



En este sentido se propone continuar y profundizar los trabajos realizados en la Práctica I, pero ya situados en las realidades de los Jardines Maternales y de Infantes, en su diversidad y complejidad como instituciones que tienen a su cargo niños que transitan la primera infancia.

En la sala, el desafío es intentar comprender prácticas ajenas -las de los docentes que solidariamente permiten compartir su espacio- que se desenvuelven en contextos específicos, para construir conocimiento sobre las mismas. Desde este lugar, se hace absolutamente necesario el respeto por el trabajo y la palabra del otro y la rigurosidad metodológica a la hora de interpretar y enlazar la teoría con la práctica.

Se proponen instancias de asistencia a los Jardines (Maternales y de Infantes) con liberación de asistencia al Instituto de Formación Docente, dado que favorece la inclusión de los estudiantes en las actividades que se desarrollan en los Jardines Maternales y de Infantes.

El espacio se constituye en una instancia de aprendizaje de trabajo colectivo, tanto de estudiantes como de docentes, en el que ambas instituciones (Instituto de Formación Docente, Jardines) aportan material de análisis tendiente a reflexionar, desritualizar, poner el cuerpo, comprometerse y producir nuevos conocimientos acerca del trabajo docente, en particular el que se realiza en Educación Inicial.

NÚCLEOS DE TRABAJO:

- ✓ El campo de la práctica en Jardines Maternales y de Infantes: identificación, caracterización y problematización en diferentes ámbitos: urbanos, suburbanos y rurales. Caracterización pedagógica, social, cultural y organizativa. Interculturalidad y diversidad. Institución escolar: dinámicas y culturas institucionales; instituciones, actores y poder; continuidades y rupturas. Análisis de experiencias educativas de las instituciones que albergan la infancia.
- ✓ Modos de indagación de la realidad. Sentidos y prácticas significantes situadas en la institución Jardín. Instrumentos de lectura para aproximarnos a la realidad educativa: la observación, la entrevista, registros, documentos, otros.
- ✓ El trabajo grupal: la pareja pedagógica y el trabajo en pequeño grupos.
- ✓ La intervención didáctica: niveles de complejidad en la toma de decisiones. La construcción de los primeros vínculos con niños pequeños. Experiencias de intervención con propuestas de enseñanza, que articulen los diferentes campos del conocimiento.
- ✓ La construcción del sí mismo como maestro en Educación Inicial: instancias de interpelación del propio proceso formativo.

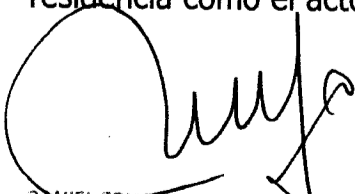
TERCER AÑO

RESIDENCIA I EL JARDÍN MATERNAL

PRESENTACIÓN

Este espacio de la práctica, denominado de la Residencia docente, abarca mucho más que la mera práctica de la enseñanza. Dice Ovide Menin "...en vano se ha querido enriquecer y complejizar, a la corta o a la larga se termina siempre dando clase", poniendo el acento en el "método de enseñanza". Es importante rescatar a la residencia como el acto de residir, "es decir el estar en el sitio de los acontecimientos

**ES
COPIA**


DANIEL EDUARDO PAYL LALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



-tiempo y espacio conjugados- es irrepitible; (de importancia) tal vez mínima pero singular; de innegable valor."

Se entiende por Residencia docente, al conjunto de las experiencias que los estudiantes deben asumir durante el transcurso de Tercer año, en el cual se insertarán durante un período, en las instituciones que atienden a la primera infancia (de 45 días a 3 años), para asumir todas las actividades que supone la práctica docente en una institución educativa del nivel. Resulta conveniente que los estudiantes tengan diversas experiencias, en diversos contextos y, de ser posible, con sujetos de diversas edades.

El espacio tiene que ser entendido como un lugar y un tiempo para la reflexión sobre sí mismos, a partir del trabajo con las representaciones, que abra el camino a la comprensión y -a partir de ahí- a un proceso formativo tal como lo plantea Ferry: "una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro (...) El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla. Pero si bien, cada uno se forma a sí mismo, uno sólo se forma por mediación" (1990:58). En este sentido, la Residencia se configura como una instancia en la que tanto profesores, como experiencias, materiales bibliográficos y relaciones con otros, se constituyen en mediaciones que posibilitan la formación de los estudiantes.

Es de particular importancia en este espacio la cuestión vincular tanto con niños, como con los adultos responsables de la crianza y, al mismo tiempo, la interpelación de las representaciones propias sobre la crianza y la enseñanza en el Jardín Maternal.

NÚCLEOS DE TRABAJO:

- ✓ Residir en el Jardín Maternal: los vínculos con la institución y, en particular, con el docente de la sala. La construcción de conocimiento acerca de la institución para la elaboración del proyecto de Residencia. Las culturas de colaboración y el trabajo en equipo, el trabajo compartido.
- ✓ Las prácticas de enseñanza en Jardín Maternal:
 1. diseño de proyectos situados. La observación como fuente de información para la elaboración de la propuesta, el registro de diferentes situaciones y la toma de decisiones durante el proceso de enseñanza.
 2. diseño de actividades relacionadas con la crianza (alimentación, higiene, sueño, juego). Criterio para la selección de contenidos para las distintas edades.
 3. formas de organización de la tarea: trabajo individual o en pequeños grupos de niños. Modos de organizar el espacio y previsión de recursos y materiales (Criterios de selección).
 4. momentos de la actividad, su adecuación a cada niño y al grupo. Anticipación de la intervención docente y sus modos. Alternativas para la resolución de situaciones no previstas.
 5. regulación de las intervenciones docentes en respuesta a las actuaciones de los bebés/niños, atención a necesidades individuales, interactividad (observación y escucha). El clima afectivo, el uso del lenguaje, la disponibilidad corporal, contención afectiva.
- ✓ Análisis y reflexiones en y sobre las prácticas de la enseñanza en el Jardín Maternal.

DANIEL EDUARDO PAVELLACCI
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



CUARTO AÑO

**RESIDENCIA II
EL JARDÍN DE INFANTES**

PRESENTACIÓN

Enseñar en el Jardín de Infantes requiere hoy -necesariamente- del trabajo con otros y esto, quizás, porque los Jardines de Infantes vienen siendo uno de los escasos espacios de conformación de lo público, al que tiene acceso la gran mayoría de la población. Los seres humanos, entendidos como sujetos sociales, se constituyen en la vinculación con otros, esta relación resulta así fundante de una subjetividad sujeta a procesos de construcción y reconstrucción histórica y social. En este contexto, las prácticas de hombres y mujeres implican la proyección hacia otros mundos posibles, la transformación de la práctica. Formular proyectos lleva consigo esta búsqueda de lo que aún no es, la utopía en el sentido de inédito viable (Freire), que compromete a los sujetos con la acción en torno a una finalidad.

Dice C. Castoriadis: "... el proyecto (...) es una praxis determinada considerada en sus vínculos con lo real, en la definición concreta de sus objetivos, en la especificación de sus mediaciones. Es la intención de una transformación de lo real guiada por una representación del sentido de esta transformación, que toma en consideración las condiciones reales y anima una actividad. No se trata entonces de un mero abordaje técnico de la realidad, sino que lo que busca es la transformación de la misma. Ese sentido, esa significación que adquiere para quienes están involucrados en el mismo, es lo que lo convierte verdaderamente en proyecto en tanto proyección de ideales respecto del futuro. Por acotadas que sean sus metas, un proyecto adquiere relevancia y escapa de convertirse en una nueva pieza en la burocratización de las instituciones, si está anudado a un deseo de construir algo distinto y mejor para el futuro; si está ligado, en definitiva, a una mirada prospectiva sustentada en convicciones pedagógicas y sociales" (Castoriadis: 2001; p.37).

Entendemos en este marco, la propuesta de enseñanza contextualizada como proyecto que articula dimensiones sociales, epistemológicas, psicológicas y didácticas y tiene como destinatario a los niños de los Jardines de Infantes. Intenta ofrecer la ampliación del campo experiencial de los niños que asisten al jardín y, al mismo tiempo, permite que los residentes reconstruyan críticamente sus trayectos formativos y se proyecten como maestros de la Educación Inicial.

NÚCLEOS DE TRABAJO:

- ✓ Proyectos educativos en contexto, análisis de necesidades. Planificación por proyectos, trabajo colaborativo con los Jardines de Infantes. Vinculación Jardines de Infantes/comunidad. La construcción de conocimiento acerca de la institución para la elaboración del proyecto de Residencia. Las culturas de colaboración y el trabajo en equipo, el trabajo compartido.
- ✓ La propuesta de enseñanza pensada: elementos que la componen, cuestiones que afectan la toma de decisiones en relación con las estrategias didácticas.
- ✓ La articulación en la práctica entre lo pensado y lo actuado: los vínculos con la institución y en particular, con el docente de la sala. Los tiempos, los espacios, las actividades, los recursos, las estrategias puestas en juego.
- ✓ La reflexión sobre la práctica: la reconstrucción de la propuesta pensada y actuada. El proceso de análisis y reflexión de la práctica a partir del análisis de diversos registros. La evaluación y la autoevaluación.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVELLE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Bibliografía citada:

- ACHILLI, E (1986). "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro", Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- ARCURI, A. L. (2007), "Trabajo colaborativo en la formación docente: relato de una experiencia de enseñanza y de aprendizaje colectivo" en AA.VV., Identidad del trabajo docente en el proceso de formación, Buenos Aires, Miño y Dávila, cap. VII.
- BRUSILOVSKY, S. (2000), Nuevos y viejos enfoques en los análisis de los sistemas educativos formal y no formal, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- CARLI, S. (2006), "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente" en Carli, Sandra (comp.), La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping, Buenos Aires, Paidós.
- CARR, W. (1996), Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica, Madrid, Morata.
- de TEZANOS, A. (1983), Escuela y comunidad, un problema de sentido, Bogotá, C.I.U.C.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1997), Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia, Buenos Aires, Kapeluz.
- FELDMAN, D. (2004), Ayudar a enseñar, Buenos Aires, Colección psicología cognitiva y educación, Aique.
- FERRY, G. (1990), El trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica, Buenos Aires, Paidós.
- FREIRE, P. (1999), Pedagogía de la autonomía, México, siglo XXI.
- HARGREAVES, A. (1998), Profesorado, cultura y posmodernidad, Madrid, Morata.
- HORKHEIMER, M. (1973), Crítica de la razón instrumental, Buenos Aires, Sur editorial.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1993), Formación del profesor y condiciones sociales de la escolarización, México, Morata.
- OLIVEIRA, B. (1990), "La práctica social global como punto de partida y de llegada de la práctica educativa", Programa de Educación de Adultos, U.N.Co., Cipolletti, Mimeo.
- LAMARQUE de ROMERO BREST, G. (1977), "Educación formal, no formal, informal". Mimeo.
- VIOR, S.; BASILIO, M. T.; MISURACA, M. R. y INSAURRALDE, M., "Las percepciones de los maestros en el contexto de la transformación", ponencia presentada en la Universidad de Barcelona en enero de 1997.

9. CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL: FUNDAMENTOS PARA LA PROBLEMATIZACIÓN, COMPRENSIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN

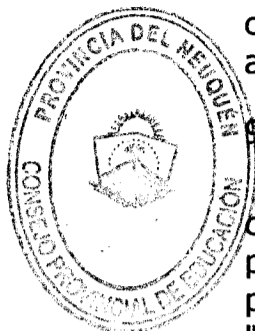
El Campo de la Formación General aporta herramientas conceptuales, provenientes de diversos campos disciplinares, que ayudan a conocer marcos, modelos, perspectivas, métodos, que hacen a las prácticas educativas y a la reflexión sobre las mismas. Se abre y especifica a partir de los lineamientos que sostienen el Campo de las Prácticas y necesita del Campo de la Formación Específica para la articulación y conformación curricular deseada.

DANIEL EDUARDO PAYLLALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



Se atenderá a continuación a las especificidades de este campo teniendo en cuenta su sustento como tal y las referencias con relación a los tres Ejes que lo atraviesan.



9.1 Sobre el nombre y el sentido del campo

El Campo de la Formación General hace referencia a los conocimientos que se consideran necesarios para la formación de todos los docentes porque atienden a las problemáticas vinculadas con lo educativo más allá de cualquier particularidad que se plantee. La posibilidad de problematizar, comprender y transformar la educación es lo "común", lo que aúna las especificidades de un trabajo comprometido, independientemente del nivel o especialidad de que se trate.

Este campo se configura como un lugar generador de hipótesis y conjeturas, posibilitando intervenciones a partir una lectura crítica de la realidad, entendida desde la perspectiva de la complejidad.

En la vida cotidiana, cuando preguntamos por los fundamentos de algo, habitualmente se hace referencia a las razones por las cuales algo se afirma, se asegura o se niega. Este es uno de los significados asignados al término, existiendo otros que resultan igualmente sugerentes, por ejemplo "principio o cimiento en el que estriba o se apoya un edificio u otra cosa" o "fondo o trama de los tejidos"¹¹⁷. En el caso particular de este campo dentro del currículo para la formación docente, se hace referencia a un conjunto de saberes que, partiendo tanto de prácticas como de cuerpos teóricos (o de ambos), puedan regresar a ellas para comprenderlas, transformarlas, recrearlas ofreciendo a maestros y maestras herramientas para tomar y justificar decisiones en el terreno de las mismas. Es, en este sentido, que entendemos a este campo como uno de los cimientos en los que se apoya el hacer de los docentes, sin desconocer que su contenido cobra sentido con referencia y origen en las prácticas mismas.

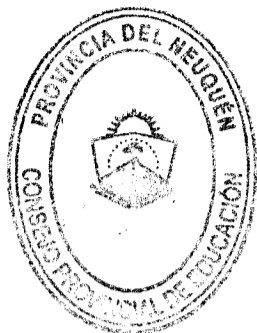
La analogía contenida en la segunda acepción que referimos, -la de fundamentos como trama- pues permite construir la imagen del conjunto de vinculaciones posibles, que entrelazan multiplicidad de sentidos, dando cuenta de la complejidad que atribuimos al recorrido de los estudiantes por los diversos espacios curriculares, complejidad ésta que resulta necesaria desde el modo en que entendemos a la realidad social, cultural, política, educativa y, de allí, a la formación docente toda.

Así pensados, los fundamentos constituyen un conjunto de valiosas herramientas para problematizar y comprender la realidad que suele ser presentada como transparente, natural, sin contradicciones. En este sentido, los saberes y conocimientos a los que los estudiantes accedan, en su tránsito por este campo, les permitan preguntarse y cuestionar lo dado -tanto por sabido como por realizado- con el fin de desnaturalizar dicha realidad; posibilitar mediante un trabajo conjunto, el entendimiento de los problemas como constituidos por situaciones, procesos, hechos, contextos e intervenciones de sujetos que necesitan ser comprendidos para ser abordados. Abordaje para el cual los sujetos no poseen a la mano respuestas armadas, sino que cuentan con diversas herramientas (que revisadas en la formación) son constitutivas en la indagación y construcción de las prácticas educativas. Muchas de ellas son las que definen, posteriormente, las resoluciones e intervenciones en las situaciones problemáticas. Así entendido, plantear la enseñanza a partir de la indagación -que involucra configurar problemas- implica ir más allá de

¹¹⁷ Diccionario de la Real Academia Española.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALÉF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



las apariencias, bucear en la constitución de las cuestiones que son planteadas como objetos de enseñanza, siendo el propósito central atender, tanto a las relaciones que los configuran y sus vínculos con otros objetos de enseñanza, como a los sujetos que les dan entidad y proyección.

Por otra parte, tomar nota de la complejidad de la construcción del conocimiento, conduce al planteamiento de una práctica que requiere superar una racionalidad técnica, desde la cual, se entiende a la tarea del maestro como limitada a la ejecución de medios, que han sido seleccionados por eficientes para la consecución de fines preestablecidos, que no se ponen en cuestión. Un maestro debiera ser capaz de fundamentar comprensivamente sus prácticas, poniéndolas en diálogo con las teorías pedagógico-didácticas y político-culturales que constantemente las sustentan y les dan sentido. Para ello, es necesario ofrecer herramientas conceptuales y prácticas que le posibiliten, tanto una lectura reflexiva de su propio desempeño, como una acción fundamentada en las intervenciones en el ámbito educativo.

9.2 Saberes y conocimientos que integran el campo

LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LA NECESIDAD DE SABER

Es necesario entender la educación como una práctica social; de allí que la formación debería habilitar a los futuros docentes para comprender la compleja realidad social y construir los modos de actuación pedagógica que en ella se inscriben, promoviendo una actitud crítica orientada a la interpretación y transformación de la misma.¹¹⁸

La práctica docente se caracteriza por ser altamente compleja y diversa. Su complejidad y diversidad deviene, en parte, de la pluralidad de tareas que conlleva el trabajo docente; y de la variedad y singularidad de contextos en los que se desarrolla. Asimismo, la práctica se caracteriza por la multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad con que éstas se expresan (véase el apartado sobre el Campo de las Prácticas). Las mencionadas exigencias, junto a un alto grado de imprevisibilidad en la concreción del trabajo cotidiano del maestro, vuelven necesario el ser capaces de realizar las acomodaciones, generar las alternativas y elaborar las reconstrucciones apropiadas para la intervención en cada situación particular.

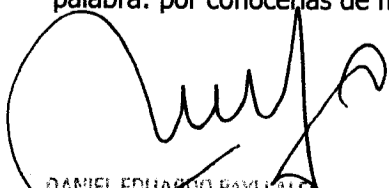
Son sabidas las dificultades para pasar del conocimiento proposicional a la acción. La transformación de conocimiento provisto por la teoría en conocimiento para la acción, no es un proceso lineal de aplicación. Entonces, vale preguntarse: ¿cuál es el tipo de conocimiento que permite a un docente formarse en el abordaje de una situación que siempre será singular? ¿Qué intervenciones formativas facilitan la reconstrucción situacional del conocimiento?

LO EPISTÉMICO COMO EJE DE LA FORMACIÓN GENERAL

Pensar el eje epistémico con relación al Campo de los Fundamentos para la Problematización, Comprensión y Transformación de la Educación en este diseño para la formación de maestros implica, por un lado, detenerse en cuáles son los saberes

¹¹⁸ Con relación a la crítica y siguiendo a Horkheimer, entendemos que la misma es "el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar, entre sí y con las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por deducirlos genéticamente; por separar uno del otro el fenómeno y la esencia; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de manera efectivamente real" (Horkheimer, 2003:287-288).

