Provincia de La Pampa
Ministerio de Cultura y Educacion

SANTA ROSA, 8 JUN 2015

VISTO:

El expediente Nº 13686/08 caratulado "MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN – DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN POLIMODAL Y SUPERIOR – S/ APROBACIÓN DE LA CARRERA DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL"; y

CONSIDERANDO:

Que el Decreto Nº 414/09 del Poder Ejecutivo Provincial aprobó la carrera de Profesorado de Educación Inicial, con una duración de cuatro (4) años académicos, a partir del ciclo lectivo 2009 y encomendó a este Ministerio la aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional de la misma;

Que, por Resolución Nº 1132/09, este Ministerio aprobó el Diseño Curricular Jurisdiccional para la carrera de Profesorado de Educación Inicial, la cual otorga el título de "Profesor/a de Educación Inicial", en el marco de lo establecido por la Resolución Nº 74/08 del Consejo Federal de Educación;

Que las Resoluciones Nº 732/10 y Nº 876/11 del Ministerio de Educación de la Nación otorgaron validez nacional al citado título para las cohortes 2009 a 2012 inclusive, y que la Resolución Nº 2373/12 del referido Ministerio extendió esa validez para las cohortes 2013 y 2014;

Que la Dirección de Educación Superior ha desarrollado un proceso de revisión y reformulación del Diseño Curricular de dicha carrera, y ha tenido en cuenta los procesos de evaluación curricular efectuados con la participación de todos los Institutos Superiores de Formación Docente que la dictan y la consulta a las diversas áreas y organismos ministeriales involucrados en esa temática;

Que ese proceso se ha encuadrado en los requisitos y procedimientos establecidos por la Resolución Nº 1588/12 del Ministerio de Educación de la Nación para la presentación de los diseños curriculares jurisdiccionales en las solicitudes de validez nacional de los títulos y certificaciones correspondientes a estudios presenciales de formación docente;

Que, en consecuencia, la Dirección de Educación Superior ha elaborado una versión revisada del Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial, a fin de reemplazar el que fuera aprobado por el Anexo de la Resolución Nº 1132/09 de este Ministerio;

Que el artículo 132, incisos c) y e), de la Ley de Educación Provincial Nº 2511 faculta al dictado de la presente Resolución;

Que ha tomado oportuna intervención la Delegación de Asesoría Letra-

///.

Provincia de La Pampa
Ministerio de Cultura y Educacion

///2.

da de Gobierno actuante en este Ministerio;

Que, en consecuencia, es procedente dictar la medida legal pertinente;

POR ELLO:

LA MINISTRA DE CULTURA Y EDUCACIÓN
RESUELVE:

Artículo 1°.- Apruébase el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial que se incorpora como Anexo de la presente Resolución, a fin de ser utilizado en todos aquellos Institutos Superiores de Formación Docente en los cuales este Ministerio determine que se implemente la referida carrera a partir del Ciclo Lectivo 2015.

Artículo 2°.- Los alumnos que aprueben la carrera citada en el artículo 1° se harán acreedores del título de "Profesor/a de Educación Inicial", conforme a lo establecido por el Anexo I de la Resolución N° 74/08 del Consejo Federal de Educación.

Artículo 3°.- Encomiéndase a la Dirección de Educación Superior la elaboración y aprobación del Régimen de Correlatividades de la carrera citada en el artículo 1°.

Artículo 4°.- Facúltase a la Dirección de Educación Superior a aprobar los Espacios de Definición Institucional propuestos por cada Instituto Superior de Formación Docente en los cuales se implemente la carrera referida en el artículo 1°.

Artículo 5°.- Déjase sin efecto, a partir del Ciclo Lectivo 2015, la Resolución N° 1132/09 de este Ministerio.

Artículo 6°.- Regístrese, comuníquese, dese al Boletín Oficial, publíquese y pase a las Subsecretarías de Educación y de Coordinación, a las Direcciones Generales de Educación Secundaria y Superior y de Educación Inicial y Primaria, a las Direcciones de Educación Superior y de Educación de Gestión Privada y al Centro Provincial de Información Educativa de la Subsecretaría de Coordinación a sus efectos.-

RESOLUCIÓN N° 1131 /15.-
LDH/nas-gds.-

PROVINCIA DE LA PAMPA * MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION *

Lic. JACQUELINE M. EVANGELISTA
MINISTRA DE CULTURA Y EDUCACION

"2015 – AÑO DEL BICENTENARIO DEL CONGRESO DE LOS PUEBLOS LIBRES"

Provincia de La Pampa
Ministerio de Cultura y Educacion

ANEXO

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN
PROVINCIA DE LA PAMPA

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

2015

Provincia de La Pampa
Ministerio de Cultura y Educacion

AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de La Pampa

Cdor. Oscar Mario JORGE

Vicegobernadora

Prof. Norma Haydée DURANGO

Ministra de Cultura y Educación

Lic. Jacqueline Mohair EVANGELISTA

Subsecretaria de Educación

Prof. Mónica DELL'ACQUA

Subsecretario de Coordinación

Dr. Juan Carlos NOGUEIRA

Subsecretaria de Cultura

Prof. Analía CAVALLERO

Subsecretaria de Educación Técnico Profesional

Ing. Silvia DAMELIO

Directora General de Educación Inicial y Primaria

Prof. Elizabet ALBA

Directora General de Educación Secundaria y Superior

Prof. Marcela Claudia FEUERSCHVENGER

Director General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión

Prof. Lucas ABRAHAM RODEJA

Provincia de La Pampa
Ministerio de Cultura y Educacion

Directora General de Personal Docente

Sra. Silvia Beatriz MORENO

Directora de Educación Inicial

Lic. María del Rosario ASCASO

Directora de Educación Especial

Prof. Susana VALLE

Directora de Educación de Gestión Privada

Prof. Claudia IGLESIAS

Director de Educación Superior

Prof. Lisandro David HORMAECHE

Directora de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Prof. Natalia LARA

Directora de Administración de la Subsecretaría de Cultura

CPN Analía NÚÑEZ

Provincia de La Pampa
Ministerio de Cultura y Educacion

INTEGRANTES DE LA MESA INTERNIVELES

Prof. Lisandro David HORMAECHE, Director de Educación Superior, Coordinación de la Mesa

Prof. Elizabet ALBA, Directora General de Educación Inicial y Primaria
Prof. Marcela Claudia FEUERSCHVENGER, Directora General de Educación Secundaria y Superior
Prof. Rosario ASCASO, Directora de Educación Inicial
Prof. Susana VALLE, Directora de Educación Especial
Prof. Claudia IGLESIAS, Directora de Educación de Gestión Privada
Prof. Natalia LARA, Directora de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

INTEGRANTES DEL EQUIPO DE TRABAJO DE DISEÑO CURRICULAR

Integrantes de Equipo Técnico de la Dirección de Educación Superior

Profesores Norberto SÁNCHEZ, Soledad CONTRERA y Silvana PERUILH

Integrantes de Equipo Técnico del Área de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Coordinación

Profesores: Carmen CARRIPI, Judith MOLINI, Gustavo PÉREZ (Área de Ciencias Sociales); Griselda BARÓN, Betania LEZAETTA, Norberto SÁNCHEZ, Mara VICENTE (Área de Lengua y Literatura); Pablo ZANIN (Área de Matemática); Lucía GALOTTI, Carmen GIULIANO (Área de Ciencias Naturales).

Integrante de Equipo Técnico de la Dirección de la Educación General de Educación Inicial y Primaria

Profesora Nora GIUSTI

Integrantes de Equipo Técnico de la Dirección de Educación Inicial

Profesoras Patricia GIMÉNEZ y Viviana YAÑEZ

/// 5.-

Agradecimientos y reconocimientos

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

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

A todos aquellos que en el año 2009 participaron de la construcción del Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial, en particular a:

Miembros de la Comisión para la elaboración del Diseño Curricular Jurisdiccional:

Profesores: Etel Lucía THOMAS (coordinación y redacción general); Miriam ÁLVAREZ, Rubén Salvador GIORDANO, Viviana Beatriz MARTÍNEZ, Cecilia Graciela REYES, Sara Isabel SABAROTS, Virginia Soledad ZIAURRIZ (redacción e integración de unidades curriculares); Andrea ACRI, María Inés CORTADA, Laura Gabriela DÍAZ, María Teresa DOMÍGUEZ, Silvina Judith THOMAS, María de los Ángeles MARTICORENA, Hebe MAZZUCHELLI, Ana María SEISDEDOS (colaboración en la redacción de unidades curriculares).

Miembros de la Comisión para la revisión del Diseño Curricular Jurisdiccional:

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

///.-

/// 6.-

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

a. *DENOMINACIÓN DE LA CARRERA*

Profesorado de Educación Inicial.

b. *TÍTULO A OTORGAR*

Profesor/a Inicial

c. *DURACIÓN DE LA CARRERA EN AÑOS ACADÉMICOS*

4 (cuatro) años

d. *CARGA HORARIA TOTAL DE LA CARRERA*

La carrera cuenta con una carga horaria total de 2.603 (dos mil seiscientas tres) horas reloj, lo que equivale a 3.904 (tres mil novecientas cuatro) horas cátedra, incluyendo los Espacios de Definición Institucional.

e. *CONDICIONES DE INGRESO*

Las condiciones de ingreso a la carrera de Profesorado de Educación Inicial se enmarcan en la normativa nacional establecida por la Resolución N° 72/08 del Consejo Federal de Educación (CFE).

En concordancia con lo definido en el Anexo II de dicha Resolución, que prevé "*el ingreso directo, la no discriminación y la igualdad de oportunidades y un nuevo reparto de responsabilidades inherentes al proceso formativo que vincula a formadores y estudiantes*", la Ley de Educación Provincial N° 2.511 establece en su artículo N° 44 que: *"Para ingresar al primer año de las carreras de Formación Docente y de Formación Técnico Profesional de los Institutos de Educación Superior, se requerirá la acreditación de la Educación Secundaria. Podrán admitirse formas de ingreso diferentes para ciudadanos mayores de veinticinco (25) años de edad, de acuerdo con lo que establezca la reglamentación que se dicte al efecto*".

Por otra parte, la Resolución N° 308/11 de este Ministerio, que define el Régimen Académico Marco jurisdiccional para la Educación Superior, en el artículo 7° de su Anexo establece que: *"Los procedimientos de ingreso a los Institutos de Educación Superior permitirán el acceso directo a los estudios del Nivel, garantizando la no discriminación y la igualdad de oportunidades"*. Seguidamente, en el artículo 8° agrega: *"Si el número de aspirantes supera las vacantes que la autoridad de aplicación haya establecido para una carrera, se procederá al sorteo de las mismas según los criterios y procedimientos que establezca la citada autoridad de aplicación"*.

///.-

/// 7.-

En este sentido y en el marco de la política educativa jurisdiccional para la formación docente inicial, se deberán promover instancias y estrategias de acompañamiento a las trayectorias formativas de los/las estudiantes, especialmente en el primer año de la carrera, en pos de fortalecer el ingreso directo y abierto, así como la permanencia y la calidad de la oferta.

f. *MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL Y PROVINCIAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE*

Las tareas de construcción de los Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial de la provincia de La Pampa se enmarcan en lo establecido por el Estado Nacional, a través de la normativa vigente, especialmente la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 y las Resoluciones Nº 23/07, 24/07 y 30/07 del Consejo Federal de Educación (CFE), vinculadas con la construcción de políticas educativas federales en el seno del Instituto Nacional de Formación Docente. En particular, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución CFE Nº 24/07) proveen un marco regulatorio a los procesos de diseño curricular en cada jurisdicción, a fin de asegurar niveles de formación y resultados equivalentes, una mayor articulación que facilite la movilidad de los estudiantes, y el reconocimiento nacional de títulos.

Estas tareas implican el desafío y el compromiso en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, fortaleciendo la Formación Docente a partir de una reflexión permanente, que contribuya a superar la fragmentación educativa, a constituir formas innovadoras para el abordaje de las problemáticas escolares y a mejorar las condiciones educativas para los estudiantes, los profesores y las instituciones en su conjunto. En dicho marco, se entiende a *"la docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, caracterizada por la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos y apoyar procesos democráticos en el interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los alumnos"* (Resolución CFE Nº 24/07).

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

Por ello, la elaboración de este Diseño Curricular Jurisdiccional recupera aportes de profesores y profesoras de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la provincia de La Pampa, que han participado en diferentes instancias de consulta, deliberación y producción de estos materiales y de diversas instituciones y organizaciones vinculadas a la Formación Docente.

/// 8.-

Por otra parte, se han respetado los criterios establecidos por la Resolución CFE Nº 24/07, en particular en cuanto a la duración de la carrera, la organización de los campos formativos, el fortalecimiento de las perspectivas disciplinares en la estructuración del curriculum, la consideración de la práctica profesional como eje articulador de todo el trayecto formativo. Además, se han tenido en cuenta las orientaciones específicas planteadas por las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares –Profesorado de Educación Inicial- del Instituto Nacional de Formación Docente.

g. *FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA CURRICULAR*

Marco pedagógico referencial

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

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

Si la *educación pública* fue una de las políticas culturales centrales en la etapa de la organización nacional y en los tiempos posteriores, hoy el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política social inclusiva. Por ello, es imperante una nueva configuración del trabajo docente, capaz de intervenir con y en la complejidad de las situaciones educativas.

Concebir a la formación docente como promotora de una educación que vuelva a ocupar un lugar estratégico en relación con la distribución de conocimientos, es uno de los modos más democratizadores para garantizar un acceso equitativo a los bienes culturales. Esto implica promover un vínculo con el conocimiento y la cultura que busque problematizar más que normalizar y la posibilidad de desplegar diferentes áreas y lenguajes desde los cuales abordarlos.

/// 9.-

La formación de docentes deberá interpelar a las nuevas formas de subjetividad desde una perspectiva situacional, que esté atenta a las prácticas socio- culturales que las producen en la multidimensionalidad del escenario social en un contexto globalizado.

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

Consideramos que la *enseñanza* es una práctica político-social situada, intencional, reflexiva, con cierto grado de sistematicidad, condicionada por su historicidad y su contexto. Es una actividad institucionalizada, por lo tanto, con alguna regularidad y uniformidad de sus pautas de acción, distribución de roles, tareas, tiempos y espacios. Los escenarios, institucionales y áulicos se configuran en los espacios más visibles donde las prácticas docentes y pedagógicas tienen lugar. No obstante, en tanto prácticas políticas y sociales, los trascienden al tiempo que son trascendidas por ellos en un permanente proceso de distribuciones y re-distribuciones de bienes culturales.

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

Entendemos, así, el *aprendizaje* como un proceso de transformación sucesiva del que aprende, como una actividad compleja de apropiación y producción de nuevos significados y sentidos, desarrollada en la trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognitivos, que se producen en el seno de un funcionamiento intersubjetivo. En toda situación de aprendizaje, el alumno pone en juego sus saberes cotidianos, contenidos simbólicos y representaciones acerca de lo que significa aprender, que inciden en la valoración que hace de sí mismo y que, por haber sido incorporados en procesos de socialización, tienen efectos duraderos y resistentes al cambio.

En la Formación Docente, pues, se debe partir del análisis de los propios procesos de aprendizaje, de la comprensión de la subjetividad e historia de vida, de las representaciones, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza misma del quehacer educativo y de las relaciones que ha construido. Se trata de experiencias que comprometen al estudiante en el uso de habilidades de pensamiento crítico para construir activamente el conocimiento y reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y razonamiento.

Para el futuro docente, el aprendizaje, como proceso socialmente mediado por el conocimiento, supone la adquisición de nuevos códigos y prácticas discursivas e interacciones específicas, con conflictos y tensiones, que promueven giros de significados y sentidos en torno a los cuales surge la novedad y se desarrolla la identidad profesional. En este marco, el complejo proceso de domi-

nio y apropiación participativa y negociada de contenidos, permitirá la construcción de un saber para actuar y responder a los requerimientos de la práctica.

Como sostiene Perrenoud, interesa que el futuro docente se sienta motivado a utilizar lo que aprende, se trata de "aprender a aprender" y de "aprender a pensar", de disponer de los conocimientos necesarios para la actividad profesional en diferentes escenarios y contextos y movilizarlos de un modo apropiado y en tiempo oportuno, para identificar y resolver los problemas de la práctica docente.

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

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

El *conocimiento*, en la formación de docentes, requiere una comprensión del modo a través del cual los sujetos se vinculan con el saber para producir sentidos acerca del mundo. Por ello, es relevante habilitar nuevas preguntas, promover otras lecturas, incluir perspectivas de análisis que fomenten la reflexión pedagógica, la construcción de saberes didácticos y disciplinares y la formación cultural. Se trata de reconocer que la importancia de la construcción social del conocimiento en las prácticas de enseñanza, requiere de la comprensión de los contextos y las dimensiones complejas y que para reflexionar críticamente sobre ellos, se requiere de andamios, de marcos conceptuales e interpretativos, de conocimientos sistemáticos. Resulta necesario entonces pensar la formación de los docentes como una dinámica que busca anclar en un entramado social, político, cultural, que permita la interacción con la vida cotidiana que la resignifique y la contextualice.

El Diseño Curricular

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

El curriculum, en cuanto herramienta política, propone prácticas a partir de las cuales fija condiciones para la acción de las instituciones educativas, a la

vez que define relaciones posibles en los escenarios donde se materializa. Es decir, establece formas de interacción entre aquellas que son reguladas por el diseño y las que pueden ser definidas por las instituciones y los profesores.

La organización curricular define el modo particular en que se articula su trama para configurar una entidad de sentido, que no es neutral ni permanente, y que traduce visiones del mundo y del saber, consideradas relevantes en un determinado contexto socio-político-cultural.

Si entendemos lo curricular en términos de síntesis cultural, que tiene lugar en un contexto socialmente construido, será el resultado de un interjuego sostenido de decisiones y acciones, de finalidades y medios. No es un resultado final acabado, sino flexible y abierto, en el cual el significado se construye en la interacción entre los participantes.

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

- La recuperación de las experiencias y las trayectorias curriculares de las instituciones formadoras y la promoción de la participación de todos los actores involucrados en la Formación Docente, con diversos niveles de compromiso.
- El fortalecimiento de los procesos de articulación a diversos niveles (institucional, jurisdiccional y nacional) y el acompañamiento a las instituciones formadoras en los procesos de gestión y desarrollo curricular.
- La atención a las condiciones materiales y simbólicas, propias de los Institutos Superiores de Formación Docente, que influyen en la viabilidad de las nuevas propuestas curriculares
- El reconocimiento de las condiciones laborales y académicas de los docentes implicados en la transformación.

Por lo expuesto, se considera al Diseño Curricular como una síntesis provisoria, ya que su puesta en práctica (en los procesos de desarrollo curricular de las instituciones formadoras) promueve una revisión permanente de las experiencias formativas y habilita reconstrucciones, adecuaciones, ampliaciones, precisiones, que tengan en cuenta tanto la experiencia recabada por los actores institucionales (docentes y estudiantes) cuanto las cambiantes situaciones sociales, políticas y culturales en las cuales se concretice esta propuesta.

