

**DISEÑO CURRICULAR PARA LA
FORMACIÓN DOCENTE DE NIVEL INICIAL**
- Versión Definitiva-

Junio 2009

Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente- **Dirección de Nivel Superior**

Autoridades

Gobernador

Dr. Miguel Ángel Saiz

Ministro de Educación

Dn. César Alfredo Barbeito

Consejo Provincial de Educación

Vocales Gubernamentales: Prof. Amira Nataine,
Prof. Jorge Sartor

Vocal Docente: Prof. Héctor Roncallo

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica

Psp. Andrea Novillo Pinto

Subsecretaria de Educación

Prof. Norma Nakandakare

Subsecretaria de Formación y Capacitación Docente

Psp. María de las Mercedes Querejeta

Subsecretaria de Planeamiento y Coordinación de Programas

Dna. Doris Borobia

Subsecretaria de Administración y Finanzas

Cra. María Laura Martirena

EQUIPO DE TRABAJO

Dirección de Nivel Superior

Susana Barda

Coordinación General:

Karin Richter

Asistencia Académica Curricular:

Dra. Patricia Sarlé

Equipo de Referentes de área :

Silvia Rebagliati, Carolina Sena, Claudia Pérez, María Fernanda Tomatis, Adriana Gurí, Susana María Pacheco.

Con la colaboración de:

Liliana Luseti, Mara Brandwaiman, Susana Romaniuk, Adriana Estupiñan, Ivana Evans, Irene Friedheim, Gloria Llorente, Graciela Mastella, Viviana Rancaño, Lucia Barbagallo, Silvia Cottet, Elisabeth Marotta, Alba Salese, Gloria Solanes, Natalia Rodríguez, Gustavo Rivas, Carolyn Riquelme, María Edith Collado, Gustavo Genusso.

Agradecimiento a todos los profesores de los Institutos de Formación Docente de la Provincia que participaron protagónicamente de las Reuniones de trabajo y en la elaboración del marco teórico del Diseño, como así también a los Coordinadores de Formación y Coordinadores de Carrera.

Índice

HISTORIA Y CIRCUNSTANCIA ACTUAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE RIO NEGRO.....	5
Funciones de los IFDC.....	7
Nuevos contextos, nuevos desafíos.....	9
FINALIDAD DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE NIVEL INICIAL Y CONTINUA EN LA PROVINCIA DE RIO NEGRO.....	10
REFERENTES CONCEPTUALES.....	14
Acerca del futuro maestro.....	14
Acerca de la educación.....	15
Acerca de la sociedad.....	17
Acerca del sujeto.....	19
Acerca de la escuela.....	20
Acerca del conocimiento.....	22
Acerca de la enseñanza.....	23
Acerca del aprendizaje.....	24
Acerca del currículum.....	26
FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE NIVEL INICIAL.....	29
EJES GENERALES PARA LA FORMACIÓN.....	33
MAPA CURRICULAR.....	34
DISTRIBUCIÓN DE HORAS Y PORCENTAJES	36
UNIDADES CURRICULARES. Acerca de las áreas	37
Área Ciencias de la Educación y Psicología.....	38
Área Ciencias Sociales.....	56
Área Comunicación y expresión.....	72
Alfabetización Académica.....	95
Taller de la Voz.....	102
Área de Matemática.....	105
Área de Ciencias Naturales y Tecnología.....	119
Las Tics y la Enseñanza.....	140
Área Prácticas.....	148
Plan de Correlatividades.....	159

FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO

Historia y circunstancia actual de la Formación Docente en la provincia de Río Negro-

Las posibilidades de entender el proceso de la formación docente en Río Negro son correlativas a poder situarlo con cierta precisión en las coordenadas geográficas e históricas de nuestra provincia y del país.

Mediante la Ley 14.408 el Congreso de la Nación declara Provincia de la República Argentina a Río Negro en 1955, mutando su anterior status jurídico de "Territorio Nacional". En 1957, se sanciona la Primera Constitución Provincial y en 1961 la Ley N° 227, primera Ley Orgánica de Educación.

Hasta promediar la década de los 80 los Institutos Superiores de Formación Docente (tal era su denominación en ese momento) funcionaban dentro de un marco organizativo que fue el Nivel Superior y Perfeccionamiento Docente, creado por Resolución 2012/87 del Consejo Provincial de Educación. Los siguientes son los Institutos existentes, su localización y año de creación:

- Instituto Superior de Formación Docente de Educación Física de Viedma (1968)
- Instituto Superior de Formación Docente de General Roca (1974)
- Instituto Superior de Formación Docente de Villa Regina (1975)
- Instituto Superior de Formación Docente de Bariloche (1975)
- Instituto Superior de Formación Docente de San Antonio Oeste (1982)
- Instituto Superior de Formación Docente de El Bolsón (1980, en la órbita nacional y de gestión privada, fue transferido a gestión estatal provincial en 1987)
- Instituto de Formación Docente de Luis Beltrán (1980).

Luego de los sucesivos gobiernos de facto a nivel nacional -que tienen su correlato en Río Negro- en 1983 se recuperan las formas democráticas del Estado iniciándose así, tanto en el ámbito nacional como en el provincial un proceso de múltiples cambios, en algunos casos sustanciales y en otro meramente formales.

La sociedad Argentina vivió un paso tumultuoso hacia la restauración de los principios constitucionales, de denuncia y repudio de todas las manifestaciones del autoritarismo, con un eje "potente" en la revisión ideológica de los tiempos de la dictadura, la contrastación de sus valores y la instalación de prácticas participativas.

El sistema educativo nacional y el rionegrino en particular no fueron ajenos a este "espíritu de la época" que de uno u otro modo, atravesó y modificó todos sus niveles. La educación se percibió como un ámbito apropiado para democratizar la sociedad y como uno de los pilares del cambio social.

En términos generales, podríamos caracterizar dicho proceso por la tendencia a una progresiva diferenciación del modelo de escuela "tradicional", una denominación recurrente en la mayoría de la literatura pedagógica contemporánea, y que es caracterizada por la preeminencia de la función reproductora de la educación, por estructuras organizacionales centralizadas, relaciones jerarquizadas con sesgos autoritarios, prácticas educativas sustentadas en las teorías del aprendizaje empiristas, concepciones epistemológicas positivistas.

Las representaciones de lo educativo, vigentes en esa época, expresan una transformación que se sustenta en ciertas cuestiones claves como: una nueva forma de entender la relación educación / contexto socioeconómico; la recuperación de la función política de la educación; el planteo del currículum desde una concepción práctica y no como una derivación mecánica de la teoría; y la concepción reflexiva – no prescripta – para la función del docente que se transforma en actor fundamental del proceso educativo, incentivando su actitud crítica y productora .

La reforma del Nivel Superior es tributaria de estos cambios y reconoce en ellos su antecedente inmediato y más directo. Esto se evidencia, no sólo a nivel del discurso político, sino que toma cuerpo en la normativa que impacta en los diferentes niveles del sistema educativo y sus instituciones. La provincia de Río Negro tiene una valiosa trayectoria en la formación docente para los niveles inicial y primario, generada en especial desde el proceso de reforma iniciado en los años 1987/88, que implicó la formulación del *Diseño Curricular para el Nivel Superior* y la concreción de una organización institucional para los Institutos de Formación Docente coherente con aquella propuesta curricular.

Estas transformaciones se objetivaron en un marco legal adecuado referido al Gobierno colegiado y al régimen laboral docente. (con la Ley Provincial 2288 (1988) que regula el funcionamiento de los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente Rionegrinos. Ley ésta que fue ratificada por la Ley Orgánica de Educación de la Provincia (Nº 2444, de 1991).

Asimismo, esta última, en su Art. 8º, otorga al docente un lugar protagónico en el diseño y desarrollo de las políticas educativas provinciales enunciándolo de esta manera: “ intervenir activamente en la planificación, gestión, supervisión, y evaluación del proceso educativo y en el funcionamiento, organización y gobierno del servicio o establecimiento educativo en el que se desempeñen, compartiendo la responsabilidad de su gestión con los demás integrantes de la comunidad educativa”; y en relación a su formación “perfeccionarse en forma permanente , participando en sistemas de actualización y de capacitación que posibiliten el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos que protagonizaran”.

La Ley Provincial Nº 2288 brindó, un conjunto de respuestas que atendían a la complejidad de los cambios considerando distintas dimensiones: la curricular, la organizacional-institucional, la normativa y la administrativa.

Por otra parte, generó en los Institutos un discurso político - pedagógico en torno a la participación democrática en la toma de decisiones, a través de la representatividad de los claustros; la finalidad social de las Instituciones de Nivel Superior; el lugar del futuro docente, de la educación, del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje; la importancia de una organización institucional y curricular diferente; las condiciones laborales con respecto al ingreso y permanencia en el Nivel.

El gobierno de cada instituto, a partir de la aprobación de esta ley, es conformado y elegido por los docentes, graduados y alumnos de cada institución, a través de elecciones directas de los respectivos claustros, que constituyen, de esta manera, el Consejo Directivo.

En cuanto a la organización académica, también es destacable la conformación de la estructura curricular por áreas constituidas por contenidos afines y la creación de departamentos que coordinan las tareas de investigación y capacitación.

Funciones de los IFDC

Esta normativa asigna a los Institutos funciones en los campos de Formación, Capacitación, Investigación y Extensión; fija los pilares de su organización académica e institucional y *centralmente explicita los principios de democratización, equidad y calidad de la educación como andamiaje fundamental para todas las actividades del Nivel Superior del Sistema Educativo Provincial.*

Por ende, los Institutos rionegrinos cumplen tareas de:

❖ *Formación de profesores.*

-Profesorado en Educación Primaria (S. C. Bariloche, Luis Beltrán, San Antonio Oeste, Villa Regina, General Roca, El Bolsón).

-Profesorado en Educación Inicial (S. C. de Bariloche),

-Profesorado de Educación Física (Viedma).

-Profesorado en Educación Especial (Villa Regina y San Carlos de Bariloche)

-Profesorado en Historia (Luis Beltrán)

❖ *Perfeccionamiento, Capacitación y Actualización de docentes en servicio.*

❖ *Investigación educativa y Extensión a la comunidad.*

En la concepción y en las acciones estas cuatro funciones se interrelacionan y se retroalimentan, es decir que, cada una de ellas sólo puede entenderse cabalmente, si por un lado, se la pone en juego en un mismo universo de inteligibilidad con las restantes, y por otro, se las reconoce como parte de la historia de los Institutos de Formación Docente. Asimismo, no se debe perder de vista que se trata de rasgos esenciales en la configuración y reconfiguración del proceso de construcción permanente de la identidad del Nivel.

En el marco de políticas provinciales de Formación, Capacitación e Investigación y Extensión, se instituyeron ámbitos para el análisis de propuestas y la toma de decisiones, tales como: el Consejo de Directores, el Consejo de Perfeccionamiento (COPE), conformado por los Coordinadores de Capacitación de los IFDC, y el CIED, integrado por los coordinadores de Investigación y Extensión.

Todas estas acciones constituyeron instancias que tuvieron una mayor o menor incidencia en las definiciones de políticas educativas, en el marco de contextos socio políticos históricos específicos, y su impacto ante las demandas a las instituciones educativas (procesos de acreditación requeridos en la década del '90, ajuste a los marcos fijados por la Red Federal de Formación Docente Continua, etc).

Las nuevas condiciones establecidas, a partir de 1995 por la transformación educativa nacional, explicitadas en el documento A-14 enmarcado en la Ley Federal de Educación, artículo 19º, y la Ley de Educación Superior, artículo 21º generó al

interior del Nivel, la redefinición de una Política de Investigación desde una historia construida a partir de la Ley provincial.

En relación a la función de Extensión, ya el Diseño Curricular de Formación Docente de 1988, concibió a los Institutos, como espacios de encuentro cultural, social y político donde padres, alumnos, maestros, funcionarios, y la comunidad tuvieran la posibilidad de analizar, evaluar y proponer alternativas a las cuestiones de interés comunitario.

Con posterioridad, en el Currículo del año 1999, esta concepción se tradujo en una de las funciones de los Institutos de Formación Docente. Los habilita a establecer redes interinstitucionales, favoreciendo la circulación de información a través de publicaciones, eventos, convenios, jornadas, talleres, asesoramiento, y actividades culturales en general. En síntesis, las actividades de extensión son en su esencia los espacios que permiten el enriquecimiento y la amplitud de miradas, como componentes fundantes de una comunidad democrática.

La Dirección de Nivel Superior reglamenta a partir del año 2003 los lineamientos, misiones y funciones de Investigación y de Extensión (Disposición 47/03).

Desde el año 2006, por Disposición N° 215/06 de la DNS, se institucionaliza el Consejo de Capacitación, conformado por los Coordinadores del área de capacitación de cada IFDC y por la Dirección de Nivel Superior., y se reglamentan los lineamientos, misiones y funciones de dicho Consejo. Si bien en los institutos se venían realizando estas acciones, desde que rige esta normativa, consensuada a nivel provincial, la función de capacitación, queda debidamente oficializada para la puesta en marcha de los proyectos de Capacitación de todos los IFDC de la provincia de Río Negro.

Luego, la Resolución N° 747/2007, establece las normas para el reconocimiento y aprobación de los postítulos de la Provincia de Río Negro, y aprueba los fundamentos, lineamientos, pautas para la implementación y la organización académica. Esta normativa, deroga la Resolución provincial N° 1394/01 que adhería en todos sus términos a las resoluciones nacionales.

De este modo, se consolida y resignifica el sentido académico de los postítulos significándolo como propuesta académica en el marco de la formación continua.

Los objetivos de estos trayectos formativos serán, fundamentalmente, la actualización y especialización dentro de un campo disciplinar o de problemáticas específicas de la formación docente, así como la profundización de nuevas funciones y tareas que permitan fortalecer las competencias del docente en su práctica profesional y en la investigación educativa.

En la provincia de Río Negro se están dictando postítulos para docentes de todos los niveles en diferentes temáticas acordes a las necesidades de éstos y las posibilidades de cada instituto formador. Actualmente se han implementado los siguientes Postítulos: Necesidades Educativas Especiales, Jardín Maternal, Educación Básica para Jóvenes y Adultos y Educación Rural, y en Educación Física.

Nuevos contextos, nuevos desafíos...

Importantes y variados cambios se han sucedido en estos veinticinco años en la formación docente en el contexto internacional y nacional. Recientemente, la implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (año 2007) crea el Instituto Nacional de Formación Docente (Art. 76). Este organismo regula la formación docente en todo el territorio nacional, y su función principal es el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua.

El propósito es otorgarle unidad, organización y sistematización a los institutos de formación docente del país, y promover un trabajo conjunto entre el nivel central y las distintas jurisdicciones (Resolución CFC y E N° 24/07).

Así, la tarea de los Institutos de Formación Docente Continua consiste en “preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad de oportunidades y la enseñanza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos/as”, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional en su artículo 71°. Y cuyas funciones según la Resolución del Consejo Federal 30/07 son: “Formación inicial; Acompañamiento de los primeros desempeños docentes; Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia; Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo; Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión; Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio; Asesoramiento pedagógico a las escuelas; Formación (de docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etcétera); Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente; Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas”.

2. Finalidad de la Formación Docente Inicial y Continua en la provincia de Río Negro.

La democracia como cualquier herencia, no es algo dado sino siempre una tarea. Y en esta tarea se nos va el futuro.

Estanislao Antelo

Partiendo de esta concepción, enunciada por E. Antelo, entendemos a la formación docente como un proceso permanente que acompaña todo el desarrollo de una vida profesional.

En este sentido, vale la pena discriminar un trayecto de formación inicial, que implica generar las bases para permitir a la/el futura/o docente, la intervención estratégica, en sus dimensiones política, socio-cultural y pedagógica en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. En función de estas claves, la formación inicial debe incidir en el fortalecimiento del compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizaje en las escuelas.

Por otra parte, la formación docente es un proceso continuo y de larga duración que no se agota durante la etapa de la formación inicial, ya que la profesión docente se enfrenta de manera permanente a los cambios y avances que operan en diferentes ámbitos de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico.

Por lo tanto, el desarrollo profesional se convierte en una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica.

La factibilidad de estas líneas de acción se sustenta en una concepción del docente como intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización.

Este modelo de formación continua recupera las necesidades formativas de los docentes implicados, lo que conduce a construir un saber que parte de las condiciones institucionales de la organización escolar específica y de los problemas detectados en la práctica para su superación. En otras palabras, el desarrollo profesional del docente ocurre cuando construye conocimiento relativo a la práctica –propia o de sus pares-, trabaja en el contexto de comunidades docentes, teoriza sobre su trabajo y lo conecta con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.

Algunos de los objetivos específicos de este proyecto son: Brindar espacio a los profesores recién graduados para identificar sus necesidades de formación avanzada y sus expectativas laborales; orientar su formación en el período de la primera inserción laboral e iniciación a la docencia; promover la elaboración de producciones que den cuenta de la reflexión sobre la práctica y el análisis de problemas; incentivar la valoración crítica de la experiencia y la recuperación de los saberes adquiridos por lo docentes experimentados.

En este sentido, adhiere a las formulaciones contenidas en los lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional elaboradas por el INFOD (15 de noviembre, 2007, versión I): *“Toda propuesta de Formación Continua lleva implícita una idea y concepción acerca del cambio educativo. Si el cambio es concebido de una manera lineal que opera desde arriba hacia abajo, la formación tendrá determinados rasgos, por ejemplo: seminarios masivos con iguales características y contenidos para todos los docentes, o capacitación en “cascada”, dirigida primero a un pequeño grupo que hará luego las veces de multiplicador. Por el contrario (y nos parece una propuesta superadora), si se trata de estrategias de innovación a ser construidas con la participación de los docentes en sus contextos de trabajo, la formación se centrará en la escuela con el objetivo de elaborar proyectos de innovación o de realizar apoyo profesional mutuo entre colegas”.*

Esta concepción de desarrollo profesional comprende procesos de aprendizaje en relación a lo pedagógico, lo personal y lo institucional. Desde lo pedagógico el aprendizaje se va logrando a partir de la reconstrucción y renovación de estrategias y recursos docentes para la enseñanza; el aprendizaje desde lo personal implica adquirir una comprensión de sí mismo a partir del análisis de la trayectoria e historia personal y profesional; lo institucional es pensado como el entorno de socialización del colectivo docente, por lo que el intercambio de experiencias y el trabajo en redes permite compartir una cultura profesional e institucional.

Es decir que, el desarrollo profesional se concibe como un trabajo horizontal y colaborativo entre formadores, especialistas y docentes, y requiere de una actitud permanente de apertura frente al conocimiento, de indagación sobre la práctica. Se pretende que, el docente no sólo identifique, plantee y busque soluciones a problemas de su práctica, sino que también reflexione sobre los modelos que fundamentan las propuestas de su formación y construyen su identidad profesional y laboral.

Con esta categoría de desarrollo profesional docente, se trata de superar la escisión existente entre formación inicial y continua. Entre estos dos procesos formativos – inicial y continuo- debe producirse una estrecha articulación, fortalecida por las acciones de investigación y extensión que llevan a cabo los institutos. Las experiencias y conocimientos acumulados en las acciones de formación continua pueden contribuir a enriquecer la formación inicial y esta, a su vez, podrá incidir en que se profundice en las tareas de indagación e investigación educativa. *“Si estas dos instancias o fases de la formación responden a una lógica compartida y se desafían mutuamente, mayor es la posibilidad de lograr innovaciones, mejorar las prácticas escolares y sentar la idea del cambio y la actualización permanente como algo inherente al trabajo docente”* (Lineamientos, p. 9).

Es importante recordar que, más allá de los dispositivos y estrategias que se desarrollan en la formación inicial y continua, el propio proceso formativo constituye una decisión personal de cada sujeto que decide ser docente. El futuro docente al adquirir nuevos conocimientos lo hace a partir de su historia personal y social, transformando en saberes significativos, no sólo esos conocimientos, sino sus propios procesos de interacción a través de los que se reconoce a sí mismo en la medida que reconoce a los otros con los que se relaciona. Considerar los procesos de interacción como saberes de la formación remite a la posibilidad de que el sujeto se vuelva sobre sí mismo y se abra a la capacidad de autoanálisis y reflexión.

La construcción de la identidad profesional no está, desde esta perspectiva, marcada por la mera acumulación de conocimientos, sino básicamente por la capacidad para

reconocerse en los otros, dialogar con ellos y avanzar en el proceso de autoconocimiento. De este modo será capaz de ahondar en y cuestionar a las realidades de sentido común, de re-crear sus propios significados, y de reconocer que tanto el conocimiento como la indagación se imbrican siempre en un sistema de valores, haciendo así del dominio de las perspectivas teóricas una herramienta intelectual que enriquezca sus posibilidades de comprensión y de acción, sea cual fuera el ámbito donde se ponga en juego su profesionalidad, ámbito que excede la limitada geografía del aula, en la que la tradición del pensamiento liberal gusta aprisionarlos.

Para los formadores de docentes, ésta debe ser una nota central de la formación inicial, y por tanto, referente ineludible del presente Diseño. La caracterización de la concepción del docente como intelectual, con conciencia crítica es necesario precisarla porque con este concepto sucede, como con muchos otros, que el sentido original se pierde, y la expresión se vacía de contenido.

Así en este Diseño, se sostendrá que la formación docente inicial, *debe ser siempre entendida en el marco ampliado de la formación docente continua*. Además, la formación continua no está pensada como una sucesión de “formaciones terminales” que se acumulan y se descartan según las necesidades del momento, sino fundamentalmente en una disposición que se construye y que constituye al sujeto, al permitirle una permanente actitud reflexiva sobre su actuación.

Esto implica reconocer que la formación inicial es sólo una etapa en el proceso formativo, que no empieza ni, mucho menos, finaliza en los profesorados. Entender en estos términos la formación inicial llevará por un lado, a actuar con cautela en relación con las metas que se proponen, y por otro, a pensar su contenido en términos de “no terminalidad”, en donde adquieren especial significado los desarrollos en torno a las metodologías de investigación y metacognición en la etapa de formación inicial, herramientas posibilitadoras de aprendizajes futuros y por ello garantes de la continuidad que exigen los procesos de formación continua.

Concebir como manifestaciones diversas de un fenómeno único la secuencia de formación inicial / formación continua / investigación / extensión, no es sólo el producto de la adhesión a ciertos postulados teóricos, o el sumarse más o menos irreflexivo a posturas discursivas “aggiornadas”. Por el contrario *la interacción entre estos componentes es tal vez una de las experiencias comunes más fuertes que vitaliza la actuación real de los Institutos de Formación Docente Continua de la provincia, que ha enriquecido tanto las trayectorias institucionales como las personales de los docentes*. Esta experiencia debe ser necesariamente reconocida y recuperada en nuestra actual elaboración, que en este terreno como en otros procurará equilibrarse entre el instrumentalismo y el dramatismo; entre la preocupación por racionalizar lo educativo y la inquietud de ser capaces de aprehender su inmensa complejidad, *el sentido del drama educativo*, en palabras de G. Ferry¹ (1990).

¹ G. Ferry, (1990)

Formador de Formadores en un proyecto de formación docente continua

Los profesores de los institutos, en primer lugar, son formadores de docentes, más allá de la formación profesional personal y específica. Esta premisa debe ser recordada con frecuencia, para evitar una enseñanza que tienda a caer en lo enciclopédico y exageradamente sesgada hacia lo disciplinar.

La tarea formadora está dirigida a una población adulta. Por ello, adquiere características y se desarrolla en condiciones específicas que son propias de una acción educativa superior. Tal como lo señala J. Beillerot² la actividad de un formador de formadores *“Es una actividad culta y no desnaturalizada, mecánica o repetitiva. Sin embargo es práctica, ya que se define como el ejercicio de un arte, más bien que puramente teórica y especulativa. Su técnica se aprende al cabo de una larga formación”*. Y añade que dicha actividad reposa en la creencia de dos postulados: por un lado, lo inacabado del ser humano y por otro, la educabilidad de todas las personas.

Resulta también apropiado para el marco conceptual de este Diseño mencionar la descripción que este autor hace de algunas de las tareas propias del formador: saber administrar una organización; saber analizar el entorno; .saber concebir un dispositivo; saber construir la coparticipación; saber construir un plan operativo, es decir, una progresión pedagógica; saber implementar la formación; saber evaluar; saber sistematizar, saber difundir.

En relación a las tareas que desempeña el docente formador es importante considerar la complejidad de su rol y sus funciones. Dado que a partir de su normalización, los Institutos de Formación Docente asumen una función de carácter integral e integrada entre la formación inicial, continua, investigativa y extensional, el rol del profesional a cargo de la formación, deberá poseer el mismo carácter. Esto significa que todas las tareas emprendidas se regirán por el principio de integralidad, contrarrestando de esta manera la fragmentación, aislamiento, jerarquización o superposición de actividades.

La consecución de este principio será posible si se pone en práctica esta concepción teórica acerca del rol del formador de formadores, la que se traduce en el quehacer diario al otorgarle a cada tarea la misma importancia y relevancia.

Desde una perspectiva tanto pedagógica como socio-política, es tan importante la función del docente formador, en la formación inicial, en la producción de nuevos conocimientos que inciden luego en el mejoramiento de sus prácticas, en la relación fluida y constante con la comunidad a partir del desarrollo de propuestas tendientes a establecer vínculos entre las instituciones y la sociedad, como así también su aporte continuo en el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio. Por lo tanto las tareas de formación, investigación, extensión y capacitación, tienen desde esta perspectiva, el mismo valor educativo.

² Beillerot, 1998, pp. 25-27

Por último, reiteramos el carácter político irreductible presente en toda tarea formadora y de enseñanza: *“Sólo cuando se tiene una intención política, la mayoría va a pensar en la escolaridad de los niños y en su aprendizaje. Es decir, cuando se tiene esa intención, es ahí donde la pedagogía y la formación cobran sentido”*³.

3. Referentes conceptuales

Acerca del futuro maestro

La docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como una acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones. Desde este lugar, el docente se concibe como un agente estatal responsable de la búsqueda de diferentes y mejores formas de asegurar los aprendizajes de los alumnos, en la medida en que actúa como un puente entre generaciones, entre épocas y saberes, y en tanto, es intérprete y traductor entre vivencias y tiempos diferentes.

“Sólo hay posición de transmisión si confrontados a las apariencias de lo imposible no se deja de ser un creador de posibilidades. La educación es el intento de activar un lugar, una falla, un pliegue donde *la posibilidad de subjetivación sea todavía ilegible (...)* La educación consiste en examinar una situación de imposibilidad contingente y en trabajar con todos los medios para transformarla..” (Duschatzky; Corea, 2002)⁴ Esta definición de Silvia Duschatzky, define ampliamente el espíritu de la política educativa que inspira este Diseño. También, reafirma la idea de que en estos tiempos la situación educativa no está asegurada. Hay que producirla continuamente y a veces en condiciones extraordinariamente dificultosas. La escuela pensada desde este lugar intenta movilizar en el docente una posición de invención, de creación singular, entendida como la producción de formas inéditas de habilitar el tiempo vivido, que torna necesario pensar los problemas - no negarlos- y fundamentalmente construir situaciones que nos modifiquen como sujetos, en lugar de ubicarnos en una posición de defensa de lo que ya no podemos sostener.

La docencia es un trabajo profesional institucionalizado, que se lleva a cabo, en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, de aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación. Esta idea, en estos tiempos de fluidez, está asociada a un fuerte “no saber”: la escuela hoy ya no posee un saber a priori de las razones de su existencia, ni sobre los alumnos, ni de cómo dar lugar a un proceso de aprendizaje. Esta condición requiere necesariamente aprender a habitar la escuela, a comprometerse con el colectivo de trabajo y con los requerimientos de un proceso educativo sin garantes.

³ Beillerot, 1998, p. 21

⁴ Duschatzky ; Corea (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós. Bs. As

Cuando se agota el saber sobre una situación emerge el pensar sobre ella. Este “no saber” aparece no ya como ignorancia, sino como una condición ética, como posibilidad. Una escuela que no guarda una imagen congelada de lo que es un alumno puede producir hipótesis mucho más potentes. La escuela como sitio capaz de pensar y pensarse, no es una suma de individuos que sólo realizan su tarea sino una experiencia de pensamiento conjunto.

Acerca de la educación

“Hablar de la educación supone referirse a un mundo de significados variados: logro de cualidades o estados subjetivos en las personas, procesos que conducen a ellos, aspiraciones sociales compartidas, actividades familiares, políticas para la educación, actividades profesionales e instituciones.”⁵ Esta expresión de Gimeno Sacristán da cuenta de la complejidad de la cuestión que se ha expuesto aquí. De hecho, en un recorrido por la literatura pedagógica actual es posible observar que diferentes autores focalizan algunas de las dimensiones para su análisis.

Rodríguez y Castañeda Bernal (2001) expresan que la educación tiende puentes entre el pasado y el futuro, entre los sujetos y las sociedades, y entre el desarrollo de competencias y la formación de identidades. Es el camino por el cual las sociedades comparten su legado cultural, para que cada momento de la historia pueda edificarse sobre lo que cientos de generaciones han construido; así mismo, hace posible que los sujetos se apropien de ese legado y, a partir de él, construyan una identidad que los distinga en su trayecto de vida, pero que al mismo tiempo los haga miembros de alguna colectividad, sin la cual se pierde el sentido de vivir. Es decir que, por la educación, los individuos y las sociedades se hacen competentes para la supervivencia, para la existencia y la convivencia, de allí que se ponga énfasis en las múltiples interacciones que se producen al interior del proceso educativo.

Actualmente la realidad nos muestra el debilitamiento de la capacidad socializadora de la familia, de los Estados para sostener una educación pública y frecuentemente la falta de compromiso real de las sociedades. En consecuencia se reconoce a la educación formal como la responsable de promover las competencias y de fortalecer las identidades de manera deliberada, lo que implica incorporar la variable cultural como elemento decisivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto supone reconocer la igualdad de status de los saberes escolares y los socioculturales⁶.

Los principios que rigen este Diseño se inscriben en la Constitución Nacional y en la Ley de Educación Nacional, que en su Art. 3^a define: “*La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.*”: Desde luego esta inscripción necesaria no diluye la identidad provincial, ni la misma se resuelve en una operación mecánica, sino que presenta una perspectiva que da cuenta de los matices y del proceso conciente con que Río Negro se sitúa en el escenario nacional.

⁵ Gimeno Sacristán, 1998

⁶ Maimone, M; Edelstein, P,

Martinis (2006) señala que de lo que se trata es de reinstalar en el lenguaje pedagógico la noción de igualdad. No como la interpretó el proyecto educativo moderno desde la homogeneización, sino desde un enfoque que habilite a pensar la igualdad como una “conjunción de lo que nos identifica y nos diferencia, en una misma operación”. Ello significa “renunciar a entender la diferencia como una amenaza e inaugurar la posibilidad de una lógica de la articulación de diferencias sobre la base de un proyecto de inclusión”.

Sostiene Rodríguez Castañeda que “El ritual escolar gira diariamente en torno al conocimiento, que se convierte en el pretexto de encuentro para quienes se reúnen en la escuela; por tanto, todos los dispositivos deben orientarse a garantizar el acceso a las fuentes, a estimular el trabajo intelectual, a propiciar los encuentros y el debate entre los participantes, a trabajar juntos, a movilizar las fronteras propias y colectivas del saber, y a ponerlo en circulación con el fin de hacerlo público e incorporarlo a la dinámica social de producción del conocimiento. El estudio permanente, la actitud investigativa, el debate con argumentos y la escritura, se convierten en modos del quehacer escolar que forman al sujeto en una cultura de generación de conocimientos en cooperación con sus compañeros y profesores. Esta dinámica requiere niveles altos de exigencia y de rigor; respeto por los otros; reconocimiento, aceptación y disfrute de las diferencias; capacidad de trabajar cooperativamente y sentimiento de gozo por lo que se hace. Es lo que hemos denominado «*la ética de la cultura académica*»⁷

Una concepción centrada en la escuela como transmisora del legado cultural obedecía a una época en la que el saber circulaba fundamentalmente por medio de los maestros; eran ellos quienes hacían posible una aproximación a las claves que permitían la lectura y la escritura, así como el acceso al libro tanto en su apropiación como en su producción. Además, a muchas escuelas el libro no llegaba y la única fuente de saber era el maestro y, aunque en las escuelas de los lugares más apartados esta es todavía una realidad, en varias de ellas los avances tecnológicos están presentes, al igual que en las escuelas urbanas, generando otras maneras de ver, oír, sentir y pensar el mundo⁸

Esta multiplicidad de situaciones presentes en el proceso educativo da cuenta de la complejidad del mismo. Complejidad que requiere ser abordada, en el campo de la Formación docente, desde un enfoque inter y transdisciplinario, que posibilite intercambiar perspectivas, bagajes teóricos y modos de enfocar los problemas, superando las fronteras entre disciplinas, siempre que previamente se las reconozca en su solidez.

Pensar la educación, desde este lugar, implica eliminar las divisiones estancas de la especialización académica, para operar en marcos abarcadores, mediante el trabajo en equipo, la cooperación y el intercambio entre disciplinas como un modo de estudiar temas específicos considerando la complejidad de sus múltiples relaciones. Los conocimientos científicos y tecnológicos se enriquecen al articularse de modo horizontal con otros saberes culturales y experiencias históricas o sociales, que “a través de la cooperación, el intercambio, la solidaridad, la práctica de escuchar y

⁷ Rodríguez, Castañeda Bernal, 2001

⁸ Rodríguez, Castañeda Bernal, 2001

reconocer como interlocutor válido a toda persona, el respeto a la diferencia, el pensamiento colectivo y la búsqueda en común de alternativas, garantizan la creatividad y la innovación; y constituyen las formas más avanzadas de incorporación, producción, procesamiento y distribución de este recurso estratégico”⁹.

Acerca de la sociedad

Vivimos un mundo nuevo. Crispado. También injusto.

El único posible, salvo que elijamos cambiarlo.

Y eso también es posible

Michell Houellebecq

*En las últimas décadas la sociedad ha atravesado profundas transformaciones, vinculadas a cambios en el orden global y sus múltiples manifestaciones locales. Estas mutaciones de carácter estructural abarcan distintas dimensiones de la vida social: la articulación entre Estado, mercado y sociedad; la estructura económica; el mundo del trabajo; la cultura y la tecnología; las identidades; los marcos referenciales de los actores. Tales procesos cambian la configuración y la dinámica social, así como el comportamiento de sujetos e instituciones.*¹⁰

Tiramonti propone analizar los actuales cambios sociales en relación con la aceleración de los flujos de la globalización. Señala al respecto que “la era de la globalización erosiona el entramado societal, modificando sus relaciones, sus funciones y sus posiciones relativas, cambiando el contexto en que se desenvuelven y el conjunto de demandas a las que se ven sometidas. En definitiva, la globalización rompe el entramado de experiencias que conformaron lo que llamamos la vida moderna, y pareciera que el conjunto de instituciones y personas que conformaban esta red son liberadas o expulsadas de las seguridades que otorgaba este modo de vida”.¹¹

En líneas generales podría afirmarse que “la condición globalizada del mundo” ha modificado de tal modo las condiciones de existencia, que la red de instituciones que instituyeron y sostuvieron el modo de ‘vida moderna’ ha dejado de tener una referencia en las actuales experiencias vitales de la población.

Entre los factores que generan nuevas reglas de existencia en las sociedades actuales, podemos nombrar:

- a. La erosión del Estado- Nación y la primacía del mercado: la condición globalizada del orden mundial afectó fuertemente la soberanía de los Estados Nacionales, fundamentalmente de los Estados de la periferia. Los elementos que confluyen en la construcción de este fenómeno son: la internacionalización de la producción y de las transacciones financieras, la desestatalización de la organización de la sociedad, la ampliación y densificación de la esfera pública

⁹ Maimone, M; Edelstein, P, 2004

¹⁰ Poliak, 2008

¹¹ Tiramonti, 2007: 1

internacional y, por último, las tendencias descentralizadoras y la fragmentación de la esfera de negociación pública

b. La polarización de la sociedad: el desmantelamiento del Estado y la implementación de un modelo de desarrollo orientado hacia la exportación y la desindustrialización que sufren los países de la periferia como consecuencia de la apertura indiscriminada de las fronteras comerciales, generan una permanente expulsión de trabajadores que pasan a engrosar las filas de los desocupados¹². La expulsión del mercado de empleo está en la base de un proceso complejo que importa una desafiliación social - ruptura de los lazos que incorporaban a los sujetos a la trama de la sociedad.

c. Cambios en la cultura y el conocimiento: el desarrollo del mercado mundial tiene consecuencias importantísimas para el desarrollo de las culturas, identidades y modos de vida. A la globalización de la economía le corresponde la globalización cultural que habilita la posibilidad de armonización progresiva de las distintas comunidades mundiales a partir de su articulación en sistemas de información y comunicación electrónica.

d. A pesar de esto, “el mundo globalizado está atravesado por tensiones que amenazan permanentemente hasta a su propia subsistencia. Hay una permanente tensión entre las tendencias homogeneizadoras de la cultura que generalizan instituciones, símbolos y modos de conducta y, por otro lado, la exaltación de las identidades particulares y pertenencias locales que se resisten y enfrentan a la homogeneización.

Esta tensión entre la masificación de la cultura y la reivindicación de las diferencias expresa los límites de las pretensiones universalistas de la cultura occidental y pone de manifiesto las variadas producciones culturales de las comunidades humanas en diferentes contextos¹³.

Estos acontecimientos y políticas fueron generando una fragmentación social, resultado de una intención desestructurante tendiente a romper los lazos de solidaridad comunitaria, lo que originó una desocialización o crisis de autorrepresentación, a decir de Castoriadis.

En otros términos podemos afirmar que *el cambio* es una de las características más salientes del mundo actual. Castel en “*La metamorfosis de la cuestión social*” da cuenta del derrumbe de la sociedad salarial¹⁴ y el consiguiente desmoronamiento del entramado institucional que la caracterizaba. Para los sujetos que estaban “afiliados” a estas instituciones, esta metamorfosis conllevó un proceso de desafiliación social – lo que produce un impacto en las subjetividades al quedar marginadas de los lugares estables de la organización de trabajo y de los modos conocidos de pertenencia comunitaria- Para este autor, la relación de trabajo es el elemento que permite la

¹² Tiramonti, 2007: 15

¹³ (Tiramonti, 2007: 16

¹⁴ Entendiéndola como aquella donde la mayoría de la población logra acceder a las protecciones y derechos asociados al trabajo, por lo tanto sostenida por un Estado social activo.

cohesión social, y su transformación repercute inevitablemente en ella. Por eso, los procesos contemporáneos de desafiliación social implican un fuerte desarreglo en la vida subjetiva de las personas¹⁵.

El fin de la sociedad salarial conlleva también una caída de los marcos normativos que la caracterizaban. En este sentido, Bauman llama a esta nueva etapa “modernidad líquida” para metaforizar la falta de pautas estables y predeterminadas en un entorno social cada vez más fluido y en perpetuo cambio. Analiza el pasaje entre lo que llamó tiempos sólidos y los actuales tiempos líquidos o flexibles en que predomina la incertidumbre, la inestabilidad y la desconfianza. Entonces, si en la etapa sólida del Estado nacional la norma constituía la lógica básica de las instituciones y dispositivos, “en la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están “determinadas” y no resultan “autoevidentes”; al contrario: hay demasiadas, chocan entre sí, y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante¹⁶.

Por lo tanto, “en esta lógica subyace una concepción que remite a cierto individualismo exacerbado en que el sujeto debe diseñarse a si mismo. Con los declives de las instituciones que nos amparaban, cada uno, entonces – creativamente, autónomamente- es responsable por sus éxitos, pero también por sus fracasos”¹⁷.

Las transformaciones que se describieron brevemente ponen en cuestión muchas de las certezas que guiaron el trabajo docente. “Estos tiempos líquidos generan otras demandas a las escuelas, a veces contradictorias entre si. A veces nos invade un fuerte sentimiento de inseguridad, que tiene que ver con una incertidumbre general, con temores propios de los tiempos en que las instituciones van declinando su eficacia”¹⁸.

Un proyecto educativo de formación inicial debe contemplar esta realidad para plantear como eje fundamental la reconstitución de las solidaridades colectivas para la recomposición de la sociedad en la cual no exista la desigualdad, la exclusión, ni la violencia. Una sociedad que garantice, por sobre todo, los derechos humanos a la sociedad en su conjunto; en donde exista una democratización del conocimiento en un marco de diversidad cultural y de igualdad de género, y en la cual se respeten las opiniones diversas.

Acerca del Sujeto

Los seres humanos somos seres que vivimos en un universo simbólico que nos permite interpretar y dar sentido a nuestra experiencia del mundo y de nosotros mismos. La mediación de lo simbólico entre el sujeto y el mundo se da con el formato de la interacción¹⁹ y el de los sistemas de actividad humana²⁰, unidades que articulan

¹⁵ Los efectos de la desafiliación social en el plano de la subjetividad personal también son analizados por Richard Sennett en “La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el neocapitalismo”. A lo largo de su obra se ocupa de la necesidad y responsabilidad social frente al abismo de la desigualdad, en un mundo confuso de relaciones sociales “flexibles” (citado por Kaplan; C. -Dir- (2006): La escuela puede. El desafío de enfrentar las problemáticas de la vida cotidiana en las instituciones escolares de nivel inicial y primario. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro)

¹⁶ Bauman: 2003: 13; citado por Poliak, 2008: 3

¹⁷ Poliak, 2008: 4

¹⁸ Poliak, 2008: 17

¹⁹ Bruner

los dos campos, el social y el subjetivo. En ese sentido el sujeto se encuentra situado, ya que los significados producidos y reproducidos en la interacción y los sistemas de actividad, constituidos como prácticas sociales, son internalizados subjetivamente en un activo proceso de construcción.

Si se considera a la realidad social como una construcción, necesariamente impera una concepción del Sujeto significada por lo histórico, cuya dimensión se halla en los siguientes enunciados:

-el Sujeto, está constituido en la cultura de su grupo, en los procesos de producción, circulación y consumo de las significaciones en la vida social.²¹ Es decir que el Sujeto está condicionado por las configuraciones institucionales.

-el Sujeto es, a la vez, portador de una historia subjetiva, intérprete de su realidad y actor reflexivo con posibilidades de transformar y transformarse.

En esta afirmación subyace la idea de que no existe un sujeto dado desde los orígenes. El infante humano deberá pasar por un complejo proceso para constituir su psiquismo, en donde el lenguaje y lo social juegan un papel crucial. El lenguaje no solo como palabra, sino como lugar de significación, de nominación del mundo que lo rodea. No se puede ignorar el hecho de que todos nacemos y nos constituimos dentro de un universo habitado por otros, semejantes y prójimos, sin cuya asistencia no sobreviviríamos. Por eso, es posible decir que designamos como "Otro", a la matriz de significaciones que recibe al Sujeto y le asigna un lugar. El Otro es el soporte necesario para que la cría humana, carente de instintos, pueda continuar con vida.²² Dicha carencia es la condición de su educabilidad.

Dice C.Castoriadis: "Los individuos devienen lo que son absorbiendo e interiorizando las instituciones; en cierto sentido, ellos son la encarnación principal de esas instituciones". Dicha interiorización no es superficial: los modos de pensamiento y acción, las normas y los valores, y finalmente, la identidad misma del individuo dependen de ella.

Al respecto, Graciela Frigerio afirma: "La especificidad de la institución educativa puede entenderse como lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni aprenden en otras instituciones. (...) Por su carácter de lugar de encuentro con un tercero (objetos de conocimiento) diremos que la característica de la institución educativa es que en ella se sostienen vínculos triangulares"

Acerca de la Escuela

En este contexto parece importante tomar el planteo de Inés Dussel cuando señala que "... en estas nuevas condiciones de vida posmodernas es necesario repensar el lugar de la escuela en el mundo, reemplazando el extendido optimismo pedagógico

²⁰ Leontiev, Engestrom ,Rogoff.

²¹ Bourdieu.

²² Cf. por ejemplo, LACAN

por un optimismo local, puntual, que encuentre márgenes de libertad y oportunidades para desarrollar otro tipo de relaciones pedagógicas”²³.

La realidad de la Escuela pensada en este Diseño tiene su anclaje en este *especial espacio geográfico* que es la provincia de Río Negro y, en *el particular tiempo histórico* el hoy, caracterizado como “*era de la fluidez*”²⁴.

Es por eso que se hace necesario repensar la escuela, y consecuentemente, la revisión del Diseño Curricular para la Formación Docente implica una instancia de profunda responsabilidad, que le permite a sus protagonistas repensarse en el contexto actual de incertidumbre, pero también se ofrece como la posibilidad de comenzar a recorrer un camino que permita construir algunas certezas.

Una de las certezas que orienta la reflexión es que el Diseño Curricular, como proyecto político, debe dar cuenta de un principio fundamental “... la escuela tiene la responsabilidad de contribuir a transformar las prácticas políticas, porque esa es una de sus notas distintivas y quizá la más importante, si la concebimos como *espacio público de construcción de lo público*”.

La Formación Inicial de los docentes debe dar cuenta de esta convicción; convicción que Carlos Cullen plantea como “*definición normativa de la escuela*” en la que la escuela es “*la obligación moral de pensar públicamente, es decir enseñar y aprender*”:

- *Conocimientos destinados a todos.*
- *Conocimientos críticos.*
- *Conocimientos solidariamente responsables”.*

En este sentido es pertinente recuperar un planteo de Rodríguez y Castañeda Bernal (2001) con respecto a pensar en un escuela que pase de ser «casa de enseñanza» y se constituya en una «casa de estudio» que no agote su misión en la educación de las generaciones jóvenes, sino que abra sus horizontes a una educación permanente, fundada en un diálogo «mediatizado por el mundo».²⁵

En la escuela concebida como un lugar de encuentro son posibles unas narrativas que doten «*a la escolarización de propósitos nada triviales, capaces de aportar una dimensión espiritual y rigurosamente intelectual a la educación, [donde los estudiantes puedan aprender] [...] una clara noción sobre cómo se hizo el mundo, al igual que sobre cómo se rehace éste constantemente, incluso podrían llegar a alumbrar algunas ideas sobre cómo debería hacerse*»²⁶

Por lo tanto, otra de las certezas a considerar es la necesidad de pensar “*otra escuela*”, una escuela que pueda dar respuestas a las demandas de *todos*, superando lo que Paula Pogré define como *alternativas de inclusión progresiva*, que permiten “*estar adentro, pero hasta ahí*”; esto es dar el salto cualitativo que implica pasar de la integración a la *inclusión* entendida como la igualdad de derechos a participar.

²³ Caruso y Dussel, 1996

²⁴ Concepto de Correa y Lewwckowicz, citado en Siede...

²⁵ Freire, 1971: 44

²⁶ Postman, 1999

En síntesis, la certeza es que desde la Formación Docente es necesario formar para pensar una nueva escuela, en la que ese *espacio material* y ese *conjunto de personas*, que caracterizan a toda institución educativa²⁷, pueda generar un *proyecto vinculado a un modelo de mundo y persona social valorados y expresados en un currículo*, materializados a través de *una tarea global que vehiculice el logro de los fines*, que pueden sintetizarse en: **la construcción de una escuela pública, como espacio de lo público, en la que todos ejerzan el derecho a la participación.**

Acerca del Conocimiento

La consideración de la problemática epistemológica resulta indispensable al momento de pensar en el proceso de formación docente, teniendo en cuenta las distintas dimensiones y formas del conocimiento que se ponen de manifiesto constantemente en los procesos de enseñanza y en los de aprendizaje.