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



que -seleccionados para ser enseñados desde este campo- se aglutinan y dan contenido al eje y, por otro, cuáles son los sentidos que deberían nutrir las prácticas de enseñanza que -propiciadas en los diversos espacios curriculares- tomen en consideración esta dimensión epistemológica que atraviesa el trabajo docente. Se espera así contribuir a enriquecer y problematizar lo que juzgamos por conocimiento, conocimiento científico, trabajo intelectual, contenidos escolares entre otros.¹¹⁹

Con relación a los saberes que integran el Campo de la Formación General, pensar lo epistemológico como eje (del plan y también del campo particular) apela a responsabilizarse, en cada uno de los espacios curriculares, de un modo particular de entender los núcleos problemáticos que lo constituyen. Algunos de los espacios correspondientes a dicho campo se ocupan particularmente de lo epistemológico; por ejemplo, los denominados "Conocimiento", "Aprendizaje" y "Didáctica General". En ellos, las cuestiones del conocer -desde distintas perspectivas- aparecen como objeto a enseñar. En el primero, haciendo hincapié en definiciones, caracterizaciones, debates, problemas y determinaciones de la construcción, legitimación y circulación de un conocimiento, atravesado por relaciones específicas, en contextos sociohistóricos particulares. En el segundo, a partir del sujeto que conoce y en la relación dialéctica sujeto-objeto, definitoria del proceso de aprender. En ambos casos se espera que los contenidos sean permanentemente tensionados con el trabajo docente. A su vez, resulta impensable la didáctica sin aludir a la problemática de los objetos a enseñar, de acuerdo a las intencionalidades educativas que se planteen.

En el módulo referido a la Constitución de la Subjetividad en Contextos Educativos se pone en juego este tema ya que se aspira a que los alumnos se reconozcan como sujetos que conocen y reflexionen acerca del hecho de que el modo de construir el conocimiento ineludiblemente incide en su propia constitución. Esto en primer lugar y como base para la reflexión sobre el conocer en general y más tarde sobre el aprender y el enseñar en particular. El sujeto que conoce está implicado en la realidad, en la medida en que las condiciones materiales son productoras y a la vez producto de la misma.

Ligado a los espacios curriculares que no abordan centralmente los problemas vinculados al conocer y al aprender, resulta ineludible explicitar que los modos de concebir a la realidad y a las relaciones de los sujetos que conocen con la misma, atraviesa cualquier propuesta de enseñanza. Esto sucede, por ejemplo, al propiciar la lectura de la realidad en términos de complejidad y -en referencia específica al campo social- en términos de conflicto, proceso y multicausalidad en los espacios denominados "Enfoque Sociocultural de la Educación", "Instituciones Educativas", "Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina", entre otros. Por otra parte y con relación a éstos últimos, no podemos dejar de señalar que las escuelas y los sistemas en los que ellas se ubican, se han ocupado históricamente de distribuir el conocimiento legitimado y que, por lo tanto, es también desde ese lugar que debe ser analizado críticamente su lugar en el terreno social.

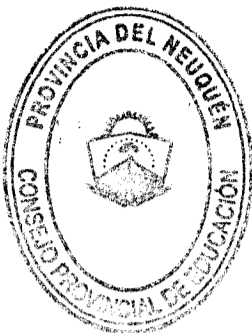
LO INTERSUBJETIVO/COMUNICACIONAL COMO EJE DE LA FORMACIÓN GENERAL

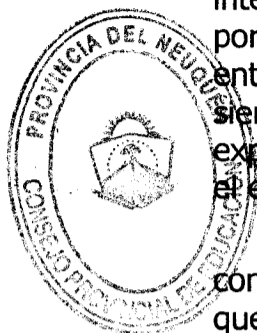
Otra de las dimensiones acordadas como básicas para la Formación General y que como eje del campo, es la que denominamos intersubjetividad, que se especifica en lo comunicacional. Como ya se ha explicitado, los sujetos y en particular la subjetividad, se configura como la síntesis del intercambio social, cultural y político -

¹¹⁹ Al respecto, véase lo desarrollado con relación al Atravesamiento Epistémico en el apartado "Estructura del diseño".

DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA





intersubjetivo y comunicacional- construida en multiplicidad de redes de experiencias por las que los sujetos y los grupos transitan. Desde esta perspectiva, podemos entender que los sujetos se construyen, que no son algo dado de una vez y para siempre y que los procesos, a través de los cuales se construyen, son justamente sus experiencias de vida, a la vez que la posibilidad de su transformación viene dada por el enriquecimiento, producto de las interacciones sociales, del intercambio con otros.

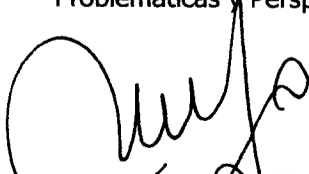
La especificidad de la subjetividad en términos formativos, ha de entenderse como una construcción de identidad compartida, interiorizada por los sujetos, pero que resulta de consensos operados en el juego de tensiones intersubjetivas. Esta dimensión atraviesa toda la formación docente y emerge en su tratamiento conceptual como objeto de enseñanza (contenidos de espacios curriculares que se especifican en el actual diseño desde diferentes perspectivas y enfoques teóricos) y como modo de comprender los vínculos en las diferentes esferas que atraviesa la formación docente (prácticas sociales en toda su dimensión), entre otros aspectos. Pero las interacciones no sólo resultan de lo que portan los sujetos o de lo que unos ponen a disposición de otros -en la formación inicial- sino también en el interjuego entre la subjetividad y los objetos de conocimiento. Lo que nos conduce a considerar los procesos intrapsíquicos y cognitivos de los sujetos.

Con relación a los espacios en los que el problema de la subjetividad y la intersubjetividad será abordado en su complejidad, por ejemplo a: Enfoque Sociocultural de la Educación, Constitución de la Subjetividad en Contextos Educativos, Derechos Humanos y Educación Intercultural, la intención es aportar en la construcción de subjetividades y al análisis y la comprensión del modo en que se constituyen las subjetividades mismas; ya que éste será un asunto que requiera atención privilegiada en el trabajo docente. Este propósito se convierte en una perspectiva sustentada en el trabajo "entre todos" en torno al conocimiento. Para esta tarea, los principios antropológicos y filosóficos de la educación, serán la materia indispensable que el Campo de la Formación General ha de disponer para ser tomada en cada uno de los espacios curriculares, materializándose así en proyectos y tareas educativas.

Asimismo, espacios curriculares en los que la pedagogía y la didáctica aparecen como las disciplinas a ser trabajadas,¹²⁰ nos invitan a educarnos y educar, es decir, a definir qué es la educación en términos de subjetividades; a articular la escisión sujeto-mundo a través de la orientación consciente de las acciones, develando los sentidos que impregnan y hasta ocultan las distintas visiones del mundo que se dirimen en el espacio social y que entran en juego en la constitución de las subjetividades. Por ello, también resulta de relevancia, en el presente currículo, el estudio histórico de las instituciones que han sido creadas para la formación de ciudadanos y sus orígenes políticos.

La alusión tanto a los aspectos conscientes como inconscientes de la esfera subjetiva y de los sujetos, se convierten en los contenidos privilegiados de este campo. Al elucidar diferentes aportes teóricos que se han dedicado a su estudio e investigación y a reconocer e investigar nuestras prácticas sociales actuales, se entra en la esfera de las razones y determinaciones que ellas encarnan. A esto llamamos cotidianamente fundamentar, dar razones, explicar los porqué y los para qué de representaciones que nos movilizan o paralizan frente al mundo y sus expresiones. Cuestiones que pueden ser trabajadas en espacios curriculares diversos tales como

¹²⁰ Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas, Didáctica General.


DANIEL EDUARDO PAVLONEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

COPIA



Instituciones Educativas, Filosofía de la Educación, Conocimiento y Enfoque Socio Cultural de la educación.

Independientemente de los espacios curriculares en los que se aborden, resulta indispensable considerar, los conocimientos producidos en torno a las diferentes corrientes teóricas, que contribuyen a describir y comprender el desarrollo humano, su estructura y funcionamiento psíquico y cognitivo, así como los saberes producidos en torno a la dimensión psicológica en las interacciones grupales.

En relación con la comunicación, tanto las significaciones internas como externas de la comunicación hacen a los contenidos de los mensajes y a los significados de los intercambios interpersonales, configurando un sistema de acciones recíprocas y complementarias de carácter histórico cultural. Así entendida, la comunicación interpela a los formadores, comprometiendo su autonomía moral, el compromiso social y la profesionalidad que ésta requiere en tanto se sostiene "como emancipación, liberación profesional y social de las opresiones (procurando la superación de las distorsiones ideológicas (la) conciencia crítica (y la) Autonomía como proceso colectivo (configuración discursiva de una voluntad común) dirigido a la transformación de las condiciones institucionales y de enseñanza".¹²¹.

Los aportes de la semántica social colocan lo comunicacional en el terreno del manejo de diversos lenguajes¹²², poniéndonos esto en contacto con otra de las dimensiones/eje de este campo: la epistémica. Esto es así en tanto el mundo de significados que prevalece en la formación docente es, sin duda, de carácter epistemológico. Aprender a hablar ciencia (sea aquella la que refiere a los contenidos a ser enseñados en la escolaridad primaria, tanto como los que un maestro debería conocer como parte de su oficio o profesión) permite -al mismo tiempo- ir contra la mística impuesta por las situaciones de dominación ideológica, como a favor del dominio profesional de los campos conceptuales y teóricos que dan sustento a la labor pedagógica, en otras palabras, establecer el carácter emancipatorio del conocimiento.

El discurso educativo asiste a la puesta entre paréntesis de las funciones implícitas del lenguaje, esas que de ordinario conforman nuestra cotidianidad. Esta neutralización es fruto del proceso de escolarización ya que en dicho contexto el discurso aparece como autosuficiente, divorciando, por ejemplo, lo que se entiende por educación de lo que se estudia de ella. Diríamos que detectamos estas cuestiones cuando docentes y discentes "hacen como si" tuvieran los mismos intereses y dotaran de los mismos sentidos a los términos y contextos que tratan. Es más común que el docente oiga lo que desea y que los estudiantes digan lo que el docente quiere escuchar, a que ambos dialoguen acerca de las interpretaciones que el mundo posee para cada uno de ellos. La conciencia de separación entre el lenguaje académico y el vulgar, permea y corroe el diálogo entre los sujetos, reestableciendo la autoridad y el poder en cada acto comunicativo escolarizado. Desanudar estos aspectos son materia y trabajo del campo al que se refiere y nos remite a contenidos y estrategias de

¹²¹ "El carácter experiencial de la comunicación humana, así como el carácter multipolar, polifacético, de la experiencia; hace que aparezcan elementos connotativos en las significaciones subjetivas que tienen los contenidos para los sujetos" (Contreras Domingo, 1997:146).

¹²² "el lenguaje no es sólo vocabulario y gramática, el lenguaje es un sistema de recursos para construir significados (...) nos proporciona una semántica que es la que nos posibilita crear similitudes y diferencias entre los significados; puesto que cualquier concepto o idea en particular tiene sentido en términos relacionales con otras ideas o conceptos" (Lemke, 1997).

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



abordaje diseñados con el cometido de formar sujetos atentos a estos aspectos en el presente y en la tarea para la que están preparándose: la de maestros.

LO POLÍTICO COMO EJE DE LA FORMACIÓN GENERAL

La pedagogía debe vincular la educación pública a los imperativos de una democracia crítica, que se define en parte por el intento de formar ciudadanos capaces de 'empoderarse' o apropiarse del poder y ejercerlo en el ámbito de lo público, tal y como lo acerca Giroux (1999). Este planteo lleva a ampliar la mirada sobre la escuela pública y sus actores (como futuro espacio privilegiado de inserción de nuestros egresados), para verla como el lugar en donde se entrecruzan personas, grupos, concepciones y universos culturales diferentes, en los que el sentido y la orientación de la transformación social debiera encontrarse y debatirse ya que allí, indudablemente, entra en disputa.

Esta comprensión necesita detenerse en los modos de pensar, la transmisión cultural que pesa sobre la escuela como demanda social, habilitando, en la misma operación la posibilidad de hacerlo de manera tal, que este mandato fundante de la escuela moderna sea analizado críticamente -para poder ser resignificado- desde distintas teorías y campos del conocimiento, que se constituirán como parte de los núcleos de trabajo de espacios curriculares tales como Enfoque Sociocultural de la Educación, Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina, Problemáticas y Perspectivas Pedagógicas, Filosofía de la Educación, entre otros.

Desde este eje se habilita un cuestionamiento claro a la formación del futuro docente, pensada a partir de un espacio de intervención universal, integrado, común, homogéneo, con estudiantes asexuados y neutrales. Por el contrario, la complejidad de su futuro (actual) espacio de inserción, habla de la necesidad de formar a un docente en el manejo y la producción de conocimientos y saberes entendidos como un texto legible, pero también abierto, inacabado, indeterminado, escribible (Barthes, 1998).

Sin embargo, no alcanza con ejercitar la crítica desde la conciencia de que no estamos condenados a reproducir lo que hemos recibido (Hassoun, 1996): la transmisión necesita del resquicio de la diferencia con quienes nos precedieron, para inscribir lo nuevo, la transformación de lo dado, un espacio de libertad que promueva el abandono de lo heredado, desde el ejercicio la memoria histórica. La reflexión sobre estas continuidades y rupturas que nos conmueven es un mandato ético irrenunciable de la formación docente, en la que la transmisión, no es una reproducción inalterada de lo mismo, sino un acto creativo en el que se pasa la cultura a los que llegan y se funda la posibilidad de lo nuevo. En otras palabras, un acto político.

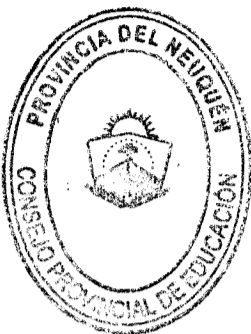
Es en este encuadre, donde el Campo de la Formación General encuentra en el eje político su sentido pleno; que entendemos debiera ser abordado en la formación de todos los docentes, independientemente de la especificidad de la carrera o nivel de destino.

Constituyen el campo de la Formación General los siguientes ESPACIOS CURRICULARES:

- ✓ Lectura, Escritura y Oralidad
- ✓ Constitución de la Subjetividad en Contextos Educativos
- ✓ Enfoque Histórico Político de la Educación Argentina
- ✓ Enfoque Sociocultural de la Educación
- ✓ Conocimiento

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



- ✓ Didáctica General
- ✓ Espacio de Experimentación Estético – Expresiva
- ✓ Instituciones Educativas
- ✓ Aprendizaje
- ✓ Nuevas Tecnologías en la Enseñanza
- ✓ Problemática y Perspectivas Pedagógicas
- ✓ Derechos Humanos: Educación Sexual Integral y Relaciones de Género
- ✓ Historia Socio Política Latinoamericana y Argentina
- ✓ Filosofía de la Educación
- ✓ Legislación Educativa y Derechos Laborales Docentes
- ✓ Derechos Humanos: Educación Intercultural

Bibliografía citada:

- BARTHES, R. (1998), citado por Tadeu da Silva en "La poética y la política del currículo como representación", Cuadernos de Pedagogía, Rosario, Año II, N° 4, 1998.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1997), La autonomía del profesorado, Madrid, Morata.
- FREIRE, P. (1999), Pedagogía de la autonomía, México, Siglo XXI.
- HORKHEIMER, M. (2003), Teoría crítica, Buenos Aires, Amorrortu.
- GIROUX, H. (1999), "Modernismo, posmodernismo y feminismo" en Belausteguigoitia M. y Mingo A. (editoras), Géneros prófugos. Feminismo y educación (1999), Buenos Aires, Paidós.
- HASSOUN, J. (1996), Los contrabandistas de la memoria, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- LEMKE, J. (1997), Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores, Buenos Aires, Paidós.

9.3 Espacios curriculares campo de la formación general: fundamentos para la problematización, comprensión y transformación de la educación

PRIMER AÑO

LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD:

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Primero**

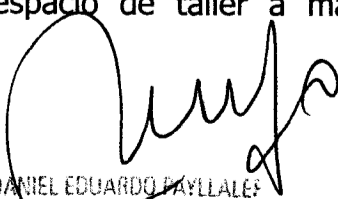
Horas cátedra semanales: **tres (3)**

Régimen: **Anual**

Este espacio intentará promover las prácticas de lectura, escritura y oralidad en diversas situaciones comunicativas, poniendo énfasis en las académicas. Al mismo tiempo, la revisión de dichas prácticas será tomada como objeto de reflexión y análisis de los saberes sobre la lengua y la literatura que evidencian. Finalmente, este taller propiciará la comprensión y formulación de prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura que, a la vez, constituirán un conjunto de saberes de orden disciplinar, a los que el estudiante apelará a lo largo de su recorrido académico y como una experiencia de formación significativa en el trayecto de acceso, participación y permanencia en la cultura letrada.

Estas consideraciones fundamentan ampliamente la necesidad de ofrecer un espacio de taller a manera de acción institucional destinada a trabajar con el

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



problema de restituir o construir el sentido que la lectura, la escritura y la oralidad tienen para la actividad académica de una comunidad disciplinar.

Y finalmente, la modalidad de taller permite instalar actividades orientadas hacia una dinámica reflexiva del trabajo con dichas prácticas del lenguaje académicas y no académicas, a la vez que instalan nuevos espacios de interacción docente-alumno.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ Reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
- ✓ La lectura como práctica social. Propósitos del lector. La dimensión social, su función y sentido pragmático. La lectura de diferentes géneros discursivos y diferentes secuencias textuales. La construcción discursiva del enunciador y del enunciatario. La construcción del referente. Relaciones entre los procesos de escritura y de lectura. Texto, contexto y paratexto. Representaciones sociales de lectura. Representaciones en la historia y en el ámbito académico. Los textos académicos: entre la exposición y la argumentación. Estrategias discursivas de los textos académicos. Lectura de textos literarios.
- ✓ La escritura como práctica social. El proceso de escritura: planificación, elaboración y revisión recursiva de los textos. La práctica de escritura de diferentes géneros discursivos. La escritura en ámbitos académicos. La escritura de exposiciones en el ámbito académico. Las respuestas de parcial. La exposición de un tema. La escritura argumentativa. La función epistémica de la escritura.
- ✓ La lengua oral en contextos informales y formales. Aspectos relevantes de la oralidad. Literatura de tradición oral. La narración oral. Propuestas de comprensión y producción de textos orales formales e informales y del ámbito académico.

CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Formato Curricular: **Módulo**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Este espacio curricular incluye el abordaje de los procesos de constitución de las representaciones de los sujetos de la formación. Se trata de ubicar la construcción de esas representaciones en el flujo de interacciones y solicitudes sociales.

Se presentan también los contenidos vinculados con la función del semejante en la formación de las representaciones personales, así como las principales concepciones que estudian el desarrollo de los ciclos vitales y sus momentos críticos, en el marco de la intersección de factores biológicos y factores socioculturales.

La subjetividad está atravesada por los modos históricos de representación con los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior (Bleichmar: 2005).

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Los sujetos de la educación

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

ES COPIA



- ✓ Construcción de las representaciones: identidad, interioridad, sexualidad; relaciones de género.

Sujetos y Escuela.

- ✓ Problemas de la realidad, cómo se materializan en las instituciones. La diferencia cultural.
- ✓ Los nuevos modos de producción de la subjetividad en la escuela. Agentes subjetivantes. Los lazos sociales. El cuidado del "nosotros". Vinculación: función del semejante; interacción, vínculo.
- ✓ Diferentes modos de construir las trayectorias escolares y los aprendizajes. Desajustes entre el modelo escolar y las trayectorias reales.
- ✓ Condiciones que posibilita la escuela para la integración social y las nuevas filiaciones de los sujetos. La transmisión y la enseñanza. El vínculo educativo.
- ✓ El capital cultural, social y simbólico. La escuela y la cultura "popular".
- ✓ Formatos, contenidos y espacios. Apropiación de contenidos y saberes que circulan y transmiten ambos.