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

- una horizontal, que hace referencia al alcance (amplitud y profundidad de los contenidos) y a la integración (relaciones horizontales existentes entre los distintos tipos y campos de conocimientos y experiencias de cada año);
- y otra vertical, que refiere a la selección, secuenciación y organización de los contenidos, en las unidades curriculares del proyecto formativo.

El presente Diseño intenta así superar todo tipo de atomizaciones: entre enfoques generales y específicos, entre saberes teóricos y prácticos, entre la formación disciplinar y la didáctica, entre distintos tipos de experiencias formativas, entre prácticas de enseñanza y de evaluación, entre las prescripcio-

nes jurisdiccionales y la autonomía institucional, entre los Institutos formadores y las escuelas asociadas.

Además, se propone reposicionar a la enseñanza como centro de la tarea docente, a fin de revalorizar la función del docente y recuperar la Formación Docente Inicial como preparación para las tareas específicas de la actividad profesional. Por su parte, la organización disciplinar de los contenidos a enseñar abre, en esta presentación, una posibilidad de articulación de saberes y experiencias formativas, que promueva el trabajo en equipo entre los docentes y contribuya a enseñar estas dimensiones de la tarea profesional a los futuros educadores.

Criterios de selección y secuenciación de contenidos

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

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

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

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

- *Significatividad social*, que refiere a la importancia de los contenidos para contribuir a mejorar la calidad de vida del conjunto de la población y favorecer el desarrollo personal, social y cultural, conformando y sosteniendo de ese modo la autoridad pedagógica de docentes capaces de construir ciudadanía responsable y de constituirse en actores de un sistema social que al configurarse, configura.
- *Relevancia*, que exige no caer en el afán enciclopedista de enseñarlo todo (con la consiguiente sobrecarga de saberes, ante la rápida evolución de las diversas disciplinas científicas), para priorizar los contenidos en términos de su potencia educadora y al mismo tiempo superar la persistencia de omisiones significativas.

- *Integración*, a fin de eludir la fragmentación y establecer conexiones de sentido entre los diversos saberes incluidos en el curriculum y promover relaciones dialógicas mutuamente implicantes entre la teoría y la práctica, entre lo conceptual y lo aplicado, entre lo actitudinal y la práctica social, por ejemplo.
- *Articulación horizontal y vertical*, con el propósito de fomentar la coherencia (al interior de cada campo de formación y en forma global) y minimizar reiteraciones y superposiciones innecesarias; así como tener en cuenta la lógica interna (de las distintas disciplinas y áreas del saber) y anticipar vacíos que impidan la integración de contenidos presentados.
- *Actualización*, que exige poner de manifiesto la temporalidad de los saberes, como las mejores explicaciones del saber científico en determinado momento y contexto dado. La formación de los docentes requiere problematizar la legitimidad del conocimiento a enseñar considerando los diferentes procesos de validación, a partir de debates epistemológicos que le otorgaron sentido.
- *Regionalización*, que atiende a considerar los escenarios sociales y culturales del contexto específico en el cual se desempeña el docente, a fin de valorar y participar de la producción de esos saberes y establecer conexiones con otras realidades u otras formas culturales.

Estos criterios suponen un desarrollo integral que implica que la modificación de alguno de ellos afecta a los otros, lo que manifiesta la complejidad de vínculos que los sostienen. Esta mutua implicancia no significa la pérdida de especificidad ni la fusión, sino que se orientan a una conformación basada en la protección del recorrido histórico y epistemológico y el respeto por la estructura sustantiva de las disciplinas de referencia, su potencialidad para la comunicación didáctica y su capacidad para proyectarse en diversas situaciones de enseñanza.

h. *FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA*

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

En consecuencia, se detallan a continuación ciertas configuraciones particulares, con el objeto de explicitar los sentidos y criterios que caracterizan a las decisiones tomadas en torno al Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Inicial, que deben ser comprendidas en el marco de los consensos generales que proponen las Recomendaciones Nacionales que orientan las tareas de construcción curricular de cada jurisdicción:

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

/// 14.-

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

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

a. *El juego y las experiencias globalizadoras* representan los ejes del modelo didáctico para la construcción de las propuestas de enseñanza en el Nivel Inicial y deben estar presentes en la formación tanto a través de unidades curriculares que los aborden especialmente y de manera transversal en las diferentes áreas disciplinares, y también en forma articulada con el campo de la práctica profesional.

   Existe cierto consenso acerca de que el *juego* es un derecho y una característica singular de los niños que les produce placer, a través del cual se expresan con creatividad pero que a su vez la amplía, y que por medio de él aprenden, es decir, aumentan sus posibilidades de conocimiento de la realidad social y cultural. Es necesario respetar las condiciones para que el juego ocupe un lugar diferenciado, relevante y particular en la Educación Inicial desde una perspectiva didáctica. El juego es motor de desarrollo cognitivo desde el punto de vista teórico y lo será desde la experiencia de vida de los niños en la medida en que los adultos se comprometan en este sentido.

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

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

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

///.-

/// 15.-

i. *PERFIL DEL EGRESADO*

El/La Profesor/a de Educación Inicial, tendrá conocimientos y habilidades para:

- Comprender la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones, garantizando de este modo su efectiva participación tanto en ámbitos institucionales como socio-comunitarios.
- Fundamentar teóricamente sus prácticas pedagógicas enmarcadas en diferentes concepciones filosóficas y sociales del conocimiento, de la función de la escuela y de la educación.
- Conocer contenidos relevantes propios de los campos del saber que configuran su especialidad profesional.
- Planificar, conducir y evaluar secuencias, programas y/o proyectos de Educación Inicial.
- Elaborar y participar en proyectos de investigación e innovación educativa referidos al Nivel Inicial.
- Participar en la elaboración del proyecto institucional en los ámbitos en que se desempeñe.
- Diseñar, conducir y evaluar estrategias de enseñanza pertinentes al Nivel Inicial.
- Seleccionar y usar recursos y tecnologías apropiadas para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Conocer las normativas, que hacen a la política educativa, referida a la profesión y a las normas y pautas escolares.
- Continuar su formación académica como acompañamiento de su desempeño profesional.
- Valorar el trabajo en equipo en ámbitos formales y no formales, como un medio para la formación continua.
- Reconocer la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

j. *ORGANIZACIÓN CURRICULAR*

j.1. *DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LOS CAMPOS DE FORMACIÓN Y SUS RELACIONES*

El Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial se inscribe en las referencias establecidas por la Resolución CFE Nº 24/07 y las Recomendaciones Nacionales para la elaboración de Diseños Curriculares, que se definen particularmente como se detalla a continuación:

- La duración total de la carrera queda definida en 2.603 horas reloj (3.904 horas cátedra), a lo largo de cuatro años de estudio de educación superior. De esta carga horaria total, el 95 % es de definición jurisdiccional y el 5 % restante se destina a la definición institucional

///.-

- Las unidades curriculares se distribuyen en torno a tres campos de conocimiento: la Formación General, la Formación Específica y la Formación en la Práctica Profesional; en una organización curricular que privilegia los enfoques disciplinares y respeta las unidades curriculares recomendadas por el Instituto Nacional de Formación Docente.
- En la distribución porcentual de la carga horaria queda asignado el 28 % de la carga horaria total al campo de la Formación General, el 50 % al de la Formación Específica y el 22 % al de la Formación en la Práctica Profesional.

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

Se organiza prioritariamente desde enfoques disciplinares y está conformado por las siguientes unidades curriculares: *Alfabetización Académica, Pedagogía, Filosofía, Psicología Educacional, Didáctica General, Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Enseñanza, Sociología de la Educación, Historia Argentina y Latinoamericana, Construcción de Ciudadanía* e *Historia y Política de la Educación Argentina.*

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

Las unidades curriculares que lo conforman son las siguientes: *Sujetos de la Educación Inicial, Didáctica de la Educación Inicial, Lengua, Literatura y su Didáctica, Literatura Infantil, Alfabetización en la Educación Inicial, Matemática y su Didáctica, Ciencias Naturales y su Didáctica, Ciencias Sociales y su Didáctica, Educación Sexual Integral y Cuidado de la Salud, Lenguaje Musical y Expresión Corporal, Lenguajes Visuales y su Didáctica, Recursos Multimediales para la Educación Inicial, Cuerpo y Juego en la Educación Inicial, Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial* e *Integración Escolar en la Educación Inicial.* También incluye los *Espacios de Definición Institucional (2)* y *(3).*

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

Por ello, la Formación en la Práctica Profesional acompaña y articula las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en la Residencia Pedagógica, en el último año. Se fortalece en el desarrollo de proyectos de trabajo consensuados y en la integración de redes institucionales entre los ISFD y las instituciones asociadas, así como en la articulación con otras organizaciones sociales y educativas de la comunidad. Tiene en cuenta también la inclusión de la Tecnología de la Comunicación y la Información para las actividades de formación en la práctica profesional.

Las siguientes son las unidades curriculares que lo integran: *Práctica I: Instituciones y Contextos; Práctica II: Curriculum y Enseñanza; Práctica III: La Enseñanza de las Áreas;* y en cuarto año, *Residencia Pedagógica.*

La coexistencia formativa de los tres campos (reflejada en el cursado simultáneo de unidades curriculares pertenecientes a cada uno de ellos en todos los años de la carrera) apunta a promover vinculaciones que permitan abordar la complejidad, pluridimensionalidad e integralidad del hecho educativo. Al mismo tiempo, la atención conjunta a las dimensiones teórica y práctica de la formación propicia la articulación de saberes, experiencias y escenarios institucionales y sociales, y fortalece una perspectiva y una postura investigativa e indagadora a lo largo de todo el trayecto formativo.

La Formación en la Práctica Profesional Docente

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

Si bien el término "práctica" forma parte del lenguaje cotidiano, no deja de presentarse ambiguo y conflictivo. Recuperando aportes de Schön y de Kemmis, puede concebirse a la práctica como el conjunto de actuaciones ejercidas en distintas situaciones profesionales; en nuestro caso, situaciones educativas enmarcadas en un espacio y un tiempo determinados. En este enfoque, la reflexión en y sobre la acción aparece como detonante de la autocom-

prensión, que permite revisar alternativas con una mirada transformadora.

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

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

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

En consecuencia, se entiende aquí a la Práctica como la actuación de los estudiantes en el ámbito de su futuro desempeño docente, comenzando a construir una socialización profesional que se formalizará cuando asuman su puesto de trabajo. Pero esto implica también, desde una visión epistemológica, una forma de concebir la construcción del conocimiento docente que apunta a redimensionar las posibilidades del "aprender a enseñar" en los complejos escenarios sociales y culturales de nuestro tiempo, a revalorizar la enseñanza situada, a reconocer los entrecruzamientos institucionales y contextuales que marcan la tarea de enseñar, a valorar los procesos de comunicación en interacciones reales que expresan el aspecto vincular de la enseñanza.

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

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

/// 19.-

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

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

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

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

Al mismo tiempo, es recomendable que las prácticas docentes de quienes enseñan a los futuros educadores se orienten a que sus propias clases se constituyan en una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas de las diferentes disciplinas, que puedan vivirse como un ámbito de experimentación y pruebas, y que el Nivel y/o modalidad para el cual se está formando se haga presente de algún modo en dichas construcciones metodológicas.

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

/// 20.-

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

Para ello es particularmente útil la capitalización del propio recorrido formativo, a fin de dar visibilidad a la experiencia personal, tanto pasada como presente, y la reconstrucción y el cuestionamiento de los modelos internalizados, por ejemplo a partir del trabajo con narrativas sobre la propia biografía escolar o estudios de caso. La formación docente no comienza y finaliza en el trayecto de la formación inicial, ya que los saberes adquiridos en la propia escolarización de los futuros docentes y los que se incorporan en la socialización profesional, constituyen un largo proceso formativo que debe ser pensado, analizado y tensionado en la formación que brindan los ISFD.

La complejidad de este campo considera también las implicancias emocionales, personales; y lleva a ahondar en la larga experiencia que han vivido como alumnos. Como sostienen Tyack y Cuban, aquello que hicieron, que les hicieron, que (les) pasó se convierte en un saber potente para quienes se dedican a enseñar, al tiempo que los convierte a ellos mismos en sujetos "experimentados" de su propio quehacer, por escasa que sea su antigüedad laboral (o precisamente por ser ésta escasa). Los maestros se hallarían así "familiarizados" con la escuela (su lugar de trabajo), "socializados" en el rol, "formados" (más allá de los aportes específicos que pueda haberles brindado la preparación profesional) o "formateados" en y por la escuela en tanto institución que presenta códigos propios, tradiciones y regularidades sedimentadas a lo largo del tiempo y transmitidas de generación en generación.

Estas consideraciones acerca de los futuros docentes y sus primeras experiencias nos colocan ante la necesidad de poder mirar, revisar en forma conjunta y crítica las distintas instancias en que abordamos la construcción del saber práctico de nuestros alumnos; para evitar que ésta complejidad de elementos (que pareciera inhabilitar, detener, desencontrar) transforme a la educación –y específicamente a las prácticas- en una pesada herencia a la que hay que sostener a través del tiempo, sin detenernos a pensar en sus sentidos, en sus fundamentos y en sus prescripciones.

Múltiples factores se relacionan con el "ser docente". Abordar esta problemática desde el paradigma de la complejidad permite revisar y repensar la experiencia práctica que pueda construir el futuro maestro a partir de los saberes presentes en su formación inicial, de los vínculos que establezca con las escuelas asociadas y de la reflexión posterior acerca de la tarea docente. Estos conceptos permiten revisar la propuesta de formación del Instituto Superior de Formación Docente, desde diferentes lugares, intentando relacionar el "ser docente" con lo que ocurre en las instituciones del medio, donde la educación realmente entra en escena a diario, proponiendo espacios y tiempos reales de reflexión, que articulen y enriquezcan la práctica de alumnos y docentes, que ameriten una deliberación grupal y permitan una escucha individual.

///.-

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

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

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

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

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

Ámbitos de integración

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

a) La ***integración entre perfiles profesionales*** en torno al dictado de una misma unidad curricular a modo de "cátedra compartida" (aunque no necesariamente en toda su carga horaria).

En segundo año, *Educación Sexual Integral y Cuidado de la Salud* integra al menos dos perfiles docentes, uno proveniente del área de las Ciencias Naturales y otro de las Ciencias Sociales o de la Formación General.

b) Los ***espacios de Integración Curricular*** entre unidades curriculares de la Formación General y la Formación Específica con el campo de la Formación en la Práctica Profesional (en momentos específicos, definidos institucionalmente para cada año de la carrera), con el propósito de desarrollar durante un tiempo planificado un espacio compartido de trabajo y reflexión con los alumnos.

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

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

Así, en el primer año de la carrera, las unidades curriculares de *Pedagogía, Psicología Educacional* y *Sujetos de la Educación Inicial,* articulan con el espacio de Integración Curricular de *Práctica I*, cuyo eje es *Instituciones y Contextos*. En segundo año, *Didáctica de la Educación Inicial* se vincula al espacio de Integración Curricular de *Práctica II*, en torno al eje *Curriculum y Enseñanza*.

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

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

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

La integración didáctica de las unidades curriculares mencionadas posee un carácter transversal, con una carga horaria de presencialidad para alumnos y profesores (en este caso, a distribuir en forma institucional), dirigida a acompañar a los estudiantes en la planificación, orientación, puesta en marcha y evaluación de proyectos didácticos, pensados como planes globales tanto en el Jardín Maternal como en las salas de 4 o de 5 años. Sus modalidades de evaluación han de ser variadas y se incorporarán entre los requisitos previstos para la acreditación final de las respectivas unidades curriculares de *Práctica III: La Enseñanza de las Áreas* y de *Residencia Pedagógica.*

Las Unidades Curriculares

Teniendo en cuenta las recomendaciones establecidas por la Resolución CFE Nº 24/07 y la Resolución Nº 1588/12 del Ministerio de Educación se presentan cada una de las unidades curriculares de la siguiente manera:

- su denominación, formato, régimen de cursada (anual o cuatrimestral), ubicación en el diseño curricular y asignación horaria semanal y total para el estudiante (expresadas en horas reloj y cátedra)[1];
- las finalidades formativas de cada unidad curricular (que hace referencia al enfoque propuesto para la unidad curricular, el sentido de su incorporación en la formación docente y los propósitos prioritarios seleccionados para el desarrollo curricular);

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

- una selección de contenidos propuestos, organizados alrededor de ciertos ejes (que funcionan como elementos nucleadores de los constructos fundamentales de las disciplinas, establecidos según los criterios de selección y secuenciación anteriormente descriptos). Los contenidos seleccionados reconocen una lógica de presentación pero se formulan con un amplio nivel de generalidad y no prescriben una secuencia única para su tratamiento en cada Instituto (a fin de permitir la necesaria flexibilidad del desarrollo curricular institucional);
- una bibliografía básica.

La presencia de formatos curriculares diferentes y flexibles (asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes, ateneos, tutorías), que expresan tanto enfoques disciplinares como estructuraciones en torno a problemas o temas, permite modos de organización, de cursado, de evaluación y de acreditación particulares y variados.

Por otra parte, los ***Espacios de Definición Institucional*** permiten delinear recorridos formativos optativos y recuperar experiencias educativas propias de cada instituto –que se consideran relevantes para la formación docente en diferentes localidades o regiones- desde una mirada integral. Los mismos no presentan correlatividades y se destinan a los campos de la Formación General y la Formación Específica. Su elección estará sujeta a decisión de cada Instituto, y deberá ser discutida y acordada por los diversos actores institucionales, garantizando la articulación con las unidades curriculares obligatorias y la carga horaria destinada al mismo.

j.2. *CARGA HORARIA POR CAMPO Y PORCENTAJES RELATIVOS*

Cuadro 1: CARGA HORARIA DE LA CARRERA EXPRESADA EN HORAS CÁTEDRA Y EN HORAS RELOJ

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo		
		F. G.	F. E.	F. P. P.
1°	1088 HC / 725:20' HR	640 HC / 426:40' HR	304 HC / 202:40' HR	144 HC / 96 HR
2°	976 HC / 650:40' HR	160 HC / 106:40' HR	640 HC / 426:40' HR	176 HC / 117:20' HR
3°	1040 HC / 693:20' HR	96 HC / 64 HR	720 HC / 480 HR	224 HC / 149:20'HR
4°	800 HC / 5337:20' HR	192 HC / 128 HR	256 HC/ 170:40' HR	352 HC / 234:40' HR
Total carrera	3904 HC / 2602:40' HR	1088 HC / 725:20' HR	1920 HC / 1280 HR	896 HC / 597:20' HR
Porcentaje	100 %	28 %	50 %	22 %

j.3. *DEFINICIÓN DE LOS FORMATOS CURRICULARES*

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

A continuación se explicitan los rasgos característicos de estos formatos:

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

- ***Seminario***: se organiza en torno a un objeto de conocimiento que surge de un recorte parcial de un campo de saberes, que puede asumir carácter disciplinar o multidisciplinar, y permite profundizar en aspectos y/o problemáticas consideradas relevantes para la formación. Se propone el uso de estrate-

gias didácticas que fomenten la indagación y reflexión crítica, la construcción de problemas y formulación de hipótesis o supuestos explicativos, la elaboración razonada y argumentada de posturas teóricas, la exposición y socialización de la producción. En cada ámbito institucional se podrá acordar el desarrollo de aproximaciones investigativas de sistematización y complejidad creciente desde primero a cuarto año. Para su acreditación se propone un encuentro "coloquio" con el docente titular, que puede asumir diferentes modalidades: la producción escrita de un informe, ensayo o monografía y su defensa oral, la revisión e integración de los contenidos abordados en el año, entre otros.

