualidades. Sexualidad y mitos. Estereotipos y prejuicios. Violencia visible e invisible.

- *Sexualidad desde el aspecto biológico:* Anatomía y fisiología en las diferentes etapas vitales. Fecundación, desarrollo embriológico, embarazo y parto. Esterilidad y fertilidad. Tecnologías de la reproducción y de intervención sobre el cuerpo. Salud sexual y reproductiva. Los métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad. Aborto.

- *Malestares de la sexualidad y prevención:* Enfermedades de transmisión sexual – Violencia en la sexualidad – Disfunciones. Educación para la sexualidad. Medios de comunicación y sexualidad.

Promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas y éticas como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.

SUB-CAMPO DE LAS CONSTRUCCIONES DIDACTICAS

Unidad Curricular: Ateneo de Matemática, Lengua y Literatura, Ambiente y Sociedad (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) y Formación Ética y Ciudadana.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año

Carga horaria semanal: 5 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Ateneo

El *Ateneo* es un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes, que se estructura a partir del análisis de casos específicos, es decir, desde un abordaje casuístico y en profundidad de la problemática que convoca.

Está pensado como continuidad de los espacios presenciales y como instancia para compartir las actuaciones y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de la lectura y el análisis de la práctica docente y de los contextos específicos de práctica. También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación y en articulación efectiva con el Taller de Práctica IV y el espacio de Producción Pedagógica.

El compartir las experiencias que van surgiendo en cada institución y aula en las que tienen lugar las prácticas y la problematización de las mismas, permite —a través de la discusión y el intercambio— descubrir recurrencias en las preocupaciones personales y ajenas, elevar la mirada para un análisis más objetivo de las mismas, resignificarlas a partir del aporte y la iluminación de diferentes perspectivas teóricas, confrontar las propias ideas con perspectivas diferentes, etc.

Las acciones en el ateneo pueden ser variadas: profundización bibliográfica, exposición de temas especiales, toma de decisiones pedagógico-didácticas en el espacio del aula, problematización del espacio y del hecho educativo, descripción de la práctica, reflexión ético-política del posicionamiento docente, etc.

Los docentes a cargo del Ateneo trabajarán en el Instituto durante el período preparatorio de la Residencia y luego, en el período de Residencia, concurrirán a la escuela para trabajar en forma conjunta con los docentes que reciban residentes.

Cabe aclarar que la carga horaria estipulada es para cumplimiento semanal de los profesores y las profesoras, en cambio el alumno deberá participar de acuerdo a los requerimientos que las problemáticas fueran presentando en relación a la práctica docente.

El proceso de desarrollo de la Residencia será guiado, coordinado y evaluado en forma conjunta entre los docentes del Ateneo, el docente del Campo de la Práctica y el “maestro orientador”.

Lo deseable es convocar a participar a los docentes co-formadores en el Ateneo del sub-campo de las Construcciones didácticas en el Cuarto Año de la Formación Docente, los que serán, por lo tanto, también espacios de desarrollo profesional.

La evaluación del Ateneo será continua, procesual y a través de las diferentes actividades que vayan proponiendo a lo largo del año los/as profesores/as a cargo del ateneo. Se cursará simultáneamente con el Taller de Práctica IV y se acreditarán con una única calificación, que será consensuada por el equipo de docentes que conforman el Ateneo y Taller de Práctica IV.

Posibles líneas de acción:

- Propuestas de enseñanza en las salas de Jardín Maternal y de Jardín de Infantes: agrupaciones e interacción de los/as niños/as según los momentos de la jornada.
- Observación y registro de casos puntuales emergentes en las instituciones asociadas, para ser analizados desde las áreas y tomados como objeto de la reflexión inter área.
- Análisis de la práctica de enseñanza y de las construcciones didácticas atendiendo a: intencionalidades, conocimientos y contenidos y otras fuentes de la que se nutre la Educación Inicial, tipos de tareas, procedimientos posibles de resolución, intervenciones docentes, anticipaciones factibles, validaciones, evaluación.
- Análisis de las Áreas Curriculares en Documentos Curriculares Jurisdiccionales y Nacionales de Educación Inicial.
- Análisis de los materiales curriculares.
- Análisis de la propuesta editorial.

4.3.4. Formatos reducidos opcionales

Estos seminarios y talleres fueron concebidos para ser cursados en formatos reducidos dentro de las unidades curriculares ya establecidas en el diseño o bien en Espacio de Definición Institucional (E.D.I. I y II). Estos se proponen para dar oportunidad de profundización a espacios multidisciplinares y generalmente transversales en el currículo, que muchas veces no son abordados. Todo pensamiento abierto al mundo, interrogante y creativo ha sido y es complejo. Se trata hoy de enseñar la complejidad, y facilitar el acceso a la misma dentro de la acción educativa.

Al decir de Edgar Morin “la complejidad es un problema lógico y general. Conciernen no sólo a la ciencia, sino también a la sociedad, a la ética y a la política. Es un problema de pensamiento y de paradigma” (Morin, Roger Ciurana, Motta, 2003: 65). El pensamiento complejo no aspira a la completud, organiza la incerteza, es articulante y multidimensional entre dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento simplificador.

Talleres opcionales correspondientes a: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Taller: Lenguajes Audiovisuales y Educación

Estamos en un mundo donde “lo audiovisual” ocupa un lugar central, influye directamente sobre los modos de percibir y representar la realidad, de relacionarnos con los otros y de acceder al conocimiento. Haciendo uso de él, los sujetos hablan de sí mismos, del mundo que los rodea, exteriorizan ideas, emociones, sensaciones y sentimientos, lo audiovisual se ha convertido en una poderosa herramienta para la comunicación. Incluirla en el escenario educativo permite pensar y construir los más diversos recorridos de la enseñanza.

Para ello es necesario contar con saberes que posibiliten dismantelar la aparente naturalidad de los productos audiovisuales entendiéndolos como construcciones simbólicas con finalidades específicas a fin de posibilitar lecturas críticas de los mensajes que transmiten, este espacio tiene como objetivo contribuir a ello. Se optó por el formato de Taller, porque como modalidad pedagógica se centra en una instancia de aprendizaje creativo y reflexivo. En este caso, puntualmente, focalizada en la centralidad de lo audiovisual en la sociedad actual y su impacto en la educación.

Desde el Taller se abordará lo audiovisual como:

Objeto de estudio: características propias del lenguaje audiovisual atendiendo a la especificidad de cada soporte (televisión, cine, publicidad, fotografía...), analizándolos críticamente para comprender la lógica propia de los medios de comunicación masiva y la de los productos audiovisuales de circulación reducida para construir marcos interpretativos que posibiliten hacer una lectura crítica de los mensajes que transmiten.

Recurso para la enseñanza: explorando y evaluando las posibilidades de uso didáctico que cada uno de ellos ofrece y diseñando dispositivos que posibiliten integrar lo audiovisual a las propuestas didácticas.

Se recomienda que durante el desarrollo del Taller se haga uso de variados materiales audiovisuales para que los/as futuros/as docentes tengan la oportunidad de vivenciar instancias formativas mediadas por ese lenguaje. Del mismo modo, promover encuentros de aprendizaje con invitados especiales, especialistas en la temática, como pueden serlo artistas visuales, diseñadores gráficos, comunicadores sociales, cineastas, productores de videos y fotógrafos.

Los contenidos sugeridos son los siguientes:

- Los medios audiovisuales: conceptualización y tipología, características específicas de cada soporte. El lenguaje audiovisual: características generales y dimensiones. Gramática audiovisual.
- Los medios audiovisuales en la sociedad actual: el impacto de los medios audiovisuales en la sociedad y en la transmisión de valores e ideologías, las dimensiones socio-económica y socio-política a la que responden. Lectura y análisis crítico de diferentes medios.
- Medios audiovisuales y Educación: el vínculo de la escuela con los medios audiovisuales. La incidencia de lo audiovisual sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Posibilidades de uso didáctico del lenguaje audiovisual. Estrategias didácticas que posibiliten la integración y producción de medios audiovisuales en las prácticas educativas.

Taller: Diseños de Materiales Educativos

Los materiales educativos son considerados componentes importantes en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje, herramientas mediadoras de la acción específica de enseñar y soportes materiales que posibilitan y dinamizan la comunicación educativa. En la actualidad existe una amplia gama de materiales y lenguajes utilizados con intencionalidad pedagógica. Desde este espacio nos interesa detener la mirada en los materiales multimediales dado que por sus características permiten construir narrativas que estimulan la imaginación y la creatividad.

El Taller tiene como finalidad propiciar una experiencia de formación centrada en la producción de materiales educativos adecuados a la intencionalidad pedagógica, a su contexto y a los sujetos destinatarios de la misma. Está concebido como un espacio de encuentro, interacción, debate y comunicación, donde la actividad *producción del material* se fortalece y enriquece a partir de la posibilidad de aprender con otros y de otros.

La propuesta está organizada en dos ejes, uno de fundamentos y otro de producción propiamente dicho. Desde el primero se trabaja la noción de material educativo, atendiendo a sus diversas estructuras, formatos y tipologías, analizando los principales modelos pedagógicos, didácticos y comunicacionales que subyacen a la elaboración y uso de los mismos; desde el segundo se aborda la producción de materiales educativos sustentados en lenguajes, formatos y soportes diversos. Se busca desarrollar la creatividad y la invención para proyectar el diseño y elaboración de diferentes materiales educativos.

Los contenidos sugeridos son los siguientes:

- Los materiales educativos y las prácticas de enseñanza. Los materiales educativos: conceptualización y tipología, características principales, distintos soportes y lenguajes, análisis y evaluación de cada material, posibilidades y limitaciones de uso.
- La producción del material: diseño, producción y evaluación.

Talleres opcionales correspondientes a: ÉTICA, TRABAJO DOCENTE, DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA

Taller: Derechos humanos, teatro y danza

La práctica ancestral de la danza y el teatro —fundada en la necesidad de aunar lazos entre semejantes para encontrar respuesta o alivio al misterio de la vida, la muerte, el amor—, puede posibilitar un acercamiento a la histórica dimensión de los derechos Humanos desde un hacer reflexivo.

El teatro da cuenta, desde la literatura teatral y desde el *acontecimiento* teatral (celebración construida en presencia de los cuerpos de actores y público) *de la trascendencia de los derechos humanos* en la construcción histórica del mundo occidental.