ENFOQUE HISTÓRICO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **seis (6)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Romper con la idea de neutralidad de la educación de los niños y la formación de los maestros, es condición para debatir el origen de la inscripción de las infancias en el orden público y el lugar de la docencia, como mediadora necesaria.

Este espacio curricular se propone iniciar al estudiantado en la problematización de la educación como práctica política, reconociendo al Estado como protagonista principal de las decisiones que se toman en momentos históricos determinados y que generan consecuencias en la sociedad y las instituciones. Comprender cómo el Sistema Educativo y los actores han ido acompañando o resistiendo las transformaciones de nuestro país.

Una oportunidad curricular para abordar las políticas educativas centrales que han marcado la historia de la educación argentina, atendiendo al desafío de registrar la complejidad de las relaciones de poder, así como el carácter cultural de las estrategias de dominación.

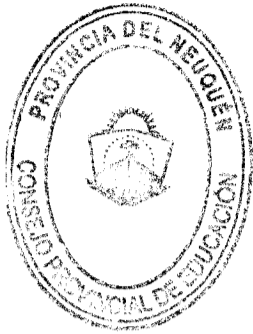
Este módulo del primer año de la formación docente aporta el necesario ejercicio de situar históricamente la decisión de ser maestro, re-conocerse como joven cuya historia personal se cruza con la historia social y política de nuestro país. Una instancia de la Formación General, que promueva recuperar el pasado colectivo de la docencia argentina, para reflexionar sobre las características de un presente cargado de estereotipos sobre las maestras y maestros en general y con sus particularidades, según pertenezca al Nivel Primario o al Nivel Inicial del sistema educativo.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

El mandato fundacional de la escuela pública argentina en tiempos del estado liberal oligárquico. Identidad del trabajo docente.

- ✓ La institucionalización del Sistema Educativo Argentino. La formación del ciudadano y la función política de la Escuela Pública.

ES COPIA



- ✓ El Estado docente. Principios y alcances de la Ley 1420.
- ✓ El lugar del magisterio en el proyecto liberal oligárquico. El normalismo, positivismo y antipositivismo. La perspectiva anarquista, marxista y nacionalista popular. Corrientes idealistas y espiritualistas.
- ✓ Los niños entre la familia y el Estado. Los discursos modernos de la infancia. Sarmiento. Vergara.
- ✓ La escuela nueva en el país.
- ✓ Los comienzos de la Educación Inicial. Personas claves. Destinatarios del Nivel Inicial.

La educación como derecho social y la responsabilidad del Estado

- ✓ El estado de bienestar y las políticas públicas para la infancia: concepciones y debates centrales.
- ✓ La masificación del sistema educativo en Argentina. Los cambios en la organización e infraestructura. Expansión del Nivel Inicial.
- ✓ Los inicios del gremialismo docente. El Estatuto del Docente.

La redefinición del sentido de lo público en tiempos de exclusión social

- ✓ Crisis del modelo fundacional y los avances del neoliberalismo.
- ✓ El autoritarismo educativo en los golpes militares. La descentralización educativa y la transferencia de servicios a las provincias.
- ✓ La escuela para una sociedad desigual: La Reforma Educativa de los '90. Educación y mercado. El papel de los organismos internacionales. Primarización y privatización.
- ✓ Conflictos y tensiones en la consideración de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos.
- ✓ Reposicionamiento del papel del Estado como regulador y garante de la educación. La Ley Nacional de Educación. La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional.

ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE LA EDUCACIÓN

Formato Curricular: **Módulo**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **seis (6)**

Régimen: **Cuatrimstral**

En principio, cabe considerar que Educación y Cultura son dimensiones co-constitutivas entre sí, e integran la realidad social. A su vez, esta realidad social es un constructo humano, producido conflictivamente a lo largo de la historia.

En este sentido, el módulo deberá permitir el acercamiento al análisis y la comprensión de cómo las dimensiones cultural y educativa se conforman en el proceso de producción, reproducción y cambio de sociedades concretas.

Asimismo, abordar la génesis sociohistórica de las mismas, atiende a problematizar lo considerado sabido, natural, inevitable, explorando de modo sistemático las relaciones de poder que atraviesan Estado, Sociedad, Cultura y Educación.

Por un lado, protagonizar procesos de análisis y reflexión que permitan la desnaturalización de la cultura, volver visible su naturaleza objetiva/subjetiva, posibilita acercarse a la cuestión de la otredad cultural, específicamente en términos

ES COPIA



de diferencia y desigualdad; así como a diversos aspectos de las identidades sociales vinculadas a nuevos contextos en sociedades concretas.

Por otro, abordar el conocimiento de las múltiples relaciones planteadas entre biología y cultura, permitirá considerar y resignificar la posibilidad de educabilidad propia de todos los seres humanos.

Comprender la trama y la dinámica en que cultura y educación se constituyen, da lugar a profundizar en los modos y sentidos de la participación de diferentes actores sociales en relación con las mismas, analizar la constitución de escenarios actuales, comprender las condiciones en que se llevan a cabo las prácticas educativas, sus condicionamientos y posibilidades; y proyectar alternativas a las mismas, que aporten a la construcción de un orden social más justo.

Poder tensionar las categorías de pensamiento construidas con la realidad concreta, con otros universos de significación y de conocimientos y con teorías que provienen de paradigmas discrepantes, abrirán el camino al debate, la confrontación y al posicionamiento frente a la realidad.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Las relaciones de poder en la sociedad, la cultura y la educación

- ✓ Estructura social y la construcción del poder: Formas de dominación, legitimación y ejercicio del poder.
- ✓ Estado y sociedad civil. Hegemonía. La batalla por la imposición de significados.
- ✓ Diferencias culturales y desigualdades sociales y de género. Cultura dominante y su naturalización.
- ✓ Sistema educativo y escuelas en relación con la legitimación y reproducción económica, cultural e ideológica. Las escuelas como constructoras de hegemonía o como espacio de construcción de nuevos universos de significados y prácticas.
- ✓ Culturas populares y su vínculo con las prácticas escolares.

Educación y cultura en los nuevos contextos sociales:

- ✓ Argentina: Crisis social y política en las últimas décadas; transformación de las clases en la estructura social contemporánea: Polarización, pobreza y exclusión social. Nuevos significados y formas de la acción colectiva.
- ✓ Los medios masivos de comunicación y su influencia en la conformación de las culturas actuales: El desafío de la escuela como un espacio distinto de educación.
- ✓ Deslegitimación de la escuela y las prácticas docentes. Fortalecimiento de circuitos escolares diferenciados.
- ✓ Desigualdades escolares: la apropiación diferencial y dispar de objetos culturales y sus consecuencias sobre las constituciones de los docentes, las infancias y juventudes actuales.
- ✓ Culturas y culturas escolares: La necesidad del descentramiento cultural, de la desnaturalización de la cultura dominante y de la construcción y del reconocimiento de la otredad en los nuevos contextos.
- ✓ Construcciones simbólicas que fusionan pobreza, inteligencia y cualidades morales: Nominaciones escolares y estigmas enfrentados a las expectativas de niñas/os, familias y comunidades de diferentes grupos sociales.

Cultura, Educación y Biología

- ✓ Sujetos biológicos y sociales. Relaciones, límites y posibilidades.
- ✓ El biologicismo como barrera a la educabilidad.



ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- ✓ La cuestión de los determinismos biológicos, teorías y representaciones sociales sobre capacidades de los alumnos y las alumnas en la escuela. Prejuicios, estereotipos, sexismo, androcentrismo y racismo.

CONOCIMIENTO

Formato Curricular: **Módulo**
Año: **Primero**
Horas cátedra semanales: **Seis (6)**
Régimen: **Cuatrimstral**

Ningún conocimiento surge al margen de su contexto social, político, económico. De la misma manera, el sujeto que conoce también está implicado en esa realidad, en la medida en que las condiciones materiales son productoras y a la vez producto de la misma. Para ello, se hace necesario realizar en un principio, como diría Gramsci, "un inventario" de nuestras creencias y certezas, para transitar un camino que nos posibilite convertirnos en sujetos críticos y transformadores de esta realidad.

Es preciso entonces interrogar la realidad, "desmenuzarla" para abordarla en su complejidad y no quedarse con lo que superficialmente "aparece".

Los problemas y los interrogantes relacionados con la problemática del conocimiento son tan históricos como sus soluciones y sus respuestas. Durante el siglo XX, la gran mayoría de las civilizaciones apostaron a la ciencia como legitimadora de preguntas y problemas a ser planteados y, por otra parte, como proveedora de respuestas y de soluciones "aceptables".

Por otra parte es la escuela, en tanto institución social, la que tiene a su cargo la distribución y circulación de conocimientos en forma sistemática. En esta tarea, el docente se constituye en mediador y constructor del vínculo con el conocimiento.

Si bien muchas son las instituciones sociales que cumplen funciones educadoras, la escuela dice garantizar el acceso a aquellos conocimientos considerados "válidos" en un momento histórico, "en y para" una sociedad determinada. Vale entonces preguntarse desde este lugar, ¿qué conocimiento circula en la escuela? ¿Válido para qué? ¿Para quién?

En este sentido, se pretende efectuar aproximaciones en cuanto:

- A la apropiación de una conceptualización crítica acerca de qué es conocer, cuáles son sus procesos y complejidades y de su definición como práctica social contextualizada, atravesada por diferentes intereses.

- A la toma de conciencia de las características del propio vínculo con el conocimiento y su relación con la práctica pedagógica.

- Al logro de una visión amplia y flexible sobre el conocimiento, que permita la revisión constante de los supuestos científico - pedagógicos, filosóficos e ideológicos de sus prácticas.

- Al reconocimiento de la necesidad de construir una mirada alerta en relación a los marcos ideológicos de los conocimientos que circulan en la escuela y en general en la sociedad, entendiendo que la práctica escolar puede favorecer la formación de sujetos críticos o ser meramente reproductora de las condiciones materiales y simbólicas existentes.

Los contenidos, atendiendo principalmente a la complejidad de los conceptos a abordar, serán trabajados en forma espiralada de manera tal que se profundicen y amplíen permanentemente los conceptos previamente analizados.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLELE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Aproximaciones al conocimiento:

- ✓ El conocimiento como práctica humana situada en contextos socio históricos; como proceso de construcción social e individual y sus múltiples condicionamientos.
- ✓ El conocimiento como relación entre un sujeto y un objeto. La complejidad del conocimiento. Producción, legitimación y circulación del conocimiento.

Diferentes perspectivas acerca del conocimiento:

- ✓ Enfoques filosóficos: Concepciones acerca de la existencia de la realidad y de la posibilidad de conocerla.
- ✓ Distintas formas del conocimiento: ciencia y conocimiento cotidiano.
- ✓ La epistemología como indagación acerca del conocimiento científico: modelo de ciencia dominante y aproximación, perspectivas críticas.

El conocimiento en el ámbito escolar:

- ✓ El trabajo docente y su relación con el conocimiento.
- ✓ Los supuestos epistemológicos que fundamentan prácticas en la Escuela Primaria y en el Nivel Inicial. La construcción del pensamiento hegemónico. El conocimiento, el poder y los intereses sociales.
- ✓ El conocimiento en el ámbito educativo: el contenido a enseñar.
- ✓ Las materias escolares como invenciones, creación, justificación y validación. Actores que intervienen en el proceso. La idea de tópicos imaginarios.

DIDÁCTICA GENERAL

Formato Curricular: **Asignatura**
Año: **Primero**
Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Anual**

La Didáctica General abordará las prácticas de enseñanza como eje central de la formación desde una perspectiva situada. Reconstruyendo sus sentidos tradicionales en perspectivas actuales desde las cuáles se resignifica su capacidad descriptiva, comprensiva y de intervención, a partir de los contextos y sujetos en situación.

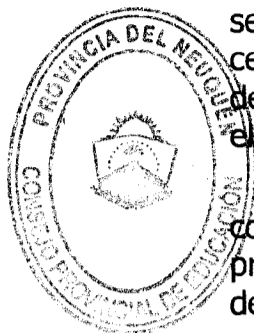
La enseñanza es una práctica de carácter complejo. Es mucho más que un proceso de índole técnica, por lo que es preciso comprenderla atendiendo a los condicionantes de carácter social, político e histórico en los que se desenvuelve. De allí la necesidad del abordaje de su estudio desde distintas dimensiones: humana, técnica y socio-política. (Candau, 1987).

La enseñanza es un acto social, histórico, político y cultural, en el que se involucran sujetos. Por ello, la subjetividad es el eje estructurante de la enseñanza. Esto implica, recuperar los sentidos de la enseñanza, que incluye las decisiones políticas que todos los maestros asumen en la cotidianeidad escolar. Decisiones que implican determinaciones centrales como las definiciones acerca de "qué conocimientos deben ser enseñados". Teniendo en cuenta que, seleccionar determinados contenidos y no otros, es una operación de poder, portadora de significados que construye subjetividades. (Da Silva, T: 1.999), orientan estos sentidos interrogantes tales como:

¿Por qué la enseñanza es una práctica que compromete social y moralmente a quien la realiza? ¿Qué necesita saber un maestro para poder enseñar? ¿En qué

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLALÉS
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



sentido la enseñanza constituye una práctica compleja? ¿Cuáles son los debates centrales actuales que plantea la acción didáctica desde una perspectiva crítica? Qué definiciones y especificidades requiere pensar la Enseñanza como práctica situada en el Nivel Inicial y en el Nivel Primario?

El propósito, lejos de buscar respuestas acabadas o instalar visiones parciales, es contribuir a sumergirse en la complejidad de análisis que cada una de ellas contiene y promover la reflexión y posibles ejercicios que involucren la toma de decisiones debidamente justificadas en las prácticas de la enseñanza. En este caso, se prevé profundizar este trabajo con observaciones en Jardines de Infantes y Escuelas Primarias, entrevistas a docentes en ejercicio y lectura de Propuestas Didácticas y Diseños Curriculares.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

La enseñanza: complejidad y multidimensionalidad

- ✓ La subjetividad: eje estructurante de la enseñanza. La enseñanza como práctica social, ética y moral. Su relación con el aprendizaje. Perspectiva ética y política de la enseñanza. Acerca de los sentidos de enseñar en contextos actuales.
- ✓ La Escuela y el Jardín de Infantes: especificidad de la enseñanza.

Currículo y Enseñanza

- ✓ Qué enseñar y por qué.
- ✓ Concepciones acerca del currículo: como conjunto de objetivos, como estructuras de conocimiento, como plan integral para la enseñanza.
- ✓ Componentes del currículo. Análisis de Diseños Curriculares para en Nivel Inicial y Primario.

Configuraciones didácticas para Nivel Primario y Nivel Inicial

- ✓ La clase como objeto complejo de estudio.
- ✓ La clase como campo grupal. Los vínculos intersubjetivos y la disponibilidad del docente. El análisis didáctico de la clase: las preguntas básicas como criterios de acción: qué, cómo, por qué y para qué enseñar. La buena enseñanza.
- ✓ Actividades y rutinas en el Jardín de Infantes. El enfoque globalizador de la enseñanza.
- ✓ Análisis de propuestas didácticas para Inicial y Primaria.
- ✓ Distintos momentos en su construcción: planificación, desarrollo y evaluación.
- ✓ Toma de decisiones: reflexión y búsqueda como sentido de la enseñanza.
- ✓ Distintos modos de intervención docente.

La Evaluación y la Enseñanza

Sentidos y complejidad de las prácticas evaluativas. Polisemia del término evaluar. Relación entre evaluación y enseñanza. Distintas concepciones. Qué, para qué y cómo evaluar desde una perspectiva crítica en la enseñanza. Los diagnósticos pedagógicos como punto de partida en la enseñanza.

ESPACIO DE EXPERIMENTACIÓN ESTÉTICO - EXPRESIVA

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**

DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

Este espacio se encuentra compartido por profesores de cuatro diferentes lenguajes expresivos.

“En cierto sentido es extraño que las artes sean marginadas en las escuelas, dado el importante lugar que ocupan en nuestra cultura. Construimos palacios llamados salas de concierto y museos para albergarlas y viajamos hasta el otro lado del mundo para disfrutarlas. Pero en lo que concierne a nuestras escuelas otros temas tienen mayor prioridad” (Eisner, 2002).

La intención de este espacio es producir conocimiento acerca de las experiencias estéticas y artísticas como formas de conocimiento.

Se propone que el área denominada ‘estético- expresiva’ y en ellas los lenguajes musical, visual, corporal, teatral y/o de títeres no sean “reducidos exclusivamente al desarrollo de la creatividad y a facilitar la autoexpresión y que no puedan justificar su presencia aduciendo que es útil o auxiliar a otras disciplinas” (Marín Viadel). Es fundamental que la presencia del área, en este trayecto de la formación, logre un recorte educativo propio, en el que la relación enseñanza-aprendizaje adopte las formas y modos que convengan para la afirmación y crecimiento de nuevas experiencias y conocimientos y, como encuadre metodológico, se constituya como el elemento contenedor y moldeador por excelencia, como herramienta real y concreta, que lo diferencie convenientemente de posibles lecturas de espacios clínicos-terapéuticos.

Para Sarason “La enseñanza es un arte de representación...los docentes somos actores, representamos, tenemos un guión (currículum), sentimos pánico escénico al enfrentarnos con el auditorio (alumnos)” (Sarason, 2002) Si se acuerda con la propuesta de Sarason en que somos los docentes artistas de la representación, entonces el arte puede brindar en la formación docente diversas aristas, como ejercicio de autoconocimiento y también como técnicas y recursos pedagógicos didácticos.

El taller de experimentación estético-expresiva se propondrá entonces, como un espacio de investigación, experimentación y producción visual, musical, corporal y teatral, donde se articule una propuesta dinámica, en la que los alumnos puedan problematizar los diversos elementos que conforman estos lenguajes para su propia formación. Se trata de una propuesta que recupera la posibilidad de trabajar a partir de la observación, registro sobre sí mismo, los otros, el entorno.

Desde esta posición, dichas experiencias se orientarán a problematizar distintas concepciones acerca de lo estético y lo artístico, principalmente en contextos escolares, partiendo de sus propias concepciones, en tanto constituyen construcciones sociales, que ilustran las representaciones que circulan en la sociedad.

Asimismo, se propiciarán experiencias en las que se pongan en tensión las propias posibilidades perceptivas, expresivas, vocales, corporales, gestuales, el manejo del espacio y del tiempo, la organización grupal y la reflexión sobre lo actuado, buscando nuevas alternativas y la apropiación de herramientas de cada lenguaje, que aporten a enriquecer los modos comunicacionales disponibles.

La intención es relevar la importancia de la técnica y de lo comunicacional del teatro, de la música, de las artes visuales y el lenguaje corporal, posibilitando un lugar para la expresión y la creatividad de los futuros docentes, sin olvidar la adquisición de técnicas y saberes que posibiliten la expresión y la comunicación, generando distintos tipos de producciones que logren un nuevo modo de interactuar con la realidad.