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

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

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

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

- el ***Ateneo:*** constituye un ámbito de reflexión para profundizar en el conocimiento y el análisis de casos relacionados con la práctica profesional docente. Se sugiere un abordaje metodológico que permita intercambiar y ampliar posiciones y perspectivas, entre estudiantes, docentes de las escuelas asociadas, profesores de Práctica y otros

docentes de las instituciones formadoras. Su evaluación se incluye en las condiciones de acreditación de las Prácticas.

- la ***Tutoría***: se trata de un espacio de conocimiento que se construye en la interacción, la reflexión y el acompañamiento durante el recorrido de las prácticas en los últimos años de la carrera. La tutoría abre un particular espacio comunicacional y de intercambio donde la narración de experiencias propicia la reflexión, la escucha del otro, la reconstrucción de lo actuado y el diseño de alternativas de acción. El docente tutor y el practicante o residente se involucran en procesos interactivos múltiples que favorecen la evaluación constante y permiten redefinir las metas e intencionalidades y revisar las estrategias didácticas.
- los ***Grupos de formación, discusión y debate:*** son dispositivos que tienen por objeto la construcción compartida de saberes (propios de la práctica y también de la formación disciplinar), conformándose como tales a partir de intereses comunes de estudiantes y profesores, tanto al interior de las cátedras como de los ámbitos de integración, y también como formas de acompañamiento de determinados proyectos. En este sentido, dichos grupos deben permitir no sólo la revisión de los aprendizajes de los alumnos sino también la reconstrucción y/o reformulación de los saberes de los docentes en tanto formadores de futuros formadores. Estos espacios, ligados con el campo de la Investigación y la producción de saberes, hacen posible someter a discusión las diferentes visiones que tienen los participantes, fundamentadas desde alguna perspectiva tanto teórica como empírica.

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

j.4. *ESTRUCURA CURRICULAR POR AÑO Y CAMPO DE FORMACIÓN*

Cuadro 2: CANTIDAD DE UNIDADES CURRICULARES (UC) POR CAMPO Y POR AÑO, SEGÚN SU RÉGIMEN DE CURSADA

Cantidad de UC por año		Cantidad de UC por año y por campo				Cantidad de UC por año y régimen de cursada	
	Total	F. G.	F. E.	F. P. P.	EDI fuera de campo	Anual	Cuatri-mestral
1°	10	6	3	1	---	4	6
2°	8	2	5	1	---	4	4
3°	8	1	6	1	---	4	4
4°	6	2	3	1	---	2	4
EDI fuera de año	---	---	---	---	---	---	---
TOTAL	32	11	17	4	--	14	18

Este cuadro presenta la cantidad de Unidades Curriculares por año y por campo, incluyendo los Espacios de Definición Institucional, cuando no está definida su localización por año, por campo o por ninguno de los dos (si están localizados por año y por campo, forman parte de las celdas correspondientes), así como su régimen de cursada.

Provincia de La Pampa
Ministerio de Cultura y Educacion

Cuadro 3: CAJA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

AÑO	CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL		CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA		CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL
PRIMER AÑO	• Alfabetización Académica (Taller - 128 HC) • Didáctica General (Asignatura - 128 HC)		• Sujetos de la Educación Inicial (Asignatura - 160 HC)		• Práctica I: *Instituciones y Contextos* (Trabajo de campo / Seminario / Taller - 144 HC)
	• Pedagogía (Asignatura - 96 HC) • Filosofía (Asignatura - 96 HC)	• Psicología Educacional (Asignatura - 96 HC) • Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Enseñanza (Taller - 96 HC)	• Espacio de Definición Institucional (2) (64 HC)	• Literatura Infantil (Taller - 80 HC)	_____	_____
SEGUNDO AÑO	_____		• Didáctica de la Educación Inicial (Asignatura - 128 HC) • Lengua, Literatura y su Didáctica (Asignatura - 160 HC) • Ciencias Sociales y su Didáctica (Asignatura - 160 HC)		• Práctica II: *Currículum y Enseñanza* (Trabajo de Campo / Seminario / Taller - 176 HC)
	• Sociología de la Educación (Asignatura - 96 HC) • Espacio de Definición Institucional (1) (64 HC)	_____	_____	• Lenguaje Musical y Expresión Corporal (Taller - 96 HC) • Educación Sexual Integral y Cuidado de la Salud (Seminario - 96 HC)	_____	_____

Provincia de La Pampa

Ministerio de Cultura y Educacion

TERCER AÑO	———	• Ciencias Naturales su Didáctica (Asignatura - 160 HC) • Matemática y su Didáctica (Asignatura - 160 HC) • Lenguajes Visuales y su Didáctica (Taller - 128 HC)	• Práctica III: *La Enseñanza de las Áreas* (Trabajo de Campo / Seminario / Taller - 224 HC)	
	• Historia Argentina y Latinoamericana (Seminario - 96 HC)	• Alfabetización en la Educación Inicial (Asignatura - 80 HC) • Recursos Multimediales para la Educación Inicial (Taller – 96 HC)	• Cuerpo y Juego en la Educación Inicial (Taller - 96 HC)	——— / ———
CUARTO AÑO	———	• Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial (Seminario – 128 HC)	• Residencia Pedagógica (Trabajo de campo / Seminario / Taller - 352 HC)	
	• Construcción de Ciudadanía (Asignatura - 96 HC)	• Integración Escolar en la Educación Inicial (Seminario - 64 HC)	• Espacio de Definición Institucional (3) (64 HC)	——— / ———
	• Historia y Política de la Educación Argentina (Asignatura - 96 HC)			

/// 31.-

Nota:

- En el marco de las lógicas que organizan internamente este Diseño Curricular, se sugiere la siguiente propuesta de Espacios de Definición Institucional:
  - Espacio de Definición Institucional (1) – Campo de la Formación General: ***Vínculo escuela, familia y comunidad***
  - Espacio de Definición Institucional (2) – Campo de la Formación General: ***Teatro***
  - Espacio de Definición Institucional (3) – Campo de la Formación Específica: ***La Pampa***
- La distribución de unidades curriculares cuatrimestrales que no impliquen correlatividad puede ser modificada (entre uno y otro cuatrimestre del mismo año) por decisión institucional suficientemente fundada y con autorización de la autoridad competente, siempre que se respeten las correlatividades previstas.

Distribución de cargas horarias para los docentes

Los ámbitos de integración previstos en este Diseño Curricular, requieren efectuar ciertas precisiones acerca de la distribución de cargas horarias suplementarias para los docentes, a fin de asegurar la efectividad de las mencionadas integraciones. Al respecto cabe hacer las siguientes aclaraciones:

- Para la integración entre perfiles profesionales, la unidad curricular *Educación Sexual Integral y Cuidado de la Salud* debe incluir al menos dos perfiles docentes, uno proveniente de las Ciencias Naturales y otro de las Ciencias Sociales o de la Formación General. Por ello se necesita considerar 6 (seis) horas cátedra semanales (96 horas cátedra en total) para cada uno de ambos perfiles.
- Para la integración curricular prevista en los dos primeros años de la carrera, se requiere la asignación de 1 (una) hora cátedra semanal suplementaria para cada unidad curricular involucrada, que se agrega a la carga horaria destinada al dictado de la misma. Esto resulta necesario para las siguientes unidades curriculares: *Pedagogía, Psicología Educacional y Sujetos de la Educación Inicial* en primer año y *Didáctica de la Educación Inicial* en segundo año.
- Para cada una de las unidades curriculares cuyos docentes participan de los *Proyectos de Enseñanza Integral I y II,* se precisa la designación de carga horaria suplementaria (agregada a la designada para el dictado de cada cátedra) para el desarrollo de los correspondientes dispositivos ligados con la *Práctica III: La Enseñanza de las Áreas* y la *Residencia Pedagógica* de cuarto año.

  En concreto, se destinará 1 (una) hora cátedra semanal suplementaria para *Lenguaje Musical y Expresión Corporal, Lenguajes Visuales y su Didáctica, Cuerpo y Juego en la Educación Inicial, Recursos Multimediales para la Educación Inicial* y *Construcción de Ciudadanía;* y 3 (tres) horas cátedra semanales suplementarias para *Lengua, Literatura y su Didáctica (y/o Alfabetización en la Educación Inicial), Matemática y*

su Didáctica, Ciencias Sociales y su Didáctica y *Ciencias Naturales y su Didáctica.*

- Las tareas vinculadas al campo de la *Práctica Profesional Docente* en los dos primeros años de estudio implican no solo el desarrollo de la unidad curricular en el ISFD, sino también el acompañamiento de prácticas en la escuela asociada y la coordinación del respectivo espacio de integración curricular. En consecuencia, se han de destinar 6 (seis) horas cátedras semanales para *Práctica I: Instituciones y Contextos* y 7 (siete) horas cátedra semanales para *Práctica II: Curriculum y Enseñanza.*
- En los dos últimos años de la carrera, el desempeño del docente a cargo del campo de la *Práctica* se complejiza, ya que incluye tanto el desarrollo de la unidad curricular en el Instituto, cuanto el acompañamiento a los estudiantes en sus Residencias en las escuelas asociadas. Por lo tanto, se requiere la designación de 12 (doce) horas cátedras semanales para *Práctica III: La Enseñanza de las Áreas* y 12 (doce) horas cátedra semanales para *Residencia Pedagógica.*

La distribución de cargas horarias para los docentes anteriormente citada requiere la designación de al menos 30 (treinta) horas cátedras semanales suplementarias (distribuidas a lo largo de los cuatro años de estudio) por sobre la carga horaria total prevista para los alumnos.

j.5. *PRESENTACIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES POR AÑO Y CAMPO DE FORMACIÓN*

PRIMER AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Denominación de la Unidad Curricular			
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Taller	Anual	1° año	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
2:40' horas reloj	4 horas cátedra	85:20' horas reloj	128 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

A partir de las lógicas de la alfabetización académica, los profesores de los ISFD se enfrentan al desafío de repensar si su tarea es la de enseñar solamente contenidos disciplinarios o promover conjuntamente el desarrollo de estrategias de procesamiento de ese saber científico y académico.

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

En tanto ámbito de formación, las prácticas de lectura y escritura de textos académicos son frecuentes, y cada lectura y cada producción enfrentan al lector o escritor a nuevos desafíos y problemáticas. Por lo tanto, se hace ne-

cesario articular estas prácticas en contextos reales; es decir, que los futuros docentes cuenten con herramientas que les permitan comprender y producir textos adecuados a un propósito comunicativo determinado. Dichas herramientas deben contemplar tanto la reflexión, la planificación, la textualización y las posibilidades de oratoria, como así también la comunicación a través de formatos digitales y el uso de las tecnologías de la comunicación, que permitan el desarrollo de procesos metacognitivos de reflexión sobre la lectura, la escritura y la oralidad.

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

Desde esta perspectiva, la lectura en la formación docente requiere un nivel de reflexión sobre los materiales que se leen, que la diferencia de otras lecturas. El estudiante deberá avanzar en el proceso de producción de sentidos que implica la lectura de cualquier texto escrito, como así también reflexionar sobre las propias prácticas de escritura con el propósito de lograr un afianzamiento como escritor autónomo.

Es así que, atendiendo a estas particularidades y respondiendo a la pregunta *qué saberes son necesarios para iniciar el recorrido de la formación docente*, esta unidad curricular es pensada como un ámbito para comenzar a desarrollar, profundizar, reflexionar y sistematizar acerca de la apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la Educación Superior.

Ejes de contenido

- **Prácticas de lectura**
  - Qué es leer. La lectura como práctica social. La lectura como proceso. Propósitos del lector. La dimensión social, su función y sentido pragmático.
  - La lectura de diferentes géneros discursivos y diferentes secuencias textuales. Los textos académicos: expositivo-explicativos y argumentativos. Estrategias discursivas de los textos académicos.
- **Prácticas de escritura**
  - La escritura como práctica social. El proceso de escritura: planificación, elaboración y revisión recursiva de los textos.
  - La escritura de diferentes géneros discursivos. Textos académicos (resumen, respuesta de examen, preguntas por el qué y por el porqué, reformulación, informe, monografía, ensayo, registro de clase, toma de notas, entre otros).

- **Prácticas de oralidad**
  - La lengua oral en contextos informales y formales. Diferencias contextuales y textuales entre lengua oral y lengua escrita. Aspectos relevantes de la oralidad.
  - Textos orales formales.
  - Propuestas de comprensión y producción de textos orales (exposición, debate, diálogo, intercambio, narración, entre otros).
- **Reflexión sobre las prácticas del lenguaje**
  - Reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
  - Contextualización de aspectos textuales, gramaticales y de normativa.

Bibliografía

Botta, Mirta y Jorge Warley (2007). *Tesis, tesinas, monografías e informes*, Buenos Aires, Biblos

Carlino, Paula (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

Nogueira, Silvia (Coord.) (2010). *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*, Buenos Aires, Biblos

Ong, Walter (2000). *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

Pipkin Embón, Mabel y Marcela Reinoso (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*, Córdoba, Comunicarte

Denominación de la Unidad Curricular			
PEDAGOGÍA			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Asignatura	Cuatrimestral	1° Año – 1° cuatrimestre	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
4 horas reloj	6 horas cátedra	64 horas reloj	96 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Esta unidad curricular se propone mostrar y reconocer las contribuciones teóricas que han asumido a la educación como objeto de estudio, entendiendo a la Pedagogía como un campo de saber autónomo (en particular con respecto a la filosofía) que tematiza los presupuestos fundamentales de la práctica edu-

cativa a la vez que la orienta brindando pautas para mejorar el funcionamiento de las instituciones escolares, y cuyos orígenes se remontan al Siglo XVIII.

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

Abordar la Pedagogía desde sus diferentes manifestaciones se sustenta en el propósito de favorecer la comprensión de la emergencia de corrientes, que encuentran sus hipótesis explicativas desde una perspectiva dialógica, que concibe a la educación como un fenómeno socio-histórico, a la vez que promueve una revisión crítica de sus argumentos.

La educación es una práctica social situada y la Pedagogía es una construcción teórica constitutiva de esa misma práctica; por lo tanto resulta necesario, que desde esta unidad curricular se someta a debate y reflexión un saber socialmente relevante: el saber pedagógico. Por ello, la Pedagogía ha de configurarse como un ámbito que promueva la reconstrucción de los modos de representación, las intencionalidades y los vínculos interpersonales que rodean el saber pedagógico intuitivo para que, mediante la discusión racional y la argumentación, se transforme en un saber crítico y reflexivo acerca de la realidad educativa.

En la educación, en tanto portadora de una intencionalidad cultural y social, conviven interrogantes, problemas y debates que facilitarán la construcción de marcos referenciales para la acción docente. Ello le posibilitará al futuro docente comprender y contextualizar las pretensiones de las diferentes teorizaciones que desde la pedagogía se ofrecen para la interpretación de la realidad actual, como así también, desarrollar una capacidad crítica y un compromiso ético-político en los posibles espacios de intervención.

Ejes de contenido

- **Educación y complejidad del campo educativo**
  - Educación como proceso complejo, los procesos educativos como procesos socio-históricos inscriptos en la totalidad social.
  - Dialéctica de los procesos educativos: conservación, renovación, transformación, socialización. Especificidades del saber pedagógico.
  - La pedagogía en la modernidad: de la descripción a la prescripción. Siglo XX, el debate: ¿la o las ciencias de la educación?
  - Las corrientes pedagógicas y sus concepciones acerca de la relación entre educación y realidad social: pedagogías tradicionales, emergentes y críticas.
- **La relación educativa**
  - La relación pedagógica, enfoques tradicionales y actuales.
  - La problemática de la transmisión cultural hoy.
  - La formación como proceso individual, subjetivo, histórico y reconfigurador de la experiencia de sí.

- **Pedagogía y teorías educativas actuales**
  - Teorías tecnocráticas, conservadoras, reformistas, críticas.
  - Tecnicismo y neotecnicismo en educación.
  - Pedagogías neomarxistas y posmodernas.
  - Críticas a la escuela moderna como discurso pedagógico universal y como forma educativa hegemónica. La pérdida de la eficacia simbólica de la escuela. Refundación de las relaciones pedagógicas en contextos de fluidez.

Bibliografía

Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la Autonomía*, México, Siglo XXI

Frigerio, Graciela (2012). *Educar: posiciones acerca de lo común*. Serie Seminarios del CEM, Buenos Aires, Del Estante

Gvirtz, Silvina et al. (2007). *La Educación Ayer, Hoy y Mañana*. El ABC de la Pedagogía, Buenos Aires, Aique

Pineau, Pablo et al. (2001). *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós

Sibila, Paula (2012). *¿Redes o Paredes? La escuela en tiempos de dispersión*, Buenos Aires, Tinta Fresca

Denominación de la Unidad Curricular			
DIDÁCTICA GENERAL			
Formato	**Régimen de cursada**		**Ubicación en el diseño**
Asignatura	Anual		1° año
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
2:40' horas reloj	4 horas cátedra	85:20' horas reloj	128 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Esta unidad curricular propone categorías de análisis para el estudio de las prácticas de la enseñanza y se ocupa de formular criterios para la mejor resolución de los problemas que la enseñanza plantea a los docentes, desde una visión general, independientemente del nivel de la educación y los campos del saber.

La construcción teórica acerca de la Didáctica estudia el acto pedagógico como objeto formal, y las situaciones de enseñanza como objeto concreto. La clase escolar se constituye en objeto, no por ser el único sino por ser la forma de concreción más habitual que surge en contextos institucionales, donde el encuentro docente-alumnos-conocimiento es posible.

La Didáctica propuesta, se ocupa del análisis de las situaciones de enseñanza concretas y del estudio de las formas de acción, de operación con ellas. Es a propósito de prácticas concretas que se conjugan diversas perspectivas dando origen a las construcciones teóricas. Para comprenderla y analizarla se requiere un enfoque que permita el cruce y la convergencia de distintas disciplinas y teorías. Se plantea así la necesidad de recurrir a una perspectiva multirreferencial que conjuga diversos enfoques, los articula en relaciones recíprocas sin reducirlos unos a otros, preservando su autonomía y permitiendo la heterogeneidad desde lecturas plurales.

Esta concepción, como campo teórico-metodológico, permite delimitar a la Didáctica con planteos, dilemas y desafíos para la construcción y reconstrucción de una práctica reflexiva; y como campo de investigación es un espacio históricamente constituido por actores, instituciones, intereses y normativas que se conjugan definiendo la particularidad de dichas prácticas.