Los derechos humanos son entendidos contemporánea e internacionalmente como derechos del ciudadano frente al poder abusivo de los Estados, entre los que se incluye el derecho a la vida, a la identidad, a la justicia, imprescriptibilidad de los crímenes de lesa humanidad perpetrados desde los poderes del Estado. La universal dramaturgia greco-romana da cuenta de esos derechos y Antígona exige frente al poder del Rey dar santa o ritual sepultura al cuerpo de su hermano muerto en una exigencia que recuerda la reivindicación actual de una parte de la sociedad que exige *verdad, justicia y el cuerpo de los desaparecidos argentinos para darle sepultura y permitir el duelo*; Medea enloquece ante la posibilidad del exilio y permite hablar del *derecho a integrar la comunidad en la que se nace o se elige*; ya en el Teatro Moderno Ibsen y su “Casa de Muñecas” puede ser leída como el derecho de la mujeres a ser sujetos, a dejar de ser cosas, a dejar de figurar en los Códigos Civiles en el Capítulo de los “Incapaces”. Más cercanamente en el siglo XX, Bertolt Brecht y su Teatro Político sigue hablando de los crímenes o torturas de la Inquisición en Galileo Galilei, del derecho a la identidad en “El círculo de Tiza”. Las historias desdichadas de la Argentina reciente, el asalto al orden constitucional que suspende derechos y garantías instalando en los poderes del Estado una maquinaria del horror, también pueden ser vistas desde el aporte de dramaturgos como Eduardo Pavlovsky a través de sus obras “El señor Galíndez” o “Potestad” o del autor Roberto Cossa y “La Nona” texto llevado al teatro y al cine. En la actualidad *Teatro por la Identidad* auspiciado por las Abuelas de Plaza de Mayo y encarnado en reconocidos actores, da cuenta de esa insistencia de los pueblos en instalar en la cultura y a través de las poéticas, el reconocimiento y la vigencia de los derechos humanos.

También la Danza es —por excelencia— constitutiva y constituyente de un entramado social, de un campo cultural que le otorga sentido, portada y dinamizada por sujetos sociales es síntesis de memorias que vuelven a nacer cada vez que habitan un nuevo cuerpo.

La danza en América es violación, resistencia, sincretismo, mestizaje.

Cuando los hombres y mujeres del noroeste argentino danzan comunitariamente en ronda, en el sentido contrario a las agujas del reloj, lanzando coplas que hablan de olvido, pesares y amores, concentran en el círculo que sus cuerpos describen la memoria de una América profunda que aún espera.

Las *Madres*, en el ritual de los pañuelos blancos, también bailan en círculo, la ronda, los cuerpos del dolor, ronda de vida y por la vida que aún espera.

La zamba, que acompañó a las montoneras en su lucha contra el devastador centralismo porteño, hoy acompaña a los/as jóvenes que se encuentran en las peñas para mitigar su extrañamiento, para soportar el exilio de su territorio, en una ciudad que devora y margina, consecuencia de un sistema económico que los convierte en los nuevos desaparecidos.

Cuando en una milonga alguien se abraza a un tango, transforma su angustia en hábiles movimientos con los pies, añorando la tierra perdida, aquella que dejaron las niñas-mujeres cuando atrapadas por el hambre y la miseria llegaron en los barcos para ser esclavas en los prostíbulos. Y la historia burdamente vuelve a repetirse.

El encuentro y desencuentro con los otros cuerpos, la mirada y los gestos generando vínculos, connotando ausencias, enhebrando narrativas, el cuerpo rodeado de espacio y de los espacios de los otros cuerpos.

Se buscará permanentemente el entrecruce entre la reflexión y la puesta en acto del cuerpo. A veces se partirá del análisis del contexto histórico o de la literatura teatral y de su subsiguiente representación teatral y danzada en improvisaciones o montajes escénicos. Otras, se partirá de la improvisación escénica para abordar luego el análisis histórico.

Se proponen los siguientes contenidos:

- Lectura y análisis de textos literarios que tengan a los Derechos Humanos como centro de sus construcciones, a modo de ejemplo: Antífona (Sófocles), Galileo Galilei (Bertold Brech), Casa de Muñecas (Henrik Ibsen), El señor Galíndez (Eduardo Pavlovsky), Paso de Dos (Eduardo Pavlovsky), Potestad (Eduardo Pavlovsky), La nona (Tito Cossa), La educación de los hijos (Roberto Fontanarrosa).
- Improvisaciones teatrales de algunas acciones de esos textos.
- Improvisaciones análogas a las planteadas por los textos.
- Improvisaciones desde la creación colectiva.
- Participación de eventos teatrales que aborden la dimensión de los derechos humanos. Apreciación de los mismos a través de soportes televisivos.
- Reflexión sobre las matrices que conforman el estar en América. Cultura indoamericana, afroamericana y europea. El mestizaje cultural.
- La Danza y el sincretismo religioso. Danzas rituales.
- Resistencia cultural: el candombe y la murga.
- Cultura hegemónica y cultura subalterna. Ocultamiento en la transmisión académica de las danzas con los rasgos indígenas y africanos.
- Las migraciones internas. Presencia de rasgos culturales de diversas provincias en los grandes centros urbanos. Las danzas populares. Diferenciación entre lo rural y lo ciudadano. El chamamé y el tango.
- Construcción de montaje escénico final en el que se entrecrucen los aportes de la danza y el teatro sustentando la ética de los derechos humanos.

Talleres y seminarios opcionales correspondientes a: TALLERES DE PRÁCTICA

Taller: El lenguaje teatral en la formación docente

El teatro es acontecimiento en el que convergen historias (o fragmentos) cargados de tensiones, desarmonías, desequilibrios, conflictos. El teatro es antes de su encuentro con el público: ensayo.

El futuro docente puede en este espacio vincularse con la Técnica Teatral de la Improvisación para ficcionalizar, representar, vivenciar en el juego escénico, las conflictividades y complejidades que implica hacer docencia hoy en un contexto atravesado por enormes disparidades económicas, sociales, afectivas, con profundas fragmentaciones culturales.

Los estudiantes podrán en este espacio:

- Improvisar "la escena docente temida" en cuyas fantasías generalmente se instala la idea de fracaso: una clase que no puede ser conducida por ausencia de conocimientos, de recursos metodológicos o por no poder implementar normas de convivencia que posibiliten el encuentro con el objeto de conocimiento, pero fundamentalmente el encuentro entre los semejantes que protagonizan el espacio áulico.
- Improvisar el rol docente y sus modalidades: docente autoritario, arbitrario, burocratizado; docente apasionado en la soledad de una institución burocratizada; improvisaciones en torno al sufrimiento en los vínculos institucionales, etc.

Fortalezas de la improvisación teatral:

- Desarrolla poderosamente la capacidad de adaptación, el trabajo con el azar, con lo que acontece de manera imprevista, con lo que no estaba planificado ni pensado.
- En tanto que “Dramatizar desdramatiza”, descomprime, y facilita la reflexión para intentar estrategias de transformación en la vida cotidiana y en la praxis docente
- Las dificultades se ponen en acto, se sociabilizan a partir de la vivencia del juego escénico, lo que trae aparejado una interrupción de la soledad institucional y disminución de sentimientos de culpa individual
- Impulsa construcciones humorísticas (parodia, ironía, sátira, humor negro, absurdo, etc.) para tomar distancia del dolor y elaborar estrategias operativas de transformación áulica y social

El estudiante encontrará en este espacio:

- Posibilidad de poner el cuerpo en acción y de cuidar su cuerpo y su voz en la acción docente, a través de técnicas de relajación, respiración, apertura de espacios corporales, vocalización, etc.
- Potencialidad en la capacidad de interactuar con el otro desde procesos intelectuales, sensoriales, emocionales.
- Posibilidad de leer la clase como una “Puesta en Escena” en la que intervienen vínculos, signos espaciales, lumínicos, corporales, el texto dicho y el texto silenciado, y en la que el maestro y la maestra haciendo uso de las leyes de la percepción podrán procurar la atención de su auditorio a través de: contrastes espaciales, cinéticos, sonoros, emocionales, temáticos.

Construcción metodológica propuesta:

- Las diversas técnicas teatrales y la “improvisación” —técnica teatral por antonomasia— se construyen desde la vivencia, desde la acción de los cuerpos interactuando en un espacio con el sudor de otros cuerpos, y esta materialidad fecunda de referencias y metáforas abre camino a la reflexión de la estética y ética implícita en el hecho vivencial, para arribar al intento de nuevas acciones que procuren estrategias de transformación en el juego y en la historia cotidiana de “sujetos pedagógicos” construidos por la historia y hacedores de la historia
- La presente construcción podrá constituirse a partir de clases no secuenciadas o en un Seminario intensivo que se puede implementar en parte del tiempo asignado al espacio curricular de los Talleres de Práctica, en especial en el de Cuarto Año, para acompañar la Residencia.

Los contenidos sugeridos son:

- Improvisación a partir de estructuras dramáticas tradicionales: sujeto, acción, entorno, conflictos, vínculos.
- Improvisación a partir de otros materiales del montaje: objeto, espacio, luz, sonido, vestuario, etc.
- Técnicas vocales hacia la proyección y desfatiga de la voz hablada. Recursos que promueven variaciones sonoras, rítmicas, matices, contrastes vocales.
- Técnicas corporales que promuevan el bienestar y la interacción.
- Cuerpo y emoción en el contexto escolar y áulico. La dimensión estética de la clase y los recreos.
- Operaciones creativas básicas: secuencia ascendente o ruptura, contradicción, principio metonímico y la contigüidad, principio metafórico y la sustitución, yuxtaposición en el plano, simultaneidad, collage, etc.

Taller: Pensar la práctica docente en clave de lenguaje corporal expresivo

En la institución educativa, los espacios (aulas, patios, etc.) aparecen bajo el signo de la estereotipia, predominando la quietud y la vigilancia corporal. En el espacio escolar se despliega un control marcando los sitios, los movimientos, las energías, permitidos y prohibidos. Se enseña en las escuelas de manera fragmentada, siguiendo un modelo tradicional de aprendizaje verbalista que apresa al estudiante como receptor pasivo, caja de resonancia de aquel portador del “supuesto saber”, repetidor de repeticiones, anclado bajo el sello “del deber ser”.

Es por ello de vital importancia facilitar experiencias significativas que el estudiante incorpore trascendiendo las limitaciones temáticas. Valorar la necesidad de alfabetizar en lenguajes que enriquezcan las experiencias de aprendizaje y permitan surgir lo diverso en contextos interdisciplinarios que habiliten un abordaje complejo de la realidad.

La escuela puede ser redimensionada y re-pensada a partir del movimiento expresivo y el juego, con un sentido experimental y estético que recupere la imaginación creadora, los deseos, las emociones. Transformando movimiento y energía en exploración, búsqueda y creación, pueden apropiarse de un modo diferente los saberes resignados al espacio áulico.

Por ello es necesario posibilitarle al futuro docente herramientas que le permitan pensar sus prácticas desde la dimensión lúdica y experimental de la actividad corporal, que inviten a investigar, interiorizar conceptos y construir conocimiento mientras se participa, se elabora y se significa, desde un cuerpo dispuesto como una totalidad para el aprendizaje.