DANIEL EDUARDO FAYLLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

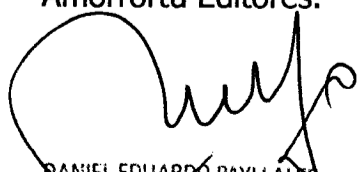
Los contenidos de las disciplinas artístico- expresivas se articularán en los siguientes núcleos

- ✓ La dimensión sensible de las obras de artes.
- ✓ La experiencia estética y las artes como formas de conocimiento.
- ✓ Los lenguajes artísticos como modos de comunicación.
- ✓ **Teatro:** Sensopercepción. Juego Dramático. Sujeto Personaje. Rol. Acción. Tiempo. Espacio. Juego teatral. Improvisación. Creatividad. Comunicación. Cruce e integración de lenguajes. Recepción, valoración y crítica de las producciones en diversos contextos (áulico, espacios culturales y otros).
- ✓ **Títeres:** El títere: Objeto-personaje. Construcción plástica del hecho dramático. Formas animadas. Espacio bidimensional y tridimensional. Técnicas de manipulación. Movimientos. Disociación. Equilibrio. Construcción dramática desde el actor y su transferencia al títere. El espacio simbólico. Espacio del actor. Espacio del títere. Acción física, desplazamientos. Intención. Mirada. Transferencia de acción al títere. Uso dramático de la voz. Transferencia al personaje títere.
- ✓ **Música:** Elementos, formas y estructuras básicas de la música a partir de expresiones musicales populares y/o académicas de diferentes contextos socio-culturales. Imitación, improvisación, concertación. Recursos expresivos en la interpretación musical, aplicación práctica de los conceptos de agógica, dinámica, articulación y fraseo. La obra musical y su contexto. Distinción y uso de recursos expresivos, formales y estilísticos. Relaciones con otras expresiones culturales del hombre.
- ✓ **Educación Física:** Lo sensorial. La corporeidad. El sujeto corporal. El movimiento y la construcción espacio-temporal. El cuerpo y el entorno. El juego como integrador de los diferentes lenguajes expresivos. Capacidades perceptivo-motrices. Percepción de sí mismo: sensación, percepción, esquema corporal, imagen corporal, actitud postural, lateralidad, respiración, relajación. Percepción del entorno: percepción y orientación temporal y espacial. Percepción de objetos. Capacidades y habilidades motrices, en qué consisten y su desarrollo, modelos. Sensopercepción: la calidad del movimiento.
- ✓ **Educación Visual:** Elementos que estructuran los códigos según los modos de comunicación y representación. Lo visual. La percepción. La comprensión. La representación. Signo, señal y símbolo. Los elementos del lenguaje. El juego. El juego en las obras de arte del siglo XX. La imagen en diferentes ámbitos, formas de circulación. Imagen y medios de comunicación. Denotación y connotación. Texto y contexto. Arte, cultura y sociedad.

Bibliografía citada:

- BÁCERNA, F. y MÈLICH. J. C., La Educación como Acontecimiento Ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad; Buenos Aires, Paidós.
- BERMELL CORRAL, M. Á. (1993), "Interacción Música y Movimiento" en La Formación del Profesorado, Mandala, Universidad de Valencia.
- BIGNAMI, A., El Origen del Arte - Praxis Artística y Realidad.
- ECO, H. (1992), Obra Abierta: La Poética de la Obra Abierta, Buenos Aires, Planeta Agostini.
- EISNER, E. W. (1995), Educar la Visión Artística, Barcelona, Paidós Educador, cap. 1 y 2.
- EISNER, E. W. (1998), Cognición y Currículo. Una Visión Nueva, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLEN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- EISNER, E. W. (2002), La escuela que necesitamos. Ensayos Personales. Buenos Aires, Amorrortu.
- FRIGERIO, G. y DICKER, G. (2007), Educar: (sobre), impresiones Estéticas. Serie seminario del CEM., Buenos Aires, del Estante, Editorial.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1992), Culturas Híbridas, Buenos Aires, Sudamericana.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1983), "La Producción Simbólica, Teoría y Método" en Sociología del Arte, México, Siglo XXI.
- GERSHENSON, C. (2000), "Mi Estética", Facultad de Filosofía y Letras. UNAM cgg @unam.mx. Noviembre.
- MARÍN VIADEL, R. (1988), "Un Nuevo Modelo Curricular para la Década de los 90: La educación Artística como Disciplina" en ICONICA, N° 12.
- MENDES, H. y MILSTEIN, D. (1993) "Lo estético y las prácticas de producción simbólica en la vida cotidiana". Facultad de Ciencias de la Educación U.N.C. (Mimeo).
- READ, H. (1982), Educación por el Arte, Barcelona, Paidós Educador.
- SAITTA, C. "El dilema del docente de arte", Revista Novedades Educativas.
- SARASON, S. (2002), La Enseñanza como arte de representación, Buenos Aires, Amorrortu.
- SIMÓN, J. y otros (1993), Diseño Curricular del Taller Expresivo, Para El Profesorado de Enseñanza Básica del Ptd. Mcen.
- SWANWICK, K. (1991), Música, Pensamiento y Educación, Barcelona, Morata. España.

SEGUNDO AÑO

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Formato Curricular: **Módulo**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Seis (6)**

Régimen: **Cuatrimestral**


Este espacio de formación se propone poner en contacto con lo institucional, como una dimensión constitutiva de los fenómenos humanos en cualquiera de sus ámbitos de manifestación. En particular, aproximarse a la realidad de las instituciones escolares para conocer su funcionamiento y los procesos que conforman la vida escolar cotidiana.

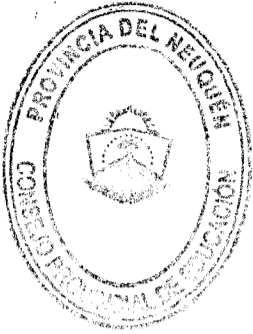
Es necesario comprender las instituciones educativas como producciones históricas y culturales (naturalizadas) y, por consiguiente, difícilmente cuestionables, en tanto representan aquello aceptado y sostenido por un grupo social determinado.

Los sujetos aquí formados -como en ninguna otra profesión- participan durante un tiempo prolongado en lo que será el futuro lugar de trabajo. Por ello, no podrá dejar de considerarse -con fuerza interrogativa- los modelos interiorizados de prácticas institucionales escolares resultantes de las trayectorias, a fin de "desnaturalizar" las mismas y pensar transformaciones posibles.

Se plantea este espacio curricular como un primer acercamiento a la complejidad de la institución escolar, en su doble carácter de organización e institución; a través de conceptos y experiencias concretas de la vida institucional que permitan una aproximación a tal realidad compleja.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



El trabajo sobre problemas, situaciones, casos etc. tendrá como objeto aproximar a los estudiantes a un dispositivo analítico que intente captar, develar y desnaturalizar aquello que se expresa en las instituciones escolares, tanto de forma manifiesta como implícita.

Pensar la institución "escuela" como institución hegemónica de la modernidad, implica hacer una mirada a su historia, al recorrido que la constituyó, a su relación intrínseca con la conformación de los estados nacionales.

Pero hoy, los dispositivos que le otorgaron sentido (el lugar del docente, la relación escuela-familia y las utopías que conllevaba) están en crisis. Crisis que hace que su funcionamiento sea contradictorio y problemático y que presente innumerables puntos de conflicto.

Comprender a las instituciones educativas en contextos adversos y de crisis desde una perspectiva compleja, requiere acercarse a herramientas teóricas y metodológicas que faciliten la reflexión sobre las instituciones, abriendo el análisis a la naturaleza subyacente de sus problemáticas.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Definiciones básicas y perspectivas acerca de las instituciones:

- ✓ El concepto de institución y la institución escolar. El proceso de institucionalización: la unidad instituido-instituyente. La institución escolar desde la perspectiva etnográfica.
- ✓ Distintos marcos teóricos para el abordaje de lo institucional: El funcionalismo y la socialización. El marxismo y la reproducción. Teoría crítica y resistencia. Distintas concepciones de la dinámica institucional: una mirada descriptiva (Teorías de la Organización) y una mirada alternativa (crítica).

La escuela como institución del Estado moderno

- ✓ La institución escolar como institución del Estado. Diferentes concepciones de Estado.
- ✓ El origen y proceso de institucionalización de la escuela de la modernidad: procesos histórico-políticos de institucionalización de la escuela. Lógicas y mandatos fundacionales. Funciones sociales de la escuela y relaciones sociales en el proceso educativo.

La escuela en el contexto actual

- ✓ Crisis de la escuela moderna. Neoliberalismo. Relación escuela-estado-mercado.
- ✓ Sentidos de la escuela hoy: rupturas y continuidades.
- ✓ Escuela y pobreza: educación y asistencialismo.
- ✓ Aproximación a la singularidad de la institución educativa: La micropolítica de la escuela. Poder, control, ideologías, conflicto. Componentes estructurantes del funcionamiento institucional: proyecto, condiciones de trabajo, la cultura institucional, el tiempo, el espacio, los actores y la toma de decisiones, el contexto.
- ✓ La escuela como lugar de trabajo del docente.

APRENDIZAJE

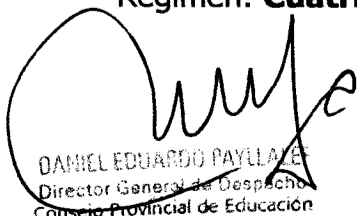
Formato Curricular: **Módulo**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Cuatrimestral**

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLA
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

Desde este espacio curricular se promoverán situaciones de aprendizaje, que conduzcan a la formación de un futuro docente crítico y reflexivo, en relación con el aprendizaje escolar.

Tendrá como eje la problemática del aprendizaje, considerando que en ella participan múltiples factores que la configuran, como un ámbito compuesto de contradicciones y complejidades.

Se propone realizar aproximaciones iniciales a conceptos básicos tales como "historicidad del aprendizaje", "aprendizaje escolar" y "práctica pedagógica" y, que también se aborden diferentes posturas teóricas que explican el aprendizaje, haciendo hincapié en aspectos relevantes de las Teorías Contemporáneas del Aprendizaje y su relación con las situaciones escolares reales.

Es oportuno recuperar la idea de aprendizaje como construcción de significados, que involucra procesos de negociación, al interior de las interacciones entre los sujetos.

Se trata de conocer los vínculos iniciales y socialmente construidos, las marcas de las miradas del otro, los lugares y las funciones que se dan y se aceptan.

Actualmente y en la complejidad de la trama teórica a la que asistimos, es oportuno insistir en situar al sujeto del aprendizaje en su relación consigo mismo, con los demás y con la escuela/jardín. Se trata de la necesidad de la mirada permanente de un sujeto "en relación", en tanto nuevas tendencias han puesto en cuestionamiento la descripción psicológica maduracionista y evolucionista de un sujeto abstracto. En este sentido, los procesos evolutivos del sujeto están mucho más marcados por las dimensiones del desarrollo cultural que por las reglas de la evolución individual endógena. Así, el sujeto será muy distinto según pertenezca a grupos indígenas, a sectores urbano-marginales o a sectores acomodados de la sociedad.

Así, las diferencias entre sujetos necesitan ser miradas en relación con los contextos históricos y socioculturales (también las teorías); lo que permite una profundización tanto analítica como crítica de los contenidos propios del módulo.

En el trabajo de análisis se procura que estos contenidos se vean enriquecidos desde diferentes lugares: por experiencias recordadas y reconstruidas de su historia escolar, por las experiencias vividas y los aprendizajes logrados entre espacios de la práctica, con aproximaciones diferentes a determinadas situaciones escolares. Una posición reflexiva implica la necesidad de analizar y reconstruir críticamente esos saberes, discutirlos, validarlos en la confrontación con la experiencia y las teorías.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

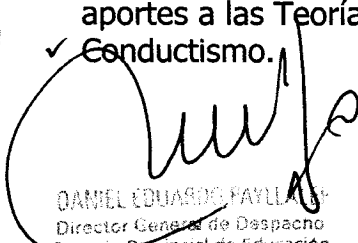
Aproximaciones al concepto de aprendizaje.

- ✓ El aprendizaje como proceso activo de construcción y reelaboración.
- ✓ Trayectoria del aprendizaje.
- ✓ Los aprendizajes escolares. Características y particularidades. Componentes de la situación de aprendizaje. Aprendizaje en sus múltiples contextos.
- ✓ Aprendizaje e interculturalidad.

Aproximaciones a las teorías contemporáneas del aprendizaje

- ✓ Enfoques generales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Derivaciones y aportes a las Teorías del Aprendizaje.
- ✓ Conductismo.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- ✓ Gestalt.
- ✓ Teoría psicogenética.
- ✓ Teoría socio-histórico.
- ✓ Teorías Cognitivas.

Aportes de la Psicología al estudio de las relaciones de género.

El aprendizaje de los estereotipos y relaciones de género en distintos espacios educativos. Expectativas diferenciadas acerca de los aprendizajes de niñas y niños.

El grupo como matriz y modelador, como espacio de construcción de subjetividades, de comunicación e intercambio de culturas. La comunicación y la cultura como mediaciones en los procesos educativos.

TERCER AÑO

NUEVAS TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Dos (2)**

Régimen: **Cuatrimstral**

Las prácticas con tecnologías de la información y la comunicación, pueden permitir el acceso a nuevas maneras de producir el conocimiento mediante trabajos en colaboración. Penetran en los grupos sociales como modos posibles de producción. Dependen, en todos los casos, de la calidad pedagógica de la propuesta, de la calidad científica de los materiales y su información y de la ética profesional, que impone un modo de producción en que las autorías se comparten en desmedro de las individualidades y potencian la producción de los grupos.

En todos los casos las prácticas de la enseñanza pueden ser analizadas, reconocidas o reconstruidas a partir o principalmente del buen uso o no que se haga de las tecnologías. Estas están implicadas en las propuestas didácticas y, por lo tanto, en las maneras en que se promueva la reflexión en el aula, se abre un espacio comunicacional que permite la construcción del conocimiento y se genera un ámbito de respeto y ayuda en los difíciles y complejos problemas de enseñar y aprender.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ Los niños y las TICs: uso de la Web y nuevas formas de intermediación cultural.
- ✓ La escuela, los docentes y las TICs: vínculos y desafíos. La pantalla como escenario: características e implicancias.
- ✓ Internet en las comunidades escolares. Los usuarios de Internet: nuevas formas de conocer y aprender. Acceso, credibilidad, hipercriticidad. Los portales y la educación.
- ✓ Usos educativos de las TICs. La incidencia en los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Modelos didácticos.
- ✓ Estrategias didácticas y TICs: cacerías. Web-Quest. Wikis. Weblogs.
- ✓ Análisis y producción de materiales educativos en la Web. Los proyectos educativos.
- ✓ Los videojuegos en la enseñanza.

ES COPIA

Director Provincial de Educación
Consejo Provincial de Educación



PROBLEMÁTICAS Y PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Esta asignatura ofrece conceptos para analizar la situación educativa actual. Se estudiarán referentes teóricos relevantes del campo, con la finalidad de enriquecer la mirada y el discurso pedagógico.

Sucede que las prácticas sociales y la educación lo es; tienen historia. Entonces, quien hoy educa lo hace -aun sin saberlo- con todo el peso de las tradiciones propias del campo específico. Éste es uno de los motivos por los cuales, el paso por la pedagogía se torna importante para los futuros maestros y maestras, para conocer el sentido y el recorrido histórico de las prácticas educativas actuales, analizando el significado que las mismas han tenido con relación al proyecto político del que forman parte.

La reflexión pedagógica es relativamente actual ya que, construida la escuela moderna y también la moderna concepción de infancia, nace la pedagogía como estudio sistemático -y a cargo de especialistas- de esas dos construcciones sociales. De allí en adelante, esta disciplina ha sido concebida como teoría de la educación, con pretensiones científicas, o como arte de enseñar, centrandose sus preocupaciones en las estrategias de enseñanza más acertadas. De todas maneras, la pedagogía no se ocupa sólo de la educación institucionalizada en la escuela, sino también de aquella que escapa a los marcos formales de la misma.

Desde diversos paradigmas, los pedagogos han intentado explicar en qué consiste este acontecer que denominamos educación, cuáles son sus características y cuáles sus relaciones con lo sociocultural. En este sentido abordaron la explicación de problemas que en este campo acontecen, tales como el fracaso escolar y el género. Dichos problemas pueden explicarse desde perspectivas teóricas pedagógicas diferentes, según se posicionen desde la teoría del consenso o la teoría del conflicto; es decir desde el paradigma positivista o desde el materialista dialéctico.

Para los estudiantes de formación docente, el abordaje de lo pedagógico significa un encuentro con la problemática educativa global, necesario para emprender un análisis crítico de los sentidos comunes construidos históricamente sobre la escuela, su función social y sus problemáticas.

En este sentido, la asignatura se centrará en el análisis de problemáticas educativas contemporáneas significativas desde aspectos sociales, políticos, económicos y culturales; particularmente focalizadas desde América Latina y Argentina en un encuadre universal.

Durante el desarrollo de la asignatura se propone romper con la visión naturalizada de lo educativo, vinculándolo a lo social y recuperar la heterogeneidad y complejidad propias de los procesos sociales, mirada imprescindible a la hora de reflexionar tanto sobre el lugar de la educación, la escuela y el docente, como sobre el lugar social de las instituciones educativas en un contexto de crisis.

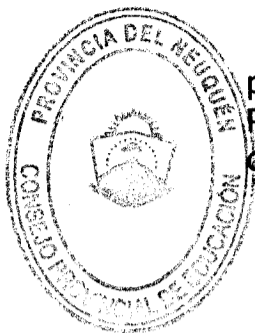
NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

La crisis de la racionalidad moderna y la educación institucional.

Pedagogía, campo problemático, ¿de qué se ocupa?

ES
COPIA

DANIEL EDUARDO PAYZÁLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Teorías educacionales en la Argentina. Pedagogía tecnicista. Las corrientes pedagógicas críticas: reproductivistas y emancipatorias. La pedagogía liberadora de Paulo Freire. Intervención educativa y contextos de pobreza: el problema de la desigualdad social y educativa.

La condición contemporánea de la escuela: la autoridad pedagógica.

Algunos problemas actuales en la educación:

- ✓ El fracaso escolar. Estereotipo. El efecto Pigmalión. ¿quién fracasa? Perspectiva de la inclusión – exclusión.
- ✓ La diversidad: criterios de “normalidad” y “anormalidad” ¿a quiénes se incluye? y ¿a quiénes se excluye? Conceptos que resuenan en la crisis: discapacidad, integración, trastornos de la conducta y del aprendizaje.
- ✓ La intervención de la escuela en la construcción del género: El género: nace o se hace. Derecho de las mujeres a la educación. Feminización del magisterio.

DERECHOS HUMANOS: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y RELACIONES DE GÉNERO

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Tercero**

Horas cátedra semanales: **Dos (2)**

Régimen: **Cuatrimstral**

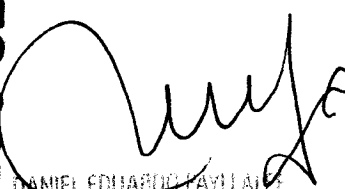
Desde este taller se pretende garantizar un proceso de formación sistemática para otorgar a los estudiantes condiciones adecuadas, que permitan el abordaje de temáticas que hacen a la Educación Sexual Integral (ESI) desde las perspectivas de los derechos humanos y de género, en pos de colaborar en la construcción de ciudadanías sexuales plenas.