La idea que direcciona esta propuesta es ofrecer a los futuros docentes la oportunidad de aproximarse a los núcleos centrales del debate y la comprensión de los fundamentos de los distintos modelos y corrientes didácticas, al tiempo que confrontar perspectivas, reflexionar críticamente acerca de los problemas propios de la tarea de enseñanza, interpretar los procesos que acompañan toda recontextualización curricular y desarrollar habilidades de análisis de propuestas y situaciones específicas. En este sentido, se seleccionaron saberes vinculados a cuatro ejes: los discursos, la experiencia, el ordenamiento social y el contexto de construcción de significados que esos mismos ejes aportan.

Con relación a los discursos sobre la escolarización y los modos de construcción del conocimiento didáctico, se procurará un análisis de sus componentes constitutivos en relación dialéctica.

El segundo eje implica un progresivo avance hacia la comprensión de la experiencia en el contexto social y profesional, donde adquiere centralidad la relación de la enseñanza y el aprendizaje contextualizada en diferentes perspectivas de interpretación.

El ordenamiento social del campo y el contexto de competencia de la didáctica se materializa en la institución escolar, y aparecen ineludiblemente incluidos el conocimiento y sus formas de transmisión, los diversos modos de distribución de los contenidos escolares y el tiempo de enseñanza configurando esta relación distintos dispositivos didácticos; asociados de modo necesario (aunque no causal) a la evaluación en tanto manifestación, realización y reflexión válida sobre el contenido transmitido.

Ejes de contenido

- **La didáctica como uno de los discursos de la escolarización**
  - La construcción del conocimiento didáctico. Dimensiones histórica y científica.
  - La didáctica y la educación para todos. Concepto de didáctica y conceptos relacionados: enseñanza, aprendizaje, curriculum. Relación ontológica entre la enseñanza, el aprendizaje y el curriculum.

- **Naturaleza y significado de la experiencia escolar**
  - La enseñanza como práctica social y como práctica reflexiva.
  - La enseñanza como instrucción, como guía, como modelización, como ayuda. Implicancias en el aprendizaje.
  - La enseñanza como proceso interactivo: carácter individual y social de la enseñanza y del aprendizaje.
- **La enseñanza como sistema institucional**
  - El conocimiento educativo formal: ordenamiento oficial de la enseñanza y "curriculum". El curriculum y el conocimiento válido.
  - El tiempo escolar y los contenidos. Clasificación y delimitación. Dispositivos curriculares: agregados/integrados.
  - Re-construcción del discurso didáctico: de la prescripción universal a la perspectiva socio-crítica como opción teórica y política.
- **La enseñanza en el aula**
  - La clase como "cruce de culturas" (experiencial, crítica, académica, social, institucional) y la tarea del docente como la de mediación reflexiva entre ellas.
  - Sentido y significado de la intervención didáctica como práctica situada en contextos sociales, históricos y culturales.
  - El aula como contexto de construcción de significados: formas que adopta la intervención didáctica, formas de concreción. La planificación de la enseñanza. Secuencias didácticas.
  - La evaluación, la realización y reflexión válida del conocimiento transmitido.

Bibliografía

Anijovich, Rebeca (2010). *La evaluación significativa*, Buenos Aires, Paidós

Camilloni, Ana (2007). *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós

Davini, Cristina (2008). *Métodos de enseñanza*, Buenos Aires, Santillana

Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós

Terigi, Flavia (2004). *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana

Denominación de la Unidad Curricular			
FILOSOFÍA			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Asignatura	Cuatrimestral	1° año – 1° cuatrimestre	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
4 horas reloj	6 horas cátedra	64 horas reloj	96 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

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

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

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

En este sentido, la propuesta es introducir al futuro docente en las cuestiones relacionadas con la filosofía como pensar crítico radical (particular-

mente en sus vertientes antropológicas, gnoseológicas y éticas, dada su vinculación con las temáticas educativas), con el propósito de poner en diálogo el pensamiento de diferentes filósofos con ciertas cuestiones pedagógicas actuales: problematizar las complejas relaciones de la educación con el conocimiento, revisar el distanciamiento entre la teoría y la práctica educativa, reflexionar sobre los fines de la educación y sus conflictivas relaciones con la sociedad y con la historia.

Ejes de contenido

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

Bibliografía

Aranguren, Javier (2005). *Antropología filosófica. Una reflexión sobre el carácter excéntrico de lo humano,* Madrid, Mc Graw Hill

Bauman, Zygmunt (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida,* Barcelona, Gedisa

Carpio, Adolfo (1998). *Principios de filosofía. Una introducción a su problemática,* Buenos Aires, Glauco

Frigerio, Graciela (2002). *Educar. Rasgos filosóficos para una identidad,* Buenos Aires, Santillana

Reale, Giovanni y Darío Antiseri (2005). *Historia del pensamiento filosófico y científico,* Barcelona, Herder

Denominación de la Unidad Curricular			
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Asignatura	Cuatrimestral	1° año – 2° cuatrimestre	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
4 horas reloj	6 horas cátedra	64 horas reloj	96 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

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

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

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

/// 43.-

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

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

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

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

Ejes de contenido

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

///.-

Bibliografía

Arancibia, Violeta et al. (2009). *Manual de Psicología Educacional,* Universidad Católica de Chile

Ausubel, David (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva,* Barcelona, Paidós

Griffa, María Cristina et al. (2001). *Claves para una psicología del desarrollo,* Buenos Aires, Lugar

Pozo, Ignacio (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Buenos Aires, Morata

Vigotsky, Lev (1986). *Los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo

Denominación de la Unidad Curricular			
LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y LA ENSEÑANZA			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Taller	Cuatrimestral	1° año – 2° cuatrimestre	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
4 horas reloj	6 horas cátedra	64 horas reloj	96 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

Hemos tardado muchos siglos en conocer influencias de la escritura en el pensamiento y es posible que las tecnologías de la información y la comunicación modifiquen nuestras posibilidades de cognición. Es fundamental que se proponga una relación significativa y relevante con la tecnología que desarrolle una "alfabetización digital", "multimedial" y promueva otras lecturas y escrituras sobre la cultura que portan las TIC. Esta alfabetización debe permitir a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones involucradas en la producción de esos saberes; la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos y, también, debe habilitarlos a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación.

/// 45.-

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

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

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

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

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

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

Ejes de contenido

- **Las TIC y la educación hoy**
  - Los cambios tecnológicos, sociales e institucionales de las últimas décadas. Los desafíos de la escuela en la Sociedad Red.
  - Formas tecnológicas de vida. La tecnología desde el aspecto cultural.
  - Las instituciones educativas y los "horizontes culturales". Tradiciones estratégicas y representaciones. Trayectorias en el vínculo cultura escolar – cultura mediática.
  - Los nuevos escenarios educativos y las mediaciones. La tecnología como mediadora del aprendizaje. El trabajo colaborativo y la producción social del conocimiento. La docencia como práctica comunicacional.
  - El uso de Internet: nuevas formas de conocer y aprender, problemas y desafíos. Las comunidades de aprendizaje. La comunicación mediada tecnológicamente: foros, chat, mail. Las tecnologías de la convergencia: los blogs y las wikis. Presencialidad y virtualidad.
- **La enseñanza de las TIC**
  - Los propósitos y funciones de las TIC en la enseñanza.
  - Debates sobre las TIC en el aula: recursos, herramientas, contenidos, entornos.
  - El potencial educativo de los medios audiovisuales. Enseñar y aprender a mirar. Imagen fija e imagen en movimiento. La fotografía, la publicidad, la televisión, el cine.

Bibliografía

Coll, César (2009). "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades", en Carneiro, Roberto, Juan Carlos Toscano, y Tamara Díaz (coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, OEI

Eco, Umberto (1995). *Apocalípticos e Integrados*, Barcelona, Lumen

Moreira Manuel (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*, Universidad de Indiana, Buenos Aires, Pirámide

Sagol, Cecilia (2012). "El aula aumentada", en Webinar 2012: *Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1*, organizado por IIPE-UNESCO y Flacso Argentina, 14 al 16 de marzo. Disponible en: http://www.webinar.org.ar/conferencias/aprendizaje-ubicuo-modelos-1-1-experiencias-propuestas-del-portal-educar

Stoll, Louise et al. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*, Barcelona, Octaedro

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Denominación de la Unidad Curricular			
SUJETOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Asignatura	Anual	1° año	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
3:20' horas reloj	5 horas cátedra	106:40' horas reloj	160 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

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

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

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

/// 48.-

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

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

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

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

Ejes de contenido

- **La constitución subjetiva del niño**
  - Relación entre educación y estructuración subjetiva: su importancia para el aprendizaje e implicancias en la tarea de educar.
  - La teoría psicoanalítica. Diferencias entre instinto y pulsión. Destinos de la pulsión. Deseo. Evolución psicosexual desde la perspectiva freudiana. Concepto de educación para Freud.
  - El Otro en la constitución del sujeto. Función materna, función paterna. Importancia del concepto de transferencia en educación.
  - Constitución del sí mismo desde el nacimiento. Procesos de mismidad, procesos de identificación, autoconcepto y autoestima.
- **Socialización y desarrollo moral del niño**
  - Conocimiento social y desarrollo moral: la importancia de la familia en la socialización, la construcción de la identidad y la adquisición de actitudes y valores. Desarrollo de la conciencia moral: moralidad heterónoma y autónoma.

///.-

- La clase escolar como lugar de convivencia y comunicación. Los valores y las normas sociales en el aula y los procesos de construcción de lo social. Adjudicación y asunción de roles.
- Incidencia del grupo en el desarrollo de la personalidad. Necesidades de las personas en el grupo: pertenencia, autoimagen, confirmación y desconfirmación. El grupo en el aula: cómo facilitar el aprendizaje con la interacción social.

- **Constructivismo y educación**
  - Proceso de construcción de conocimientos desde la teoría psicogenética. Estadios del desarrollo cognitivo según Piaget. El desarrollo moral. El juego en los distintos momentos del desarrollo intelectual.
  - La significación del juego en la primera infancia. Evolución del juego en el niño. Importancia del juego en la constitución del sujeto y en el desarrollo cognitivo. Teorías psicológicas que explican el juego infantil.
  - Importancia de la cultura en la formación de los procesos psíquicos superiores. La teoría sociohistórica de Vigotsky y la centralidad de los instrumentos de mediación. La zona de desarrollo próximo. Aportes teóricos a las nuevas perspectivas de la Educación Inicial.
  - Otras teorías cognitivas. El aprendizaje significativo: construcción de significados y sentido. La teoría psicológica de Bruner: importancia del lenguaje, noción de andamiaje.

Bibliografía

Arzeno, Maria (2004). *Pensar, aprender, subjetivar*, Buenos Aires, Grama

Delval, Juan (2004). *El desarrollo humano*, España, Siglo XXI

Malajovich, Ana (Comp.) (2000). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*, Buenos Aires, Paidós

Piaget, Jean (1992). *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Labor

Soto, Claudia y Rosa Violante (2008). *Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción*, Buenos Aires, Paidós

Denominación de la Unidad Curricular			
LITERATURA INFANTIL			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Taller	Cuatrimestral	1° Año – 2° cuatrimestre	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
3:20' horas reloj	5 horas cátedra	53:20' horas reloj	80 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Lograr que la lectura de literatura se convierta en una práctica escolar cotidiana que posibilite al alumno formarse como lector de literatura en la escuela primaria, es una meta potente que requiere de un docente mediador que se reconozca él mismo como miembro activo de la "comunidad de lectores", y que reconozca en los otros (sus pares, sus alumnos, otros miembros de la comunidad) el mismo derecho y la misma pertenencia, a partir de las experiencias personales que cada uno tiene y tuvo con la literatura.

Es necesario entonces, fortalecer las prácticas de lectura de literatura del futuro docente, para que sea él un mediador que diseñe y ponga en escena diversas estrategias que le permitan ser un puente entre los niños y los libros. Esto exige formarse como lector agudo y audaz, capaz de construir escenas de lectura que impliquen a los otros, los alumnos. Además, es importante que el futuro docente adquiera herramientas para desarrollar un trabajo colaborativo con los pares de su institución, con proyección a la comunidad. La promoción de la lectura necesita trasponer las puertas del aula para convertirse en una acción cultural de toda la institución escolar, con la participación de los actores sociales de la comunidad (bibliotecas, Asociaciones de escritores, familias de los alumnos).

Entonces, cobra sentido ofrecer a los futuros docentes, estrategias de mediación, con variedad de alternativas que promuevan un acercamiento libre, íntimo, gozoso, del niño y la literatura. Desde esta perspectiva, se prioriza, por un lado, el acceso a un canon literario ampliado, y por otro, el diseño de experiencias potentes que tengan como propósito la formación del alumno como lector.

Por ello, el taller, espacio que propicia el diálogo, la reflexión y la creatividad como base fundamentales de dichos procesos es el formato adecuado. "Aprender haciendo" implica, en un taller de literatura, leer, compartir lecturas, proponer lecturas a otros, leer para y con otros; diseñar propuestas, ponerlas en acción, registrarlas, repensarlas; integrar el pensar y el hacer, en sí, organizar la tarea en torno a un proyecto concreto, cuya responsabilidad de ejecución trasciende lo individual y es compartida entre alumnos y docente.

Ejes de contenido

- **La Literatura Infantil**
  - La Literatura como discurso social. La Literatura Infantil. La Literatura en el jardín maternal y en el jardín de infantes.
  - Literatura Infantil e infancia.
  - Literatura Infantil: caracterización, recorrido histórico; problemáticas.
  - La literatura de tradición oral y de autor.
  - La Literatura Infantil actual: innovaciones.
- **La enseñanza de la Literatura en la Educación Inicial**
  - El docente como lector literario y como mediador.
  - Estrategias de lectura. La lectura compartida (en voz alta, entre pares), la lectura mediada, la re-narración.

- La biblioteca: un ámbito para la formación de lectores. Estrategias de utilización.
- La narración oral. La lectura en voz alta.
- Estrategias de escritura: el taller de producción literaria. Diversas estrategias de producción de textos orales y escritos que prioricen componentes de la ficción, la invención y lo lúdico.
- La planificación de la enseñanza, diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas que focalizan en la lectura y producción de textos literarios.

Bibliografía

Machado, Ana María et al. (2003). *Literatura infantil Creación, censura y resistencia*, Buenos Aires, Sudamericana

Pizarro, Cristina (2008). *En la búsqueda del lector infinito. Una nueva estética de la literatura infantil en la formación docente,* Buenos Aires, Colección Relecturas. Lugar

Seppia, Ofelia et al. (2001). *Entre libros y lectores I. El texto literario*, Buenos Aires, Colección Relecturas, Lugar

Silveyra, Carlos (2002). "La poesía en el jardín de infantes", en: *Literatura para no lectores*, Rosario, Homo Sapiens

Zaina, Alicia (2008). "Por una didáctica de la literatura en el Nivel Inicial, reflexiones, interrogantes y propuestas", en: Malajovich, Ana (comp.) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*, Buenos Aires, Paidós

Provincia de La Pampa
Ministerio de Cultura y Educacion

/// 52.-

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

Denominación de la Unidad Curricular			
PRÁCTICA I: INSTITUCIONES Y CONTEXTOS			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Trabajo de Campo / Seminario / Taller	Anual	1° año	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
3 horas reloj	5 horas cátedra	96 horas reloj	144 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

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

Simultáneamente, en el instituto formador se trabaja sobre un conjunto de saberes propios del campo de las prácticas, que den sentido al trabajo de campo desarrollado en las escuelas asociadas. En esta instancia se proveerá a los estudiantes de estrategias y herramientas para el análisis de los contextos, para la realización de experiencias educativas en escuelas y otras organizaciones de la comunidad y para la interpretación de las lógicas de funcionamiento que prevalecen en dichas instituciones. Así cobra fuerza la apropiación –por parte de los alumnos- de estrategias sistemáticas para recoger y organizar información empírica, que contribuyan a la reflexión conceptual acerca de los ámbitos donde se llevan adelante prácticas escolares y socioeducativas. Por ello resulta necesario, que en las Escuelas Asociadas se cumpla el 33% de la carga horaria (48 horas cátedra) en actividades de Trabajo de Campo; y en el Instituto Formador el 67% restante (96 horas cátedra), en actividades de Seminario / Taller.

///.-

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

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

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

Ejes de contenido

- **Las prácticas educativas en contexto**
  - Prácticas educativas y prácticas escolares, prácticas docentes y de enseñanza. Tradiciones y modelos de docencia. Identidad profesional docente.
  - Las prácticas educativas y las condiciones contextuales y estructurales en las que se inscriben.
  - Representaciones sociales sobre las prácticas docentes: ser docente y hacer docencia en el Nivel Inicial. Dimensiones políticas y sociocomunitarias del trabajo docente, condiciones objetivas y subjetivas.
- **Las instituciones escolares en la Educación Inicial**
  - Los actores institucionales. Relaciones de poder y su incidencia en las prácticas docentes y de enseñanza. Procesos de institucionalización: lo instituido y lo instituyente. Instituciones de existencia. Instituciones de subsistencia.
  - Escuela, vida cotidiana y representaciones de los sujetos. Cultura escolar y realidades socioculturales: costumbres, rutinas, rituales, mitos, símbolos.

- Instituciones escolares en la Educación Inicial: el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes, como ámbitos formales de circulación de saberes. Propuestas alternativas para atención de la primera infancia.

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

Bibliografía

Fernández, Lidia (1994). *Instituciones Educativas dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Editorial Paidós

Frigerio, Graciela y Margarita Poggi (1992). *Las instituciones educativas cara y ceca,* Buenos Aires, Troquel

Kaplan, Carina (1999). *Buenos y malos alumnos*, Buenos Aires, Aique

Santos Guerra, Miguel Ángel (1999). *La Luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*, Málaga, Aljibe

Yuni, José y Claudio Urbano (2006). *Técnicas para investigar* 2, Córdoba, Brujas

/// 55.-

SEGUNDO AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Denominación de la Unidad Curricular			
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Asignatura	Cuatrimestral	2° Año – 1° cuatrimestre	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
4 horas reloj	6 horas cátedra	64 horas reloj	96 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

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

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

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

///.-

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

Ejes de contenido

- **Sociedad y educación**
  - Configuración del campo de la Sociología de la Educación. El carácter social del fenómeno educacional. Problematización acerca de los vínculos entre el campo de "lo social" y de "lo educativo".
  - Sociedad y Educación: su vinculación a partir de los diferentes paradigmas. Perspectivas del orden y del conflicto.
  - El papel del sistema educativo y de la escuela en la reproducción económica, cultural e ideológica. Teorías de la reproducción. El aporte de las perspectivas críticas. Teorías de la resistencia. Las corrientes interpretativas.
- **Estado, educación y poder**
  - Relaciones entre Estado y educación en el desarrollo de la sociedad capitalista. Poder, conflicto y formas de dominación. Estado, sistema educativo y control social. Socialización y hegemonía. Modos de construcción del poder en los Estados modernos.
  - Estructura social y sistema educativo. Educación y clases sociales. Posibilidades y límites de la educación como herramienta de movilidad social. Los procesos de exclusión y discriminación educativa. Fragmentación del sistema educativo y cambios en los factores de estratificación.
- **Escuela y desigualdad**
  - Desigualdades sociales y desigualdades educativas. Capital cultural y escuela. Tensiones entre condiciones objetivas y subjetivas. La institución escolar como construcción social e histórica: organización y cultura escolar.
  - La construcción simbólica de la pobreza, la inteligencia y la violencia: las nominaciones escolares. Los estigmas sociales en la escuela y los procesos de discriminación.
  - Fuentes de desigualdad educativa: clase, género y etnia. El rol de los docentes y sus prácticas frente a la cuestión de la desigualdad: como agente transformador o reproductor. La configuración de las trayectorias de los alumnos: límites y posibilidades.
  - Los procesos de feminización de la docencia.

