Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN Nº 4165 C.G.E.

Expte. Grabado Nº (1623391).-

PARANÁ; 21 OCT 2014

VISTO:

El Artículo 111° de la Ley de Educación Provincial Nº 9.890 que instituye que "*El Consejo General de Educación elaborará los Diseños Curriculares Provinciales para la formación docente inicial de los diferentes niveles, con espacios comunes y diversificados según los niveles y modalidades, con un mínimo de cuatro (4) años de duración, en el marco de los acuerdos del Consejo Federal de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente...*";
y

CONSIDERANDO:

Que la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 en su Artículo 71 establece que la formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa, promoviendo la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as;

Que las Resoluciones Nº 5420/08 CGE y Nº 3425/09 CGE, aprueban y ponen en vigencia los Diseños Curriculares para la formación docente de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria de la Provincia de Entre Ríos, a partir del año lectivo 2009;

Que el Diseño Curricular de la formación docente de Educación Inicial cuenta con validez nacional de título otorgada por Resolución Nº 1813/10 ME hasta la cohorte 2011 inclusive;

Que los trámites para la extensión del plazo de validez, en el marco de lo establecido mediante la Resolución Nº 2373/12 ME, han sido iniciados ante la repartición respectiva en el ámbito del Ministerio de Educación Nacional;

Que de acuerdo a los trámites de validez nacional iniciados desde la Provincia, el año 2014 constituye el plazo máximo de reconocimiento;

Que durante los años 2011-2012 se llevó a cabo un proceso de evaluación de la implementación del mencionado Diseño, el cual generó información sustantiva que sirvió de insumo para la revisión del mismo;

Que la actualización de los diseños curriculares de la formación docente constituye una línea de acción del fortalecimiento del desarrollo curricular;

////

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 4165 C.G.E.
Expte. Grabado N° (1623391).-

////

Que en ese marco, la Dirección de Educación Superior ha constituido una comisión con la responsabilidad de generar encuentros sistemáticos con las comunidades académicas de los Institutos Superiores de Formación Docente en los que se dicta la carrera, recuperando los aportes de los diferentes sujetos;

Que en el proceso de elaboración se llevaron a cabo instancias provinciales, regionales e institucionales de consulta a los diferentes actores relacionados a los Institutos Superiores de Formación Docente de gestión estatal y privada, reflejadas en el documento elaborado;

Que como resultado del proceso de revisión, se han introducido modificaciones cualitativas y cuantitativas en la estructura curricular vigente hasta el presente;

Que como consecuencia de los cambios introducidos, será preciso generar las condiciones institucionales, organizativas y administrativas que colaboren con la implementación de la nueva estructura curricular durante el año académico 2015;

Que corresponde al Consejo General de Educación, como órgano de planeamiento, ejecución y supervisión de las políticas educativas, conforme a lo establecido en la Ley de Educación Provincial N° 9.890 en su Artículo 166° inciso d) "*Aprobar los Diseños y Lineamientos Curriculares para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y los Planes de Estudios de las diferentes carreras dentro de su ámbito de competencia*";

Que tomado conocimiento, la Vocalía del Organismo interesa el dictado de la presente norma legal;

Por ello;

EL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

R E S U E L V E :

ARTICULO 1°.- Aprobar el Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial para la Provincia de Entre Ríos, que como Anexo forma parte de la presente Resolución.-

ARTICULO 2°.- Establecer que el Diseño Curricular aprobado en el Artículo precedente comenzará a implementarse en los Institutos Superiores de Formación Docente de Gestión Estatal y Privada, a partir del año Académico 2015.-

ARTICULO 3°.- Derogar las Resoluciones N° 5420/08 CGE, N° 3425/09 CGE y toda norma que se oponga a la presente.-

////

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN Nº 4165 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1623391).-

////

ARTICULO 4º.- Registrar, comunicar, publicar en el Boletín Oficial y remitir copia a: Presidencia, Vocalía, Secretaría General, Jurado de Concursos, Tribunal de Calificaciones y Disciplina, Dirección General de Planeamiento Educativo, Direcciones de Educación Superior, Inicial y de Gestión Privada, Departamentos: Auditoría Interna, Centro de Documentación e Información Educativa, Departamento Legalización, Homologación, Competencia Docente e Incumbencias Profesionales de Títulos y Equivalencias de Estudios, Coordinación de Tecnologías de la Información y la Comunicación, Direcciones Departamentales de Escuelas, Establecimientos Educativos y remitir las actuaciones a la Dirección de Educación Superior a sus efectos.-