El espacio promoverá la reflexión y la problematización de sus saberes previos y representaciones sobre la sexualidad, los estereotipos de género y el sexismo presente en la cultura hegemónica, producida y reproducida desde distintos discursos y dispositivos. Esto resulta de vital importancia dado que frecuentemente, como consecuencia de haber reducido la sexualidad a genitalidad, se ha entendido la educación sexual sólo como educación para la reproducción y para la prevención, dejando de lado aspectos fundamentales de la subjetividad que constituyen la base de las relaciones afectivas y sexuales.

Aún más, si la educación sexual “no se complementa con un enfoque que problematice las relaciones de poder en las que la sexualidad se inscribe, la esperada ‘educación sexual’ puede implicar ‘disciplinamiento de la sexualidad’. También es posible que la hegemonía del enfoque de la prevención tienda a medicalizar los cuerpos sexuados y que, aun adoptando el enfoque de género, se lo sobreimprima al de la prevención, victimizando a las mujeres y sobreculpabilizando a los varones. La direccionalidad de la aplicación de las Leyes estará dada por los enfoques según los cuales quienes estamos día a día en los espacios educativos resignifiquemos sus textos” (Morgade y Alonso, 2008: 15).

Charo Altable (2000:24) propugna concebir “la educación sexual como una educación relacional y sentimental, en la que está implicada – en muy diversos grados y dependiendo de la edad, el grupo social y el género – la sexualidad, es

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLAINE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



decir, el ser en su totalidad, con sus pensamientos, deseos, emociones, experiencias corporales, imaginarios, expectativas y proyectos de vida”.

Se señala, siguiendo su propuesta, que la información sexual, si bien es necesaria y urgente, por sí sola no cambia las relaciones. No basta con ofrecer nuevos contenidos pedagógicamente bien contruidos, sino que resulta fundamental revisar qué enfoques se sostienen -consciente o inconscientemente-, cómo se enseñan, qué modelos pedagógico-didácticos se aplican; y si todo ello cambia o promueve nuevas formas de relacionarse entre las personas, de igual y diferente sexo; más igualitarias, placenteras y satisfactorias.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ La educación sexual en contextos escolares. Enfoques y discursos sobre la educación sexual.
- ✓ La perspectiva de los derechos humanos y de género. Sus aportes para una Educación Sexual Integral.
- ✓ Cuerpos, géneros y sexualidades en las instituciones educativas.
- ✓ Normativas y herramientas legislativas que enmarcan el trabajo de la ESI.
- ✓ Vulneración de derechos: violencias sexistas, maltrato y abuso infantil, trata de mujeres, niñas y niños.

CUARTO AÑO

HISTORIA SOCIO POLÍTICA LATINOAMERICANA Y ARGENTINA

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Cuarto**

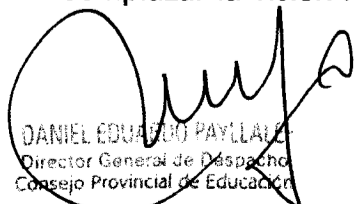
Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

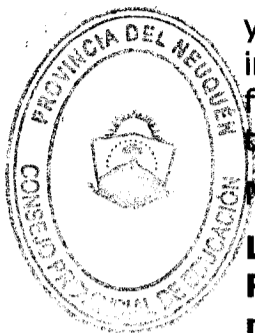
Régimen: **Cuatrimestral**

El conocimiento histórico acerca del mundo contemporáneo latinoamericano y nacional (siglos XIX y XX) requiere la construcción de una perspectiva integradora, que favorezca la comprensión de los macrocontextos históricos, políticos, sociales, económicos y territoriales. Por lo tanto, la propuesta de este espacio curricular, fundada en los nuevos horizontes historiográficos, se construye a partir de la combinación de la historia social y la sociología histórica. Esta configuración supone que la relación entre historia y sociología necesita estar siempre delimitada, por el hecho fundamental de que la perspectiva histórica precisa del elemento esencial sociológico, o sea, el de la estructuración de las relaciones sociales.

En función de un proyecto de formación docente, se aspira a suministrar grandes líneas de análisis, de explicación y de comprensión del proceso global histórico social de América Latina a lo largo de los dos últimos siglos. Este espacio curricular pretende constituirse en una propuesta de interrogación, debate y reflexión de algunos problemas relacionados con las siempre conflictivas y cambiantes relaciones sociales (relaciones económicas, relaciones políticas y relaciones referidas a la producción y formulación de ideas). Para tal efecto, los contenidos se piensan en torno a un conjunto de temas-problemas considerados claves y comunes al conjunto de sociedades latinoamericanas, en tanto articuladores del estudio de las luchas sociales iniciados a partir de la constitución y las modificaciones de las relaciones entre modernización, formación del capitalismo y dependencia, para lo cual es preciso reemplazar la visión idealizada y mecanicista de la teoría convencional del crecimiento

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLÁN
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



y la modernización, que presenta al subdesarrollo como una situación previa e imperfecta, por un enfoque que ayude a percibir la naturaleza concreta e histórica del funcionamiento de las sociedades latinoamericanas y de su proceso de transformación.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

La ruptura del orden colonial y las luchas por consolidar un nuevo orden (o Revolución y orden independiente. La conflictiva construcción de las nuevas repúblicas en América Latina) (1810-1850)

- ✓ La crisis del sistema de dominación colonial.
- ✓ Las revoluciones de independencia como revoluciones políticas.
- ✓ Caudillismo y poder político.
- ✓ La economía latinoamericana luego de la independencia. Cambios y permanencias.
- ✓ Grupos sociales en América Latina en la primera mitad del Siglo XIX.

Orden y progreso en América Latina. Exclusión política y dependencia económica (1850-1930)

- ✓ La construcción de un nuevo orden político y económico: economía agroexportadora y exclusión política (o desarrollo capitalista y construcción de los Estados Nacionales).
- ✓ El sistema oligárquico de dominación política (o Estado y clases dominantes).
- ✓ Los cambios y el comienzo de la oposición al orden político y económico.
- ✓ Las ideologías legitimantes y opositoras del nuevo orden.

La conflictiva construcción de sociedades democráticas en América Latina y los procesos de su negación (1930-1980)

- ✓ La construcción de la democracia en América Latina: un proceso de modernización¹²³ incluyente.
- ✓ Dictaduras militares y reorganización de las sociedades y de las economías de América Latina: un proceso de modernización excluyente.

La búsqueda de la democracia en América Latina

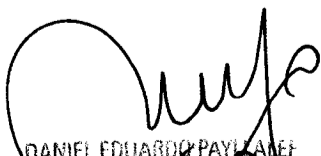
- ✓ La herencia de las dictaduras militares.
- ✓ Respuestas a las nuevas políticas (o de la obtención de la ciudadanía política a la construcción de la ciudadanía plena en el contexto neoliberal y de globalización).
- ✓ Los nuevos movimientos sociales y las nuevas formas de la protesta social.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato Curricular: **Asignatura**
Año: **Cuarto**
Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Cuatrimestral**

¹²³ Siguiendo los aportes de Horacio Tarcus, "modernización" refiere a los procesos de transformación de una fase capitalista o modelo social de acumulación a otro y de una forma de estado o régimen político a otro, transiciones que son vividas y significadas por la ideología dominante como pasajes de lo arcaico a lo moderno, de lo menos racional a lo más racional, de formas menos desarrolladas a formas más desarrolladas. En nuestro caso, despojamos a este concepto de sus connotaciones evolucionistas (véase Horacio Tarcus, "La crisis del estado populista. Argentina 1976-1990, Revista Realidad Económica, N° 107, 1992, 1 de abril al 15 de mayo de 1992, pp. 40-67).

ES
COPIA


DANIEL EDUARDO PAYÉ
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Toda práctica educativa es resultado de posicionamientos políticos, sociales, pedagógicos, epistemológicos y filosóficos. La práctica docente no puede estar limitada a preocupaciones de orden instrumental, sino a ser una praxis ligada a una disposición moral a obrar correcta y justificadamente, de acuerdo a fines valorados.

En este sentido, la práctica docente exige resignificar la necesidad y objetivo de una Filosofía de la Educación para facilitar un debate permanente y abierto acerca de los marcos referenciales y fines que configuran a distintos modelos educativos.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

- ✓ El campo problemático de la Filosofía de la Educación. La modernidad como proyecto educativo. Las formas de modernización pedagógica: humanismo e ilustración, romanticismo y pragmatismo, positivismo y crítica. La modernidad en América Latina. El conocimiento y los valores en la construcción de los modelos pedagógicos.
- ✓ Los saberes y el conocimiento en la acción de educar. El problema del sujeto de la educación y el conocimiento. El problema de la legitimación y la verdad en los saberes que opera la educación.
- ✓ Los valores y las normas en la acción de educar. La cuestión del sujeto moral y de los fines de la educación.
- ✓ La ética docente y la docencia como "virtud ciudadana".

LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y DERECHOS LABORALES DOCENTES

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Desde este taller se propiciará un espacio propositivo que analice y de cuenta de los problemas educativos desde los niveles macro y micro político, así como las posibilidades de transformación que toda práctica político-pedagógica conlleva.

Esta conjunción deberá tender a la realización de una lectura analítica y crítica de la realidad educativa en sus diversas dimensiones, promoviendo una mirada específica sobre los fenómenos educativos, con especial referencia a Argentina y América Latina y un compromiso por la transformación hacia formas más justas dentro del quehacer educativo y social.

Asimismo, esta materia promoverá el conocimiento y análisis de la normativa que regula la dinámica tanto del Sistema Educativo Provincial, como las prácticas de los sujetos que lo componen. Así como cuestiones referidas a la organización y administración escolar.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Estado y políticas públicas

- ✓ La política educativa como política pública. Responsabilidad del Estado como garante del derecho a la educación.
- ✓ Bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema Educativo Provincial. Constitución Nacional. Ley Nacional de Educación. Constitución Provincial, Ley 242.
- ✓ El Sistema Educativo de la Provincia del Neuquén. Consejo Provincial de Educación. Funciones. Cuerpo Colegiado. Funciones y organigrama del Consejo Provincial de Educación.

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



- ✓ Presupuesto educativo. Ley de Remuneraciones. Otras normas vigentes.
- ✓ Estatuto del Docente y anexos.
- ✓ Formas de participación de los colectivos institucionales.
- ✓ Los niños y adolescentes como sujetos de derecho. Ley 2302. Ley 2212. Ley 2222.

Política educativa y trabajo docente

- ✓ Las condiciones laborales docentes. Sindicalización de los trabajadores de la educación. Participación en los órganos colegiados.
- ✓ Género, educación y trabajo docente.
- ✓ Condiciones de ingreso y carrera docente. Juntas de clasificación. Normativas vigentes.
- ✓ Sistemas normativos en la organización y administración escolar. Normativas y prácticas burocráticas vigentes.
- ✓ Perspectiva ética y política del trabajo docente.

DERECHOS HUMANOS: EDUCACIÓN EN LA INTERCULTURALIDAD

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Cuarto**

Horas cátedra semanales: **Dos (2)**

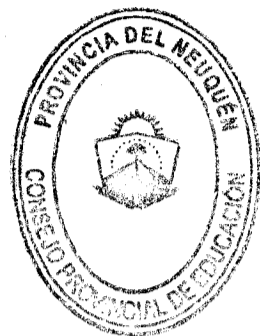
Régimen: **Cuatrimestral**

La interculturalidad constituye en el presente currículo una perspectiva de análisis, una concepción ideológica acerca de los modos de mirar el mundo, un mundo habitado por mujeres y hombres, portadores de derechos que los hacen iguales pero también diferentes. Un mundo en el que se favorezca el diálogo abierto, sincero y fructífero entre los diversos mundos culturales. La interculturalidad así entendida, atraviesa todo el currículo.

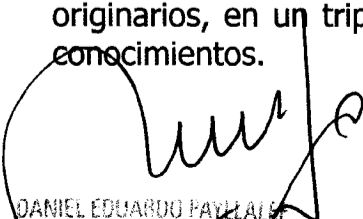
Pero además, es necesario pensar un espacio particular, que posibilite la reflexión sistemática sobre prácticas fundadas en el mandato hegemónico, homogeneizante y colonizador del magisterio argentino. En ese sentido, la formación de maestros interculturales se anuda con la democratización de la sociedad y el Estado.

Los propósitos centrales de este taller que orientarán la selección de núcleos de trabajo son:

- ✓ Posibilitar el trabajo conjunto puesto que "el diálogo entre culturas implica multiplicidad de voces distintas y será decisión de ellas (con ellas) definir qué elementos, prácticas, problemas, saberes históricamente van conformando un espacio común" (Educación intercultural en la Provincia del Neuquén: alcances y desafíos. COM – CEPINT).
- ✓ Revisar los mandatos pedagógicos políticos fundacionales, que sostienen explícita e implícitamente prácticas educativas que desconocen las diferencias (prácticas discriminatorias, estigmatizantes y prejuiciosas).
- ✓ Reflexionar sobre el modo en que se reproducen prácticas estigmatizadoras, de ocultamiento y exclusión de pueblos diferentes.
- ✓ Desarrollar propuestas interculturales que posibiliten definirla desde un lugar no hegemónico, construyendo una relación pedagógica distinta, basada en el reconocimiento activo de identidades y diferencias.
- ✓ Propiciar lenguajes basados en las cosmovisiones propias de los pueblos originarios, en un triple proceso de recuperación, fortalecimiento y proyección de conocimientos.

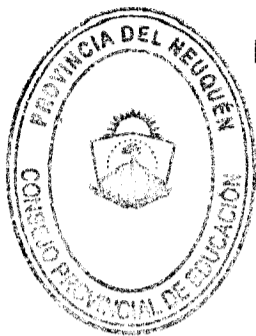


ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAVELLALE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- ✓ Construir y sostener principios y prácticas, que garanticen el derecho al fortalecimiento cultural y lingüístico de los pueblos originarios, históricamente invisibilizados por la homogeneización cultural.



Bibliografía citada:

- ALTABLE, C. (2000), Educación sentimental y erótica, Madrid, Miño y Dávila.
- BLEICHMAR, S. (2005) **La Subjetividad en Riesgo**, Buenos Aires. Topía.
- CANDAU, V. M. (1987), "La didáctica y la formación de educadores. De la exaltación a la negación" en Candau, Vera María (org.), La Didáctica en cuestión, investigación y enseñanza, Madrid, Narcea.
- EISNER, E. (2002), La escuela que necesitamos. Ensayos Personales, Buenos Aires, Amorrortu.
- MARIN VIADEL, R. (1988), "Un nuevo modelo curricular para la década de los 90: la educación artística como disciplina", en ICONICA N° 12.
- MORGAGE, G. y ALONSO, G. (comp.) (2008), Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia, Buenos Aires, Paidós.
- SARASON, S. (2002), La Enseñanza como arte de representación, Buenos Aires, Amorrortu.

9.4 Campo de la Formación Específica para el profesorado de Educación Inicial

En relación a lo expuesto en los apartados sujeto de la formación y prácticas esperadas, que sostienen que la formación en el profesorado parte de reconocer la identidad de la Educación Inicial en la provincia, las problemáticas de la misma y las dimensiones éticas, políticas y epistemológicas que inciden en las prácticas educativas y en la definición del trabajo docente en situación, se organiza un trayecto de integración curricular, con un trabajo integral para la enseñanza, donde se sostiene desde la perspectiva globalizadora, la integración, complementariedad y complejidad de los campos disciplinarios, que se definen como irremplazables a la hora de hablar de contenidos de enseñanza en la Educación Inicial.

Se intenta trabajar los contenidos de las diversas disciplinas relacionándolos con los datos que aporta la observación de la realidad, datos descriptivos, vivencias, cuestionamientos que los estudiantes solamente pueden hacerse estando en la realidad de los jardines y de las salas, por lo tanto, se propone un desarrollo simultáneo de los marcos teóricos que abordan los profesores y estudiantes en la cursadas de cada disciplina y el conocimiento vinculado con la práctica. Luego, las disciplinas retoman las experiencias recogidas en el campo con el fin de profundizar y enriquecer los desarrollos específicos disciplinares.

Desde ese posicionamiento, pensamos en un trayecto curricular, donde las disciplinas se articulen con lo enunciado y se conviertan en herramientas para el análisis, diseño e intervención en la situación de enseñanza.

Esta propuesta curricular integradora responde por un lado a las dimensiones enunciadas en los Fundamentos Generales del presente diseño (políticos, epistemológicos e intersubjetivos) y, por otro lado, a un formato curricular sostenido para nuestros estudiantes desde una perspectiva **globalizadora**. Esta última facilita la apropiación de saberes integrados a modo de herramientas, para comprender y analizar la realidad de manera compleja y enseñarla desde esta perspectiva, construyendo diseños para la enseñanza en Jardines Maternales y de Infantes.

ES
COPIA



RESOLUCIÓN N° 1689
EXPEDIENTE N° 5721-008799/15

Se proponen así, múltiples espacios de convergencia para la enseñanza, propios de esta perspectiva, modalidad organizativa que integra el pensamiento y la práctica, potenciando la problematización de la acción en situaciones concretas de integración entre teoría y práctica, a través del trabajo grupal y la participación activa en torno a problemáticas contextuales.

En este sentido, cada disciplina debe verse en vinculación y diálogo con la didáctica y el sujeto en la Educación Inicial, dentro de un contexto particular presentado en el campo de la práctica.

Esta organización, permite trabajar la interacción y actitudes particulares entre quienes integran el mismo, dado que exige el aporte de experiencias y conocimientos propios. Para ello, es necesario intervenir desde una modalidad de aprendizaje diferente a la habitual, que permita al taller o al Ateneo, configurarse en un espacio que incluya la vivencia, el análisis, la reflexión y la conceptualización desde los aportes de diferentes campos de conocimiento.

Destacamos entonces que, los aportes de las diferentes disciplinas no son autorreferenciaciones, lo que implica –en palabras de Ruth Harf –“(…) recalcar el carácter de mediadores que tienen entre la realidad y los niños (...) Es, de este modo, que consideramos el carácter instrumental de las diferentes disciplinas, las cuales incorporamos a los fines que, mediante su mirada singular y propia, aporten a la organización de este estudio de la realidad social, concreta y contextualizada, que se desea brindar a los niños”.

Coincidimos con la autora que plantea que los educadores de la formación docente “tendremos que tratar de ver de qué modo permitimos esta integración de aportes disciplinares, a los fines de permitir que los niños tengan una mirada totalizadora y globalizada del mundo en el cual están inmersos”.

Si deseamos que además de receptores, los alumnos sean verdaderos actores, protagonistas, participantes y, transformadores de esa realidad, deberemos proveerlos de herramientas para ello”.

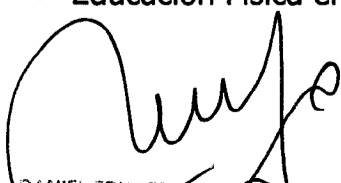
En síntesis, esta práctica globalizadora se concibe no sólo desde la particular estructura cognitiva infantil, la que requiere de un modelo curricular, que responda desde vivencias en el profesorado a la particular mirada sincrética y la comprensión global del niño. Ésto exige vivencias de aprendizaje y enseñanza capaces de potenciar estas prácticas.