Se plantea, desde contenidos disciplinares que son propios de la Expresión Corporal, un abordaje de las prácticas docentes superadora del tradicional enfoque escolarizado, que haga frente a la fragmentación de saberes atrapados en la quietud, remitidos a la transmisión verbal, atrapados en el pizarrón y la hoja del cuaderno. Se propone una organización que aborde la elaboración y el seguimiento en la implementación de proyectos didácticos concretos a ser desarrollados por los estudiantes en prácticas áulicas.

Se proponen los siguientes contenidos:

- Abordaje de las prácticas de enseñanza áulicas desde el movimiento expresivo.
- Criterios y ejes temáticos para desarrollar y favorecer el enriquecimiento sensorial.
- La sensibilización en el conocimiento de sí mismo y del entorno. Propiocepción (tono, respiración, postura) y exterocepción. La expresión de poéticas personales canalizadas a través del movimiento.
- El espacio áulico y la relación docente–alumno. Deconstrucción de la práctica docente. Meta evaluación. Comprensión corporizada y vivenciada de saberes escolarizados.
- Construcción de propuestas didácticas a ser implementadas en instancias de práctica docente. Criterios de evaluación de las mismas. Estrategias metodológicas adaptadas a cada situación.

Seminario: Miradas sobre la escuela

A través de los tiempos, las Artes Visuales han entablado con la realidad empírica una relación compleja y cambiante. En algunos casos la retrata miméticamente, en otros casos la cita con fines mágicos, didácticos o rituales, en otros la convoca como posibilidad temática, en otros sólo se sirve de ella como referente lejano para exponer prioritariamente una concepción artístico-formal, en otros la cuestiona con ferocidad, ironía, melancolía, en otros la tensiona con el universo de lo subreal o metafísico, en otros la ignora o la resemantiza en pos de objetivos estéticos particulares.

Es necesario además, recordar que todas las manifestaciones artísticas son producto de una cosmovisión cultural, y en ese sentido también aportan información sobre diversos aspectos de la sociedad y el momento histórico en que surgen.

Si bien en nuestra sociedad occidental, la institución escuela como tal, surge a inicios del S. XIX, desde los comienzos de la vida en sociedad el hombre ha llevado adelante la tarea de educar a las nuevas generaciones.

En el marco de estas consideraciones, y advirtiendo que el arte siempre es una transformación creativa, resulta interesante en pos de la instauración de un pensamiento complejo en los estudiantes del profesorado, realizar un recorrido iconográfico para descubrir cómo ha mirado el arte la actividad de enseñar y aprender en las distintas culturas y contextos. Y en ese viaje, poder inferir cuáles son los supuestos, concepciones educativas, formas de organización institucional, criterios didácticos, cuestionamientos y otros aspectos que están puestos en juego en la interpretación que han hecho los artistas. El recorrido puede extenderse a otros materiales, como las imágenes que han ilustrado los textos escolares hasta el presente y otros que pueblan la iconosfera contemporánea (Gubern, 1992). Y desde ese ejercicio, articular la reflexión crítica sobre las prácticas actuales, y sobre las propias maneras de proponer la enseñanza.

Se proponen los siguientes contenidos:

- Análisis reflexivo de obras de todos los tiempos. Sugeridas a modo de ejemplo: Laurentius de Voltolina (Aula universitaria), Rafael (La escuela de Atenas), Rembrandt (La lección de anatomía del Dr. Tulp), Vermeer (La lección de música, La lección de dibujo), Caravaggio (La incredulidad de Santo Tomás, La vocación de San Mateo), Le Nain (La academia), Degas (serie de las academias de danzas), Florián Paucke, Francisco Narváez, los contemporáneos Susana Di Pietro (serie Cuerpos dóciles) y George Deem (La escuela de Atenas, Okay, La escuela De Chirico, La escuela fauvista, etc.). Historietas de Frato, Quino (Mafalda), Matías Arese (Lemon Chelo).
- Búsqueda e interpretación sociopolítica de ilustraciones en textos escolares y láminas, pasados y vigentes.
- Exploración de imágenes sobre la escuela en publicaciones gráficas, informativas, publicitarias, de difusión masiva. Recuperación desde un posicionamiento crítico.

Talleres y seminarios opcionales correspondientes a: MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA I Y II

Seminario: La Etnomatemática

La Etnomatemática es una corriente del saber matemático, que intenta rescatar los valores que los pueblos y su cultura tienen, que contribuye a restaurar la dignidad cultural y ofrece las herramientas intelectuales para el ejercicio de la ciudadanía.

Se reconoce como una práctica escolar válida que refuerza la creatividad, los esfuerzos, el respeto cultural y ofrece una mirada amplia de la humanidad con la tendencia creciente hacia el multiculturalismo.

En la vida cotidiana, la Etnomatemática se reconoce cada vez más como sistema de conocimiento que ofrece la posibilidad de una relación más favorable y armoniosa de los humanos entre sí y entre los humanos y la naturaleza.

Este Seminario le permitirá al estudiante analizar y reflexionar acerca de las distintas formas de conocer, acerca de las prácticas que se concretan en habilidades de explicar, de interpretar, de comunicarse y de convivir con diferentes contextos naturales y socioeconómicos.

Seminario: Geometría y movimiento

El estudiante podrá en este Seminario asumir la importancia de poner en acción el cuerpo en su dimensión expresiva y vincular en función del análisis y la organización de conocimientos espaciales. El desarrollo de la percepción visual, la intuición y la imaginación espacial y el pensamiento geométrico que se basan en la experimentación y creación de formas artísticas a partir del propio cuerpo en su dimensión sensible y emocional.

Somos seres de tres dimensiones. Desde que nacemos interactuamos con personas, objetos, formas, diseños, que se transforman, se desplazan, giran, se reflejan. Progresivamente los vamos reconociendo, analizando y tomando posesión del espacio. Accedemos al conocimiento del espacio a través de la percepción que organiza las informaciones sensoriales a partir de la manipulación de los objetos y la capacidad de desplazarse y permite la imaginación espacial.

Los contenidos sugeridos son:

El cuerpo generador de espacios. El movimiento generador de imágenes. Espacio lleno, espacio vacío. Espacio personal, parcial, total, social, físico, escénico. Relación espacio temporal. Nociones de ubicación, posición, dirección, sentido, trayecto, recorrido, distancia, amplitud, tamaño, forma. Exploración de formas y diseños: punto, línea, plano, volumen. El espacio multidimensional. Kinesfera. Simetrías y asimetrías. Ámbitos del espacio: delimitaciones, mapas, territorios, paisajes. Quietud, movimiento, trayectoria, desplazamiento. Uso de objetos y elementos del entorno.

Seminario: El lenguaje plástico-visual y la matemática

El lenguaje visual es una cuestión de forma. El universo natural se presenta a nuestra captación sensible en formas: apariencias, configuraciones, estructuras, figuras, fondos, planos, profundidades, proporciones, colores, rugosidades, ondulaciones, concavidades, brillos, luces y sombras.

También la cultura que habitamos y que gestamos es un mundo de formas, formas que por su carácter de construcción social siempre portan sentidos.

Todos los lenguajes (el lingüístico, el matemático, el visual, el musical, etc.) son formas de representación por las cuales los seres humanos transmiten significados, y cada sistema particular de simbolización expresa de una singular manera lo que podemos conocer acerca del mundo.

Entre estos lenguajes, por su propia condición representativa, pueden establecerse puentes que permiten andamiar el proceso de adjudicación e interpretación de sentidos.

Las imágenes visuales son formas jerarquizadas en nuestra sociedad, cifran *cualidades* y pueden articularse con formas de simbolización matemática.

Este Seminario se propone brindar al estudiante del profesorado algunos elementos para poder interpretar esos universos simbólicos, sus particularidades, resonancias y analogías, desde una estrategia que estimule el interés en seguir descubriendo y construyendo los cruces posibles.

Se sugieren los siguientes contenidos:

- Las formas naturales y artísticas que encarnan nociones matemáticas (análisis, síntesis, concentración, dispersión, isomorfismos, anamorfismos, fractales, geometría, proporciones, equilibrio axial y radial, gradaciones, concavidades, convexidades, etc.).
- La noción de espacio en las producciones artísticas (geometrías, ambigüedad espacial, topología, fragmentación y particiones, yuxtaposición, simetría y asimetría, representación intuitiva y racional del espacio, perspectiva, transformación proyectiva, proporción, land-art, el cuerpo como territorio y soporte, en: obras de pueblos originarios americanos; Fidias; Piranesi; Masaccio, Da Vinci, Vassari y renacentistas; Dalí, Magritte y otros surrealistas; cubismo y futurismo; art-decó y arte óptico, Torres García, Minujin; diseñadores; artistas callejeros y otros contemporáneos.

- La noción de espacio-tiempo. Construcción de juegos de pre-cine (taumatropo, mutoscopio, zootropo, kinetoscopio, panorama y diorama).

Taller: Llegando a la matemática desde la música

Dice Yehudi Menuhin: *“La música es una matemática, pero una matemática audible”*, desde esta perspectiva se intentará construir un juego integrador entre el lenguaje matemático y el musical en una búsqueda transformadora y optimizadora de la relación entre el educador y su metodología de enseñanza y el estudiante y su forma de aprender en la realidad socio-histórica que les toca vivir.

Es en la música únicamente donde el tiempo se vive y se percibe simultáneamente sin necesidad de un recorrido espacial.

Las estructuras temporales: la orientación (pasado, presente, futuro), los ritmos y la duración (consecuencia, regularidad, variabilidad, permanencia) la posición relativa de los instantes entre sí (simultaneidad, alternancia, sucesión), la velocidad (lento, rápido, moderado) y hasta los números y relaciones matemáticas (indicadores de compás, de armonías) se hallan presentes total o parcialmente en toda manifestación musical como también algunas nociones de espacialidad posibles de adquirir desde el desplazamiento del sonido en el espacio: la orientación, la delimitación, la sección, los intervalos y las distancias que juegan un papel preponderante en la expresividad de la obra representada en uno de sus parámetros: intensidad al entrelazarse con la energía en la ejecución, dan una visión del amplio panorama de los puntos de encuentro entre *la matemática y la música*.

Toda actividad musical conlleva un accionar matemático entrelazado a lo estético expresivo, los contenidos enumerados debajo solo son orientadores quedando librado a la creatividad de los docentes a cargo los juegos posibles para dicha relación:

- La noción de temporalidad en la producción musical: constantes isocrónicas y no isocrónicas. Pulso, acento y ritmo. La división del tiempo o pulso como fracción de tiempo.
- Simultaneidad, alternancia y sucesión del sonido en el espacio: la canción, juegos rítmicos, juegos de instrumentación y ejecución, juegos concertantes.
- Direccionalidad del sonido. El diseño melódico como trayectoria.
- Velocidad.
- Intensidad.