El conocimiento no puede pensarse como algo a lo que hay que acceder, un todo homogéneo, cerrado, extraño y ajeno. Se presenta por el contrario como un *devenir continuo en su construcción*, más que la suma de saberes, como un producto -objetivado y contradictorio- de procesos sociales, históricos, culturales y psicológicos. El conocimiento nunca es neutral, nunca existe en una relación objetiva con lo real. Lo que cuenta, como saber legitimado socialmente, es el resultado de complejas y conflictivas relaciones de poder.

Aquello que se constituye como saber significativo para una sociedad en un tiempo y espacio determinado, y como producto de un proceso de construcción y/o reconstrucción individual y social, deberá atender a las significaciones construidas por los sujetos en las condiciones en que han venido “conociendo”.

El conocimiento es *significación* y ello incluye, por definición, al sujeto para quién significa, un sujeto activo, íntegro, social e históricamente situado. Así, el conocimiento ha de tener un significado para los sujetos, para luego hacerse crítico.

En este proceso dinámico de construcción social e histórica se articulan teoría y práctica. Se trata de un movimiento desde el sentido común -creencias, saberes implícitos, valores-, hacia el conocimiento científico, y que necesita del reconocimiento del otro en tanto otro para existir.

La cuestión de la formación docente está ligada indisolublemente a la reflexión *en y sobre* la práctica, como condición para generar conciencia crítica.

Pensar en las propuestas de formación basadas en la reflexión, la indagación, no significa restarle importancia a las dimensiones académicas y técnicas.

²⁷ Según Lidia Fernandez en-

En este sentido, el saber de los que enseñan (o de los que van a enseñar) constituye el punto de partida para la reflexión crítica. Pero ésta se producirá cuando el saber teórico se integre al práctico bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción, a través de la reflexión y la revisión. Es necesario reconocer, junto a los futuros docentes, que el conocimiento no es determinismo, sino que es problematización y apropiación crítica de las perspectivas teóricas. No es cuestión de mera transferencia, sino especialmente de deseo, intención y capacidad para ofrecer posibilidades genuinas para su producción o construcción. Avanzar en síntesis de “...la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica...” (Freire, 1997).

Acerca de la Enseñanza

*Todo es posible en la clase,
si se cuenta con un buen mapa...
y un maestro creativo
Luís F. Iglesias*

La enseñanza es una práctica social que se desarrolla en el tiempo, en contextos escolares específicos definidos para tal fin. La enseñanza puede ser definida como una actividad intencional que resulta, entre otros, de los procesos de interacción e intercambio que se producen en las aulas como resultado de las actividades propositivas planificadas por los docentes.

La enseñanza como síntesis didáctica entrama dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como interjuego necesario entre teoría y práctica. La enseñanza conlleva una manera particular de intervención comprometida y ética para promover la construcción del conocimiento

Esta caracterización de los procesos de enseñanza remite, por un lado a su función social, y por otro, a la pretensión de hacer posible el aprendizaje.

La intervención en la enseñanza es una anticipación, una puesta en acción y una evaluación que se juega de un modo dialéctico, donde se entrecruzan: necesidades y deseos propios de quien asume la enseñanza; necesidades y deseos propios del sujeto de aprendizaje; opciones y posturas frente al contenido. El poder articular estas dimensiones exige una permanente actitud reflexiva. La enseñanza es también, una actividad práctica caracterizada por la incertidumbre, la singularidad, la conflictividad, la inmediatez y la impredecibilidad, los valores y la construcción de significados.

Estanislao Antelo propone una serie de metáforas ricas y fértiles, a las que es posible adherir por su transparencia y contundencia para definir el oficio docente. Dice por ejemplo que la enseñanza tiene algo de magia, de desmesura, de ejercicio de confianza ciega, y de contrabando cultural, porque se trata de pasar una herencia, de alterarla en el traspaso, de incrementarla.

El modo en que se concibe y explica la vida en las aulas, supone ciertos modos de intervención didáctica, es por ello que no se pueden separar los modos de comprensión y análisis de la enseñanza de los modos de actuación respecto de ella. El problema será, entonces, develar el significado que los distintos participantes le dan a la enseñanza.

La enseñanza en una institución formadora de docentes implica, a diferencia de lo que ocurre con el resto del Sistema Educativo, el abordaje de la práctica docente como uno de los contenidos esenciales. Es esta cuestión compleja y, a la vez, paradójica de “enseñar a enseñar”, la que le otorga un cariz distintivo, o más específico, a la enseñanza en este nivel.

Un docente o grupo de docentes que lleve adelante un proyecto de formación de formadores, necesitará hacer girar su quehacer en la permanente revisión y transformación de la práctica con el propósito de mejorar el proceso de formación. Esto requiere del análisis permanente de sus conocimientos, supuestos, vivencias y modelos. Es decir, que un docente capaz de revisar su práctica necesita de una teoría que convierta sus creencias en explicaciones.

Será siempre un propósito que la formación docente adquiera características de “herramienta”, en el sentido no instrumental que plantea Bruner, entre otros. En este escenario “líquido” e incierto del siglo XXI, se planteará un desafío: que los alumnos construyan algunos saberes pedagógicos dúctiles como herramientas de análisis para pensar la educación contemporánea, para entender el mundo, para configurar su propia “visión del mundo”, para cimentar las bases de su oficio como práctica “científica”, pero también moral y política.

Acerca del Aprendizaje

El aprendizaje es uno de los procesos más ampliamente comprometidos en la construcción de sujetos y de sociedades, pues es lo que permite desplegar la característica que mejor define a los seres humanos: la posibilidad de transformación constante y versátil. Es en la práctica del aprender, entre lo que cambia y lo que perdura, como se van construyendo las identidades personales y colectivas. Por ello, una de las funciones primordiales del aprendizaje humano es la de facilitar las interacciones sociales. Así entendido, el aprendizaje tiene como destino habilitar a los sujetos sociales a interiorizarse de la cultura para formar parte de ella y participar en el entramado social.

En este marco conceptual, el aprendizaje, se define como un proceso subjetivo que se constituye en una historia singular, y también en el entramado de determinaciones que se originan en distintos contextos como el histórico, el político, el económico, el social, el cultural y los institucionales.

El sujeto de la formación docente es emergente y a la vez constituyente de grupos en los que ha aprendido diferentes significados, se construye a sí mismo a partir de la relación con los otros, configurando su propia identidad en los procesos de interacción, que ligados al lenguaje y a la cultura, lo hacen capaz de autoreferencia y reflexividad en uso de su libertad.

Cabe preguntarse cuál es el significado que tiene el verbo “aprender” para los estudiantes de la formación docente, cómo se tensiona en forma permanente, el espesor de la relación “cómo fui y soy como aprendiente y cómo soy como enseñante”, qué prácticas del aprender sostienen los estudiantes y cuáles cambian o deberían cambiar, qué dispositivos generar en este sentido desde la formación inicial.

Analizar los procesos de aprendizaje en este nivel, remite a pensar en una formación que contemple como punto de partida el análisis de los propios procesos de aprendizaje del alumno, de la comprensión de su subjetividad, de sus propias historias de vida, de las representaciones que ha construido a lo largo de su desarrollo.

El reconocimiento de los fundamentos del aprendizaje y su racionalidad institucional y social, las concepciones que los futuros docentes tienen acerca del alumno y de la enseñanza, deben ser explicitados y analizados para poder actuar con el mayor reconocimiento posible sobre los supuestos que orientan la práctica pedagógica.

El alumno que aprende, pone en juego en sus aprendizajes cotidianos contenidos simbólicos que inciden en la valoración que hace de sí mismo. Las representaciones acerca del aprendizaje y de la formación, están mediatizadas por su contexto familiar y socio cultural y, por haber sido incorporadas a partir del proceso de socialización tienen efectos duraderos y resistentes al cambio, ya que las ha internalizado como las únicas posibles.

A su vez, durante el proceso de formación también construyen nuevas representaciones en la medida que las mismas le son transmitidas junto a los contenidos académicos como forma de prepararlo para su ejercicio profesional.

El punto de partida del aprendizaje en este nivel comprende el análisis de las representaciones, a partir de sus propios decires, del de sus pares, el de los docentes y la resignificación de los mitos, las costumbres, las narrativas pedagógicas y los relatos.

La posibilidad de que el análisis de éstas y otras representaciones, se constituyan en los primeros contenidos de aprendizaje de los alumnos permite pensar en una perspectiva de cambio frente a las prácticas pedagógicas. Cuando en estos análisis prevalece la sumisión, éste es inhibido, pero si predomina la elaboración, el proceso se facilita.

De este modo, es preciso desde la formación brindar algunas herramientas que permitan atender y producir diversidad, procurando colaborar en el impulso de prácticas educativas alternativas que otorguen otros sitios a la posición subjetiva del alumno y del docente, a la reflexión sobre la problemática.

Lo importante es que una vez recibidos, los alumnos puedan encontrar en la escuela los sentidos que el aprendizaje tiene para cada niño, multiplicarlos, potenciarlos y jerarquizarlos. Si se respeta el sentido, la modalidad, el interés, el origen, se abre el camino del aprendizaje significativo.

Por tanto, y aún cuando parece obvio de señalar, la posibilidad de ampliar la comprensión sobre el aprendizaje es requisito fundamental para quienes ejercen y ejercerán la tarea de promover la ocurrencia del aprendizaje.

Acerca del currículum

El currículum se concibe aquí, como la expresión de un proyecto político, pedagógico y cultural, escenario de conflictos entre múltiples intereses e intencionalidades... “es un eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que puede ser la educación y lo que finalmente es. Por eso debe ser concebido como un proceso que involucra la práctica pedagógica misma como uno de sus componentes básicos...” (D.C., 1988). Si bien es escenario de conflicto, es también espacio de articulación.

El estudio, elaboración o diseño y la puesta en práctica, como su evaluación requieren poner en tensión los aportes teóricos de los distintos campos de conocimiento; la práctica en el contexto educativo general y particular o escolar y los actores implicados debido a que...”por su carácter de propuesta, permanece abierto a discusiones antes, durante y después de su traslado a la práctica... Podría decirse que su característica esencial es la de ser una hipótesis configurada participativamente, fundada en elementos conceptuales teóricos tanto como en la práctica cotidiana...” (D.C., 1988:36).

En ese sentido, las notas que dicen legítimamente qué significa “ser maestro”, cuál es su relación con la escolaridad y con el conocimiento, cuáles son los rasgos que definen su identidad, nunca cierran del todo las posibilidades para la emergencia de elaboraciones simbólicas y de proyectos formativos llevados a la práctica en escenarios curriculares concretos, surcados por el conflicto, la lucha y la negociación de intereses, valores y sentidos inherentes a las relaciones sociales y pedagógicas²⁸.

Desde una postura crítica, es nodal que las instituciones de formación docente se constituyan en espacios sociales convocantes para la interpretación, deliberación y toma de decisiones curriculares al problematizar las situaciones, contextos y valores educativos desde el criterio de justicia curricular. Este criterio remite a la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo²⁹ y que en la actualidad presenta profundas desigualdades de género, clase, étnia, sexualidad, multiculturalidad y otras.

En este marco conceptual, la función de formación docente refiere a *una unidad* que se manifiesta en las dimensiones de la formación inicial, la investigación educativa, la extensión y la formación continua al reconocer que las distintas formas en que se puede construir el conocimiento implica favorecer y desfavorecer a diferentes grupos y legitimar o no desigualdades.

²⁸ Suárez, 2000

²⁹ Connell, 1997

En síntesis, se concibe el presente documento como un instrumento de análisis crítico acerca del sentido de la educación y la formación docente que cuestione y oriente las prácticas institucionales/pedagógicas, en las que tiene su destino final, pero también una de sus fuentes originales, pues los significados comprometidos en la interpelación curricular no se suturan de una vez y para siempre

Finalmente: enseñar es decidir, ese es el supuesto básico de esta propuesta, que intentará aportar para que esas decisiones sean concientes, genuinas, propias, morales, políticas en última instancia. Y no vale (si algún valor se le concede) sólo en tanto producto cerrado.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA:

- ANTELO Estanislao, "El renegar de la Escuela" , Ed. Homo Sapiens, Rosario, 2000
- BAQUERO, R., (1995), *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Aiqué
- BAUMAN, Z: (2003) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires,.
- BAUMAN, Z, (1999) : *La globalización. Consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires,
- BAUMAN, Z., (2002), *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BEILLEROT, J (1998): *La formación de formadores*. Edic. Noveduc/UBA, Buenos Aires.
- BIRGIN, A, (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Troquel Educación, Buenos Aires,
- CASTEL, R, (1995) *La metamorfosis de la cuestión social*, Paidós, Buenos Aires,.
- CONNELL, R. W (1997) "La justicia curricular" en Connell, R. (1997) *Escuelas y justicia social*. Morata, Madrid Constructivismo y educación. Módulo III. FLACSO.
- DUBET, F., (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- DUSCHATZKY, S., (2001) "Todo lo sólido se desvanece en el aire" (Epílogo), en DUSCHATZKY, Silvia y BIRGIN, Alejandra (compiladoras), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, FLACSO Manantial, Buenos Aires.
- FERRY, G., (1990), *El Trayecto de la formación*, Ed. Paidós, México.
- FILLOUX, J., (1996), *Intersubjetividad y formación*, Serie Los Documentos,
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Morata. España
- IGLESIAS, Luis F: *La escuela Rural Unitaria*", Magisterio del Río de la Plata, B. Aires, 1995

- KAPLAN, C. (2006.)- “*La escuela puede. El desafío de enfrentar las problemáticas de la vida cotidiana en las instituciones escolares de nivel inicial y primario.*” Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro,
- MAIMONE, M.; EDELSTEIN, P. (2004). *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo.* Editorial La Crujía. Bs.As.
- MARTINIS, P.; REDONDO P. (comps.). Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. del estante editorial. Bs.As. Novedades Educativas, U.B.A.
- POGRÉ P (2007): *De prácticas, instituciones, políticas y caminos posibles hacia la inclusión en Formación docente para la equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa.* Propone. Bs. As.
- POLIAK, Nadina, (2008) *El trabajo docente en tiempos de fragmentación, Clase virtual para la Especialización en Pedagogía de la Formación, UNLP,*
- RODRÍGUEZ, J. G. y CASTAÑEDA B. E. (2001). *Los profesores en contextos de investigación e innovación. Monográfico Número 25: Profesión docente. Revista IBERO AMERICANA. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.*
- SCHLEMENSON, S., (1996), *El aprendizaje, un encuentro de sentidos.* Kapelusz, Buenos Aires.
- SENNETT, R, (2000).*La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo,* Editorial Anagrama, Barcelona,
- SIEDE, I (2007) “Justicia en la escuela: reconocimiento y proyecto” en *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela.* Bs. As. Paidós.
- SUÁREZ, D. (2000). “Currículum, escuela e identidad. Notas para un programa de estudio de la escolarización” en Tellez, Magaldy (2000) *Repensando la educación en nuestros tiempos.* Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires
- TADEUS DA SILVA, Tomaz: “*Cultura, Política y Currículo*”. B. Aires, Losada, 1995
- TIRAMONTI, G. (2007), *La escuela, de la modernidad a la globalización.* Clase virtual para la Especialización en Pedagogía de la Formación, UNLP,

Documentos

- Diseño Curricular Formación docente: EGB 1 y 2, Consejo Provincial de Educación, Gobierno de Río Negro, 1999.
- Lineamientos Nacionales para la Formación docente Continua y el Desarrollo Profesional, Ministerio de Educación, INFD, 15 de noviembre de 2007.
- Ministerio de Educación. Diseño Curricular Profesorado de Educación Especial en Discapacidad mental. Gobierno de Río Negro 2006.
- Ley 26206 de Educación Nacional
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, , Instituto Nacional de Formación Docente, 2008. Ministerio de Educación de la Nación.

- Confederación de los trabajadores de la educación (CTERA) Formación docente. Octubre 2007.
- Consejo Provincial de Educación. Río Negro. Diseño Curricular Formación Docente: EGB 1 y 2 Versión 1.0. 1999.
- Consejo Provincial de Educación, 1992, "Diseño Curricular para el Nivel Inicial", Viedma, Río Negro.
- Consejo Provincial de Educación, 1997, "Diseño Curricular para la E.G.B. 1 y 2, Versión 1.1", Viedma, Río Negro.
- Consejo Provincial de Educación, 1988, "Diseño Curricular para los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente", Viedma, Río Negro.
- Ensayos y Experiencias N° 23: "El maestro que aprende" Ediciones Novedades educativas. 1998.

FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE NIVEL INICIAL

"Educar hoy en el nivel inicial implica compartir una responsabilidad, la de la transmisión y la enseñanza; significa estar a disposición de un enigma, el de la infancia; y asumir el enseñar como pasaje y la escucha como posición pedagógica"
Patricia Redondo (2007)

Pensar en el *para qué* de la formación docente para la Educación Inicial en la actualidad, supone el ingreso a un campo de ideas, de posibilidades, de nuevas preguntas que surgen implicando a los sujetos desde un contexto geográfico, histórico, social y cultural en el marco político provincial y nacional.

La idea de formación remite a la imagen de camino, de proceso, de experiencia. Experiencia formativa, en tanto transformación de los propios sujetos, a lo largo de un intenso proceso educativo de desarrollo humano integral, creativo e inclusivo..

Experiencia, conciencia y conocimiento se vinculan incesantemente en dicha trama formativa, al pensar la vida y el mundo como una pregunta por el mañana, *"que nos permite abrir la puerta de los jardines en un despliegue cotidiano de la transmisión y la enseñanza, aspirando a resignificar nuestras prácticas educativas e institucionales en el territorio del espacio y del lenguaje"* (Redondo, 2007)

Desde este punto de vista, la formación docente consiste en un proceso de construcción de sujetos éticos, políticos, comprometidos socialmente mediante su propio pensar, sentir, hacer. Esta construcción reflexiva implica una toma de conciencia a fin de recuperar el sentido del conocimiento y la comprensión de sus propias circunstancias en un contexto social, histórico y político. Este proceso de formación se orienta hacia un diálogo entre experiencia y horizonte de expectativa³⁰.

³⁰ Las categorías "espacio de experiencia y horizonte de expectativa" han sido desarrolladas por Koselleck para referirse a la tensión del tiempo histórico. Estas nociones se consideran

Los estudiantes provienen de distintas experiencias tanto en el ámbito familiar, como social y cultural que se ponen en tensión en la construcción de la identidad docente; identidad que lejos de promover un modelo único, debe contemplar las particularidades con respeto, estableciendo formas dialógicas en un delicado equilibrio hacia el aprendizaje de la profesión docente.

En el caso particular de la Provincia de Río Negro, se plantea el desafío de la inclusión de los diferentes ambientes culturales y sociales de los que proceden los estudiantes: el contexto de la ruralidad, los descendientes de pueblos originarios – quienes se trasladan a estudiar dejando sus contextos familiares-. Las condiciones materiales y simbólicas de los jóvenes y adultos que estudian deben ser tomadas en cuenta por los formadores para impulsar la inclusión, la promoción y la proyección social que brinda el conocimiento. Una propuesta curricular pensada en términos de horizontes formativos genera efectos de sentido, significatividad y construcción de identidad estableciendo vínculos entre los sujetos implicados en la formación.

Desde esta perspectiva, el sentido formativo de educadoras y educadores para niños desde su nacimiento hasta los 6 años supone por un lado, poner el foco en la relación educativa del trabajo con la primera infancia en nuestro país, desde los aportes de la identidad del Nivel inicial construida a lo largo de su historia y por otro, resignificar y actualizar el reconocimiento de este primer nivel educativo desde la tarea de la enseñanza.

Es importante recordar que la enseñanza en el Nivel Inicial adquiere características singulares, en tanto no debe ser concebida como preparación para el siguiente nivel educativo, imitando sus formas y métodos, sino desde la conjugación entre el juego y la aproximación a campos de conocimientos organizados de diferentes modos, desde fundamentos educativos que respondan a las demandas propias de los modos de aprender, de conocer y a los tiempos de crianza en la configuración como sujeto desde la primera infancia.

Luego, desde esta particularidad deviene el desafío de una formación docente que contemple el fortalecimiento de la experiencia de sujetos que deberán implicarse desde una función adulta, como sostén de niños y niñas muy pequeños en el proceso de constitución de la subjetividad. Quienes se formen como docentes en el Nivel Inicial *“tendrán que asumir que no hay infancia si no hay adultos que se responsabilicen para que los niños sean niños”* (Redondo, 2007) reconociendo que el Nivel Inicial constituye el primer espacio público que recibe a los niños en el sistema educativo.

Esta concepción del nivel, supone la responsabilidad ética, política, social y pedagógica de responder, de acoger, de acompañar a las familias en la función de crianza y educación. La tarea, entre instituciones de Educación Inicial, familias y también otras instituciones de la sociedad, promueve un *“encuentro de saberes” aportados por la diversidad de perspectivas y múltiples miradas de adultos, de profesionales, investigadores, que ayudan en el crecimiento de los niños*” (Soto y Violante, 2008).

apropiadas para pensar la temporalidad humana en sentido dialéctico. Para ampliar ver: Koselleck, R (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós, Barcelona. Antropología filosófica.

Desde estos supuestos, la construcción de la capacidad de escucha y el diálogo son formas básicas de comunicación no solo con el niño, sino también con su familia, y de interacción para el establecimiento y fortalecimiento de vínculos. Para poder colaborar en el entramado social que facilite los procesos de aprendizaje, habrá de disponerse a la comprensión sensible y ética que permita educar en los términos de la crianza compartida, con respeto, apertura y posicionamiento educativo.

En la Educación Inicial, los educadores son los mediadores entre los procesos de desarrollo infantil y la realidad. El docente de este nivel educativo asume la tarea de organizar el ambiente cotidiano desde la función de transmisor, de movilizador y creador de cultura junto a otros. Lo que se pone en juego en su labor es la llamada *ética de la transmisión*, en tanto que se inscribe en lo más profundo de nuestro ser y de nuestra subjetividad. Esta ética refiere a lo que cada uno pueda ofrecer a las generaciones siguientes. No solamente una pedagogía o una enseñanza, sino aquello que les permitirá asumir un compromiso en relación a su historia. Es decir, a su manera de concebir su propia vida, y su propia muerte. Porque es necesario recordar que transmitir la vida no se reduce a una simple manipulación biológica, sino a un conjunto de operaciones que pone en juego, ante todo, los hechos de la cultura (Hassoun 1996).

Las prácticas de enseñanza entendidas como prácticas sociales se orientan hacia la promoción de un encuentro respetuoso entre las prácticas concretas en los espacios de la Educación Inicial y los nuevos desafíos de conocimiento. Constituir-se en maestras y maestros no implica sólo aprender cómo y qué enseñar desde los conocimientos provenientes de las disciplinas; supone una profunda reflexión acerca del conjunto de conocimientos públicos legitimados socialmente, en torno a la tarea de transmisión y al compromiso con la progresiva alfabetización cultural de los niños pequeños en la diversidad de contextos.

Ampliar los horizontes formativos deviene en pensar en un docente desde las potencialidades del enseñar, del transmitir, de hacer cultura. Implica desafiar las imposiciones hegemónicas que se instalan como únicas visiones que invisibilizan las desigualdades e injusticias. Representa un compromiso que sostiene la educación como acto político, que vincula a la práctica docente con la reflexión y la transformación de las condiciones de vida hacia posibilidades más justas y democráticas. La formación docente debe incluir el conocimiento de las condiciones de vida en las que están insertos tanto los adultos como los niños. Una mayor comprensión de lo que sucede brinda oportunidades de valoración de la enseñanza y posibilita el despliegue de lo que ella puede producir para ampliar las fronteras de lo inimaginable.

En el proceso de la Formación inicial en el profesorado, aprender a ser docentes es disponerse a apostar al tiempo, para desplazar destinos apocalípticos, humanizar el presente y proyectar alternativas. A la vez, es tomar conciencia de la responsabilidad de una formación permanente que hace del Instituto Formador el punto de partida, pero también el lugar de regreso e intercambio para la discusión, ampliación de perspectivas y re-conceptualización de modelos pedagógicos y didácticos a lo largo de lo que será su vida como profesional en la educación. Las propuestas de extensión, la apertura de espacios de investigación de los que participen graduados, su inclusión en proyectos innovadores que abren el IFD a la comunidad, forman parte del clima institucional en la que los futuros docentes aprenden el oficio de enseñar.

Desde este enfoque, la enseñanza en el Nivel Superior se orienta a brindar a los estudiantes herramientas que lo emancipen para la toma de decisiones en una

dirección que promueva una visión no acabada sino deseosa en la interacción entre sujetos y el conocimiento. Este horizonte de expectativa emancipatorio implica un profundo compromiso con el conocimiento, el desarrollo de la intuición, la pasión por enseñar y la empatía con las formas en la que los sujetos aprenden.

La finalidad de la formación docente debería incluir los principios de un conocimiento pertinente para el nivel en que se desempeñará en tanto contexto y complejidad como tejido interdependiente que une las unidades y la multiplicidad (Morin 2002). En este escenario, es posible enseñar la condición humana como interrogación de nuestros desempeños en el mundo. Enseñar, siguiendo a Morin, implica interpelar las formas de pensamiento en las que la fragmentación ha provocado graves consecuencias y poder pensarnos en un marco de desarrollo que incluya tanto lo intelectual como asimismo lo afectivo, lo moral, lo espiritual. En este sentido la formación basada en la condición humana define que “*Todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana*”. (Morin, 2002). Esta idea de formación supone enfrentar las incertidumbres de lo real, del devenir de la historia y del conocimiento, aceptando el error y la ilusión como parte constituyente de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Enseñar la comprensión humana va más allá de la explicación, conlleva un conocimiento de sujeto a sujeto que comprende necesariamente un proceso de empatía, de identificación, de proyección, apertura y generosidad. En todas estas dimensiones, el lugar de la ética es el lugar de la defensa de la democracia en un proceso de búsqueda de humanidad en nosotros mismos como conciencia personal y social, como cuidado de la vida, como desarrollo para la solidaridad.

Bibliografía

Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario. (2008) Dirección Gral de Cultura y Educación. Pcia de Bs As.

HASSOUN, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ed. De la Flor.

KOSELLECK, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós, Barcelona.

LARROSA J. (2000) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Edu / causa. Ediciones Novedades educativas. México. Bs. As.

MORIN E. (2002) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión. Buenos Aires.

REDONDO P. y otros (2007) *La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanza*. Ciclo de conferencias 2007. Dirección Gral. de Cultura y Educación Pcia. de Bs. As. Dirección Provincial de Educación inicial. Buenos Aires.

PUIGGRÓS A y colaboradores (2007) *Cartas a los educadores del siglo XXI* Cap.VII Redondo Patricia, La cuna de la educación. Galerna. Buenos Aires.

SOTO C. y VIOLANTE R. (2008) *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Paidós. Bs As.

EJES GENERALES PARA LA FORMACIÓN

- La formación inicial supone el primer trayecto sistemático de la formación docente continua e implica una construcción subjetiva, grupal, social y cultural en relación con el conocimiento y la identidad como profesional y trabajador.
- La enseñanza en el Nivel Inicial implica el conocimiento de la Primera Infancia, en tanto la constitución de sujetos en contextos socio-políticos culturales diferentes y desiguales

MAPA CURRICULAR

Distribución de Horas y porcentaje para la carrera

Área		1 Cuat	2 Cuat	1 Cuat	2 Cuat	1 Cuat	2 Cuat	1 Cuat	2 Cuat	Area/Tray	%
Formación General	CE	96	96		32					224	22%
	CS	48	48	32						128	
	C Exp	160	64			32				256	
	CN									0	
	M									0	
I										0	
Formación Específica para la Educación Inicial	CE			64	64	48	48	32	32	288	49%
	CS			48	48	64	64	16	16	256	
	C Exp		96	96	96	64	64	16	16	448	
	CN			48	32	48	32			160	
	M			32	32	32	32	16	16	160	
I		32								64	
EDI (130)										130	5%
Formación en la Práctica Profesional (160)											
		32	32	64	64	96	96	152	152	688	25%
TOTAL		336	368	384	368	384	368	232	232	2802	100%

Total de horas según Áreas

Ciencias Educación y Psicología	512
Ciencias Sociales	384
Comunicación y Expresión	704
Ciencias Naturales y Tecnología	160
Matemática	160
Tics	64
Prácticas y Residencia	688
EDI	130
TOTAL CARRERA:	2802

UNIDADES CURRICULARES

El profesorado de Educación Inicial está organizado en las siguientes áreas:

1. Área de Ciencias de la Educación y Psicología
2. Área de Ciencias Sociales
3. Área de Comunicación y Expresión
4. Área de Matemática
5. Área de Ciencias Naturales y Tecnología
6. Tics
7. Área de Prácticas
8. EDI

Estructura Curricular:

Acerca de las áreas, sus asignaturas y formatos:

La estructura curricular propuesta es predominantemente la de áreas disciplinares. El área comprende un conjunto de disciplinas que se identifican por su fundamentación epistemológica, la proximidad de los objetos de estudio que indagan y el abordaje de problemáticas compartidas.

Se propone que el **área de Ciencias de la Educación y Psicología** integrada por las asignaturas Pedagogía, Psicología, Didáctica y Psicología Educativa, se desarrolle en tres módulos de régimen anual. A la vez, se incluyen seminarios que abordan problemáticas actuales y complementan la formación en un marco histórico y contextual. Asimismo, se contemplan otros formatos alternativos como los seminarios:

Seminario de profesionalidad docente

Seminario El lugar del educador en relación a las problemáticas institucionales

Seminario El lugar del educador en relación a las problemáticas actuales de la infancia.

El área de **Comunicación y Expresión**, integrada por las asignaturas Plástica, Música, Motricidad, Lengua y Literatura, tiene un régimen anual en toda la carrera, pero con instancias cuatrimestrales para permitir las diversas formas de acceso al conocimiento propias del campo. El modo en que se desarrollan los procesos de aprendizaje específicos, requieren ser sostenidos con modalidades que garanticen los ajustes entre teoría y práctica, vivencia, proceso expresivo personal y reflexión, debido a la relevancia que adquiere esta área en el Nivel Inicial. Este objetivo se despliega a partir de la incorporación de talleres centrados en la producción e implementación de propuestas didácticas..

Asimismo, en el área se desarrollan unidades curriculares diseñadas como resultado de acuerdos provinciales, a saber:

- **Alfabetización Académica**, compartido con el área de las Ciencias Naturales y Tecnología y con el área de Matemáticas.
- **Taller de la Voz**, propuesto como un espacio donde se integran otros profesionales especializados y el área de las prácticas.

- **Arte y Cultura**, propuesto en la formación general y que puede ser compartido con otras carreras.

El **área de las Ciencias Sociales**, tiene formatos cuatrimestrales y anuales, con instancias de seminarios y talleres. Se incluye en esta área la asignatura Filosofía y comparten unidades curriculares con el área de Cs. Naturales y Tecnología.

En el cuarto año, el área de Ciencias Sociales, conjuntamente con el área de Ciencias Naturales comparten un espacio de Taller (Taller: El ambiente natural y social)

El **Área de Matemáticas**, ofrece dos unidades curriculares anuales en 2º y 3º año y 2 cuatrimestrales en 4º año, en las mismas se propone abordar durante el 2º año de la formación una mirada desde la Didáctica de la Matemática, y en 3º y 4º año sobre la enseñanza de este campo de conocimiento en los Jardines de Infantes y Maternales. Se considera el formato ateneo y se propone un espacio curricular optativo para el estudio de contenidos matemáticos.

Asimismo, comparte con Comunicación y Naturales el espacio de Alfabetización Académica.

El **Área de Ciencias Naturales y Tecnología**, ofrece unidades curriculares donde se abordan integradamente disciplinas como la Biología, la Física, la Química y la Tecnología. Se proponen unidades curriculares optativas como Introducción a las Ciencias Naturales. Comparte con Comunicación y Matemáticas el espacio de Alfabetización Académica. Incluye las Tics en el área de Informática. Como se señaló, en el 4º año comparte con el área de Ciencias Sociales.

El **área de Prácticas** está organizada en unidades curriculares cuatrimestrales en los que se desarrollan los ejes de la práctica y el trabajo de campo estableciendo un diálogo en relación al conocimiento. Implica una doble dimensión en la formación inicial y la formación docente continua profesional. El trabajo interdisciplinario con las diferentes áreas del conocimiento orienta las decisiones en la didáctica del nivel inicial.

Espacios de Definición Institucional, EDI:

Constituyen espacios cuyos temas resultan relevantes para la formación docente. Estas problemáticas no son abordadas por el resto de las unidades curriculares. Los mismos son definidos por cada Instituto de Formación Docente. La carga horaria, de 130 horas, será considerada en créditos. Esta equivalencia será resuelta por cada institución a través de la vía del Consejo Directivo, lo que posibilitará además, el cursado por parte de los estudiantes en instituciones externas al propio IFDC, según el reconocimiento que resuelva cada Consejo Directivo.

A continuación se describe cada uno de las áreas curriculares y las unidades curriculares correspondientes a cada una de ellas

ACERCA DE LAS ÁREAS:

Área Ciencias de la Educación y Psicología: Orientaciones que la componen: Pedagogía, Didáctica, Psicología y Psicología educacional

Fundamentación

El Área de Ciencias de la Educación y Psicología es concebida como aquella que en su formación general, brinda al futuro docente las herramientas básicas para favorecer el inicio del proceso de construcción de su identidad profesional, considerando que este proceso compromete al sujeto en su totalidad. Entenderlo en este sentido, implica pensar en un sujeto que pone en juego su historia personal, su pasado, su presente y

su proyección al futuro, en cada acto de aprendizaje y proyectivamente en cada acto de enseñanza.

Este espacio se propone facilitar el abordaje de los fundamentos filosóficos, epistemológicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos, en permanente referencia a los contextos políticos e históricos-sociales de surgimiento. Esto posibilitará al futuro docente una construcción y resignificación de la práctica docente.

Se parte de una concepción de **conocimiento** como una construcción social e histórica, donde se articulan la teoría y la práctica, en un proceso dinámico. Se acuerda con los supuestos epistemológicos del Constructivismo, en tanto marco de referencia conceptual, para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se considera al sujeto en interrelación permanente con el medio, estando en interjuego los aspectos cognitivos y afectivos.

Se entiende la tarea del Área como una práctica educativa en la que se establece una relación dialéctica entre educadores, educandos y conocimientos, en la cual se enseña y se aprende, siendo estos dos momentos del conocer.

Gran parte de la formación docente reside en el ejercicio de la práctica de estudiantes y en el análisis y reflexión sobre la misma, puesta en tensión con los distintos aportes teóricos, así como sobre el sentido personal y colectivo que le encuentran a su ser-estudiante-futuro-docente.

El Área se concibe como un espacio totalizador de selección de experiencias, actividades, conocimientos, valores, que descansan sobre la idea de un enfoque interdisciplinario. Es en este sentido que se lo define como espacio de construcción-deconstrucción permanente, en torno a ejes problematizadores. La idea de Área está sometida a constantes y continuas revisiones críticas, sustentadas en la conceptualización de entender la enseñanza básicamente como "problematización".

Las distintas disciplinas que conforman el Área (Pedagogía, Psicología, Didáctica y Psicología Educativa) aportan, de este modo, la mirada específica a los ejes e ideas básicas que se proponen como ejes problematizadores, encuentro de múltiples perspectivas y abordajes.

La **Psicología** estudia la conformación del sujeto y los diferentes procesos emocionales y cognitivos que se producen en permanente interacción con el medio.

En distintos momentos históricos surgieron teorías que explicaron los fenómenos psicológicos, planteando diferentes enfoques. Estas teorías psicológicas dieron origen a concepciones de sujeto y de aprendizaje que influyeron en la educación. Se considera que el conocimiento de estos aportes permitirá a los estudiantes-futuros docentes comprender los procesos psicológicos de los niños y pensar las intervenciones docentes que facilitarían un mejor acceso al conocimiento y una construcción de un sí mismo seguro, autónomo, creativo.

La **Psicología del Desarrollo** se plantea como el abordaje del proceso de desarrollo por el que va atravesando el sujeto desde su nacimiento, teniendo en cuenta los aspectos biológicos, emocionales, cognitivos en un contexto sociocultural e histórico.

La **Didáctica** es la disciplina estructurada en torno a algunos supuestos básicos y conceptos comunes a otras disciplinas, que posee un objeto de estudio propio: la enseñanza. La didáctica se constituye en la intersección entre los desarrollos teóricos y las prácticas educativas, encaminadas a promover aprendizajes, para garantizar el acceso al conocimiento a todos los educandos.

Por otro lado, la Didáctica está éticamente comprometida con la intervención educativa: como trabajo de intervención social, no le cabe la tarea de mera descripción, ni aún sólo de explicación. Necesita además una mirada propositiva. Desde esta perspectiva la Didáctica será abordada, desde sus dimensiones descriptiva, normativa, *explicativa* y *proyectiva* (Domingo Contreras, 1994) en una interrelación dialéctica permanente: “*explicar y proponer*”, en una relación dialógica que permita ir enriqueciendo mutuamente teoría y práctica pedagógica.

La enseñanza de la Didáctica en la Formación Docente, en el marco del Área, permitirá a los estudiantes considerar la práctica docente desde el diseño, desarrollo y reconstrucción reflexiva de la misma y poder analizarla, explicarla y comprenderla considerando múltiples variables, en función de transitar en el sentido de que todos los alumnos aprendan aquello que, en el contexto en el cual se desarrolla dicha práctica, consideren que debe ser enseñado.

Para comprender los fines de la **Pedagogía**, se deben destacar dos rasgos constitutivos de la misma: la dimensión proyectiva, intencional y normativa por un lado y las relaciones que existen entre las fuentes y el contenido de la Pedagogía por el otro.

La Pedagogía conlleva un proyecto con intencionalidad, y en esa intencionalidad se manifiestan las distintas líneas que marcaron el desarrollo de la escuela moderna. Siguiendo a Dewey, tenemos que distinguir entre las fuentes que nutren la ciencia Pedagógica (Filosofía, Psicología, Sociología) y el contenido científico propio, ya que nos hallamos en constante peligro de confundir las dos. Es evidente que la complejidad del conocimiento pedagógico ha llevado a su parcialización y ha convertirlo en una pluralidad de disciplinas educativas, lo que generó que el discurso totalizador fuera perdiendo sentido.

Se intenta reavivar los sentidos originarios de esta antigua disciplina, valorando los nuevos planteos y enfoques en los cuales “la Pedagogía orienta las prácticas educativas ya que pone en evidencia las arbitrariedades sociales e históricas que se asocian “naturalmente “ con las instituciones escolares, provee nuevos enfoques y producciones que permiten entender las complejidades del mundo contemporáneo, la diversidad de los sujetos que aprenden y sus problemáticas, facilita y propicia el acceso a espacios y formatos no escolares que se suponen fortalecerán el posicionamiento de los docentes como agentes culturales” (Alliaud y Feeney, 1996)

La propuesta de esta orientación es recuperar la Pedagogía como un discurso integrador y colocarla en el lugar de los proyectos históricos, políticos y culturales del campo educativo; los cuales tendrán sentido en las prácticas de enseñar y educar.

Psicología Educativa da cuenta acerca de los procesos de construcción del conocimiento. Conocer acerca de las teorías que explican el aprendizaje ayuda a los futuros docentes a estructurar y organizar de mejor manera las situaciones de aprendizaje conociendo en qué consiste el aprender y los procesos que en él intervienen. Dado que la orientación en este caso es para la formación de docentes del Nivel Inicial se hace necesaria la enseñanza de las teorías que explican cómo aprenden los niños desde que nacen hasta la edad de seis años.

Enriquecer la mirada de los alumnos, con el aprendizaje de los distintos aportes que hacen las teorías que investigan acerca del cómo se aprende les permite salir del sentido común o sentidos construidos a priori e ir construyendo un saber hacer crítico y reflexivo promoviendo la autonomía.

Se considera de importancia instrumentar a los estudiantes a conocer sus propios procesos de aprendizaje, lo que permitirá realizar reflexión continua, buscar distintas

alternativas para la práctica pedagógica, y ofrecer posibilidades para la creación de un posicionamiento profesional contextualizado con compromiso social y personal promoviendo acciones de aprendizaje en los alumnos.

Los alumnos en el proceso de aprendizaje de la orientación, podrán construir maneras de organizar su propio aprendizaje, y sus propios modos de organización de la enseñanza en el ámbito del Nivel Inicial para promover, a su vez, aprendizajes en sus alumnos, reconociendo que no existe sólo una manera de explicar cómo se conoce y aprende, sino distintas posturas que dan cuenta del aprender.

Propósitos

- Promover la reflexión acerca de los supuestos ideológicos, políticos y pedagógicos, que subyacen en toda práctica cotidiana docente, en tanto práctica social, dentro de distintos contextos históricos.
- Propiciar el análisis de problemáticas educativas desde su complejidad, para que las/los estudiantes puedan transformar contenidos en conocimientos.
- Generar espacios de formación que posibiliten construir una relación autónoma con el conocimiento, desde el pensar crítico, articulando teoría y práctica, valorando la argumentación, el diálogo y la escucha respetuosa.
- Enriquecer la mirada de los/las estudiantes con los aportes teóricos que permitan analizar las problemáticas detectadas en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje.

Ejes e ideas básicas

Eje: El conocimiento como construcción social desde diferentes perspectivas y en distintas dimensiones

Idea Básica: El conocimiento entendido como construcción social, se transforma en contenido escolar, constituyendo un elemento fundamental de la relación pedagógica.

Eje: La educación como interacción dialéctica del sujeto con el medio.

Ideas Básicas: La educación como interacción dialéctica del sujeto con el medio, tiende al desarrollo autónomo del hombre y a la integración a la realidad histórica, social, cultural, en forma comprometida, crítica y solidaria, y es un escenario de permanentes conflictos.

Educar para la autonomía, entendida ésta como interacción dialéctica del sujeto con el medio y la relación dialógica con los otros, constituye una alternativa de transformación de la praxis educativa

Eje: La construcción histórica del Nivel Inicial, como espacio social de relación pedagógica y de articulación de políticas educativas

Idea Básica: El Nivel Inicial, espacio social de relación pedagógica y articulación de políticas educativas, construido históricamente, se constituye en la primera oportunidad de acceso al conocimiento sistemático.

Eje: Currículo: procesos curriculares y sus diferentes niveles de gestión.

Ideas Básicas: Las múltiples producciones teóricas sobre currículo incluyen diversidad de temáticas que consideran vinculadas al campo.

El currículum, es una construcción cultural, un modo de organizar las prácticas educativas en una sociedad, en un momento concreto de su historia y comprende el conjunto constituido por la formulación del proyecto y su concreción real en las instituciones

Eje: La enseñanza como tarea esencial del docente.

Idea Básica: La enseñanza supone una anticipación, puesta en marcha y evaluación que se juegan de un modo dialéctico y en la cual se entrecruzan las historias personales, deseos y necesidades de quienes enseñan y de quienes aprenden., así como las posturas teóricas del docente.

La planificación constituye una hipótesis de trabajo puesta en tensión y negociada permanentemente.

La evaluación es parte de la enseñanza y del aprendizaje, permitiendo comprender y aportar a dichos procesos.

Eje: Las concepciones acerca de los procesos en el aprender, sus distintos niveles de análisis, incidencia en el Nivel Inicial.

Idea Básica: Los diferentes mecanismos por los que aprende el sujeto, dentro de un contexto concreto, le posibilita mayor autonomía

Eje: La comprensión de los distintos contenidos o resultados de los aprendizajes.

Idea básica: Todas las conductas humanas son resultado de aprendizajes

Eje: La comprensión del psiquismo desde las teorías psicológicas desarrolladas en distintos contextos socio-históricos.

Idea Básica: Las distintas teorías que explican el funcionamiento psíquico están influenciadas por los distintos contextos históricos

Eje: La construcción del sí mismo como un proceso dialéctico e interactivo.

Idea Básica: El sujeto construye su propia identidad a través de una progresiva diferenciación entre el sí mismo y el mundo, en interacción con otros

Eje: El juego como manera vital de apropiarse del mundo que tiene todo niño/a y como forma característica de la tarea docente en el NI.

Ideas Básicas: El juego es el medio por el cual el niño realiza sus aprendizajes, expresa sus necesidades e intereses.

El juego prepara al niño proporcionándole estructuras para nuevos aprendizajes.

El juego es un espacio de interacción donde se presenta una situación imaginaria en la cual los niños se involucran bajo la intención y el deseo de jugar en la cual ellos determinan y se atienen a las reglas.

El juego es facilitador y escenario de articulación entre los contenidos de enseñanza, los conocimientos de los niños y niñas y las propuestas del docente.

Eje: Jardín y Familias: compartiendo la crianza.

Idea Básica: La interacción entre el Jardín y las familias permite articular las funciones de sostén necesarias para el desarrollo del niño y la niña, teniendo en cuenta las características socio- culturales de ambas instituciones.

Seminario Introducción a la profesionalidad docente

Eje: El docente de Nivel Inicial y su constitución como sujeto social educador

Ideas básicas: Las prácticas escolares e historias personales construidas, constituyen una “impronta” significativa en la constitución de la identidad como docente.

El trabajo docente como práctica social comprometida requiere la reflexión y revisión sobre el quehacer cotidiano, con la finalidad de generar propuestas transformadoras.

La metacognición, es el conocimiento sobre el propio conocimiento, y posibilita la revisión de la propia práctica.

El conocimiento de los propios procesos psicológicos permite una reflexión continua sobre la propia práctica docente.

Seminario El lugar del educador en relación a las problemáticas actuales de la infancia-

Eje: El lugar del educador en relación a las problemáticas actuales de la infancia.

Idea Básica: La comprensión de las distintas transformaciones que en relación con la niñez se han producido, permite al educador cuestionar la naturalización de ciertas prácticas institucionales y sociales.

El conocimiento de las distintas problemáticas que pueden aparecer en un niño le permitirá al docente intervenir teniendo en cuenta una mirada compleja y realizando un trabajo en red con otras instituciones.

Seminario El lugar del educador en relación a las problemáticas institucionales

Eje: El lugar del educador en relación a las problemáticas Institucionales

Idea Básica: El docente está inmerso en instituciones con dinámicas particulares influenciadas por contextos socio-históricos que las atraviesan.

El conocimiento de las distintas instituciones que atienden a los niños permitirá adquirir un posicionamiento en relación a la defensa de los derechos de los mismos.

El trabajo en contextos de vulnerabilidad social desde una mirada de las posibilidades y no sólo desde las carencias.

Eje: El docente ante la diversidad y la desigualdad

Idea básica: La aceptación de la diversidad permite reconocer la heterogeneidad en sus múltiples dimensiones, abordándola a través de diversas estrategias metodológicas.