LEV.-

ES COPIA

Prof. BLANCA AZUCENA ROSSI
VOCAL
Consejo General de Educación

Prof. HÉCTOR E. DE LA FUENTE
Vocal
Consejo General de Educación

Prof. JOEL W. SPIZER
VOCAL
CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

Lic. CLAUDIA VALLORI
PRESIDENTE
Consejo General de Educación
Provincia de Entre Ríos

Lic. PATRICIO TORRES
Director de Despacho
Consejo General de Educación

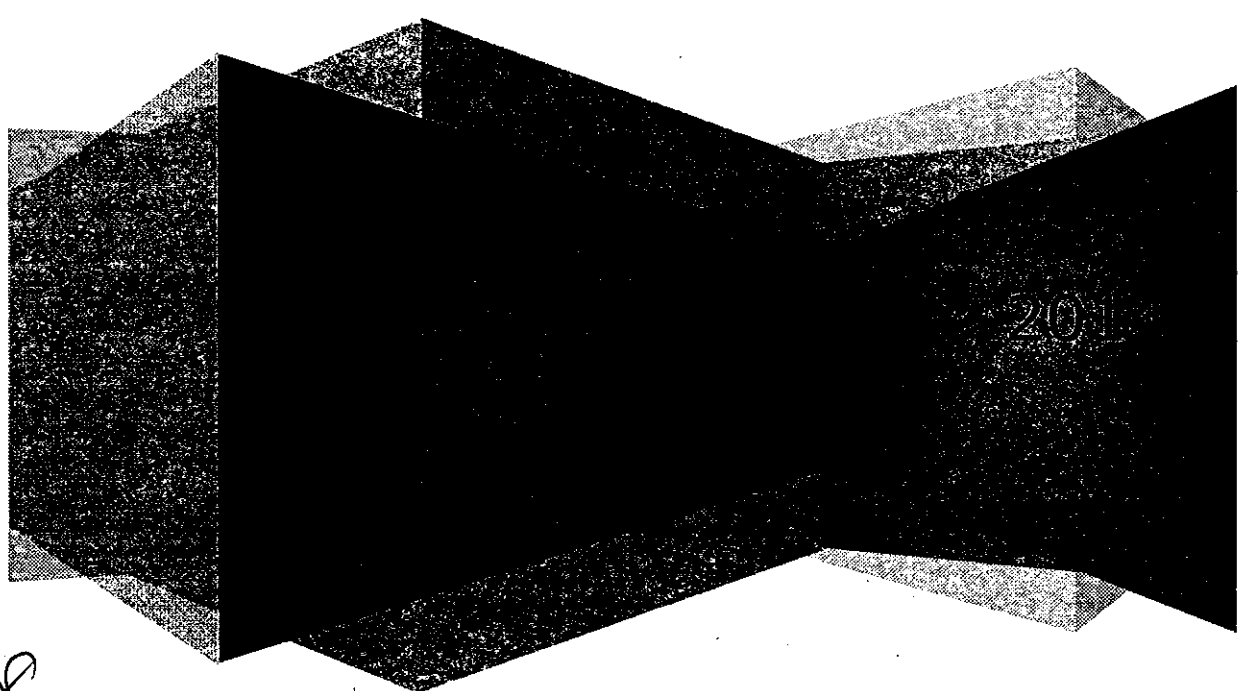
Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN Nº 4165 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1623391).-

GOBIERNO DE ENTRE RÍOS
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Diseño Curricular: Profesorado de Educación Inicial



GOBERNADOR

Don Sergio Daniel Urribarri

VICEGOBERNADOR

Don José Cáceres

MINISTRO DE EDUCACIÓN, DEPORTES Y PREVENCIÓN DE ADICCIONES

Dr. José Eduardo Lauritto

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

Lic. Claudia Vallori

VOCALES

Prof. Joel W. Spizer

Prof. Héctor de la Fuente

Prof. Blanca Azucena Rossi

Prof. Susana María Cogno

DIRECTOR DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Prof. Raúl Enrique Piazzentino

DIRECTORA DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Prof. Patricia Palleiro de Todoni

Equipo técnico-pedagógico responsable

Dirección de Educación Superior

Lic. Laura Patricia Lía

Prof. Ana María Ramírez

Prof. Janet Cian

Lic. Luciana Tourn

Prof. Erika Espelosin

Ing. César Lujan

Dirección de Educación de Gestión Privada

Prof. Daniela Godoy

Prof. Rosa Garcilaso

Prof. Soledad Gabás

Representante gremial por AGMER

Prof. Daniel Jacob

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN Nº 4165 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1623391).-