Talleres y seminarios opcionales correspondientes a: CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA

Seminario: Educación Ambiental

Este Seminario lo que pretende es que el estudiante, futuro docente comprenda que la Educación Ambiental es un campo con múltiples potencialidades. Por un lado, ofrece la posibilidad de articular las Áreas que tratan la problemática ambiental de manera segmentada. Por otro lado, es una estrategia de concientización pública frente a las demandas de la actual crisis ambiental. Finalmente, la educación ambiental aporta conocimientos específicos para alumno utilice en el análisis crítico de casos y además participe en la toma de decisiones para la prevención y resolución de problemáticas ambientales concretas.

Si bien algunos problemas ambientales se vinculan a ciertas características de los procesos naturales, no podemos dejar de pensar que existen otras causas que permiten comprender la profunda crisis ambiental que sufre nuestro planeta.

Desde esta perspectiva, consideramos que el análisis de los problemas ambientales se debe realizar a partir de una mirada global, que incluya todos los condicionantes que dieron lugar a tales situaciones. Para ello no sólo debemos tener en cuenta los factores naturales sino también incorporar la dimensión política y la dimensión social.

Este Seminario por ser una temática multidisciplinar puede ser abordado por los profesores y las profesoras de cátedras Ciencias Naturales; Ciencias Sociales; Educación Física; Ética, Filosofía, etc.

Los contenidos propuestos tiene que relación con: La tierra como el planeta en que vivimos, la naturaleza como un bien común, la población humana como problema ambiental y el impacto ecológico de sus actividades, la ciudad como hábitat del ser humano y el desarrollo sostenible desde la perspectiva de ser una alternativa de solución. Recursos naturales y ambiente: La sobreexplotación de los recursos: aire, agua, suelo, seres vivos y fuentes de energía. El agua como recurso limitado. Energías alternativas. Los impactos: la contaminación del agua, el suelo, el aire, la desertización, el aumento de residuos y la pérdida de biodiversidad. El cambio climático. Control de plagas: insecticidas, herbicidas,

envenenamientos crónicos. Los riesgos naturales. Las catástrofes más frecuentes. Factores que incrementan los riesgos.

Las condiciones ambientales de América Latina y de Argentina con especial referencia a la provincia de Santa Fe y sus principales problemas ambientales. Regionalización a partir de los circuitos productivos. El riesgo como construcción social. Gestión ambiental. Estados, organismos internacionales, organismos no gubernamentales y empresas como actores frente a las problemáticas ambientales.

Seminario: Educación para la Salud

En este Seminario lo que se pretende es brindar a los estudiantes, futuros docentes, conocimientos para que contribuyan a encontrar respuestas adecuadas a las necesidades de la salud, aspectos que hasta ahora fueron complementarios en el desarrollo del currículo, pero que actualmente y por paradójico que parezca, a pesar de los vertiginosos avances que se han producido a nivel científico tecnológico, han aparecido nuevas enfermedades o han resurgido otras que se consideraban erradicadas. Además es importante abordar el conocimiento del desarrollo saludable del niño/niña durante la primera infancia, teniendo en cuenta las medidas de prevención y promoción de la salud, detección precoz de enfermedades y orientaciones en cuanto al cuidado y hábitos de alimentación e higiene.

La educación es uno de los factores que pueden incidir en el bienestar de las personas, por eso la Educación para la Salud es uno de los ejes esenciales en la promoción de la salud y en la prevención de las enfermedades del niño/niña y su familia. En este sentido se pretende fortalecer la función social de la tarea docente.

Los contenidos propuestos son: salud y Educación para la Salud. El cuerpo y sus cuidados. Atención a la salud y calidad de vida. Las instituciones educativas y sus articulaciones con las políticas de salud y con la atención primaria de la salud. Incidencia social en la salud del niño/niña y del adulto. Profilaxis, prevención y promoción de la salud. El Jardín Maternal y el Jardín de Infantes como agentes preventivos y promotores de la salud. Necesidades y costumbres alimenticias. Lactancia y leche materna. Nociones de nutrición, higiene de los alimentos. Necesidades y hábitos de higiene y sueño. La educación sexual de los/as niños/as. Nociones sobre control pediátrico del recién nacido. Seguimiento del lactante y del/de la niño/a hasta los 5 años. Plan de vacunación y prevención de enfermedades. Prevención de accidentes y primeros auxilios.

Esta unidad curricular si bien será asumida por el Profesor de Ciencias Naturales, aunque si bien se puede articular con Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana, entre otros.

Seminario: Ciencia y Arte

En este Seminario se pretende acercar una visión de la educación en ciencias que rompa con los estrechos límites disciplinares actuales, realizando las articulaciones con otras áreas del conocimiento. El mismo puede ser abordado en forma conjunta con los profesores y las profesoras de las cátedras de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Literatura y del Área Estético Expresiva: Expresión Corporal, Artes Visuales/Plástica.

La temática de las relaciones dialógicas entre arte y ciencia es compleja y puede ser abordada bajo diferentes perspectivas. El filósofo Bachelard (1965) considera que la emoción estética se halla en el encuentro entre el descubrimiento científico y la creación artística: "admira primero, comprenderás después". Tomando como marco la teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin, planteamos cruzamientos entre el arte y la ciencia con implicaciones en el ámbito de una educación alternativa.

Se propone el abordaje de contenidos del área de ciencias naturales desde un cuerpo abierto al descubrimiento, la indagación y la experimentación sensorio-motriz, dispuesto favorablemente a la construcción de conocimientos por múltiples vías. El arte puede suministrar un punto de entrada para discutir el papel de la observación en ciencia, en particular la relación entre observación y teoría.

Los contenidos propuestos, sólo a modo de ejemplo, para este Seminario son: El lugar de la observación en el arte y en las ciencias. Sensibilización estética sobre el mundo natural (texturas, matices, formas abiertas, cerradas, figura, fondo). La relación entre la literatura de ciencia ficción y los hechos científicos. La óptica a través de las imágenes (video, fotografía, pintura, etc.). La mirada curiosa de micro y macro entornos naturales (lentes de aproximación, alejamiento, distorsión). La integración sensorio-perceptiva como abordaje del mundo externo y del conocimiento de sí. El abordaje de contenidos específicos de ciencias naturales a partir de la recuperación de imágenes evocativas personales transformadas en matices de energía en movimiento, en desplazamientos particulares, en gestos, en formas plásticas. La exploración, indagación, descubrimiento de nociones científicas en el propio cuerpo en movimiento. La apropiación vivencial de nociones espaciales y temporales, desplazamientos, direcciones, niveles,

formas, gradaciones de energía. La luz como energía y posibilidad poética. Pigmentos naturales, orgánicos e inorgánicos. La participación activa en la resolución de problemas.

Los contenidos planteados ejemplifican un enfoque que une al juego significativo puesto en movimiento, la canalización creativa de la curiosidad, el desarrollo de la memoria y la imaginación y la capacidad de observación, abstracción y conceptualización.

Taller: Ciencia en la Cocina

Este Taller se organiza para que los estudiantes de profesorado piensen y trabajen la riqueza ofrecida por las actividades cotidianas para la conceptualización de los contenidos de las Ciencias Naturales en forma integrada y las articulen con las otras disciplinas. Fundamentalmente, interesa que desde lo didáctico analicen cómo transformar las experiencias cotidianas en un medio de iniciación infantil hacia el aprendizaje de contenidos y de procedimientos experimentales.

El Taller permite realizar integraciones con la Matemática efectuando prácticas de medidas y relaciones de proporcionalidad, con las Ciencias Sociales a través de un análisis de las organizaciones de producción de materias primas, de procesamiento, distribución y ventas, con Lengua a través de la lectura de envases y recetas. En el contexto específico de las Ciencias Naturales permite un análisis de cuestiones de nutrición y dietas en función de edades y actividades, el reconocimiento químico de hidratos de carbono, grasas, proteínas, etc., el estudio de propiedades de las mezclas y las soluciones, el seguimiento de reacciones químicas, la consideración del efecto de los detergentes sobre la tensión superficial de diferentes materiales, etc. También será un espacio interesante para analizar diferentes recursos tecnológicos, desde un rallador hasta un micro-ondas.

Interesa, además, que a través de las experiencias realizadas sean capaces de organizar propuestas didácticas para desarrollar en la Educación Inicial, integrando la familia a la escuela y la escuela a la sociedad.

Taller: Recursos y Experimentación en Ciencias Naturales

Este Taller está destinado a promover la creatividad de los/as futuros/as profesores/as con vistas al diseño y a la construcción de recursos didácticos para el desarrollo de estrategias de Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. Se indagarán las posibilidades ofrecidas por diferentes materiales para la construcción de los distintos objetos, analizando la factibilidad de ser utilizado y manipulado por los niños y las niñas. En el Taller se podrán construir, por ejemplo, cotidiáfonos para la iniciación de los niños y las niñas en la producción de sonidos y dispositivos para orientar el estudio de movimientos mediante juegos. Se tomará como base los contenidos de la unidad curricular Ciencias Naturales y su Didáctica para proyectar las diferentes propuestas basadas en el uso de estos recursos con el objetivo de introducir a los niños y las niñas en la experimentación.

Talleres y seminarios opcionales correspondientes a: LITERATURA Y SU DIDÁCTICA

Taller: Relatos...tejidos en el cuerpo

La literatura como recurso incentivador del movimiento expresivo. Improvisación de movimientos a partir de palabras, poemas, cuentos, fábulas, leyendas, voces. La representación de cuentos y relatos recuperando imágenes personales y desechando estereotipos y copias. La creación de composiciones coreográficas a partir de textos poéticos y narrativos. La creación de personajes, vestuarios, ambientaciones, escenografía, iluminación. La gestión particular del espacio en la representación escénica y la orientación en el tiempo de la obra. Los recursos para lograr continuidad, movimiento y tiempo en el relato danzado. La articulación entre textos corporales, visuales, verbales.

Seminario La literatura para niños y niñas y las imágenes visuales

Las fértiles y complejas relaciones que pueden establecerse entre el sistema de expresión verbal y el de expresión icónica visual han planteado interesantes problemas teóricos y acalorados debates, especialmente en las últimas décadas. Los mismos recorren cuestiones como su aparición filogenética; su respectiva naturaleza semiótica, la traductibilidad recíproca, su participación en la construcción cognitiva, entre otros.

Sin intención de agotar todos estos núcleos de interés, es preciso focalizar la atención de los estudiantes de profesorado en la cantidad de oportunidades en que ambos sistemas se presentan en interacción

dinámica en los materiales a los que habitualmente acceden los niños y las niñas en edad escolar primaria. Textos literarios infantiles, textos escolares, revistas, historietas, programas computacionales interactivos, juegos en red, materiales audiovisuales subtítulados, entre otros.

Fundamentalmente de la mano de la eclosión editorial que ha tenido lugar en las últimas décadas, se ha asistido al fenómeno de la proliferación de textos con gran variedad de diseños, donde en ocasiones la imagen ilustra y en otras se erige en prioridad comunicacional o poética.