Unidades curriculares y Contenidos sugeridos

Ciencias de la Educación y Psicología I

Formato: Asignatura

Duración: 192 horas (Duración anual. 96 horas por cuatrimestre)

Campo de la Formación General

Comprende:

Pedagogía general

La Pedagogía: sus orígenes y sus problemas como disciplina crítica reconstructivista. El pasado y presente de la pedagogía moderna: Pedagogías y Ciencias de la Educación. Nuevos problemas para las pedagogías de fin de siglo.

Infancia y Pedagogía: La pedagogización de la infancia como proceso histórico. El sentimiento moderno de infancia

Tendencias pedagógicas y prácticas cotidianas en la educación: distintos modos de definir la relación educación – sociedad. Tendencias pedagógicas en el marco de las teorías del orden y del conflicto. Pedagogía tradicional. Escuela Nueva. Pedagogía Tecnista. Tendencias pedagógicas y su relación con la marginalidad. Teorías de la reproducción y de la resistencia. Educación como práctica política.

Psicología general

Objeto de estudio de la Psicología. La constitución del psiquismo desde las teorías psicológicas desarrolladas en distintos contextos socio-históricos.

Neuropsicología. Bases neurales de los procesos cognitivos. Bases neurales de las emociones. Emociones. Función biológica de las emociones.

Psicología Educativa

Vertientes epistemológicas. Concepción de sujeto, aprendizaje y conocimiento.

Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje que derivan de estas posturas filosóficas. Aprendizaje asociacionista y por reestructuración. Teorías conductistas. Teorías Socio-cognitivas (Epistemología Genética, Perspectiva Socio-histórica. Aprendizaje reflexivo. Inteligencias Múltiples.

Didáctica general

La didáctica en el contexto actual. La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica. Enfoques de la enseñanza. La enseñanza como práctica humana y como práctica social.

Curriculum: El lugar del conocimiento en la práctica educativa. El currículum como proyecto y cruce de prácticas.

Modelo didáctico. Sus elementos. Planificación: La planificación como conjunción de miradas políticas. Perspectivas de la planificación

Evaluación: Enfoques de evaluación. Tipos de evaluación. Niveles de evaluación institucional.

Ciencias de la Educación y Psicología II

Formato: Asignatura

Duración: 128 horas (Duración anual. 64 horas por cuatrimestre)

Campo de la Formación Específica

Comprende:

Pedagogía I

Construcción histórica del Nivel Inicial como espacio social de relación pedagógica y de articulación de políticas educativas. Aportes de los precursores del Nivel Inicial.

Marco jurídico del Nivel Inicial. La educación de la primera infancia en la Ley 1420, en la Ley Federal de Educación, en la Ley Provincial de Educación y en la Ley Nacional de Educación. Relación del Nivel Inicial con las políticas gubernamentales en la República Argentina.

Psicología del desarrollo I

El desarrollo del niño/niña teniendo en cuenta los diferentes contextos, la diversidad familiar y social. Factores constitucionales y sociales. El desarrollo físico, motor y social. Las primeras emociones. Intersubjetividad.

Importancia del apego en la constitución del sujeto. Conducta de apego. Figuras de apego. Base segura. Crianza. Crianza en la familia y en el Jardín maternal. Diferentes configuraciones familiares.

Psicología educacional I

Epistemología Genética. Conceptos básicos: Sujeto epistémico. Invariantes funcionales. Adaptación: asimilación acomodación. Equilibrio. Conflicto cognitivo. Factores que influyen sobre el desarrollo. Estadios, etapas nivel de desarrollo. Características generales y de cada estadio. Revisión de algunos conceptos en función de nuevos descubrimientos.

Diferentes conceptos de la Perspectivas socioculturalistas. Conceptos principales de las teorías de Vigotsky, Bruner y Rogoff. Su importancia en el nivel inicial.

Didáctica del Nivel Inicial I

La enseñanza en el Nivel Inicial: Enseñanza y crianza. Situaciones de enseñanza del Jardín Maternal y del Jardín de Infantes. El tiempo y el espacio, el diseño del ambiente didáctico y la selección de objetos y materiales como elementos fundamentales de la enseñanza.

El lugar del docente en la escena pedagógica. Implicancias de la tarea de enseñar en el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes.

Criterios a tener en cuenta para la organización de situaciones de enseñanza. Análisis de diferentes "formatos" o estructuras didácticas para las salas de JM y de JI

El juego en el Jardín desde la perspectiva didáctica. Juego, enseñanza y contenidos disciplinares. Estructuras didácticas con base en el juego (Juego trabajo, juego en talleres, juego dramático, Juegos reglados y juegos de construcciones).

El juego en el Jardín Maternal: Imaginación y juego. Tipos de juego: los juegos corporales, los juegos con objetos, ficción y símbolo. El diálogo lúdico. El rol del maestro

Ciencias de la Educación y Psicología III

Formato: Asignatura

Duración: 96 horas (Duración anual. 48 horas por cuatrimestre)

Campo de la Formación Específica

Comprende:

Pedagogía II

Concepciones pedagógicas que sustentan las prácticas cotidianas en el Nivel Inicial.

La pedagogía de las diferencias en el Nivel Inicial: recorrido histórico, contextualización y connotaciones actuales de los conceptos de: deficiencia, discapacidad, minusvalía, necesidades educativas especiales, normalización, integración. Diversidad y diferencias. Estrategias pedagógicas para su abordaje.

Psicología del desarrollo II

El juego. Diferentes teorías (psicoafectivas, cognitivas y funcionalistas). El juego como espacio transicional. Juego y creatividad. El juego simbólico. El juego socio-dramático. Juego y zona de desarrollo próximo.

La interacción entre el Jardín y las familias como forma de articulación de las funciones de sostén y aprendizaje necesarias para la constitución del sujeto, teniendo en cuenta la diversidad Participación de los padres. Pautas de crianza compartidas

Autoconcepto y autoestima. Habilidades sociales. Interacción con los adultos y los pares. Relaciones de cooperación y amistad. El establecimiento de pautas y límites.

Características de la sexualidad infantil, su abordaje en la sala

Psicología educacional II

La perspectiva cognitiva. Teoría del modelo de la Reestructuración Representacional (RR). Puntos de encuentro y desencuentro entre la propuesta psicogenética y socio-histórica, por descubrimiento y T. de RR.

Didáctica del Nivel inicial II

La planificación en el NI: Encuadre didáctico de los diseños curriculares provinciales. La globalización como principio de organización curricular. Los Proyectos de enseñanza y aprendizaje para el Jardín Maternal.

La evaluación en el NI. Instrumentos de evaluación, registros, legajos. La observación. La entrevista. Protocolos. Nivel gráfico.

Seminario: Introducción a la profesionalidad docente

Formato: Seminario

Duración: 32 horas (Duración cuatrimestral)

Campo de la Formación General

El docente de Nivel Inicial y su constitución como sujeto social educador.

El estudiante del profesorado, futuro docente. Hacia la construcción de su identidad profesional. Aprender a ser docente siendo estudiante.

Los conceptos de práctica educativa, educador crítico, educando; utopía y esperanza según Paulo Freire, como marco de la Formación Docente.

Reconstrucción y análisis crítico de las autobiografías escolares.

Autoevaluación.

Cultura del profesor: individualismo e individualidad, colaboración y colegialidad artificial, la balcanización.

El oficio del docente. Situación histórica y actual. Malestar docente. El maestro como trabajador.

Seminario: El lugar del educador en relación a las problemáticas institucionales.

Formato: Seminario

Duración: 32 horas (Duración cuatrimestral)

Campo de la Formación Específica.

Sujetos, instituciones y prácticas pedagógicas en el Nivel inicial. Lo instituido y lo instituyente. Cultura institucional.

Teoría sobre instituciones. Conflictos, dinámica y relaciones de poder en las instituciones.

La problemática de la violencia desde una mirada compleja. Distintos escenarios de violencia. Maltrato y violencia en las instituciones.

Realidad actual de las instituciones de atención a la primera infancia. Legislación nacional y provincial. Surgimiento y desarrollo a nivel mundial y a nivel nacional. Relación con el contexto socio-político-histórico

Inclusión educativa en una sociedad excluyente.

El trabajo del docente en contextos de vulnerabilidad social.

Seminario: El lugar del educador en relación a las problemáticas actuales en la infancia.

Formato: Seminario

Duración: 32 horas (Duración cuatrimestral)

Campo de la Formación Específica

La familia a través del tiempo. Ciclo vital de la familia. Situaciones de crisis: migración, inestabilidad laboral, desocupación.

Las situaciones sociales de riesgo. La prevención de los problemas sociales de la infancia. Niños con experiencia de vida en la calle.

El lugar de los medios de comunicación. Los niños y el consumo.

Maltrato infantil. Formas que adopta. Factores de riesgo. Modos de intervención y derivación. Trabajo en redes con otras instituciones. Tareas de prevención. Leyes nacional y provincial. Resiliencia. Acciones que favorecen el buen trato y las competencias parentales. Redes de apoyos.

Niños con necesidades educativas especiales. Discapacidades intelectuales, sensitivas, motoras. Integración. Rol del docente en detección y derivación. Intervenciones docentes que posibiliten el desarrollo de las capacidades de los niños. Integración de los discapacitados Trastornos en la infancia. Nuevas nosologías. Rol del docente en la detección temprana de síntomas y su derivación

Estructura organizativa del Área de Ciencias de la Educación y Psicología

Año	1º Año		2º Año		3º Año		4º Año			
Eje Conceptual	El conocimiento como construcción social desde diferentes perspectivas y en distintas dimensiones. La educación como interacción dialéctica del sujeto con el medio. Currículo: procesos curriculares y sus diferentes niveles de gestión. La comprensión del psiquismo desde las teorías psicológicas desarrolladas en distintos contextos socio-históricos		El docente de Nivel Inicial y su constitución como sujeto social educador La construcción histórica del Nivel Inicial, como espacio social de relación pedagógica y de articulación de políticas educativas. La enseñanza como tarea esencial del docente. Las concepciones acerca de los procesos en el aprender, sus distintos niveles de análisis, incidencia en el Nivel Inicial.		La comprensión de los distintos contenidos o resultados de los aprendizajes. La construcción del sí mismo como un proceso dialéctico e interactivo. El juego como manera vital de apropiarse del mundo que tiene todo niño/a y como forma característica de la tarea docente en el NI. Jardín y Familias: compartiendo la crianza		El lugar del educador en relación a las problemáticas actuales de la infancia		El lugar del educador en relación a las problemáticas Institucionales. El docente ante la diversidad y la desigualdad	
Unidad curricular	Área Ciencias de la Educación y Psicología I Cursado Anual		Seminario: Introducción a la profesionalidad docente Área Ciencias de la Educación y Psicología II Cursado Anual		Área Ciencias de la Educación y Psicología III Cursado anual		Seminario. El lugar del educador en relación a las problemáticas institucionales		Seminario: El lugar del educador en relación a las problemáticas actuales de la infancia.	
Total de horas estudiante	96	96	64	32 64	96	96	32	32		

Consideraciones Metodológicas

El abordaje de problematizaciones es una de las formas que permite transformar contenidos en conocimientos, para los alumnos y para los docentes. Esta posibilidad está dada por el trabajo en área, ya que es el espacio de encuentro de múltiples miradas y abordajes.

Plantear problemas implica un razonamiento que se apoya en el saber cotidiano pero con flexibilidad, ubicando los problemas particulares en relación con la situación que les dio origen. Aquí la pregunta tiene un papel indispensable, en tanto pone en marcha una construcción dialéctica: un proceso espiralado de conocimiento, por el cual el sujeto va “descubriendo” el trasfondo del fenómeno que intenta conocer.

A su vez, en tanto la problematización conlleva la complejidad de la realidad y sus interpretaciones, la manera de abordarla es el trabajo interdisciplinario al interior del Área y con las demás Áreas, porque requiere de múltiples miradas y perspectivas.

Evaluación

Es entendida como proceso continuo de reflexión sobre el aprendizaje y la enseñanza, tanto desde los docentes como desde los alumnos. Al hablar de evaluación, se lo hace en un sentido amplio: se refiere tanto a la que realizan los docentes en relación a los aprendizajes de los alumnos, como a la mirada sobre la propia tarea (autoevaluación) o sobre la del compañero (co-evaluación) o la que realizan los alumnos sobre la tarea de los docentes.

Se hace necesario aclarar que no se asimila el concepto de acreditación al de evaluación. La primera es sólo un aspecto de la segunda. Es decir la acreditación tiene que ver con la necesidad de certificación de los aprendizajes. La evaluación trasciende esa necesidad externa y se transforma en el motor de nuestra tarea, que nos permite revisar, rectificar.

Se consideran diferentes instancias de evaluación en el Área:

- **Evaluación periódica:** Se realiza en relación a los **procesos de enseñanza y aprendizaje**, entendidos como complementarios. Esta evaluación puede realizarse al finalizar cada clase o un proyecto o bloque de contenidos. Tiene carácter continuo. Es realizada por los docentes y los alumnos, quienes comunicando al docente sus impresiones sobre el desarrollo de las clases y sobre su propia participación en las mismas participan en esta instancia de evaluación.
- **Evaluación individual de los alumnos:** La realizan las docentes poniendo la mirada sobre el **proceso de aprendizaje de cada alumno**, observando los cambios producidos con referencia a lo planteado en forma de propósitos y contenidos. Esta focalización del aprendizaje individual, también puede cobrar carácter de **autoevaluación**, animando a los alumnos a realizar una mirada metacognitiva sobre su propio proceso, descubriendo y describiendo las propias dificultades y capacidades.

Esta evaluación se realiza por medio de exámenes parciales y trabajos prácticos, así como de la instancia de examen final, que adopta distintas modalidades que se contratan previamente con los alumnos. Se trata aquí de una **evaluación sumativa**, ya que en la misma se realiza un control de los resultados obtenidos al final de un período concreto.

Esta instancia está muy vinculada con la necesidad institucional de acreditación o certificación de los aprendizajes.

Sin embargo, combinando los datos obtenidos por medio de la observación, de las diferentes producciones del alumno y de su autoevaluación, podemos hablar de una **evaluación formativa** que describe y explica dicho proceso.

Lineamientos de acreditación

Al finalizar la formación en el Área, los alumnos deberán dar evidencias de:

- Poder interpretar y reflexionar acerca de las concepciones que atraviesan la constitución del sistema educativo y los supuestos que subyacen a toda práctica docente.
- Comprender la contextualización e historicidad de los conceptos en relación al carácter provisorio del conocimiento.
- Reconocer la enseñanza como tarea esencial del docente.
- Entender el trabajo docente como práctica social comprometida.
- Adoptar una posición dialéctica entre teoría y práctica.
- Entender las diferentes maneras en que se aprende.
- Sostener un conjunto de teorías que le permita organizar sus estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Explicar desde una postura integrativa y no simplista el aprendizaje.
- Contar, en su proceso de aprendizaje, con distintas herramientas, teóricas y prácticas.
- Dar cuenta de su propio proceso de construcción de aprendizaje autónomo.
- Ser capaz de evaluar y autoevaluarse, valorando y evidenciando una actitud de reflexión sobre la propia práctica.

Bibliografía

- Aisenson, Castorina, Elichiry, Lenzi, Schlemenson (2007) Aprendizaje, sujetos y escenarios. Buenos Aires. Noveduc.
- Álvarez Gonzaga, M. y Trápaga Ortega, M. (2005) Principios de neurociencias para psicólogos. Buenos Aires. Paidós
- Angulo Rasco, F; Blanco, N. (1994). Teoría y desarrollo del Currículo. Málaga. Aljibe
- Baquero y Narodowsky (1994) ¿Existe la infancia? Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Barudy y Marquebreucq (2006) Hijas e hijos de madres resilientes. Barcelona. Gedisa.
- Beard, R. (1971) Psicología evolutiva de Piaget. Buenos Aires. Kapelusz.
- Bosch y Duprat (1995) El Nivel Inicial. Estructuración y orientaciones para la práctica. Editorial Colihue: Buenos Aires.

- Bowlby, J. (1995) Una base segura. Barcelona. Paidós
- Bringiotti, M. (2000) La escuela ante los niños maltratados. Buenos Aires. Paidós.
- Bruner, J. (1998) Madrid. Alianza Psicología
- Bruner, J. (1995) El habla del niño. Buenos Aires. Paidós.
- Brusilovsky, S. (1992): ¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Buenos Aires. Libros del Quirquincho.
- Calmels, D. (2001). Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Camilloni A, Celman S; Litwin E y Palou de Maté, M, (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”, Bs. As Ed. Paidós.
- Camillioni, A: (1999) Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós.
- Candia, M (2006): La organización de situaciones de enseñanza. Revista 0 a 5. La educación en los primeros años N°65. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Carretero, M. (1997). Introducción a la psicología cognitiva. Buenos Aires: Aique.
- Carli, S. (1991) Infancia y Sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación en Puigrós, A. y otros Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires. Galerna
- Carli, S. (2006) La cuestión de la infancia. Buenos Aires. Paidós.
- Casas, F. (1998) Infancia: perspectivas psicosociales. Barcelona. Paidós.
- Castorina y otros. 1996. Piaget – Vigostky: Contribuciones para replantear el debate. Ed Paidós.
- Colombo, J. (2007) Pobreza y desarrollo infantil. Buenos Aires. Paidós.
- Contreras Domingo, J (1994). Enseñanza, currículo y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica. Madrid. Akal Editores,
- CPE (1993) Diseño Curricular de Nivel Inicial
- C.P.E. de Río Negro (1998): Diseño Curricular para el Nivel Inicial.
- C.P.E. de Río Negro (1999): Diseño Curricular para el Jardín Maternal.
- Dabas, E. (1987) Redes, familia y escuela. Buenos Aires. Paidós.
- Damasio, A. (2000) Sentir lo que sucede. Chile. Editorial Andrés Bello.
- De Pasquale R.; Palou de Maté, M. ; Machado, L. ; Roldán, S. (2006) : El curriculum y la planificación desde la perspectiva de la enseñanza. Cuadernos universitarios. Univ. Nac. del Comahue. Cipolleti.
- Delval, J. (1996) El desarrollo humano. Madrid, Ediciones Sigloveintiuno.
- Dewey, J (1995) Democracia y educación. Madrid: Ediciones Morata.
- Español, S. (2004) Cómo hacer cosas sin palabras. Madrid, Aprendizaje Visor.
- Frabboni, F. (1984) La educación del niño de 0 a 6 años. Madrid. Ed. Cincel.
- Feldbern, M Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Fenstermacher G y Soltis (1998) “Enfoques de la enseñanza”. Buenos Aires. Amorrortu Editores,

- Fernández, Lidia (1994) Las instituciones educativas. Buenos Aires, Paidós.
- Freire,P (1985) Pedagogía del oprimido. Bs As: Siglo XXI
- Freire, Paulo (1993): Pedagogía de la esperanza, México, Ed. Siglo Veintiuno
- Freire,P (1997) Pedagogía de la autonomía. Bs As: Siglo XXI.
- Freire P. (2003) El grito manso Bs As Ed. Siglo XXI editores
- Freud, S. (1977) Obras completas. Editorial Biblioteca Nueva
- Freud, A. (1977) Normalidad y patología en la niñez. Buenos Aires. Paidós
- Frigerio y Poggi (1992) Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Buenos Aires. Troquel.
- Gentili,P (2003)"Pedagogía de la esperanza y escuela pública en una era de desencanto"(En:
- Narodowski, Mariano (2002) Infancia y Poder. Buenos Aires. Aique.
- Gerstenhaber, C. (2004) Educar y cuidar en el Jardín Maternal. Buenos Aires. A-Z Editores
- Gerstenhaber, C. (2005) Los límites un mensaje de cuidado. Buenos Aires. A-Z Editores.
- Giberti, E. (2005) La familia a pesar de todo. Buenos Aires. Ediciones novedades Educativas
- Giroux, Henry(1990) Los profesores como intelectuales. Barcelona. Paidós.
- Greenspan, S. (1997) Las primeras emociones. Madrid. Paidós.
- Guidano, V. (1994) El sí mismo en proceso. Barcelona. Paidós
- Gvirtz S; Palamidessi M. (1998) El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires. Aique Grupo Editor S.A
- Harf y otras (1996) Nivel Inicial: aportes para una didáctica. Buenos Aires: Editorial El Aten
- Hargreaves, A.(1996) Profesorado, cultura y posmodernidad. Madrid
- Harris, P. (2005). El funcionamiento de la imaginación. Buenos Aires. Fondo de Cultura
- Heidbredder, E.- Psicologías del Siglo XX. Buenos Aires. Paidós.
- Imberti, J. (2001) Violencia y escuela. Buenos Aires. Paidós.
- Jaitin, R. (1987) Apoyos grupales en la crianza. Buenos Aires. Ediciones Cinco.
- Jelin, E. (1998) Pan y afectos. La transformación de las familias. Buenos aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Karmiloff, A y Smith (1994) Más allá de la modularidad. El desarrollo tomado en serio. Madrid. Morata.
- Llobet, Valeria (2005) La promoción de resiliencia con niños y adolescentes: entre la vulnerabilidad y la exclusión. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Llorens, M. (2005) Niños con experiencia de vida en la calle. Buenos Aires. Paidós.
- Libaneo,J Tendencias pedagógicas en la práctica escolar. (Mimeo)

- Litwin, E (2008): El oficio de enseñar, Condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós.
- Marotta, E. (1998) Enseñar en JM, preguntas para compartir, respuestas para construir. en Cero a cinco. La educación en los primeros años de vida. Nro.5. Buenos Aires. Novedades Educativas
- Martínez, P. y Redondo, P. (2006) Igualdad y educación. Escrituras entre dos orillas. Buenos Aires. Del estante Editorial.
- Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Básica. (julio 2001) Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación. Proyecto Diseño y Desarrollo Curricular. La Educación Maternal en la Argentina. Estado de situación. Versión preliminar.
- Molina, L. Jiménez, N. (1992): La Escuela infantil. Buenos Aires. Paidós.
- Nicastro,S (1992) La historia institucional. Su registro en la cultura e influencia en el funcionamiento de la institución educativa. (En: Revista Novedades Educativas, Nº 10, Buenos Aires)
- Ortega, Rosario (1990) Jugar y aprender. Sevilla. Díada.
- Palacios,J Tendencias contemporáneas para una escuela diferente (Mimeo)
- Papalia, S. Y Wendkos (1998) Psicología del desarrollo. Méjico: Mc Graw Hil
- Pereira, M. (2005) Intervenciones en primera infancia. Buenos Aires. Novedades Educativas
- Perrenoud, F (1990) La construcción de éxito y fracaso escolar. Madrid. Ediciones Morata
- Piaget, J. e Inhelder (1987) Psicología del niño. Morata.
- Pichon Riviere, E. (1987) El Proceso grupal. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Pzellinsky, M. Fernandez, A. (1982): La metodología de juego trabajo en el jardín de infantes. Buenos Aires. Ediciones Pac.
- Pozo, J. (1994) Teorías del aprendizaje. Madrid. Alianza Minor.
- Quiroga, A. (1986) Enfoques y perspectivas en Psicología Social. Buenos Aires. Ediciones Cinco
- Riviere, A. y Nuñez, M. (1996) La mirada mental. Buenos Aires. Aique
- Rockwel y Mercado (1989) La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates. Mexico: Cuadernos de Educación.
- Rockwel, E (1995) De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. (En: La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económico)
- Rodrigo M J, (1997): El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres? Buenos Aires. Novedades Educativas. Nª76
- Sacristán J (1991) El currículo, una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata
- Santos Guerra, M (1994) Entre Bastidores. El lado oculto de la organización escolar. Archidona: Aljibe.
- San Martin De Duprat, H. y otra (1987). Pedagogía del Nivel Inicial. Buenos Aires. Plus Ultra.

- San Martín De Duprat, H. "Educación Inicial y Desigualdades Sociales" (mimeógrafo)
- Sarlé, P. (2001): Juego y aprendizaje escolar. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Sarlé, P (coord.) (2008): Enseñar en clave de juego. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Sarlé, P. (2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.
- Saviani,D (1983) Las teorías de la educación y el problema de marginalidad en América Latina. Revista Argentina de Educación. Año 2, N°3. Buenos Aires.
- Sena, Carolina y Marotta, Elisabeth (2000): "La evaluación: decisión o imposición". Revista "0 a 5. La educación en los primeros años" N°28. Buenos Aires.
- Sena, Carolina: "Las rutinas: oportunidad de aprendizaje". Rev. Novedades Educativas N°101. Buenos Aires.
- Shapira, I., Roy, E. Y Cortigiani, M. (2002) Desarrollo normal y prevención de sus trastornos en menores de dos años. Buenos Aires.
- Silva, Enrique Daniel, (coordinador) (2003) Universidad Nacional de la Matanza. Prometeo
- Soto y Violante (2005) En el Jardín Maternal. Buenos Aires. Paidós.
- Spakowski y otras (1996): La organización de los contenidos en el JI. Buenos Aires. Colihue
- Stenhouse L. (1991) Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata.
- Stern, D. (1996) El mundo interpersonal del infante. Buenos Aires. Paidós
- Redondo, Patricia (2004) Escuelas y pobreza. Buenos Aires. Paidós.
- Tenti Fanfani, Emilio (1998) "El maestro en la jaula de hierro en Daniel Filmus y Aldo Isuani. La Argentina que viene. Bs. As. UNICEF.
- Tenti Fanfani, E (2005) La condición docente. Buenos Aires. Siglo XXI
- Varela, J y Alvarez Uria,F (1991) Arqueología de la escuela. Madrid: Ediciones La Piqueta
- Vigotsky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo
- Wainerman, C. (1996) Vivir en familia. Buenos Aires. UNICEF/Losada
- Winnicott, D. (1979) Realidad y juego. Barcelona. Gedisa.
- Zabalza, Miguel (1987) Áreas, medios y evaluación en la educación infantil. Narcea. Madrid.
- Zeichnik.K (1993) El maestro como profesional reflexivo. (En: Cuadernos de Pedagogía, nº 220, Barcelona.

Área Ciencias Sociales

Fundamentación

Los conflictos sociales más actuales, las grandes transformaciones, la profundización de las desigualdades, de las discriminaciones, la complejidad e incertidumbre, en contextos de fuerte exclusión y de invasión de la lógica del mercado, desafían constantemente los procesos de construcción del conocimiento social, en el intento de comprender qué nos pasa, complejizando a su vez, la tarea educativa.

Este desafío adquiere un sentido particular en la formación de educadores/as de nivel inicial, quienes tendrán la responsabilidad de enseñarles a conocer el mundo social a los más pequeños de la sociedad, a aquellos y aquellas que recién llegados al mundo se están constituyendo, a la vez que intentando comprenderlo.

¿Cómo pensar en la actualidad la formación de docentes que educarán a niños y niñas en los primeros años de sus vidas, en los inicios de su constitución y comprensión del mundo social? ¿Qué papel cumplen las ciencias sociales en la construcción de pensamiento social crítico, creativo, ético, político para conocer y comprender la realidad social, hoy, y proponer alternativas superadoras desde los ámbitos educativos de la primera infancia? ¿Cómo enseñar a pensar socialmente la realidad?

Este campo de conocimiento social, político, ético, filosófico se transforma en central y fundante en la formación docente, de acuerdo con la identidad de profesionales y trabajadores que deseamos se constituyan.

Las dimensiones personal, social y académica se articulan en procesos de fortalecimiento personal y colectivo y en oportunidades de enriquecimiento y de ampliación de conocimientos, a través de un constante movimiento dialéctico formativo.

Ahora bien, pensar a las ciencias sociales desde su compleja tarea de conocer, comprender, explicar a la realidad social en su totalidad, a través del tiempo y en relación con los espacios, implica el abordaje de ciertas tensiones que se transforman en desafíos para la enseñanza a lo largo de la formación. Entre ellos, se plantean:

- La ruptura con ciertos supuestos que durante años han orientado la interpretación de los procesos históricos, así como con los imaginarios en torno a lo nacional, desde visiones que tienden a “naturalizar” los procesos del mundo social, configurándose como un conjunto de mitos fuertemente arraigados en el sentido común.
- La posibilidad de analizar a las sociedades como productos históricos, atravesadas por conflictos de intereses, de significaciones y valoraciones diferentes, en contraposición con ciertas concepciones estáticas de la sociedad como un todo armónico, que se han ido consolidando.
- La incorporación de una visión de la historia donde prevalezca lo social, lo colectivo, con una visión integradora que abarque la dimensión económica, social, política y mental abriéndose a nuevos problemas, a una nueva comprensión de los procesos en su contexto. (Romero. L. A. 1996)
- El reconocimiento como actores también de la historia, de aquellos sujetos que, invisibilizados, han sido dejados al margen: las mujeres, las poblaciones originarias, los trabajadores, los niños, los jóvenes.

- La vinculación memoria-conciencia histórica, concibiendo el pasado como una dimensión permanente de la conciencia humana, articulada con el presente y el futuro, y a la tarea de transmisión como el pasaje de una herencia: la inserción de las nuevas generaciones en una genealogía que implica, no sólo pertenencia sino también espacios de libertad, dando lugar a resignificaciones en los procesos de construcción de nuevas identidades.
- La incorporación de la historia reciente como práctica historiográfica que permite pensar y pensarse en la relación entre memoria, identidad y derechos.
- La comprensión de que el conocimiento no refleja de modo directo e inmediato la realidad, como plantea el positivismo, sino que implica la construcción, la producción de un objeto de conocimiento y de un campo de saber fuertemente imbricado en relaciones de poder.
- El interés en repensar los ideales, supuestos y valores que orientaron la ciencia –y la profesión docente- en la modernidad (la noción de racionalidad, la idea de progreso, el desarrollo tecnocapitalista, la noción de Estado nacional y sus instituciones, las grandes utopías, etc.) y confrontarlos con los de la sociedad actual –denominada posmoderna-, para discutir su pertinencia actual y nuevos sentidos.
- La reflexión acerca de la distinción entre ética y moral, y de la relación entre educación y ciudadanía, desde miradas que conciben a la formación ética como desafío político y a la educación política basada en una ética pública que le de sentido.

En el área de ciencias sociales convergen diferentes disciplinas que constituyen recursos, lenguajes y herramientas para la formación de los sujetos, quienes se van adueñando tanto de conocimientos, conceptos, formas expresivas, como de instrumentos, estrategias y métodos; potenciando y ampliando las propias capacidades, a la vez que posibilitando el propio desarrollo personal. (Zabalza, 2001).

En dichos procesos, la Historia, la Historia de la educación, la Antropología, la Sociología, la Sociología de la educación, la Filosofía, la Ética, las Ciencias políticas, la Geografía, la Filosofía de la educación, etc., contribuyen para la construcción de conocimiento social en toda su complejidad.

Desde el punto de vista epistemológico didáctico, la integración de disciplinas afines en el área, que comparten objetos de estudio, tiene como finalidad facilitar la comprensión de los diferentes aspectos de la realidad como una totalidad, aspectos que deberán comprender los niños pequeños. En este sentido, la intervención didáctica implica el trabajo desde una perspectiva global en el momento de formular propuestas didácticas.

Si enseñar ciencias sociales en el nivel inicial implica la capacidad para elaborar y llevar a cabo propuestas didácticas apropiadas y pertinentes para este nivel educativo, los/as estudiantes tendrán que conocer los nuevos enfoques del campo epistemológico de las ciencias sociales que se vienen desarrollando, que cuestionan ciertos aspectos tradicionales, y sus consecuencias didácticas en el nivel inicial tales como: las maneras de entender el objeto de estudio y las preguntas a formularse en torno al mismo; las metodologías y fuentes consideradas válidas para la producción de conocimiento; el sentido social de la investigación en ciencias sociales.

Así, desde estas perspectivas más actuales en el campo de lo social, es posible tomar aportes para la enseñanza en el nivel inicial de cuestiones como: la vida cotidiana como objeto de interés histórico, así como el abordaje de diferentes fuentes, el espacio

concebido como socialmente construido, la revisión de los conceptos de “lo lejano” y “lo cercano”, el tema del ambiente, la revisión del juego en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social en el nivel inicial y de la construcción de las nociones de tiempo y de espacio desde temprana edad, etc.

A su vez, los enfoques desde una ciencia social crítica y de la filosofía para el estudio de los fenómenos sociales y para la enseñanza de la misma, en el proceso de formación de profesores de nivel inicial promueve la toma de conciencia acerca de prejuicios (de género, clase, etnia, etc.) que existen detrás del pensamiento social y que influyen la investigación en ciencias sociales y su enseñanza en este nivel educativo.

Poner en tensión concepciones, supuestos y representaciones implica momentos de ruptura que permitan el cuestionamiento de ciertas visiones que tienden a naturalizar los procesos del mundo social y, a su vez, posibilitan el análisis e identificación de los sustentos teóricos que subyacen en cada propuesta didáctica y selección de contenidos, pudiendo optar por alternativas superadoras.

En este sentido, el autoconocimiento, la propia reflexividad, ligada al conocimiento de las potencialidades de la teoría social crítica, implica la toma de conciencia de la contribución de las ciencias sociales a la emancipación de los sujetos ¿cómo el conocimiento científico social aporta al entendimiento humano, a la valoración y reconocimiento mutuo, a la posibilidad de pensar qué es una sociedad más justa?

Pensar en una sociedad más justa, más democrática, así como en la constitución de sujetos políticos y de derecho desde el nacimiento, implica la construcción de un saber ético y político que incite al diálogo, al intercambio entre los educadores de primera infancia en formación, en torno a la reflexión y las preguntas acerca de las múltiples relaciones entre educación, derecho, política y justicia; entre ciudadanía, subjetividad y democracia ¿desde qué fundamentos se definen tales vínculos en la educación de la primera infancia?

Propósitos

- Propiciar que los futuros docentes del nivel inicial observen, analicen y enseñen a partir de un posicionamiento reflexivo y crítico acerca de la realidad social, en un proceso de construcción conjunta de conocimiento, anclado en experiencias personales y en la toma de conciencia de su contribución para la emancipación y transformación
- Promover la reflexión y apropiación del sentido formativo personal, social y académico de la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel inicial
- Brindar oportunidades para acercar a los /as estudiantes a teorías, metodologías, conceptos y dimensiones básicas asociadas a las nociones de tiempo y espacio en interacción con la realidad social, atendiendo a enfoques disciplinares e ínter disciplinares actualizados.
- Promover el desarrollo de una conciencia histórica que posibilite pensar social e históricamente la sociedad y a los propios sujetos sociales como protagonistas, hacia la revalorización del conocimiento de la historia argentina y latinoamericana
- Contribuir a la explicitación y reflexión conjunta sobre creencias y supuestos hacia el enriquecimiento de las visiones cotidianas en el intercambio con elaboraciones

filosóficas y creencias de otras culturas y épocas, para pensar en diversos sentidos y mundos posibles.

- Favorecer la reflexión sobre los procesos de construcción de conocimiento en la vida social y en las distintas ciencias, y sobre las relaciones entre saber, verdad, poder y subjetividad.
- Favorecer el conocimiento de la historia de la educación y las políticas educativas en la Argentina, para, a partir del conocimiento del pasado y de las propias biografías escolares, poder pensar y construir las futuras prácticas docentes.
- Promover la construcción de conocimiento crítico y reflexivo del campo ético y político, a través del análisis de situaciones de primera infancia, en torno a procesos sociales de constitución subjetiva, en ámbitos domésticos y públicos de crianza y educación.
- Promover la selección de contenidos y el diseño de secuencias y unidades didácticas que articulen las miradas disciplinares de las ciencias sociales y su relación con el campo de conocimiento de la realidad natural, teniendo en cuenta las realidades locales y regionales de los estudiantes y de sus futuros contextos de actuación, a sí como a los sujetos de aprendizaje del nivel inicial: J maternal y de infantes
- Promover la importancia del juego en los diseños y propuestas de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales para el nivel inicial, y la construcción de instrumentos de evaluación coherentes con expectativas de logro y a las formas de intervención didáctica.

Acerca de la Organización del Área y los Contenidos:

El área de Ciencias sociales se organiza lo largo de la formación integral de los /as futuras docentes de nivel inicial, en **unidades curriculares** que constituyen agrupamientos de contenidos y sus relaciones, con unidad de sentido, adoptando las siguientes modalidades: Asignaturas y Seminarios y un espacio de Taller integrado con el Área de Cs. Naturales.

Durante el **primer año** de la formación, el **Área** adopta la modalidad de asignatura anual, correspondiente a la formación general: **Historia Argentina, Latinoamericana y educación.**

A partir del **segundo año**, en continuidad con la formación general, el espacio cuatrimestral se denomina **Formación ética y política** y se cursa en simultáneo con el **Seminario de Filosofía y Epistemología** y durante el segundo cuatrimestre el **Seminario de Primera infancia, políticas y derechos**, corresponde a la formación específica.

Durante el **tercer año** los espacios de la formación específica se denominan **Didáctica de las ciencias sociales I y II.** Y en el **cuarto año** se comparten los espacios de **Taller del ambiente social y natural I y II**, junto al Área de naturales y tecnología.

Los contenidos del Área de Ciencias sociales, se organizan en torno a **Ejes**, como columna vertebral del proceso educativo, desagregados en **Ideas Básicas** que, en forma horizontal, orientan la formulación, selección e interconexión de contenidos. Es

decir que permiten la construcción de redes de conocimiento cada vez más complejas y abarcativas.

Dichos ejes no son pensados en forma aislada, ni secuenciada, ni exclusivos para cada espacio curricular, sino a través de conexiones e integraciones y se materializan, en forma espiralada, a lo largo de toda la formación en el Área de ciencias sociales, a través de las diferentes espacios y desde las modalidades que adoptan.

Ejes e Ideas Básicas

EJE: Procesos históricos en nuestro país, Latinoamérica y en la educación

Ideas Básicas:

- Los procesos educativos se insertan en coordinadas témporo- espaciales que los configuran y se articulan con un proyecto global de la sociedad.
- La educación como práctica social se gesta, a partir de contextos sociales, políticos, económicos y culturales que las condicionan.
- A lo largo del tiempo han surgido distintas concepciones sobre la educación que originaron la existencia de prácticas múltiples en función de las finalidades asignadas por la sociedad.
- Toda sociedad se ha preocupado por la educación y crianza de sus niños continuándose en las sociedades complejas, con la educación normada.
- Los contenidos de la educación se modifican en función de valores, objetivos y aspiraciones de cada sociedad y de los fines planteados.
- Las herramientas de análisis de la realidad social constituyen pilares para la comprensión de diferentes prácticas socio-educativas y posibilitan la construcción de una actitud investigativa, una conciencia crítica y una praxis transformadora.

EJE: El campo de conocimiento de las ciencias sociales y sus implicancias didácticas en el nivel inicial

Ideas Básicas:

- El campo de conocimiento de las ciencias sociales se caracteriza por su naturaleza multicausal e intencional, e implica el procesamiento de informaciones divergentes y muchas veces contradictorias.
- El saber social requiere ser contextualizado en el tiempo y en el espacio y en el seno de la cultura en que se constituye, en una tarea educativa que reconozca, a su vez los saberes y culturas propias de los sujetos.
- El reconocimiento y superación de prejuicios y estereotipos, que obstaculizan la comprensión del mundo social, se da a partir de una constante tarea de interrogación, ruptura y complejización del conocimiento cotidiano del sentido común.

EJE: La realidad social: construcción histórica y totalidad compleja

Ideas Básicas:

- En la realidad social- objeto de estudios de las ciencias sociales- se expresan los conflictos, cambios y continuidades, la diversidad cultural y las desigualdades de

las sociedades a lo largo del tiempo y en espacios construidos socialmente, en un constante movimiento en el que los aspectos materiales y simbólicos se entrelazan.

- El análisis regional y local implica la comprensión de la relación entre lo particular y lo general, lo micro y lo macro y de los sujetos con la estructura.
- El espacio construido socialmente resume las relaciones históricas entre sociedad y naturaleza y se organiza de acuerdo a intereses y necesidades que las sociedades demandan.
- La vida cotidiana- objeto de interés histórico- permite la comprensión de las acciones de los sujetos de distintos sectores, en las esferas de lo público y de lo privado, en diferentes espacios y períodos históricos.
- La diversidad cultural, como proceso abierto, dinámico y relacional se vincula a relaciones de poder.

EJE: Reflexiones filosóficas y epistemológicas de la tarea docente

Ideas Básicas

- Pensar el para qué de la educación requiere la comprensión de sus condicionamientos sociohistóricos, así como la discusión de un horizonte de principios y valores deseables.
- La práctica pedagógica implica el cuestionamiento de la verdad y las formas de producción de conocimiento en la vida social y en las distintas ciencias.

EJE: La dimensión ética y política de la realidad social y de la constitución subjetiva

Ideas Básicas

- La construcción de una conciencia ética con sentido social, deviene en la constante reflexión acerca de la dialéctica entre moralidad, historia, sociedad y cultura y de sus implicancias en la constitución subjetiva en los procesos de crianza y educación.
- Las políticas públicas de infancia manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado, en relación con la sociedad civil, en cada contexto histórico; así como las representaciones y concepciones sociales acerca de la infancia.
- Los derechos de la infancia, en tanto derechos humanos, se consolidan en el reconocimiento de sujetos políticos, ciudadanos libres e iguales desde el nacimiento, en procura de una sociedad justa, en instituciones democráticas.

EJE: Las ciencias sociales en el Nivel Inicial: su enseñanza y aprendizaje

Ideas básicas

- La didáctica de las ciencias sociales, tarea con sentido ético y responsabilidad social, constituye un campo complejo que comprende a la realidad social histórica, como objeto de enseñanza en el nivel inicial.

- Enseñar a pensar socialmente e históricamente a la realidad a niños/as pequeños supone el conocimiento del desarrollo social de los mismos/as desde el nacimiento, de los procesos de construcción de ideas, representaciones, nociones sociales y estructurantes: de tiempo y espacio, lo cercano lo lejano, de valores, normas, acerca de la realidad social; para la propuesta de problematizaciones que propicien conflictos cognitivos.
- El diseño y elaboración de planificaciones de acciones educativas (secuencias didácticas, unidades, recortes, etc.), así como la producción de materiales y de instrumentos de evaluación destinados al nivel inicial, implica la consideración de las condiciones de apropiación de los contenidos del área, en función de las posibilidades cognitivas de los sujetos que aprenden.
- La construcción y reconocimiento de diversos procedimientos para la producción de estrategias didácticas apropiadas para el nivel inicial: ciclo maternal y de infantes, deviene en poner en la mira al juego, al juego dramático y de ficción como estrategias privilegiadas para la enseñanza y el aprendizaje de hechos sociales del pasado y el presente a niños/as.
- La formulación de propuestas de enseñanza ancladas en el campo de conocimiento de la realidad social y natural, implica una concepción de ambiente que recupera la complejidad de las relaciones entre sociedad y naturaleza, e involucra una profunda interrelación entre los fenómenos naturales y sus conflictos sociales, demandando un análisis reflexivo para pensar qué contenidos seleccionar y enseñar en cada recorte.
- La observación y análisis crítico de planificaciones y trabajos en salas requiere del reconocimiento de diferentes enfoques y posicionamientos teóricos, así como del sentido sociopolítico de las propuestas, métodos y estrategias didácticas.

Unidades Curriculares y contenidos sugeridos

Historia argentina, latinoamericana y educación

Formato: Asignatura

Duración: 96 horas (Duración anual. 48 horas por cuatrimestre)

Campo de la Formación General

Conocimiento histórico. Tiempo. Duración, simultaneidad, multicausalidad, Cambios y permanencias. Periodización, concepto y criterios. Cambio social histórico. Grandes etapas de la historia argentina y latinoamericana. El lugar de la educación en el transcurso de la historia. Actores sociales.

Educación- sociedad- poder. Democracias y autoritarismo. Contextos históricos y procesos educativos. Estado – nación. El sistema educativo en Argentina y el origen del Nivel Inicial.

La dictadura del '76. El proceso de neoliberalismo. La historia reciente. Historia y memoria. Memoria e identidad.

Relaciones entre clases sociales, poder y estado. Hegemonía. Clases sociales: pobreza, marginalidad, exclusión. Poder político: procesos de reproducción y transformación.

La mujer los movimientos sociales. Cultura y poder. Culturas hegemónicas y subalternas. Diversidad cultural, desigualdades sociales.

La nacionalidad y ciudadanía. La cuestión del "otro". La construcción de la identidad. Las dimensiones de análisis de la realidad social. Aportes de la etnografía y las teorías socio- antropológicas de investigación social

Seminario Filosofía y epistemología

Formato: Seminario

Duración: 32 horas (Duración cuatrimestral)

Campo de la Formación General

Ser humano, filosofía y educación. El ser humano como ser ético político. Educación y escolarización. La escuela como institución de la modernidad. La escuela como espacio publico de legitimación de saberes. Dimensiones éticas, políticas e ideológicas del currículo. Ideales y valores en la modernidad y en la posmodernidad.

Educación y conocimiento. Conocimientos y saberes: formas de validación. El conocimiento científico como producto de la modernidad. Noción de epistemología.

Formación ética y política

Formato: Asignatura

Duración: 48 horas (Duración cuatrimestral)

Campo de la Formación Específica

Concepciones de Ética y de moral. Distinción y relaciones. Ética: saber filosófico Reflexión ética con sentido social. El diálogo y la argumentación. El conocimiento de sí y de los demás. Conflictos morales. Dilemas éticos. La convivencia justa.

Moralidad y cultura. Procesos de endoculturación, de socialización y constitución subjetiva. Valores, normas, sentimientos, emociones en los procesos de crianzas en diferentes culturas. Miradas antropológicas: el campo de lo simbólico. Etnocentrismo, prejuicios, discriminación. Reconocimiento y valoración de las diferencias. Influencia social y de valores de los medios masivos de comunicación

Estado y ciudadanía Concepciones de política y construcción de ciudadanía. Democracia: Igualdad, Libertad, Justicia. Participación política y social.

Infancias, políticas y derechos

Formato: Seminario

Duración: 48 horas (Duración cuatrimestral)

Campo de la Formación Específica

Construcción histórica del concepto de infancia. Las infancias hoy. La problemática de la primera infancia en la Argentina. Primera infancia, constitución social, política y ética de la subjetividad.

Políticas de estado. Políticas sociales. Políticas focalizadas, compensatorias y universales. Estado y Políticas públicas. La dimensión política, jurídica y social de las Políticas públicas de infancia y de primera infancia. Relación entre políticas públicas, derechos y ciudadanía. Las políticas de primera infancia desde la práctica educativa.

Derechos y obligaciones Derechos Humanos. Derechos de los niños/as. Historia y negación. La Constitución como norma fundamental. Legislación. Las Leyes: de la mirada *asistencial tutelar* a la *integral*: los niños y niñas como sujetos de derecho y ciudadanos plenos.

Didáctica de las Ciencias Sociales I

Formato: Asignatura

Duración: 64 horas (Duración cuatrimestral)

Campo de la Formación Específica

El campo de conocimiento de las ciencias sociales. La realidad social histórica. La construcción del conocimiento social. Las ciencias sociales en el nivel inicial: revisión de las visiones tradicionales y de las más actuales. La noción de conflicto social desde las teorías del orden y las críticas en la enseñanza.