Constituyen el Campo de la Formación Específica los siguientes Espacios Curriculares:

- ✓ Análisis de las experiencias en las disciplinas escolares
- ✓ Sujeto en la Educación Inicial I y II.
- ✓ Didáctica en la Educación Inicial I y II.
- ✓ Matemática en la Educación Inicial.
- ✓ Ciencias Naturales en la Educación Inicial.
- ✓ Artes Visuales en la Educación Inicial.
- ✓ Ciencias Sociales en la Educación Inicial.
- ✓ Expresión Corporal en la Educación Inicial.
- ✓ Música en la Educación Inicial.
- ✓ Juegos en el Nivel Inicial.
- ✓ Literatura Infantil en la Educación Inicial.
- ✓ Lengua Oral y Alfabetización en la Educación Inicial.
- ✓ Educación Física en la Educación Inicial.



ES COPIA


DANIEL EDUARDO FAYLLALET
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- ✓ Vínculos y trabajos con redes sociales en la Educación Inicial.
- ✓ Taller Articulador de Diseño e implementación de proyectos en contextos de residencia: experiencias matemáticas y lingüísticas.
- ✓ Taller Articulador de Diseño e implementación de proyectos en contextos de residencia: experiencias musical, visual, vocal y títeres.
- ✓ Taller Articulador de Diseño e implementación de proyectos en contextos de residencia: experiencias en lenguaje teatral, expresión corporal y educación física.
- ✓ Taller Articulador de Diseño e implementación de proyectos en contextos de residencia: experiencias de exploración e indagación del ambiente social y natural.
- ✓ Ateneo de Ciencias Sociales y Naturales. Estudios de casos en situación de residencia.
- ✓ Ateneo de Matemática, Lengua y Literatura. Estudios de casos en situación de residencia.
- ✓ Ateneo de Expresión Corporal y Educación Física. Estudios de casos en situación de residencia.
- ✓ Ateneo de Educación Musical y Artes Visuales. Estudios de casos en situación de residencia.
- ✓ Seminario: Derechos Humanos: Infancias, Familias y Escuelas.

Espacios Curriculares del Campo de la Formación Específica

PRIMER AÑO:

ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EN LAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Formato Curricular: **Taller**

Año: **Primero**

Horas cátedra semanales: **Cuatro (4)**

Régimen: **Anual**

La formación para la enseñanza de una disciplina escolar, requiere que se parta de los problemas en torno a la apropiación de los contenidos por parte de los alumnos y las propias concepciones y creencias construidas desde las trayectorias escolares previas.

En ese sentido, la propuesta de este taller se orienta a que los futuros maestros puedan, por un lado, leer críticamente las experiencias vividas en relación a las prácticas de enseñanza de los contenidos escolares que, por constituirse en modelos implícitos, pueden ser reproducidas posteriormente desde el lugar del enseñante, si no media un proceso de reflexión orientado a la deconstrucción y resignificación de dichas concepciones y creencias.

Por esta razón y como consecuencia de lo anterior, concebimos este espacio de taller como una oportunidad para instalar algunas preguntas acerca de los saberes, haciendo énfasis en el reconocimiento de su carácter histórico y cultural, e iniciando el proceso de reflexión sobre la finalidad de enseñar y aprender en la escuela.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Propuestos desde Lengua

- ✓ Análisis y revisión de las matrices de enseñanza de la lengua, basadas exclusivamente en aspectos descriptivos y normativos que, a su vez presuponen determinadas concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de lectura y escritura, de lengua y de literatura. Esta revisión propone instalar una nueva lógica, según la

DANIEL EDUARDO PAVLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



cual, los saberes lingüísticos, lejos de ser desechados, son retomados en una construcción que los resignifica.

Propuestos desde Matemática

- ✓ La resolución de problemas y la actividad Matemática. Análisis de distintos procedimientos, modos de validación y formas de representación. El lugar del problema. El juego en la actividad Matemática.

Observación: Se sugiere hacer énfasis en un trabajo con problemas, en los que se pongan en juego el tratamiento de algunos conceptos geométricos, correspondientes al campo conceptual del espacio tales como: relaciones espaciales entre objetos y en desplazamientos; elementos, clasificación y propiedades de figuras y cuerpos.

Propuestos desde Ciencias Sociales

- ✓ Análisis y revisión de los enfoques en la enseñanza de las Ciencias Sociales desde las experiencias de aprendizaje escolar:
 - Perspectiva androcéntrica
 - Perspectiva etnocéntrica y nacionalista
 - Perspectiva naturalista
- ✓ Nuevos temas y nuevas preguntas:
 - Perspectiva de género
 - Perspectiva de la interculturalidad
 - Perspectiva socioambiental
- ✓ Análisis de las propuestas editoriales.

Propuestos desde Ciencias Naturales

Se pretende lograr una reflexión acerca de la naturaleza de la ciencia para que se puedan valorar las producciones que enriquecen los aspectos culturales de la ciencia.

Tópicos de análisis:

- ✓ Representaciones sociales de la ciencia y de la actividad científica en distintas fuentes (libros y manuales, comics, películas y dibujos animados) para tensionar con las imágenes de ciencia presentes en las escuelas.
- ✓ La divulgación científica y la construcción social de la ciencia para valorar y analizar críticamente la credibilidad de las fuentes. Analizar de qué manera los medios de comunicación inciden en la divulgación científica.
- ✓ Aproximación a una definición de ciencia y tecnología desde diversos aspectos y en distintos momentos históricos. Delimitación del objeto de estudio de las Ciencias naturales desde lo metodológico, empírico, abstracto y social.
- ✓ Analizar las relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente. Las nuevas tecnologías en la educación científica. Los fundamentos axiológicos.

SEGUNDO AÑO:

DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL I y II

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Segundo y Tercero**

Horas cátedra semanales: **Tres (3)**

Régimen: **Anual**



La aceptación de la educación de la primera infancia resulta ineludible en el presente. La sanción de la nueva Ley de Educación Nacional define la Educación Inicial como unidad pedagógica, lo que deviene en un inevitable crecimiento de la oferta por parte del Estado. Es por ello que resulta pertinente situar esta dimensión en la formación docente con dos objetivos: por un lado, instruir docentes para la tarea en estas instituciones y; por el otro, habilitar nuevos diálogos en torno a la importancia de concebir a los niños y niñas del Nivel Inicial como sujetos de derecho de educación desde la cuna.

En los años '90, diversas jurisdicciones iniciaron la elaboración de Diseños Curriculares para Jardines Maternales, coincidiendo con una constante preocupación por elevar su status de institución en la que se enseña y se aprende.

Se configuraron equipos y ámbitos de discusión acerca del "cómo" de las prácticas educativas, en este ciclo, que requiere específicamente. Y que sigue representando aún un desafío particularmente en términos de inclusión e igualdad.

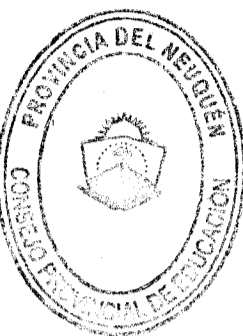
Modalidades alternativas han posibilitado la inclusión de los niños/as en el Nivel Inicial, dando respuesta a problemáticas sociales que han emergido en los últimos años en la compleja sociedad posmoderna. No se puede soslayar que el desafío actual, es configurar instituciones que, aún teniendo en cuenta las diferentes posibilidades con que se cuenta, brinden una oferta educativa de calidad para todos los niños/as de cuarenta y cinco días a cinco años de edad.

La formación específica para el nivel, requiere ser lo suficientemente provocadora para generar desequilibrios, que permitan nuevas configuraciones de sentido a partir de una reflexión crítica sobre los contenidos académicos y disciplinares. Tiene como desafío aportar contenidos para la comprensión de la dimensión didáctica que oriente el trabajo del futuro/a maestro/a.

La formación Integral de los docentes necesita apelar al aporte de distintos campos disciplinares, cada cual desde perspectivas singulares, para intentar potenciar la formación. Pero se requiere a la vez una mirada integral del Nivel Inicial como objeto de conocimiento. Ésta es la mirada que se construye desde los ejes de la enseñanza y de los sujetos.

La Didáctica en el Nivel Inicial es la disciplina que aborda las prácticas de la enseñanza, situadas en el Nivel Inicial desde sus dimensiones comprensiva y proyectiva. Este espacio curricular propone analizar y generar acciones para intervenir didácticamente en los procesos de enseñanza, tanto en el Jardín Maternal como en el Jardín de Infantes, considerados como una unidad pedagógica constitutiva del primer Nivel de Educación Formal, que atiende a las/os niñas/os de cuarenta y cinco días a cinco años. Esto hace imprescindible el tratamiento del ciclo de Jardín Maternal en los futuros lineamientos curriculares de la formación docente. El Nivel Inicial -y el ciclo de Jardín Maternal queda incluido en él- conforma el primer nivel educativo del sistema. Por lo tanto, la formación docente debe incluir todo lo relativo a su adecuado tratamiento, existan o no Jardines Maternales en cada jurisdicción.

Enseñar en el Jardín Maternal requiere tener presente el desarrollo psíquico, emocional-afectivo, motriz y neurobiológico del/la niño/a. Desde que nace, el sujeto humano tiene una natural tendencia a dirigirse a los objetos. Por lo tanto en el Jardín Maternal es necesario y relevante apreciar en qué medida la intervención de los adultos favorece u obstaculiza la construcción de significados, en relación a los objetos que el bebé va descubriendo. Toda significación implica una nueva



DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



construcción del mundo. El mundo es, para los humanos, una construcción simbólica en reconstrucción permanente. Así se aprende, así se enseña. En esta etapa del crecimiento, es necesario apreciar cuáles son los indicadores del estado emocional de un bebé y la evolución de su vida afectiva, para actuar respetando sus posibilidades y necesidades. Es necesario destacar la necesidad de que los adultos significativos que interactúan con los/as niños/as en el Jardín Maternal reconozcan su propio cuerpo, interpreten las capacidades comunicativas que cada uno posee, los incrementen, las pongan en "disponibilidad" para comunicarse con los/as niños/as. Hay que ser parte activa de la trama de los espacios educativos en que las interacciones se concretan a través de la intercorporeidad. De este modo también se enseña.

En el Jardín Maternal un docente también enseña cuando estimula la autonomía y provoca situaciones de cuidado personal, social, emocional, al igual que cuando "provoca" la acción motora o verbal adecuadamente.

Se intenta apuntar a la formación de un docente integral, que pueda dar respuesta a través de su formación, a las alternativas y problemas que se le presenten en su tarea y en sus contextos laborales, en la complejidad de la sociedad actual.

La enseñanza es la tarea sustantiva de la docencia. Qué enseñar y cómo enseñarlo son preguntas cuyas respuestas han ido cambiando a lo largo de la existencia de las instituciones educativas de Nivel Inicial.

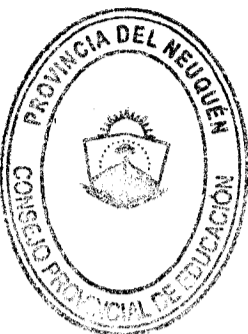
La resignificación de la didáctica del nivel apunta a interpretar y definir la enseñanza en situación, desnaturalizando aquello que se "rutinizó" y revalorizando las buenas prácticas.

La enseñanza, objeto de la Didáctica, se concibe como práctica social, como acción intencional y como práctica ética y política y comprende procesos de decisión, reflexión y acción que comprometen la profesionalidad del ejercicio de la docencia.

Cuando hablamos de prácticas de enseñanza situadas, nos referimos por un lado, a los particulares contextos institucionales en que se inscribe la enseñanza, esto es: Jardines Maternales y Jardines de Infantes; y, por otro lado, al reconocimiento de los debates actuales del nivel, que se inscriben en una etapa de construcción de su identidad y re-definición de la función educativa, al concebirse con identidad propia y diferenciada del Nivel Primario, en la que la producción y apropiación de conocimientos adquiere especial relevancia, al considerarse a la primera infancia como sujeta de derechos. Ésto presenta un particular desafío a la Didáctica para generar nuevas prácticas de enseñanza, que se vinculen con la necesidad de brindar herramientas, que les permitan a los niños pequeños comprender y transformar la realidad en la que vivimos.

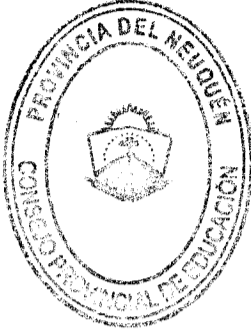
En este sentido es preciso historizar acerca de los **mandatos fundacionales** que dan origen a la institución jardín, a partir de razones políticas, filosóficas, sociales y pedagógicas, desde las cuales se han generado modelos didácticos específicos, acorde a la atribución de funciones que históricamente se le ha adjudicado, como el juego, los hábitos y la socialización; y el doble origen asistencial y educativo con continuidades y rupturas, que revelan problemáticas en relación a la ausencia de regulaciones en su organización, estructura y legislación.

La Didáctica en la Educación Inicial, se articula como espacio curricular con las Didácticas específicas de cada área, con Sujeto en el Nivel Inicial y con el espacio de la Práctica II y Diseño, Desarrollo y Evaluación de la Enseñanza, para la integración de contenidos y propuestas desde el Enfoque Globalizador.



DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



Estas Materias contribuyen a la formación docente, en tanto habilitan un espacio curricular para desarrollar marcos conceptuales con potencialidad práctica, explicativa y problematizadora, que permitan comprender las características particulares que ha de asumir la enseñanza en la Educación Inicial, construyendo, a modo de entramado, criterios de acción propios, repertorios de formas de enseñar, para desarrollar la tarea con los/as niños/as de cuarenta y cinco días a cinco años inclusive. En este entramado se entretajan el conocimiento acerca de los/as niños/as, en tanto sujetos sociales con derecho a aprender, el conocimiento de los estilos docentes en proceso de construcción y reconfiguración, los aportes de los diferentes campos del conocimiento, para enriquecer la propuesta de aquello que se ha de enseñar y cómo resulta más apropiado hacerlo, entre otras cuestiones.

Desde una mirada integradora del nivel se proponen abordajes particulares, según los diferentes ciclos en cada una de las materias: Didáctica en la Educación Inicial I centrada en el Jardín Maternal y Didáctica en la Educación Inicial II centrada en el Jardín de Infantes. Para delimitar el abordaje de un mismo objeto de estudio en dos instancias curriculares diferentes, se han considerado dos razones: una se vincula a la necesidad de legitimar la presencia del trabajo educativo en salas para niños/as desde los 45 días, en la estructura curricular para la formación docente.

La segunda se relaciona con el hecho de brindar, en el transcurso de la carrera, la posibilidad de que los estudiantes puedan acceder a prácticas en las diferentes secciones que integran el nivel.

Resulta necesario haber desarrollado un tratamiento teórico-práctico y consistente de un ciclo, de manera previa a la realización de las prácticas de la enseñanza en ese ciclo.

Para el abordaje de la didáctica en la Educación Inicial como objeto de estudio, reflexión y continua contrastación con las prácticas, trabajar sobre las siguientes dimensiones:

- ✓ Núcleos conceptuales propios de la enseñanza en la Educación Inicial.
- ✓ Aproximaciones para la construcción de un repertorio de formas de enseñar.
- ✓ Diseño y desarrollo de la enseñanza en el nivel. Currículo.
- ✓ Distancia y mediaciones entre teorías, diseños y prácticas.

Estas dimensiones trabajadas en forma simultánea, promueven la construcción de conocimientos profesionales, dado que se comprometen aspectos teóricos y prácticos, procesos de análisis y reflexión sobre diferentes prácticas docentes desde marcos teóricos diferentes.

La tarea de enseñar en las primeras salas debe considerar las problemáticas propias de la vida en instituciones con intenso dinamismo en las que es necesario apelar a la creatividad para lograr articulaciones satisfactorias. Los niños y las niñas pasan allí junto a los/as docentes jornadas prolongadas, en las que la creación de escenarios lúdicos habilita propuestas de enseñanzas diversas. La situación de enseñanza en tanto compleja, necesita múltiples abordajes reflexivos. La planificación se asienta en procesos de evaluación continua de los/as alumnos/as y de las propias prácticas. Se entiende, al evaluar, como el proceso que habilita la toma de decisiones y al planificar como una toma de decisiones, que se constituye en una herramienta para el/la docente. En el caso de las primeras salas la evaluación resulta singular, al mismo tiempo que requiere de una actitud ética por parte del docente en pos de evitar etiquetamientos.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



NÚCLEOS CONCEPTUALES PROPIOS DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

- ✓ Juego y enseñanza.
- ✓ Ambiente.
- ✓ Familias e Instituciones.
- ✓ Contenidos de la enseñanza.
- ✓ El lugar de los aportes de las didácticas de las disciplinas para pensar la enseñanza.
- ✓ Los objetos y materiales para la enseñanza.
- ✓ La evaluación de los aprendizajes de los niños.
- ✓ La organización de la enseñanza.
- ✓ El docente como profesional de la enseñanza.
- ✓ Formas de enseñar.

Preguntas Orientadoras para la Enseñanza:

- ✓ ¿qué cambia y qué permanece en los modelos didácticos de la Educación Inicial?
- ✓ ¿por qué contenidos en la Educación Inicial? ¿de qué hablamos cuando hablamos de contenidos en el nivel? ¿qué particularidades asume una propuesta didáctica en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes?
- ✓ ¿Qué necesita saber un maestro para construir disponibilidad en el vínculo con los niños en el Jardín de Infantes?
- ✓ ¿Qué se puede y tiene que enseñarse al niño en el Jardín Maternal y de Infantes?
- ✓ ¿Qué pueden aprender bebés y niños?
- ✓ ¿Cómo definir y categorizar los contenidos enseñables? ¿Cómo organizar los tiempos, los espacios, seleccionar recursos? ¿Qué características tiene que tener la tarea para que influya significativamente sobre el desarrollo y los modos de conocimiento del niño de hoy?

Éstas son algunas de las preguntas que se intentarán responder durante la cursada, acercando a los estudiantes diferentes marcos referenciales que permitan dar sistematicidad, organización e intencionalidad a la tarea pedagógica, para la construcción de una didáctica de la crianza.

Todo lo anterior supone concebir al docente como un sujeto social portador de cultura, como articulador social, como profesional y trabajador de la educación.

Como profesional será el "encargado" de organizar los medios pedagógicos para que el sujeto de la educación adquiera todo aquello que le permita la comprensión y construcción del conocimiento.

Los estudiantes-(futuros docentes) deberán tomar conciencia de que el/la niño/a -aún antes de nacer y especialmente a partir del nacimiento- está inmerso en una sociedad, cultural e históricamente determinada, que brinda estímulos y experiencias compartidos seleccionados y heredados de los adultos.

En el Jardín Maternal, serán los docentes los que ofrecen y presentan al mundo al/la niño/a, otorgándole significados; por resto será importante que, tomen conciencia acerca de qué mundos se le podrían y/o deberían "ofrecer por derecho" a los/as niños/as en las instituciones maternas.

Para todo lo anterior, debe procurarse la necesaria formación profesional que le permita asociar estrechamente la teoría y la práctica pedagógica en la selección, organización y producción de saberes.