Este Seminario se propone realizar un recorrido por los complejos territorios de los textos infantiles, teniendo como objetivo problematizar la relación de las imágenes y las palabras, haciendo especial énfasis en la real posibilidad de acceso a estos materiales que tienen los niños y las niñas de diferentes entornos socioculturales.

Los contenidos propuestos son: La ilustración de textos escolares en de la historia de la educación argentina. Sus dimensiones política, social, ética y estética. Relaciones entre la palabra escrita y la imagen: idilios y antagonismos. Concepciones estilísticas. Análisis reflexivo de otros productos y entornos que vinculan la palabra y la imagen para el público infantil (juegos informáticos interactivos, revistas, historietas). Interpretación crítica acerca de los distintos modos de apropiación del material literario por parte de niños y niñas de entornos socioeconómicos diversos (rurales, urbanos, urbano-marginales, culturas nativas, entre otros).

Seminario: Teatro de Títeres y Literatura

Se propone la creación de un Teatro de Títeres, porque permite conocer el manejo de diferentes técnicas de manipulación al servicio de la interpretación de textos de autores consagrados, en una tarea de producción y puesta en escena que luego podrá avanzar hacia la creación de los textos propios pensados para la Educación Inicial y además estimular la producción infantil, verbal y dramática.

Talleres y seminarios opcionales correspondientes a: LENGUA Y SU DIDÁCTICA

Seminario: Palabras, mensajes... tejidos en el cuerpo

El lenguaje del cuerpo permite al ser humano comunicarse aún antes de la estructuración del lenguaje hablado. Luego se expresa en forma paralela y simultánea al código verbal instalando, anclando, o contradiciendo sentidos mediante gestos, miradas, posturas, ademanes. Finalmente, las manifestaciones corporales pueden convertirse en un lenguaje singular, con códigos y discursos que canalizan una organización poética que traduce en movimientos, procesos internos, pensamientos, emociones, imágenes, fantasías.

La Expresión Corporal pone en acto la vivencia integrada del movimiento con procesos perceptivos, cognitivos, emocionales y vinculares. Es fecunda su integración con el área de Lengua en un abordaje corporizado de las múltiples dimensiones del hecho comunicativo centrado en la relación entre la gramática del cuerpo, la gramática del texto y la gramática oracional. Permitiría considerar:

- El entramado de mensajes en palabras, gestos, movimientos. La particularidad del lenguaje corporal que encarna un cuerpo emisor, receptor y canal de comunicación a la vez. Un cuerpo que corporiza la palabra, una palabra que toma cuerpo y se redimensiona. Diálogo corporal. Gramática, semántica y sintaxis verbal y corporal.
- La construcción de textos a partir de la experiencia sensorial; la recuperación de imágenes evocativas y fantásticas; la génesis de espacios; tiempos y energías, la interacción con objetos.

Talleres y seminarios opcionales correspondientes a: ALFABETIZACIÓN INICIAL

Taller: Grafías... tejidas en el cuerpo

El aprendizaje de la lectura y la escritura se enriquece fecundamente con cruzamientos ligados a la vivencia motriz, la creatividad, la afectividad. Son vitales canalizadores de la alfabetización, en interrelación dinámica: la percepción del propio cuerpo y el mundo externo, el desarrollo de la función simbólica, la estructuración espacio-temporal, la organización del esquema corporal (coordinación, equilibrio, lateralidad), las formas de locomoción, la sensibilización de matices en la energía de los movimientos, el interjuego entre el intelecto, las emociones, los vínculos y la expresión de poéticas personales en clave de movimiento.

La búsqueda de respuestas y explicaciones en el seno del propio cuerpo vivido, el buceo de nociones y relaciones, el juego con las imágenes y los sentidos, en situaciones de aprendizaje placenteras y vínculos afectivos auténticos con el conocimiento, resultarán para los alumnos experiencias interesantes y significativas que dejarán, en consecuencia, huellas profundas y de valor personal.

Las experiencias corporales expresivas integradas al aprendizaje de contenidos resultan altamente significativas, porque es a partir del propio cuerpo que el sujeto se relaciona, internaliza y exterioriza, en contacto con su entorno. Se propone un enfoque que valore el rol protagónico de cada participante de la experiencia: alumnos, docentes, conocimientos, comunicación y creatividad puestos en juego.

La riqueza de este abordaje radica en que supone un docente que asume nuevos roles desde una participación auténtica, activa y comprometida. Un/a maestro/a que no se abre a la comunicación sólo a través de la palabra, del verbo, sino que se involucra en su integralidad. Esto habilita una dinámica cargada de espontaneidad y desenvoltura tanto en los vínculos entre pares como entre alumnos y docentes. El trabajo corporal expresivo implica una invitación a la actividad vivencial y al descubrimiento y la incorporación de puntos de vista distintos al propio asumidos a partir del trabajo compartido.

Talleres opcionales correspondientes a: DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL I Y II

Taller: Juegos Teatrales

El juego teatral es, aún en el marco de reglas que se enuncian para potencializar sus alcances, ese espacio de libertad, de *creación sin censura*, por el que se escapa o fluye el deseo: de jugar por jugar, jugar para conocer y jugar para conocernos, jugar para encontrar, jugar para reparar.

Permite —divirtiendo— la creación de relatos orales, graficados, accionados en presencia de otros que circunstancialmente miran; aborda la construcción de personajes cercanos o lejanos, cotidianos o fantásticos, creados a partir de los elementos teatrales: vestuario, maquillaje, objetos que se resignifican, títeres, sonidos, luces, escenografías móviles y estructuras espaciales que permiten trabajar niveles y planos.

El juego teatral pretende en este espacio desarrollar en los participantes la posibilidad de creación individual o colectiva de relatos, narraciones, cuentos, episodios escénicos, implementados a partir de la oralidad, la acción teatral o el entrecruce de ambas, construyendo habilidades histriónicas, vocales, corporales, que ayuden a intensificar vínculos, interacciones, comunicación.

Procura el abordaje de poéticas o estilos humorísticos, para permitir una aproximación al sentido individual y social de la risa: el humor en la vida cotidiana, en las producciones culturales y en medios masivos de comunicación.

En síntesis, es el juego teatral el que posibilita construir conocimientos desde diversas operaciones narrativas, sensoriales, emocionales y de otros signos que permiten abordar sentidos de ruptura de la lógica cotidiana.

Pero, por sobre todas las posibilidades que alienta, el juego teatral permite a partir de la *improvisación*, el desarrollo de la capacidad de adaptación, trabajo con el azar, con lo que acontece de manera imprevista, con lo que no estaba planificado ni pensado.

Se buscará la experimentación de relatos y acciones teatrales, la construcción de géneros humorísticos que tendrán como soporte la vivencia de los participantes en diálogo con las teorías que sostienen los distintos procedimientos, juntamente con el análisis crítico de las realizaciones propias y de las producciones del contexto social, en su dimensión ética y estética.

Los contenidos propuestos son:

- Distintos abordajes de la creación colectiva
- Creación colectiva en base a cuentos, relatos, poesías, dibujos, hechos históricos, noticias periodísticas, fotos, estatuas vivientes, sonoridades, acciones, etc.
- El relato oral entrecruzado con acciones dramáticas
- La El relato como generador de la acción dramática y de otros relatos
- El montaje teatral: escritura de signos y códigos: cinéticos, sonoros, proxénicos.
- Montaje: personajes y conflictos en distintos tiempos, espacios y niveles, diseño lumínico, sonoro, vestuario, maquillaje.
- Poéticas humorísticas: caricatura, parodia, ironía, absurdo, humor negro, etc.
- La caravana de personajes en la teatralización de desfiles, murgas, bailes, concursos.

Taller: Jugar con la Luz

La luz no sólo es un fenómeno físico de invaluable gravitación en nuestra vida diaria. Es, y ha sido, una posibilidad generadora de mundos ficcionales, una alternativa de encuentro social, una escritura poética visual.

Desde la remota antigüedad, los hombres y mujeres, los chicos y los grandes, se han reunido alrededor del fuego para jugar con las formas de las sombras proyectadas, han ideado dispositivos para reproducir y perfeccionar sus resultados, han incorporado tecnologías emergentes con el solo afán de seguir soñando en penumbras el sugestivo submundo de las luces y las sombras.

Los niños y las niñas significan ese territorio desde un imaginario complejo, sutil, riquísimo: su sombra proyectada es enigma y asombro, la oscuridad es un desafío a conquistar.

Potenciar ese caudal lúdico para conocer jugando con la luz es el objeto de este Seminario.

Los contenidos propuestos son:

- Teatro de sombras. Las sombras chinas: proyecciones directas de formas corporales sobre la pantalla/pared, proyecciones en retroescena. Tipos de muñecos: fijos, articulados, calados, coloreados, etc.
- La escritura de la luz: la fotografía. Cámara oscura. Materiales fotosensibles. Juegos fotográficos sin cámara: fotogramas y quimiogramas. Fotogramas por contacto con distintos materiales: siluetas recortadas, arena, vidrio, elementos transparentes y opacos, continuos y discontinuos.
- Efectos de iluminación puntual sobre el rostro humano y su gesticulación: frontal, lateral, cenital, desde abajo. Luces de relleno y de destaque. Contraste y siluetas. Luz directa y luz difusa.
- Representación de la iluminación en las obras de arte. Móviles luminosos. La luz como materia de obras contemporáneas: proyecciones espaciales, intervenciones urbanas.
- Efectos coreográficos y sincrónicos con la luz. Trabajos con linternas en caja escenográfica oscura. Las proyecciones espectaculares del pre-cine: linterna mágica, fantasmagorías, panorama y diorama.
- Luz natural, luz artificial. Fuentes, generación y características. Temperaturas y relación con el color. Construcción de objetos lumínicos sencillos.

Seminarios opcionales correspondientes a: CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA

Seminario: Educación Vial

Este Seminario tiene por finalidad acercar al estudiante herramientas para generar situaciones didácticas que estimulen en los niños y las niñas de Educación Inicial el conocimiento de normas y señales viales, la construcción de hábitos y actitudes preventivas y el respeto para la convivencia social.

Se pretende que a través del desarrollo del mismo, los estudiantes evoquen y recopilen experiencias, indaguen situaciones críticas en los medios de comunicación que permitan posicionar la problemática vial en su dimensión actual, a nivel nacional y local.

Será importante que se desarrollen estrategias basadas en el “juego”, destinadas a motivar y a hacer reflexionar a los/as niños/as y, a través de ellos a los jóvenes y adultos, desde sus propias experiencias para lograr un cambio de actitud. Se propiciará el desarrollo de actividades centradas en lo cotidiano que permitan mediante la observación de la circulación vehicular y peatonal en el entorno local, detectar situaciones de riesgo que den lugar a la educación del transeúnte y la articulación de estrategias y contenidos para el diseño de itinerarios didácticos en las salas y acciones multiplicadoras de prevención en lo cotidiano del Jardín de Infantes y el barrio.