Tiempo y espacio. El espacio social. Lo local lo regional. El ambiente: interacción entre grupos humanos y naturaleza. Actividades económicas. Circuitos espaciales de producción. El mundo del trabajo Vida cotidiana. Familias, infancias, mujer.

Lo público lo privado. La ciudad: cambios y continuidades. Los barrios: sus problemáticas. Lugares de la memoria. Las huellas en el presente.

Didáctica de las Ciencias Sociales II

Formato: Asignatura

Duración: 64 horas (Duración cuatrimestral)

Campo de la Formación Específica

El conocimiento social y la primera infancia. Construcción de nociones sociales, normas, reglas, valores en los niños pequeños- Desarrollo del pensamiento social, del juicio moral y la comprensión del mundo social desde nacimiento. Enseñanza del mundo social desde propuestas didácticas para Jardín maternal.

La planificación didáctica para la enseñanza de contenidos del área, las unidades didácticas, los proyectos, las salidas. La organización de contenidos en torno a ejes problemáticos. Las estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial.

La investigación social como metodología didáctica. Campo de conocimiento de la realidad natural y social El juego socio-dramático y de ficción. Los actos patrios en el nivel inicial. Las narraciones históricas.

Aportes de los enfoques metodológicos de Filosofía con niños.

Taller: El Ambiente social y natural I y II

Formato: Taller (Espacio compartido con Area de Ciencias Naturales)

Duración: 32 horas (Duración cuatrimestral, 16 horas en cada cuatrimestre)

Campo de la Formación Específica

El concepto de ambiente en las ciencias sociales y como categoría didáctica. La complejización de la mirada de los niños/as sobre el ambiente social. Los recortes de la realidad a ser enseñados y sus contextos. Secuenciación y jerarquización didáctica de los contenidos vigentes en función de los enfoques actualizados.

Observación y análisis crítico de planificaciones y trabajo en sala.

Lectura e interpretación de producción académica del campo disciplinar y didáctico.

Producción de materiales y elaboración de propuestas para ambos ciclos del nivel inicial. Búsqueda de diferentes fuentes para la enseñanza.

Estructura organizativa del Área de Ciencias Sociales para la propuesta curricular

Total horas Área: 384hs.

Año	1º Año	2º Año		3º Año		4º Año	
Eje Conceptual	Procesos históricos en nuestro país y Latinoamérica y en la educación La realidad social: construcción histórica y totalidad compleja	La dimensión ética y política de la realidad social y de la constitución subjetiva Reflexiones filosóficas y epistemológicas de la tarea docente	La dimensión ética y política de la realidad social y de la constitución subjetiva	Las ciencias sociales en el Nivel Inicial: su enseñanza y aprendizaje El campo de conocimiento de las ciencias sociales y sus implicancias didácticas en el nivel inicial.	Las ciencias sociales en el Nivel Inicial: su enseñanza y aprendizaje El campo de conocimiento de las ciencias sociales y sus implicancias didácticas en el nivel inicial		
Unidad curricular	Historia Argentina, Latinoamericana y Educación	Formación Ética y Política (48 hs) Seminario: Filosofía y Epistemología (32 hs)	Infancias, Políticas y Derechos (48 hs)	Didáctica de las Ciencias Sociales I	Didáctica de las Ciencias Sociales II	Taller: El Ambiente Social y Natural I	Taller: El Ambiente Social y Natural II
Total horas	96 hs.	80hs.	48 hs.	64 hs.	64 hs.	16 hs.	16 hs.

Consideraciones metodológicas:

La función didáctica en esta área consiste en una búsqueda constante de oportunidades para que lo/as estudiantes puedan construir conocimientos sociales, filosóficos, éticos, políticos, vinculados a su formación como docentes de Nivel Inicial.

Se busca vincular las propias experiencias, ideas, creencias, prejuicios y representaciones de las diferentes realidades, con el conocimiento social. Así, el “conocimiento académico” se concibe en torno al conflicto entre el “conocimiento del sentido común” y el “conocimiento científico”, entre las aproximaciones empíricas y los enfoques teóricos. La intervención didáctica se transforma en la necesaria ayuda para que los/as estudiantes produzcan en sí mismos “rupturas epistemológicas”, en tanto la resignificación y reformulación de sus modos de representar el mundo y en tanto procesos de reflexión de qué y cómo enseñar a niños pequeños el mundo social en toda su complejidad.

En este sentido, el abordaje del conocimiento científico social se propone desde problematizaciones, a través de las cuales se pongan en juego aquellos campos conceptuales que den sentido y significatividad al conocimiento. Para tal fin, es fundamental tanto el contacto con fuentes teóricas, desde una apropiación crítica, a través de “lecturas activas” (de textos, documentos, autobiografías, testimonios, historias orales, en tanto fuentes históricas) como el trabajo con otras fuentes (imágenes, iconografías, fotografías, aportes del arte, pinturas, literatura, poesía, cine, humor, teatro, producción fílmica, etc.), siempre desde una mirada abierta e interrogativa.

La propuesta metodológica, en coherencia con el enfoque pedagógico, se basa en el valor de la pregunta, el cuestionamiento, la deliberación, el diálogo, la argumentación y la fundamentación de las propias interpretaciones intersubjetivas sobre el mundo social de los/as estudiantes, combinando la capacidad reflexiva con el desarrollo de la autocomprensión y autoconocimiento, hacia una mayor autonomía. En dicho proceso las dimensiones individual y grupal del aprendizaje se consideran complementarias, pero ni sustituibles ni subsumibles.

La modalidad de aula - taller para la enseñanza en algunas de las instancias en las que el área se materializa, hace posible la tarea protagónica y comprometida de estudiantes y profesores. El trabajo de producción colectiva y conjunta posibilita la construcción de conocimientos poniéndose en juego valores, ideologías y actitudes.

La investigación, como estrategia metodológica, es otro de los ejes que permite la aproximación a ciertas técnicas y herramientas propias de la investigación en ciencias sociales, constituyendo, a su vez, un conjunto de contenidos enseñables. Se trata del desarrollo de una actitud investigativa, tomando los aportes del enfoque socio-antropológico y los instrumentos de la etnografía.

En este sentido, se busca la aproximación a la realidad social desde una actitud de curiosidad e indagación, actitudes que se ponen en juego durante las salidas didácticas, encuentros con diferentes contextos, así como el acercamiento a espacios como congresos, jornadas, charlas, museos, etc. La constante conexión teoría y práctica, a través del acercamiento a la realidad educativa, propicia la construcción de una enseñanza de las ciencias sociales apropiada y posible para el Nivel Inicial.

Evaluación

La evaluación, continua, integral y flexible como parte integrante del proceso educativo, acompaña todas las instancias del aprendizaje, integrando procesos y productos en una unidad pedagógica. En este marco conceptual, el error se convierte en un derecho del estudiante y, a su vez, en instrumento del docente, posibilitando instancias de recuperación para superar dificultades.

Las instancias parciales evaluativas dan cuenta del proceso de los estudiantes, se entienden como espacios y momentos de aprendizaje y reflexión sobre el propio proceso de detección de obstáculos y logros. Se integran y complementan las tareas de heteroevaluación, de co-evaluación y autoevaluación. La anticipación, seguimiento, comunicación e información de criterios comunes y públicos es responsabilidad de los docentes a cargo de la enseñanza.

En correspondencia con el enfoque interdisciplinario del área, la evaluación se plantea diferente con cada grupo, en cada ámbito, en cada momento y situación, o sea situada y contextualizada.

Metodológicamente se espera el testimonio y empleo de estrategias creativas para conocer y operar con el conocimiento.

Lineamientos de acreditación

Al finalizar la formación en el Área, los estudiantes darán evidencias de:

- Apropiarse y valorar el sentido formativo personal, social y académico de la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel inicial.
- Poder analizar, observar y enseñar a partir de un posicionamiento reflexivo y crítico acerca de la realidad social, desde la posibilidad de pensar social e históricamente a la sociedad, y a los propios sujetos sociales como protagonistas.
- La toma de conciencia de la contribución del conocimiento socio-político crítico de la realidad social para la emancipación, la búsqueda de justicia y el autorreconocimiento como sujetos transformadores, en el encuentro y diálogo con otros.
- La resignificación y valorización del conocimiento de la historia argentina y latinoamericana y de las políticas educativas para la comprensión de los procesos actuales y de las prácticas educativas en el nivel inicial.
- El cuestionamiento de las formas de producción de conocimiento en la vida social y la reflexión sobre las relaciones entre saber, verdad, poder y subjetividad.
- Posicionarse críticamente desde un conocimiento ético y político, en el análisis de situaciones de primera infancia, en torno a procesos sociales de constitución subjetiva, en ámbitos domésticos y públicos de crianza y educación.
- Poder fundamentar, diseñar y proponer prácticas de enseñanza social, política, ética, teniendo en cuenta las realidades, contextos y modos de aprender de los sujetos del nivel inicial: jardín maternal y de infantes.
- La valoración e importancia del juego y de la categoría de ambiente, en los diseños y propuestas de enseñanza y de aprendizaje y seleccionar contenidos organizados en secuencias didácticas ancladas en el campo de conocimiento de la realidad social y natural.

Bibliografía

- AGAMBEN G. (1979) *Infancia e historia*. Bs. As. Traducción de Adriana Hidalgo.
- AISENBERG, B. ALDEROQUI, S (comp.) (1994) "Didáctica de las Ciencias Sociales". Buenos Aires, Paidós.
- ALDEROQUI, S, PENCHANSKY, P (comps.) (2006) *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Bs. As. Paidós SAICF.
- ARENDT H. (1993) *La condición humana*. Paidós. Barcelona.
- ARENDT, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península, Barcelona.
- BEILLEROT, J. (1988), "Los saberes, sus concepciones y su naturaleza", en Beillerot, Blanchard-Lavine y Mosconi, *Saber y relación con el saber*, Bs.As., Paidós.
- BLEICHMAR S. (2005) *La subjetividad en riesgo*. Topía Editorial. Bs. As.
- BRUNER, J. Y HASTE H. (1990) *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. (Compiladores) Barcelona. Ediciones Paidós.
- BRUSILOVSKY, S. (1992), *¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*, Bs. As., Libros del Quirquincho.
- C.P.E. Río Negro (1998) *Diseño Curricular Jardín Maternal*.
- CPE Río Negro (1992) *Diseño Curricular de Nivel Inicial*.
Crítica.
- CALVO, S, SERULNICOFF, A. SIEDE, I (1998) *Retratos de familia en la escuela*. Bs. As. Paidós.
- CARLI S (comp) (1999) *De la Familia a la escuela, Infancia, socialización y subjetividad*, Santillana. Bs. As.
- CARLI S. Comp. (2006) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós. Bs.As.
- CARNOVALE V, LORENZ, F PITTALUGA R. (Comps) (2006) "Historia, memoria y fuentes orales". CeDinCi editores .*Memoria abierta*. Bs As
- CICERCHIA, R (1998) *Historia de la vida privada en la Argentina*. Bs. As. Troquel.
- CUCUZZA, H R (2.007) *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Argentina. Miño y Dávila editores.
- CULLEN C. (2004) *Perfiles ético- políticos de la educación*. Paidós. Bs As.
- CULLEN, C (1997) *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós, Bs. As.
- DELVAL J. (1996) *El desarrollo humano. Siglo XXI*. España.
- DÍAZ, E. (1997), *Metodología de las ciencias sociales*, Bs. As., Biblos.
- DÍAZ, E. (2005), *Posmodernidad.*, Bs. As., Biblos.
- Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro para la Formación Docente de Nivel Inicial – 1999*. CPE.
- Diseño Curricular para la Educación Superior (2008)* Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.
- DUNN, J (1993) *Los comienzos de la comprensión social*. Buenos Aires, Nueva Visión.

- DUPRAT, H. MALAJOVICH, A. (1987). Pedagogía del Nivel Inicial..Buenos Aires, Plus Ultra
- DUSSEL I., FINOCCHIO S., GOJMAN S. (1997) Haciendo memoria en el país de nunca más. Eudeba. Bs. As.
- ECHEVERRÍA, J., Filosofía de la ciencia, Madrid, Akal, 1995.
- FEINMANN, J.P. (2006), ¿Qué es la filosofía?, Bs.As., Prometeo.
- FERNANDEZ, S, DALLA CORTE, G.(comps.) (2001) Lugares para la Historia. Espacio, Historia Regional e Historia Local en los estudios contemporáneos. Rosario, UNR editora.
- FOUCAULT, M. (1979), Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión, Bs.As., Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. [1976] (1981 y 1982), “Las redes del poder”, en Barbarie N° 4 y N° 5.
- FRABBONI, F. (1984) La educación del niño de 0 a 6 años A, Madrid, Ed .Cincel.
- FRABBONI, F.; GALLETTI, A.; SAVORELLI, C. (1980) El primer abecedario: el ambiente, Barcelona, Fontanella.
- FREIRE Paulo (1997) A la sombra de este árbol. El Roure Ediciones. Barcelona.
- FREIRE, P. (1970), Pedagogía de la autonomía, Bs.As., Siglo XXI, reimpr. 2005.*
- FREIRE, P. (1979), Educación y cambio, Bs.As., Búsqueda.
- FRIGERIO, G y DIKER, G (comp.).(2004) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.
- FUNES (comp) (2001) Ciencias Sociales. Entre debates y propuestas. Manuscritos libros. Neuquén.
- GARCÍA CANCLINI N.(1997) Cultura y comunicación: entre lo global y lo local. EPC. Bs. As.
- GENTILI P. (coord.) (2000) Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica para la libertad. Santillana. Bs As.
- GORIS B. (2006) Las ciencias sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y proyectos. Homo Sapiens. Bs As.
- GRAMSCI, A. [1930], El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce, Bs.As., Nueva Visión.
- HABERMAS, J. (1970), “La técnica y la ciencia como ideología”, en Eco, Revista de la Cultura de Occidente (Bogotá, Colombia), Tomo XXII/1, noviembre, pp. 9-51.
- HABERMAS, J.(1998) Escritos sobre moralidad y eticidad. Barcelona. Paidós.
- HARF, R, PASTORINO, E, SPINELLI, A. y otros (1996) Nivel inicial: aportes para una didáctica. Buenos Aires, El Ateneo.
- HORKHEIMER, M. [1967] (1973), Crítica de la razón instrumental, Buenos Aires, Sur.
- JELÍN, E y LORENZ, G (comps) (2.004) Educación y memoria: La escuela elabora el pasado. España. S XXI de España Editores.
- KAUFMANN, C (2008) El fuego, el agua y la Historia. La dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias. Bs. As. Libros del Zorzal.
- KAYE, K.(1986) La vida mental y social del bebé. Ediciones Paidós. España.

- KOHAN W (comp.) (2006) Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia. Ediciones Novedades educativas. Bs. As, Méjico.
- KOHAN W. (2007) Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación. Del estante editorial. Bs As.
- KOHAN, W. (2004) Infancia entre educación y filosofía. Laertes. Barcelona. Bs. As.
- LE GOFF, J..(1995) Pensar la Historia. Barcelona, Altaya. (1977).
- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2008) – Documento Aprobado Resolución Nº 24/07 – Consejo Federal de Educación. IFOD.
- LUSETTI L, REBAGLIATI M S (1998) Una mirada socio- histórica de los medios masivos de comunicación. Revista Novedades Educativas. De 0 a 5 años. Año I N°3 Argentina- México
- LUSETTI L, REBAGLIATI M S. (2000) Los actos escolares en el Nivel inicial. En búsqueda del sentido. Revista Novedades Educativas. De 0 a 5 años. Año 3 N°25 Argentina- México
- MALAJOVICH, A (comp.) (2006) Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana. Bs. As. SXXI Editores Argentina.
- MATURANA, H (1993) Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Ed. Instituto de Terapia. Chile.
- MCLAREN P. (1997) Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna, Paidós. Barcelona
- MOGLIA y otros. (1998.) Pensar la Historia Argentina desde una historia de América Latina. Buenos Aires, Plus Ultra.
- MOLINA L, JIMÉNEZ, N. (1992) La escuela infantil. Acción y participación. Ediciones Paidós. Barcelona España. Paidós. Bs As.
- PIAGET J. (1984) El criterio moral en el niño. Trad. Cast. Barcelona. Martínez Roca.
- PLUCKROSE, H.(1993) Enseñanza y aprendizaje de la historia. Madrid, Morata.
- POZO J.I, CARRETERO (1984): ¿Enseñar historia o contar “Historias? Otro falso dilema .En Revistas Cuadernos de Pedagogía N° 111.
- REBAGLIATI M S. (2008) La dimensión ética, social y emocional de la constitución subjetiva: su enseñanza en situaciones cotidianas del JM. Cap 5. en Soto y Violante (comp) Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción. Paidós. Bs As.
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares (2008) Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular
- REDONDO P. y otros (2007) La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanza. Ciclo de conferencias 2007. Dirección Gral. de Cultura y Educación Pcia. de Bs. As. Dirección Provincial de Educación inicial. La Plata.
- RODRÍGUEZ C., MORO C. (1999) El mágico número tres. Cuando los niños aun no hablan. Paidós. España.
- ROGOFF. B. (1990) Aprendices del pensamiento. Buenos Aires Paidos
- ROMERO L.A. (1996) Volver a la historia, Bs. As. Aique.
- ROMERO, L A (coord.) (2.004) La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares. Bs. As. SXXI Editores. Argentina.

- ROMERO, L.A. (1998) Breve historia contemporánea de la Argentina, Bs. As. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- SARLÉ P. (2001) Juego y Aprendizaje Escolar: los rasgos del juego en la educación infantil. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- SARLÉ, P (coord.) (2.008) Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.
- SCHUJMAN G. SIEDE I. (comp.) (2007) Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política. Aique educación. Bs As.
- SIEDE I. (2007) La educación política. Ensayos entre ética y ciudadanía en la escuela.
- SINISI L.(2000) Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo. En Ensayos y Experiencias Marzo /Abril 2000. Año 6. Nª 32. Novedades Educativas. México Bs As.
- SOTO, C. y VIOLANTE, R. (comp.) (2005): En el Jardín Maternal. Paidós. Bs.As.
- SOTO, C. y VIOLANTE, R. (comp.) (2008) Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción. Paidós. Bs As.
- VÁZQUEZ ANDRADE P. (2006) Teoría y crítica de la Educación y Derechos Humanos: lineamientos para una propuesta educativa. Universidad de León. España.
- WALLON, H- (1976) La evolución psicológica del niño, Barcelona, Editorial
- WALLON, H (1980) Psicología del niño, una comprensión dialéctica del desarrollo infantil. Volumen I y II. Pablo del Río Editor. Madrid.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (2001): El sentido de las Didácticas Específicas en las CC. de la Educación. Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI. Universidad de Granada. Granada
- ZAZZÓ R. (2004) El yo social. La psicología de Henri Wallon. Fundación Infancia y aprendizaje. Madrid
- ZEMELMAN H. y LEON E. (coord.) (1997) Subjetividad: umbrales del pensamiento social. Antrophos editorial. Barcelona.

Área Comunicación y Expresión: Motricidad-Música-Plástica-Literatura Infantil-Lengua

Fundamentación

A lo largo de los siglos la conquista de la "humanidad" ha sido acompañada, sin duda, por la búsqueda y la creación de sistemas simbólicos que registren paulatinamente su existencia. El hombre desde tiempos inmemoriales ha sentido la urgencia de reconfirmar lo existente y de mirar hacia lo desconocido, evidenciándolo a través de tramas de significaciones construidas culturalmente. Así, la persona constituye un eslabón vital en el incesante movimiento de dar forma simbólica a un mundo en permanente construcción y reconstrucción.

La génesis del lenguaje da cuenta de esta actividad sostenida que refleja la necesidad del ser humano de tender lazos entre pensamiento, imaginación, acción y emoción, haciendo comprensible para los otros sus gestos, intenciones, sentimientos, intuiciones, ideas, valores, y realimentándose de los procesos sociales que transfieren el adentro hacia modalidades expresivas y comunicativas compartidas y aprehendidas culturalmente.

Aún cuando el término "lenguaje" se asocia con lengua, "desde el campo de conocimiento se designa con este concepto todo sistema significativo que emplea el hombre en relación consigo mismo y con el otro. Es decir, todo signo que represente acciones, pensamientos, sentimientos, gestos, vivencias, movimientos, imágenes, sonidos, que se manifiestan en el complejo sistema que crea el hombre en sus interrelaciones con los demás, para expresarse, comunicarse, manifestarse, organizar sus pensamientos, construir conocimientos para gozar, para vivir, crear y recrear".³¹

Por ello, el lenguaje enlaza sistemáticamente los saberes del hombre a través del tiempo y del espacio poniendo de manifiesto los puntos de vista, las maneras de ser y existir que le devienen de la peculiaridad de su época y del trazado de paradigmas éticos y estéticos en relación con sus actitudes de vida.

Desde esta interdependencia mundo interno-mundo cultural, el hombre imagina su destino y define sus maneras de comunicación y expresión y el lugar que ocuparán en la generación de mundos posibles y en la transformación de lo real.

En estas circunstancias, los distintos tipos de lenguajes -en nuestro campo: música, plástica, literatura, lengua, motricidad- emergen como formas análogas de leer, escuchar, traducir y decir el mundo. En constante vaivén se nutren y enriquecen mutuamente, y salen a escena -según los contextos y necesidades- de manera más o menos independiente, más o menos integrada, canalizando así sutiles modalidades de expresión y ajuste con relación a las propias maneras de comunicar y de significar.

En este sentido, en la riqueza de la heterogeneidad reconocemos una diversidad de culturas familiares, sociales y étnicas en los estudiantes en formación, expresada en una delicada tensión que pide ser escuchada y atendida, y cuyo abordaje conlleva una complejización filosófica, ideológica y política con miras a la construcción de paradigmas pedagógicos más ajustados a nuestra realidad.

Desde que nace el niño se impregna de estas formas socioculturales dadas de expresión y las hace propias en el intento de incluirse en la trama vital, y a medida que va creciendo, va creando y recreando nuevas opciones, abriendo simultáneamente los

³¹ Diseño Curricular Nivel Inicial Provincia de Río Negro. Fundamentos del campo de los lenguajes expresivos. p. 85.

canales del pensamiento, de la imaginación y de la comunicación en un interjuego que los modifica y los retroalimenta.

El cuerpo como instrumento clave de anclaje de la vida comienza siendo el sostén y el pivote de esta manera de decir, primero proyectada hacia el afuera, en la acción, y conquistada en primera instancia desde el lenguaje del juego. Manera que ha sido aprehendida desde la vivencia inicial de ser cuerpo gestado en otro cuerpo, como cuerpo que vive y percibe desde su madre.

Desprenderse será abrirse a mirar el mundo, interrogarlo, manifestarlo, retraducirlo con voces y sonidos, comprenderlo con una actitud poética y estética. Ésto convierte a la infancia en el terreno más excitante de la puesta a prueba, de la consolidación, de la búsqueda, del juego, del ensayo, de la confirmación.

De esta forma el niño deviene en hombre y arrastra consigo una percepción del mundo y un estilo propio de acción, siendo los lenguajes expresivos los instrumentos vitales de inserción, de cambio, de transformación, de apropiación de lo real y de proyección de lo posible.

Las maneras en que la persona, desde temprana edad, recorre y transita esta búsqueda expresiva marcarán sin duda los espacios de confianza y seguridad conquistados y aquellos que quedarán como huellas que condicionan o determinan un estilo, una carencia, o una capacidad. Las marcas siempre remiten a un aquí y ahora, a un tiempo y espacios comprometidos, sólidamente enraizados con las costumbres, en las ideologías, en la toma de postura o posicionamiento social y cultural.

En este marco, el Área constituye el espacio de interjuego donde los lenguajes pueden visualizarse desde su gestación como formas expresivas embrionarias del ser humano, que van diferenciándose y perfilándose como modos análogos y complementarios, y que se hallan relativamente en su máximo exponente en el alumno que se acerca a cursar la carrera docente.

El recorrido desde la infancia pareciera determinar un punto de llegada en el ser adulto. Sin embargo, como toda búsqueda humana, plantea simplemente un nuevo punto de partida, una perspectiva provisoria que será el impulso para que el futuro docente indague sobre sí mismo, sobre sus facultades ya consolidadas y sobre aquellas a desenvolver y consolidar en el tiempo, encontrando nuevas claves con relación a lo que sabe, estima, se anima, puede, quiere, desea, sueña, hace.

Cada lenguaje le requerirá al alumno nuevos desafíos y ajustes, como manera de poder proyectar la propia comprensión de los procesos personales en aquellos que más tarde observará en los niños. El ámbito de los lenguajes expresivos se instala así como espacio de privilegio en el que el alumno adulto pone a prueba su capacidad para generar, sostener e impulsar los procesos expresivos propios y promover el desarrollo de estos lenguajes en la primera infancia.

Desde esta perspectiva, el trabajo disciplinar no centrará tanto su atención en la recuperación del conocimiento del código en sí mismo, sino en el espíritu del lenguaje que lo genera y lo anima y en la vivencia de los matices con que lo artístico y lo poético en general enriquecen la cultura del hombre. Cultura que traduce su intento de posicionarse vitalmente tanto desde lo filosófico, como desde lo ético y lo espiritual trascendente.

El arte, como manifestación acabada y siempre mutable, va dando cuenta de esta búsqueda y de los intentos de respuesta que cada época ensaya y propone.

Iniciarse en el camino de la degustación artística orientará actitudes que si bien no llevan a la conquista del arte en sí mismo, abren a la percepción sensible y a la intencionalidad estética en la propia manera de reflejar y trascender la cotidianeidad.

Propósitos Generales

La formación del docente de Nivel Inicial en el Área de Comunicación y Expresión supone que los alumnos desarrollen e incorporen en su carrera actitudes fundamentales para el rol, las que le permitirán la paulatina conquista de procedimientos y conceptos en relación comprometida con esta manera de estar y ser desde lo expresivo-comunicativo. Por ello, las propuestas se orientarán hacia los siguientes propósitos:

- Posibilitar el desarrollo comunicativo-expresivo propio (vivencial, vincular, conceptual) desde todos los lenguajes, involucrando a la totalidad de la persona desde sus propias potencialidades y limitaciones, y como futuro docente, desde una disponibilidad dialéctica, constructiva, superadora.
- Fomentar la valoración del compromiso y el trabajo sostenidos como actitud necesaria para el desarrollo expresivo.
- Orientar la construcción de una disposición del propio cuerpo, para que oficie como espacio de vivencia y aprendizaje introyectado, como sostén, como límite sensible, como elemento de diálogo, como presencia tangible.
- Acompañar y promover la capacidad de registro del propio proceso personal y la valoración y respeto a las diferencias individuales y al proceso de los otros, tanto en las producciones como en las concepciones e ideologías, predisponiendo un marco de análisis conjunto, cooperativo y solidario para generar la empatía necesaria que sustenta toda situación de aprendizaje.
- Potenciar la gestación de actitudes de valoración, respeto y apertura a las diferencias individuales y al proceso de los otros, tanto en las producciones como en las concepciones e ideologías, predisponiendo un marco de análisis conjunto, cooperativo y solidario.
- Promover el compromiso afectivo en el desarrollo del proceso expresivo, perceptivo, e imaginario, alimentando así la capacidad de juego, humor, risa, entusiasmo, asombro; la sensibilidad frente a los hechos, los objetos, las personas, las situaciones. Entender el silencio, la actitud introspectiva, la incubación como espacios necesarios para la génesis de nuevas producciones.
- Favorecer el reconocimiento de la expresión a través de los lenguajes artísticos como manifestación de identidad.
- Propiciar el conocimiento del código expresivo de cada lenguaje artístico en las dimensiones de la producción, la apreciación y la contextualización para concientizar en el marco del paradigma del sujeto productor de cultura.
- Favorecer la interpretación y el disfrute de las diversas representaciones desde la construcción de una mirada poética que imprima un modo de percepción singular.
- Estimular el desarrollo de la creatividad, la capacidad de iniciativa, el pensamiento propio y la autonomía, en la generación de propuestas significativas, personales, sensibles que promuevan trascendencia en las experiencias educativas.

- Brindar oportunidades para el desarrollo de la creatividad, de la capacidad de iniciativa, del pensamiento propio y de la autonomía, en la generación de propuestas significativas, personales, sensibles, que lleven a dar trascendencia al hecho educativo.
- Propiciar el desarrollo de un pensamiento estético y ético en la construcción de su profesionalidad.
- Promover el desarrollo de estrategias de búsqueda, indagación, investigación y creación de recursos pedagógicos y didácticos variados y pertinentes a los diferentes contenidos a enseñar y a las diversas situaciones personales, grupales, sociales y culturales.
- Propiciar la revalorización de la propia capacidad de juego implicando la búsqueda de la gratificación interna, la libertad, la voluntad y el compromiso en situaciones de aprendizaje hacia la proyección de esta dimensión en didáctica.

Ejes e ideas básicas:

El área está organizada en torno a tres ejes vertebradores que la estructuran. Estos ejes dan el marco de sostenimiento a diferentes unidades curriculares interdisciplinarios. Por otra parte, se hace mención a subejos, que aportan especificidad al marco de los tres ejes generales enunciados. Cada una de las orientaciones del área aporta sustento teórico y metodológico a los mismos.

Eje 1: El desarrollo personal comunicativo expresivo

Subejos:

1. El lenguaje y la cultura como entramado de significaciones.
2. El acto del lenguaje y el lenguaje como acto.
3. Instrumentación, articulación y práctica como insumos para el desarrollo expresivo.

Ideas Básicas

- Los fundamentos epistemológicos del campo de la comunicación y la expresión humanas resignifican la praxis y el aprendizaje y promueven el desarrollo personal en relación a la propia historia del estudiante en una construcción dialéctica junto a otros.
- El lenguaje en la vida del hombre se configura como patrón cultural que orienta una particular visión del mundo, que ha sido aprehendida *junto a* y *con* los otros.
- La construcción subjetiva de los diferentes lenguajes simbólicos se consolida como capacidad personal. Involucra procesos y estrategias específicos que se construyen y gestan como posibilidad o como límite, configurando matrices que pueden enriquecerse, desafiarse y cambiar a lo largo de toda la vida.
- El lenguaje en la interacción social se constituye en un instrumento de comunicación poderoso y comprometido que permite la construcción interpersonal y la transferencia de representaciones sociales.

Eje 2: El desarrollo comunicativo y expresivo como construcción subjetiva en el niño de nivel inicial.

Subejos:

- 1- La construcción dinámica del concepto de niño desde la mirada del campo. Puntos de encuentro epistemológico.
- 2- Génesis y desarrollo de los diferentes lenguajes del campo en su doble dimensión: específica y holística.
- 3- El reconocimiento y valoración de las dimensiones lúdica y artística en la primera infancia.

Ideas básicas

- Comprender quién es el niño hoy -desde una mirada pedagógica que lo concibe como sujeto de aprendizaje y que se sabe atravesada por los avatares de la contemporaneidad- es brindar al estudiante un saber que lo dispone a la lectura de las manifestaciones expresivas en los niños de Nivel Inicial.
- El campo de los lenguajes expresivos concibe de manera dinámica la idea de niño.
- El Nivel Inicial acoge a niños de edades en las que tienen lugar importantes hitos en la evolución y desarrollo de los Lenguajes Expresivos: su génesis, las particularidades específicas de cada lenguaje y el complejo entrecruzamiento entre ellos.
- Las dimensiones lúdica y artística en la primera infancia constituyen una zona a iluminar con los aportes de una mirada específica del campo, resaltando el sentido solidario e indivisible que opera entre ambas.
- El desarrollo del pensamiento imaginativo, divergente se construye a través de lógicas narrativas que desde la primera infancia alimentan la base del juego, de las actividades expresivas, de lo inasible, lo intangible y contingente en este campo de conocimiento.

Eje 3: El desarrollo profesional: aportes del campo para la construcción del rol

Subejos :

1. La construcción y apropiación de una actitud lúdica y estética.
2. La construcción de criterios y puesta en juego de estrategias didácticas propias del campo.
3. La tarea pedagógica concebida como práctica política en un campo que promueve la evolución hacia el arte.

Ideas básicas

- La didáctica del campo involucra a los lenguajes expresivos que se construyen desde la primera infancia. El conocimiento de lo específico de las disciplinas debe considerar la forma holística en que el niño se apropia de estos lenguajes y debe involucrar al estudiante en la apreciación, en la producción y en el reconocimiento de significados culturales.

- La dimensión emocional del niño pequeño es incidida por las formas simbólicas culturales. Los aportes cualitativos de los lenguajes artísticos colaboran para la construcción de criterios para la “buena enseñanza”.
- Las actitudes lúdica y estética del docente de Nivel Inicial se configuran como construcción conciente si se comprende y asume su carácter irremplazable y la imposibilidad de adquirir fórmulas estandarizadas para su desarrollo.
- Se entiende al docente de Nivel Inicial como un sujeto total, no como la suma de fragmentos de saberes de los diferentes campos. Sin embargo, cada uno de ellos constituye una suerte de ecosistema pedagógico que aporta a la construcción del rol especificidades que, por su latido epistemológico o por las características disciplinares, le son propias. Desde esa perspectiva, la apropiación de herramientas metodológicas específicas constituye un pilar fundamental a la hora de pensar una didáctica del campo.
- En toda práctica cotidiana en las aulas subyace un cuerpo ideológico -postura ética, filosófica y pedagógica- que es a su vez causa y efecto del rol. Pensar las estéticas y las concepciones de expresión y de comunicación no como accesorios ornamentales del rol profesional sino como definiciones fundantes, contribuye a hacer consciente su trascendencia en la compleja tarea de hacerse docente de Nivel Inicial.

Contenidos sugeridos para cada Eje:

Los contenidos sugeridos se organizan en torno a los ejes vertebradores del área, arriba mencionados. Están definidos en categorías generales. Además, cada lenguaje realiza su abordaje específico.

Eje 1: El desarrollo personal comunicativo expresivo

Fundamentos epistemológicos de la comunicación y expresión humanas.

Lenguaje y cultura como entramado de significaciones.

Juegos con el lenguaje: la palabra, el sonido, la imagen, el cuerpo para la apertura de mundos posibles. El juego teatral, la danza, el cine, la performance como patrimonio para el desarrollo expresivo personal y grupal.

Creación y transmisión de la cultura. Reproducción, hegemonía y creación. Proceso creador. Exploración, ideación, descubrimiento, desafío, transformación, creación y recreación como procesos mentales.

La experiencia en la génesis de narrativas y producciones simbólicas. Recuperación y reconstrucción de la experiencia en la constitución como sujeto. La experiencia cultural como impronta de la diversidad expresiva. La experiencia sensible como texto y contexto de los hechos artísticos.

La construcción de la identidad y la diferencia: saberes previos, el lugar de donde venimos, los significantes que nombran.

El lenguaje verbal, el literario, el musical, el plástico y corporal. Códigos y saberes particulares. Su proyección en la construcción de la subjetividad. Aportes al desarrollo personal y profesional.

La función del arte en la sociedad y en la educación. Aportes desde la antropología, la sociología, la psicología.

Procesos y producciones simbólicas. Arte. Cultura. Estética. Visión, actitud, experiencia y goce estético. Visión poética. Lenguaje cotidiano-lenguaje poético: encuentros y rupturas. Valor expresivo, intencionalidad estética.

El cuerpo como construcción cultural y subjetiva: el cuerpo discursivo, el encuentro corporal con el otro, disposición y expresión corporal. Registros sensorperceptivos. La configuración del espacio: vínculo, respeto, lazo, marco.

Eje 2: El desarrollo comunicativo y expresivo como construcción subjetiva en el niño de nivel inicial.

Concepción de niño. Características en el desarrollo del niño desde los 45 días a los 6 años. Desarrollo, maduración y estructura en el niño. Su lugar, las funciones que lo estructuran (maternidad, paternidad, modelos de crianza). La función lúdica en el conocimiento, el aprendizaje y el establecimiento de vínculos. Cualidades simbólicas que descubren los niños. Niveles de conceptualización. Representaciones mentales y manifestaciones corporales, sonoras, verbales, gráficas.

La estructuración del tiempo y del espacio. El investimento del cuerpo y del espacio.

El orden simbólico las representaciones, el campo de significante. Imagen del sí mismo.

La dimensión lúdica en el niño. El juego como factor estructurante. Teorías del juego.

El lazo con el otro, modalidades subjetivas. Importancia del vínculo y la presencia del adulto.

La función de los objetos y los juguetes. El factor ético- estético en el marco del movimiento y la expresión en el niño.

Niño, familia y educación. El niño y su relación con instituciones educativas formales y no formales (Jardín Maternal, Jardín de Infantes y otros dispositivos).

Desarrollo perceptivo, emocional y expresivo: el lugar de las emociones en el desarrollo de la representación.

El desarrollo de las representaciones mentales, del pensamiento visual y del goce lúdico gráfico y plástico. Ficción y realidad en la representación.

La naturaleza lúdica en las representaciones gráficas y plásticas de los niños. El lugar de la intervención, la promoción y el cuidado de las formas de expresión infantiles. El universo de la sala como espacio de apertura para nuevos conocimientos. El niño como hacedor y contemplador en la cultura infantil y adulta. El empoderamiento del niño que hace, construye, crea sus elementos significativos, lúdicos, afectivos. Objetos, juguetes y juegos cognitivos en la sala del Jardín Maternal y de Infantes.

El ambiente como abecedario pedagógico en el Jardín Maternal y de Infantes. Complementos entre los aportes estéticos del docente y las capacidades de los niños. El goce estético como dispositivo permanente de los espacios educativos para niños, padres, educadores. La naturaleza como escenario didáctico, pedagógico y lúdico. La cultura y la imagen como entramado de significaciones familiares, barriales, nacionales, latinoamericanas, universales.

El dibujo, la pintura, el collage, el modelado, la construcción, la escultura. La línea, como gesto y elemento gráfico estructurante de las representaciones. El color, las texturas y la luz, cualidades, gamas, matices y sus efectos en la percepción sensible y el desarrollo estético en la temprana edad. El espacio y el tiempo: su representación en el plano y en el volumen. El uso de materiales convencionales y no convencionales.

El deshecho como soporte de la transformación. Logros estéticos hacia la buena forma desde la temprana edad.

El niño y su relación con el sonido y la música. Desarrollo de la expresión sonora espontánea. La importancia de la presencia del otro en el desarrollo de la musicalidad del niño. La voz como revelación subjetiva. El habla entonada, el habla articulada.

El niño como músico concreto. Su interacción con diferentes materiales. Aportes del arte contemporáneo a la lectura de la producción sonora y musical del niño. La construcción de significados desde el lenguaje musical. La composición musical. Procesos de ideación. Idea, discurso musical.

El valor de la experiencia musical en el desarrollo de la musicalidad. Vivencia corporal de la música. Marcas, huellas. Experiencias musicales activadoras de procesos de simbolización. Aspectos cognitivos y afectivos.

La escucha en el niño pequeño. Memoria emotiva. El desarrollo de la audición interior desde la escucha significativa. La construcción del gesto sonoro como logro de una búsqueda sensible. Imagen sonora como construcción simbólica en el niño.

La experiencia musical en el contexto cultural del niño. Desarrollo estético en relación al lenguaje musical.

Literatura e infancia. Valor cultural y simbólico. El valor de la metáfora en el desarrollo del pensamiento y la ficción. Géneros del discurso: La poesía, el relato, los cuentos, las nanas, la narrativa, el texto teatral y sus cruces con la música, el juego corporal y el juego dramático. Cualidades, dimensión poética, ritmo y rima, el humor, el absurdo, el disparate.

El libro y el lector. Libro e imágenes, complementariedad entre texto e imagen, diagramación, interactividad, juegos sensoriales.

El niño y la palabra. De la comunicación gestual al lenguaje verbal. De los sonidos y miradas a las primeras palabras.

La sonoridad de la palabra en el juego vocal de la etapa prelingüística y su transformación en la primera infancia. La palabra para crear y recrear. Juegos verbales y oralidad.

El niño y la palabra escrita. Jugar a escribir y escribir jugando. La escritura en colaboración: la ayuda entre pares y la intervención del adulto. Los textos y la vida cotidiana. La Alfabetización inicial: diferentes perspectivas e investigaciones.

Eje 3: El desarrollo profesional: aportes del campo para la construcción del rol

Reflexión ante la observación de recortes de escenas infantiles. Las matrices de aprendizaje, análisis crítico en relación a las identificaciones y modelos.

Análisis crítico de las propuestas didácticas. Autonomía en el trabajo de indagación y construcción de propuestas. Definición y posicionamiento ante las distintas corrientes de intervención docente. Observación de las necesidades del niño. Capacidad de respuesta ante las mismas.

Observación, diagnóstico y planificación. Acompañamiento e indagación. Formas de intervención. Acceso al conocimiento de la especificidad del lenguaje plástico, musical, verbal, literario, corporal y su didáctica.

Problematización del rol desde la mirada del campo: acciones, posturas, estilos. Lectura de indicadores del hacer expresivo de los niños. Hipótesis de intervención. Apertura y desarrollo de espacios expresivos. Construcción de escenarios, disponibilidad corporal.

El valor estético y ético en la instrumentación sensible, con sentido crítico y capacidad creativa: cantar, inventar canciones, contar cuentos, nombrar, hablar, mostrar el mundo, dibujar, construir, jugar, crear situaciones didácticas, aprovechar oportunidades de enseñanza, disponerse para la empatía, educar en la ternura.

En la dimensión personal: apertura a la búsqueda de recursos, la capacidad de preguntar, de modificar ideas, de enriquecerse junto a otros, de cuestionar, de desafiar lo desconocido, de fortalecerse como profesional en búsqueda de conocimientos para la didáctica específica del campo.

El lugar de lo gráfico-plástico en la enseñanza en el Jardín Maternal y de Infantes. Desarrollo cognitivo, afectivo, emocional, estético, ético.

El rincón de las artes, el rincón de construcciones, los espacios, dispositivos y fabricación de objetos y materiales de utilería: la casita y otros escenarios. Macro y micro escenarios. Creación, organización, previsión, disposición anímica e ideológica para la atmósfera lúdica.

Juego dramático-plástico en grupo total, en pequeños grupos, como juego teatral. Escenografías, escenarios, utilería, disfraces y accesorios. La simulación y la actuación en su dimensión espontánea y enseñable.

Las propuestas plásticas como desafío de conocimiento, destreza, desarrollo y evolución de las representaciones mentales, expresivas, culturales. La carpeta de "trabajos": tensiones entre el sentido de las producciones infantiles, su recopilación, cantidad, calidad y profundidad de las evoluciones representacionales.

La presencia de la música en el Jardín Maternal, en el Jardín de Infantes y en otros ámbitos formales e informales que comparten la crianza y la educación del niño pequeño. Su sentido y su desafío.

El aporte de las experiencias de apreciación-percepción y de exploración-producción al desarrollo de la musicalidad del niño. Escenarios de juego musical, guiones a construir. Escenarios que posibilitan aprendizajes musicales significativos.

Estrategias y modos de enseñanza del lenguaje musical en la primera infancia. Repertorio musical. Criterios de selección.

El docente como puente entre el niño y la literatura. Criterios de selección de textos literarios destinados a niños de Jardín Maternal y de Infantes: ética y cosmovisión en la literatura infantil: fábulas, leyendas, cuentos tradicionales, mitos, cuentos, poesías, nanas, trabalenguas, textos teatrales.

Recursos de acceso y recopilación Bibliotecas comunitarias, barriales, espacios virtuales, instancias de transmisión oral generacional.

Lenguaje verbal cotidiano. Los proyectos didácticos en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes desde el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

La oralidad y la alfabetización temprana en la expresión del mundo interno, la consolidación de las relaciones interpersonales, la apropiación de lo real y la comunicación del imaginario. Los diseños curriculares del Jardín Maternal y del Jardín de Infantes como patrones orientadores de la práctica docente. Oralidad y escritura: observación y análisis de propuestas didácticas integradoras. El maestro como mediador y orientador en las experiencias de oralidad, lectura y escritura.

Unidades curriculares

El Área se presenta como campo de conocimiento de los lenguajes expresivos. Las disciplinas que la integran conforman un campo que involucra la génesis de la

comunicación humana, en tanto formas que adopta el lenguaje para decir acerca del mundo pero se proyecta hacia las formas culturales del arte. Así, la palabra que nombra y la palabra poética, el gesto que muestra y dice, el mundo sonoro que se gesta y absorbe en la cultura, las significaciones simbólicas, se instalan en el mundo del niño como un escenario que se significa y resignifica en un espacio y un tiempo, como contextos vivos, mutables, contingentes. Al mismo tiempo, los estudiantes provienen de diferentes experiencias y compete a esta área poder brindar oportunidades en el hacer estético y simbólico, como sujetos activos en su propia cultura que desarrollen el pensamiento cualitativa y sensiblemente, no solo como futuros enseñantes sino también como personas.

Si bien las disciplinas comparten y se articulan en los modos íntimos del pensar y sentir, es necesario generar la apropiación particular de cada lenguaje, de sus aportes y saberes específicos, desde la apreciación, la producción y la contextualización. Parte de estas capacidades exigen un abordaje práctico e instrumental en construcción dialéctica con lo conceptual y epistemológico, como forma de abordaje integral, holístico. Por ello, las unidades curriculares abordan en forma alternada, la epistemología de los lenguajes desde su génesis hasta su desarrollo como arte en el campo de la cultura, y su apropiación instrumental.

La didáctica de estos lenguajes no implica un hacer que surge de un cuerpo de ideas meramente práctico sino asociado a un modo de pensar lo comunicativo y lo expresivo en relación a lo artístico. Para enseñar en este campo, es necesario tener experiencias, desafiar niveles de logros, aprender a pensar, comprender la percepción-como las formas que adopta el aprender a ver-, la imaginación- como la capacidad de generar ideas y representaciones mentales- y la expresión- como grados de definición sensible, estética y ética.

El Área de Comunicación y expresión incluye tres instancias de formación general surgidas de los acuerdos provinciales: Seminario de Arte y Cultura, Taller de Uso de la Voz y Alfabetización Académica. Estas instancias tendrán su propio espacio de evaluación y acreditación y se presentarán con formatos autónomos en esta Área.

Las diferentes unidades curriculares configuran campos específicos que hace a la base de la comunicación y expresión humana, en tanto colaboran en el desarrollo de la subjetividad, de la comunicatividad, de lo simbólico en su evolución hacia la dimensión artística.

Las unidades curriculares de esta Área son:

Campo de la Formación General

Comunicación y Expresión I: En este espacio el foco está puesto en *el desarrollo personal del alumno, futuro docente, en el campo de la expresión y la comunicación*

Formato: Asignatura

Duración: 128 horas (cuatrimestral)

Alfabetización Académica: Este espacio es coordinado por profesores de Lengua y Literatura del área y el foco está puesto en *la formación lingüística y desempeño académico en el futuro docente.*

Formato: Asignatura

Duración: 64 horas (anual – 32 horas en cada cuatrimestre)

Seminario de Arte y Cultura: Este espacio es coordinado por profesores del área y el foco está puesto en *la apreciación, participación y experiencia cultural como valores intelectuales, afectivos y sociales*

Formato: Seminario

Duración: 32 horas (cuatrimestral)

Taller de la voz: Este espacio es coordinado por profesores de música del área, una Fonoaudióloga y profesores de práctica. El foco está puesto en *la voz como instrumento y vehículo de expresión del docente en el Nivel Inicial.*

Formato: Taller

Duración: 32 horas (cuatrimestral)

Campo de la Formación Específica.