Bibliografía

Bonal, Xavier (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós

Fernández, Marta (2004). *Nombres del pensamiento social*. Buenos Aires, Signo

Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada

Ritzer, George (2005). *Teoría sociológica clásica*, España, Mc Graw Hill

Tenti Fanfani, Emilio (2010). *Sociología de la educación*, Buenos Aires, MCE

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Denominación de la Unidad Curricular			
DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Asignatura	Anual	2° Año	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
2:40' horas reloj	4 horas cátedra	85:20' horas reloj	128 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

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

La Educación Inicial, para niños de 45 días a 5 años, hace imprescindible el tratamiento de las problemáticas de estas diversas franjas etarias, respetando sus particularidades. Es importante resaltar el carácter articulador de la didáctica en relación con las unidades curriculares del campo de la Formación General; y también, dentro del mismo campo de la Formación Específica, en su vinculación con los diversos espacios destinados al tratamiento de la enseñanza de las áreas disciplinares, ya que éstas adquieren sentido en la propuesta global de una didáctica del Nivel Inicial. Por ello esta unidad curricular se ubica en el segundo año de la carrera, acompañando a varios espacios disciplinares y a *Práctica II*.

/// 58.-

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

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

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

Ejes de contenido

- **La Unidad Pedagógica y los principios de la enseñanza en la Educación Inicial**
  - La globalización como principio de organización curricular que combina lógicas epistemológicas y psicológicas para la selección de los contenidos para la Educación Inicial.
  - Desarrollo personal y social.
- **El sujeto del Jardín Maternal**
  - Lo vincular. Interacción adultos- bebé y su mutua y recíproca influencia. Las familias: reconocimiento del potencial educativo de los padres y consideración de las modalidades de crianza y vínculos familiares.
  - Funciones de crianza. Modalidades básicas del apego: mirada, sostén y afecto, regulación en el vínculo. Disponibilidad para sostener: el sostén físico, el sostén emocional. Juegos de crianza.
  - Formas de intervención corporal. El contacto corporal. Las primeras improntas sensoriales. La piel, la mirada y el sentido auditivo: una trilogía básica para esos contactos iniciales.
- **La enseñanza en el Nivel Inicial**
  - Definición y categorización de contenidos a enseñar en el jardín maternal y en el jardín de infantes.
  - El docente como guía y mediador. La mediación docente en la selección y recorte de contenidos. Los contenidos en la planificación global.

///.-

- Las unidades didácticas y proyectos con itinerarios articuladores. Secuencias didácticas específicas para un área curricular. Planes de clase.
- El juego como estrategia didáctica en la Educación Inicial. Tipos de juego, dinámicas grupales, juego-trabajo, juego centralizado, otras alternativas con o sin componente lúdico. Posibilidades de recuperar las historias e identidades particulares a través del juego. La tradición del juego en rincones. Superación de la rutinización y los rituales propios del Nivel.
- El taller como forma de trabajo que posibilita conformar grupos de acuerdo a necesidades e intereses. Las experiencias directas y salidas de campo.

- **Los materiales y recursos**
  - Selección de materiales. Uso significativo y relevante de los recursos. Planificación y programación de diferentes recursos. La importancia de los recursos materiales en el juego simbólico. Los juguetes como medios didácticos.
  - Concepto, importancia y clasificación general de los materiales didácticos. Consideraciones sobre algunos materiales. Criterios para su selección y utilización: calidad, seguridad, variedad, polivalencia. Los recursos didácticos como facilitadores del aprendizaje.
  - Los materiales didácticos y los contenidos escolares. Materiales didácticos para la estimulación de los sentidos y la construcción de saberes.
  - Materiales requeridos por diferentes áreas curriculares. Rompecabezas, encastres, seriaciones, viñetas narrativas, cuerpos geométricos con diferentes materiales, libros de tela, juegos de tablero y juegos de mesa. Arte y juego: entre los juguetes y los objetos estéticos.
  - Recursos para armar rincones de ciencias y de evidencias históricas. La biblioteca de la sala: recursos, organización.

- **La evaluación en la Educación Inicial**
  - La evaluación de los aprendizajes de los niños y la evaluación de la práctica docente. Acompañamiento y reflexión sobre la práctica. La toma de decisiones a partir de los resultados de la evaluación.
  - Especificidades de la evaluación en la Educación Inicial. ¿Qué, cuándo y cómo evaluar? Diseño y análisis de instrumentos para la observación y el registro, fichas de entrevista y seguimiento. Construcción de indicadores y análisis de resultados. Elaboración de informes escolares.

Bibliografía

Denies, Cristina (1989). *Didáctica del Nivel Inicial,* Buenos Aires, El Ateneo

Harf, Ruth et al. (1996). *Aportes para una Didáctica de Nivel Inicial*, Buenos Aires, El Ateneo

Malajovich, Ana (2000). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial,* Buenos Aires, Paidós

Pitluk, Laura (2006). *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes .Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas,* Rosario, Homo Sapiens

Sarlé, Patricia (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza,* Buenos Aires, Paidós

Denominación de la Unidad Curricular			
LENGUA, LITERATURA Y SU DIDÁCTICA			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Asignatura	Anual	2° Año	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
3:20' horas reloj	5 horas cátedra	106:40' horas reloj	160 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Enseñar Lengua y Literatura en la formación docente implica focalizar en los usos sociales que los hablantes-oyentes-lectores-escritores realizan en situaciones comunicativas formales e informales. Por ello, aprender Lengua y Literatura involucra la posibilidad de participar en diversas situaciones en las que se da prioridad a los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos, como también a la reflexión sobre usos y normas del sistema, incluyendo especialmente la incidencia del ámbito en el que el texto circula.

Esto requiere exponer al alumno -futuro docente- a variadas situaciones de comunicación y a diversas configuraciones textuales que le permitan lograr un conocimiento cada vez más complejo y funcional de los usos y del sistema lingüístico.

La enseñanza de la Lengua y la Literatura se sustenta en los aportes teóricos de las distintas disciplinas, a saber: la historiografía, la sociolingüística, la psicolingüística, el análisis del discurso, las teorías literarias, entre otras. Estos aprendizajes afianzarán en el futuro docente, su propia formación en la disciplina y consolidarán los saberes que transmitirán a sus alumnos. Además, el conocimiento de las características dialectales y sociolectales de su entorno les permitirán contar con recursos para potenciar las trayectorias de los alumnos en el aprendizaje de la lectura, la escritura, la literatura y la oralidad formal.

En los últimos años se ha producido una revalorización del lugar que ocupa la enseñanza de la literatura en general, y de la literatura infantil en particular. Una de las razones por las que la literatura asume un rol fundamental, radica en que el texto literario posee la capacidad de reconfigurar la actividad humana y *"ofrece instrumentos para comprenderla ya que, al verbalizarla, configura un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura"* (Colomer, 2001: 4).

Un eje destacado de esta unidad curricular será la oralidad –entendida como una posibilidad del lenguaje con características particulares que la diferencian del lenguaje escrito- en articulación con la Literatura Infantil y la Alfabetización Inicial, abordadas en otras instancias del plan de estudios.

El trabajo con la lengua oral es relevante, ya que permite a los futuros docentes reconocer, valorar y resignificar experiencias lingüísticas de los niños en el momento de la transición del hogar a la escuela y ofrecer oportunidades a

través de situaciones de aprendizaje que promuevan una ampliación del repertorio lingüístico y de las posibilidades de interacción comunicativa, teniendo en cuenta las particularidades del jardín maternal y del jardín de infantes.

Por ello los saberes disciplinares del campo de la Lengua y la Literatura se entrecruzan con los contenidos didácticos que hacen referencia, entre otros, al análisis crítico de las prescripciones curriculares vigentes, la selección y secuenciación de saberes propios de la Educación Inicial, las estrategias de enseñanza y la gestión de la clase. Asimismo será de suma importancia el análisis de propuestas de enseñanza y la elaboración de secuencias didácticas y proyectos de aula.

Ejes de contenido

- **Prácticas de lectura y escritura y su enseñanza**
  - La lectura como proceso y como práctica social. Tipos y géneros.
  - Lectura y escritura como prácticas complementarias: leer para escribir; leer y escribir para aprender.
  - La lectura de literatura. Criterios de selección de textos literarios.
  - Diseño de variadas propuestas de lectura. Intervención docente.
  - La escritura como proceso y como práctica social. Tipos y géneros textuales. Aspectos textuales, normativos y gramaticales.
  - Diseño de diversas propuestas de escritura. Intervención docente. La escritura como problema retórico y la escritura de invención.
  - Evaluación: criterios e instrumentos.
- **Prácticas de oralidad y su enseñanza**
  - La escucha y el habla en contextos informales y formales. Recursos lingüísticos, paraverbales (entonación, tono de voz, volumen) y no verbales (gestos, postura corporal) adecuados a la situación comunicativa, al género y al propósito.
  - Diseño de diversas propuestas didácticas de prácticas de oralidad. Intervención docente. La conversación literaria.
  - Evaluación: criterios e instrumentos.
- **En torno a la enseñanza de la literatura**
  - La literatura como hecho estético y ficcional.
  - La literatura como discurso autónomo.
  - Aproximación a la enseñanza de la literatura. La formación del docente como lector literario.

Bibliografía

Alisedo, Graciela et al. (1997). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós

Olson, Davis (2000). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento,* Buenos Aires, Gedisa

Ortiz, Beatriz y Mario Lillo (2011). *Hablar, leer y escribir en el Jardín de Infantes. Reflexiones y propuestas de escritura y oralidad,* Rosario, Homo Sapiens

Pereyra, Beatriz (2001). *La enseñanza de la lengua en el Nivel Inicial*, Rosario, Homo Sapiens

Perriconi, Graciela et al. (2008). *Los niños tienen la palabra,* Rosario, Homo Sapiens

Denominación de la Unidad Curricular			
CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Asignatura	Anual	2° Año	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
3:20' horas reloj	5 horas cátedra	106:40' horas reloj	160 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

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

Esta propuesta asume la realidad social como un entramado de relaciones dinámicas, contradictorias y conflictivas, conformada por múltiples elementos simbólicos y materiales, y que incluye dimensiones culturales, políticas, económicas, ideológicas. Busca comprender su complejidad a partir de la indagación del ambiente, en relación a los ejes que estructuran las Ciencias Sociales: el tiempo, el espacio y los actores sociales.

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

Por su parte, el espacio es concebido como una construcción social, permanente y dinámica. En la actualidad, entendido como una expresión de lo social, resultado de las acciones de los actores quienes se apropian y lo transforman.

La noción de actor hace referencia a las acciones, intenciones, intereses, conflictos, luchas de los sujetos que construyen la realidad social, pero ante todo ha de ser comprendida a partir de nuevas corrientes de pensamiento social que lo conciben como un "colectivo".

Los imaginarios sociales distan de ser homogéneos, en tanto los distintos actores sociales interpretan la realidad y actúan en función de determinados intereses y valores. Entonces surge la necesidad de hablar de una multi-perspectividad en la enseñanza de la realidad social. Así, el principio de multi-causalidad muestra el carácter diferenciado y múltiple de las causas que lo producen.

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

Al mismo tiempo esta unidad curricular se propone ofrecer a los futuros docentes las herramientas y estrategias necesarias para el diseño de propuestas de enseñanza en Ciencias Sociales, teniendo en cuenta las posibilidades cognitivas y las modalidades de apropiación del mundo social características de la primera infancia.

Ejes de contenido

- **El campo de las Ciencias Sociales y sus conceptos estructurantes**
  - La realidad social como objeto de estudio de las Ciencias Sociales. Diversas perspectivas epistemológicas. Conceptos estructurantes: tiempo, espacio y actores sociales.
  - El tiempo y espacio como construcción social para indagar el ambiente y comprender la realidad social.
  - La memoria colectiva y la construcción de la conciencia histórica.
  - El ambiente y el trabajo como organizadores de la sociedad.
  - La convivencia, el ejercicio de los derechos y la construcción ciudadana en los niños.
- **La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial**
  - La construcción del conocimiento social. Diversos abordajes metodológicos.
  - La realidad social en la educación infantil. Problemáticas básicas para su enseñanza. Revisión de las teorías sobre el aprendizaje del tiempo y el espacio, para indagar el ambiente como construcción.

- La enseñanza de las Ciencias Sociales en el marco del Diseño Curricular jurisdiccional de Educación Inicial. Análisis situacional y proyectos curriculares institucionales. Relevamiento y análisis crítico de propuestas editoriales y materiales curriculares. Criterios de selección y organización de saberes.

- **Estrategias de enseñanza y evaluación para la Educación Inicial**
  - Estrategias de enseñanza. Salidas de campo, observación y registros. El relato y la historia oral. El trabajo con imágenes. El ejercicio de la dramatización. El juego-trabajo.
  - Posibilidades de representación, imaginación, comunicación y comprensión de la realidad social a partir del juego.
  - Elaboración de proyectos, unidades didácticas y secuencias de enseñanza. Propuestas integradoras para potenciar ejes temáticos.
  - La evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes como procesos formativos, operaciones metacognitivas del sujeto y sus interacciones con el ambiente.

Bibliografía

Aisenberg, Beatriz y Silvia Alderoqui (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales,* Buenos Aires, Paidós

Blanco, Jorge et al. (1988). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*, Buenos Aires, Aique

Camilloni, Alicia (2007). "Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales" en Aisenberg, Beatriz y Silvia Alderoqui. *Didáctica de las Ciencias Sociales I*, Buenos Aires, Paidós

Cibotti, Ema (2004). *Una introducción a la enseñanza de la historia latinoamericana*, España, Fondo de Cultura Económica

Egan, Kieran (1986). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza,* Ministerio de Educación y Ciencia, Morata

Denominación de la Unidad Curricular			
LENGUAJE MUSICAL Y EXPRESIÓN CORPORAL			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Taller	Cuatrimestral	2° Año – 2° cuatrimestre	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
4 horas reloj	6 horas cátedra	64 horas reloj	96 horas cátedra

/// 65.-

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

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

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

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

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

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

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

Las estrategias metodológicas que se adopten en el profesorado deberán propiciar la utilización del lenguaje musical de forma creativa, desarro-

llando los medios de expresión y modos de comunicación de este campo disciplinar. Así, los estudiantes podrán interpretar sus propias capacidades expresivas-comunicativas, potenciar sus procesos de análisis y reflexión, y desarrollar criterios para adecuar sus prácticas docentes a las características particulares, posibilidades e intereses de los alumnos de Nivel Inicial, ya que estas propuestas son estructurantes para la construcción de la subjetividad y la inserción social y cultural de los niños en sus primeros años de vida.

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

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

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

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

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

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

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

Esta unidad curricular además se articula con los espacios propios del campo de la Práctica Profesional. También, se puede continuar esta formación, en espacios de definición institucional relacionados con el teatro y los títeres, como otras modalidades de expresión.

Ejes de contenido

- **Aproximación al Lenguaje Musical**
  - Elementos constitutivos de la música. Sonido y sus rasgos distintivos: ritmo, melodía, textura, forma, velocidad y dinámica, carácter.
  - Medios de expresión. Voz hablada y cantada. Instrumentos musicales convencionales y no convencionales. El movimiento corporal, recurso para la actividad musical.
  - Modos de comunicación. Los principios de composición: elementos musicales, su disposición, sus interrelaciones. La imitación. La creación. La sincronización grupal. La improvisación.
  - Apreciación y recepción. Información sensorial: organización de la percepción. Campo perceptual auditivo. El desarrollo estético. Análisis connotativo y denotativo de los componentes del discurso.
  - Las producciones musicales como reflejo de la sociedad y la cultura. Género y estilo. La canción infantil: juegos y rondas.
  - Enseñanza de la Música en la Educación Inicial. La música y su relación con el aprendizaje y la enseñanza escolar. Selección del repertorio, del instrumental y de otros recursos sonoros. La intervención docente. Enseñanza de canciones y planificación de actividades musicales.
- **Elementos de Expresión Corporal**
  - El cuerpo, el espacio, el tiempo y la energía como medios de expresión y comunicación.
  - Conciencia corporal: esquema corporal, control y ajuste postural, tonicidad, equilibrio, respiración, relajación. Las sensopercepciones: interoceptivas, propioceptivas y exteroceptivas. Las posibilidades de movimiento del propio cuerpo y el cuerpo de los otros.
  - Conocimiento personal: desinhibición. La comunicación interpersonal y el comportamiento kinésico: el gesto, la expresión, la postura. Calidades de movimiento.
  - La expresión corporal en la Educación Inicial: contenidos, objetivos, estrategias, metodología en relación con las diferentes edades. Su implementación, enseñanza y evaluación.

Bibliografía

Abramowski, Ana (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*, Buenos Aires, Paidós

Gómez, Raúl (2002). *La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y el primer ciclo de la E.G.B: una didáctica de la disponibilidad corporal*, Buenos Aires, Stadium

Origlio, Fabrizio (1998). *Entre las tradiciones, los contenidos y la realidad de la sala*, Buenos Aires, Novedades Educativas

Porstein, Ana María (2009). *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Homo Sapiens

Valdez, Daniel (2011). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*, Buenos Aires, Paidós

Denominación de la Unidad Curricular			
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y CUIDADO DE LA SALUD			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Seminario	Cuatrimestral	2° Año – 2° cuatrimestre	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
4 horas reloj	6 horas cátedra	64 horas reloj	96 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

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

En dicho marco, esta unidad curricular requiere un abordaje complejo que será compartido por al menos dos perfiles docentes provenientes del área de las Ciencias Naturales y del área de las Ciencias Sociales o de la Formación General (por ejemplo de Psicología o de Ciencias de la Educación), preferentemente con especialización en la temática. El tratamiento de muchos de sus contenidos ha de estar acompañado e integrarse con otras unidades curriculares, como Filosofía.

/// 69.-

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

En cualquier caso, el desarrollo curricular de estos saberes deberá necesariamente enmarcarse en los proyectos educativos institucionales y encarnar en proyectos de sala, favoreciendo de esta manera la continuidad y sistematización de las acciones, la interdisciplinariedad, la intersectorialidad y la participación de toda la comunidad educativa, en un contexto de diálogo y búsqueda de consensos ante temáticas que a veces son tomadas como conflictivas.