Se propiciará, entonces, la apropiación de los conocimientos específicos que les permita, a los estudiantes, el ingreso a la carrera laboral.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



APROXIMACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DEFINICIÓN PROPIA DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INICIAL:

Una de las finalidades formativas de esta materia consiste en que, los/las alumnos/as del profesorado puedan comprender las características particulares que asume la enseñanza para los/as niños/as que concurren a las instituciones del nivel.

La enseñanza en la Educación Inicial exige una definición propia, refiere a todo el conjunto de acciones que despliega el adulto para que los bebés y los/as niños/as crezcan en un ambiente seguro y enriquecedor, que potencie el desarrollo en sus diferentes dimensiones (física, afectivo-social, cognitiva, lingüística, artística, etc.), al mismo tiempo que se le ofrezca como un "universo a descifrar, construir, transformar". Enseñar supone acompañar al bebé y al/la niño/a en la construcción de los significados culturales que portan los objetos, las acciones, los gestos, los modos de actuar, los festejos, las costumbres, etc. Implica también ofrecer experiencias de observación, exploración y experimentación, para ampliar y enriquecer el conocimiento de las características del mundo físico y natural.

Enseñar en el Nivel Inicial implica dar: conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado; es acunar desde los primeros años con "brazos firmes pero abiertos" que ofrezcan seguridad y posibilidad de autonomía; es alertar sobre los peligros; es mostrar el mundo y cómo andar en él; es saber retirarse cuando el bebé y el/la niño/a manifiestan que pueden resolver por sí solos. También implica: observar, armar escenarios, acompañar con la palabra, "andamiar", proponer actividades diversas seleccionando contenidos y estrategias.

OBSERVAR:

La observación atenta de los comportamientos de los bebés y los/la niños/as es un compromiso ineludible que ha de asumir el docente. Observar permite el respeto por los tiempos de los/as niños/as, saber cuándo es necesario estimular la participación, cuándo cambiar a un bebé de posición, etc. El docente no puede decidir cómo actuar si no observa con atención qué le sucede a los/as niños/as, que demandan, que saben, que necesitan.

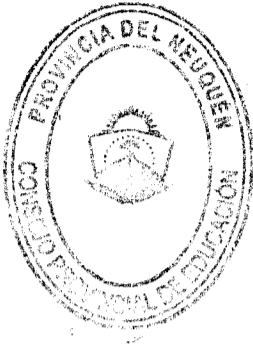
A través de la observación el docente "analiza", "hipotetiza" acerca de cuáles pueden ser las intenciones y necesidades de los/as niños/as. Las interpretaciones de las conductas observadas le ofrecen al docente elementos para decidir cómo interactuar con los bebés y los/as niños/as en el desarrollo de las experiencias compartidas.

También la observación permite evaluar los aprendizajes que van adquiriendo los/as niños/as, aspecto fundamental para planificar la enseñanza.

Armar escenarios/ambientes enriquecedores –alfabetizadores:

Se considera enseñanza desde la resolución que el docente da a la organización del espacio físico de la sala y la selección de materiales que se ofrecen a los/as niños/as, como escenario cotidiano y permanente, hasta los diferentes escenarios que se construyen para trabajar distintos aspectos específicos.

La preparación de escenarios enriquecedores ofrecen: posibilidades de exploración del espacio, de los objetos; posibilidades para propiciar el juego sociodramático; posibilidades para ejercitar destrezas motrices.



DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES COPIA



Acompañar con la palabra:

A través del lenguaje transmitimos los sentidos, el significado social que tienen las acciones, los objetos, etc.

Antelo, E. plantea que los léxicos han sido heredados pero que también podemos cambiar palabras y usos, en este sentido afirma que un docente es quien "colecciona, archiva, usa, crea, inventa y distribuye léxicos" Para el mismo autor, "enseñar es poner léxicos a disposición" (1999, 48).

Andamiar:

Andamiar los modos de vincularse con los otros, los modos de abordar la resolución de los problemas, los modos de conocer implica un "hacer junto con".

En el caso de los más pequeños, "prestarles la palabra" cuando buscan pedirle algo a un compañero y lo toman sin avisar. Con los más grandes, mediar en los conflictos que se suceden en relación con la posibilidad de compartir, de escuchar al otro, de resolver una tarea en forma conjunta, propiciando el respeto por los demás y por uno mismo.

Andamiar para promover el pasaje paulatino del control de la situación al/la niño/a con vistas a desarrollar su autonomía emocional e intelectual.

Propósitos:

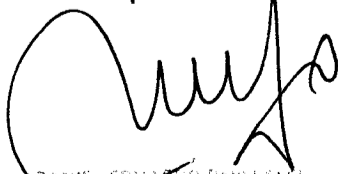
Se promueve que los futuros docentes:

- Construyan marcos teóricos referenciales potencialmente explicativos, prácticos y problematizadores alrededor de núcleos conceptuales, juego, ambiente, instituciones y familias, contenidos, estrategias, evaluación, el docente en la organización de la enseñanza, etc.
- Conozcan la realidad y diversidad de modalidades de funcionamiento de las instituciones dedicadas a la Educación Inicial: Jardín Maternal y Jardín de Infantes.
- Analicen y reflexionen sobre los diferentes diseños (diseños curriculares, proyectos institucionales, planificaciones a nivel sala) atendiendo a las concepciones y supuestos que los sostienen, como también a las definiciones en relación con los componentes de toda planificación (Propósitos, contenidos, estrategias, recursos, materiales, aprendizajes deseados, etc).
- Diseñen, planifiquen unidades didácticas, secuencias de actividades, proyectos, etc., considerando qué enseñar y cómo hacerlo en función de las finalidades formativas del nivel, los saberes que portan los bebés y los/as niños/as y los contextos en los que tienen lugar la enseñanza.
- Construyan conocimientos profesionales que les permitan tomar decisiones fundamentadas en situaciones reales y particulares, como lo son las situaciones de enseñanza.
- Logren conformar equipos de trabajo para la producción compartida y reflexionen sobre el compromiso político, ético y social que implica el desempeño del rol docente en la tarea con niños/as de 45 días a 5 años inclusive.

Ejes de contenidos:

Los ejes de contenidos a desarrollar en estas instancias los constituyen los núcleos conceptuales propuestos. Consideramos que estos núcleos pueden abordarse desde un desarrollo que refiera a la singularidad propia de cada ciclo dando cuenta de las problemáticas particulares del Jardín Maternal y del Jardín de Infantes, siempre

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLES
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



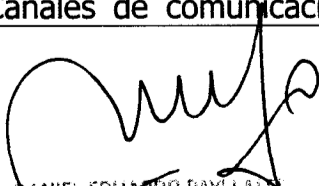
encuadradas en los planteos comunes propios del nivel. Los núcleos conceptuales se abordarán desde las diferentes dimensiones, mostrando a su vez sus vinculaciones.

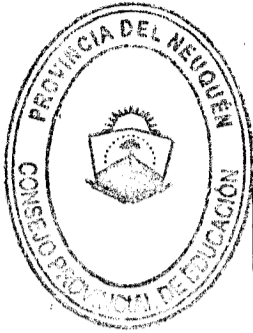
Dimensión I:

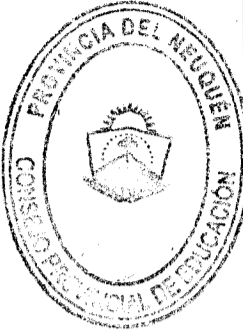
Núcleos conceptuales propios de la enseñanza en la Educación Inicial

JUEGO Y ENSEÑANZA	
JARDÍN MATERNAL	JARDÍN DE INFANTES
<p>Los momentos de juego con los bebés. El rol del adulto. El espacio para jugar. Ambiente facilitador y materiales disponibles.</p> <p>Propuestas de situaciones de juegos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juegos corporales y motores. - Juegos de exploración y experimentación con diferentes objetos. - Juegos de imitación directa, los juegos del "como sí". -Juegos con palabras, retahílas, rimas, coplas, nanas, etc. - Juegos de construcciones diferentes materiales según las edades. <p>La sala de 2 años, el inicio al juego en rincones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las construcciones y dramatizaciones como alternativas para elegir y jugar. 	<p>Las relaciones entre juego y enseñanza. Desarrollo de las alternativas desde la dimensión histórica y sus principales planteos teóricos y prácticos.</p> <p>-El juego es el medio privilegiado para llevar a cabo la enseñanza (Fröebel, F. 1913; Decroly, O. 1932; Montessori, M. 1939; Vera Peñaloza, R. 1936; Kamii, C, de Vries, R. 1982; Duprat, H. 1989; Denies, C. 1989).</p> <p>- Juego y enseñanza son actividades incompatibles/contrapuestas (Cañeque 1979).</p> <p>-La enseñanza puede abrir, potenciar las posibilidades de juego del niño/a (Harf, R.; Pastorino, E.; Sarlé, P.; Spinelli, A.; Violante, R.; Windler, R. 1996. "Jugar en el contexto escolar")</p> <p>Propuestas de enseñanza centradas en el juego: juego trabajo, juegos grupales, juegos tradicionales. Caracterización, rol del docente y posibilidades que ofrece a los/as niños/as.</p>
<p>Ambiente</p> <p>El ambiente alfabetizador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El ambiente social-cultural-natural como fuente de contenidos a enseñar. - El diseño del ambiente escolar como oportunidad para enseñar. 	
<p>Transformación de los espacios institucionales en ambientes seguros, confiables y alfabetizadores.</p> <p>Condiciones de los diferentes espacios dentro de la sala con finalidades diferentes. Los diferentes sectores: higiene, sueño, alimentación. Juego.</p> <p>La construcción de "escenarios" con objetos y espacios para potenciar la exploración, la autonomía, las elecciones de alternativas, la alegría por descubrir y crear.</p>	<p>La organización y la transformación de los espacios institucionales y áulicos con criterios pedagógicos.</p> <p>Transformación del ambiente social-natural en objeto de conocimiento a través de una propuesta de indagación sistemática enseñando.</p> <p>"mirar con otros ojos" lo cotidiano. Las unidades didácticas como estructuras didácticas que se proponen acceder al conocimiento de recortes del ambiente social y natural.</p>
<p>Familias e Instituciones</p> <p>Relaciones posibles entre familias e instituciones: mimetización, segregación, integración.</p> <p>Canales de comunicación, formales e informales: entrevista inicial, reuniones de</p>	

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLALA
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación





padres, encuentros cotidiano, el cuaderno de comunicaciones, las visitas de los padres en la institución.

El ingreso de los bebés. Lactancia materna e institucionalización. La propuesta de ingreso: selección de momentos para establecer los primeros vínculos con el docente y la institución. Importancia de la "figura de sostén". La construcción de vínculos de confianza. La función maternante del docente. Hacia la construcción de acuerdos para el acompañamiento en el crecimiento, aprendizaje y desarrollo de los bebés- niños/as. Necesidad de establecimiento de acuerdo a los modos de acompañar los hitos que favorecen una conducta autónoma: el control de esfínteres, el destete, el aprendizaje de hábitos en la alimentación, etc. Tensiones y conflictos. El docente y la institución. Trabajo con las familias. Intercambio cotidiano informal con las familias. Encuadre. Su importancia. La información para compartir. Instituciones y propuestas pedagógicas. El modelo guardería y el modelo Jardín Maternal. Constitución de equipos de profesionales.

La propuesta clásica del período de adaptación, por grupos, por horarios escalonados de menor a mayor tiempo de permanencia. Visión crítica, replanteos y propuestas. El diseño de la propuesta del ingreso particular para cada grupo en función de las experiencias previas y características y posibilidades de los/as niños/as y las familias. Trabajo en conjunto con los padres. Tensión y negociación entre las expectativas docentes y posibilidad del grupo familiar. Los primeros días, oportunidad para conocer la propuesta del jardín y construir vínculos de confianza mutua. Trabajo junto con el equipo docente. Delimitación de roles y funciones complementarias. Propuestas de enseñanza para acompañar el período de iniciación, convirtiendo el jardín en un "buen lugar" en el que se confíe y se disfrute aprendiendo. Experiencias para compartir con los padres. Su planificación.

Contenidos de Enseñanza

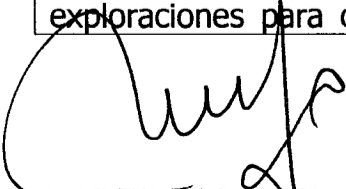
Los contenidos escolares o de enseñanza en la Educación Inicial. Definición. Cuestiones críticas. Categorizaciones diversas. Los aportes de los diferentes campos del conocimiento.

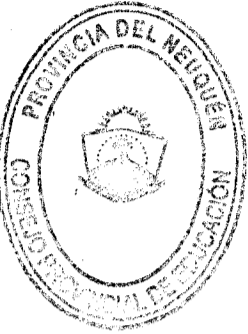
El desarrollo de la autonomía y de sentimientos de confianza básica y seguridad en los otros y los diferentes ambientes.

Diferentes organizadores para proponer los contenidos a enseñar. Por ejes: la interacción con los otros y la interacción con el entorno. Por educaciones: educación afectivo-social, de los lenguajes verbales y no verbales cognitivas, motriz. Perspectivas críticas: planteos diversos. Vinculación entre los contenidos de la enseñanza y los procesos evolutivos. Las relaciones entre desarrollo y enseñanza en la definición de qué enseñar en el Jardín Maternal. -Algunos ejes a trabajar: autonomía, vínculos de afecto y confianza, primeras exploraciones para conocer el entorno,

Diferentes categorizaciones de los contenidos a enseñar en la Educación Inicial y sus implicancias en la tarea docente: por áreas psicológicas, por áreas disciplinares, por ámbitos de experiencias, etc. Análisis crítico. Los aportes de los campos disciplinares para enriquecer el proceso de alfabetización cultural, potenciando al desarrollo personal y social. -Ejes a trabajar: la alfabetización cultural, la integración de los aportes de los diferentes lenguajes artísticos, de las Ciencias Sociales y Naturales, de la Matemática, de la Lengua, al proyecto de enseñanza específico del nivel. La

ES COPIA





lenguaje desarrollo motriz, juego.	enseñanza de las normas, su sentido. El desarrollo personal y social: construcción de sentimientos de confianza básica y seguridad, respeto por uno mismo y por los otros. Los límites y las sanciones en la construcción de una actitud autónoma.
Los objetos y materiales para la Enseñanza	
Criterios para su selección y fabricación.	
Los juguetes para los bebés. Análisis de las posibilidades que ofrecen. Materiales para favorecer los diferentes juegos. Materiales para la exploración, para el desarrollo motor, para el juego del "como si". Características y condiciones de los materiales. Criterios para la selección y la producción de los materiales, con material de desecho, comerciales, etc.	La importancia de los materiales para el desarrollo de las diferentes actividades. Los materiales en los sectores para el juego-trabajo. Juegos de mesa, de cartas, etc. Criterios para su selección y fabricación. Materiales clásicos, rompecabezas, ensartados, enhebrados, etc. Análisis crítico. Materiales audiovisuales. Análisis crítico del tipo de materiales y uso que se hace de los mismos.
La Evaluación de los Aprendizajes de los/as niños/as y de la tarea docente	
¿Qué evaluar y para qué? La observación como estrategia privilegiada para recabar datos. Elaboración de registros anecdóticos, registros narrativos, legajos. Importancia del seguimiento de los bebés y niños/as. La evaluación de la tarea docente: evaluación de las propuestas de enseñanza y autoevaluación de su desempeño. Variables a considerar en cada caso.	
Modalidades de evaluación centradas en la observación y registro diferido. Seguimiento de los bebés y niños/as.	El problema de la evaluación en vistas al pasaje a primer grado. Evaluar para tomar decisiones.
La organización de la Enseñanza.	
Las variables: espacio, tiempo, materiales y recursos. La organización del grupo. Las intervenciones docentes. Toma de decisiones, razones y fundamentos.	
El tiempo de los bebés. Los tiempos institucionales. Pasaje paulatino. La organización de la jornada. Tiempos de juego, de alimentación, higiene y sueño. El desarrollo simultáneo de propuestas. Trabajo individualizado. El inicio al desarrollo de propuestas grupales.	El tiempo diario. El cronograma semanal. La organización anual. Duración de las actividades, criterios. Trabajo en pequeños grupos, grupo total, individual.

El docente como trabajador político pedagógico

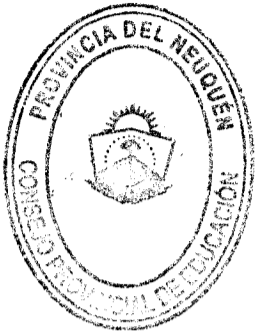
Cuatro dimensiones permiten considerar constantemente el desarrollo de la materia al construir las modalidades posibles de intervenciones:

El docente como:

- Mediador de la cultura, con capacidad para situarse con autonomía y compromiso en los espacios sociales y en las instituciones educativas desde una toma de posición y decisión política fundada.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAYLLALOFF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- Referente afectivo, "figura de sostén", "otro significativo" en la constitución de la identidad personal y la subjetividad.
- "Artesano" constructor de las propuestas de enseñanza, al que la sociedad delega la labor de la selección, organización y comunicación de ese objeto de trabajo principal, que es el conocimiento.

Dimensión 1: Conceptualizaciones que se retoman de otras materias para la construcción de un repertorio de formas de enseñar

- Relaciones entre desarrollo y aprendizaje.
- Relaciones entre tipos de aprendizajes y formas de aprender.
- Características generales de los niños/as de cuarenta y cinco días a cinco años.
- Educación para la salud.

Dimensión 2: Repertorio de Formas de Enseñar

En este punto se han de recuperar los aportes de las diferentes teorías del aprendizaje, que explican cómo aprenden los sujetos ya desarrollados desde el área de la formación general. Lo que interesa, en este punto, es lograr que los futuros docentes reconozcan que, según los diferentes tipos de aprendizajes que se desean lograr (resultados/ contenidos a enseñar), será pertinente promover diferentes procesos que conllevan diferentes formas de enseñar. No se enseñan del mismo modo las habilidades motrices o las propiedades de los objetos.

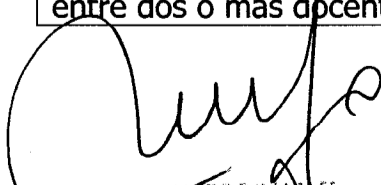
Para construir las aproximaciones a las formas de enseñar proponemos tener en cuenta, en el desarrollo de la materia, las siguientes fuentes:

- Los planeos teóricos vinculados con las relaciones entre desarrollo y aprendizaje.
- Los planteos teóricos referidos a las relaciones entre tipos de aprendizaje.
- Los aportes teóricos acerca de las características generales y de como aprenden los/as niños/as cuarenta y cinco días a cinco años.
- Las estrategias de enseñanza propuestas desde las distintas didácticas disciplinares.
- Las tradiciones pedagógicas del nivel.
- Las experiencias documentadas que describen propuestas y modos de "ponerlas en prácticas".
- -Las teorizaciones construidas para caracterizar el rol docente frente a diferentes situaciones. Se recomienda seleccionar en diferentes textos todas aquellas teorizaciones acerca de como enseñar en la Educación Inicial, estableciendo un análisis crítico de las mismas.