Comunicación y Expresión II: En este espacio el foco está puesto en el *desarrollo de los lenguajes expresivos y artísticos en el niño de Jardín de Infantes.*

Formato: Asignatura

Duración: 96 horas (cuatrimestral)

Comunicación y Expresión III: En este espacio el foco está puesto en el *desarrollo de los lenguajes expresivos y artísticos en el niño de Jardín Maternal.*

Formato: Asignatura

Duración: 64 horas (cuatrimestral)

Comunicación y Expresión IV: En este espacio el foco está puesto en *las formas de la experiencia en el Nivel Inicial.*

Formato: Asignatura

Duración: 16 horas (en cada cuatrimestre)

Taller de instrumentación y producción I: *En este espacio el foco está puesto en el hecho expresivo y artístico como experiencia adulta.*

Formato: Taller

Duración: 96 horas (cuatrimestral)

Taller de instrumentación y producción II: *En este espacio el foco está puesto en la apropiación de los diferentes códigos disciplinares como herramientas didácticas.*

Formato: Taller

Duración: 96 horas (cuatrimestral)

Taller de instrumentación y producción III: *En este espacio el foco está puesto en la producción en función de la creación de situaciones y objetos de aprendizaje: juegos, juguetes y otros materiales.*

Formato: Taller

Duración: 64 horas (cuatrimestral)

En el siguiente cuadro se especifican los ejes para cada unidad curricular y su carga horaria.

Estructura organizativa del Área de Comunicación y Expresión para la Propuesta Curricular

	1º Año		2º Año		3º Año		4º Año	
Eje Conceptual	El desarrollo personal del estudiante	La producción en función del hecho expresivo grupal en la dimensión del desarrollo personal como adultos	La apropiación de los códigos disciplinares de los diferentes lenguajes expresivos	El desarrollo de los lenguajes expresivos y artísticos del niño en el Jardín de Infantes	La apreciación, participación y experiencia cultural como valores intelectuales, afectivos y sociales	El desarrollo comunicativo y expresivo del niño en el Jardín Maternal	Las propuestas de enseñanza en el Nivel Inicial.	
		La voz como instrumento y vehículo de expresión esencial para el docente			La producción en función de la creación de los objetos de aprendizaje (juegos, juguetes, materiales y otros objetos)			
	Formación lingüística y desempeño académico del futuro docente.							
Unidad curricular	Comunicación y Expresión I (128)	Taller instrumentación y producción I (96 hs)	Taller de Producción e Instrumentación II	Comunicación y Expresión II	Seminario de Arte y Cultura (32 hs)	Comunicación y Expresión II	Comunicación y expresión IV	Comunicación y expresión IV
		Taller de la voz (32 hs)			Taller de producción e Instrumentación III (64 hs)			
	Alfabetización Académica (32 en cada cuatrimestre)							
Total	160	160	96	96	96	64	16	16

Total horas Área: 704

Recomendaciones Metodológicas

Es necesario considerar que el trabajo desde el Área conduce al inicio de un camino de auto-conocimiento cuya condición es un tiempo de profundización que excede al tiempo y a los espacios que brinda la formación inicial.

El proceso es permanente y en él se ponen en juego una actitud curiosa, comprometida, una revisión constante y el desafío de nuevos aprendizajes. En el inicio de la formación se jerarquiza la importancia del trabajo vivencial para generar el impulso, como motor del hacer. Un “hacer” que permita dotar de significatividad a los conceptos nodales del campo. Por ello, el área privilegia la modalidad de taller que permite y orienta la dialéctica acción-conceptualización, sin desmedro de otras estructuras organizativas que lleven a movilizar el conocimiento.

Por otro lado, en la formación del futuro docente entra en juego el aprendizaje de la observación sensible, minuciosa en la lectura de la singularidad de las conductas de cada niño. Será el contacto con ellos, la observación y el registro lo que otorgará validez a las propuestas didácticas que los estudiantes llevarán a cabo en sus prácticas.

La reflexión sobre lo que se hace, lo que se conceptualiza y lo que se observa permite focalizar diferentes dimensiones de análisis que incidirán en las propuestas de enseñanza.

Acerca del primer año de la carrera:

Comunicación y Expresión I y Taller de Producción e Instrumentación I

La modalidad de cursada debe abarcar lo teórico y lo vivencial en clases disciplinares y talleres integrales de dos o más orientaciones para proponer al estudiante un ámbito de conocimiento, experimentación, de prueba y de experiencias lúdico-creativas.

La formación docente debe brindar espacios expresivos de producción simbólica y de carácter artístico abarcando las dimensiones individual y grupal por la fortaleza que el protagonismo y la experiencia directa aportan. Muchos sujetos están al margen de estas experiencias y recuperar su significado y su sentido fortalece la construcción de identidad como sujeto activo y como sujeto social productor de cultura.

Alfabetización Académica

Se constituirá en un espacio donde los estudiantes pondrán en juego potenciales comunicativos y expresivos construidos a lo largo del propio desarrollo y trayectoria personal, los cuales se ampliarán y enriquecerán variando sus desempeños como usuarios de la lengua oral y escrita en diversas situaciones comunicativas.

Taller de la voz

En este espacio, a través de ejercicios técnicos y expresivos, se buscará desarrollar en los estudiantes una percepción consciente de su función fonatoria. Disponer de estos recursos permitirá enriquecer las propias posibilidades y volverse protagonistas del cuidado de este instrumento, esencial para su futura profesión.

Acerca del segundo año de la carrera:

El abordaje de diversas propuestas en el primer año desde cada lenguaje, habrá brindado cierta comprensión acerca de lo que implica el compromiso en el hecho

expresivo, el desafío personal que significa crecer y desarrollarse en este campo, para comprender en profundidad la dimensión subjetiva, intersubjetiva y cultural que se despliega. Esta base de la experiencia permite proyectar cierta didáctica de lo expresivo en el Nivel Inicial.

En el segundo año se hace necesario comenzar a posicionarse como futuro docente. El estudiante construirá concepciones acerca de la infancia y del niño, se instrumentará con conocimientos y recursos como herramientas cualitativas en el plano simbólico y cultural; con actitudes y valores crecientes hacia el desarrollo de un "buen educador".

Cada uno de los lenguajes aportará su especificidad disciplinar. La lengua, en su dimensión comunicativa, cognitiva, reflexiva y expresiva fortalece sus dimensiones intra e intersubjetiva para sostener y generar cualidades en lo simbólico y sensible.

Así, la lectura, la narración, al cobrar nuevos significados, son valiosos dispositivos para un desarrollo cualitativo en la enseñanza. El uso expresivo de la voz permite dotar de alma a las palabras que norman el mundo, hacen nacer la poesía, los cuentos, las nanas, los trabalenguas.

La construcción y producción de obra/objetos permite poner en juego la composición mediante la pintura, el modelado, el dibujo, la construcción, el collage, generando autonomía creativa en el futuro docente. La construcción de bancos de imágenes colaborarán en la construcción de una nueva forma de mirar y una forma para el enseñar. El abordaje investigativo acerca del comportamiento de diferentes materiales habilitará las técnicas para el desarrollo de la representación plástica y su proyección en el nivel inicial.

Del mismo modo, el uso de la voz y los instrumentos para la música habilitarán el canto y promoverán la inquietud hacia la ampliación de los universos de referencia, entre los que la elaboración de cancioneros como compilación personal y grupal, habilitará nuevos bagajes culturales en cada estudiante.

Acerca del tercer año de la carrera:

Comunicación y Expresión III y Taller de Instrumentación y Producción III

Para el tercer año, la modalidad adquiere similares características, pero focalizando el Jardín Maternal y el abordaje del juego, los juguetes y materiales para la enseñanza.

En el espacio de **Seminario de Arte y Cultura** se propone una modalidad de cursada semi presencial. De este modo se intentará promover una actitud autónoma en la construcción de nuevos aprendizajes a partir del encuentro con diversos ámbitos de la cultura que promuevan valores estéticos, culturales, espirituales.

Los alumnos podrán recorrer los circuitos de base presencial que se ofrezcan desde la formación, que incluyan repertorios variados en términos culturales: muestras de artes visuales, espectáculos de circo, películas seleccionadas, recitales, conciertos, obras de teatro y títeres, espectáculos de danza, congresos o encuentros en relación al campo artístico, talleres de arte, muestras de arte en jardines de infantes y escuelas, encuentros literarios, manifestaciones artísticas callejeras, conferencias de interés, ciclos culturales, utilización de Internet para la apreciación virtual de producciones nacionales e internacionales y circuitos autónomos con idéntica orientación para realizar a lo largo de la cursada.

La evaluación podrá abordarse mediante fichas de referencia y apreciación, foros de intercambio, espacios de debate, otras modalidades que surjan en el equipo de trabajo.

Acerca del cuarto año de la carrera:

Comunicación y Expresión IV

Este espacio curricular propone la socialización y construcción de ideas, la investigación conjunta, el intercambio, la lectura, el análisis y la reflexión de las propuestas del área resignificadas que los estudiantes diseñarán para luego poner en práctica en determinados niveles y salas. Estas propuestas deberán insertarse en los proyectos institucionales de los jardines o instituciones donde se realicen las prácticas.

La lectura, el análisis y la reflexión serán las modalidades de enseñanza para el acompañamiento en esta etapa de la formación de los estudiantes.

Evaluación y lineamientos de acreditación

El Área de Comunicación y Expresión supone diferentes formatos de cursada, complementarias entre sí, en los que se aborda conocimiento teórico e instrumental.

Para el caso de las **cursadas** con preponderancia teórica, la evaluación será a partir de prácticos, redes conceptuales, parciales de modalidad individual y/o grupal, incluyendo la observación de niños de 45 días a 3 años, en espacios familiares o públicos, para aprender una percepción sensible de las conductas personalizadas.

Para el caso de los **talleres**, la evaluación se realizará mediante la producción individual de trabajos prácticos por orientación y/o de Área, los que deberán dar cuenta de la evolución individual en el proceso expresivo comunicativo y estético. En las producciones grupales, se promoverán producciones de hechos expresivos con componentes artísticos en los que se pongan en juego la autonomía formal, lo interdisciplinario, la participación en la gesta de ideas, la capacidad de trabajar en conjunto, la permeabilidad a las sugerencias y a los cambios, la intencionalidad.

Del mismo modo, muestras, exposiciones, jornadas de intercambio, encuentros de lectores que tengan como protagonistas a adultos y niños cercanos, serán los posibles formatos que adquieren las formas que tienen al arte como referencia, para dar cuenta de la apropiación y de la experiencia transitada. Algunas producciones podrán presentar estados intermedios como colecciones, recopilaciones, etc., ya que la evaluación de proceso permite que el mismo comience a desarrollarse en la primera mitad del año para retomarse en las unidades curriculares correlativas al conocimiento del niño en el Nivel Inicial tanto Jardín de Infantes como Maternal.

En articulación con los espacios de práctica y residencia, parte de la acreditación final serán las prácticas; se realiza con la coordinación -por parte de las alumnas- de propuestas didácticas de corta duración en un encuentro con niños de salas de Jardín. Es recomendable que su evaluación se ajuste a criterios definidos con antelación: la presentación formal de las propuestas debidamente fundamentadas, la disposición, la preparación, las formas de vinculación con los niños, la propuesta lúdica, los aprendizajes de la experiencia, la dimensión actitudinal respecto al equipo de pares y durante la práctica.

En estas instancias, los docentes del área podrán ver cómo los estudiantes ponen en juego lo aprendido en función de la apertura de un espacio expresivo que tenga a los niños como protagonistas.

Cabe destacar la importancia que este espacio otorga para la toma de conciencia de logros y dificultades, ya que se convierte en una importante base de datos para el estudiante y también para los profesores a cargo.

Bibliografía:

- ALONSO, C. & MAQUIEIRA, S. (2001). Pensar los bebés. La educación en los primeros años, 0 a 5, N° 35, Bs As: Novedades Educativas.
- ARNHEIM, R. (1998). 15º reimp. Arte y percepción visual. Bs As: Alianza.
- ARIES, P.(1987). El niño y la vida en el antiguo régimen. Taurus.
- Artes Plásticas (2005). 2º reimp. Caminos para crear, apreciar, y expresar. Serie de 0 a 5. Bs As: Nov. Educativas.
- Ars Poética, Ars Política. (2007). Arte, política y crítica cultural. Bs As: Miño y Dávila.
- ARTHES, R. (1987). El susurro del lenguaje. Barcelona: Editorial Paidós.
- AUSTIN, J. (1982). Cómo hacer cosas con palabras. Bs As: Editorial Paidós.
- BACHELLARD, G. (1983). La poética del espacio. Breviarios. Méjico: FCE.
- BANEGAS, C. ALDABURU, M.I. PELICORI, I SCHVARTZ & HERRERO, L (2007). Caligrafía de la voz. Bs As: Leviatán.
- BETTELHEIM, B. (1978). Psicoanálisis del cuento de hadas. Barcelona: Grijalbo.
- BETTELHEIM, B. & ZELAN, K. (1983). Aprender a leer. Barcelona: Editorial Crítica.
- BOUTON, CH. (1980). El desarrollo del lenguaje en el niño. Bs As: Editorial Huemul.
- BOWER, T. (1974). El mundo perceptivo de los niños. Madrid: Editorial Morata.
- BORZONE DE MANRIQUE, A M. & ROSEMBERG, R. (2000) ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? Bs. As: Aique.
- BOSCH, L., SZULANSKI, S. y otros(1999) El juego. Debates y aportes desde la didáctica. Bs As: Novedades Educativas.
- BRASLAVSKY, B. (2005) Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Bs. As: Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- BRASLAVSKY, B (2004) ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización Temprana. Bs.As: Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina
- BRUNER, J. (1987). El habla del niño. Madrid: Editorial Alianza.
- BRUNER, J. (1989). Acción, Pensamiento y lenguaje. Madrid: Editorial Alianza.
- BRUNER, J. (1999). Las puertas de la cultura. Madrid: Aprendizaje Visor.
- BOMBINI, G. (2006) Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Bs. As: Ediciones Libros del Zorzal.

- CABAL, G (2000) Primeras experiencias *Revista El Monitor de la Educación*, Año 1, NRO. 1. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- CABAL, G. (2001). La emoción más antigua. Bs. As: Sudamericana.
- CALMELS, D. (2001). Del sostén a la trasgresión. El cuerpo en la crianza. Bs As: Novedades Educativas.
- CALMELS, D. (1998). El cuerpo y la escritura. Bs As: Novedades Educativas.
- CAÑEQUE, H. (1979). Juego y vida. En un jardín de Infantes mejor, siete propuestas. Bs As: Paidós.
- CARACCIOLO, A & OTROS (2000). Lectura y escritura. Iniciando el camino de la alfabetización. Bs. As: Novedades educativas.
- CARLÉ DE CALDIROLA, S. (1987). La expresión plástica en el niño. Bs As: Estrada.
- CARLÉ, S. (2006). El juego del arte. Barcelona: Editorial Rosa Sensat. Octaedro.
- CARLÉ, S. (2003) Luz y color. Juegos de ciencia y expresión. Bs As: Ediciones Corcel.
- CARON, B.(2002). Niños promotores de lectura. Bs.As: Ediciones Novedades Educativas.
- CASTORINA, J A & OTROS (2008). Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Bs As: Paidos educador.
- CASTRONOVO, A. & MARTIGNONI, A. (1993). Caminos hacia el libro. Narración y lectura de cuentos. Argentina: Editorial Colihue.
- CHOMSKY, N. (1989). Reflexiones sobre el lenguaje. Madrid: Alianza.
- CHOMSKY, N (1995). El habla del niño. Bs As: Ediciones Paidós
- CHOKLER, M. (1988). Los organizadores del desarrollo psicomotor. Editorial Cinco.
- COLLI, G. (1996). Filosofía de la expresión. España: Siruela.
- COLOMER, T (2005). Andar entre libros. Méjico: FCE.
- COLOMER, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido en *Lectura y vida* N° 1.
- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN. (1997). Provincia de Río Negro: DISEÑO CURRICULAR NIVEL INICIAL 1º Y 2º CICLO.
- COSSETTINI, L. (1962). Del juego al arte infantil. pp. 125-163. Bs As: Editorial Eudeba.
- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN. (1998). PROVINCIA DE RÍO NEGRO: DISEÑO CURRICULAR PARA NIVEL INICIAL.
- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN. (1999). PROVINCIA DE RÍO NEGRO. DISEÑO CURRICULAR PARA EL JARDÍN MATERNAL.
- DAVID DE PRADO. (1995). El torbellino de ideas para la participación e inventiva. España: Univ. De Santiago de Compostela.
- DAVIÑA, L. (2003) Adquisición de la Lecto escritura: revisión critica de métodos y teorías. Rosario:Edic. Homo Sapiens .
- DELALANDE, F. (1995) La música es un juego de niños. Bs As: Ed. Ricordi.

- DE LA TORRE, S. (1995). Identificar, diseñar y evaluar la creatividad. España: Univ. De Santiago de Compostela.
- DEL RÍO M J. & GRACIA, M. (s/f) Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos entre niños pequeños y adultos.
- DEVETACH, L. (1991). Oficio de palabrera. Argentina: Ediciones Colihue.
- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN. Provincia de Río Negro. (1999). Diseño Curricular de la Formación Docente de Nivel Inicial.
- DOLTO, F. (1984). la imagen inconsciente del cuerpo. Paidós
- EISNER, E.(2002). La escuela que necesitamos. Bs As: Amorrourtu Editores.
- ECCO, U. (2005). Historia de la belleza. Barcelona: Lumen.
- ESPAÑOL, S. (2001). creación de símbolos y ficción durante el segundo año de vida. Bs As: UBA.
- ESPARZA, A & PETROLI, A.(1981) La Psicomotricidad en el jardín de infantes. Paidos.
- FEDER, V. (2001): “Jardín maternal y desarrollo emocional. Coordenadas para pensar las instituciones educativas que albergan a niños pequeños.”, en Ensayos y experiencias, Nº 37, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- FERNÁNDEZ, A. (2002) La inteligencia atrapada. Bs As: Nueva Visión.
- FERREIRO, E., (1986). El proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Ceal.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A.. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Méjico: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. & GOMEZ PALACIO, M. (1986). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Ed. Siglo XXI, México.
- FREIRE P. (s/f) *La importancia del acto de leer*, en Alfabetización lectora de la palabra y lectura de la realidad. Editorial Paidos.
- FRIDMAN, R.(2004) La música para el niño por nacer . Bs As: Ed. Dunken.
- GADAMER, H. G. (2003). La actualidad de lo bello. 1º reimp. Bs As: Paidós.
- GAINZA, V. (2002). Pedagogía musical. Bs As: Ed. Lumen.
- GARRONI, E. (1998). De la semiótica a la estética en Estética y crítica. Bs As: Eudeba.
- GLANZER, M. (2000) El juego en la niñez. Bs As: Ed. Aique.
- GONZÁLEZ, M T Y OTROS ((2005) Articulación entre el Jardín y la EGB. La alfabetización expandida. Bs As: Aique.
- GOODMAN, K. (1989). Lenguaje integral. Venezuela. Editorial Venezolana.
- HARRIS, P. (2005). El funcionamiento de la imaginación. Bs As. FCE.
- HELD, J. (1981). El niño y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario. Argentina. Editorial paidos.
- HOBBSBWM, E. (1995). Historia del siglo XX. Las artes y la muerte de la vanguardia: las artes después de 1950. Barcelona: Editoria: Crítica.
- HUETE VALES, A.. (1995). Los procesos creativos en la experimentación plástica. España: Univ. Santiago de Compostela.

- HUIZINGA, J.(1996)Homo Ludens. Bs. As. Alianza.
- JOLIBERT, J. (1991). Formar niños lectores y productores de poemas. Chile: Editorial Dolmen.
- JOLIBERT, J & JACOB, J. (1998). Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula. Santiago de Chile. Edit. Dolmen.
- JOHNSTON, JOHNSTON. (1988). Desarrollo del lenguaje. Bs As: Editorial Panamericana.
- KAUFMAN, A.. CASTEDO, M.. TERUGI & L. MOLINARI, C. (1990). Alfabetización de niños: construcción e intercambio Bs. As. Aique.
- KAYE, K. (1986). La vida mental y social del bebé. Bs As: Paidós.
- KUSCH, R. (1999). América profunda. Bs As: Biblos.
- LACAN, J. (1938) La familia. Editorial Argonauta.
- LARDONE, L. & ANDRUETTO, M. T. (2003). La construcción del taller de escritura en la escuela, la biblioteca... Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- LARROSA, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Méjico: Fondo de cultura económica.
- LARROSA, J (2007):Sobre el arte de narrar. En Artepalabra. Voces en la poética de la infancia. Comp. por M .E. Lópe. Bs As: lugar editorial.
- LARROSA, CASTRO & SOUZA (2007). Miradas cinematográficas sobre la infancia. Colección: Educación otros lenguajes. Bs As: Miño y Dávila.
- LE BOULCH, J. (1978) Hacia una ciencia del movimiento. Paidós..
- LEVIN, E. (1991) La clínica psicomotriz. Ed. Nueva Visión.
- LISCHETTI, M. (1995). compil. Antropología. Edición ampliada. Bs As: Eudeba.
- LOEW, V. & FIGUEIRA, G. (1993). Juegos en dinámica de grupo. Bs As: Club de Estudio.
- LUKÁCS, G. (2007). Ética, Estética y Ontología. Bs As: Colihue-Universidad.
- LURIA & YUDOVICH, (1979). Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño. Madrid:Editor Pablo del Río.
- LURIA, A. R., (1984). Conciencia y lenguaje. Madrid: Aprendizaje Visor.
- MAILLARD, CH. (1998). La razón estética. Barcelona Laertes.
- MACHADO, A. M. (1998): Buenas Palabras Malas Palabras. Bs As: Sudamericana.
- MALAGUZZI, L.(1987): L'occhio se salta il muro. Reggio Emilia. MECCAM. Madrid
- MANGUEL A. (1999). Una historia de la lectura. Colombia: Grupo editorial Norma.
- MANGUINAU, D. (1980). Introducción a los métodos de análisis del discurso. Bs As: Ed. Hachette, Bs. As.
- MARTINEZ, E. (1995). Hablemos de estética. Bs As: AZ Edit.
- MATURANA, H.,SIMA NISIS, D (1997) Formación humana y Capacitación. Proposición reflexiva en torno a la tarea educativa. UNICEF. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

- MELICH, J.C. (2003) Filosofía de la finitud. Barcelona: Herder.
- MELICH, J.C. (2003) Entre pedagogía y literatura. Bs As: Miño y Dávila.
- MERLEAU – PONTY (1992) Los fundamentos de las ciencias del hombre. Centro Editor de América Latina.
- MERLEAU-PONTY. (2006).1º reimp. El mundo de la percepción. Bs As: F C. E.
- MIRETTI MARÍA L. (2003) La lengua oral en Educación Inicial Buenos Aires: Homo Sapiens.
- MIRETTI, M. L. (1998). La literatura en la Educación Inicial-EGB. Argentina: Editorial Homo Sapiens.
- MOLL, L C. (comp.) (1994). Vygotsky y la educación. Bs As: Editorial Aique.
- MONTES, G. (1990). El corral de la infancia (Acerca de los grandes, los chicos y las palabras). Argentina: Libros del Quirquincho.
- MONTES, G. (1990): El corral de la infancia, México: Fondo de cultura económica.
- MONTES, G. (1999). La frontera indómita. México: Fondo de cultura económica.
- MONTES, G. (2001). El mundo como acertijo. Jornadas de Lectura de la Feria del Libro de Buenos Aires.
- MOREAU DE LINARES. (1990). Descubriendo continentes. Los aprendizajes en la infancia. Bs As: Lugar Editorial.
- MOREAU DE LINARES. (1994, El jardín Maternal, entre la intuición y el saber. Bs.As: Editorial Paidós.
- MORIN, E. (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bs As: Nueva Visión.
- MOTOS TERRUEL, T. (1995). Creatividad dramática. España: Univ. Santiago de Compostela.
- NOÉ, L. F. & ZABALZA, H. El arte en cuestión. Conversaciones. Artes Visuales. Bs As: Adriana Hidalgo Editorial
- OLIVERAS, E. (2007). La metáfora en el arte. Bs As: Emecé Arte.
- ONG, W. (1987). Oralidad y escritura. México: Fondo de Cultura Económica.
- ORIGLIO, F. & OTROS. (2005). Arte desde la cuna. Experiencias de sensibilización artística con niños desde recién nacidos hasta tres años. Bs As: Nazhira.
- PADOVANI, A. (1999). Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría. Argentina: Editorial Paidós.
- PELEGRÍN, A. (1982). La aventura de oír. España: Editorial Cincel.
- PELEGRÍN, A. (1984). Cada cual atiende su juego. España: Editorial Cincel.
- PETIT, M. (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Méjico: Fondo de cultura económica.
- PUGLIESE, M. (1999). Nombrar el mundo. La lectura y la escritura en la Educación Inicial. Argentina: Editorial Colihue.
- PEREIRA, M & OTROS (2005) Intervenciones en la primera infancia. Prevención y asistencia en salud y educación. Bs As: Noveduc

- POMMIER, G (1993): El cuerpo. Bs As: Ediciones Klimé.
- PERKAL, A & OTROS. (2001) "Arrullos, sincronías y ritmos en la relación madre-bebé". Presentado en el 1er Congreso Nacional entre Educación y Salud. Córdoba, Argentina.
- PIAGET, J. (1973). El lenguaje y el pensamiento en el niño. Bs As: Editorial Guadalupe.
- PIAGET, J. (1979). La formación del símbolo en el niño. Bs As:Fondo de cultura económica.
- PIAGET, J. (1990). La formación del símbolo en el niño. Bs As: Fondo de Cultura Económico.
- PIGNOLI, ROSEMBERG & ALTMAN. (2003). Diccionario de Estética. Bs As: Quadrata.
- Pozo Ignacio y otros(2006) Las teorías implícitas de los niños acerca del aprendizaje de la escritura, en Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje.Editorial GRAO
- POZO I. y otros (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje.Editorial GRAO
- PUGLIESI, M. (2005) Las competencias lingüísticas en al educación Infantil. Bs. As: Novedades Educativas.
- RAITER, A. (1995). Lenguaje en uso. Bs As: Editorial AZ.
- RAVERA, M. R. COMP. (1998). Estética y crítica. Orden y caos en los procesos del arte. Bs As: Eudeba.
- REBAGLIATI, M. S. (2003). Hacia una dimensión ética con sentido social en la vida cotidiana del Jardín de Infantes. Fragmento de Investigación. Río Negro: IFDC Bariloche.
- REGGIO EMILIA (2001) La Inteligencia si Trova Usándole. Experiencias educativas. Barcelona. Morata.
- REVISTA DE 0 A 5 AÑOS, ARTES PLÁSTICAS. Caminos para crear, apreciar y expresar. Bs As: Novedades Educativas.
- REYES, Y. (1999). Nidos para la lectura, el papel de los padres en la formación de lectores. Conferencia Animación a la lectura.
- REYES, Y. La bebeteca. Lectura en la primera infancia. Taller Espantapájaros. Colombia.
- RICHTER, K. (2008). Experiencia y génesis de lo artístico en la primera infancia. En MIMEO. OMEP/UNESCO. Bs. As.
- RICHTER, K. (2008) La experiencia sensible como génesis y anclaje de conocimiento. Publicaciones del Postítulo en Jardín Maternal. En mimeo. Bs As: Novedades Educativas.
- RICHTER, K. MAROTTA, E. REBAGLIATI, M.S. & SENA, C. (1999). El ambiente como cuna de significados en la primera infancia. En Informe de investigación "Distintas dimensiones del proceso de interacción" Río Negro: IFDC Bariloche.
- RODARI, G. (1987). Gramática de la fantasía. México: Ed. Fontanella.
- RODARI, G. (1993). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Argentina: Editorial Colihue/Biblioser.

- RODOLFO, R. (1989). El niño y el significante. Bs As: Paidós.
- RODRÍGUEZ & MORO. (1999). El mágico número tres.
- ROT, D. (2006) Vivir la voz. Bs As: Ed. Lumen.
- SAID, E. (1997). Cultura e imperialismo. Barcelona: Anagrama.
- SAID, E. (1997). Cultura e imperialismo. Barcelona: Anagrama.
- SARLÉ, P. (2001). Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación inicial. Bs As: Novedades Educativas.
- SARLÉ, P & ROJAS, R (2005) Juegos de construcción y construcción del conocimiento. Bs As: Ed. Miño y Dávila.
- SARLÉ, P. (2006). Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Bs As: Paidós.
- SARLÉ, P. (2008). Enseñar en clave de juego. Bs As: Noveduc.
- SCHRITTER, I. (2005). La otra lectura de las ilustraciones en los libros para niños. Argentina: Lugar Editorial.
- SCHLEMENSON, S. (1999). Los chicos toman la palabra. Estrategias para el desarrollo de la capacidad narrativa en niñas y niños pequeños.
- SINCLAIR, STAMBACK & OTROS, (1985). "Los bebés y las cosas". Barcelona: Editorial Gedisa.

- SLOBIN, D. (1984). Introducción a la psicolingüística. Bs As: Paidós.
- SOTO, C. & VIOLANTE, R. (2008). Comp. 2º reimp. En el Jardín Maternal. Investigaciones y propuestas. Bs As: Paidós.
- SOLE, I Y TEBEROSKY, A (s/f). *La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización. Una perspectiva psicológica*, en Psicología de la educación escolar. Departamento de psicología evolutiva y de la educación Universidad de Barcelona. España: Edit. Alianza.
- SPITZ, R. (1977). El primer año de vida del niño. México: FC Económica.
- STAMBAK, BARREIRE & OTROS (1984). Los bebés entre ellos. Barcelona: Editorial Gedisa.
- VAN DIJK, T. (1990). La noticia como discurso. Barcelona: Editorial Paidós Comunicación.
- VAN DIJK, T. La ciencia del texto. Madrid: Editorial Cátedra.
- VIGOTSKY, L. (1985). Pensamiento y lenguaje. Editorial Pléyade.
- VIGOTSKY, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grupo Editorial Grijalbo.
- VIGOTSKY, L. (1998). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.
- VIGOTSKY, L. (2003). La Imaginación y la creación en la edad infantil. Nuestra América. Buenos Aires.
- VVAA (2000). el cuerpo en juego: hacer, sentir, pensar – la educación en los primeros años. Psicomotricidad Nº 29. Ed. Novedades educativas.
- VVAA. Diccionario de psicomotricidad. Trabajo de tesis.
- VVAA (2001).niñez temprana (ensayos y experiencias). Ed. Novedades educativas
- VVAA (2005). En el jardín de maternal. Bs As: Paidós.

- VVAA (2005). Intervenciones en primera infancia. Bs As: Noveduc.
- VVAA. ESCUELAS INFANTILES DE REGGIO EMILIA (2002) ESPAÑA. MORATA
- WALLON, H. (1941). La evolución psicológica del niño. Bs As: Ed. Psique.
Del acto al pensamiento. Bs As: Ed. Psique
- WEINRICH, (1981). Lenguaje en textos. Madrid: Editorial Gredos.
- WINNICOTT, D. W. (1971). Realidad y juego. Barcelona: Gedisa.
- WINNICOTT, D. (1988). Realidad y juego. España: Gedisa.
- WINNICOTT, D. (1980). El niño y el mundo externo. Bs As: Ediciones Hormé.
- WORRINGER, W. (1996) Abstracción y naturaleza. México: FCE.

Anexo I. Espacio Curricular: Alfabetización Académica

Fundamentación:

El espacio de Alfabetización Académica dentro de la Formación General del Profesorado para la Educación Inicial intenta desarrollar propuestas interdisciplinarias que planteen distintos modos de intervención, de pensamiento, formas de indagación en la vinculación con un objeto de conocimiento, considerando concepciones, supuestos y representaciones que los estudiantes tienen sobre ellos. Está integrado por los campos de Lengua, Matemática y Ciencias Naturales, y Tecnología.

El Nivel Superior exige un adecuado desempeño académico en el manejo de estrategias y nociones para participar en la cultura discursiva de las distintas disciplinas. Esto se constituye en un requisito necesario para un tránsito exitoso en la formación y un desenvolvimiento pertinente en las instancias de prácticas institucionales y futuras profesionales. Estas prácticas de lenguaje -y pensamiento- son diferentes al resto de los niveles de formación, ya atravesados por el estudiante y dentro de la formación, entre los distintos campos. Trazan nuevos desafíos que exigen continuar el proceso de alfabetización iniciado. El encuentro con la diversidad de temas y los diferentes propósitos desafían a los estudiantes pero, muchas veces, suelen convertirse en barreras percibidas como infranqueables.

Linda Flower, una investigadora que ha realizado valiosos aportes al estudio de los procesos de escritura, deja esta misma idea muy clara, cuando escribe:

“Escribir, para los estudiantes, es un acto de cruzar fronteras - o de pararse en el umbral tratando de imaginar cómo cruzar-. Cuando quienes escriben se trasladan del hogar a la escuela, desde la educación inicial a la superior, y de disciplina en disciplina, encuentran una variedad de comunidades discursivas, con sus lenguajes y convenciones especiales, con sus estándares para argumentar y dar razones, y con sus propias historias como un discurso del cual se ha formado un conjunto de supuestos, lugares comunes y cuestiones “claves” que los de adentro comparten (Flower y Higgins, (1991:1)

Por otra parte, en coincidencia con algunas propuestas sugeridas desde de otros centros de estudios superiores, se sugiere promover la producción y el análisis de textos a lo largo del trayecto formativo del estudiante. Esta elección se sustenta en considerar que la apropiación de contenidos de un campo implica una tarea de apropiación de un sistema conceptual, pero también de sus prácticas discursivas; por lo tanto no son habilidades independientes del aprendizaje de la disciplina y requieren de los especialistas, quienes están de la misma dado que son los que están familiarizados con las convenciones de su campo.

Por lo expresado es que se espera que las diferentes unidades curriculares asuman las particularidades de los textos académicos propios de cada especialidad. En este sentido la doctora Paula Carlino, propone integrar la

“... producción y el análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer”(Carlino, 2005:16).

Desde la Matemática, la Alfabetización no se reduce al conocimiento de terminología, hechos y procedimientos matemáticos, y de habilidades para el desarrollo de ciertas operaciones o la aplicación de ciertos métodos, sino de considerar que un sujeto que debe conocer y entender discursos y conocimientos del campo de la matemática,

requiere de *“... un conjunto de habilidades y competencias que le permiten comprender materiales y textos escritos referidos a estas Áreas y los procesos y fenómenos en los que ellos se centran. (PISA – 2003).*

Considerar “variados y numerosos contextos” implica respetar la diversidad cultural que caracteriza a los estudiantes y considerar los diversos papeles que desempeñan las matemáticas en la vida de los sujetos, además de pretender ciudadanos activos e informados. Estos contextos se pueden obtener de distintas disciplinas, de la vida cotidiana, de la vida en la sociedad, entre otros.

Romper con concepciones generalizadas en los estudiantes, con estereotipos de una matemática encapsulada y escolarizada, con una biografía escolar matemática encuadrada en la rutinización algorítmica, con fracasos socialmente aceptados, es todo un desafío. Dice Alsina:

“Los éxitos y los fracasos en la escuela acostumbra a repercutir en la vida familiar (...) En el caso de las matemáticas el hecho de que quizás sea la única disciplina escolar de la cual la sociedad acepta el fracaso llega a ser preocupante. No es extraño escuchar a las madres y los padres afirmaciones del estilo ‘Yo tampoco lo entendía’ (Alsina – 1998).

Se hace necesario pensar en un espacio que rompa con la supervivencia del enciclopedismo, que incentive el aprendizaje, el surgimiento de modelos y estrategias sobre los contenidos concretos, en la que se incorporen también medios audiovisuales y se promueva un cambio de actitud en la que se priorice la necesidad de educarse bien. Podría pensarse que es el momento oportuno de despertar interés, de atrapar ganas, de buscar cómplices, de generar confianza, de entusiasmar, de pensar libremente, de actuar.

Abordar otras formas de ver, diferentes estrategias para buscar información, profundizar, reflexionar, ser crítico, interpelar, trabajar con otros, etc. es, de alguna manera, empezar a enseñar a estudiar. Bien sabido es que estudiar significa mucho más que desarrollar una actividad mecánica, algorítmica. Es involucrarse con el concepto a estudiar relacionándolo con otros conceptos, identificando problemas análogos, reconocer las estrategias y herramientas por pertinentes y por economía de tiempo, ser conciente de los errores más comunes que genera el concepto y, por supuesto, saber comunicarlo, poder ponerlo a discusión frente a otros y reflexionar sobre el propio aprendizaje.

Desde el Área de Ciencias Naturales y Tecnología se considera indispensable comenzar a alfabetizar científica y tecnológicamente a los futuros docentes ya que

“...para hablar y escribir sobre ciencia es necesario conocer tanto sus conceptos, teorías y procedimientos como las estructuras retóricas y los géneros lingüísticos a través de los cuales se organizan y se expresan las ideas científicas” (Lemke, J.L; 1997).

Por lo tanto la alfabetización científica y tecnológica está relacionada directamente con desarrollar capacidades en el plano cognitivo-lingüístico a lo largo de la formación, siendo superadora del aprendizaje de conceptos específicos y habilidades de laboratorio, ya que asume una actitud crítica frente al saber por parte del alumno a través de una mediación docente especializada.

Se parte de la concepción de que enseñar ciencias es enseñar a hablar y escribir sobre ciencias, aprender a comunicarse en el idioma científico, el cual se irá construyendo desde el inicio de la formación a través del aprendizaje de diversos procedimientos como: describir fenómenos, observar, teorizar, dudar, cuestionarse,

suponer, inferir, explorar, deducir, contradecir, considerar, comparar, clasificar, interpretar, divulgar, plantear hipótesis, diseñar experiencias, registrar, argumentar, elaborar informes, entre otras; ya que por medio del lenguaje se van encontrando formas de comunicar ideas y esto hace posible que se las verbalice, explicita y contraste para favorecer la evolución de los niveles de formulación o de representación del sujeto.

El propósito de la Alfabetización Académica no es un intento de remediar, enmendar o salvar la formación de quienes llegan al Nivel Superior; sino de proponer un espacio para desarrollar, profundizar, sistematizar, reflexionar sobre la apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el Nivel Superior.

Propósitos Generales:

Este espacio se propone contribuir a que los alumnos logren:

- Desempeñarse apropiada y eficazmente en situaciones de comunicación oral y escrita vinculadas con la vida académica.
- Desarrollar estrategias para la comprensión crítica de textos complejos, característicos del ámbito científico y académico.
- Utilizar la lectura y la escritura como herramientas para desarrollar su propio pensamiento y conformar una posición autónoma dentro del campo disciplinar en el que ingresan.
- Comprender y producir adecuada y autónomamente textos académicos correspondientes a distintos géneros.
- Reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas de lectura y escritura y las de sus pares y poder evaluarlas.
- Promover una postura crítica frente a la información que proporcionan los medios de comunicación.
- Desempeñarse con solvencia en la elaboración de mapas y redes conceptuales, en la confección de fichas bibliográficas, en el diseño de esquema o plan para exposiciones orales, en la producción de resúmenes, en la realización de cuadros comparativos.
- Reconocer las dificultades personales relativas a los actos de hablar, leer y escribir en el Nivel Superior para poder pensar y generar acciones con el objeto de revertirlas.
- Facilitar el reconocimiento de los tipos de representación usados en la divulgación científica y cotidiana para situarlos en su contexto y comprender el sentido y la información que brindan.

Ejes e Ideas Básicas

EJE: Práctica de lectura

IDEA BÁSICA: Formarse como un buen lector académico le requiere al estudiante el aprendizaje y la adquisición de herramientas para intervenir, más consciente y críticamente, en el propio proceso de lectura, fijándose objetivos, eligiendo estrategias adecuadas al tipo de texto y a las consignas dadas.

- Qué es leer. La lectura como práctica social. La lectura como proceso. Prelectura y post lectura. Lectura literal y lectura crítica. Propósitos del lector.
- La lectura de diferentes géneros discursivos y diferentes secuencias textuales. Los textos académicos: expositivos-explicativos y argumentativos. Formatos de problemas: con enunciados, sin enunciados, rutinarios, no rutinarios, abiertos, etc.
- Tipos de afirmaciones o declaraciones matemáticas. Extensión y límites de los conceptos matemáticos. Tablas y gráficos.

Eje: Prácticas de escritura

IDEA BÁSICA: Convertirse en un escritor hábil de textos académicos requiere no sólo el conocimiento de las normas ortográficas y gramaticales de la lengua, sino también el manejo de las pautas genéricas de los textos a producir y el control sobre el propio proceso de escritura, como condición necesaria para superar los escollos frente a la demanda de escribir contemplando la singularidad en relación a cada campo de conocimiento específico.

- Qué es escribir. La escritura como práctica social. La tarea de escritura: planificación, elaboración, revisión recursiva de los textos. Corrección textual: convención y normativa de la lengua, aspectos ortográficos y gramaticales, coherencia y recursos cohesivos. Adecuación del escrito en función del destinatario y el contexto. La escritura de diferentes géneros discursivos. Textos narrativos y descriptivos: cuaderno de ruta, observación, diagnóstico. Usos y sentidos de la narrativa. Textos académicos: expositivos-explicativos y argumentativos: el informe, la exposición de un tema, el ensayo, la monografía.
- Producción de tablas y gráficos. Registros de datos.
- Prácticas evaluativas de escritura: pruebas tradicionales, cuestionario, pruebas de respuestas múltiples. Portfolio. Examen escrito.

Eje: Prácticas de Oralidad

IDEA BÁSICA: Las exposiciones orales, grupales o individuales en el Nivel Superior, exigen el uso de la variedad oral estándar, la incorporación de un vocabulario específico en relación al tema y el manejo de recursos gráficos y lingüísticos adecuados a la situación.

- La lengua oral en contextos informales y formales. Diferencias textuales y contextuales entre Lengua oral y lengua escrita. Aspectos relevantes de la oralidad. Textos orales formales. Textos orales informales.
- Prácticas evaluativas orales: exposición, debate, coloquio. Examen oral.

Eje: Estrategias de estudio

IDEA BÁSICA: El estudiante debe adquirir distintas estrategias de estudio para desarrollar formas personales que le permitan desempeñarse satisfactoriamente en los procesos de aprendizaje.

- Mapas y redes conceptuales. Apuntes de clases. Fichas bibliográficas. Esquema o plan para exposición oral. Cuadro comparativo. Resumen. Notación marginal.

Encuadre Metodológico

La metodología seleccionada para el abordaje de los contenidos es la de AULA TALLER debido a que la misma ofrece posibilidades para la elaboración de proyectos concretos que suponen la ejercitación en capacidades para elegir entre cursos de acción posibles y pertinentes para la situación, habilidades para la selección de metodologías, medios y recursos, el diseño de planes de trabajo operativo y la capacidad de ponerlos en práctica.

De esta manera las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción.

Al estimular el intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo, se facilitará la producción e instrumentalización necesaria que permita a los estudiantes comenzar a transitar los diferentes unidades curriculares dotados de las herramientas básicas necesarias.

Por lo tanto la Alfabetización Académica se constituirá en un espacio curricular donde los estudiantes pondrán en juego potenciales comunicativos y expresivos construidos a lo largo del propio desarrollo y trayectoria personal, los cuales se ampliarán y enriquecerán variando sus desempeños como usuarios de la lengua oral y escrita en diversas situaciones comunicativas.

Los profesores deberán percibir las potencialidades de los estudiantes. En relación a esto, esgrimirán como estrategia, intentar una actitud abierta que permita el empleo de criterios amplios y flexibles, para revisar asiduamente las técnicas de evaluación empleadas con la mayor objetividad y exactitud posible.

Se destaca el trabajo a partir de talleres integrales, es decir espacios compartidos entre diferentes campos y orientados a la producción e instrumentación requerida para la resolución práctica de las situaciones demandadas al estudiante en el Nivel Superior y en su futuro desempeño profesional.

Esto abre la posibilidad del trabajo en equipos, destacándose la capacidad de intercambio, la socialización de ideas, la búsqueda de soluciones originales, el respeto por el trabajo ajeno entre otras, constituyéndose en una de las necesidades para la formación de los futuros docentes.

Se prevé tanto la realización de propuestas que ofrezcan oportunidades de sensibilización, exploración, escucha, lectura, escritura, análisis, crítica como así también la implementación de actividades que propicien unas, el desarrollo de la expresividad oral y escrita de los estudiantes y otras, la práctica reflexiva acerca de la oralidad, la lectura y la escritura en contextos académicos.

En este espacio se privilegiará la práctica, es decir lo que hay que “saber hacer” para comunicarse oralmente y por escrito en el ámbito académico. Es por eso que no se pondrá énfasis en formulaciones teóricas por sí mismas, sino en la utilidad que puedan tener para analizar y facilitar la práctica.

De este modo la dinámica de trabajo va a incluir, entre otras modalidades:

- momentos de producción escrita individual y/o grupal a partir de consignas dadas,

- momentos de puesta en común, conceptualización y sistematización
- momentos de revisión de textos o fragmentos de textos propios o ajenos seleccionados por el docente coordinador para ir desarrollando la capacidad de detectar distintos tipos de errores, momentos de reescritura total o parcial en los que se ponen en juego estrategias para la resolución de esos problemas.

Si bien se trabajará con la reescritura de los trabajos escritos y la corrección, se considera que ésta no alcanza para solucionar problemas en la producción autónoma de textos. La misma merece un cambio en las concepciones que orientan las prácticas de todos los docentes, esto es: *“...mostrar que la lectura y la escritura involucradas en la acreditación también son contenidos que estamos evaluando (...) y que por ende, hemos de enseñarlos junto con los conceptos disciplinares”* (Carlino, 2005; Pág.130). Por lo tanto se promoverá que todos los docentes enseñen a leer y escribir los contenidos específicos de su campo disciplinar, y a usar la escritura como una herramienta para pensar los temas propios a la disciplina.

Criterios de Evaluación y Acreditación

En relación a los dispositivos de evaluación, en el taller realizarán trabajos prácticos a lo largo de todo el año, quedando la libertad de cátedra para su distribución en el tiempo. La intención será de ajustar los tiempos disponibles para evitar una sobrecarga de tarea en los alumnos.

Se espera que el futuro docente logre:

- Transmitir en forma clara ideas, fundamentos, juicios, puntos de vista, opiniones.
- Expresarse de modo de transmitir en forma clara ideas, fundamentos, juicios, puntos de vista, opiniones.
- Expresarse oralmente y por escrito de manera acorde con las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación y corrección; esta última, en lengua escrita, incluye aspectos morfosintácticos, puntuación, ortografía y acentuación) en cualquier situación que suponga el abordaje de textos académicos.
- Evidenciar actitudes de responsabilidad y compromiso ante el propio trabajo, organizando adecuadamente su tiempo, cumpliendo los plazos establecidos y poniendo interés en corregir los errores, contando con la colaboración del docente y/o compañeros/ as.