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

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

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

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

///.-

Ejes de contenido

- **Sexualidad, cultura e historia**
  - Perspectiva cultural e histórica sobre la sexualidad: sacralidad, dualismo maniqueo, secularización. Cuerpo, placer, género. Enfoques históricos y parciales. Enfoque comprensivo e integral, desde bases multidisciplinarias.
  - Antropología del ser sexuado: imágenes y características de la existencia humana. La sexualidad como condición existencial del ser humano y vector organizador de la personalidad.
  - Sexualidad y cultura actual. Contrastes y cambios en la moralidad. La sexualidad como tema de actualidad. Las educaciones paralelas: la estimulación y la precocidad, el descuido y la distracción.
- **La sexualidad humana integral**
  - Enfoque integral sobre una sexualidad sana. Sexualidad plena, sexualidad y amor. Apertura al otro y cuidado mutuo. El lenguaje de la sexualidad y el lenguaje sobre la sexualidad.
  - Vínculos de la sexualidad con la afectividad y el propio sistema de valores y creencias. Emociones vinculadas con la sexualidad y sus cambios. Expresiones de la afectividad.
  - Concepto de género. El devenir histórico de los géneros. La devaluación y el sometimiento. El antagonismo y la agresión: la crisis entre los sexos. El afrontar y el compartir: hacia una convivencia más igualitaria y amigable. Expectativas sociales y culturales sobre lo femenino y lo masculino y su repercusión en la construcción de la subjetividad e identidad.
- **Cuidado de la salud y sexualidad**
  - Promoción, protección, prevención de la salud. Salud y enfermedad. Enfermedades en la infancia, detección precoz. La escuela como agente preventivo y promotor de la salud.
  - El desarrollo saludable del niño durante la primera infancia. Cuidado y hábitos de alimentación, higiene y sueño. Lactancia y leche materna. Vacunación y prevención de enfermedades. Prevención de accidentes y primeros auxilios.
  - La sexualidad y sus vínculos con la salud. Características sexuales del varón y la niña y sus cambios a lo largo de la vida. Anatomía y fisiología de la sexualidad. La respuesta sexual: características generales.
  - Los procesos de reproducción humana. La salud sexual y reproductiva, la regulación de la fecundidad. Promoción de la salud sexual y prevención del embarazo precoz y las enfermedades de transmisión sexual.
- **La escuela y la educación sexual integral en la Educación Inicial**
  - La educación afectiva y sexual: relaciones cooperativas entre familia y escuela. Sentido y características de una educación sexual escolar.
  - La enseñanza de la sexualidad integral en la Educación Inicial. Estrategias para conocer el propio cuerpo y sus características, uso de vocabulario adecuado sobre los órganos genitales.

- Respeto y cuidado de sí mismo/a, del propio cuerpo y de la intimidad propia y ajena. Derechos y responsabilidades como niños/as, desarrollo progresivo de conductas autónomas. Situaciones que requieren de la ayuda adulta.
- La problemática de género en la Educación Inicial. Representaciones cotidianas, prejuicios y estereotipos de género sobre la dinámica familiar, el juego de niños y niñas, los trabajos de mujeres y varones. Los mensajes y la discriminación en los medios de comunicación y videojuegos: análisis crítico.
- La sexualidad como eje transversal en la Educación Inicial. Proyectos integrados para la enseñanza de la sexualidad integral.

Bibliografía

Balagué, Eva (1994). *Orientaciones y aportes para la educación sexual*, Buenos Aires, Fundación Nueva América

Canciano, Evangelina (2007). *Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación*, Buenos Aires, Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación

Castillo, Irene y Claudio Azia (2010). *Manual de género para niñas, niños y adolescentes*, Buenos Aires, CCEBA y GES

Gentili, Pablo (Coord.) (2005). *Códigos para la ciudadanía. La Formación ética como práctica de la libertad,* Buenos Aires, Santillana

Morgade, Graciela (2001). *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*, Buenos Aires, Novedades Educativas

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

Denominación de la Unidad Curricular			
PRÁCTICA II: CURRICULUM Y ENSEÑANZA			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Trabajo de Campo / Seminario / Taller	Anual	2° Año	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
3:40' horas reloj	6 horas cátedra	117:20' horas reloj	176 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

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

Al mismo tiempo, se asume la perspectiva del curriculum como propuesta político-educativa que se proyecta hacia la sala y que constituye un organizador didáctico, a contextualizarse en las características y problemáticas propias de la Educación Inicial. Desde este marco se promueve –entre otros aspectos- el análisis crítico de los fundamentos políticos, sociohistóricos y culturales de las teorías curriculares; de las continuidades y rupturas entre el curriculum prescrito y el curriculum real; de las regulaciones implícitas vinculadas con las producciones editoriales y otros materiales curriculares; de los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas; de las tensiones teoría–práctica en relación con las prescripciones curriculares. Por ello resulta necesario, que en las Escuelas Asociadas se cumpla el 45% de la carga horaria (80 horas cátedra) en actividades de Trabajo de campo; y en el Instituto Formador el 55% restante (96 horas cátedra) realizando actividades de Seminario/Taller.

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

/// 73.-

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

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

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

Ejes de contenido

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

///.-

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

Bibliografía

De Alba, Alicia (1995). *Curriculum, crisis y perspectiva*, Buenos Aires, Miño y Dávila

Frigerio, Graciela (1996). *Cara a cara: De aquí y de allá: textos sobre la institución educativa y su dirección*, Buenos Aires, Kapelusz

Gvirtz, Silvina (2007). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*, Buenos Aires, Aique

Santos Guerra, Miguel (1994). *Entre Bastidores. El lado oscuro de la organización escolar*, Málaga, Aljibe

Soto, Claudia y Rosa Violante (2008). *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción,* Buenos Aires, Paidós

TERCER AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Denominación de la Unidad Curricular			
HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Seminario	Cuatrimestral	3° Año – 2° cuatrimestre	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
4 horas reloj	6 horas cátedra	64 horas reloj	96 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

La Historia se ha transformado en un campo complejo –en constante revisión y transformación- y ha extendido progresivamente su mirada, hacia aspectos de la realidad generalmente olvidados o considerados como marginales por el "relato tradicional". De este modo, se pasa de una historiografía esencialmente política a una historia que incorpora los factores económicos y sociales en la explicación y comprensión de los procesos estudiados, en relación con las distintas dimensiones de la realidad social.

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

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

Esta unidad curricular se orienta a propiciar el análisis de los procesos argentinos y latinoamericanos, considerando cambios y permanencias, rupturas y continuidades, en las modificaciones económicos-productivas, en el seguimiento de las lógicas de acción colectivas y la constitución de actores sociales y el aspecto político institucional, sobre la sucesión de lógicas democráticas e instancias dictatoriales a lo largo del Siglo XX.

Ejes de contenido

- **Rupturas y continuidades a partir de la crisis de 1930**
  - La crisis del '30 y sus efectos sociales, políticos y culturales. La intervención del Estado en la economía durante los años '30: las políticas de regulación de la producción y del sector externo. Factores de estabilidad e inestabilidad en Argentina y Brasil. La Revolución Mexicana. Emergencia del populismo: las políticas nacionales populares en Argentina (Juan Domingo Perón), Brasil (Getulio Vargas) y México (Lázaro Cárdenas). El impacto de la Segunda Guerra Mundial en Latinoamérica.
  - Los regímenes cívico-militares en la década de 1960 y 1970. Tecnocracia y desarrollismo. Relaciones y tensiones entre Estados Unidos y Latinoamérica. La Revolución Cubana.
- **Estado y movimientos sociales**
  - La izquierda y la guerrilla en Argentina y en América Latina. El retorno del peronismo (1973-1976).
  - Las dictaduras en América Latina. El "Proceso de Reorganización Nacional". El terrorismo de Estado y la desarticulación de la sociedad civil.
  - El modelo globalizante del neoliberalismo y sus consecuencias sociales. El debate sobre rol del Estado. Las contrarreformas neoliberales en la Argentina. Los "nuevos" movimientos sociales en Argentina y América Latina.
- **Las redefiniciones del Estado en el Siglo XXI**
  - Los conflictos post-neoliberales. Procesos alternativos de integración regional política y económica. Debates de actualidad. Orígenes y características del EZLN en México, del MAS en Bolivia y del movimiento piquetero en la Argentina. América Latina hoy.

Bibliografía

Cataruzza, Alejandro (2012). *Historia de la Argentina. 1916-1955*, Buenos Aires, Siglo XXI

Cibotti, Ema (2003). *Una introducción a la enseñanza de la Historia Latinoamericana* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

Gallego, Marisa, Teresa Eggers-Brass y Fernanda Gil Lozano (2006). *Historia Latinoamericana 1700-2055. Sociedades, culturas, procesos políticos y económicos*, Buenos Aires, MAIPUE

Novaro, Marcos (2010). *Historia de la Argentina. 1955-2010*, Buenos Aires, Siglo XXI

Suriano, Juan y Mirta Lobato (2010). *Atlas Histórico. Nueva Historia Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana

Zanatta, Loris (2012). *Historia de América Latina. De la colonia al siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Denominación de la Unidad Curricular			
MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Asignatura	Anual	3° Año	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
3:20' horas reloj	5 horas cátedra	106:40' horas reloj	160 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

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

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

Enseñar Matemática en la Educación Inicial no presupone enseñar otra matemática ni que es suficiente conocer "poca" matemática (más pobre, limitada o desvaída). Es diferente la forma de adecuación que necesita su enseñanza en función del alumnado del Nivel. En este sentido resultan esclarecedoras las Recomendaciones elaboradas por el INFD para este Profesorado, cuando expresan que *"a la hora de tomar decisiones sobre los contenidos a incluir en el diseño curricular de formación docente, es necesario*

tener muy presente al sujeto destinatario ya que no se debe correr el riesgo de "espejar" los contenidos curriculares de la formación con los contenidos curriculares del nivel" (Recomendaciones, 2008: 48).

Se hace necesario, pues, reflexionar sobre las biografías escolares ya que, muchas veces, se vincularon con la disciplina en términos de productos acabados de la comunidad matemática científica, desde un enfoque aplicacionista y, por supuesto, sin haber reflexionado sobre ellos como objetos de enseñanza. Es necesario un tratamiento distinto de los mismos, con la finalidad que los conceptos y procedimientos de la aritmética, la geometría y la medida sean resignificados e integrados a los saberes que los niños traen a la escuela y las posibilidades de desarrollo en las salas del Nivel.

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

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

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

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

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

/// 79.-

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

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

Ejes de contenido

- **La enseñanza de la Matemática en la Educación Inicial**
  - Caracterización de distintos enfoques (psicológicos y didácticos) acerca de la enseñanza de la Matemática. Aportes de la historia a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
  - La concepción de resolución de problemas como modelo de enseñanza para el trabajo transversal durante todo el desarrollo de los ejes: números y operaciones, geometría y espacio, medida, estadística. El juego.
- **Números y operaciones**
  - Sistemas numéricos, origen, antigüedad, diferentes sistemas posicionales y no posicionales. Sistema decimal, propiedades y estructura.
  - Conjuntos de números naturales, racionales y enteros. Operaciones básicas y sus propiedades. Estimación, cálculo exacto y aproximado. Proporcionalidad y porcentaje.
  - Aportes de la investigación relativos a los sentidos del número y las operaciones, las relaciones lógicas y la Matemática en la Educación Inicial. Funciones de los números (enumerar, cardinalizar, comparar y ordenar, operar, etiquetar, medir), conocimientos numéricos informales y formas de representación de los números por parte de los niños.
  - La serie numérica oral y escrita, su enseñanza. Comparación y ordenamiento de números: criterios utilizados por los niños, patrones numéricos.

///.-

- Situaciones problemáticas relativas a las operaciones básicas con números naturales. Contextos y modelos para la enseñanza de las operaciones y el cálculo.

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

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

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

Bibliografía

González Adriana y Edith Weinstein (2006). *La enseñanza de la Matemática en el Jardín de Infantes. A través de Secuencias Didácticas*, Buenos Aires, Homo Sapiens

Panizza, Mabel (Comp.) (2003). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*, Ecuador, Paidós

Parra, Cecilia e Irma Saiz (comps.) (1994). *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*, Ecuador, Paidós

Sadovsky, Patricia (2005). *Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*, Buenos Aires, Libros del Zorzal

Saiz, Irma y María Emilia Quaranta (2004). *Números, Formas, cantidades y juegos*, Buenos Aires, Novedades Educativas

Denominación de la Unidad Curricular			
CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Asignatura	Anual	3° Año	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
3:20' horas reloj	5 horas cátedra	106:40' horas reloj	160 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

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

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

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

/// 82.-

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

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

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

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

Ejes de contenido

- **La construcción del conocimiento en las Ciencias Naturales**
  - Las Ciencias Naturales y las concepciones de ciencia. Características del conocimiento científico. Modos de producción y validación.
  - La construcción social e histórica de las Ciencias Naturales como disciplinas. Complejidad de las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad, ambiente. Dimensiones social, económica, política, cultural del conocimiento científico. La alfabetización científico-tecnológica.
  - Los procesos de transposición del saber científico en contenido escolar en las Ciencias Naturales. Conceptos estructurantes: unidad, diversidad, cambio, interacción.
- **Conceptos estructurantes de las Ciencias Naturales en la Educación Inicial**
  - Los materiales, sus cambios, interacciones físicas y químicas. Propiedades y estructura de la materia. Sistemas materiales. Estados de la materia y cambios de estado. Transformaciones físicas y químicas. Mezclas.

///.-

- Algunas cuestiones a abordar en la Educación Inicial: flotación de los cuerpos, calor y temperatura, sonido, luz y sombra, cuerpos opacos, translúcidos y transparentes.
- El ambiente, los recursos naturales y el desarrollo sustentable: tipos de ambiente, factores bióticos y abióticos. Educación ambiental: contaminación, desertificación, deforestación. Recursos naturales y desarrollo sustentable.
- Relaciones entre los sistemas biológicos y los ambientes físicos. La Tierra: origen y evolución. Los subsistemas terrestres. La biodiversidad. Los seres vivos. Bases moleculares de la vida. Ecosistemas: ciclo de la materia y flujo de la energía.

- **La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Inicial**
  - Las características del pensamiento infantil en la construcción del conocimiento en Ciencias Naturales. Las hipótesis y teorías infantiles, animismo, analogía. La actividad exploratoria como fuente de información de los fenómenos naturales. Relación entre experiencia, manipulación, acción y representaciones. Juego y conocimiento.
  - El constructivismo en el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Conflicto cognitivo y cambio conceptual. Para qué enseñar Ciencias Naturales en el Nivel Inicial.
  - Los contenidos de Ciencias Naturales en la Educación Inicial: criterios de selección, organización y secuenciación. Análisis del Diseño Curricular jurisdiccional y otros documentos de referencia como insumo de las producciones docentes. Relevamiento y análisis crítico de propuestas editoriales y materiales curriculares.
  - Estrategias de enseñanza y recursos didácticos. Juego, experiencia directa, observación y experimentación, actividades de indagación y exploración. Salidas de campo y otras visitas. Las imágenes y su tratamiento didáctico. La resolución de problemas como estrategia de enseñanza. Construcción de modelos y materiales de apoyo.
  - La planificación. Elaboración de proyectos, unidades didácticas y secuencias de enseñanza. Las propuestas globalizadoras. El ambiente como categoría didáctica: recortes y escenarios posibles.
  - La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Naturales en la Educación Inicial: modalidades e instrumentos.

Bibliografía

Espinoza, Ana et al. (2009). *Enseñar a leer textos de Ciencias,* Buenos Aires, Paidós

Furman, Melina y María Podestá (2010). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales,* Buenos Aires, Aique

García, Mirta y Rita Domínguez (2011). *La enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial*, Rosario, Homo Sapiens

Meinardi, Elsa (Comp.) (2011). *Educar en Ciencias*, Buenos Aires, Paidós

Veglia, Silvia (2007). *Ciencias Naturales y aprendizaje significativo. Claves para la reflexión didáctica y planificación*, Buenos Aires, Novedades Educativas

Denominación de la Unidad Curricular			
LENGUAJES VISUALES Y SU DIDÁCTICA			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Taller	Anual	3° Año	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
2:40' horas reloj	4 horas cátedra	85:20' horas reloj	128 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

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

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

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

En este sentido, la formación de los docentes se propone trabajar sobre una enseñanza de la apreciación, de la producción y de la contextualización cultural de las formas visuales en una interacción que conlleve no solo un hacer, ni solo un saber, sino un saber hacer. Este saber hacer tanto productivo, como apreciativo y cultural, también debe estar acompañado por un saber hacer pedagógico, donde los aprendizajes de los futuros docentes resulten en

enseñanzas para los niños que concurren a la Educación Inicial, con estrategias didácticas pensadas para cada edad.

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

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

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

Ejes de contenido

- **Elementos del Lenguaje Visual y su producción**
  - Los elementos del lenguaje visual y su organización. Modos de representación combinados en función connotadora. Contenido, forma e intencionalidad del discurso visual. Géneros discursivos y estilos.
  - Producción: los procesos de simbolización y las producciones visuales. Exploración de diferentes materiales, herramientas y soportes para la construcción de imágenes visuales. Utilización de técnicas y materiales convencionales y no convencionales en la construcción del discurso visual. Relación entre posibilidades expresivas de los materiales y la imagen resultante. Cualidades de los diferentes materiales plásticos y posibilidades de su uso en la Educación Inicial.
- **Apreciación y contextualización de los Lenguajes Visuales**
  - Apreciación: la percepción. La observación de la realidad. La apreciación de las obras artísticas. La dimensión crítica. La apreciación de los trabajos de los alumnos.
  - Contextualización: el patrimonio cultural artístico visual. Manifestaciones visuales del entorno y la región.
- **La enseñanza de los Lenguajes Visuales en la Educación Inicial**
  - Didáctica: la enseñanza del lenguaje visual en la Educación Inicial. Las actividades plásticas, diferentes tipos. Las actividades plásticas como recursos.
  - La organización del espacio artístico en el aula. Las producciones y expresiones infantiles.

Bibliografía

Ascaso, María (2008). *El lenguaje visual*, Buenos Aires, Paidós

Arnheim, Rudolf (1987). *Arte y percepción visual. Psicología de la visión creadora*, Buenos Aires, Eudeba

Dondis, Donis (1976). La *sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, Barcelona, Gustavo Gili

Munari, Bruno (2008). *Diseño y comunicación*, Buenos Aires, Aula Magna

Wong, Wucius (1995). *Fundamentos del diseño*, Barcelona, Gustavo Gili

Denominación de la Unidad Curricular			
ALFABETIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Asignatura	Cuatrimestral	3° Año – 1° cuatrimestre	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
3:20' horas reloj	5 horas cátedra	53:20' horas reloj	80 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

El aprendizaje de la lengua escrita, entendido como un continuum comienza antes del ingreso a la educación formal. Fuera de este marco existe de modo asistemático y es, a través de él, que los niños enriquecen sus saberes sobre la cultura escrita por estar inmersos en situaciones diversas de lectura y escritura. Es tarea de la educación formal potenciar y afianzar los conocimientos implicados en el proceso de alfabetización.