Dimensión 3: Diseño y desarrollo de la Enseñanza. Currículo.

JARDÍN MATERNAL	JARDÍN DE INFANTES
Análisis del diseño curriculares de Jardín Maternal. Los procesos de especificación curricular. Planificación por ejes. La planificación de objetivos anuales. Planificación por períodos acotados. Planificación de las tareas compartidas en la co-coordinación de las actividades entre dos o más docentes.	Análisis de diseños curriculares. Los procesos de especificación curricular. El PEI. La propuesta a nivel sala. Planificación de unidades didácticas y proyectos. Otras formas alternativas de planificar.

ES COPIA


DANIEL EDUARDO PAYLLA LEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



Dimensión 4: Distancia y mediaciones entre teorías, Diseños y Prácticas

Las prácticas docentes se desenvuelven generalmente de un modo acrítico, sin conciencia de los supuestos éticos que se comprometen en ellas, centradas en aplicar ciertas metodologías mediante las cuales se logra "éxito", es decir, se controla la situación didáctica "cumplimiento con los objetivos previstos". Al adoptar "fórmulas" que guían sus acciones, los docentes las aceptan de hecho, al modo de las creencias.

Entendemos que en la formación docente las prácticas instituidas se han de conformar en objeto de estudio, análisis y reflexión para operar en el sentido de un reconocimiento de propuestas de "buena enseñanza" a mantener, como también en el sentido de una transformación superadora de las prácticas observadas, que resulten críticas desde la perspectiva de los futuros docentes.

En el desarrollo de estas materias se abordará el análisis de las prácticas docentes a través del estudio de casos, análisis de los registros de observación, crónicas, diario de los docentes, videos, como también otros materiales escritos (planificaciones, producciones de los/as niños/as, registros narrativos, textos didácticos, etc).

Las teorías, en la medida en que entregue elementos a los docentes para "iluminar" las prácticas y comprenderlas más agudamente, se podrá comenzar a superar el abismo entre prácticas y teorías.

Sólo en la medida en que el docente reconozca que, ciertos aportes teóricos le abren caminos para la comprensión de las prácticas y de los supuestos que en ellas subyacen, podrá comenzar a decidir, deliberar con conciencia, acerca de las razones que elija para tal fin.

Para enseñar dice Antelo, E. (1999) "se tiene que analizar la relación entre las teorías, la acción el cambio y la utilidad."

Los diseños, en la tarea de planificación de propuestas, se exigirá a los/as alumnos/as la elaboración escrita de los fundamentos, el desarrollo de las razones en las que se apoyan para tomar las decisiones acerca de que enseñar y como hacerlo, esta tarea ha de ser la producción central de los/as alumnos/as durante el curso de esta materia, dado que exige lograr síntesis de aportes teóricos para justificar el diseño de las acciones prácticas posibles.

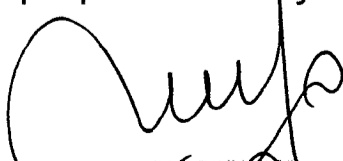
Al desarrollar las diferentes temáticas se podrá partir de planteos teóricos, de análisis de prácticas o de análisis y producción de diseños y planificaciones, pero aunque se elija uno de estos aspectos como punto de partida, el recorrido por todos ellos en constante interrelación, ha de ser el modo de abordar el desarrollo de las clases en la cursada de la materia.

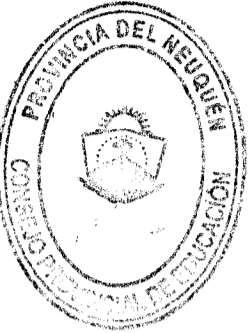
SUJETO EN LA EDUCACIÓN INICIAL I y II

Formato Curricular: **Asignatura**
Año: **Segundo y Tercero**
Horas cátedra semanales: **Tres (3)**
Régimen: **Anual**

El Nivel Inicial es un espacio institucionalizado de enseñanza y aprendizaje, donde socialización y juego se conjugan con la apropiación de contenidos educativos por parte de los sujetos del nivel. Se caracteriza por ser abierto e integral: abierto a

ES
COPIA


DANIEL EDUARDO PAVLALLO
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



todos los niños como derecho subjetivo de la persona – niño sujeto del aprendizaje; también supone afirmar que potenciará los esfuerzos para que, todos los sectores comprendidos en esta franja etaria, accedan y se apropien de la oferta educativa en función de niveles de logro igualitarios. Porque la oferta educativa deberá dirigirse a todos sin distinción de sexo, etnia, religión, grupo de orígenes o necesidades especiales.

Es necesario reconocer a los niños que asisten al Jardín Maternal o Jardín de Infantes como de y con derecho pleno. Derechos entre los que se cuenta con una cobertura educativa adecuada a su edad, comprendiendo la misma desde y casi, los inicios de la gestación; momento en el que la futura mamá asiste al Jardín Maternal a solicitar la inscripción del niño, que a los cuarenta y cinco días será recibido en la sala y a lo largo de todo su tránsito en la Educación Inicial.

Es reconocido, desde diferentes enfoques teóricos, la importancia que reviste este período de edad, durante el cual se producen una serie de transformaciones trascendentes y dinámicas, que fundan las matrices básicas estructurantes de la personalidad de los sujetos. Todo acto de enseñanza supone una responsabilidad ética y moral que, en este nivel, adquiere un compromiso de particular relevancia, por su incidencia en los procesos de constitución subjetiva y en la construcción de conocimientos de los sujetos de la educación infantil.

La improvisación, el activismo, el espontaneísmo, el vaciamiento de contenidos educativos, la falta de organización, vulneran los derechos de los niños a recibir una educación sistematizada. Es por ello que este espacio curricular se transforma en el lugar para conocer, reconocer y apropiarse, por parte del estudiante del profesorado, de los principales constructores teóricos, que acompañan el desarrollo integral de los niños asistentes a este nivel educativo.

Cabe señalar que, una genuina comprensión de estos procesos implica conocer y entender el contexto socio económico y cultural de origen y pertenencia de los niños, las costumbres, valores y tradiciones de la familia y comunidad con la cual conviven. En consecuencia, será éste un conocimiento prioritario que los futuros docentes deberán alcanzar y atender para desarrollar íntegramente su tarea educativa.

PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

- ✓ Seleccionar y ofrecer enfoques teóricos y marcos conceptuales actuales y pertinentes que posibiliten a los alumnos conocer y comprender los procesos de desarrollo y constitución subjetiva.
- ✓ Brindar experiencias de aprendizaje para una comprensión integradora de las características y manifestaciones individuales y grupales de los sujetos de la Educación Inicial.
- ✓ Brindar espacios de trabajo conjunto, que permitan fundamentar su práctica desde un marco teórico explícito, a partir de la reflexión cotidiana sobre su tarea y sus relaciones con los/as niños/as como así también con las familias de éstos y éstas.

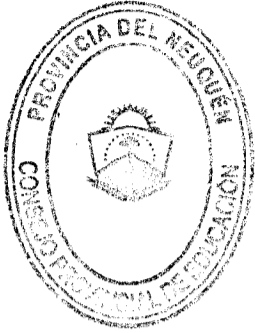
NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

Eje temático: Teorías sobre el Desarrollo Humano.

- ✓ Breve recorrido por la historia de la infancia. Las infancias como construcción socio antropológica e histórica.
- ✓ Subjetividad y multiculturalidad: problemáticas culturales y sociales, diversidad y desigualdad. Cuestiones de género.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAREDA
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



- ✓ Espacios sociales de la infancia: la infancia "negada"; la infancia "secuestrada"; la infancia como espacio de reconocimientos de derechos (infancia "recuperada").
- ✓ Métodos de investigación/estudio del niño.
- ✓ Modelos de desarrollo: las teorías y sus parámetros.
- ✓ Modelos mecanicista, organicista y contextual dialéctico.

Eje temático: La Subjetividad desde el marco teórico psicoanalítico.

- ✓ Construcción de la subjetividad desde el nacimiento hasta los seis años. Constitución de la subjetividad desde la perspectiva de las identificaciones.
- ✓ Teoría evolutiva. Conceptos fundamentales.
- ✓ Desarrollo sexual. Sexualidad infantil. Características. Manifestaciones de la sexualidad infantil.
- ✓ Desarrollo de la personalidad. Complejo de Edipo y desarrollo moral.
- ✓ Momentos estructurantes. Narcisismo. El proceso de la identificación.
- ✓ Implicancias para la función docente.

Eje temático: La Familia y el desarrollo del sujeto.

- ✓ El primer año de vida. Criterios modernos sobre el desarrollo emocional.
- ✓ Personalización. Realidad personal. Relaciones objetales.
- ✓ Fantasía e imaginación. Espontaneidad. Capacidad creadora. Motilidad. Capacidad para la preocupación.
- ✓ La relación inicial de una madre con su bebé.
- ✓ La pareja madre lactante. La identificación del niño y la niña con la madre.
- ✓ Preocupación maternal primaria.
- ✓ Objetos transicionales y fenómenos transicionales.
- ✓ Vínculo de apego.

Eje temático: La subjetividad desde el enfoque psicogenético

- ✓ El sujeto epistémico.
- ✓ La construcción del pensamiento racional.
- ✓ La génesis de las categorías básicas del pensamiento.
- ✓ Biología, epistemología y Psicología de la inteligencia.
- ✓ Acción, esquemas y estructuras.
- ✓ Los factores del desarrollo y el proceso de equilibración como condicionantes del sujeto.
- ✓ El período sensorio – motor y sus características.
- ✓ El período preoperacional. La función simbólica. Significados, significantes y lenguaje.
- ✓ Desarrollo cognitivo y aprendizaje. Constructivismo y aprendizaje.
- ✓ Desarrollo de la motricidad.
- ✓ La construcción del esquema corporal.

Eje temático: Vygotsky: un enfoque socio histórico de la Psicología.

- ✓ Origen de los procesos psicológicos superiores.
- ✓ Concepción de aprendizaje y desarrollo. Importancia de los procesos sociales.
- ✓ Procesos inter e intrapsicológicos.
- ✓ Proceso de internalización.
- ✓ Zona de desarrollo próximo.
- ✓ Aportes a la práctica docente.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO FAYLLE
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación



MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Seis (6)**

Régimen: **Cuatrimestral**

Este espacio curricular tiene por finalidad que, los alumnos del profesorado se apropien de elementos teórico-prácticos que les permitan conocer e interpretar el pensamiento matemático de niños de cuarenta y cinco días a cinco años. Por otra parte, se espera también que este espacio les ofrezca la oportunidad de analizar la importancia de la enseñanza de la Matemática en este nivel, no sólo con el fin de socializar el contenido, sino por las posibilidades que brinda la actividad Matemática en el desarrollo del pensamiento racional infantil.

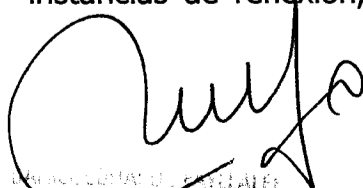
Para que los futuros docentes puedan favorecer la actividad Matemática en los alumnos del Nivel Inicial, es necesario que dispongan de dos tipos de conocimientos: conocimientos matemáticos y elementos didácticos que les permitan tomar decisiones fundamentadas. Sin embargo, se sugiere que el centro de estudio de este espacio curricular sea el análisis y construcción de propuestas didácticas y el análisis de prácticas escolares, referidas a la enseñanza de la Matemática en el nivel. Para ello, es necesario que los alumnos, futuros docentes, conozcan los aportes de la Didáctica de la Matemática al nivel, de manera que éste se constituya en un cuerpo teórico consistente para explicar los fenómenos producidos en la enseñanza y que, además, les permita orientar la toma de decisiones y establecer las condiciones para la producción de conocimientos.

Este espacio debe ofrecer también, la oportunidad para que los alumnos del profesorado conozcan investigaciones sobre producciones infantiles, aprendan a interpretarlas, analizarlas y tenerlas en cuenta para la elaboración de propuestas didácticas. Existen interesantes investigaciones que han sido publicadas recientemente, referidas a los números, el espacio y la geometría, que constituyen un valioso aporte al conocimiento del pensamiento infantil.

Otra cuestión que debería abordarse en este espacio curricular, es la de ofrecer criterios relevantes para la selección de actividades adecuadas al enfoque didáctico asumido. Proponemos para ello tomar los criterios que plantea R. Douady (citada en Parra, C.; Saiz, I; 1990) para la selección de actividades entendiéndolas como problemas. Los futuros docentes deberán saber construir situaciones, reformular o proponer juegos, que planteen problemas a resolver, entre otras tareas, como así también pensar en las posibles intervenciones en función de sostener dicho problema.

Dado que el juego es la actividad privilegiada en el Nivel Inicial, se propone considerar el análisis de propuestas lúdicas, rescatando juegos tradicionales, reformulándolos de manera que planteen situaciones problemáticas a resolver teniendo en cuenta la caracterización que realiza Kamii y los modos de organizar el trabajo en la sala. Asimismo, se espera que los estudiantes del profesorado puedan enriquecer el tratamiento de los juegos matemáticos con aportes de otros espacios curriculares.

Es de esperar que las distintas propuestas para la formación docente, no se limiten al tratamiento de los contenidos a enseñar en el Nivel Inicial, sino que sean instancias de reflexión, que, con aportes teóricos, permitan a los futuros docentes


MAGALÉN CARRASCO
Directora General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



acercarse a las prácticas deseadas. Se propone entonces, tener en cuenta para la organización de los contenidos de este espacio curricular: el análisis de las situaciones de enseñanza, la identificación del contenido, los modos de organizar la situación, las consignas, las intervenciones docentes y las posibilidades de complejización.

NÚCLEOS DE TRABAJO SUGERIDOS

La selección de contenidos para este espacio curricular, tiene en cuenta la formación profesional y responde, en consecuencia, a una lógica del nivel y no del Nivel Inicial. Somos conscientes que en muchas oportunidades los alumnos de los profesorado no llegan a comprender la complejidad de los contenidos a enseñar. Esta será una cuestión a trabajar con los futuros docentes, para que puedan asumir la totalidad de la problemática de la enseñanza. En consecuencia, el análisis conceptual del contenido se realizará previamente al análisis de una actividad de enseñanza. De este modo los contenidos referidos a **Número, Sistema de Numeración, Espacio, Geometría y Medida**, se abordarán desde la complejidad de estos objetos matemáticos, como así también de lo que se espera que aprendan los niños del Nivel Inicial al respecto, teniendo en cuenta los objetivos de su inclusión en el nivel, según se propone en los documentos curriculares de la jurisdicción.

EJES PARA LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO CURRICULAR

- ✓ **Ubicación de la enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial:** Diferentes enfoques. Contextualización en el Nivel Inicial.
- ✓ **Modelos didácticos para la enseñanza de la Matemática:** La construcción del rol docente desde la perspectiva del modelo aproximativo o apropiativo. ¿Cómo aprenden los niños de Nivel Inicial? Concepción de aprendizaje. El problema de la selección de actividades y las condiciones para el trabajo en el contexto real del jardín. Las intervenciones docentes y la selección de contenidos, su adecuación con las actividades.
- ✓ **Análisis y construcción de propuestas didácticas:** Las actividades de Matemática en el conjunto de las actividades del jardín. Elementos de análisis didáctico para situaciones referidas a **número, sistema de numeración, espacio, geometría y medida**. Elementos para análisis de prácticas efectivas, registros, observaciones, videos. Elaboración de propuestas didácticas.

Espacio y Geometría

- ✓ Ubicación y orientación en el espacio: puntos de referencia y recorridos.
- ✓ Figuras geométricas: cuerpos y figuras en el plano. Reconocimiento de propiedades geométricas. Clasificación y representación de figuras geométricas.
- ✓ Movimientos en el plano: simetrías y traslaciones.
- ✓ El tamaño del espacio como variable didáctica: micro, meso y macroespacio.
- ✓ Análisis de distintos recursos didácticos: alcances y límites. Análisis de distintas propuestas de enseñanza para el Nivel Inicial.

El número natural

- ✓ El número natural: cardinalidad y ordinalidad.
- ✓ Sistema de numeración decimal. Reglas de escritura y lectura.
- ✓ Operaciones con números naturales. Enseñanza de los números naturales: funciones y usos y la serie numérica.

DANIEL EDUARDO PAYLLALEF
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación

ES
COPIA



- ✓ Análisis didáctico de distintas propuestas de enseñanza del número natural. Enseñanza de las operaciones: posibles aproximaciones en este nivel. Análisis de distintos recursos didácticos: alcances y límites.

Magnitudes y Medición

- ✓ Magnitudes físicas: nociones de longitud, capacidad, volumen, peso, superficie y tiempo.
- ✓ La medición. Cantidad de una magnitud. Unidades no convencionales y convencionales. Medida. Los instrumentos de medición.
- ✓ Situaciones didácticas para la enseñanza de las magnitudes y su medición.

ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Formato Curricular: **Asignatura**

Año: **Segundo**

Horas cátedra semanales: **Seis (6)**

Régimen: **Cuatrimestral**

"Tomemos el caso del arte: debido a la esencia simbólica su lenguaje habla sobre aquello que no hay pero que podría haber, porque en las fronteras de su mundo, en los límites de la palabra, el artista decide crear"

Marta Zátonyi

Como medio de expresión, el arte permite reflejar ideas, imágenes, sentimientos y el mundo percibido. En la producción artística interjuegan objetividad y subjetividad, realidad y ficción. Se relacionan la sensibilidad, la emoción, la ideología, el intelecto y el esfuerzo con la imaginación, lo que permite generar manifestaciones nuevas y originales. A través del arte, los/as sujetos/as no copian la realidad, más bien la reelaboran y la representan de manera simbólica y personal.

Es fundamental por tanto, que la formación de los/as estudiantes en el Profesorado de Nivel Inicial, contemple la apropiación del lenguaje visual.

Bruner (1994) hace referencia al sentido de pertenencia a la cultura y propone que, todo/a persona que se acerca al lenguaje visual no es un mero espectador de la cultura, sino que participa y en ese participar, las personas "...la reciben y consumen, la aceptan, la critican o la rechazan, la ignoran, la disfrutan o padecen..."

Las artes visuales tienen por objeto la construcción y lectura de imágenes a través de la apropiación de los elementos del código visual en forma significativa. En el módulo ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL, se busca que los/as estudiantes puedan construir imágenes no estereotipadas, enriqueciendo así su capacidad de representación, expresión y comunicación, logrando gozar plenamente del proceso y del producto de sus trabajos. Se propicia asimismo un análisis profundo y una lectura crítica de las imágenes propuestas.

Asimismo, es fundamental acercar a los/as estudiantes a los espacios donde puedan vivenciar experiencias artísticas de goce estético, propiciando salidas a bibliotecas, museos, teatros y espectáculos diversos para que perciban estos espacios como propios y posibles.

La propuesta consiste en promover que los/as alumnos/as puedan experimentar distintas situaciones, de cuyas resoluciones surjan conocimientos, organizando el módulo a partir de los núcleos temáticos, no perdiendo de vista el componente fundamental de estar en contacto con el hacer artístico.

ES COPIA

DANIEL EDUARDO PAVLALEO
Director General de Despacho
Consejo Provincial de Educación