Bibliografía

ALSINA, C. y otros (1998): “Enseñar Matemáticas” – Editorial Graó - España

ALVARADO, Maite (1994): Paratexto, Buenos Aires, Eudeba.

ALVARADO, Maite (2001): “Enfoques en la enseñanza de la escritura”, En: Entre líneas, Buenos Aires, Manantial.

ARNOUX, Elvira; di Stefano, Mariana; Pereira, Ma. Cecilia (2002): La lectura y la escritura en la universidad, Buenos Aires, Eudeba.

BAJTÍN, Mijaíl (1998): "El problema de los géneros discursivos". En Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI. 1ra edición: 1979.

CAMILIONI, Alicia (1970) Las apreciaciones personales de profesor. Ficha de la cátedra de Didáctica 1 de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA

CARLINO, Paula (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Bs.As., Fondo de Cultura Económica. Cáp. 3: "Evaluar con la lectura y escritura".

CASSANY, Daniel (1995): La cocina de la escritura, Barcelona, Anagrama

CASSANY, Daniel (1997): Describir el escribir, Buenos Aires, Paidós.

CASSANY, D.; M. LUNA y G. SANZ. (1998): Enseñar Lengua, Barcelona, Graó.

Flower, L. y Higgins, L. (1991): Collaboration and the Construction of Meaning, Technical Report N° 56. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.

LEMKE, J. L. (1997): Aprender a hablar ciencia. Paidós. Barcelona.

ONG, Walter (1987): Oralidad y escritura, México, Fondo de Cultura Económica.

PISA 2003: PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE LOS ALUMNOS: "Aprender para el Mundo de Mañana". OCDE. Editado por Ministerio de Educación y Ciencia (INECSE). Capítulo 3: Alfabetización en Matemática y Ciencias.

POSTIC, Marcel (1996) Observación y formación de los profesores. Madrid, Ediciones Morata

SADOVSKY, Patricia y otros (2000): "Apoyo a los alumnos de primer año en los inicios de Nivel Medio: La formación de los alumnos como estudiantes. Estudiar matemática" – Documento N° 2 - Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. www.buenosaires.gov.ar/educación

VAN DIJK, Teun (1997): La ciencia del texto, Barcelona, Paidós Comunicación. 1ra edición: 1978.

VAN DIJK, Teun (1980): Estructuras y funciones del discurso, México, SXXI.

Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro para la Formación Docente de Nivel Inicial – 1999 – CPE. RÍO NEGRO

LINEAMIENTOS CURRICULARES NACIONALES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL (2008) – Documento Aprobado Resolución N° 24/07 – Consejo Federal de Educación.

RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES (2008) Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular.

Anexo II. Taller de la voz

Fundamentación

La voz es un instrumento, un vehículo de expresión esencial para el docente. El uso correcto de la voz implica un aprendizaje y la reconstrucción de modos adquiridos durante el proceso de socialización³².

Conocer el funcionamiento del aparato fonador, su relación con otras funciones corporales tales como respiración, relajación y las patologías que se presentan por hábitos culturales de mal uso, posibilita deconstruir esos hábitos, permite volverse protagonista en el cuidado del cuerpo y el enriquecimiento de la propia voz para su mejor utilización.

A través de ejercicios técnicos y expresivos es posible reconocer las particularidades de este instrumento, el aparato fonador, sus tendencias, limitaciones y posibilidades. Trabajando más sensiblemente con la voz, se desarrolla una percepción conciente, impidiendo su maltrato. El cuidado debe ser permanente y se llega a él desde la toma de conciencia de los aspectos relacionados con el funcionamiento interno, así como también de los aspectos del ambiente que promueven o limitan nuestras posibilidades expresivas desde la voz. La toma de conciencia se logra a través de la vivencia, de la información específica que se recibe en relación a la problemática y de la indagación de situaciones que en la práctica nos atraviesan, para buscar estrategias de mayor cuidado personal

Disponer de estos recursos permite enriquecerlo y volverlo más apto para la expresión. Así el intérprete puede modular su voz desde su propia intención.

En la Formación docente el eje está puesto en la enseñanza para la prevención, se debe “trabajar y enseñar a los futuros docentes que la voz es una herramienta y no un obstáculo en su labor pedagógica”.³³

En este sentido, se asegurará la prevención primaria fonoaudiológica desde el alumno/a ingresante a través del examen de aptitud para conocer sus posibilidades, para lo cual el Instituto de Formación deberá contar con un especialista fonoaudiólogo, que tendrá por objetivos:

- Relevar información respecto de los ingresantes en las carreras de Formación Docente de Grado
- Detectar las patologías y efectuar las derivaciones pertinentes al profesional médico especializado y al fonoaudiólogo para su tratamiento
- Realizar un seguimiento de los casos, durante el proceso de recuperación
- Brindar los aportes técnicos y teóricos de la especificidad de su formación en relación a los contenidos planteados.

“La voz es sonido. La producción de ese sonido, como en cualquier instrumento, implica un universo de problemas técnicos donde entran en juego condiciones materiales, estructurales, el adiestramiento específico y la adquisición de hábitos”³⁴.

Pensar al docente como profesional de la voz implica instrumentarlo como tal. Como expresa Fiuza (1996:174) la voz profesional es “(...) voz usada y manejada por el profesional en el desarrollo de sus actividades durante varias horas al día, de tal

³² Ministerio de Educación-Río Negro. Voces que se cuidan. 2007.

³³ GASSULL.C . La voz en los docentes. p.163.

³⁴ PELLICORI, I. Caligrafía de la voz. p.37.

manera que ha de responder de modo satisfactorio a las necesidades que presenta el auditorio en sus diferentes modalidades".³⁵ Se considera a la voz del docente una voz proyectada y no coloquial.

Al saber hacer a partir de la técnica se le suma el aporte de la experiencia en la práctica que hace de ese saber, un saber pedagógico.

El docente tiene un cuerpo que habla y es hablado. Su voz es vehículo de lenguaje, de significación. Está modulada por la experiencia, revela presencia y subjetividad. Por eso es importante el conocimiento y desarrollo de su potencial expresivo, desde la vivencia de su voz y de sus distintas modalidades expresivas: el canto el recitado, la narración de cuentos, la generación de climas, la expresión de emociones para compartir y enseñar.

Propósitos Generales

- Brindar la información diagnóstica al futuro docente y a los docentes que participan de su formación
- Instalar en la Formación Docente la toma de conciencia del lugar de la voz en relación a la práctica docente
- Brindar algunas herramientas metodológicas que posibiliten el reconocimiento de las potencialidades y limitaciones de la propia voz
- Acompañar el registro de los cambios dinámicos que se producen a partir de las herramientas brindadas
- Propiciar la toma de conciencia, desde la información recibida y los cambios logrados, del trabajo permanente que implica el cuidado de la voz
- Brindar la posibilidad de poner en juego en situaciones de la practica docente los saberes adquiridos.

Ejes e ideas básicas

- El cuerpo instrumento que produce la voz y sistemas que interviene
- La voz como proyección del cuerpo en el espacio
- La respiración: su importancia como soporte en la comunicación
- Emisión: sus matices expresivos en función de la intención pedagógica
- El cuidado de la voz como proyecto para compartir con los niños en el aula
- La voz y la palabra como vehículo de significación y búsqueda de sentidos

Bibliografía

BANEGAS, ALDABURU, PELICORI, SCHVART, HERRERO (2007) Caligrafía de la voz. Levitan. Buenos Aires

BELLOTTO, R. (1983). Voz y pronunciación. Editorial Puma. Buenos Aires.

GOMEZ, ELIER. (1971). Voz y respiración humana. Ed. Cordemar. Buenos Aires

³⁵ GASSULL. C . La voz en los docentes .p.161.

- GONZALES, JORGE. (1983). Fonación y alteraciones de la laringe. Ed. Panamericana
- HABBABY, ADRIANA. (2006). Disfonías del niño y del adolescente. Ed. Akadia. Buenos Aires.
- JACKSON-MENALDI. (2002). La patología de la voz. Ed. Panamericana. Buenos Aires.
- JACKSON-MENALDI.(2005). La voz Normal. Ed. Panamericana. Buenos Aires.
- NEIRA, L. (1998). La voz hablada y cantada. Editorial Puma. Buenos Aires.
- NOVELLINO, GRACIELA. (1998). Apuntes del Taller de la voz. S. C. de Bariloche
- SANCHEZ BUSTOS. (2003). La voz. Ed. Paidotribo. Barcelona.
- SEGRES, R Y otros. (1981). Principios de foniatría. Editorial Panamericana.
- ROT, D. (2006). Vivir la Voz. Editorial Lumen. Buenos Aires.
- ZIMMERMANN, H. (1998). Hablar, Escuchar, Comprender. Edición Epidauro. Buenos Aires.
- DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Nivel Inicial y Primario. Dirección de Cultura y Educación. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACION. RIO NEGRO. (2007). Proyecto Voces que se cuidan

Área de Matemática

Fundamentación

Por qué la tierra es mi casa, por qué la noche es oscura.....

Soy la pupila asombrada que descubre como apunta,

Soy todo lo que se junta para vivir y soñar,

Soy el destino del mar, soy el niño que pregunta.....

Yo vivo de preguntar, saber no puede ser lujo.

(Silvio Rodríguez- El escaramujo)

“La belleza de la que hablamos es de un tipo muy particular, tanto que casi todo el mundo piensa que es más fácil emocionar a la audiencia con una guitarra, por ejemplo, que con un teorema. Como sea, se puede afirmar que la Matemática produce belleza; una belleza no pictórica, escultórica, musical o literaria, sino una belleza matemática”

Pablo Amster – La Matemática como una de las Bellas Artes 2004

Existen muchas formas de acercarse a la relación entre la naturaleza de la Matemática y su enseñanza. Paul Ernest (1996) presenta dos perspectivas, que podrían resumirse en: a) una matemática absoluta, b) una matemática falible.

- a. La perspectiva absolutista: ve a la Matemática como superhumana y ahistórica; como conocimiento puro y aislado que es útil por su validez universal; libre de valores y libre de cultura. Este modo de entender la Matemática puede conducir a un tipo de enseñanza basada en ejercicios repetitivos, con respuestas únicas, desaprobando cualquier camino que no corresponda a esa respuesta única.
- b. La perspectiva falibilista: enfatiza la práctica de la Matemática y su lado humano. El conocimiento Matemático es falible y eternamente abierto a revisión. Esta Matemática está asociada con el conjunto de prácticas sociales, cada una con su historia, personas, instituciones y lugares sociales, formas simbólicas, propósitos, y relaciones de poder. Está perspectiva llevada a la enseñanza conduce a experimentar a la matemática como: cálida, humana, personal, intuitiva, activa, colaborativa, creativa, cultural, histórica, maravillosa y bella.

Entender la naturaleza de la Matemática como falible, desde la Formación Docente, es esencial para lograr un grado de aprendizaje por parte de todos (o la mayoría) de los alumnos, y no sólo para aquellos que sienten una preferencia particular por esta ciencia. Además permite aprender una matemática pensada, reflexionada, resignificada, para luego poder concentrarse en su enseñanza.

Corresponde ahora pensar en el por qué de la presencia de este campo de conocimiento en la Formación de Docentes de la Educación Inicial, lo que lleva a pensar en las razones por las cuales la Matemática debe y puede ser aprendida y enseñada desde el Nivel Inicial del Sistema Educativo. Estas razones son variadas. En el Documento de Apoyo a los Diseños Curriculares de Formación Docente Inicial para el Nivel Inicial (2008), Ana Bressan nombra alguna de ellas:

- *su constante inserción en la vida cotidiana, ya que muchos de los problemas o preguntas que les preocupan o actividades que hace el niño desde edades tempranas (y de todas las culturas) están ligadas a esta disciplina, lo que le da características de conocimiento vinculado al sentido común;*
- *el aspecto multifacético de la matemática que hace que se la encuentre seguramente en el entorno del niño bajo formas de la plástica,*
- *el lenguaje, la música, las ciencias naturales y sociales o la tecnología, por lo cual existen muchos caminos para acceder a ella, y fundamentalmente, su carácter constructivo, desafiante y lúdico que la torna accesible a niños de todas las edades.*

Por lo tanto, desde los espacios de formación docente es importante considerar al estudiante en su futuro rol profesional. Serán los responsables de recuperar los aprendizajes matemáticos informales y extra escolares, particulares, parcialmente correctos o erróneos que traen niñas y niños en las Escuelas Infantiles y *lograr “que los re-signifiquen, modifiquen, desechen o amplíen en distintos contextos, y que la forma de hacerlo es convertirlos paulatinamente de conceptos y procedimientos en uso en objetos de conocimiento”* (Bressan, 2008), problematizando situaciones que cotidianamente aparecerán en el trabajo con grupos de niñas y niños y/o generando situaciones para que aparezcan.

Se requiere entonces, una posición de apertura que promueva el acercamiento a la disciplina y su enseñanza desde una perspectiva falibilista. Esto implica entender que el docente de la Educación Inicial deberá tener en cuenta, y para ello debe ser formado, las edades y los procesos de pensamiento de los alumnos con los que va a trabajar, los aportes de la psicología y la sociología sobre el aprendizaje matemático, la investigación en educación matemática así como las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza.

Vivir en una sociedad del conocimiento significa que los estudiantes deberán en el futuro ejercer su profesión y enseñar matemática en un contexto sumamente complejo por lo que deberíamos tener en cuenta lo que Boris Handal ofrece como argumentos para resaltar la importancia de entablar un debate acerca de la naturaleza de la Matemática:

“El debate filosófico es indispensable desde que la enseñanza de la matemática y su aprendizaje están influenciados por la postura adoptada, y porque las matemáticas tienen un rol tan central en el avance de las sociedades que definir su naturaleza, rol y metodología se ha transformado en una tarea central, ideológica y cultural” (Handal, 2003, p. 1)

Entonces, pensar en la Matemática en vista a su enseñanza escolar tiene una consecuencia: crear espacios para que los futuros docentes la consideren como un proceso del pensamiento, y que piensen a sus futuros alumnos como sujetos que construyen y evolucionan en conceptos, procedimientos y actitudes en un marco de interacción social y cognitiva que estimula su desarrollo.

Propósitos Generales del Área:

El propósito del área es favorecer y generar situaciones para lograr que el docente en formación:

- Se apropie de los métodos de trabajo y formas de comunicación de la disciplina
- Desarrolle una práctica de resolución de problemas a través de la cual pueda dar cuenta por un lado de la resignificación de los contenidos matemáticos y

por otro de sus propias prácticas argumentativas, de los sentidos y métodos que pone en juego, todo esto pensado en su posible enseñanza.

- Entienda al error como parte esencial de todo proceso de aprendizaje, y como punto de partida en la construcción de conocimiento matemático.
- Revise sus concepciones acerca del aprendizaje de la Matemática rechazando estereotipos discriminatorios y desarrollando la convicción de que todos pueden aprender matemática.
- Reconozca a la Matemática como una disciplina con valor formativo e instrumental, revalorizando los problemas que el conocimiento matemático intentó resolver en distintos momentos de construcción y evolución histórica para vincularlo con la enseñanza.
- Utilice nociones teóricas producidas desde distintas líneas de investigación en Didáctica de la Matemática para analizar producciones de los niños, planificaciones, instrumentos de evaluación y recursos y para seleccionar propuestas que impliquen el aprendizaje de contenidos del campo, formulando propósitos y anticipando posibles estrategias de intervención
- Tome conciencia del contexto socio-cultural y político donde el niño desarrolla su vida cotidiana, ejerciendo la capacidad de "tomar" los conocimientos formales e informales que el niño aprende del medio, para favorecer la construcción de conocimientos sin descuidar la comprensión del proceso cognitivo de los alumnos de la escuela infantil
- Desarrolle una actitud lúdica hacia la Matemática.
- Logre una actitud positiva hacia la actividad intelectual y en particular hacia la Matemática

Ejes e ideas básicas

Los ejes que se presentan no pueden ser pensados en forma aislada ni secuenciada, deben pensarse espiraladamente y así asegurar al futuro docente una preparación disciplinar y didáctica articulada y estructurada de modo tal que le permitan desarrollar conocimientos, actitudes y procedimientos tanto sobre la Matemática como sobre su enseñanza.

Pensarlos espiraladamente permitirá ver que los mismos atraviesan a toda la formación en el área, y se abordarán en las distintas unidades curriculares, con distinto peso en cada una de ellas, de forma tal que los desarrollos de los mismos impacten sobre la disciplina y su enseñanza en la Educación Inicial.

Los ejes son: (1) De actitudes relacionadas con la matemática y su enseñanza – (2) De la resignificación de los conocimientos disciplinares – (3) Enseñanza y aprendizaje de la matemática en la Educación Inicial y (4) De la práctica de la enseñanza de la matemática en la Educación Inicial

Eje 1: De actitudes relacionadas con la matemática y su enseñanza

Idea Básica: La profesión docente exige de sus actores un compromiso ético y político que se ve reflejado en las actitudes de enseñanza y aprendizaje

Idea Básica: La objetivación de las formas de aprendizaje de los contenidos disciplinares permite develar los condicionamientos de las prácticas de enseñanza en la biografía escolar de los estudiantes. Estas contribuyeron a segmentar el conocimiento disciplinar e influyeron en la formación de estereotipos respecto al aprendizaje del mismo.

Eje 2: De la resignificación de los conocimientos disciplinares

En tanto se “sostiene como tesis fundamental que las ideas que produce una ciencia están indisolublemente ligadas con la forma en que son producidas” (Informe General de la Comisión Nacional de Ciencias, agosto 2007, pág.11-citado en Bressan, 2008) la resolución de problemas, la generación de preguntas y el trabajo con el error deben tomar un papel esencial en la formación de los estudiantes, para esta tarea de resignificación e integración de los contenidos a enseñar.

Idea Básica: Una nueva mirada hacia los conocimientos disciplinares darán al futuro docente el sostén necesario para desarrollar experiencias pedagógicas que impliquen la enseñanza de los mismos en las Escuelas Infantiles, y al mismo tiempo le otorgarán herramientas para enfrentar y resolver situaciones que hacen a su quehacer cotidiano como profesional de la educación. “No se trata de saber sólo cómo enseñar sino que deberá saber de lo que tiene que enseñar” (Goñi, 2000)

Idea Básica: Los contenidos disciplinares toman otra dimensión pensándolos en función de su transposición didáctica³⁶, lo que permite resignificarlos, así como revisar la forma en que se propone su abordaje en la Educación Inicial, poniendo en juego los métodos de trabajo y los procedimientos propios de la Matemática

Eje 3: Enseñanza y aprendizaje de la matemática en la educación inicial

Los aportes de la Didáctica de la Matemática y los instrumentos teóricos que desde sus distintas escuelas nos brinda esta ciencia permiten repensar los conocimientos disciplinares desde la dimensión de su enseñanza en las escuelas infantiles

Idea Básica: Los saberes matemáticos como objetos de enseñanza requieren del docente de Educación Inicial disponer con solvencia de conocimientos disciplinares, didácticos, de teorías del aprendizaje y de la enseñanza

Idea Básica: La Didáctica de la Matemática tiene un desarrollo importante desde distintas escuelas, cada una de ellas provee de herramientas teóricas que, miradas desde la didáctica específica de la Educación Inicial permiten pensar en propuestas que sean portadoras de enseñanza matemática.

Eje 4: De la práctica de la enseñanza de la matemática en la educación inicial

Idea Básica: La planificación, ejecución y análisis de la práctica de la enseñanza de la Matemática en la Educación Inicial dan sentido a los aprendizajes construidos en la etapa de Formación Docente.

Unidades Curriculares y contenidos sugeridos

Los ejes presentados con anterioridad pretenden formar al futuro docente de la Educación Inicial, no en un especialista ni en Matemática ni en su didáctica, pero sí en un maestro que comprenda la necesidad de acercar a los alumnos a los conocimientos sistemáticos de este campo.

³⁶ Supone el pasaje del saber científico a objeto de enseñanza.

Esta aclaración no es menor, ya que como se evidencia en la Fundamentación la Matemática, es un campo de conocimiento de presencia novedosa en las escuelas infantiles, que cobra importancia, no sólo por las demandas sociales, sino por los intereses y necesidades de las niñas y niños del nivel.

Los ejes descriptos se materializan en las siguientes unidades curriculares:

Didáctica de La Matemática

Formato: Asignatura

Duración: 64 horas (Duración anual. 32 horas por cuatrimestre)

Campo de la Formación Específica

Esta unidad está destinada a aportar otra mirada a los conceptos matemáticos que los estudiantes ya traen de su recorrido escolar y personal, a aportar el conocimiento que ofrecen las distintas corrientes de la Didáctica de la Matemática y estudiar la forma en el que niñas y niños de este nivel educativo van construyendo conceptos y razonamientos matemáticos.

El aprendizaje propuesto para estas unidades curriculares son necesarios para el desarrollo que los futuros docentes deben dar a contenidos de este Campo de Conocimientos, y para que desde los significativos aportes de la Didáctica de la Matemática puedan, en un futuro, fundamentar teóricamente sus decisiones didácticas en la educación infantil.

Contenidos sugeridos:

- Los contenidos matemáticos que deben ser enseñados por futuras y futuros docentes, serán estudiados desde sus propiedades y relaciones que se establecen a fin de lograr conceptualizaciones de los mismos que permitan descontextualizar y recontextualizar lo aprendido.
- Aprender matemática por medio de la resolución de problemas: esta mirada permite plantear los contenidos disciplinares y didácticos desde una perspectiva que incluye a la enseñanza y al aprendizaje de los mismos.
- Se propone abordar problemas que tienen resolución en distintos conjuntos numéricos, evidenciando de esta forma la necesidad de aparición de cada uno de ellos; problemas que tienen resolución a partir de nociones del espacio físico y de (y en el) espacio geométrico; problemas que se resuelven en el campo de las magnitudes y las mediciones y problemas que se resuelven con operaciones lógicas elementales.
- La Didáctica de la Matemática aporta desde sus distintas corrientes concepciones que permiten no sólo aprender a conocer los objetos de estudio de la disciplina sino que además realiza propuestas importantes para aprender a enseñar esos contenidos.
- El pensamiento infantil en la franja etaria en que niñas y niños transitan la Educación Inicial, tiene características específicas y es de interés estudiarlas por la dimensión que las mismas adquieren para la enseñanza de contenidos de nuestro campo de conocimiento.
- El estudio de las funciones del número en sus distintos contextos de uso, de los modelos de desarrollo acerca del pensamiento geométrico, del tamaño del espacio físico como variable didáctica y de las estructuras de pensamiento que inciden en

el aprendizaje de estas nociones permiten el abordaje de estos contenidos desde una mirada didáctica.

- Apropriación de contenidos matemáticos: Es de interés estudiar las etapas por las que atraviesa el sujeto en la apropiación de las nociones espaciales, en la construcción de la noción de medida y en la noción de cantidad.

Enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial

Formato: Asignatura

Duración: 64 horas (Duración anual. 32 horas por cuatrimestre)

Campo de la Formación Específica

Los contenidos de la Didáctica de la Matemática comienzan a tener un importante protagonismo, a la hora de trabajar con ellos pensando en la Didáctica propia de la Educación Inicial. Las nociones teóricas del campo de la didáctica disciplinar, proveerán de herramientas que servirán al análisis, la reflexión y la toma de decisiones a la hora de enseñar contenidos específicos en contextos determinados social, histórica y culturalmente.

La búsqueda de alternativas a situaciones didácticas que se proyectan para la Educación Inicial, permitirá trabajar en una constante dialógica de la teoría didáctica con el contenido matemático de enseñanza presentado para ambos ciclos del nivel: Jardín Maternal y Jardín de Infantes.

Contenidos sugeridos:

- La resolución de problemas en la Educación Inicial. Tipos de problemas. Análisis del campo de problemas de un contenido y su ubicación en el currículo del nivel.
- Estrategias para indagar las nociones previas de los alumnos en relación con los contenidos a enseñar. Formas de intervención pedagógica apropiada para el Nivel Inicial. Problematización de situaciones. La comunicación matemática en el aula de Nivel Inicial. El uso de vocabulario adecuado y formulaciones lógicas por parte del docente.
- Situaciones didácticas propias del Nivel: el uso de los rincones, el trabajo grupal, el juego, los proyectos y la clase colectiva en el aprendizaje de contenidos matemáticos.
- Propuestas de enseñanza: elementos para su formulación. Análisis didáctico de las mismas.
- Los contenidos del campo de conocimiento de la matemática en la Educación Inicial:
 - El conocimiento numérico infantil unido a contextos determinados. Formas de registro y procesamiento de datos numéricos posibles para los niños del Nivel.
 - El rol del dibujo y el modelado en el Nivel Inicial como forma de representar la realidad y dar a conocer sus ideas.

- Estudio a partir de problemas que impliquen estrategias de reconocimiento, clasificación, reproducción y descripción de formas y de sus transformaciones utilizables en el Nivel Inicial.
- Tipos de situaciones didácticas que desarrollan habilidades espaciales y geométricas en los niños.
- Formas de medición directa e indirecta y de estimación global de cantidades, posibles de ser utilizadas por los niños de Nivel Inicial.
- La evolución de los contenidos en la enseñanza de la Matemática del nivel y. su tratamiento en el currículo, en los libros de texto, observaciones de clases, etc.
- El juego como estrategia de enseñanza en el nivel inicial. Lectura y análisis de distintos textos, sobre la temática.
- Diseños de propuestas lúdicas que permitan al indagación, abordaje y evaluación de contenidos del campo de conocimiento.

Ateneo de Matemática I y II

Formato: Ateneo

Duración: 16 horas (Duración cuatrimestral. 16 horas por cuatrimestre)

Campo de la Formación Específica

Este espacio acompañará a los estudiantes en la etapa de práctica áulica en salas maternales y de infantes. Etapa en la que el futuro docente debe poner en juego los conocimientos adquiridos en años anteriores y construir nuevos saberes relacionados con este especial trayecto de formación.

Se espera del estudiante que sustente proyectos de enseñanza de contenidos correspondientes al número, al espacio sensible, al espacio geométrico y a la medida que podrá implementar o no con el grupo de niñas y niños que tenga a cargo.

Se piensa entonces en brindar un espacio que promueva el intercambio de ideas y debates alrededor de alguna temática, pensando en que permita leer, analizar, interpretar y evaluar las prácticas docentes propias y ajenas.

Esta unidad didáctica se desarrollará en dos cuatrimestres: Ateneo de Matemática I y Ateneo de Matemática II, atendiendo a las especificidades del Jardín Maternal y del Jardín de Infantes.

Contenidos sugeridos:

Estudio de casos que provean las mismas estudiantes de sus prácticas en jardines maternales y de infantes, estudiando:

- Elaboración de diagnósticos grupales centrado en contenidos matemáticos en distintas actividades de las salas.
- Elaboración y análisis de propuestas didácticas: Recorte del contenido a enseñar. Delimitación del alcance de la propuesta. Hipótesis de trabajo. Intervenciones pedagógicas. Recursos. Variables didácticas. Identificación del problema a resolver.

Dadas las características del área se presenta una asignatura como optativa para aquellos alumnos que requieran fortalecer los conocimientos matemáticos.

Matemática (Unidad optativa)

Esta unidad curricular está pensada para brindar a las/los estudiantes un acercamiento y/o profundización de los temas disciplinares de apropiación necesaria para el cursado de las unidades curriculares propuestas por el área.

Contenidos sugeridos:

- Números racionales no negativos – Operaciones - Cálculo exacto y estimado – Cálculo mental y escrito -
- Búsqueda de regularidades o patrones numéricos y sus leyes de formación. - Combinatoria.
- Geometría: Figuras en el plano – Cuerpos geométricos – Transformaciones en el Plano.
- Funciones: Nociones de variable, cambio y dependencia. Relaciones de proporcionalidad directa e inversa.
- Medida: Magnitudes – Unidades de medida. Mediciones de cantidades de distintas Magnitudes, utilizando unidades arbitrarias y convencionales. Instrumentos de medición. Estimación de medidas. Fundamentación de las reglas que rigen los distintos sistemas de medición. Discriminación de perímetro, área y volumen.
- Estadística: Recopilación de datos – Tablas de frecuencia – Medidas de tendencia central – Medidas de dispersión - Confección y lectura de gráficos – Probabilidades

Estructura Organizativa del Área de Matemática para la propuesta curricular

El siguiente cuadro da cuenta del peso de cada uno de los ejes propuestos en cada Unidad Curricular

	1º Año	2º Año	3º Año	4º Año
Eje Conceptual		Didáctica de la Matemática	Enseñanza de la matemática en el Nivel Inicial	Ateneo de Matemática
Eje 1: De actitudes relacionadas con la matemática y su enseñanza		xxx	xxx	xxx
Eje 2: De la resignificación de los conocimientos disciplinares		xxx	xx	x
Eje 3: Enseñanza y Aprendizaje de la Matemática en la Educación Inicial			xxx	xx
Eje 4: De la Práctica de la Enseñanza de la Matemática en la Educación Inicial				xxx
Total de horas estudiante		64	64	32

Total horas Área: 160

Evaluación

La evaluación y acreditación de los aprendizajes constituyen un campo controvertido en la práctica del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Sobre todo porque hay un conocimiento del discurso que dista bastante de las prácticas evaluativas concretas en la formación docente. A esto se le suma, que como profesores de Nivel Terciario, la responsabilidad radica en que se trata de características específicas del evaluar y acreditar para la tarea docente como un tipo particular de práctica social.

En el campo de la Matemática trabajar evaluación y acreditación, es quizás más complejo que con otras disciplinas porque ingresan situaciones que tienen que ver con fracasos socialmente aceptados. Estas concepciones generalizadas en los estudiantes escasamente pueden ser revertidas en corto plazo y es necesario reconocer que en más de una oportunidad la predisposición del alumno actúa notablemente en reforzar la situación de fracaso y que estas ideas, a veces, son sostenidas por los propios docentes y reforzadas institucionalmente. Revertirlas implica revisión no sólo de las estrategias evaluativas, sino también del proceso de enseñanza y las estrategias metodológicas que ofrecen los profesores de la formación

La educación matemática apunta, entre sus objetivos, a desarrollar capacidades en la resolución de problemas, razonamientos que impliquen formas de pensamiento de mayor jerarquía cognitiva, de comunicación matemática y de actitudes positivas y críticas acerca del uso de las herramientas matemáticas. Estos objetivos hacen indispensable que los criterios y procedimientos de evaluación sean explícitos, conocidos y comprendidos por los estudiantes.

Por lo tanto, se trata de hacer uso de instrumentos que brinden información acerca de la comprensión, procedimientos y estrategias de los estudiantes frente a una determinada situación.

Esta perspectiva se sustenta en una concepción de evaluación no como control puro de resultados sino como la posibilidad de contar con información que permita analizar el desenvolvimiento de los estudiantes y el alcance de lo ofrecido desde los profesores del área.

Es responsabilidad de los formadores de formadores, romper con prácticas evaluativas escolarizadas y con los estereotipos, y ser conscientes de cómo inciden las apreciaciones personales que se hacen de los estudiantes.

La responsabilidad asumida, contribuirá a formar mejor para lograr la profesionalización que implica un oficio más responsable y más autónomo, que no significa "llenar" con contenidos, ni actuar como jueces sino como "médicos que diagnosticamos y medicamos" para mejorar, porque siempre es posible. Como dice Jackson: "... la educación es fundamentalmente una labor optimista. Está basada en la esperanza. Toda la empresa educativa se fundamenta en que mejorar es posible, de que el conocimiento puede reemplazar la ignorancia y que las habilidades pueden aprenderse." (Jackson: 125)

Dentro de los formatos a ofrecer para la evaluación se encuentran implicadas distintas tareas:

- Prácticas evaluativas de escritura: pruebas tradicionales, cuestionario, pruebas de respuestas múltiples. Portfolio. Artículos. Informes. Resúmenes. Investigaciones. Examen escrito.

- Prácticas evaluativas orales: exposición, debate, coloquio, pudiendo hacer uso de insumos como: afiches, power point, etc. Examen oral.

Referencias Y Bibliografía Consultada

- ALSINA, C. y otros (1998): "Enseñar Matemáticas" – Editorial Graó - España
- BAQUERO, RICARDO (2003) - Las concepciones del alumno y el dispositivo escolar. Contextos de Educación. Año IV (5): 156-165. <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/contexto.htm>
- BAROODY, A. (1988) El pensamiento matemático en los niños. Madrid. Visor.
- BRESSAN, A. (2008) Documento de apoyo a los diseños curriculares de Formación Docente Inicial para el Nivel Inicial – Área Matemática Comisión Regional Matemática
- CAMILLONI, ALICIA y otros (1996): "Corrientes didácticas contemporáneas" – Cuestiones de Educación N° 13 – Editorial Paidós – Bs. As.
- CASTRO, ADRIANA (2001) – Aportes para el debate curricular- Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel Inicial-Materia: Matemática en el Nivel Inicial. Dirección de Curricula. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- CAMILLONI, Alicia W. de y otros (2006): "Corrientes didácticas contemporáneas" – Editorial Paidós – Buenos Aires. Cap. 4: "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" Edith Litwin
- CARLINO, PAULA (2005): "Escribir, leer y aprender en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica" Fondo de Cultura Económica – Buenos Aires.
- CHARNAY, R. (1994) - "Aprender (por medio de) la resolución de problemas", en Parra, C. y Sáiz, I. (comps) Didáctica de la Matemática. Buenos Aires. Paidós.
- CHEVALLARD, Y.(1997) La Transposición Didáctica. Buenos Aires. Aique
- COLLADO, MARÍA EDITH (2007): Propuesta para concurso regular – IFDC Bche.
- DEKKER, T y QUERELLE, N. (2002): "Great Assessment Problems". www.fi.uu.nl/cacth/products/GAP_book/intro.html
- Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro para la Formación Docente de Nivel Inicial - 1999
- Diseño Curricular para la Educación Superior – Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.
- DUHALDE, MARÍA ELENA y otra (1997) - Encuentros cercanos con la matemática. Ediciones Aique. Bs. As.
- ERNEST, PAUL (1996) - "The nature of mathematics and teaching". University of Exeter, UK. <http://www.people.ex.ac.uk/PErnest/pome/pompart7.htm>
- GOÑI, J.M y otros (2000): "La enseñanza de las matemáticas, aspectos sociológicos y pedagógicos" Del libro: "El Currículo de Matemática en los inicios del siglo XXI" - Ed. GRAÓ (Pág. 23 a 57).
- HANDAL, BORIS (2003) - "Philosophies and Pedagogies of mathematics". The University of Sydney. <http://www.people.ex.ac.uk/PErnest/pome17/handal.htm>

JACKSON, Philip (1999): "Enseñanzas implícitas". Buenos Aires. Amorrortu Ediciones. Capítulo 4: "Lo que la enseñanza hace a los docentes. Una historia personal.

KAMII, C. (1986) - El niño reinventa la aritmética. Madrid. Visor

LAVAL, CHRISTIAN (2005) - La escuela no es el laboratorio de una empresa. Entrevista realizada por Lourdes Martí Soler. Revista Cuadernos de Pedagogía. N° 346: 44-50. <http://www.cuadernosdepedagogia.com>

Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Documento aprobado Res. N° 24/07. Consejo Federal de Educación

PACHECO, SUSANA (2002): Propuesta para concurso regular – IFDC Bche.

PANIZZA, MABEL (Comp.) (2001): "Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB – Análisis y propuestas". – Ed. Paidós - Cuestiones de Educación N° 41 – Bs. As.

Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Versión Borrador. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular

RIQUELME, CAROLYN (2007): Propuesta para concurso regular – IFDC Bche.

SADOVSKY, Patricia (2005): "Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos" – Editorial Libros del Zorzal - Buenos Aires.

SARLE, Patricia y ROSAS, Ricardo (2005): "Juegos de Construcción y construcción del Conocimiento"- Novedades Educativas.

SARLÉ, PATRICIA (2006): "Enseñar el juego y jugar la enseñanza" - Ed. Paidós - Cuestiones de Educación N° 50 – Bs. As.

Bibliografía recomendada para las diferentes instancias curriculares

ALSINA, CLAUDI y otros (1998)- "Enseñar matemáticas" – Editorial Graó – España

AMSTER PABLO (2004) – "La matemática como una de las bellas artes" – Colección "Ciencia que ladra..." – Ed. Siglo veintiuno

AUTORES VARIOS (1991): "Conocimientos previos y aprendizaje escolar" – Cuadernos de Pedagogía N° 188 – Barcelona

AUTORES VARIOS (1998): "Educación Matemática" - "0 a 5, la educación en los primeros años" - Nro. 2 - Ed. Novedades Educativas.

AUTORES VARIOS (1998): "Educación Matemática" - "0 a 5, la educación en los primeros años" - Nro. 22 - Ed. Novedades Educativas.

AUTORES VARIOS (1998): "Educación Matemática" - "0 a 5, la educación en los primeros años" - Nro. 56 - Ed. Novedades Educativas.

AUTORES VARIOS (1998): "Jardín Maternal: Hacia una institución respetuosa de la infancia" - Colección: "La educación en los primeros años – De 0 a 5" - Ediciones Novedades Educativas – N° : 5 – Bs. As.

AUTORES VARIOS (1999): "El Juego: Debates y Aportes desde la Didáctica" - Colección: "La educación en los primeros años – De 0 a 5" - Ediciones Novedades Educativas – N° : 8– Bs. As.

AUTORES VARIOS (2001): "Proyectos Didácticos: Preguntar, indagar, aprender" Colección: "La educación en los primeros años – De 0 a 5" - Ediciones Novedades Educativas – N° : 34 – Bs. As.

BAROODY, A. (1997) - "El pensamiento matemático en los niños" - Aprendizaje Visor - Madrid

BERMEJO VICENTE (1996) - " El niño y la aritmética" - Instrucción y construcción de las primeras nociones aritméticas - Paidós Educador. Barcelona.

BERMEJO VICENTE Y LAGOS MA. OLIVA (1991) - "Aprendiendo a contar, su relevancia en el comprensión y fundamentación de los primeros conceptos matemáticos" - Ministerio de Educación y Ciencia - C.I.D.E. - Madrid.

BRESSAN, A., SILVA, MARISA, MÉNDEZ, GRACIELA, ZOLKOWER, B., (2001): "El collar y los números" - Publicación interna GPDM – Bche.

BRESSAN, BOGISIC y CREGO (2000) - "Razones para enseñar geometría en la educación general básica". – Ed. Novedades Educativas – Bs. As.

BRESSAN, ANA MARÍA y otros (1991) - " Los chicos y los números" - En revista: "Ciencia Hoy". Vol. 2 N° 22 . Enero/Febrero – Bs. As.

BRESSAN, ANA MARÍA - Documento de apoyo N° 4 - "El conteo y los conceptos numéricos en preescolar y 1º grado - CPE - Pcia. De Río Negro.

BRESSAN, RIVAS, SCHEUER - "Representaciones escritas de la cantidad en niños del Nivel Inicial y 1º grado de San Carlos de Bariloche" - GIAM - Bariloche.

BROITMAN CLAUDIA (2005): Números en el Nivel Inicial – Ed. Hola Chicos- Bs. As.

CAMILLONI, ALICIA y otros (1996): "Corrientes didácticas contemporáneas" – Cuestiones de Educación N° 13 – Editorial Paidós – Bs. As.

CANELO T., ZOLKOWER, B., BRESSAN, A. (2001): "El collar como contexto, herramienta y modelo matemático" Publicación interna GPDM – Bariloche.

CANELO T., GALLEGU, F. (2002): "El Rekenrek" Publicación interna GPDM – Bariloche.

CASTRO, ADRIANA y PENAS FERNANDA (2007): "Educación Matemática" - "0 a 5, la educación en los primeros años" - Nro. 72 - Ed. Novedades Educativas.

Chamorro, María del Carmen (2005): "Didácticas de las Matemáticas." - Ed Pearson Educación – Colección Didáctica Preescolar – Madrid

COLLADO M., GALLEGU F., ZOLKOWER B., BRESSAN A. (2003): "La Matemática Realista: El colectivo y las operaciones de suma y resta." Revistas Novedades Educativas N° 149 y 150 –

CERQUETTI ABERKANE, FRANCOISE Y BERDONNEAU, CATHERINE (1994): "Enseñar matemática en el Nivel Inicial" – Edicial S.A. - Bs. As.

Desarrollos curriculares del Nivel Inicial - Nros. 1, 2, 3, 4 y 5- Consejo Provincial de Educación - Pcia. Río Negro.

Diseño curricular Nivel inicial. Versión 1.1. Consejo Provincial de Educación. Gob. De Río Negro.

Diseño Curricular Nivel Inicial jardín maternal. Consejo provincial de Educación. Gob. de Río Negro.

Documento – Actividades geométricas – “Descripción y comunicación de figuras” – Universidad Nacional del Comahue – I.P.E.A.

Documento – Matemática – “Actividades con mosaicos” – Universidad Nacional del Comahue – I.P.E.A.

DUHALDE, MARÍA ELENA y otras (1997) - “Encuentros cercanos con la matemática.” Aique - Bs. As.

ELICHIRY, NORA EMILCE (comp.) (2001): “¿Dónde y cómo se aprende?” - Temas de Psicología Educativa. Capítulo de: BRESSAN, RIVAS, SCHEUER - “Los conocimientos numéricos en los niños que inician la escolaridad” - EUDEBA – JVE Ediciones – Bs. As.

ELICHIRY, NORA EMILCE (comp.) (2004): “Aprendizaje de niños y maestros” – Cap.: Algunas Ideas sobre el Sistema de Numeración Escrito en Niños Pequeños” de BRIZUELA, BÁRBARA - Biblioteca Educativa - Editorial Manantial – Bs. As.

FLICHMAN, E., MIGUEL, H., PARUELO, J., Y PISSINIS, G. (eds.) (2001) Las raíces y los frutos Bs. As.: CCC-Educando. Páginas 229 - 246

GÁLVEZ, GRECIA (1985) - “El aprendizaje de la orientación en el espacio urbano. Una proposición para la enseñanza de la geometría en la escuela primaria”. Tesis Doctoral. Centro de Investigación del IPN México.

GONZALEZ A., WEINSTEIN E. (2001) - “¿Cómo enseñar matemática en el jardín? Número - Medida - Espacio”. Ediciones Colihue. Colección Nuevos caminos en Educación Inicial – Bs. AS.

HANNOUN, HUBERT (1977) – “El niño conquista el medio”. Ed. Kapeluz. – Bs. As.

HARF, RUTH y otros (2006): ¿Qué pasa con el juego en la Educación Inicial? – Ed. Hola Chicos – Bs. As.

KAMII, C. (1988) - “El niño reinventa la aritmética” - Implicaciones de la teoría de Piaget. - Ed. Aprendizaje Visor - España

MALAJOVICH, ANA (Compiladora) (2000): “Recorridos didácticos en la educación Inicial” – Editorial Paidós – Colección Cuestiones de Educación - Nº 30 – Bs. As. -

MILLIAT, C. (1985) - Documento 2– “Realización de figuras planas y representaciones en el nivel inicial” – Revista Grand N, Nº 36, Francia

MOREAU DE LINARES, LUCÍA (1993): “El jardín Maternal” - Ed. Paidós -Cuestiones de Educación Nº 3 – Bs. As.

ORIGLIO, FABRIZIO (2005): Itinerarios didácticos para el Jardín Maternal – E. Hola Chicos – Bs. As.

Planificaciones para trabajos en sala. (Varios).

PACHECO, SUSANA y GARCÍA A., Ma. I. (2008): “La Geometría en el Nivel Inicial – Buscando su sentido” en Revista Novedades Educativas Nº 213, pág. 76-85. Ed. Novedades Educativas.

PAENZA, ADRIAN. (2005). “Matemática... estás ahí?” Colección Ciencia que ladra - Ed. Siglo XXI.

PAENZA, ADRIAN. (2006). “Matemática... estás ahí?, Episodio 2” Colección Ciencia que ladra - Ed. Siglo XXI.

PAENZA, ADRIAN. (2007). “Matemática... estás ahí?, Episodio 3” Colección Ciencia que ladra - Ed. Siglo XXI.

- PANIZZA, MABEL (Comp.) (2001): "Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB – Análisis y propuestas". – Ed. Paidós - Cuestiones de Educación N° 41 – Bs. As.
- PARRA, CECILIA Y SAIZ, IRMA (Comp.) (1997): "Didáctica de la matemáticas: Aportes y reflexiones" – Paidós Educador – Bs. As.
- PITLUK, LAURA (2006): La planificación Didáctica en el Jardín de Infantes: las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo. Ed. Homo Sapiens- Rosario- Santa Fé
- PITLUK, LAURA (2007): Educar en el Jardín Maternal. Enseñar y Aprender de 0 a 3 años – Ed. Novedades Educativas – Bs. As.
- PLAGIA, H., BRESSAN, ANA, SADOVSKY, P. (2005): "Reflexiones teóricas para la Educación Matemática – Libros del Zorzal – Bs. As.
- SARLÉ, PATRICIA (2001): Juego y Aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la Educación Infantil – Ed. Novedades Educativas- Bs. As.
- SARLÉ, PATRICIA y ROSAS, RICARDO (2005) – Juegos de construcción y construcción del conocimiento. E. Miño y Dávila – Bs. As.
- SARLÉ, PATRICIA (2006): "Enseñar El juego y jugar la enseñanza" - Ed. Paidós - Cuestiones de Educación N° 50 – Bs. As.
- SARLÉ, PATRICIA (COMP.) (2008) – Enseñar en clave de juego – Ed. Novedades Educativas – Bs. As.
- SINGH, SIMON. (2004). "El último teorema de Fermat". Ed. Grupo Editorial Norma.
- SOTO, CLAUDIA - VIOLANTE, ROSA (compiladores) – "En el Jardín Maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas" – Editorial Paidós – Colección Cuestiones de Educación - N° 46 – Bs. As.
- TAVELLA A., BEVERAGGI y otros - "La escuela, los niños y los números" - GIAM - Bariloche.

Área de Ciencias Naturales y Tecnología

Fundamentación General

El Área de Ciencias Naturales y Tecnología busca formar profesionales capaces de insertarse en el Nivel Inicial dotados de una preparación científica, técnica y pedagógica con sensibilidad social y adecuada capacidad de instrumentalización. Para ello, parte de dos supuestos.

1-Desde la perspectiva de las características del pensamiento que poseen los niños hasta los 6 años, especialmente su visión sincrética del mundo, los contenidos del área tienen un carácter general e introductorio.

La tensión entre la integralidad y la diferenciación de los contenidos que se proponen en el área abordan como eje el conocimiento del ambiente en el que están inmersas las personas: el ambiente natural y el ambiente artificial. Se diferencian epistemológicamente teniendo en cuenta el objeto de conocimiento propio de cada una.

Las Ciencias Naturales intentan dar cuenta del funcionamiento o leyes que rigen la naturaleza mientras que la Educación Tecnológica trata de explicar cómo hacen las personas para operar sobre el mundo natural, para producir artificialidad a través de procesos.

Ambas, sin embargo, son productos culturales en profunda interacción. En el mundo de hoy por ejemplo, el fruto del conocimiento o modelización de los fenómenos naturales impulsado por la técnica y el desarrollo tecnológico, dan lugar a nuevos conocimientos.