La formación docente para el Nivel Inicial deberá plantear los contenidos relacionados con la alfabetización temprana y emergente que demuestran la importancia de los contextos socioculturales en las etapas iniciales del aprendizaje de la lengua escrita. Así también, deberá tener en cuenta los aportes de las perspectivas psicológicas a la alfabetización, tanto las psicogenéticas (que privilegian la acción interna del sujeto), como las propuestas sociohistóricas (que revalorizan la incidencia sociocultural en los procesos psicológicos superiores).

Resulta necesario que el futuro docente revise, historice y conozca los métodos, teorías y enfoques en torno a la enseñanza de la lengua escrita del Siglo XX para lograr, así, un enfoque superador que le permita la reflexión sobre la práctica.

Los estudiantes profundizarán sus conocimientos sobre la lengua escrita y el valor que ésta tiene como capital cultural, y sobre las herramientas para enseñarla formando lectores y escritores. Las experiencias previas que los niños tengan sobre la escritura servirán de base para el aprendizaje futuro de la

lengua escrita. Para ello, los futuros docentes deberán aprender a analizar materiales curriculares y editoriales, a seleccionar recursos, armar secuencias de actividades y diseñar estrategias de aprendizaje y evaluación.

En el marco de las "*Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades y su regulación*" (Anexo Resolución Nº 174 del CFE) ocupa un lugar importante la reflexión sobre la implementación de la unidad pedagógica como posibilitadora de las trayectorias escolares.

Ejes de contenido

- **Alfabetización inicial**
  - Alfabetización como proyecto político, social y escolar.
  - Alfabetización temprana y emergente. Alfabetización en ámbitos no formales.
  - Conocimientos implicados en el proceso (sobre la escritura, sobre el estilo de lenguaje escrito y sobre el sistema de escritura).
  - Proceso de adquisición del lenguaje. Diversas teorías.
  - Fundamentos de la implementación de la Unidad Pedagógica.
- **Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita**
  - Historización, revisión de métodos, teorías y enfoques para la enseñanza de la lengua escrita.
  - Debates del Siglo XX. Enfoques superadores.
- **Diseño de propuestas alfabetizadoras**
  - De la prescripción a la enseñanza: el curriculum vigente y la planificación de aula.
  - Formatos de planificación. Criterios de selección y secuenciación de contenidos.
  - Construcción del ambiente alfabetizador.
  - Selección y elaboración de recursos y materiales alfabetizadores.
  - Evaluación de los aprendizajes y la enseñanza.

Bibliografía

Borzone, Ana María (2009). *Leer y escribir a los 5,* Buenos Aires, Aique Educador

Braslavsky, Berta (2004). *¿Primeras letras o primeras escrituras? Una introducción a la alfabetización temprana,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

Daviña, Lila (2003). *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*, Rosario, Homo Sapiens

Grunfeld, Diana et al. (2000). *Alfabetización inicial. Alternativas para construir un espacio de aprendizaje*, Buenos Aires, Novedades Educativas

Jaichenco, Virginia (2010). *Aprender a leer y escribir* desde una perspectiva psicolingüística. *Procesos y componentes implicados en la lectura y la escritura*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación

Denominación de la Unidad Curricular			
RECURSOS MULTIMEDIALES PARA LA EDUCACIÓN INICIAL			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Taller	Cuatrimestral	3° Año – 1° cuatrimestre	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
4 horas reloj	6 horas cátedra	64 horas reloj	96 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

En términos de Barbero la mediación es esa instancia cultural desde donde el público de los medios produce y se apropia del significado y del sentido del proceso comunicativo. Originalmente este concepto se vinculaba con la identidad cultural de los sujetos y con la producción diaria de cultura. Más recientemente se lo vincula con las prácticas comunicativas específicas de la audiencia como un proceso estructurante.

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

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

rales o prótesis; mediadores que debemos estudiar a partir de entender los procesos de construcción del conocimiento desde una perspectiva cultural.

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

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

Ejes de contenido

- **Los recursos multimediales y la enseñanza**
  - Los materiales para la enseñanza y para el aprendizaje. Los materiales multimediales: el aprendizaje visual e icónico. Modelos teóricos.
  - Tipos de recursos y su relación con los enfoques de enseñanza. Libros de texto, la radio, el diario, la TV, el cine, el celular, los hipertextos. El lugar de las representaciones, los efectos cognitivos y su manifestación en la lectura, escritura y en la construcción de conocimientos.
  - Estrategias didácticas con el uso de las TIC: imagen y audio. El audio como recurso didáctico. Imágenes fijas e imágenes en movimiento.
  - El uso de Internet para la búsqueda de información, la organización de la información, el trabajo colaborativo y la comunicación e intercambio de información.
- **Abordaje didáctico de las TIC en la Educación Inicial**
  - El juego y las TIC. Los juegos con soporte tecnológico: potencialidades y limitaciones. Análisis crítico. Fundamentos pedagógicos para su implementación. Usos educativos de Internet en la Educación Infantil. Juegos, trabajo y talleres con TIC.
  - El software educativo en la Educación Inicial: fundamentos conceptuales, construcción de criterios para su evaluación según los modelos didácticos.
  - El videojuego en la enseñanza: potencialidades y limitaciones. Consumo e identidad. La comercialización de la tecnología. Los juegos de simulación y la enseñanza mediante simulaciones.
  - Características del espacio físico de las salas de Educación Inicial: los rincones en red. Modelos de organización y trabajo con TIC. Las aulas en red.

Bibliografía

Buckingham, David (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital,* Buenos Aires, Manantial

Burbules, Nicholas y Thomas Callister (2006). *Educación: riesgo y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Buenos Aires, Granica

Gros, Begoña (2004), "La construcción del conocimiento en red: límites y posibilidades", *Teoría de la Educación: Educación, Cultura y Sociedad de la Información*. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca. Disponible en: http://campus.usal.es/-teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm

Kress, Gunther (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación,* Granada, El Aljibe

Valverde Berrocoso, Jesús María del Carmen Garrido Arroyo y Rosa Fernández Sánchez (2010). "Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC", *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información,* VI.11, Nº 1, febrero, 203–229. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/redalc/pdf/2010/20101489709.pdf

Denominación de la Unidad Curricular			
CUERPO Y JUEGO EN LA EDUCACIÓN INICIAL			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Taller	Cuatrimestral	3° Año – 2° cuatrimestre	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
4 horas reloj	6 horas cátedra	64 horas reloj	96 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Decir niño es hablar de actividad motriz, aprendizaje y juego. La actividad motriz tiene una gran importancia en la conformación y el desarrollo de la personalidad infantil en todas sus facetas. A su vez, desde el análisis social, todas las corrientes señalan el valor del juego de movimientos y la relación con los objetos y los demás como pilares de la construcción de las representaciones sociales y los modos de relación de los sujetos con el mundo exterior.

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

En la etapa de la escolarización inicial, es de gran importancia acompañar a los niños en su proceso de adquisición y desarrollo de las formas de movimiento. La manera adecuada, que tiene en cuenta las características evolutivas de la infancia, no será mediante la copia de modelos adultos de movimiento sino, por el contrario, promoviendo la manipulación de la realidad a través de propuestas lúdicas, apelando a la creatividad, a la revisión crítica de

patrones motrices, a la formación multilateral que dé como resultado una amplia disponibilidad corporal para la acción. A partir de las formas motoras globales, eficaces para resolver las situaciones de juego y las situaciones problemáticas planteadas, se trata de ayudar a construir una base de automatismos transferibles a la vida en general y a la práctica de diversas actividades lúdicas y motrices.

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

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

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

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

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

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

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

A su vez, la actividad motora, que combina la expresión y la acción motivante y motivada, constituye también un recurso didáctico de primer orden para el abordaje de contenidos escolares de las distintas áreas curriculares. Desde esta perspectiva, las actividades de Educación Física son también instrumentos altamente significativos para la enseñanza de la tolerancia y la aceptación de lo diverso, el compartir y proyectar con otros. Bien diseñadas y dirigidas, las actividades corporales pueden neutralizar las tendencias discriminatorias alentando la autoestima y el espíritu de colaboración.

Ejes de contenido

- **El juego como medio formativo por excelencia en la Educación Inicial**
  - El juego y el juguete como espacio de controversia didáctica. Tipos de juego. La importancia de los recursos materiales en el juego simbólico.
  - El cuerpo y el juego. El juguete, su significado. El juego como elemento para la socialización.
  - Los juguetes como medios didácticos. Juguetes de arrastre, para dramatizar, para experimentar y construir. El ambiente como abecedario didáctico. La organización del ambiente como conocimiento desde el hacer.
  - El juego en la escuela. La intervención del docente, modalidades, propuestas lúdicas. Importancia del juego en la formación docente y en la del docente de Educación Inicial. La relación entre el Nivel Inicial y la escolaridad primaria. El juego como herramienta de profesionalización docente.
- **Sujeto y psicomotricidad**
  - Conceptualizaciones sobre lo psicomotriz. Desarrollo del sujeto en relación con la psicomotricidad. El bebé en la estructura sensorio – motriz. Los tiempos instituyentes en la primera infancia. Del cuerpo a la representación: apropiación e incorporación.
  - Estructura y desarrollo psicomotor. Aspectos estructurales e instrumentales del desarrollo. Crecimiento, maduración y desarrollo.
  - La construcción intelectual y dinámica del cuerpo. La influencia de lo lúdico en la psicomotricidad: el juego-jugar y el lenguaje como medio de expresión.
  - Síntomas psicomotores. La escuela del sujeto psicomotor como intento de comprender su discurso. El papel de la transferencia. Los organizadores del aula psicomotor. El gesto. La mímica.

- **Aproximación a la Educación Física y su enseñanza**
  - Constitución y desarrollo de la Educación Física como disciplina. Influencias y tradiciones. La Educación Física en el jardín maternal y en el jardín de Infantes.
  - Las acciones motrices. Capacidades, funciones y procesos; la evolución de las habilidades motoras. Acción motriz, situación motriz, cultura corporal y motriz.
  - Relaciones entre cognición, emoción y movimiento. Actividad motriz, aprendizajes escolares y socialización. Desarrollo social y juego: clasificaciones de los juegos motores, integración social, expresión, comunicación y creatividad.
  - Observación y aprovechamiento pedagógico del juego. El juego tarea, los juegos masivos, los dúos, los pequeños grupos, los juegos reglados. Los juegos con pequeño material; los juegos corporales; los juegos de correr, saltar, lanzar; los juegos colectivos; los juegos expresivos; los juegos y actividades en la naturaleza.
  - Estrategias de enseñanza. La actividad motriz espontánea. Las intervenciones del docente y sus tipos: actividades de los alumnos y del docente, reconstrucción del rol.
  - Las instalaciones y el material para las actividades de la Educación Física. Organización de los contenidos. Sentido, significación, tematización y problematización.

Bibliografía

Akoschky, Judith et al. (2008). *La música en la escuela infantil*, Barcelona, Grao

Arostegui, José Luis (2007). *La creatividad en la clase de música: componer y tocar,* Barcelona, Grao

González, Lady y Jorge Gómez (2004). *La Educación Física en la primera infancia*, Buenos Aires, Stadium

Sarlé, Patricia (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós

Stokoe, Patricia y Ruth Harf (1980). *La expresión corporal en el jardín de infantes*, Buenos Aires, Paidós

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

Denominación de la Unidad Curricular			
PRÁCTICA III: LA ENSEÑANZA DE LAS ÁREAS			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Trabajo de Campo / Seminario / Taller	Anual	3° Año	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
4:40' horas reloj	7 horas cátedra	149:20' horas reloj	224 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

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

Las Prácticas Pedagógicas, como momentos de profundización y complejización del recorrido formativo, apuntan a acompañar estos primeros desempeños docentes centrados en el diseño, la organización y la realización de prácticas de enseñanza, atendiendo a la vinculación entre los contenidos curriculares, las construcciones metodológicas y los materiales de apoyo a los aprendizajes. Así resulta necesario que en las Escuelas Asociadas se cumpla el 50 % de la carga horaria (112 horas cátedra) y en el Instituto Formador el 50 % restante (112 horas cátedra) en actividades de Seminario/Taller.

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

La labor en la institución formadora se concentrará en el seguimiento y análisis de las modalidades de trabajo y estrategias didácticas; en la reflexión

sobre las relaciones intersubjetivas y los vínculos afectivos en las salas y otros espacios significativos del Nivel; y en la evaluación de los proyectos áulicos en función de posibles modificaciones o la construcción de propuestas alternativas.

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

PROYECTOS DE ENSEÑANZA INTEGRAL

La formación integral de los docentes para el Nivel Inicial necesita del aporte de distintos campos o áreas disciplinares, del conocimiento de sus desarrollos y sus perspectivas particulares para la construcción de propuestas de intervención didáctica adecuadas. Sin embargo, "el *modelo didáctico para el nivel no se configura desde las áreas disciplinares sino que se estructura desde el carácter globalizador de la experiencia infantil, enriquecida desde las miradas que pueden brindar las diferentes disciplinas"* (Recomendaciones, 2008: 43).

El diseño curricular del profesorado de Educación Inicial postula una visión integral que requiere la implementación de mecanismos de coordinación e intercambio de información entre los profesores de la institución y el fortalecimiento de trabajo concertados, que den origen y sostengan equipos docentes capaces de trabajar colectivamente con una adecuada articulación horizontal y vertical.

Estas actividades darán contenidos y sentido al trabajo de equipos docentes y constituye un medio eficaz para apoyar el desarrollo profesional de los actores institucionales. El trabajo colectivo requiere disponer de una organización institucional que habilite y sostenga la articulación, el intercambio, la evaluación, los ajustes y la búsqueda de acuerdos, para ello requiere que se institucionalice de manera sistemática, espacios y tiempos para desarrollar esta tarea -dentro de un horario de trabajo- que garantice la presencia del colectivo docente.

En este Diseño curricular se promueve la vinculación entre los tres campos de la formación docente y la articulación de saberes mediante los *Proyectos de Enseñanza Integral,* que responden a la necesidad de un trabajo articulado de diversos docentes y unidades curriculares a fin de contribuir al enfoque globalizador propio del Nivel –que no puede resolverse desde el trabajo específico de cada abordaje didáctico por separado- y atender a una concepción de la Educación Inicial como unidad pedagógica, a revalorizar el juego y las experiencias globalizadoras y a tomar en consideración la heterogeneidad de los sujetos y sus contextos.

Estos Proyectos son compartidos por alumnos y docentes de las Didácticas y otras unidades curriculares del campo de la Formación Específica, que se integran y vinculan, en un trabajo articulado y coordinado por el profesor de *Práctica III: La Enseñanza de las Áreas* e incluyen a los siguientes espacios[2]: *Ciencias Sociales y su Didáctica, Ciencias Naturales y su Didáctica, Matemática y su Didáctica, Lengua, Literatura y su Didáctica* (y/o *Alfabetización en la Educación Inicial*), *Lenguaje Musical y Expresión Corporal, Lenguajes Visuales y su Didáctica, Cuerpo y Juego en la Educación Inicial, Recursos Multimediales para la Educación Inicial y Construcción de Ciudadanía.*

La integración didáctica de las unidades curriculares mencionadas posee un carácter transversal, con una carga horaria de presencialidad para alumnos y profesores (en este caso, a distribuir en forma institucional), dirigida a acompañar a los estudiantes en la planificación, orientación, puesta en marcha y evaluación de proyectos didácticos, pensados como planes globales tanto en el Jardín Maternal como en las salas de 4 o de 5 años. Sus modalidades de evaluación han de ser variadas y se incorporarán entre los requisitos previstos para la acreditación final de *Práctica III: La Enseñanza de las Áreas.*

Ejes de contenido

- **Experiencias docentes y prácticas de enseñanza**
  - La cotidianeidad y los primeros desempeños docentes en instituciones de Educación Inicial.
  - Propuestas y proyectos de enseñanza y su realización en las prácticas cotidianas. Diseños alternativos. Proyectos globalizadores. Los conflictos cognitivos en las construcciones metodológicas.
  - Estructuras didácticas y clases en áreas diferentes: planificación, producción de recursos y materiales didácticos, evaluación de aprendizajes. Estrategias, modalidades e instrumentos.
  - Concepciones sobre las prácticas docentes y de enseñanza implícitas en la cotidianeidad de las instituciones de Nivel Inicial.
- **Enseñanza y coordinación de grupos de aprendizaje**
  - Interacción educativa y relaciones sociales. Intersubjetividad, vínculos y comunicación.
  - La sala como espacio privilegiado de socialización, circulación, transmisión y apropiación de saberes. Las relaciones saber-poder en la clase. La construcción de la autoridad, normas y valores en la clase.
  - Grupos de aprendizaje. Modalidades de coordinación. Estrategias de trabajo grupal.

[2] Estas unidades curriculares poseen carga horaria específica destinada a la puesta en marcha de distintos *Proyectos de Enseñanza Integral*, según decisión institucional, los cuales pueden variar entre cada ciclo lectivo y vincularse con *Práctica III: La Enseñanza de las Áreas* (en tercer año) y/o la *Residencia Pedagógica* (de cuarto año).

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

Bibliografía

Anijovich Rebeca y Silvia Mora (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aique

Anijovich, Rebeca y Silvia Mora (2009). *Transitar la formación pedagógica*, Buenos Aires, Paidós

Bixio, Cecilia (1998). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza aprendizaje*, Rosario, Homo Sapiens

Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós

Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*, Buenos Aires, Paidós

CUARTO AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Denominación de la Unidad Curricular			
HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Asignatura	Cuatrimestral	4° Año – 1° cuatrimestre	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
4 horas reloj	6 horas cátedra	64 horas reloj	96 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

Es en este marco, en que se propone introducir a los futuros docentes en la comprensión de la dinámica de la historia del sistema educativo argentino en relación con las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. El análisis de las políticas educativas remite al estudio de las políticas públicas, considerando las diferentes perspectivas acerca del Estado como relación social de dominación.