ÍNDICE

DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL 7

MARCO GENERAL 9
- Una mirada histórica. Algunos hitos para recordar 11
- La Formación Docente en la Provincia de Entre Ríos. Orígenes y legados 16
- Una mirada sobre la situación actual de la formación docente de Educación Primaria e Inicial en la provincia de Entre Ríos 21
- Categorías que dan sentido a los Diseños Curriculares de Educación Superior de la Povincia 22

ESPECIFICACIONES ACERCA DE LA CARRERA 34
- Título que se otorga 35
- Duración 35
- Condiciones de ingreso 35
- Propósitos de la Formación Docente Inicial 35
- Perfil del egresado 36
- Campo ocupacional 37

ESTRUCTURA CURRICULAR 38
- Especificaciones acerca de la estructura curricular 39
- Carga horaria y cantidad de unidades curriculares 45

CAMPOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE 51

- Campo de la Formación General 52
  - PRIMER AÑO 53
    - Pedagogía 53
    - Oralidad, lectura, escritura y TIC 56
    - Corporeidad, juegos y lenguajes artísticos 60
    - Didáctica general 63
  - SEGUNDO AÑO 67
    - Filosofía 67
    - Historia social y política argentina y latinoamericana 69
    - Psicología educacional 74
  - TERCER AÑO 78
    - Historia de la educación argentina 78
    - Sociología de la educación 81
    - Derechos humanos: ética y ciudadanía 85
  - CUARTO AÑO 88
    - Análisis y organización de las instituciones educativas 88
    - Educación sexual integral 91

- Campo de la Formación Específica 94
  - PRIMER AÑO 96
    - Lengua, Literatura y su didáctica I 96
    - Matemática y su didáctica I 100
    - Ciencias sociales y su didáctica I 103
    - Ciencias Naturales y su Didáctica 106
  - SEGUNDO AÑO 112
    - Lengua, Literatura y su didáctica II 112

Matemática y su didáctica II 116
Ciencias naturales, Educación tecnológica y sus didácticas 119
Ciencias sociales y su didáctica II 124
Educación física y su didáctica 128
Sujetos de la educación inicial 131
TERCER AÑO 136
Juegos y producción de materiales 136
Alfabetización en la Educación Inicial 139
TIC y Educación Inicial 144
Lenguajes artísticos I y II 147
CUARTO AÑO 152
Taller interdisciplinario: problemáticas transversales 152
Problemáticas contemporáneas en la Educación Inicial 154
Educación temprana 159
Unidades curriculares de definición institucional (UDI) 162

Campo de la formación en la Práctica profesional docente 163
PRIMER AÑO 172
Práctica docente I 172
Sujetos y contextos: Aproximación a la práctica educativa 172
SEGUNDO AÑO 176
Práctica docente II 176
Educación Inicial y Práctica docente 176
TERCER AÑO 180
Práctica docente III 180
Cotidianeidad en las salas: Experiencias de formación 180
CUARTO AÑO 184
Práctica docente IV 184
Escenas educativas y Trayectorias de formación 184

CORRELATIVIDADES 189

EQUIPOS DE CÁTEDRA 191

Este escrito introductorio tiene como propósito aproximarnos al trabajo realizado en las páginas posteriores, proceso que recupera y valoriza la producción colectiva desarrollada por la comisión curricular que elaboró este diseño durante el año 2008[1]. Tiempo de reconocimientos, de dar testimonio de la labor compartida, de los debates, las polémicas y conflictos que atraviesan toda producción que tiene como horizonte la formación maestros y maestras capaces de imaginar y construir otras realidades para nuestros niños y niñas. Momento también de recordar, de no olvidar a quienes ya no están, pero en cuyo legado nos inscribimos con el mismo empecinamiento y apuesta por construir una educación liberadora[2].

En esta oportunidad, el presente equipo de desarrollo curricular de la Dirección de Educación Superior de la Provincia ha tenido la tarea de volver a mirar estas propuestas formativas, atendiendo a los aportes, las demandas y necesidades que han sido plasmadas por los Institutos de Formación Docente en las instancias de evaluación desarrolladas, así como también las sugerencias propuestas desde el Instituto Nacional de Formación Docente. En relación a esta labor señalamos, en diversas oportunidades, que todo proceso de revisión se asienta en la necesidad de poder convertir en objeto de análisis, reflexión y evaluación el curriculum "prescripto", como así también el "vivido". Proceso complejo, dinámico, tensionado y enriquecido por la potencia que emerge entre estos momentos del movimiento del currículum y donde irrumpen las múltiples posibilidades de toda práctica educativa.