2-Desde la perspectiva del “profesor en formación” se tiene en cuenta especialmente, que es un estudiante que está construyendo concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, basadas en sus experiencias personales y muy influenciadas por sus percepciones docentes anteriores al ingreso a la formación inicial.

Esto lleva a observar que una buena parte de los alumnos que comienzan con su formación en Ciencias Naturales en los Institutos de Formación Docente, tienen serias dificultades para relacionar lo que han aprendido, en las diferentes disciplinas a lo largo de su trayecto escolar, con fenómenos naturales cotidianos. Como si los contenidos propios de la Física, la Química o la Biología, no se correspondieran con la naturaleza que los rodea. Por otra parte, generalmente no han transitado en su trayecto educativo previo, la concepción de la técnica que propone la Educación Tecnológica.

Atendiendo a estos supuestos y dado que el objetivo de la formación inicial no es la de preparar especialistas en el Área, se torna necesario hacer una buena selección y jerarquización de contenidos. Se priorizará el desarrollo de aquellos que, desde el punto de vista subjetivo, grupal, social, cultural y profesional, les sean necesarios a los futuros docentes para enfrentarse de manera crítica y autónoma a la función que les tocará desempeñar.

Por consiguiente, es pertinente articular dos tipos de contenidos diferentes: unos que se relacionen con el área de referencia y otros relativos a la enseñanza, desde una propuesta en la que estén articulados estos dos ejes fundamentales.

En este sentido, resulta de particular importancia que el trayecto formativo de los futuros docentes brinde múltiples y variadas oportunidades de involucrarse directamente con los objetos y fenómenos naturales a indagar y, al mismo tiempo, ofrezca herramientas que le permitan al docente el abordaje de las Ciencias Naturales y la Tecnología en el nivel, construyendo en las salas modos de intervención adecuados al contexto socio-político, cultural, diferente y desigual, donde ejercen su profesión.

En relación a las Ciencias Naturales, se espera ofrecer la posibilidad de revisar, profundizar y sobre todo resignificar contenidos referidos a las disciplinas que la conforman, en particular aquellos que están relacionados con las prescripciones curriculares para el Nivel Inicial considerando que los mismos se particularizan según las características que asume su enseñanza en este nivel del sistema educativo.

Se considera que la comprensión de estos contenidos, por parte de los futuros docentes, es un punto de partida indispensable para que los puedan enseñar. Por otra parte, la formación que presentan los ingresantes en relación a los contenidos del área es, por lo general, insuficiente. En atención a estas cuestiones, se brindará un espacio curricular optativo, al comienzo de la carrera, cuyo desarrollo se centrará en el análisis y resignificación de conceptos básicos de Ciencias Naturales fuertemente ligados a los Niveles de Organización de la Naturaleza, de acuerdo al enfoque sistémico de la formación y que a su vez servirán de soporte para el análisis y comprensión de múltiples fenómenos de la vida cotidiana.

En relación a la Educación Tecnológica también se propone una doble mirada de los contenidos: como objeto de estudio y enseñanza. El desafío consiste en trabajar en conjunto esta dualidad promoviendo la apropiación de los contenidos en sí y a la vez construir propuestas de enseñanza de los mismos.

A partir de lo expresado hasta aquí, el propósito general de esta área consiste en *ofrecer múltiples y variadas instancias para que los futuros docentes aprendan un conjunto de conocimientos tanto disciplinares como didácticos y pedagógicos, que les permitan construir una mirada compleja y comprometida sobre el ambiente, que los habilite para diseñar y llevar a la práctica situaciones de enseñanza que involucren contenidos de las ciencias naturales y la tecnología para niños de nivel inicial.*

Propósitos Generales

Fomentar en los alumnos:

- El desarrollo de competencias disciplinares, metodológicas y pedagógicas actualizadas de la enseñanza y del aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Tecnología. Esto supone tanto el reconocimiento del carácter provisional, analítico, reflexivo, social y crítico del conocimiento científico de las Ciencias Naturales como la comprensión de la técnica en tanto producto cultural para el análisis de la realidad y la toma de decisiones.
- El desarrollo de estrategias y procedimientos para indagar el mundo natural y artificial favoreciendo el desarrollo intelectual y las habilidades de observación,

indagación, reflexión y creatividad de los niños desde edades tempranas así como la toma de conciencia del debate ético sobre la producción técnica en relación al hombre y su entorno.

- El análisis crítico de propuestas didácticas, donde se aborden contenidos del área, llevadas a cabo en diferentes secciones por docentes de diferentes jurisdicciones.
- La elaboración de actividades que les permitan conocer las ideas previas que los niños construyen respecto a algunos fenómenos naturales y a la construcción de la artificialidad para tenerlas en cuenta en el diseño de las propuestas didácticas.
- La adquisición de las herramientas básicas necesarias para planificar, instrumentar propuestas didácticas y definir criterios de evaluación adecuados para la enseñanza de contenidos del Área en las diferentes secciones del Nivel Inicial en contextos diferentes.

Ejes e ideas básicas

Criterios para la Selección de Contenidos a lo largo de la Formación:

Los contenidos del Área que se propone trabajar a lo largo de la formación tienen como marco de referencia la enseñanza de las Ciencias Naturales y la Tecnología en el nivel inicial lo cual no implica enseñar estos contenidos con el mismo nivel de complejidad con el que los futuros docentes lo abordarán en las salas con los niños, sino más bien tienden a favorecer una mirada más compleja de los mismos, sobre todo en aquellas cuestiones que luego los docentes abordarán con los niños.

Por este motivo, se seleccionarán de manera que tengan en cuenta la integralidad que propone el área. Esto implica una mirada a los fenómenos naturales y a la intervención del hombre en dichos fenómenos a través de la técnica. Consecuentemente se propone diferenciarlos, considerando los distintos objetos de conocimiento que estudian las Ciencias Naturales y la Tecnología, para enriquecer el área.

a. Respecto a la enseñanza de las Ciencias naturales, los contenidos:

- Parten de los siguientes “metaconceptos” (conceptos con un alto poder de abstracción y generalidad, de carácter multidisciplinar): (a) **Unidad** (las propiedades comunes que permiten agrupar los elementos de un sistema), (b) **Diversidad** (la variedad de elementos que integran un sistema), (c) **Cambio** (conjunto de transformaciones de los elementos de un sistema que se producen durante un tiempo, dentro de un orden y con cierta organización) e (c) **Interacción** (entendida como la influencia mutua entre los elementos que modifica de alguna manera su propia naturaleza y provoca la aparición de propiedades nuevas en ellos y en el sistema que conforman).
- Permiten el abordaje del concepto de ambiente junto al Área de Ciencias Sociales, en el último año de la formación, con la finalidad de promover la articulación entre ambas áreas lo cual permite sostener el principio de globalización del curriculum de Nivel Inicial, cuya postulación resulta coherente con los modos de construcción

del conocimiento en la primera infancia.

- Se trabajan teniendo en cuenta instancias de formulación de preguntas, de búsqueda y sistematización de informaciones, etc. lo cual le permitirá, a los futuros docentes, la realización de un itinerario que pueda ser recuperado para otras situaciones análogas.

b. Respecto a la enseñanza de la Tecnología, los contenidos:

Los contenidos están profundamente relacionados con lo que nos propone la Educación Tecnológica. El punto de partida es el hombre como sujeto creador, hacedor y receptor de hechos técnicos. Este hombre, obviamente, no está solo sino que vive inmerso en una sociedad, un lugar, una cultura y los hechos técnicos que produzca no serán ajenos a esa sociedad, a ese lugar, a esa cultura, al conocimiento (empírico; científico, etc.) que se tenga. Esto sugiere que no se puede tratar con la técnica como hecho aislado, sino que tiene un contexto, una serie de relaciones que la dinamizan y le dan razón de ser. El poder reflexionar sobre esta relación compleja entre técnica, sociedad, naturaleza, conocimiento es propio de la Educación Tecnológica.

En síntesis el abordaje de la Tecnología en la escuela tiene como propósito aportar para la formación de ciudadanos. Hoy por hoy no basta, para ser ciudadano, con tener la habilitación legal de emisión de un voto, sino que hay que brindar las herramientas para que pueda discernir, analizar y tener opinión. En este aspecto el conocimiento tecnológico implica **conocimiento de la realidad, transmisión cultural y capacidad de intervención.**

- **Conocimiento de la realidad:** la técnica es protagonista del mundo actual. Conocer la creación técnica, como los seres humanos modificamos el mundo natural, es una forma de conocer la realidad.
- **Transmisión Cultural:** la técnica es producto de evoluciones y revoluciones que promovieron o fueron promovidas por determinado marco cultural el que fue transformando y cambiando sus paradigmas. De modo bastante drástico en las revoluciones y paulatinamente en las evoluciones. La técnica de hoy no es fruto de una aparición instantánea sino que está atravesada por la cultura y sus cambios.
- **Capacidad de intervención:** ya que por un lado, no es posible ser tan solo espectadores pasivos del hecho técnico, y por otro, no se puede obviar que la técnica es un vehículo de la capacidad creadora e innovadora del hombre, y esto debe ser incentivarlo en un contexto de búsqueda del bien común.

Para el desarrollo de los contenidos se propone comenzar con los conceptos básicos que son los que luego servirán como herramientas de análisis y como estructura conceptual de los que posteriormente se aborden.

Ejes de Contenidos para las diferentes unidades curriculares

La enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial

Formato: Asignatura

Duración: 48 horas cuatrimestral

Campo de la Formación Específica

Eje: Los modelos didácticos en la enseñanza de las Ciencias Naturales

Idea Básica:

- *Para tener en claro hacia dónde se orienta la metodología didáctica con la que se enseña, se debe primeramente tomar conciencia de la forma de enseñar. El modelo didáctico que se adopte, va de la mano de creencias o concepciones implícitas acerca del hombre y la naturaleza, que dejarán una impronta en el quehacer profesional del futuro docente. Por ello en la formación inicial se hace necesario debatir diferentes alternativas de modelos didácticos y su convivencia con desarrollos conceptuales incipientes que aún resultan objeto de debates.*

Eje: El propósito de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. Disciplinas que la conforman.

Ideas Básicas:

- *Las Ciencias Naturales en el nivel inicial aportan a los niños una serie de experiencias y conocimientos que contribuyen a organizar, ampliar y enriquecer su mirada sobre el ambiente.*
- *Los metaconceptos son conceptos estructurantes con un alto poder de abstracción y generalidad, de carácter multidisciplinar, que pueden estar atravesando cualquier contenido del área.*
- *Los metaconceptos, como unidad/diversidad, cambio/permanencia e interacción constituyen referentes válidos para articular la amplia gama de contenidos de las Cs. Naturales y las relaciones posibles entre ellos, facilitando al docente la tarea de organizar la enseñanza.*
- *El modelo cinético-molecular favorece la reorganización y la reconceptualización de una serie de contenidos (mezclas, soluciones, cambio de estado, estado de agregación de los materiales, etc) que permiten analizar y comprender la estructura y el comportamiento de los objetos y materiales, ejes que se proponen para el Nivel Inicial.*
- *El aprendizaje de los contenidos procedimentales ocupa un lugar fundamental en la enseñanza de las Cs. Naturales ya que las diferentes disciplinas que forman esta área construyen sus saberes a partir de la problematización, elaboración de hipótesis, experimentación, observación, inferencia, descripción, explicación, clasificación, comparación, experimentación, exploración, elaboración de modelos, interpretación y sistematización de la información, elaboración de conclusiones.*

Eje: Las concepciones de los niños en relación a los fenómenos naturales

Ideas Básicas:

- *El pensamiento infantil como una lectura de la realidad, evoluciona a medida que se enriquece la interacción con el entorno y a ella se adapta la metodología de trabajo en el área.*

Contenidos sugeridos:

- Concepción de ciencia como una construcción social, cultural, histórica y provisional. La enseñanza de las ciencias. Ciencia escolar. La construcción del conocimiento escolar. Transposición didáctica: de la ciencia de los científicos a la ciencia escolar. Los modelos didácticos en la enseñanza de las Ciencias Naturales. El propósito de las ciencias naturales en el nivel inicial. Disciplinas de referencia del área de ciencias naturales.
- La importancia de los contenidos procedimentales en la enseñanza de las ciencias: problematización, elaboración de hipótesis, experimentación, observación, inferencia, descripción, explicación, clasificación, comparación, experimentación, exploración, elaboración de modelos, interpretación y sistematización de la información, elaboración de conclusiones.
- Unidad/ diversidad, cambio/ permanencia e interacción como ejes que atraviesan y enmarcan la propuesta de trabajo en el nivel (tanto en relación con los seres vivos como con los objetos y materiales). El modelo cinético-molecular.
- Características del pensamiento infantil y sus consecuencias en la percepción del entorno. Estrategias para indagar las ideas previas que poseen los niños en relación a los fenómenos naturales.

La Educación Ambiental en el Nivel Inicial

Formato: Asignatura

Duración: 32 horas cuatrimestral

Campo de la Formación Específica:

Eje: El abordaje del ambiente natural en el Nivel Inicial.

Ideas Básicas:

- Para que los niños que concurren al Nivel Inicial construyan nuevos conocimientos acerca del ambiente natural es preciso que se involucren directamente con los objetos y fenómenos a indagar privilegiando la interacción con otros niños y con los adultos siendo éstos indispensables para la construcción de nuevos conocimientos. Esta tarea debe desarrollarse seleccionando y organizando contenidos y diseñando intervenciones de enseñanza que brinden a los niños significativas oportunidades de aprendizaje.
- El conocimiento y explicitación de las ideas previas que poseen los niños sobre los fenómenos naturales, las cuales han ido construyendo en interacción con los diferentes elementos del entorno, la información que brindan los adultos, los

libros, medios de comunicación, etc.; será el inicio de una secuencia metodológica que posibilite la ampliación, el enriquecimiento o cambio de las mismas con el propósito de acercarlos, paulatinamente, a explicaciones científicas de los fenómenos naturales.

- Las propuestas didácticas deben estar organizadas en torno a situaciones problemáticas a partir de las cuales, el docente, ofrecerá a sus alumnos diferentes tipos de actividades que posibiliten la obtención de información necesaria para responder a las preguntas y situaciones problemáticas que le dieron origen a estas propuestas.
- *Las salidas didácticas tienen como propósito brindarle al niño las herramientas necesarias para que vaya acercándose a una mejor comprensión de su realidad, favoreciendo su autonomía, el sentimiento de pertenencia, la comprensión de su entorno y por sobre todo aproximarle al respeto por las diferencias y la diversidad que el ambiente presenta.*
- *La implementación del rincón de ciencias, como un espacio de trabajo, debe ser resignificado en el Nivel Inicial, ya que se convierte en el punto de partida para el diseño y puesta en marcha de estrategias didácticas basadas en la investigación.*
- Las propuestas lúdicas, como estrategia de enseñanza en el nivel inicial, permiten la indagación de las ideas previas de los niños en relación a ciertos contenidos del área así como también su abordaje y evaluación.

Eje: Criterios para implementar la Educación Ambiental en el nivel inicial.

Idea Básica:

- *La Educación Ambiental tiene como propósito que la población mundial tome conciencia sobre el medio ambiente, se interese por él y por sus problemas conexos, que cuente con los conocimientos, actitudes, aptitudes, motivaciones y deseos necesarios para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y para prevenir los que pudieran aparecer en lo sucesivo. Para ello, desde el Nivel Inicial, se propondrán actividades que tiendan a la adquisición de vínculos positivos y afectivos hacia el ambiente natural a través de la transmisión de valores de cuidado y respeto del mismo con la finalidad de que lleven a cabo acciones tendientes a su conservación.*

Contenidos

- *Conceptos básicos de Ecología. Características generales de los ambientes naturales, los elementos que lo conforman y las interacciones que se establecen entre ellos.*
- *La Educación ambiental en el nivel inicial. El patio escolar: un buen comienzo para el abordaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con la educación ambiental. Criterios para la selección de los contextos a indagar con los niños. Medios para la indagación del ambiente natural. Tipos de indagaciones: guiadas, semiguías, abiertas.*
- *Búsqueda de información a través de la observación, salidas didácticas, lectura de imágenes, fotos, videos, libros, enciclopedias, entrevistas a informantes, exploración, experimentación. Potencialidad y límites de las mismas. Sistematización de datos y elaboración de conclusiones.*

- Planificación de los diferentes momentos de las salidas didácticas: antes, durante y después.
- El rincón de ciencias naturales. Características y materiales. Criterios para el diseño de propuestas
- El juego como estrategia de enseñanza en el nivel inicial. Lectura y análisis de distintos textos, sobre la temática. Estrategias y diseños de experiencia lúdicas.

La Educación Tecnológica

Formato: Asignatura

Duración: 32 horas cuatrimestral

Campo de la Formación Específica:

Eje: La técnica como producto cultural para el análisis de la realidad y la toma de decisiones.

Ideas Básicas:

- El enfoque funcional y sistémico da herramientas para entender la complejidad del mundo artificial.
- El estudio de los cambios técnicos o tecnificación permite elaborar categorías de análisis desde una visión en retrospectiva y perspectiva.
- Las tecnologías entendidas como sistemas permiten comprender el rol del hombre.
- La transferencia de funciones del ser humano al mundo artificial por él creado nos da un marco de referencia sobre la evolución de la técnica y su estado actual
- El análisis de diferentes procesos de producción técnica (bienes o servicios), la organización y la gestión permitirán poner de manifiesto la reflexión teórica.
- En la producción técnica es donde se pone de manifiesto en forma más explícita los valores de los seres humanos en forma individual y colectiva.

Eje: El abordaje de la Tecnología en el Nivel Inicial

- La transposición didáctica (del saber sabio al saber enseñado) se refleja en la preparación de un plan de trabajo en el aula.
- Los niños comienzan un proceso de construcción sobre conceptos del mundo artificial que necesitan de especificidad en la didáctica.
- El docente analiza su propia práctica en busca de una dinámica de reconstrucción permanente de la didáctica de la Educación Tecnológica.

Contenidos:

- *Las herramientas básicas para el análisis del sistema técnico – social*
- *Los soportes de la tecnología en relación al hombre. Los insumos en la*

tecnología. Herramientas instrumentales y simbólicas en la producción técnica

- *La producción tecnológica: Producción de bienes y servicios. Su relación con el contexto socio – cultural*
- *Aspectos de la enseñanza y aprendizaje de la Tecnología: Componentes didácticos en la enseñanza de Tecnología. La elaboración de estrategias y secuencias didácticas. El aula-taller tecnológico. El proceso evaluativo.*

El cuidado de la salud desde la Primera Infancia

Formato: Asignatura

Duración: 48 horas cuatrimestral

Campo de la Formación Específica:

Eje: Estructura y funcionamiento del cuerpo humano.

Idea Básica:

- *El organismo humano es considerado un sistema abierto, complejo y coordinado ya que intercambia materia y energía con su entorno. Conocer su estructura y funcionamiento permite comprender las relaciones que se establecen entre ellos.*

Eje: Acciones de promoción, prevención y atención primaria de la salud de la primera infancia.

Idea Básica:

- *La salud, tanto en el plano personal como en el plano colectivo, es uno de los factores que interviene y contribuye al logro de la calidad de vida de las personas. Los propósitos básicos del Nivel Inicial deben centrarse en comprender en qué consiste estar sano, conocer las acciones de prevención y primeros auxilios de las lesiones más frecuentes que sufren los niños que concurren al nivel inicial y desarrollar hábitos de alimentación, higiene y sueño que promuevan una vida sana. De esta manera se contribuirá al cuidado de la salud de la Primera Infancia.*

Eje: El abordaje de la Educación Sexual en el Nivel Inicial

Idea Básica:

- *La Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial es clave en el desarrollo evolutivo de un niño dado que este período está marcado por la necesidad de autoafirmación y un fuerte apego afectivo con su familia.*

Es el tiempo de los primeros pasos en la construcción de su identidad personal, además de gestar la conciencia íntima de ser varón o mujer.

Es una etapa donde se introyecta con mayor energía el rol a cumplir en la sociedad transmitido por su familia y por la escuela, en tanto cooperadora de la anterior. Tanto de una como de otra depende cómo será su idea sobre la sexualidad: oscura o placentera, gratificante u obscena, vergonzosa o gozosa.

Contenidos:

- El organismo humano como un sistema abierto, complejo y coordinado. Funciones de nutrición y relación. Selección y secuenciación de los contenidos relacionados con el eje temático. Diseño de secuencias didácticas.
- El cuerpo y sus cuidados. Hábitos de alimentación, higiene y sueño. Selección y secuenciación de los contenidos relacionados con el eje temático. Diseño de secuencias didácticas.
- El Jardín maternal y el Jardín de infantes como agentes preventivos y promotores de la salud.
- Lesiones frecuentes en la primera infancia: prevención y primeros auxilios.
- El desarrollo psicosexual desde el nacimiento hasta los 6 años. Hacia un enfoque pedagógico de la sexualidad: concepción de sexo, sexualidad, género. Propósitos generales para su abordaje en la primera infancia, propuestas didácticas para llevarlo a cabo.
- Violencia y abuso sexual infantil.

Es necesario e importante aclarar que la naturaleza de los contenidos que se proponen en este espacio curricular reclama el aporte de otras áreas de conocimiento, así como, la participación de profesionales idóneos en las temáticas propuestas, lo cual posibilitará el abordaje interdisciplinario y multidimensional que los mismos requieren.

El Ambiente Natural y Social en el Nivel Inicial I y II

Formato: Taller (espacio compartido con el área de Ciencias Sociales)

Duración: 16 horas cuatrimestral (en cada cuatrimestre)

Campo de la Formación Específica:

Eje: El Ambiente Natural y Social como punto de partida para la planificación didáctica

Ideas Básicas:

- La formulación de propuestas de enseñanza ancladas en el campo de conocimiento de la realidad social y natural, implica una concepción de ambiente que recupera la complejidad de las relaciones entre sociedad y naturaleza, e involucra una profunda interrelación entre los fenómenos naturales y sus conflictos sociales, demandando un análisis reflexivo para pensar qué contenidos hay que seleccionar y enseñar en cada recorte.
- En la tarea de planificar los docentes deben convertir al ambiente en objeto de enseñanza-aprendizaje para lo cual deben seleccionar recortes del mismo y contextualizarlos a partir de las características del grupo de niños y de la institución donde desarrollan sus prácticas. Las actividades que se propongan

deberán ser coherentes con los propósitos planteados, permitir el abordaje de los contenidos seleccionados y estar impulsadas por situaciones problemáticas las cuales involucren las ideas previas de los niños.

- La evaluación de los aprendizajes que realizan los niños debería llevarse a cabo junto con un permanente proceso de evaluación de las oportunidades que se le ofrece el docente. Por lo tanto será parte integrante del proceso de interacción didáctica entre el docente, el alumno y el conocimiento.
- La observación y análisis crítico de planificaciones y trabajos en salas requiere del reconocimiento de diferentes enfoques y posicionamientos teóricos, así como del sentido sociopolítico de las propuestas, métodos y estrategias didácticas.

Contenidos:

- El enfoque CTS (ciencia, tecnología y sociedad): hacia el análisis interdisciplinario de las diferentes dimensiones del ambiente.
- El concepto de ambiente en las ciencias sociales, ciencias naturales y como categoría didáctica. La complejización de la mirada de los niños/as sobre el ambiente social y natural. Los recortes de la realidad a ser enseñados y sus contextos. Secuenciación y jerarquización didáctica de los contenidos vigentes en función de los enfoques actualizados.
- Formulación y adecuación de los contenidos de Ciencias Naturales y Tecnología a contextos específicos y a las diferentes secciones del Nivel Inicial.
- Estrategias para la sistematización y el cierre de las actividades, proyectos, unidades didácticas, secuencias didácticas, talleres, etc.
- Experiencias directas, salidas didácticas (aspectos a considerar antes, durante y después de las mismas) y su lugar dentro de las estructuras didácticas.
- Criterios a tener en cuenta para la evaluación de los aprendizajes.
- Observación y análisis crítico de planificaciones y trabajo en sala.
- Lectura e interpretación de producción académica del campo disciplinar y didáctico.
- Producción de materiales y elaboración de propuestas para ambos ciclos del nivel inicial. Búsqueda de diferentes fuentes para la enseñanza.

Propuesta de Materias Optativas

Para aquellos alumnos que presentan un conocimiento inacabado de los contenidos propios de las disciplinas que conforman el área, se propone una asignatura optativa. Se sugiere el cursado en el momento del taller de ingreso.

Introducción a las Ciencias Naturales

Formato: Asignatura

Duración: 32horas cuatrimestral

Campo de la Formación General:

Eje: La apropiación de los aspectos básicos de la estructura de la materia y sus niveles de organización para la comprensión de fenómenos básicos del mundo natural.

Ideas Básicas:

- Las interacciones entre los objetos físicos y biológicos producen efectos que se pueden predecir por medio de las leyes de las ciencias, comprobar y entender a través de experiencias sencillas y fenómenos cotidianos.
- Interactuando con los materiales, objetos y seres vivos, se organiza la exploración de la realidad, y la explicación estableciendo regularidades entre los hechos, efectuando anticipaciones sobre ciertos cambios y articulando observaciones, de manera cada vez más rica y compleja.
- La materia se presenta en diferentes formas y tiene propiedades que la caracterizan. Las sustancias componen la materia y presentan estructuras comunes formadas por partículas elementales: átomos, moléculas e iones. La interacción que se establece entre ellas, determina las propiedades de las sustancias y permite predecir su comportamiento.
- Todo cambio en el Universo es consecuencia del intercambio de energía y/o materia. Estos cambios pueden ser físicos o químicos. La diferencia entre ellos es que en los cambios químicos o reacciones químicas las sustancias intervinientes se convierten en otras sustancias, pero en ambos fenómenos se conservan los elementos, salvo en las reacciones nucleares.

Contenidos sugeridos:

- Fenómenos básicos del mundo natural. Niveles de organización de la materia. Razones de los cambios físicos y químicos que se producen en la naturaleza.

Estructura organizativa del Área de Ciencias Naturales y Tecnología

Año	1º Año	2º Año		3º Año		4º Año	
Ejes Conceptuales		El propósito de las ciencias Naturales en el Nivel Inicial. Disciplinas que la conforman. Las concepciones de los niños en relación a los fenómenos naturales.	El abordaje del ambiente natural en el Nivel Inicial. <i>Criterios para implementar la Educación Ambiental en el nivel inicial.</i>	Estructura y funcionamiento del cuerpo humano. Acciones de promoción, prevención y atención primaria de la salud de la primera infancia. El abordaje de la Educación Sexual en el Nivel Inicial.	La técnica como producto cultural para el análisis de la realidad y la toma de decisiones. El abordaje de la Tecnología en el Nivel Inicial	El Ambiente Natural y Social como punto de partida para la planificación didáctica	El Ambiente Natural y Social como punto de partida para la planificación didáctica
		La enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial	La Educación Ambiental en el Nivel Inicial	El cuidado de la Salud desde la Primera Infancia	Educación Tecnológica	Taller: El Ambiente Natural y Social en el Nivel Inicial	Taller: El Ambiente Natural y Social en el Nivel Inicial
Total de horas		48	32	48	32	(las horas se contabilizaron en el área de Ciencias Sociales)	

Total horas Área: 160 horas (192 horas con la inclusión en primer año de la Asignatura OPTATIVA “Introducción a las Ciencias Naturales (32 horas)

Recomendaciones Metodológicas

Sustentada en la Fundamentación General, la presente propuesta contempla dos tipos de saberes: un saber disciplinar y un saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Tecnología en el Nivel Inicial. Ambos tienen la misma importancia y deben ser considerados como complementarios e imprescindibles.

La modalidad de trabajo concuerda con esta perspectiva ya que de esta manera se alcanzarán los propósitos formulados y se garantizará que los alumnos logren aprendizajes significativos en el área, lo cual le permitirá utilizarlos cuando se le planteen diferentes situaciones problemáticas tanto en su actividad docente como en la vida cotidiana,;estarán capacitados para solucionarlas y llegar así a las formas superiores de desarrollo intelectual.

a. Para la enseñanza de las Ciencias naturales:

El diseño general de trabajo podrá considerar el siguiente esquema básico:

- Diagnóstico de las ideas previas de los alumnos sobre los contenidos a abordar. Esto no se refiere únicamente a los conocimientos adquiridos de manera formal en el sistema educativo sino a cualquier elaboración de ideas acerca de los fenómenos naturales que ellos hayan adquirido durante su vida, nutriéndose de diversas fuentes de información.
- Desarrollo de metodologías propias para poner a prueba dichas ideas y contraste con los saberes académicos.
- Explicitación conceptual de lo trabajado, construcción de mapas o redes conceptuales que permitan su interrelación con conceptos trabajados en los diferentes espacios de su formación y con los fenómenos naturales cotidianos.

Esta secuencia podrá implementarse recurriendo a diversas actividades, tales como:

- Investigación, a partir de problemáticas concretas, elaboración de informes y exposición oral de los mismos utilizando recursos que consideren necesarios para tal fin (gráficos, mapas conceptuales, modelos, etc.)
- Exposición oral de diferentes temas, por parte del docente, incentivando el diálogo y el intercambio de ideas.
- Indagación de la realidad natural mediante la realización de salidas didácticas al entorno natural, Museos, Intendencia del Parque Nacional Nahuel Huapi entre otras instituciones. Realización de actividades de exploración, observación, registros, recolección, sensibilización, etc.
- Propuestas de actividades lúdicas para el abordaje de diferentes temáticas del área.
- Selección adecuada y elaboración de recursos didácticos (modelos, maquetas, herbarios, banco de imágenes, videos, etc.)
- Realización de trabajos en el laboratorio y observación en el microscopio. Planteo y resolución de situaciones problemáticas (observación, interpretación, formulación de hipótesis y preguntas, recolección de datos, realización de experiencias, conclusiones, etc.)
- Lectura y análisis crítico de propuestas didácticas del área llevadas a cabo por docentes en diferentes secciones de nivel inicial y en diferentes jurisdicciones.
- Selección y secuenciación de los contenidos relacionados a los ejes temáticos desarrollados. Diseño de secuencias didácticas adecuando los contenidos a contextos específicos.

b. Para la enseñanza de la Tecnología

El esquema general de trabajo podrá atender a la siguiente propuesta:

- Se parte de la puesta en común los conocimientos previos, la presentación de situaciones que problematicen los contenidos a trabajar, instancias de reflexión y metacognición, de evaluación y de información adicional. El trabajo en grupo tendrá especial importancia.
- Dadas las características de la modalidad tecnológica, se considera que el ámbito de trabajo ideal es el aula-taller a partir de la resolución de trabajos prácticos que profundicen los temas a tratar y que provean al alumno de información, posibiliten el conocimiento y uso de la bibliografía.

Criterios de Evaluación y Acreditación

Se entiende por **Evaluación** al complejo proceso que no se reduce a la acreditación, a medición de productos, sino que incluye estas actividades, pero tiende fundamentalmente a la comprensión del proceso de construcción de los aprendizajes. Debe ser un proceso continuo, formativo, cualitativo e integral. Cumple diversas y valiosas funciones que es necesario que se rescaten en la escuela³⁷.

Partiendo de lo expuesto anteriormente se puede decir que **evaluar** es emitir juicios de valor para diagnosticar, diseñar, hacer ajustes, retroalimentar, integrar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y también informar y reflexionar acerca de éste. Mientras que la **acreditación** tiene como propósito certificar un aprendizaje y cuantificarlo, poniendo la mirada en el producto individual o grupal, y diversificando los instrumentos y las estrategias para atender a todas las capacidades, intereses y necesidades.

Los **lineamientos de acreditación** atienden simultáneamente a los aspectos institucionales, académicos y personales de la acción educativa llevada a cabo durante un período escolar. Para que los lineamientos faciliten el cumplimiento de las normativas de promoción no pueden estar desvinculados de los propósitos educativos de cada área.

En este marco conceptual, y de acuerdo con los contenidos que se abordarán durante los cuatro años, se evaluarán los logros de los estudiantes en relación a los propósitos generales y específicos de la formación, poniendo el acento en los progresos alcanzados, en la evolución de los aprendizajes y en la superación de obstáculos. Estos aspectos dan cuenta de los lineamientos de acreditación que estructurarán los procesos de evaluación y acreditación del Área.

Por lo expresado los alumnos deberán, una vez aprobado las diferentes unidades curriculares, acreditar que:

- Se han aproximado a las Ideas Básicas planteadas en las diferentes unidades curriculares.
- Reconocen el carácter provisional, analítico, reflexivo, social y crítico del conocimiento científico de las ciencias naturales.
- Utilizan un lenguaje preciso y adecuado para comunicarse.

³⁷ Sanjurjo, L. y Ma. Teresita Vera. 2006. Aprendizaje significativo y enseñanza en niveles medio y superior. Ed. Homo Sapiens.

- Desarrollaron una aguda capacidad de observación en experiencias científicas asociadas con la enseñanza poniendo especial énfasis en el control de variables.
- Utilizan, construyen y seleccionan instrumentos de medición y técnicas para organizar, analizar y comunicar el conocimiento y la información.
- Potenciaron el pensamiento autónomo y creativo.
- Adquirieron autonomía intelectual para explicar fenómenos naturales.
- Se apropiaron de capacidades para trabajar en conjunto con sus colegas.
- Son protagonistas en la construcción de su rol docente.
- Establecen conexiones integradas con otras áreas con diferentes estructuras conceptuales, en particular con las de Ciencias Sociales y Tecnología.
- Conocen distintos modelos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial.
- Conocen las características del pensamiento infantil y sus consecuencias en la percepción del entorno.
- Adquirieron las herramientas para convertir al ambiente en objeto de enseñanza y aprendizaje en el nivel inicial.
- Cuentan con herramientas para realizar recortes significativos del ambiente, seleccionar y organizar los contenidos a abordar para aproximar a los niños al conocimiento del mismo, desarrollando habilidades para planificar unidades didácticas y actividades específicos para cada sección y contexto.
- Saben desarrollar actividades de detección de ideas y conocimientos previos de los niños y las tienen en cuenta en sus propuestas didácticas.
- Promueven estrategias de aprendizaje/enseñanza en ciencias naturales teniendo en cuenta las características personales, sociales y culturales de los grupos de alumnos.
- Conocen como evaluar los logros de los alumnos.

Cabe aclarar que la evaluación no sólo se realiza de docente a alumnos sino que se generarán espacios para que ellos evalúen la propuesta del Área teniendo en cuenta todos los aspectos contemplados en la misma, instancia esta que se considera muy valiosa ya que permite mejorar la práctica docente cotidiana.

Bibliografía

Bibliografía General utilizada para la elaboración de la propuesta del Área.

- Baratelli, Flavia y otros. *Construyendo el conocimiento. El aprendizaje significativo de las Ciencias Básicas.*
- Benlloch, Montse. 1992. *Ciencias en el Parvulario: una propuesta psicopedagógica para el ámbito de experimentación.* Paidós, Barcelona.
- Boggino, Néstor. 1997. *Ciencias Naturales y C.B.C. Psicogénesis de Nociones. Propuestas Didácticas Globalizadoras. Nivel Inicial y E.G.B.* Homo Sapiens Ediciones.
- Coll, César y otros. 1996. *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.* Ed. Santillana.
- Consejo Provincial de Educación. 1997. *Desarrollos curriculares del Campo de conocimiento de la Realidad Natural y Social de Nivel Inicial.* Gobierno de Río Negro. Viedma.

- Consejo Provincial de Educación. 1997. *Diseño curricular de Nivel Inicial*. Gobierno de Río Negro. Viedma.
- Driver, Rosalind; Guesne, Edith y Tiberghien, Andree. 1985. *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Ed. Morata, Madrid, España.
- Frabboni, Franco. 1995. *Un manifiesto pedagógico de la educación ambiental. Por qué y cómo del medio ambiente en la escuela*.
- Frabboni, F. ; Galletti, A. y Savorelli C. *El primer abecedario: el ambiente*. Editorial Fontanella
- Fumagalli, Laura. 1993. *El desafío de enseñar Ciencias Naturales*. Troquel, Buenos Aires.
- García, J. Eduardo y Francisco, F. García. 1993. *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Serie Práctica.
- Kaufmann, Verónica. 2001. *Las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. Aportes para el debate curricular*. Trayecto de Formación centrado en la Enseñanza en el Nivel Inicial. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Kamii, C. y De Vries, R. 1991. *La teoría de Piaget y la Educación Preescolar*. Aprendizaje Visor.
- Kamii, C. y De Vries, R. 1983. *El conocimiento físico en la educación Preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*. Siglo XXI de España Editores.
- Labinowicz, Ed.1996. *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje y enseñanza*.
- *Las Ciencias Naturales y su enseñanza*. 2008. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular.
- Liguori, Liliana y Ma. Irene Noste. 2005. *Didáctica de las Ciencias Naturales: enseñar ciencias naturales, enseñar a enseñar ciencias naturales*. Ed. Homo Sapiens.
- *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*.2007. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente. Área: Desarrollo Profesional Docente.
- Penchansky de Bosch, L. y Hebe San Martín de Duprat. *El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*.
- Piaget, J., 1979. *La construcción de lo real en el niño*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Piaget, J., 1973. *La representación del mundo en el niño*. Ediciones Morata, Madrid.
- San Martín de Duprat, Hebe y A. Malajovich. 1995. *Pedagogía del Nivel Inicial*. Ed. Plus Ultra.
- Sanjurjo, Liliana y Ma. Teresita Vera. 2006. *Aprendizaje significativo y enseñanza en niveles medio y superior*. Ed. Homo Sapiens.
- Veglia, Silvia. 2007. *Ciencias Naturales y aprendizaje significativo*. Ed. Novedades Educativas.
- Weismann, Hilda y otros. 2005. *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones*. Paidós Educador.
- Zabalza Beraza, M.A. 2001. *El sentido de las Didácticas Específicas en las CC. de la Educación. Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas curriculares en el siglo XXI*. Universidad de Granada. Granada.

Bibliografía que se propone para el abordaje de los contenidos de las Unidades Curriculares.

- Abuchedid, Patricia y A. L. Fernández de de Elía. 2003. *Las experiencias directas en el Nivel Inicial*. Magisterio del Río de la Plata.
- Alegría, Mónica P. y otros. 1998 . *Química I*. Ediciones Santillana.
- Alegría, Mónica P. y otros. 1998 . *Química II*. Ediciones Santillana.
- American Chemical Society. 1998. *QuimCom: Química en la Comunidad*. Editorial Addison Wesley Longman.
- Aljanati, D. *Biología II: Los caminos de la evolución*. Ed. Colihue.
- Arca, M. *Jugar, experimentar, aprender*. 1994. Cuadernos de Pedagogía N°221, Barcelona.
- Arnold, Lois B. 1983. *Aprender jugando con las Ciencias Naturales*. Eudeba
- Belloli, Luis A. 2007. *El gondwana: Educación Ambiental desde los patios escolares Andino-Patagónicos*. Edición del autor.
- Benlloch, Montse. 1992. *Ciencias en el Parvulario. Una propuesta psicopedagógica para el ámbito de la experimentación*. Barcelona, Paidós Educador.
- Bingham, J. 1997. *El libro de los experimentos científicos*. Editorial Lumen
- Bocalandro, N. y otros. 2003. *Biología I. Biología humana y salud*. Estrada.
- Boggino, N. *Ciencias Naturales y C.B.C. Psicogénesis de Nociones. Propuestas Didácticas Globalizadoras. Nivel Inicial y E.G.B. Homo Sapiens*.
- Buch, Tomás. 1996. *El Tecnoscopio*. Aique.
- Campbell, Ann Jeanette. 1999. *El espacio asombroso*. Editorial Emecé.
- *Cartilla sobre abuso sexual en niñas y niños*. Ministerio de salud de Río Negro.
- Charnay, Roland. 1994. *Aprender (por medio de) la resolución de problemas; en Didáctica de Matemáticas*. Paidós.
- *Ciencias Naturales. Una aproximación al conocimiento del entorno natural*. Novedades Educativas. La Educación en los primeros años 0 a 5. Vol. 4. 1999.
- Coll, C., Pozo, J. et al. 1992. *Los Contenidos en la Reforma*. Editorial Santillana.
- *Contenidos básicos comunes para la E.G.B. M.C.y E.*
- Coriat, Benjamin. 1995. *El taller y el Cronómetro*. Ed. Siglo XXI
- Coriat, Benjamin. 1995. *El taller y el Robot*. Ed. Siglo XXI.
- Corro de Bembhy, Nora y Díaz de Rivera, Claudia M. 1994. *Experimentación y asombro en el taller de Ciencias*. Actilibro
- Curtis, E. y N. S. Barnes. 2006. *Biología*. Ed. Médica Panamericana.
- de Denies, E.C. 1990. *Didáctica del Nivel Inicial*. El ateneo
- De Luca, R.; González Cuberes, M. T. 1997. *Iniciación en la Tecnología*. Aique.
- De Vita, Graciela. 1997. *Evaluación de la educación tecnológica*. PNGCD.
- Del Carmen, Luis. 1996. *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Ed. Horsori.
- *Desarrollo Curricular N° 5, Nivel Inicial: Campo de Conocimiento de la Realidad Social y*

Natural: "Planificando contenidos en Ciencias Naturales – Puesta en Marcha"

- Dimarco, Verónica. *Accidentes: una realidad ignorada*. Revista Novedades Educativas. N° 178. 2005.
- *Diseño Curricular de Nivel Inicial*. Consejo Provincial de Educación. Río Negro.
- Doval, Luis. 1995. *Tecnología. Finalidad educativa y acercamiento didáctico*. Prociencia, Conicet, MCE.
- Doval, Luis. 1996. *Tecnología. Estrategia Didáctica*. Prociencia, Conicet, MCE.
- Driver, Rosalind; Guesne, Edith y Tiberghien, Andree. 1985. *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Ed. Morata, Madrid, España.
- *Educación ambiental, huerta y granja. La naturaleza y los niños*. Novedades Educativas: La Educación en los primeros años 0 a 5, Vol. 17. 1999..
- *Educación sexual desde la primera infancia. Información, salud y prevención. 0 a 5 años*. Novedades Educativas. Tomo 67. 2006.
- *El sistema solar (Biblioteca de Grandes Temas Salvat) – Varios autores – Editorial Salvat –1973*.
- Encabo, Ana M. y otros. *Planificar planificando. Un modelo para armar*. Ed. Colihue
- Enrique Loedel Palumbo. 1942. *Nociones de Física*. Angel Estrada y Compañía.
- Escuela Segura. Jornadas de Capacitación conjunta. Provincia de Río Negro.
- Fainstein Alejandro. 1969. *Astronomía Elemental*. Editorial Kapelusz.
- Famiglietti Secchi, María. 1998. *Didáctica y metodología de la Educación Tecnológica*, Homo Sapiens.
- Font, Jordi. 1996. *La enseñanza de Tecnología en la ESO*. Octaedro.
- Fourez, Gerard. 1997. *Saber sobre nuestros saberes*. Colihue.
- Fourez, Gerard. 1997. *Alfabetización Científica y Tecnológica*. Colihue.
- Frabboni, F. 1984. *La educación del niño de 0 a 6 años*. De Cincel, Madrid.
- Frabboni, F., Galetti, A. y Savorelli, C. 1980. *El primer abecedario: el ambiente*. Editorial Fontanella
- Francois, Charles. 1992. *Diccionario de Teoría General de Sistemas y Cibernética*; GESI, AATGS y C.
- García, J.E. y F.F. García. 1993. *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Díada Editora, Sevilla.
- Gardner, H. 1993. *La mente no escolarizada*. Paidós.
- Gay, A. y Ferreras, M.A. 1997. *La Educación Tecnológica*. Prociencia, Conicet, MCE.
- Gennuso, Gustavo. 1999. *Situaciones Problemáticas + Aula Taller*. Ed. Novedades Educativas.
- Goldstein, Beatriz (coord.). 2000. *Ayudando a construir mentes cuestionadoras. Actividades y contenidos de Cs. Naturales para el primer ciclo*. Ed. Novedades Educativas.
- Herrero Ducloux, E. *Tratado elemental de Física –*
- Hewitt, Paul G. . 2006 *Física Conceptual*. Editorial Addison Wesley Longman.

- Huerta, Teresa. 2000. *Ecología, Medio Ambiente y Biodiversidad de Especies*. Universidad Nacional del Litoral.
- Janice Van Cleave. *Astronomía para niños y jóvenes*. Editorial Limusa, Noriega Editores.
- Kaufman, M. y Laura Fumagalli. *Enseñar Ciencias Naturales: Reflexiones y propuestas didácticas, Abordajes desde lo cotidiano*. Pace, Ana Clara y M. Iñiguez. 2004. Ed. Colihue
- Kechichian, Graciela. 1997. *Educación ambiental: una propuesta para la acción en la escuela. Para hacer y saber por qué*. Ed. Santillana.
- Labinowicz, Ed. *Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje y Enseñanza* -
- Lacour, Elisabet M. y Miriam E. Reale. 1994. *Iniciación científica en el Jardín de Infantes y Primer Ciclo*. Ediciones Educativas S.R.L.
- Layton, David. 1993. *Technology challenge to Science Education*. Open Univ. Press.
- Lema, Silvia y otros. *Guías alimentarias para la población Argentina*.
- Libros de Ciencias para niños (Editoriales Plesa, Lumen, etc.)
- Linietsky C. y Serafini, G. 1996. *Tecnología para todos*. Plus Ultra.
- Marpegán C.y Mandón, J. 2000. *El Placer de Enseñar Tecnología*. Ed. Novedades Educativas.
- Meinardi, Elsa y A. Revel Chion. 1998. *Teoría y práctica de la educación ambiental*. Ed. Aique.
- Novak, J. Y Gowin, B. 1988. *Aprendiendo a Aprender*. Ed. Martinez Roca.
- Oviedo, Ramona y otros. 2003. *El patio escolar: un aula abierta a las ciencias. Relatos de experiencias desarrollando el Ciclo de Indagación a primera mano*. Taller gráfico de la Loma, El Bolsón.
- Pzellinsky, M. Fernandez, A. 1982. *La metodología de juego trabajo en el jardín de infantes*. Ed Pac. Bs As.
- Pozo, J. I, et al. 1994. *La solución de Problemas*. Ed. Santillana.
- Pozo, J. I. ,y Gómez Crespo M. 1999. *Enseñar y Aprender Ciencias*. Ed. Santillana.
- Quintanilla, M.A.1991. *Tecnología: un enfoque filosófico*. Eudeba - Fundesco.
- Raúl Horacio Bazo y Juan José Madsen. 1995. *El cielo 1 y 2: Nuestro Cielo Próximo*. Editorial A-Z Estrada.
- Raviolo, A. 1996. *Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. Selección bibliográfica*. Recopilación de documentos y artículos de varios autores. Material trabajado en el Seminario Taller de Capacitación en los CBC del área de Ciencias Naturales para el Nivel Inicial, Viedma, 1-3 de Julio de 1996. Coordinadora: Verónica Kaufman.
- Ré, María Inés. *Educación sexual. Cómo implementarla en el aula*. 2007. Ediba
- Rela, A. y Sztrajman. 2001. *Física I: Mecánica, Calor y Sonido*. Editorial Aiqué
- Revista El Monitor. Educación sexual en la escuela.
- Revistas sobre le enseñanza de Ciencias y su didáctica (Enseñanza de las Ciencias (Barcelona), Revista de Enseñanza de Física (Córdoba), Infancia y Educación, Revista de Enseñanza de la Física).
- Rodriguez de Fraga, Abel. 1996. *Educación Tecnológica, Espacio en el Aula*..Aique.
- Rosnay, J.1977. *El macroscopio*. Editorial AC.