Se propiciará, además, que el estudiante participe en encuentros del Educación vial organizados por diferentes entidades cuya asistencia y posterior trabajo de producción acredite su aprobación. Los contenidos sugeridos, a modo de ejemplo son: la utilidad de las señales de tránsito y la importancia de su cumplimiento para la convivencia social, el cruce de arterias y los semáforos como organizadores de la circulación, el uso de los dispositivos de seguridad para fomentar actitudes preventivas y de responsabilidad, la normativa y su necesidad para el ordenamiento del tránsito vehicular y peatonal.

Seminario: Cine Documental

El cine desde sus comienzos, se ha planteado como uno de los objetivos buscar la realidad y filmarla para presentarla al espectador. El cine se desarrolla en el siglo XX y es congruente con el desarrollo tecnológico de nuestra época. Más allá de haberse transformado en una industria, *“el cine conserva su carácter de ‘arte popular’ y es la forma más conocida de narración del siglo”* (Fernández A. En Columbres, 2005: 181).

El cine es arte, lenguaje y medio de comunicación. El cine habla por medio de imágenes. De los encuadres, de la palabra hablada, de los efectos especiales, del montaje, del color y de los sonidos.

El lenguaje del cine se basa en la fotografía, en la música, en la literatura, en el Cómic, y en todos los fenómenos artísticos. De la misma forma, el cine, influye en las demás artes, aportando sus formas de expresión.

La propuesta de un Seminario de Cine Documental, lo hacemos a partir de que es un cine eminentemente didáctico, que ha pasado por todas las vicisitudes y situaciones positivas de la historia del cine.

El cine documental cuenta hechos que han sucedido o que están sucediendo independientemente de que con ellos se haga o no una película. Sus personajes existen también fuera del film, antes y después del film.

El cine documental nació de la necesidad de filmar la realidad, por un lado, y de disponer de la oportunidad de moverse con la cámara, con el sonido sincronizado al mismo tiempo, por el otro.

Esta actividad del Seminario de Cine Documental, debe ser realizada dentro del propio Instituto y la misma debe formar parte de la agenda cultural que ofrece la institución en la región a la que pertenece.

Si tenemos en cuenta que el cine es una de las manifestaciones del arte, será importante que los estudiantes que participan del Seminario, puedan desarrollar: juicio crítico sobre el lenguaje cinematográfico; opinión sobre la importancia de filmar la realidad; valoración del cine como narrativa; interés por la narrativa de la imagen móvil.

Seminario: Ciudadanía Plena y Democracia

La formación inicial de los futuros docentes debe garantizar que los alumnos realicen recorridos plurales, fundamentados, potentes y creativos a partir de los conocimientos en las Ciencias Sociales. La formación en el área debería permitir a los alumnos, entre otros propósitos, encontrar en las Ciencias Sociales una forma de conocimiento para su propia comprensión del mundo, y asumir el compromiso para la construcción de sociedades basadas en los derechos que hacen a la *ciudadanía plena*.

Pilar Benejam (1997), en las finalidades de la educación social sostiene que el objetivo esencial de la enseñanza en las Ciencias Sociales es la formación de los alumnos como *ciudadanos* de un sistema democrático. Resalta el tema de los valores democráticos como la libertad, la igualdad y la participación.

A través de este Seminario se pretende que los alumnos construyan un sistema de significados y desarrollen actitudes y comportamientos que respondan a esos valores democráticos.

Los contenidos propuestos son: el respeto por la dignidad personal y la de los demás a través del reconocimiento de la racionalidad, libertad, igualdad; la justicia y los derechos humanos; la participación basada en la comunicación y el diálogo; la comprensión y valoración de los rasgos que distinguen a las comunidades con las cuales los alumnos se identifican, como también de su diversidad; participación en los proyectos y problemas de su comunidad, localidad, provincia, etc., con plena conciencia de sus deberes y derechos; el conocimiento personal y social del contexto para valorar y conservar mediante acciones concretas el patrimonio cultural y natural; la aceptación y el compromiso con la realidad cercana, local, próxima como base de la cooperación y la solidaridad con otras sociedades y culturas.

Seminario: Tiempo, espacio, entornos...

El presente Seminario parte desde una concepción holística del aprendizaje y el cuerpo y tiene por objeto la integración fecunda de lenguajes y conocimientos de distintas áreas.

El complejo entramado de procesos dinámicos, las nociones de tiempo y espacio, como categorías básicas para pensar al hombre situado en su entorno físico y social, constituyen ejes centrales que comparten las artes del movimiento con las Ciencias Sociales. Un abordaje conjunto de los mismos presenta una alternativa superadora de la visión del saber separado en compartimentos estancos.

La vivencia de dimensiones espaciales de ubicación, posición, dirección, sentido, trayecto, recorrido, distancia, amplitud, tamaño, forma; de orientaciones en los espacios parcial, total, social y escénico; la exploración de nociones relacionales de inclusión, cercanía, centro y periferia en actividades ligadas a la creatividad en movimiento, permiten actualizar habilidades de observación y construcción conceptual de nociones cuya comprensión es central para el aprendizaje de la geografía.

Problematizar la temporalidad investigando en el movimiento propio las nociones de duración, simultaneidad, sucesión, devenir, transcurrir, cambio, continuidad, proceso, causalidad; interpretar permanencias, resistencias, regresiones y conflictos a partir de propuestas de movimiento compartido; recrear corporalmente sucesos pasados; son formas de propiciar desde un hacer sensible, lúdico y cercano la comprensión de la historia, la generación de juicios de valor y posicionamientos personales.

Taller opcional correspondiente a: ÁREA ESTÉTICO-EXPRESIVA

Taller: Teatro de Títeres

La vigente y ancestral costumbre del hombre de *crear objetos* para la subsistencia físico-emocional pone de manifiesto la necesidad de ingresar a la triada episodio-juego-rito, a través de *objetos que ayuden a liberar emociones, pesares, trabas, ideas*.

Desde esa práctica milenaria del juego, el hombre crea objetos en procura del acercamiento humano.

El títere promueve, fortalece, la comunicación entre los sujetos pedagógicos, ofreciendo una herramienta convocante, provocadora, transformadora.

Los títeres en las sala, significan para el docente un poderoso auxiliar didáctico y al mismo tiempo un significativo momento lúdico, que implica jugar por jugar, jugar para encontrar(nos), jugar para conocer(nos) y conocer el mundo que habitamos, conocer a partir de la fiesta de los sentidos, que se organizarán en nombres y conceptos. El teatro de títeres facilita la práctica docente, en tanto es un mundo conocido por los/as niños/as, habituados a accionar con objetos, inventar historias, que permiten que aparezcan colores, formas, materiales, que permite dar la palabra a otro —el títere—, desde uno mismo.

Los objetos significan por su forma, por su historia, por su materialidad, por lo que metaforizan, por lo que ocultan. Al ser animados por el jugador-titiritero, cobran vida y convocan la mirada, ejercen protagonismo en la escena. El titiritero, desde su cuerpo se proyecta a través de un objeto intermediario que será su vehículo de expresión y comunicación.

La práctica del juego con títeres aborda conocimientos desde diversas operaciones narrativas, sensoriales, emocionales y de otros signos que permiten construir sentidos de ruptura respecto de la lógica racionalista.

La construcción metodológica del Taller de Títeres implica trabajar desde la vivencia, que comprende: construcción de títeres, manipulación e incorporación de los mismos a episodios escénicos con relatos lineales o yuxtapuestos. Estas construcciones fecundas de referencias y metáforas habilitarán espacios para nombrar, conceptualizar, armar y procesar articulación de conceptos en referencia, a los abordajes estéticos y éticos manifiestos o implícitos que configuran los acontecimientos artísticos.

En la actualidad en el Teatro de Títeres conviven distintas técnicas tradicionales: guantes, varillas, hilos, manipulación directa. Figuras rígidas o articuladas, protagonistas o secundarias, fuera del campo del manipulador o incluyéndolo, o prolongándolo. Formas mixtas entre la plástica y el teatro. Formas nuevas. Pero siempre sobre una idea fundante de este Taller: *la materia inerte cobra vida*.

Conocer los principios de manipulación y sensibilización de objetos y materiales será el punto inicial de construcción de personajes y situaciones teatrales.

Algunos contenidos sugeridos:

- El teatro de títeres: arte del espacio, la materia, el sonido.
- Alteración del sentido habitual de los objetos. Los objetos como personajes. La escena.
- Acción dramática: del cuerpo a la mano y de la mano al objeto.
- Principios de la manipulación: mirada, desplazamiento, movimiento orgánico. Calidades de movimientos.
- Diversidad en la producción de recursos sonoros de la voz hablada y cantada.
- La importancia de la observación, imitación, experimentación e improvisación en la construcción de títeres y de diferentes narrativas estilísticas.
- El juego espontáneo y su pasaje al juego organizado.
- El juego dramático: de la construcción individual a la grupal.
- El retablo y los distintos teatrillos, la escenografía, la utilería, el vestuario, en articulación con otros elementos del montaje: luz, espacios, sonidos, etc.
- Los niños y las niñas pequeños/as como espectadores y hacedores.

Este Seminario se articulará con los docentes del Área Estético-Expresiva: lenguajes corporales, musicales y plástico-visual.

4.3.5. Producción Pedagógica

El Cambio Curricular de nuestra provincia, colocando en el centro la articulación de los distintos niveles del Sistema Educativo Provincial introduce el espacio de *Producción Pedagógica*, como un espacio de trabajo transversal e integrador de las distintas disciplinas y campos.

Este espacio de producción, que se realizará a lo largo de toda la carrera, suma a la presencia del estudiante de Formación docente en la escuela asociada, la presencia activa de los docentes de los Institutos, abonando un trabajo conjunto con la institución escolar que apunte a abordar las problemáticas y complejidades que las escuelas enfrentan día a día, en la cada vez más ardua tarea de enseñar. Se trata de un trabajo que nos invita a repensar y mejorar las instituciones educativas, que espera dejar huellas en los aprendizajes de niños/as y jóvenes que las habitan.