Las páginas posteriores pretenden dar cuenta de este movimiento inagotable, en tanto su revisión y reflexión son procesos permanentes.

[1] La comisión de elaboración del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria (2008) estuvo coordinada desde la DES por la Prof. Stella Maris Lorenzo López y como representante del equipo provincial la Prof. Maria Isabel Azcarate.
Integraban dicha comisión Prof. Carina Garnier (campo pedagógico didáctico), Prof. Verónica Pereyra (Lengua y Literatura), Prof. Laura Patricia Lía (Ciencias Naturales), Prof. Elsa Esquivel (Matemática), Prof. Claudio Vera (Ciencias Sociales), Prof. Analía Molina (Educación Física), Prof. Laura Canessa (Representante de Educación Privada), Prof. Héctor Gustavo Broin (Representante gremial AGMER), Mg. Amalia Homar (Representante gremial AGMER).

[2] Recordamos especialmente al profesor Claudio Vera.

DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL

La Constitución Provincial Reformada[3] en su Artículo 11, enuncia: "*Todos los habitantes de la Provincia gozan del derecho de enseñar y aprender conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio*".

La política educativa provincial y nacional, expresada en las distintas normativas y documentos tales como: Ley de Educación Nacional Nº 26.206, Ley de Educación Provincial Nº 9.890, Resoluciones 23/07, 24/07, 30/07 y 74/08 del Consejo Federal de Educación, el Plan Educativo Provincial 2011-2015, entre otros, se orienta al fortalecimiento de la Formación Docente Inicial a través de la actualización de los Diseños Curriculares.

La educación y el conocimiento, en tanto bien público y derecho personal y social de los sujetos, se erige como prioridad nacional para la construcción de una sociedad más justa y más democrática.

En este sentido, el Estado, restituido en su lugar indelegable como principal agente educador ofrece a la Formación Docente Inicial, un lugar clave para los procesos de transformación curricular.

Las políticas educativas provinciales se redefinen en líneas de acción que apuestan a:

- Fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada estudiante la posibilidad de definir su proyecto de vida, basado en valores tales como libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto por el otro, justicia, responsabilidad y bien común.
- Contribuir a la formación de los sujetos, en sus dimensiones física, intelectual, afectiva, histórica, política, cultural, social, ética, y espiritual, fomentando el respeto a la pluralidad, al diálogo, generando democráticamente consensos y resolución pacífica de conflictos.
- Promover la formación, producción, y distribución de conocimientos, la creatividad y el espíritu crítico, la cultura del esfuerzo, el trabajo solidario, responsabilidad por los resultados y defensa de los derechos humanos.
- Mejorar las condiciones laborales docentes, respetando los lineamientos que en materia salarial define el Ministerio de Educación de la Nación.
- Asegurar espacios y tiempos compartidos para el trabajo cooperativo, autonomía institucional y democratización de las instituciones.
- Brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que les permita el pleno ejercicio de sus derechos, el desarrollo de sus posibilidades y su integración.

[3] Sancionada el 30 de Octubre de 2008 y promulgada el 1º de Noviembre del mismo año.

MARCO GENERAL

En torno al concepto de curriculum existen multiplicidad de debates, producciones y significados. Alicia de Alba (1998) sostiene que "*Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. (...) Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales – formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones.*"[4]

Comprender el curriculum desde esta perspectiva, exigió habilitar tiempos y espacios para la participación y negociación, a fin de elaborar colectivamente una propuesta de diseño curricular para la formación docente que permitiera visualizar el acercamiento entre los polos de las múltiples tensiones que atraviesan el campo social y se hacen presentes en el curricular.

Este diseño curricular representa un ejercicio de fortalecimiento del sistema educativo y de la formación docente, que se proyecta al interior del currículum; construye una propuesta común que reconoce las diferencias, intentando otorgar flexibilidad sin caer en la desarticulación.

Esto implica un posicionamiento político, epistemológico y pedagógico, expresado en los acuerdos en relación a propósitos, organización y selección de unidades curriculares, contenidos, marco orientador, configuraciones didácticas para la formación docente inicial de los/las profesores/as de Educación Primaria.

El proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular no puede ser resuelto desde un lugar ajeno a los institutos de formación docente, ya que ellos son uno de los ámbitos más importantes donde se materializa el curriculum. Esto significó la participación con fuerte carácter deliberativo, la toma de decisiones a partir del diálogo crítico, habilitando la palabra y la expresión de diferentes perspectivas de los sujetos involucrados.

La construcción de lo común es posible a partir del análisis permanente de lo que une, de puntos posibles de encuentro, factibles de ser deseados y alcanzados por todos, de la consideración de las diferencias específicas y los diversos caminos que puedan recorrerse a partir de ellas, en vistas a aquello que permite identificarnos como un colectivo.

Un curriculum en el cual lo común ya no significa lo mismo, sino apertura a la diversidad de experiencias humanas, que implica el debate y la promoción activa de un proyecto formativo que prepare a los estudiantes para vivir en una sociedad cada vez más plural.

[4] ALBA, A (1998). *Curriculum, crisis, mito y perspectiva.* Buenos Aires: Miño y Dávila. Pág. 75

La consideración de la diferencia no significa que el texto curricular explicite detalladamente contenidos, proyectos o exclusivamente situaciones particulares, sino que, de alguna manera, comprenda a todos.

Entendemos este cambio curricular como propuesta que recupera los tránsitos realizados, las historias institucionales y de formación. Es fruto de consensos y disensos, resultado de la disposición para mirarse, escucharse, expresarse, comprenderse y respetarse.

La consolidación de esta construcción curricular participativa, articulada, flexible y abierta requiere también de definiciones y acciones políticas, a nivel nacional y provincial.

Las decisiones no son sencillas ni neutras, son políticas y éticas. Se han tomado desde el compromiso con la vida, la libertad, el diálogo, la educación para las sociedades democráticas participativas y sustentables, desde un conocimiento construido socialmente para fundamentar una racionalidad que permita generar nuevos vínculos.

Una mirada histórica. Algunos hitos para recordar

Partimos del supuesto que toda práctica educativa es situada, se temporaliza y se vivencia. Está ubicada en un territorio imaginario y real, tiene memoria, sabe a decepciones y esperanzas. Aludimos en este sentido a que todo vínculo pedagógico está inmerso en proyectos, contextos e intencionalidades, que es construido por sujetos que en estos tiempos comunican la escuela con el mundo.

Asomarnos a este paisaje conceptual, nos enfoca en los propósitos de "mirar" y "mirarnos" en la génesis de una escritura curricular que admite un cruce de concepciones y perspectivas pedagógicas y disciplinares, pero que está anclada en una época, en un momento histórico, que como tal reconoce el diálogo, los intereses, las pasiones, los consensos; dinámicas que los seres humanos en tiempos breves o largos con rupturas y continuidades, con decisiones y/o alianzas, configuran intervenciones políticas.

Tal como señalábamos, para pensar hoy la Formación es pertinente revisar el proceso histórico a fin de reconocer y explicar la vigencia de ciertos rasgos propios del trabajo docente.

Maria Cristina Davini (1995), al hacer referencia a los **modelos de docente**, plantea pensarlos como *tradiciones,* es decir, como *"(...)configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (...) más allá*

del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones".[5]

El origen de la Formación Docente[6] está vinculado a su carácter estructural: el origen social de los docentes, mayoritariamente mujeres pertenecientes a la clase media urbana; la función social que cumplían las maestras y maestros, y la representación sobre la misma en el plano de la propia conciencia.

Las investigaciones muestran que el trabajo docente ha sido pensado en relación a la enseñanza orientada a transmitir un conocimiento producido y validado por otros, y la práctica docente entendida como lo aplicable, como la técnica, como la demanda del aquí y del ahora, vinculada a encontrar una respuesta al **cómo hacer**. Este modo de entender la enseñanza y la práctica cobra sentido en el contexto de la constitución de un sistema educativo centralizado, jerarquizado y dependiente.

La impronta del normalismo: el "maestro apóstol"

En nuestro país, el proceso de profesionalización de la enseñanza se inicia a mediados del siglo XIX, consolidándose entre sus últimas décadas y las primeras del siglo XX.

El Estado desempeñó un papel protagónico en el proceso constitutivo del trabajo docente, en la medida en que fue responsable de crear las instituciones, definir el tipo de preparación y regular las formas de acceso a la docencia.