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

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

Ejes de contenido

- **La conformación del Estado Nacional y la institucionalización del sistema educativo argentino**
  - La centralidad del Estado nacional en la conformación del sistema educativo argentino en el marco de la educación latinoamericana. El proyecto oligárquico liberal y la disputa con la Iglesia Católica por la direccionalidad del sistema.
  - El gobierno del sistema educativo argentino. La distribución de atribuciones entre la Nación y las Provincias. Las bases legales del sistema educativo argentino.
  - La expansión del sistema educativo y. los debates internos por la construcción de hegemonía: normalizadores y democrático-radicalizados.
- **La expansión del sistema durante el Estado de Bienestar y el proyecto educativo peronista**
  - El Estado de Bienestar keynesiano y las políticas sociales. La educación como derecho social. Los debates en torno a la relación entre educación y cambio social.
  - La expansión del sistema educativo y la incorporación de nuevos grupos sociales. La diversificación de la oferta y la aparición de nuevos niveles y modalidades: el surgimiento de la Educación Inicial.
  - Las relaciones entre educación, economía y trabajo. La educación técnica y la formación profesional en el peronismo.
- **Desarrollismo y educación**
  - El agotamiento del modelo fundacional El proceso de consolidación de los Organismos Internacionales como agentes educativos. El proyecto educativo autoritario en Argentina. La represión y los discursos políticos educativos.
- **Neoliberalismo y educación**
  - Los fundamentos doctrinarios de la propuesta educativa de la nueva derecha: neoliberalismo y neoconservadurismo. El debate Estado – mercado.
  - Las políticas de transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones y los procesos de recentralización. El gobierno del sistema en la Ley Federal de Educación. La reconceptualización de lo público y lo privado. Las nuevas formas de regulación del trabajo docente.
- **La reconfiguración actual del sistema educativo argentino**
  - El impacto de la "transformación educativa" y la fragmentación del sistema. La política educativa actual y el rol del Estado en la planificación y regulación, de la educación. La Ley de Educación Técnico Profesional, la Ley de Financiamiento de la Educación y la Ley de Educación Nacional. El contexto jurisdiccional.
  - Política educativa, formación y trabajo docente. Las condiciones laborales docentes.
  - La perdurabilidad de las matrices de origen: imaginarios, sedimentos y devenir histórico.

Bibliografía

AA. VV., *A cien años de la Ley Láinez.* Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

Almandoz, María Rosa (2000). *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y políticas,* Buenos Aires, Santillana

Carli, Sandra (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955,* Buenos Aires, Miño y Dávila

Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (Comps.) (2005). *Educar: ese acto político,* Buenos Aires, Del Estante

Pineau, Pablo et al. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983),* Buenos Aires, Colihue

Denominación de la Unidad Curricular			
CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Asignatura	Cuatrimestral	4° Año – 2° cuatrimestre	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
4 horas reloj	6 horas cátedra	64 horas reloj	96 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

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

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

La unidad curricular de Construcción de Ciudadanía aparece como un espacio de formación general, de tratamiento necesariamente multidisciplinar de los temas que lo conforman, ya que remite a saberes provenientes de diversas disciplinas y aborda nociones básicas de la ética filosófica y la reflexión sobre los derechos humanos –en tanto expresión de respeto a la dignidad de la

persona y ubicándolos en el contexto jurídico nacional e internacional- en orden a la construcción de una ciudadanía democrática y participativa.

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

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

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

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

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

Ejes de contenido

- **Ética, diversidad cultural y nuevas subjetividades**
  - Responsabilidad política y ética de la escuela en la sociedad actual. La escuela como ámbito de lo público y el sentido de la enseñanza de la convivencia, el ejercicio de los derechos y la construcción ciudadana en los niños hoy.
  - Ética y moral. Dimensiones de la formación ética escolar. Libertad y responsabilidad como característica de los actos morales.
  - Los valores: concepto y clasificación. Crítica y superación de posturas subjetivistas y objetivistas. Modelos y perspectivas de educación en valores.

- Las identidades personales y colectivas como construcción social e histórica: diversidad, desigualdad e interculturalidad. La relación nosotros–otros como problema. La discriminación: concepto, formas, estrategias de superación. Estereotipo, estigma y prejuicio. Nuevas subjetividades en la escuela. La perspectiva de género.

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

- **La enseñanza de la convivencia, el ejercicio de los derechos y la construcción ciudadana en los niños en la Educación Inicial**
  - Los contenidos de la convivencia, el ejercicio de los derechos y la construcción ciudadana en los niños: interdisciplinariedad, especificidad, transversalidad e integración de saberes. Utilización y análisis crítico de estrategias didácticas específicas para la enseñanza de la construcción de ciudadanía en la Educación Inicial.
  - Perspectivas, tradiciones y estrategias en la educación ética y moral. Análisis crítico de modelos implícitos en las prácticas y discursos morales de las escuelas.
  - Principios de un enfoque didáctico alternativo para la convivencia, el ejercicio de los derechos y la construcción ciudadana en los niños: ética cognitiva, autonomía y sentido crítico, práctica escolar democrática, neutralidad beligerante. Criterios sobre el modelo de enseñanza: de la problematización a la conceptualización.

Bibliografía

Bárcena Fernando (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Barcelona, Paidós

Favela Gavia, Margarita et al. (2012). *América Latina. Los derechos y las prácticas ciudadanas a la luz de los movimientos populares* (Buenos Aires: CLACSO, agosto de 2009). En: http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/gavia/02lucha.pdf

Rodríguez Martínez, Carmen (2008). *Educar a la Ciudadanía, un proyecto político,* Buenos Aires, Miño y Dávila

Schujman, Gustavo e Isabelino Siede (2007). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique

Villavicencio, Susana et al. (2012). "Republicanismo, nación y democracia. Dimensiones filosóficas, políticas y legales de la diversidad en Argentina" En *Actas V Jornadas Experiencias de la Diversidad. IV Encuentro de Discusión de avances de Investigación sobre Diversidad Cultural.* Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Denominación de la Unidad Curricular			
PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Seminario	Anual	4° año	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
2:40' horas reloj	4 horas cátedra	85:20' horas reloj	128 horas cátedra

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

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

Pensar en la primera infancia, en infancias plurales, en "niñez contemporánea" (al decir de Inés Dussel y Myriam Southwell), buscar aproximarse a las múltiples formas de ser niña o niño en la Argentina de hoy, requiere conocer, comprender e interpretar los cambios cualitativos generados sobre la experiencia de ser niño: transformaciones culturales, sociales, económicas y políticas que modifican las construcciones simbólicas y las prácticas infantiles. Requiere incluir también planteos como los de Silvia Bleichmar, para quien hay en la infancia de hoy un sentimiento de desvalimiento que da lugar a la más profunda de las angustias, a una sensación de "des-

auxilio", de "des-ayuda", de sentir que el otro del cual dependen los cuidados básicos no responde al llamado. Requiere poner en consideración una infancia en peligro, una infancia atravesada por las nuevas tecnologías, una infancia en crisis (infancia finalizada, infancia inexistente) por la irrupción de los medios electrónicos y la transformación de las familias; una infancia abandonada, cartonera o una infancia de la calle.

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

El conocimiento acerca de las nuevas subjetividades e infancias, así como de las pedagogías y didácticas que perfilaron la especificidad del Nivel Inicial le brindan al alumno herramientas conceptuales para profundizar y comprender algunos de los fenómenos cotidianos de las salas. Los recorridos que los estudiantes ya han realizado en su formación favorecen el abordaje de algunas complejidades de los temas pensados para esta unidad curricular, por lo cual se la ubica en el último año de la carrera.

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

Ejes de contenido

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

- **La infancia hoy: familia, escuela, medios de comunicación**
  - Crianza compartida entre institución escolar y familia. La escuela ante las nuevas conformaciones familiares. La comunicación con las familias: significación, dificultades y alternativas de acción.
  - Familias de contextos e instituciones diferentes. El hogar y la cultura del niño: identidad barrial, cultura y ampliación de universos.
  - La educación infantil y las culturas infantiles. Culturas infantiles y mercado. Los niños y la televisión. Nuevos juguetes y videojuegos.
  - La infancia en riesgo: SIDA, maltrato infantil, trabajo infantil, vulnerabilidad social. Problemáticas de género.
- **La Educación Inicial como apuesta a la igualdad de oportunidades**
  - La inclusión socioeducativa y las políticas públicas. Proyectos e intervenciones para la inclusión e integración. La institución escolar como función de sostén. Cultura institucional del cuidado y la ternura.
  - Significado de la Educación Inicial desde una perspectiva histórica: contratos fundacionales y transformaciones contemporáneas. Identidad del Nivel Inicial como unidad compleja: entre el asistencialismo y la educación, entre la alfabetización y la socialización.
  - La incorporación del Jardín Maternal a la educación formal: significado para la reconceptualización del Nivel, como unidad pedagógica. El sentido de la obligatoriedad y la continuidad de las trayectorias educativas en el Nivel Inicial. Ausentismo y abandono. Desigualdad social y desigualdad escolar.
  - Características de los modelos organizacionales de Educación Inicial. Ritos, mitos y rutinas institucionales. Análisis crítico de la tradicional organización en rincones, propuesta de nuevas posibilidades. La organización curricular en plurisalas o salas multiedades.
  - El Nivel Inicial en diferentes contextos y modalidades, (rural, domiciliaria hospitalaria, contextos de encierro. Intercultural bilingüe).

Bibliografía

Bacher, Silvia (2009). *Tatuados por los Medios (Dilemas de la Educación)*, Buenos Aires, Paidós

Carli, Sandra (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Cuestiones de Educación*, Buenos Aires, Paidós

Lion, Carina (2012). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*, Buenos Aires, La Crujía

Litwin, Edith (2012). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, Buenos Aires, Amorrortu

Montserrat, Anton (2007). *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona, Graó

UNICEF, CIPPEC (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*, Buenos Aires, Embajada de Finlandia

/// 106.-

Denominación de la Unidad Curricular			
INTEGRACIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN INICIAL			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Seminario	Cuatrimestral	4° Año – 1° cuatrimestre	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
2:40' horas reloj	4 horas cátedra	42:40' horas reloj	64 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

La integración escolar de un alumno con discapacidad es siempre un proceso complejo, que requiere de una intervención sometida permanentemente al análisis, la reflexión y el cuestionamiento necesario en todo proceso de construcción cognitiva, que además debe involucrar a todos los actores que en él participan.

Esta unidad curricular brindará a los futuros docentes la posibilidad de construcción de un conjunto de saberes específicos indispensables, para la atención del sujeto con discapacidad. El docente deberá desarrollar su capacidad para hacer de lo heterogéneo un elemento que enriquezca a cada uno de los integrantes del grupo. Asimismo deberá elaborar adecuaciones que permitan una interacción permanente del sujeto con los objetos de conocimiento y con su grupo de pares.

Hablar de adecuaciones curriculares implica una concepción de curriculum abierto, amplio y equilibrado, que no se presenta como algo dado, sino como un instrumento que se construye para orientar la actividad educativa a partir de la selección y secuenciación de los contenidos que se consideran más pertinentes para potenciar las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

En el difícil terreno del equilibrio entre la participación en el curriculum común y las necesidades y características del alumno, se ubican las adecuaciones curriculares. Lograr el acceso más exitoso posible de cada niño a las finalidades de los distintos niveles y ciclos del sistema educativo requerirá de conocimientos específicos que le permitan al docente interpretar la heterogeneidad, comprenderla y responder de manera diversa, sin bajar de antemano las expectativas de logro.

La complejidad de la enseñanza y la necesidad de una educación obligatoria requieren un docente que pueda diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar, adecuaciones curriculares relativas a objetivos, contenidos, temporalización, metodologías, organización didáctica, materiales, recursos y evaluación.

El desafío, aunque no sencillo, es en sí apasionante: se trata de revisar concepciones y prácticas que presuponen que la educación solo es provechosa si se realiza con grupos homogéneos y de aprender a moverse en una realidad heterogénea, que puede ser mucho más rica y sin duda más justa para los niños.

///.-

Ejes de contenido

- **La Educación especial. Abordajes políticos y pedagógicos**
  - Educación Especial. Marco normativo nacional y jurisdiccional.
  - Integración vs Inclusión. Bases ideológicas.
  - El sujeto de la Educación Especial.
- **La Integración escolar**
  - Las adecuaciones/adaptaciones curriculares. Diversificación curricular.
  - Servicios de apoyo a la integración escolar. Equipos interdisciplinarios.
  - El maestro integrador. Roles. Funciones. La vida en el aula: Un espacio de conocimiento compartido.
  - Experiencias de integración escolar en el Nivel Inicial.

Bibliografía

Aznar, Andrea et al. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiada a través de recorridos múltiples.* Buenos Aires, Noveduc

Belgich, Horacio (2007). *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar,* Rosario, Homo Sapiens

Boggino, Norberto et al. (2006). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*, Rosario, Homo Sapiens

Borsani, María José (2001). *Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad,* Buenos Aires, Novedades Educativas

Marchesi, Álvaro et al. (2002). *Desarrollo psicológico y Educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Madrid, Alianza

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

Denominación de la Unidad Curricular			
RESIDENCIA PEDAGÓGICA			
Formato	**Régimen de cursada**	**Ubicación en el diseño**	
Trabajo de Campo / Seminario / Taller	Anual	4° Año	
Carga horaria semanal		**Carga horaria total**	
7:20' horas reloj	11 horas cátedra	234:40' horas reloj	352 horas cátedra

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Esta unidad curricular, dedicada a la Residencia Pedagógica en cuarto año de la carrera, se orienta a la recuperación de saberes incorporados durante el recorrido formativo, en un marco de profundización, integración y resignificación desde el cual los estudiantes unen a las complejidades de los escenarios profesionales, el trabajo docente en la Educación Inicial.

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

La Residencia Pedagógica se apoya en la reflexividad y la reconstrucción crítica de las propias experiencias individuales y colectivas, al mismo tiempo que pone en tensión las situaciones, los sujetos y los supuestos que sostienen esas prácticas. Se construye a partir de considerar la participación curricular significativa del futuro docente, que tiene saberes y está orientado por racionalidades que le permiten definir las prácticas que desarrolla; que decide, elabora y es capaz de evaluar las consecuencias de sus acciones, analizarlas desde marcos y referencias teóricas y generar alternativas. En este sentido se plantea la sistematización de las propias prácticas, a fin de combinar el trabajo conceptual con la actividad profesional, en una tarea compleja de reflexión y de acción, que permite ir de la reflexión sobre la acción a una nueva acción. Por ello resulta necesario, que en las Escuelas Asociadas se cumpla el 68 % de la carga horaria (240 horas cátedra) y en el Instituto Formador el 32 % restante (112 horas cátedra).

Así como en tercer año los alumnos participan en proyectos de salas de Jardín de Infantes, en esta Residencia Pedagógica los futuros docentes elaboran, desarrollan y reflexionan sobre proyectos de enseñanza tanto para

salas de Jardín de Infantes como de Jardín Maternal[3]. Para ello es fundamental el trabajo en equipo, la colaboración sistemática entre docentes y estudiantes en un proceso de construcción continua de encuadres conceptuales y metodológicos compartidos y la constitución de redes y acuerdos con las escuelas asociadas y otras instituciones que desarrollan propuestas educativas en la comunidad.

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

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

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

PROYECTOS DE ENSEÑANZA INTEGRAL

Como se sostuvo en el apartado correspondiente al tercer año de estudios, la formación integral de los docentes para la Educación Inicial requiere del aporte de distintos campos o áreas disciplinares para la construcción de propuestas de intervención didáctica adecuadas, que tengan en cuenta el carácter globalizador propio del Nivel y la concepción de la Educación Inicial como unidad pedagógica.

En este contexto, y en el marco de un trabajo colectivo por equipos docentes, surgen los *Proyectos de Enseñanza Integral,* que promueven la vinculación entre los tres campos de la formación docente y la articulación de saberes propios de diversas unidades curriculares. Estos Proyectos son compartidos por alumnos y docentes de las Didácticas y otras unidades curriculares del campo de la Formación Específica, que se integran y vinculan, en un trabajo articulado y coordinado, en este caso, por el profesor de *Residencia Pedagógica.*

[3] Cada Institución formadora deberá asegurar que, en el transcurso de Práctica III y de Residencia Pedagógica –de tercero y cuarto años-, los estudiantes realicen prácticas tanto en el Jardín de Infantes cuanto en el Jardín Maternal.

A tal efecto se incluyen los siguientes espacios[4]: *Ciencias Sociales y su Didáctica, Ciencias Naturales y su Didáctica, Matemática y su Didáctica, Lengua, Literatura y su Didáctica* (y/o *Alfabetización en la Educación Inicial*), *Lenguaje Musical y Expresión Corporal, Lenguajes Visuales y su Didáctica, Cuerpo y Juego en la Educación Inicial, Recursos Multimediales para la Educación Inicial y Construcción de Ciudadanía.*

La integración didáctica de las unidades curriculares mencionadas posee un carácter transversal, con una carga horaria de presencialidad para alumnos y profesores (en este caso, a distribuir en forma institucional), dirigida a acompañar a los estudiantes en la planificación, orientación, puesta en marcha y evaluación de proyectos didácticos, pensados como planes globales tanto en el Jardín Maternal como en las salas de 4 o de 5 años. Sus modalidades de evaluación han de ser variadas y se incorporarán entre los requisitos previstos para la acreditación final de *Residencia Pedagógica.*

Ejes de contenido

- **Experiencias docentes y prácticas de enseñanza**
  - La cotidianeidad y los primeros desempeños docentes en instituciones de Educación Inicial.
  - Aproximaciones a la institución escolar y el grupo clase. Rutinas y rituales de la vida escolar como reguladores prácticos de la dinámica institucional.
  - Propuestas pedagógico-didácticas para la intervención. Diseños alternativos para diferentes contextos, ciclos, áreas.
  - Las prácticas docentes inscriptas en el marco del sistema educativo y del contexto social.
- **Sistematización de experiencias**
  - Saberes de la formación y saberes de la escuela asociada: reconocimiento mutuo y construcción compartida.
  - Reconstrucción crítica de las prácticas desarrolladas. Elaboración de categorías pedagógico-didácticas a partir de experiencias situadas. Producción de conocimientos sobre y en las prácticas de enseñanza.
  - Construcción de criterios y recomendaciones acerca de saberes prácticos valiosos para futuros docentes de Educación Inicial.
- **Identidad laboral docente y reflexividad crítica**
  - La construcción social del trabajo docente y su perspectiva ético-política. Identidad laboral docente y condiciones de desempeño.
  - El estatuto intelectual del trabajo docente. Prácticas reflexivas y conocimiento profesional docente. Relaciones intervención – producción de conocimiento.

[4] Estas unidades curriculares poseen carga horaria específica destinada a la puesta en marcha de distintos *Proyectos de Enseñanza Integral*, según decisión institucional, los cuales pueden variar entre cada ciclo lectivo y vincularse con *Práctica III: La Enseñanza de las Áreas* (en tercer año) y/o la *Residencia Pedagógica* (de cuarto año).

Provincia de La Pampa
Ministerio de Cultura y Educacion

Bibliografía

Anijovich, Rebeca (2009). *Transitar la formación pedagógica Dispositivos y estrategias*, Buenos Aires, Paidós

Bixio, Cecilia (2003). *Como planificar en el aula*, Rosario, Homo Sapiens

Malajovich, Ana (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós

Malajovich, Ana (2006). *Experiencias y reflexiones sobre educación inicial. Una mirada latinoamericana*, Buenos Aires, Siglo XXI

Spakowsky, Elisa et al. (1996). *La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes*, Buenos Aires, Colihue

ANEXO A LA RESOLUCIÓN Nº 1131/15.-

LDH/nas-gds.-

Lic. JACQUELINE M. EVANGELISTA
MINISTRA DE CULTURA Y EDUCACIÓN