- Sagan, Carl. *Cosmos*. Videos de Divulgación Científica.
- *Salud y prevención. Crecer en ambientes seguros y protegidos*. 0 a 5 años. La Educación en los primeros años. 2001 Ed. Novedades Educativas.
- Sarlé, P. 2001. *Juego y aprendizaje escolar*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Sarlé, P (coord.) 2008. *Enseñar en clave de juego*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Sarlé, P. 2006. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós. Buenos Aires..
- Sciotto, Eduardo A. 1998. *Proyecto Educativo Institucional de Salud. Problemas de salud y medio ambiente en la escuela*. Ediciones Novedades Educativas.
- Simon, Herbert. 1973. *Las ciencias de lo artificial*. ATE.
- Snowden, Sheila. *El joven astrónomo*. Plan Social Educativo
- Spengler, Oswald. 1967. *El Hombre y la Técnica*. Espasa Calpe.
- *Sugerencias para la formación docente inicial*. Ministerio de Educación de la Nación.
- UNESCO, 1978. *Nuevo manual de la UNESCO para la enseñanza de las ciencias*. Editorial Sudamericana
- Vieytes de Iglesias, Martha y López Blasig de Jaimes, Susana Graciela. 1985. *Ciencias Naturales en el Ciclo Inicial*. Actilibro.
- Walencik, V. 1991. *Evaluación de las habilidades de los niños para resolver problemas tecnológicos, en "Innovaciones en la educación en ciencias y tecnología"*. Unesco.
- Weissmann, Hilda y otros. 2005. *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones*. Paidós Educador.

Las Tics y la enseñanza

Fundamentación General

El contexto actual, no debiera ser pensado sin unas de las más provocativas herramientas culturales: las TICs. La complejidad del mundo contemporáneo, cuyos rasgos distintivos son la globalización, la diversidad de culturas y escenarios, no pueden ser abordadas sin la inclusión de éstas tecnologías.

Las “nuevas tecnologías” – identificadas con el auge de Internet – en los procesos de acceso y circulación de la información se visualizan hoy de manera integrada junto con tecnologías mas antiguas.

En este marco, se produce una serie de fenómenos asociados importantes. Uno de ellos es el de la socialización tecnológica de las nuevas generaciones. El vínculo con las tecnologías que tienen hoy niños y jóvenes difiere sustancialmente de los modos de relación que establecen los adultos con ellas. El acercamiento a las TIC en la era de Internet se identifica con lo que Mark Prensky denomina el fenómeno de los “nativos” e “inmigrantes” digitales.

Las TICs ocupan un lugar de relevancia en la vida social formando parte de la cultura cotidiana de los sujetos tanto para el desarrollo de actividades laborales y estudiantiles como ocupando un lugar de privilegio en las actividades de ocio y recreación. La vida de niños y jóvenes es atravesada por estas tecnologías de un modo que para ellos resultan naturales e integradas a su accionar, a veces en una dimensión que vista por los adultos puede considerarse “magnificada”. Es por ello que suelen chocar los códigos generacionales ya que responden a valores culturales y procesos de socialización diferentes.

Las TICs en la educación, abordan la actividad social en torno a los fenómenos de comunicación e información soportada en redes informatizadas, pero superando los aspectos materiales o artefactuales y concibiéndose ligadas al desarrollo de habilidades y capacidades que contribuyen a la mejora de la vida cotidiana de los sujetos. Involucran la convergencia de la mirada de diferentes disciplinas (Sociología; Comunicación, Pedagogía, Didáctica, Informática; Psicología; Antropología; etc.) desde las cuales se puede analizar y comprender la complejidad de los nuevos escenarios para intervenir en ellos.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación impactan en la sociedad e influyen en las prácticas educativas creando nuevos y valiosos escenarios tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

Las computadoras y las redes ya están presentes en las aulas (indirectamente en el caso de aquellas instituciones aún no equipadas pues los estudiantes en su mayoría están, de un modo u otro, en contacto con ellas), pero esta presencia, en muchas ocasiones material y en otras sólo simbólica, no se ha integrado aún, de manera significativa a las prácticas áulicas.

La incorporación de las TICs a la enseñanza exige el desarrollo de habilidades analíticas, cognitivas, creativas y comunicativas de los alumnos, docentes y directivos, que permitan tanto la apropiación significativa de la oferta cultural, tecnológica e informacional circulante como la producción de mensajes requerida para el desempeño personal, profesional y ciudadano en una sociedad pluralista y democrática.

Es necesario incluir en la formación docente el acercamiento a los nuevos lenguajes y a las nuevas culturas, repensar estrategias de enseñanza y diseñar nuevas propuestas pedagógicas. Integrar pedagógicamente las TICs no implica hacer foco exclusivo en el uso de equipamientos sino en los procesos de aprendizaje, planificación y cambios en las prácticas y en las instituciones. Su integración efectiva se hará a partir de proyectos individuales y colectivos.

“Los usos cotidianos de las tecnologías marcan la necesidad de pensar en contextos interpretativos que los doten de sentido y significado. La incorporación de tecnologías en las prácticas de la enseñanza supone particulares maneras de reestructurar el conocimiento, de realizar recortes disciplinares, de mirar las propias biografías escolares y profesionales; una revisión de perspectivas, expectativas y limitaciones pedagógicas, institucionales, curriculares, etc. Los diseños de clase que incluyen tecnologías en el aula exigen, por lo tanto comprender la enseñanza y las tecnologías como procesos y producciones eminentemente sociales, políticos, culturales, históricos y prácticos.”³⁸

Las TICs son portadoras de imágenes, relatos y fantasías que operan tanto en la imaginación como sobre el pensamiento.

La integración curricular de las TICs debe definirse como un ámbito de estudio para la educación en relación al desempeño comunicativo y desarrollo del pensamiento, superadora de la visión meramente tecnocrática e instrumental. Se debe considerar no solo su conceptualización, sino sus objetivos, sus contenidos, las corrientes ideológicas y los marcos conceptuales en los que se apoya y sus modalidades de integración curricular.

Es importante que los futuros docentes adquieran herramientas teóricas y prácticas que favorezcan la inclusión de las TICs en las aulas con criterio pedagógico, a fin de que posibiliten y potencien las propuestas de enseñanza para contribuir a la construcción de prácticas áulicas innovadoras.

La incorporación de las TICs redefinen las tareas intelectuales de la escuela. Los desarrollos tecnológicos deben dejar de ser objeto de una clase y convertirse en una herramienta que permita potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es decir que permitan la construcción de buenas propuestas³⁹; ya que como expresa E. Litwin, “(...) el uso de la tecnología puede implicar la implementación de excelentes propuestas para la resolución del acceso al conocimiento o la utilización de otras empobrecedoras”⁴⁰

Anahí Mansur explica que “(...) los nuevos desarrollos no vienen a reemplazar anteriores modalidades, sino a completarlas, a brindar otras posibilidades que solo se entienden y pueden valorarse en los contextos en los que se desarrollan.”⁴¹

Se debe contemplar el carácter amplio de las TICs que integra ambos tipos de tecnologías (las “nuevas” tecnologías de la información y la comunicación, junto con las “tecnologías mas antiguas”) potenciadas entre sí.

Una última mirada actual, es la cuestión de “la convergencia”. Al respecto Buckingham, señala:

“(...) el contexto actual no está caracterizado por el desplazamiento sino por la convergencia. Se sostiene que estamos asistiendo al borramiento de límites, a la fusión de tecnologías, formas y prácticas culturales que antes eran independientes, tanto en el punto de producción como en la recepción. Sin duda, esta convergencia es en parte el resultado de los cambios operados en el terreno de la tecnología. La posibilidad de “digitalizar” toda una variedad de formas diferentes de comunicación (no sólo escritura, sino también imágenes visuales y en movimiento, música, sonido y habla) transforma la

³⁸ Lion Carina. (2006) Las tecnologías y las practicas de la enseñanza. En imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento. Buenos Aires. La Crujía. p. 135

³⁹ Al respecto Edith Litwin explica que una buena práctica de la enseñanza incorpora lo que los alumnos saben, los mensajes de los medios, el trabajo con todos los sentidos y, si es posible, el último desarrollo de la informática.

⁴⁰ Litwin Edith (coord.). La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula. En Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo. El Ateneo. Buenos Aires. 1997. p. 6

⁴¹ Mansur Anahí. “Los nuevos entornos comunicacionales y el salón de clase”. En Litwin, E. Tecnologías Educativas en tiempos de Internet. Amorrortu Editores. Buenos Aires. Argentina. 2005..p. 132

computadora en mucho más que una calculadora o una máquina de escribir con memoria: la convierte en un medio que permite proporcionar y producir no sólo textos escritos, sino textos en una variedad de formatos y, como resultado, la pantalla digital ha devenido punto focal de toda una variedad de opciones de entretenimiento, información y comunicación.”⁴²

Los propósitos de las TICs en la Formación Docente

Las TIC tienen incidencia sobre diversos planos en las instituciones educativas:

- Sobre actividades formativas que trascienden el ámbito de las aulas presenciales, es decir el campo de lo “virtual”.
- Sobre el desarrollo profesional de los docentes y la formación en habilidades, capacidades y destrezas que involucran el uso de las herramientas que nos proveen las TIC.
- Sobre lo curricular, constituyéndose en un potencial objeto de estudio sobre todo considerando su impacto sobre los fenómenos de aprendizaje y enseñanza.

Dado que la propia socialización tecnológica de los jóvenes los vuelve afines a los aspectos más instrumentales de las TIC, es pertinente desarrollar propuestas curriculares que trasciendan estas cuestiones.

Cuando se analizan propuestas curriculares en torno a las TIC, suelen identificarse algunos problemas, entre los que se puede señalar, la reducción de los contenidos a temáticas estrictamente técnicas en nombre de la formación en TIC (como por ejemplo la enseñanza del uso de programas)

Para superar estos problemas será necesario trabajar en el desarrollo de capacidades que se encuentran vinculadas con aspectos comunicacionales y didácticos -cuyo perfil trasciende lo meramente técnico- para proponer el desarrollo de habilidades y destrezas de orden cognitivo y social. Se trata de construir marcos conceptuales y críticos que permitan al futuro maestro analizar las implicancias del uso de las TIC sobre el aprendizaje y crear inclusiones genuinas en la enseñanza.

Propuestas Curriculares

Las TICs y la enseñanza

Formato: *Asignatura*

Duración: 32 horas cuatrimestral

Campo de la Formación General:

Síntesis Explicativa:

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

⁴² Buckingham David. ¿Infancias digitales?. En Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Manantial. Buenos Aires. 2008. p. 110

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

Los educadores han vivenciado una preocupación por su incorporación en las prácticas pedagógicas cotidianas. Esta instancia formativa promueve la inclusión de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje, comprendiendo el sentido y las posibilidades que esta incorporación tiene: de qué manera la enseñanza y el aprendizaje se potencian, transforman o enriquecen, en relación con el uso de las TICs.

Propósitos:

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

Contenidos Sugeridos:

Escenas y escenarios de la contemporaneidad. Análisis teórico y epistemológico de las TICs

Enfoques de análisis de las TICs: educativo, cognitivo, comunicativo, social, cultural, político, económico, Los modos de pensar lo público y lo privado en las nuevas sociedades. Los consumos culturales. La construcción de la ciudadanía (ciudadanía digital). Las ciberculturas. Cultura popular – cultura infantil – saturación de información.

Dimensión social, política y ética del uso de la tecnología en la educación Tecnologías en la educación – tecnologías educativas.

Los propósitos y funciones de las TICs en la enseñanza. Debates sobre las TICs en el aula: recursos, herramientas, contenido, entorno.

Los materiales para la enseñanza y para el aprendizaje. Tipos y su relación con los enfoques de enseñanza. (Libros de texto, la radio, el diario la TV, el cine, los hipertextos. El lugar de las representaciones, los efectos cognitivos y su manifestación en la lectura, escritura y en la construcción de conocimientos. (Procesos de cognición y procesos de comprensión).

Utilización de las TICs en el las aulas: potencia, enmarca o banaliza. Uso y reuso.

El potencial educativo de Internet: problemas y desafíos. El uso de Internet: nuevas formas de conocer y aprender. Las comunidades de aprendizaje. La comunicación mediada tecnológicamente: foros, Chat, mail. Las tecnologías de la convergencia Los blogs y las wikis

Los nuevos escenarios educativos: El trabajo colaborativo: la producción social del conocimiento, las estrategias de aprendizaje en colaboración mediadas por tecnología Los portales educativos. Los museos interactivos.

Modelos de organización y trabajo con TICs: aulas en red, una PC en cada aula, Modelo 1 a 1 (una PC por estudiante), laboratorios de informática. Presencialidad y virtualidad.

Proyectos Pedagógicos con el uso de TICs en el Nivel Inicial

Formato: Taller

Duración: 32 hs. (cuatrimestral)

Campo de la Formación Específico

Síntesis Explicativa:

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

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

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

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

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

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

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

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

Propósitos:

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

Contenidos Sugeridos:

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

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

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

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

Unidades curriculares optativos: para los estudiantes que consideren necesario el aprendizaje básico de carácter instrumental de las herramientas.

- Alfabetización digital.
- Alfabetización audiovisual

Bibliografía de referencia:

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

- Castells, Manuel. (2001) La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, Empresa y Sociedad. Barcelona. Plaza & Janes Editores.
- Crook, Ch. (1998): Ordenadores y aprendizaje colaborativo. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid. Ediciones Morata, S. L.
- D'Ángelo, Estela y otros. (2001) La computadora durante el desarrollo de los proyectos de trabajo: investigaciones atragantes. En Educación Tecnológica. Colección Oa5. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Dedé, C. (2000) Aprendiendo con tecnología. Buenos Aires: Paidós
- Delacote G. (1997) Enseñar y aprender con nuevos métodos. Barcelona. Gedisa.
- García Canclini, Néstor (1995) Consumidores y ciudadanos. México: Grijalbo.
- García Canclini, Néstor (1999) La globalización imaginada. Buenos Aires: Paidós.
- García Canclini, Néstor (2007) Lectores, espectadores e internautas. Barcelona. Gedisa.
- Gennuso, Gustavo. (2001) Educación tecnológica en el Nivel Inicial ¿una propuesta posible? En Educación Tecnológica. Colección Oa5. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Gros Salvat, B. (2000). El ordenador invisible. Barcelona. Gedisa
- Gross, Begoña (2004) Pantallas, juegos y educación: la alfabetización digital en la escuela. Colección Aprender a Ser. Editorial Desclée de Brouwer.
- Gross, Begoña (Coord.) (1998). Jugando con los videojuegos: educación y entretenimiento. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer
- Harasim, L y otros (2000) Redes de aprendizaje. Barcelona: Gedisa.
- Hargreaves A y otros (2001) Aprender a cambiar. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1998) La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio. Colección MIE. ICE de la Universitat de Barcelona. Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics. Barcelona. 8º Edición. Junio 1998
- Litwin Edith (comp) (2005) Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires. Amorrortu.
- Litwin Edith (coord.) (1997) Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo. Buenos Aires. El Ateneo.
- Litwin Edith y otros (comps) (2004) Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Litwin, Edith. (comp.) (2000). Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas. Buenos Aires. Paidós.
- Marcogliese, S. (1992): Proyectos y Aula Taller en el Jardín de Infantes. Buenos Aires. Ediciones Corcel..
- McEwan H y Egan K (1998) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires. Amorrortu.
- Mercer, N. (1997) La construcción guiada del conocimiento. Barcelona Paidós
- Nunberg, G.(1998) El futuro del libro. Barcelona Paidós.
- Proyecto ENLACES Chile (1996). "Aprendizaje Basado en Proyectos", documento de trabajo del Proyecto ENLACES, Chile. Traducido y Adaptado de la revista "Educational Leadership" por Mónica Campos, Instituto de Informática Educativa Universidad de la Frontera. Temuco - Chile.

- Romero Tena, Rosalía (2006) Nuevas Tecnologías En Educación Infantil. El Rincón del Ordenador. España. Editorial Trillas-Eduforma.
- Salomón G (comp) (2001) Cogniciones Distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires. Amorroutu.
- Salomón, G.; Perkins, D. y Globerson, T. Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. En Revista Comunicación, lenguaje y educación. Nº 13. Madrid. 1992.
- Sancho Gil. Juana María (comp) (2006) Tecnologías para transformar la educación. Universidad Internacional de Andalucía. Madrid. Akal.
- Sancho Juana Maria (1994) Para una tecnología educativa. Barcelona. Horsori.
- Sancho, J. y Hernández, F. (1993) La comprensión de la cultura de las innovaciones educativas como contrapunto a la homogeneización de la realidad escolar. Congreso Internacional de la Coruña. Mimeo.
- Silva Salinas Silvia (2004). Medios didácticos multimedia para el aula en educación infantil: Guía Práctica para Docentes. España. Vigo: Ideas Propias.
- Stahl, G., Koschmann, T. y Suthers, D. (2006): Aprendizaje Colaborativo Apoyado por Computador: Una perspectiva histórica.
- Steinberg Sh. y Kincheloe, J.L. (2000) Cultura infantil y multinacionales. Madrid: Morata

Área Prácticas

Fundamentación general

La Práctica es el centro del proceso de interacciones significativas y progresivas en el Campo de las Prácticas. La lógica propia de este campo implica una mirada dialéctica con el contexto social, cultural y político.

Al analizar el contrato fundacional de la actual Área de Práctica, su mención aparece asociada con: "las prácticas de la enseñanza"; "la aplicación" de conocimientos, o "la bajada" de conceptos aprendidos. Pensar la Práctica desde el principio de la formación continua como un proceso de sucesivas y graduales inserciones del estudiante en la realidad comunitaria y escolar, supone construir una mirada centrada en el análisis, la comprensión y la intervención de los fenómenos sociales. Esta perspectiva trasciende el viejo enfoque de corte propedéutico.

Estos supuestos constituyen la arquitectura de una epistemología de las prácticas de la que se desprende la necesidad de considerar una serie de categorías teóricas de las que orientan los ejes y las ideas básicas del Área.

Se entiende a las prácticas a partir del enfoque de la complejidad, como las múltiples interacciones en las instituciones educativas y espacios comunitarios. Un rasgo característico de la práctica es que se desarrolla en el tiempo y el espacio y recibe del tiempo su forma como orden de una sucesión de sentidos. Siguiendo a Edelstein y Coria (1995: 25), "*El tiempo práctico es distinto del tiempo lineal homogéneo y continuo del calendario; está hecho de islotes, dotado de ritmos particulares, tiempo que apremia o que se atasca según lo que se haga con él, es decir, según las funciones que le confiere la acción que se lleva a cabo en él*". Desde esta perspectiva el término práctica contiene un sentido conceptual y supone una lógica particular que no se corresponde con la lógica interna de las leyes teóricas. Se considera que práctica y teoría constituyen pares dialécticos del proceso de construcción de aprendizajes y se asume a cada una de ellas como entidades teóricas singulares y necesariamente complementarias.

El objeto del Área es la práctica docente en su dimensión de práctica social política, institucional y áulica. Esta práctica educativa está dentro de la realidad social, histórica, política, económica y cultural. "El núcleo fundamental de su estudio es la reflexión sobre la práctica. Las teorías sirven desde este sentido como herramientas para leer, cuestionar la práctica y no para configurarla"⁴³. Se entiende a la práctica como praxis, síntesis de la acción y la reflexión.

Esta idea de práctica y acción afirma la necesidad de centrar la reflexión sobre el sentido, la significatividad e intencionalidad de la tarea docente. Según Schön (1989) los profesionales construyen un tipo de conocimiento propio de las prácticas. Este conocimiento práctico constituye una guía heurística⁴⁴ que orienta la enseñanza. El conocimiento en la acción que se actúa está incorporado en la acción y contempla las zonas indeterminadas de la práctica (Schön 1992). Se diferencia del conocimiento técnico pues éste último deriva de la lógica medios/fines y procede mediante reglas que tienen relación con el conocimiento científico. Este conocimiento incluye esquemas/guiones y rutinas de acción y las interpretaciones que se hacen de las teorías. En los esquemas hay conocimiento ligado a "saber qué y saber cómo". Se construye así un repertorio de guiones, este repertorio contiene respuestas rutinarias que conforman un conocimiento procesual.

⁴³ Martínez G. y Sena C. "Interrelación entre formación y trabajo docente". Proyecto de Investigación. I.F.D.C. San Carlos de Bariloche, 1998

⁴⁴ El sentido del término heurística hace referencia a su etimología: del griego "*heurisko*", significa "encontrar" y "descubrir". La heurística implica una orientación hacia un saber de corte instrumental y reflexivo; un saber que nos permite descubrir o encontrar algo

Se considera a la práctica como fuente de problemas y de interrogantes que conducen a proponer acciones e interpretaciones. Éstas permiten confrontar los supuestos y las ideas, con la realidad. Los saberes prácticos suponen la deliberación en relación al sentido común y las creencias dada su vía de acceso intuitiva. Su construcción se logra mediante las diversas experiencias de la práctica. La reflexión en torno a los saberes prácticos permite el análisis de percepciones, emociones y representaciones. Litwin afirma que *“la difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en la experiencia (...) consideramos también que la formación teórica implica para el ejercicio de la docencia, un saber social, cultural, político pedagógico, histórico, psicológico actualizado”* (2008: 32).

La práctica pedagógica se desarrolla en espacios socio-educativos que a manera de escenarios, ponen de manifiesto interacciones particulares en diferentes ámbitos de la tarea docente. La realidad educativa supone el trabajo en las instituciones escolares pero trasciende los límites arquitectónicos de las mismas. Esta amplitud de espacio implica asumir la idea de articulación y en colaboración con las diferentes instituciones de la comunidad y principalmente con las familias desde una perspectiva comprensiva de las relaciones de reciprocidad. Las nuevas constituciones familiares interpelan las modalidades tradicionales de intervención desde el enfoque de la pedagogía de las diferencias y la educación inclusiva como una nueva manera de abordar y comprender los conflictos sociales, culturales y políticos.

Las instituciones educativas y las organizaciones de la sociedad civil tienen un papel fundamental en la divulgación y defensa de los derechos de los niños y niñas. La dimensión política y ética de la práctica docente se construye a partir de posicionamientos ante las problemáticas de la Primera Infancia.

Desde esta perspectiva formarse implica un deseo, un interés de trabajar sobre sí mismo, por lo tanto involucra a la persona con su historia, miedos, saberes, motivaciones en un proceso complejo que propone desocultar los propios supuestos y problematizar la realidad en la particularidad de cada contexto. A lo largo de la formación es necesario tener en cuenta las particulares modalidades de aprender que presentan los estudiantes, ya que éstas influirán en sus particulares modalidades de enseñar.

Este proceso de formación implica el diseño dispositivos facilitadores y mediadores que propicien la toma de conciencia del trabajo docente como práctica social situada, y la construcción de su propia y singular modalidad de enseñanza. Se considera al sujeto de la formación como un sujeto autor de sus propios caminos en una trayectoria de experiencias únicas, inciertas e inestables de la práctica docente. Estas experiencias ubican al estudiante en situaciones de conflicto cognitivo en la que apela a los modos conocidos, a matrices de aprendizaje que estructuran su acción en el progresivo construcción de su autonomía. Develar y hacer conciente las creencias, supuestos y emociones es parte del proceso formativo.

En cuanto a la autonomía se considera que esta construcción de orden social implica un proceso de encuentro, de cooperación, de trabajo colaborativo. Esta construcción progresiva da lugar a la posibilidad de fundamentar las propias decisiones en espacios de trabajo grupal y de confrontar la propia experiencia con la de otros.

En la Prácticas los estudiantes se apropian de distintos enfoques pedagógicos- didácticos acerca de los procesos de enseñanza y evaluación de aprendizajes; así como de diversos formatos de escritura para elaborar propuestas pedagógico-didácticas: proyectos, unidades didácticas y, recientemente guiones conjeturales. Tomando la experiencia y las reflexiones de Bombini, (2004) se desataca que algunos formatos de escritura se articulan de manera fructífera dentro de la perspectiva narrativa para dar lugar a relatos en los que se ponen en evidencia las decisiones que muestran los modos de enseñar. El guión conjetural es (Bombini 2006: 95) *“una suerte de relato de anticipación, de género didáctica-ficción que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto (al tiempo que lo constituye) en sus*

posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil, permeable a las condiciones de su producción, de frente a los sujetos (el docente-los alumnos) que en ellas participan". Este formato alternativo para organizar la enseñanza, toma como referencia todos los componentes tradicionales del modelo didáctico.

Desde esta fundamentación general se formulan los propósitos que orientan la enseñanza en la presente Área de Formación Docente.

Propósitos Generales

- Favorecer la comprensión de la práctica docente como una práctica social, política, cultural y ética para generar procesos de intervención comprometida, reflexiva y transformadora de la realidad desde una actitud investigativa.
- Posibilitar la integración, confrontación y resignificación de conocimientos con crecientes grados de autonomía para diseñar propuestas de enseñanza que consideren a los niños y niñas como sujetos sociales, de aprendizaje y de derechos.
- Generar acciones tendientes a establecer una formación continua ofreciendo espacios de trabajo conjunto entre estudiantes, maestros y profesores que den lugar a construir e interpelar las representaciones sobre la identidad como profesional y trabajador docente en espacios escolares y otros contextos educativos.

Ejes

A partir de las nociones desarrolladas en la fundamentación se organizan ejes que se interrelacionan y orientan la enseñanza en el Área. Cada eje vertebra el desarrollo de ideas básicas que albergan contenidos generales.

Si bien se propone el interjuego entre los ejes, cada uno opera desde una dinámica propia que cobra jerarquía y relevancia en los distintos años de la carrera. De esta manera se harán evidentes con mayor énfasis ciertos ejes según el trayecto de formación.

Los ejes son: Instrumentos para el análisis; Reflexión y análisis de las prácticas; Diseños de propuestas pedagógico–didácticas; Construcción de la identidad, desempeño y trabajo docente; Instituciones educativas y políticas públicas de infancias.

EJE: INSTRUMENTOS PARA EL ANÁLISIS.

Los aportes del enfoque socio-antropológico y los instrumentos de la etnografía permiten conocer y comprender la realidad desde de una actitud investigativa.

Idea Básica:

- Los instrumentos metodológicos como la observación, la recolección de información, la interpretación, la construcción de datos y la elaboración de hipótesis permiten la comprensión de los fenómenos educativos, así como la posibilidad de trascender el sentido común.

EJE: REFLEXIÓN Y ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS.

La práctica docente como objeto de conocimiento multidimensional y complejo implica un proceso sobre sí mismo y sobre las situaciones de la práctica. Situarse en esta dimensión

supone que las prácticas reflexionadas constituyan instancias de objetivación, sistematización y progresivo descentramiento.

Ideas Básicas:

- La reflexión en y sobre la acción permite develar los condicionamientos políticos, éticos, sociales y culturales de las prácticas así como las múltiples contradicciones en la toma intencional de decisiones pedagógicas.
- El grupo de reflexión y aprendizaje como escenario en el proceso de análisis de la práctica docente posibilita la progresiva transición de sujeto que aprende y sujeto que enseña.

EJE: DISEÑOS DE PROPUESTAS PEDAGÓGICOS-DIDÁCTICAS.

El diseño de la planificación es una hipótesis de trabajo que supone una conjetura provisoria sujeta a la realidad e implica decisiones de distinto orden por parte del autor de la misma. Esta construcción de orden metodológico permite organizar la propia práctica y a la vez reflexionar sobre ella, como forma de mediatizar la práctica de enseñanza, para pensar-se como autor y actor.

Ideas Básicas:

- Analizar y comprender las interacciones que se construyen en las instituciones educativas supone articular las propuestas curriculares con diagnósticos situacionales tendientes a diseñar propuestas pedagógicas y didácticas que favorezcan procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Los diversos formatos y diseños para de planificar la práctica docente implican una hipótesis que orienta la acción y la reflexión, resignifica el diagnóstico grupal y favorece el proceso de evaluación continua.

EJE: CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD. DESEMPEÑO PROFESIONAL Y TRABAJO DOCENTE.

El reconocimiento del docente como profesional y trabajador, productor de conocimiento sobre la enseñanza, implica una que construcción intelectual de corte ético y político y cultural en la vida democrática. Esta construcción colectiva y personal da lugar a un determinado estilo docente que está en permanente construcción e interpelación.

Ideas Básicas:

- La práctica docente como práctica social, cultural, ética y política implica una función profesional y laboral en torno al conocimiento.
- Comprender la complejidad de la práctica docente supone reconocerla en sus múltiples interacciones y dimensiones y en la diversidad de escenarios en que se construye.

EJE: INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y POLÍTICAS PÚBLICAS.

El debate sobre las políticas públicas trasciende la esfera de lo privado e involucra a todos los actores de la sociedad civil y a las instituciones sociales.

Idea Básica:

- Las políticas públicas hacia la infancia se materializan en las organizaciones escolares y de la sociedad civil. Intervenir colectivamente en estos espacios implica considerar las diferencias y la inclusión desde una responsabilidad pública y compartida.

Unidades Curriculares

Los ejes desarrollados en el apartado anterior cobran relevancia en distintos momentos del proceso de formación (ver cuadro 1), y se materializan en las siguientes Unidades Curriculares. **Los talleres** se articulan con el **trabajo de campo** que se desarrolla desde el primer año de la formación en diversos ámbitos institucionales.

- **Taller Instrumentos y análisis.** Primer año, primer cuatrimestre.

Esta unidad curricular se propone la enseñanza de instrumentos de la etnografía provenientes del enfoque socio-antropológico. Se considera que la comprensión y la lectura cualitativa de los fenómenos sociales, culturales y políticos propios de los procesos educativos, implican un proceso de problematización de los propios supuestos y representaciones de sentido común. Este eje orienta las interacciones en este espacio de formación y se propone el inicio en la construcción de una actitud investigativa propia de la curiosidad epistemológica.

- **Talleres de prácticas I y trabajo de campo.** Primer año, segundo cuatrimestre.

Este espacio curricular mantiene la orientación de los Instrumentos para el análisis en articulación con el eje Instituciones Educativas y Políticas Públicas. En este trayecto formativo se inicia la articulación con el **trabajo de campo** en Instituciones sociales y comunitarias que desarrollan proyectos para la Primera Infancia. La gramática cultural que se despliega en estos escenarios educativos permite el acercamiento y la participación en experiencias culturales y pedagógicas que requieren de marcos interpretativos y encuadres grupales.

- **Taller de Prácticas II y trabajo de campo.** Segundo año.

Esta unidad curricular se orienta por la enseñanza de una lectura institucional y su relación con el grado de concreción de las políticas públicas. Desde esta perspectiva los proyectos y culturas institucionales abren la posibilidad de conocer, comprender y construir intervenciones educativas en forma colectiva desde una relación dialógica con los otros sujetos implicados en la experiencia. Este espacio curricular articula el trabajo de campo desde el análisis y el diseño de las primeras propuestas pedagógicas para los sujetos del Nivel Inicial.

El taller de Prácticas II se cursa en dos cuatrimestres que se dividen en modalidad A y B. Cada cuatrimestre es acreditable y no son correlativos entre sí. Esta modalidad permite que el estudiante pueda cursar uno u otro espacio (A ó B). En estos espacios se procura que los estudiantes elaboren una propuesta pedagógica grupal y su alcance es de orden institucional y comunitario.

- **Taller de Prácticas III y trabajo de campo.** Tercer año.

El taller III aborda la práctica docente en las instituciones educativas en los dos ciclos del Nivel Inicial. El Diseño de propuestas pedagógico-didácticas y la reflexión sobre la

construcción de la identidad, el desempeño profesional y el trabajo docente dan cuenta de un mayor grado de complejidad en la práctica pedagógica. Las experiencias en el trabajo de campo en este trayecto de la formación requieren la apropiación de saberes prácticos para organizar, planificar e implementar la enseñanza en el Nivel Inicial.

El cursado del tercer año mantiene la lógica del Taller de Prácticas II en cuanto a la modalidad de cursado cuatrimestral (A o B). Se procura que en un cuatrimestre se desarrollen prácticas en Jardines de infantes y en el otro cuatrimestre en espacios de Educación Maternal. Se espera que los estudiantes logren construir una propuesta individual y grupal que implique un "proyecto de acción".

- **Taller de Prácticas IV y trabajo de campo. Cuarto año.**

La complejidad de la práctica docente implica la construcción de crecientes grados de autonomía en la toma de decisiones de distinto orden. La reflexión y el análisis de las prácticas interpelan los supuestos y las modalidades de interacción. En este espacio curricular todos los ejes interactúan para constituir las prácticas en objeto de conocimiento y transformación en el interjuego entre la subjetividad y la objetivación de los procesos formativos.

El trabajo de campo se intensifica en tanto se "reside" en las experiencias con otros sujetos, otros espacios institucionales y comunitarios. Se considera que la constitución de equipos de trabajo entre maestros-guías⁴⁵, profesores del Área de Prácticas y estudiantes residentes; es parte del dispositivo orientado a constituir la práctica en objeto de conocimiento colectivo.

Dentro de esta unidad curricular se propone una mirada interdisciplinaria y de trabajo en equipo para el seguimiento del diseño, implementación y la evaluación de las propuestas pedagógico-didácticas de los estudiantes. Esta práctica interdisciplinaria articula la lógica del Campo de las prácticas y la lógica del Campo de la Formación Específica orientados por los principios de globalización e integración del conocimiento. La articulación entre Campos de conocimiento y saberes prácticos trasciende el horizonte disciplinar y converge en la Didáctica del Nivel Inicial. Este espacio se desarrolla con modalidad de Taller y es acreditable.

- **Las tutorías.**

Se considera que las interacciones individuales y/o en pequeños grupos de estudiantes con los profesores del Área de Prácticas constituyen intervenciones que promueven la enseñanza de saberes prácticos de corte reflexivo.

⁴⁵ El proyecto Maestros-guías es parte de la propuesta del Área Ampliada de Residencia del IFDC Bariloche. Dicha propuesta se lleva a cabo desde el año 1998 y se orienta hacia la producción colectiva de conocimientos entre docentes que reciben residentes, profesores del IFDC y estudiantes. Este proyecto supone un espacio de reflexión grupal que posibilita analizar los supuestos que subyacen a las decisiones pedagógicas y didácticas cotidianas a fin de construir conocimientos en forma colectiva valorando y socializando los propios saberes en una acción transformadora. Para ampliar ver: Friedheim, I; Martínez, G. y Sena, C (1997) Maestros-guía. Una experiencia de formación docente en Bariloche. Revista Novedades Educativas. Nro 73. Martínez, G y Sena, C. (2004) proyecto maestros guías. el análisis de la práctica docente. Trabajo presentado en el 2do Congreso Internacional de Educación "La Formación Docente: Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo" Área de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias. UNC. Cipolletti.

En estas instancias de seguimiento se tiende a problematizar supuestos e imágenes a fin de construir modalidades alternativas y pertinentes a los diferentes contextos institucionales y comunitarios.

Este espacio constituye un ámbito de la formación inicial que se propone una inscripción dialógica y crítica de la realidad para construir intervenciones pedagógicas.

Estructura organizativa del Área para la propuesta Curricular. (Cuadro 1)

	1º Año		2º Año	3º Año	4º Año
	Taller de Instrumentos 1er cuatrimestre	Taller de Prácticas I y Trabajo de campo 2do cuatrimestre	Taller de Prácticas II y Trabajo de campo	Taller de Prácticas III y Trabajo de campo	Taller de Prácticas IV y Trabajo de campo
• Instrumentos para el análisis.	Observación, relevamiento o de información para conocer y comprender diversas realidades educativas.	Construcción de datos y elaboración de hipótesis sobre problemáticas sociales y comunitarias.	Fuentes de información. Elaboración de caracterizaciones institucionales	Observación, registro y entrevistas. Elaboración de diagnósticos pedagógicos e intervención	Relevamiento y construcción de datos sobre la enseñanza y los procesos de aprendizaje. Observación y Devolución. Sistematización de problemáticas de la práctica.
• Reflexión y análisis de las prácticas.			Acción, interacción y reflexión entre sujetos.	Los procesos grupales en la reflexión sobre las prácticas.	Análisis de las prácticas de enseñanza en los contextos institucionales. La práctica como objeto de transformación
• Diseños de propuestas pedagógico-didácticas.			Diseño de actividades y materiales didácticos.	La práctica docente y el diseño de propuestas grupales e individuales La organización de la enseñanza.	Práctica pedagógica. Enseñanza en contextos institucionales. Los procesos de evaluación. La construcción metodológica. La carpeta didáctica como registro público de la enseñanza.
• Construcción de la identidad, desempeño y trabajo docente.				La construcción de la profesión. Dimensión ética, cultural, política y social de la práctica docente.	La transición de estudiante a docente. Interacciones y modelos que interpelan la construcción de la identidad. Profesión, trabajo y desempeño docente.
• Instituciones educativas y políticas públicas de infancias.		Las organizaciones sociales y las instituciones educativas. Políticas Públicas e Infancias.	Las instituciones en el Nivel Inicial. Proyectos colectivos para la Infancia.	Las instituciones educativas en el Nivel Inicial. Políticas y propuestas para las Infancias. Familias e Instituciones. Educación Maternal.	El jardín de Infantes y el jardín Maternal como instituciones educativas. Las políticas y las intervenciones pedagógicas colectivas.
Total de horas estudiante del Área Prácticas: 688 hs	32hs	32hs	128hs	192hs	304hs

Evaluación y Lineamientos de Acreditación.

La evaluación de la práctica constituye un proceso comunicativo inherente a la enseñanza. Desde esta perspectiva genera diálogos, consensos, negociación de significados, procesos reflexivos y autoreflexivos.

En este sentido Celman (1998) advierte sobre las posibilidades de distorsión que se producen en procesos evaluativos si se establecen categorizaciones de los estudiantes, ya sea simplificados o sobredimensionados que no dan margen al evaluador a realizar la intracepción. Esto implica la comprensión intuitiva, además de las valoraciones conceptuales, los sentimientos y las intenciones de la otra persona en el proceso de aprendizaje. Esto mismo sucedería con el estudiante en su propio proceso de evaluación.

Evaluar para mejorar la práctica pedagógica y evaluar para acreditar “se integran en la práctica, pero no debieran confundirse; ambos constituyen la práctica pero no son de la misma naturaleza, ya que responden a finalidades diferentes teniendo sistemas referenciales diferentes.” (Palou de Maté, 2003: 15).

Se considera que la articulación entre los contenidos de enseñanza y los criterios e indicadores de evaluación favorecen en los estudiantes los procesos de evaluación sobre sí mismo. En tanto la presencia de algunos indicadores permitiría ver los matices o grados de apropiación de los mismos.

Lineamientos de Acreditación

En coherencia con lo expresado en la fundamentación, los lineamientos de acreditación del área estarán presentes desde el inicio de la formación con creciente grado de profundidad y complejidad.

Al finalizar el cursado del área los estudiantes deberán mostrar indicios de:

- Responsabilidad y el compromiso en el aprendizaje, la enseñanza y evaluación.
- Construcción de una actitud investigativa, crítica y transformadora.
- Iniciativa autónoma y creatividad en la resolución de problemáticas en la práctica docente.
- Fundamentación de decisiones pedagógico-didácticas.
- Respeto por la diversidad sociocultural y las diferencias.
- Reflexión, problematización colectiva y diseño de propuestas pedagógico-didácticas.
- Cooperación y colaboración en los procesos grupales en el ámbito institucional y comunitario.
- Conciencia de las implicancias formativas y políticas de sus acciones
- Dominio conceptual de los contenidos de enseñanza.
- Sentido práctico contextualizado.

Bibliografía

ACHILLI, E. (1996) "Práctica docente y diversidad sociocultural". Ediciones Homo Sapiens. Rosario.

ACHILLI, E. L. (2000) Investigación y Formación Docente. Laborde Editor. Rosario.

CELMAN, S (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, Litwin, Celman y Palou (1998) La evaluación de Aprendizajes en el debate didáctico Contemporáneo.

BOURDIEU, P. (1990). El sentido práctico. Taurus, Humanidades. Madrid.

BRUNER, J (2003) Fábrica de historias, Derecho, literatura, vida, Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

BOMBINI, G (2004) Prácticas docente y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. Buenos Aires. UBA- UNLP-UNSAM

BOMBINI, G. (2006) Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura Buenos Aires Libros del Zorzal.

CAMILLONI, CELMAN, LITWIN y PALOU DE MATÉ (2003) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós. Bs. As.

CAMILLONI; A. W. de (1970) Las apreciaciones personales del profesor. Ficha de la cátedra de didáctica I de la carrera de Cs. de la Educación de la Universidad de Bs. As.

CARLI, S (2004) Las políticas de infancia como espacios polémicos. En La Escuela como territorio de intervención política. CTERA. Buenos Aires.

DE CERTEAU, M (1984) "La operación histórica" en Le Goff, J y Nora; P."Hacer la historia" Vol II. Laia.

DOMJÁM Y GABBARINI (2006) Residencias docentes y prácticas tutoriales. Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales, Facultad de filosofía y humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

EDELSTEIN, G y CORIA, A (1995) Imágenes e imaginación, Iniciación a la docencia. Buenos Aires. Kapelusz,

ELBAZ, F (1988) Cuestiones en el estudio del conocimiento profesional de los profesores. En Angulo, V (ed) Conocimiento creencias y teorías implícitas de los profesores. Marfil.

FELDMAN, D (1999) Ayudar a Enseñar, Relaciones entre didáctica y enseñanza. Aique, Buenos Aires.

FERRY, G. (1997) Pedagogía de la Formación. Ediciones. Novedades Educativas Buenos Aires.

FERRY, G (2002) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós. Buenos Aires.

JACKSON, P (1991), La vida en las aulas. Reimpresión de la edición de 1968, Morata. Madrid.

LITWIN, E (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós, Buenos Aires.

MARTINEZ, G Y SENA, C (1998) "Interrelación entre formación y trabajo docente". Informe final del Proyecto de Investigación. I.F.D.C. San Carlos de Bariloche, CPE. Río Negro.

MARTINIS, P Y REDONDO, P. (2006) Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas. Ediciones Del estante. Buenos Aires.

McEWAN, H; EGAN, K (1998) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Buenos Aires. Amorrortu, Educación Agenda educativa.

MORIN, E (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paidós Studio. Barcelona.

PALOU de MATÈ, M. del Carmen .Una mirada particular de la evaluación desde la didáctica. Cipolletti U.N.Co.

SALEME, M (2000) Algunas notas sobre el rol docente. En Políticas e instituciones y actores en educación. Frigerio, G y otros. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Piados MEC.

SOUTO M (1999) Didáctica de lo grupal. Buenos Aires, Paidós

SARLE, P. (2002) La Investigación en los Institutos de Formación Docente: ¿Quién le pone el cascabel al gato? En Práctica y Residencia en la Formación de Docentes. I Jornadas Nacionales. Universidad Nacional de Córdoba.

SARLE, P y DE ANGELIS, S. El contexto de descubrimiento como punto de partida para el Proceso de investigación. (disponible en <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/margarita/etapa2/PDF/006.pdf> consultado 3711/2008)

VIOLANTE, R (2001) El Profesor-Tutor en el aprendizaje de los saberes prácticos: el caso de la pasantía II. Universidad Nacional de Buenos Aires. Tesis de Maestría .Mimeo.

PLAN DE CORRELATIVIDADES- Profesorado en Educación Inicial.

Para cursar	Tener cursado
Primer Año	
Ciencias de la Educación y Psicología I.	-----
Historia Argentina, Latinoamericana y Educación.	-----
Comunicación y Expresión I.	-----
Taller de producción e instrumentación I	-----
Taller el docente y el uso de la voz	-----
Alfabetización académica	-----
Las Tics y la enseñanza	-----
Taller de Instrumentos y análisis (Área de Práctica)	-----
Taller de Practicas I y Trabajo de Campo	Taller de Instrumentos y análisis (Área de Práctica)

Segundo Año	
Ciencias de la Educación y Psicología II.	Ciencias de la Educación y Psicología I.
Seminario Introducción a la Profesionalidad docente	-----
Formación ética y política	-----
Seminario de Filosofía y epistemología	-----
Seminario Infancias políticas y derecho.	Formación ética y política
La enseñanza de la ciencias naturales en el Nivel Inicial	-----
La educación ambiental en el Nivel Inicial.	La enseñanza de las ciencias naturales en el Nivel Inicial.
Taller de producción e instrumentación II (Área Comunicación)	Taller de producción e instrumentación I.
Comunicación y Expresión II	Comunicación y Expresión I
Didáctica de la matemática	-----
Taller de práctica II y trabajo de campo	Taller de Prácticas I y trabajo de campo. Ciencias de la Educación y Psicología I. Comunicación y Expresión I. Taller de producción e instrumentación I.

Tercer año	
Ciencias de la Educación y Psicología III.	Ciencias de la Educación y Psicología II.
Didáctica de las Ciencias Sociales I	Historia Argentina, Latinoamericana y Educación.
Didáctica de las Ciencias Sociales II	Historia Argentina, Latinoamericana y Educación.
El cuidado de la salud desde la primera infancia.	Seminario Infancias políticas y derecho. La enseñanza de las ciencias naturales en el Nivel Inicial.
Educación tecnológica.	-----
Seminario de arte y cultura.	-----
Taller de producción e instrumentación III.	Taller de producción e instrumentación II (Área Comunicación)
Comunicación y Expresión III	Comunicación y expresión II
Enseñanza de la matemática en el Nivel Inicial	Didáctica de la matemática.
Proyecto pedagógico con el uso de Tics en el Nivel Inicial	-----
Taller de Prácticas III y trabajo de campo	Taller de práctica II y trabajo de campo. Ciencias de la Educación y Psicología II. Comunicación y Expresión II. Seminario Introducción a la Profesionalidad docente. Formación ética y política. Seminario Infancias políticas y derecho. Didáctica de la matemática. Historia Argentina, Latinoamericana y Educación La enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial

Cuarto año	
Seminario El lugar del educador en relación a las problemáticas institucionales	-----

Seminario El lugar del educador en relación a las problemáticas actuales de la infancia.	-----
El ambiente social y natural en el Nivel Inicial	-----
Comunicación y Expresión IV	-----
Ateneo de matemática	-----
<p>Taller de Prácticas IV y trabajo de campo</p> <p>Para acreditar el Taller de Prácticas IV deberá tener aprobados todos los espacios curriculares del cuarto año</p>	<p>Tener aprobado con exámenes finales todas las unidades curriculares correspondientes al primero, segundo y tercer año.</p> <p>90 hs de EDI (Espacios de definición institucional)</p> <p>Cursar todos los espacios curriculares de cuarto año.</p>
<p>Las 40 horas que faltan para cumplimentar las 130 horas totales de EDI pueden ser cursadas durante o a posteriori del cuarto año.</p>	