La *Producción Pedagógica* es un espacio transversal de formación e innovación que se ubica más allá de los tres Campos establecidos, a la vez que se nutren de ellos, al pretender ser ámbitos donde pensamiento y acción se trabajen conjuntamente en la formación y concreción de intervenciones pedagógicas al interior de las escuelas. Es un dispositivo de trabajo integrado por los estudiantes y los docentes del IFD y los maestros de escuela. Este equipo tendrá por tarea reconocer y elaborar una de las problemáticas que enfrenta el maestro de grado en su diario accionar y trabajar sobre una intervención pedagógica posible. Los objetivos que persigue esta modalidad de trabajo son múltiples:

- Profundizar la formación del estudiante de FD al enfrentarlo a la necesidad de tener que articular la formación teórica que recibe con las problemáticas que atraviesa la tarea docente en un contexto particular. De este modo, se le planteará la necesidad de tener que recurrir a su formación para poder pensar, interrogar e intervenir sobre situaciones pedagógicas concretas.
- Aportar al trabajo de los maestros en ejercicio, que deseen ser parte de la experiencia, ofreciéndoles la posibilidad de ser parte de un equipo dedicado especialmente los problemas que enfrentan cotidianamente.
- Articular los distintos subsistemas del sistema educativo provincial, abriendo espacios para el trabajo conjunto y orientando la formación de los docentes a las necesidades que demanda el subsistema para el cual se forma. Dentro de este objetivo, se destaca la necesidad de recrear el vínculo entre los Institutos de Formación Docente y los niveles de educación inicial y primaria, de manera tal que aquéllos se desarrollen como Instituciones de Formación e Investigación no de modo aislado, sino teniendo en el horizonte las problemáticas, los desafíos y las metas de las escuelas de la provincia.
- Constituir equipos de trabajo interinstitucionales que ensayen y propongan acciones pedagógicas que articulen los saberes escolares con los múltiples lenguajes, ampliando el clásico formato escolar con nuevas posibilidades de aprender.

La forma de trabajo del espacio de *Producción Pedagógica* sale del clásico modelo de los diferentes espacios de enseñanza (clases, talleres, ateneos, seminarios, etc.) y se articula como un espacio que se centra en el aprendizaje del estudiante a partir de la construcción y solución de problemas ligados a la intervención pedagógica. El trabajo que se llevará adelante será el de poner en juego el pensamiento a través de *asomarse* a las escuelas, *mirar* y *reconocer problemáticas específicas, estudiarlas, debatir alrededor de ellas, construir estrategias de intervención pedagógica*, concretarlas y *evaluarlas*.

La instrumentalización del trabajo en estos espacios se ordenará en tres instancias diferentes:

- Las visitas que desde el primer año el estudiante realiza a la institución asociada, donde contará con el acompañamiento de un docente del Instituto y del maestro de escuela.
- Encuentros periódicos con el equipo coordinador, donde de modo interdisciplinario se lo acompañará en la formulación, estudio y análisis y puesta en práctica de la intervención pedagógica.
- Sistematización de la experiencia y acreditación.

4.3.6. Itinerarios por el Mundo de la Cultura

Los Itinerarios por el Mundo de la Cultura se establecen como un trayecto a lo largo de la carrera, para enriquecer la formación personal del estudiante. El cual deberá acreditar al menos dos espacios diferentes electivos por año, que podrán ser cursados en otras instituciones públicas o privadas: museos, bibliotecas, centros culturales, municipalidades y comunas entre otras, con las cuales el Instituto Formador establecerá los respectivos convenios. A modo de ejemplo, pueden citarse: actividades literarias, musicales, teatrales, plásticas, cine y fotografía, distintos tipos de danzas, actividades deportivas, murga y acrobacia.

En caso en que en la localidad no exista ninguna propuesta para estos itinerarios el Instituto Formador deberá arbitrar los medios para gestionar a través de las autoridades ministeriales algunos de los espacios mencionados u otros que pueda definir de acuerdo a las posibilidades y recursos con que disponga en el medio socio-cultural cercano.

5. Condiciones de ingreso

Los requisitos para la inscripción regular en Primer Año de las carreras de los Institutos Superiores son los siguientes:

- a) Poseer certificado de estudio de Nivel Secundario/Polimodal completo, debidamente legalizado, otorgado por establecimiento oficialmente reconocido.
- b) Poseer certificado de salud y aptitud psicofísica otorgado por organismos oficiales.
- c) Cumplimentar las actividades previas al ingreso en la fecha y condiciones que establezca la autoridad ministerial correspondiente.

6. Régimen de asistencia y promoción

En el Diseño Curricular existen diversos formatos de organización curricular denominados: materia, seminario, taller, seminario-taller y ateneo.

Las **materias** admitirán dos condiciones:

- a) regular con cursado presencial o con cursado semi-presencial.
- b) libre.

Para cada una de estas modalidades se determinan las siguientes condiciones de regularización, evaluación y promoción, teniendo en cuenta que la cantidad y características de parciales, trabajos prácticos y/o recuperatorios serán establecidas por la institución, a través de una disposición avalada por el Consejo institucional.

a) Regular:

- a.1) *Regular con cursado presencial*: regulariza el cursado de las materias mediante el cumplimiento del 75% de la asistencia y la aprobación del 70% de los trabajos prácticos y parciales previstos en el programa o plan de cátedra. Aprobar al menos un examen parcial con una calificación mínima de 2 (dos).

Aprobación con examen final ante tribunal o por promoción directa.

La promoción directa de formato curricular *materia* requerirá un 100% de los trabajos prácticos y parciales aprobados con un promedio de 4 o más, y culminará con un coloquio integrador ante el profesor/a a cargo del espacio. La promoción directa se definirá el último día de clase.

- a.2) *Regular con cursado semi-presencial*: regulariza el cursado mediante el cumplimiento de al menos el 40% de asistencia y la aprobación del 100% de los trabajos prácticos y parciales previstos en el programa o plan de cátedra. Aprobación con examen final ante tribunal.

Siguiendo las recomendaciones de la Resolución del C.F.E. N° 72/08 Anexo II, la regularidad en cada unidad curricular se mantendrá por **dos años académicos**, para la instancia de cierre y acreditación correspondiente. Para ello la institución debe asegurar **siete turnos, a mesas de examen final** a lo largo de dicho período.

b) Libre

No cumplimenta ninguno o algunos de los requisitos previstos en la modalidad de *Regular*. La aprobación será con examen escrito y oral ante tribunal, con ajuste a la bibliografía indicada previamente en programa o plan de cátedra. Para aprobar una materia en condición de alumno/a libre es necesario que el estudiante esté inscripto en la carrera, que se inscriba en el turno de exámenes y que tenga aprobadas las unidades curriculares previas correlativas.

Siguiendo las recomendaciones de la Resolución CFE N° 72/08 Anexo II, dada la característica de simultaneidad de los tres campos de formación en los diseños para la formación docente, se habilitará el carácter de libre, sólo en los casos de unidades curriculares con formato materia y preferentemente sólo en aquellas que componen el campo de la formación general.

Los **Talleres**: deberán ser cursados en condición de regular con cursado presencial. Para promocionar se tendrán en cuenta los siguientes requisitos:

- El 75% de asistencia.
- Aprobar la presentación de todas las producciones individuales y/o grupales, con una calificación mínima de 3 (tres) según las condiciones establecidas en el programa o plan de cátedra.

Si el estudiante no alcanza la promoción, el docente podrá implementar los medios que considere necesarios para recuperar aspectos no aprobados en los dos turnos consecutivos posteriores a la finalización del cursado. De no aprobarse deberá recurrirse.

Los **Seminarios**: deberán ser cursados en condición de regular, con cursado presencial o semi-presencial. Para promocionar se tendrá en cuenta el cumplimiento de los siguientes requisitos:

- El 75% de asistencia.
- Aprobar la elaboración y defensa de una producción escrita, con una calificación mínima de 2 (dos).
- La producción escrita deberá ser aprobada como requisito previo para acceder a la defensa oral.

La defensa oral del trabajo escrito será ante tribunal durante el periodo de mesa de exámenes.

Si el estudiante no lo aprueba la defensa oral en los tres turnos consecutivos posteriores a la finalización del cursado, deberá recurrir el seminario.

Los **Seminario–Taller**: deberán ser cursados en condición de regular, con cursado presencial o semi-presencial. Para promocionar se tendrá en cuenta el cumplimiento de los siguientes requisitos:

- El 75% de asistencia.
- Aprobar la elaboración y defensa de una producción escrita, con una calificación mínima de 2 (dos).
- La producción escrita deberá ser aprobada como requisito previo para acceder a la defensa oral.

La defensa oral del trabajo escrito será ante tribunal durante el periodo de mesa de exámenes.

Si el estudiante no lo aprueba la defensa oral en los tres turnos consecutivos posteriores a la cursada, deberá recurrir el seminario.

En el caso de Talleres y Seminarios opcionales propuestos al interior de algunas unidades curriculares, que los IFD decidan desarrollar, se evaluarán y promoverán como parte de la misma unidad curricular que los contiene.

Los **Talleres de Práctica I, II, III, IV** y el **Ateneo**: deberán ser cursados en condición de regular, con cursado presencial. Para promocionar se tendrán en cuenta los siguientes requisitos:

- El 75% de asistencia.
- Asistir al 100% del tiempo asignado en las escuelas asociadas.

Cada taller se aprueba con una calificación mínima de 3 (tres). Si el estudiante no alcanza la promoción, el docente podrá implementar los medios que considere necesarios para recuperar aspectos no aprobados en los dos turnos consecutivos posteriores a la finalización del cursado. De no aprobarse deberá recurrirse.

- El Taller de Práctica IV será de cursado simultáneo con el Ateneo, teniendo una única acreditación.

7. Régimen de correlatividades

Campo de la Formación General y Campo de la Formación Específica:

Para poder *rendir* las unidades curriculares señaladas a continuación, deberán tener aprobada las correlatividades establecidas a continuación.

Unidad Curricular	Correlativa
SEGUNDO AÑO	
Didáctica General	Pedagogía Psicología y Educación
Movimiento y Cuerpo II	Movimiento y Cuerpo I
Matemática y su Didáctica I	Resolución de Problemas y Creatividad
Ciencias Naturales y su Didáctica	Ambiente y Sociedad

Literatura y su Didáctica	Comunicación y Expresión Oral y Escrita
Sujetos de la Educación Inicial	Psicología y Educación
Didáctica en la Educación Inicial I	Pedagogía Psicología y Educación
TERCER AÑO	
Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina	Historia Argentina y Latinoamericana Sociología de la Educación
Lengua y su Didáctica	Literatura y su Didáctica Didáctica General
Alfabetización Inicial	Literatura y su Didáctica Didáctica General
Matemática y su Didáctica II	Matemática y su Didáctica I Didáctica General
Área estético expresiva II	Área estético expresiva I
Ciencias Sociales y su Didáctica	Ambiente y Sociedad Didáctica General
Didáctica en la Educación Inicial II	Didáctica General Didáctica en la Educación Inicial I
Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial II	Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial I
CUARTO AÑO	
Ética, Trabajo Docente, Derechos Humanos y Ciudadanía	Filosofía de la Educación Conocimiento y Educación Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina

Campo de la Formación en la Práctica Profesional:

Para poder *cursar* los Talleres de Práctica II, III y IV, deberán cumplir con las correlatividades establecidas a continuación.

Unidad curricular	Correlativa
SEGUNDO AÑO	
Taller de Práctica II	Aprobada: Taller de Práctica I Al menos tres talleres de primer año del Campo de Formación Específica. Regularizadas: Pedagogía Psicología y Educación
TERCER AÑO	
Taller de Práctica III	Aprobada: Todas las unidades curriculares de los tres campos de Primer año. Taller de Práctica II Regularizadas: Didáctica General Didáctica en la Educación Inicial I Sujetos de la Educación Inicial Matemática y su Didáctica I Literatura y su Didáctica Ciencias Naturales y su Didáctica Conocimiento y Educación
CUARTO AÑO	
Taller de Práctica IV y Ateneo	Aprobada: Todas las unidades curriculares de los tres campos de Segundo año.

	<p>Taller de Práctica III. Área Estética Expresiva II Regularizadas: Tecnologías de la Información y de la Comunicación Matemática y su Didáctica II Lengua y su Didáctica Alfabetización Inicial Ciencias Sociales y su Didáctica Problemáticas Contemporáneas del Nivel II</p>
--	---

Los Espacios de Definición Institucional I y II; el Seminario de Sexualidad Humana y Educación y los espacios electivos de los Itinerarios por el Mundo de la Cultura no tienen establecidas correlatividades.

8. Duración de la carrera y Carga horaria

Duración de la carrera: 4 años

Carga horaria total de la carrera en horas reloj: 2752 hs.

Carga horaria total de la carrera en horas cátedra: 4128 hs.

9. Título a otorgar

Título que se otorga: Profesor/a de Educación Inicial

10. Referencias bibliográficas

En este apartado del diseño curricular se señala la bibliografía que fue citada en el texto y que indica las líneas de trabajo, posturas, perspectivas y criterios que constituyen la base epistemológica de este cambio curricular. La *bibliografía* en cada unidad curricular del Diseño no está enunciada, debido a que se tiene en cuenta la autonomía del formador.

Alcalá Hernández, M. 2004. *Matemáticas re-creativas*. Barcelona. Graó.

Aquino, M. G.; Corbo Zabatel, E. (comp.); Gutman, M. 2007. *Sujetos y Aprendizajes. Centro de Estudios de Educación y Sociedad*. Buenos Aires. El Farol Cooperativa de Trabajo Cultural.

Arendt, H. 1996. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona. Ediciones Península.

Bachelard, G. 1965. *La poética del espacio*. México. Plaza Edición

Benejan, P.; Pagés, J. (coord.). 1997. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE Horsori.

Bleichmar, S. 2005. *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires. Topía.

Bolesso M. R y M. Manassero. 1999. *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. ¿Utopía o realidad?* Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Bombini, G. 2005. *La trama de los textos*. Buenos Aires. Colección Relecturas.

Bourdieu, P. 1991. *El sentido práctico*. Madrid. Taurus.

Cainey Th. 1996. *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Madrid. Buenos Aires. Morata.

Candia, M. R. 2006. *La organización de situaciones de enseñanza. Unidades didácticas y proyectos. Articulación con talleres. Actividades de rutina*. Colección La educación en los primeros años. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Carli, S. 1999. *De la Familia a la Escuela*. Buenos Aires. Santillana.

Chevallard, Y. 1985. *La transposición Didáctica*. Buenos Aires. Aique.

Cornu, L. 2002. "Responsabilidad, experiencia, confianza". En Frigerio, G. (comp.). *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires. Santillana.

Cullen, C. 1997. *Las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires. Paidós.

Cullen, C. 2004. *Perfiles ético políticos de la Educación*. Buenos Aires. Paidós.

Cullen, C. 2007. *Resistir con inteligencia*. México. Casa de la Cultura del Maestro mexicano.

Da Silva, T. 1998. "Cultura y currículo como práctica de significación". En *Revista de Estudios del Currículum*, Volumen I, N° 1, enero.

Eisner, E. 2002. *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires. Amorrortu.

Fernández A. 2005. "El cine y la investigación en ciencias sociales". En Columbres, A., *Cine Antropología y Colonialismo*. Buenos Aires. Ediciones del Sol.

Ferry, G. 1997. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires.

- Foucault, M. 1998. *Las palabras y las cosas*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. 1986. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Frigerio, G. 1999. *Prólogo*. En Núñez, V. *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires. Santillana.
- Funes Artiaga, J. 2008. *El lugar de la infancia*. Barcelona. Grao.
- Gaudiano González, E. 1997. *Educación Ambiental. Historia y conceptos a veinte años de Tbilisi*. México. Sistemas Técnicos de Edición S.A.
- Gimeno Sacristán, J. y otros. 2007. *La transición entre etapas*. Barcelona. Grao.
- Giordano, D. 2000. *Módulo 4. Licenciatura en Artes Visuales*. F.A.D y U., U.N.L. Santa Fe.
- González, A. y Weinstein, E. 2005 *¿Cómo enseñar matemática en el Jardín? Número – Medida - Espacio*. Buenos Aires. Colihue.
- Goñi, J.M. (comp.). 2000. *El currículum de matemáticas en los inicios del siglo XXI*. Barcelona. Graó.
- Gubern, R. 1992. *La mirada opulenta*. Barcelona. G. Gilli-Colección Mass Media.
- Julien, G. 2007. *La comunicación niños-adultos*. Madrid. Narcea.
- Kaczmarzyk, P., Lucena, M. "Juego en el Nivel Inicial" Disponible en: [abc.gov.ar /lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2007/circular5.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2007/circular5.pdf)
- Kaplan, C. 2006. *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Le Breton, D. 1999. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Malajovich, A. (comp.). 2006. *Experiencias y reflexiones sobre la educación infantil*. Buenos Aires. Siglo XII.
- Malajovich, A. (comp.). 2006. *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires. Paidós.
- Montes, G. 1999. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Morgade, G. y otros. 2008. *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires. Paidós.
- Morin, E. 1999. *Los siete saberes en la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. 2002. *Educar en la era planetaria*. España. Gedisa.
- Morin, E. 2002. *Introducción a una política del hombre*. España. Gedisa.
- Morin, E. 2003. *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Najmanovich, D. 2008. *Mirar con ojos nuevos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires. Biblio.
- Passatore, F. y otros. 1976. *Yo soy el árbol (tú el caballo)*. Barcelona. Reforma de la Escuela.
- Pavlovsky, E. y Kesselmann, H. 1997. *Espacios y creatividad*. Buenos Aires. Galerna.

- Prigogine, I. 1990. *La Nueva Alianza. Metamorfosis de la Ciencia*. Barcelona. EMECÉ.
- Perrenoud, Ph. 2001. "La formación de los docentes en el siglo XXI". En *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago-Chile, XIV, N 3, pp. 503-523.
- Rockwell, E. 1995. *La escuela cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, Gianni 2007. *Gramática de la fantasía*. Colihue
- Sarle, P. 2001. "Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil". En *Novedades Educativas*. Buenos Aires.
- Shulman, L. 1987. "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, Vol. 57, N° 1.
- Smith, F. 1994. *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires. Aique.
- Zavalla Vidella, A. 1999. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona. Grao.
- Zenobi, V. 2006. "Nuevas perspectivas en educación ambiental. Otros discursos, otras prácticas." *Novedades Educativas*, N° 183, marzo.

Documentos oficiales y Normativas

- Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Área de Desarrollo Curricular. *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Campo de la Formación General*. Buenos Aires. 2008.
- Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular. *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares*. Buenos Aires. 2008.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente. Plan Nacional de Formación Docente. Resolución CFE N° 24/07 "*Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*". Buenos Aires. 2007.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente. Plan Nacional de Formación Docente. Resolución CFE N° 72/08 Anexo II "*Criterios para la elaboración de la normativa jurisdiccional en materia de Régimen Académico Marco para las carreras de Formación Docente*". 2008.

Tesis consultadas

- Astore, M. 2005. *La Práctica Docente. Un estudio desde la perspectiva del docente novato de la formación inicial en el Instituto Superior de Profesorado N° 20*. Maestría en Didácticas Específicas-UNL (Directora: Dra. Edith Litwin).
- De la Vega, E. 2003, *Genealogía de la Educación Especial en la Argentina. La constitución del dominio de la anormalidad en el ámbito de la Educación*. Doctorado en Psicología-Facultad de Psicología-UNR (Directora: Dra. Sandra Carli).
- Duhalde, M. Á. 2000. *Características del conocimiento en la formación docente inicial para la Educación Básica. La experiencia en el sur de la Provincia de Santa Fe, entre los años 1986 y 1997*. Carrera de postgrado en Metodología de la investigación Científica y Técnica-Facultad de Ciencias Económicas-UNER (Directora Dra. María Teresa Sirvent).

López, M. S. 2006. *Análisis comparativo de los Diseños Curriculares para la Formación Docente de Nivel Inicial en la Provincia de Santa Fe a partir de la apertura democrática*-Licenciatura en Ciencias de la Educación - Facultad de Humanidades y Artes - UNR (Directora Ana María Hernández).

Peralta, Z. del V. 2004. *La complejidad del fenómeno de inclusión de niños con necesidades especiales en la escuela común*. Doctorado en Psicología - Facultad de Psicología - UNR (Directora: Dra. Zulma Caballero).

Poletti, M. M. 2004. *Las relaciones entre los lineamientos curriculares que organizan las prácticas pedagógicas en la formación de profesionales de Educación Básica y las concepciones e intenciones explicitadas por los profesores de las cátedras de Práctica y residencia docente acerca de ellas*. Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación - Escuela de Ciencias de la Educación - Facultad de Humanidades y Artes - UNR (Directora: Prof. Nora Kleinerman).

Spakowsky, E. 2004. *La construcción de la identidad docente de la Maestra Jardinera, en el trayecto de la Formación Inicial*. Curso Postgrado en Metodología de la investigación científica con opción al Magister Scientiae - Facultad de Ciencias Económicas - UNER (Directora: Gabriela Diker).

Welti, E. 2003. *Continuidades y discontinuidades en el currículum de la formación de maestros. Análisis de los planes de estudios implementados en las instituciones públicas de la provincia de Santa fe entre 1968 y 1998*. Maestría en Educación – Universidad Nacional de Entre Ríos – Facultad de Ciencias de la Educación (Directora: Prof. Falvia Terigi).

Proyectos de investigación consultados

Muñoz, L. y Scimé, L. (Tutoras: Brovelli; M y Zamudio, V.). 2007. *Análisis comparativo entre los procesos de elaboración y las estructuras del Diseño Curricular Jurisdiccional para la EGB I y II de la Provincia de Santa Fe y del Diseño Jurisdiccional para la EGB I y II de la Provincia de Neuquén*. Cátedra Área de Curriculum I - Carrera de Ciencias de la Educación - Escuela de Ciencias de la Educación - Facultad de humanidades y Artes - UNR.