Para el normalismo, el maestro se define como un **educador moral** de las masas, "*un convertidor en tanto artífice de los cambios esperados... un apóstol; (...) "ejemplo" de conducta y hasta de vida a imitar, antes que un sabio de quien aprender; tenía que saber "lo justo" para enseñar y nunca saber por saber".*[7]

El discurso pedagógico moderno, sustentado en el empirismo y el positivismo, introdujo la necesidad de que el maestro supiera enseñar y tuviera preparación científica. La formación docente estuvo centrada en la preocupación por "el hacer" que posibilitaba la resolución de

[5] DAVINI, M C (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica.* Buenos Aires: Paidos. Pág. 20.
[6] Cfr. VÁZQUEZ, S y BALDUZZI, J (2000). *De apóstoles a trabajadores. Historia de CTERA '.*Buenos Aires: CTERA.
[7] Cfr. ALLIAUD, A. y DUSCHATZCKY, S (1992). *Maestros. Formación, prácticas y transformación escolar.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

problemas prácticos. De este modo se va construyendo en el campo de la educación y la cultura, la concepción de **maestro ejecutor.**

La Formación de Docentes Jardineras no fue preocupación del Estado hasta fines del siglo XIX, cuando se contrata a Sara Chamberlain de Eccleston para la creación del Departamento Infantil en la Escuela Normal de Paraná, con el fin de que los estudiantes avanzados interesados en la enseñanza en el jardín de infantes pudieran especializarse.

Pero los avances en formación docente en este nivel no llegarán muy lejos, ya que en 1903 el entonces inspector de enseñanza Leopoldo Lugones eleva un informe al Ministro de Justicia e Instrucción Pública en el que manifiesta que *"(...) el jardín de infantes es institución de lujo destinada a proporcionar niñeras caras que son profesoras y saben de filosofía a pequeños grupos de niños, mientras carece de fondos nuestra enseñanza primaria, secundaria y normal"*[8].

Se cerraron profesorados y numerosas salas de Jardín de Infantes. En las que permanecieron pasaron a desempeñarse los egresados de las escuelas normales, sin especialización en el nivel.

En las primeras décadas del siglo XX las egresadas de la Escuela Normal de Paraná, entre ellas Rosario Vera Peñaloza, comenzaron en sus jardines, con las primeras experiencias fundadas en los principios de la Escuela Nueva.

En 1935, las egresadas de aquella especialización, crean la Asociación pro – difusión del jardín de infantes con la finalidad de formar maestras y difundir la importancia educativa del nivel.

En 1937 se creó el Instituto Nacional de Profesorado Sara Ch. de Eccleston. La formación priorizó las disciplinas expresivas y requería tener el título de maestra normal nacional.

El desarrollismo y el "maestro especialista"

En la década del 50, en el marco de concepciones instrumentalistas ligadas al desarrollismo, *los docentes pelean por actualizar su profesionalidad (...) En pleno auge del mercado laboral donde la tecnificación se generaliza hacia el conjunto de los procesos de trabajo, la docencia argentina pareció encontrar un punto de unidad: pelear por mantener y consolidar su 'status' profesional.*[9]

[8] Cf. SAN MARTÍN DE DUPRAT. H. (1995). E*l Nivel Inicial. Estructuración Orientaciones para la práctica.* Buenos Aires Colihue.

[9] VÁZQUEZ, S. y BALDUZZI, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores. Historia de CTERA '.*Buenos Aires: CTERA.

La **vocación** es reemplazada por una **competencia técnica**, que instala la presencia de un nuevo modo de entender el desempeño laboral. El trabajo docente se estructuró alrededor de un concepto tecnocrático y liberal de autonomía de las formas de realización del trabajo y de su producción, generando condiciones de posibilidad de fragmentación entre sí y con el resto de los trabajadores.

Desde esta perspectiva fue posible instalar la división técnica del trabajo escolar, separando a los planificadores, evaluadores y supervisores; y la función docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza.

La planificación de la enseñanza, la evaluación objetiva del rendimiento, la incorporación de tecnologías y la definición de objetivos en función de conductas disociadas en conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, marcaron sus ejes centrales.

El intento de reforma global se inició en nuestro país durante la llamada Revolución Argentina, entre 1966 y 1973, un período caracterizado por la prohibición de las actividades políticas, la supresión de las garantías constitucionales y el control ideológico.

La formación del magisterio fue el único componente que dicha reforma logró cristalizar, cuando en 1969 la Formación Docente se terciarizó dentro del mismo espacio institucional de las escuelas normales. La preocupación se centró en formar un **especialista** que debía dominar las técnicas de la enseñanza y estar en condiciones de descifrar planes y programas de formación que recibía en propuestas cerradas.

En el marco de este estado desarrollista aparecen los primeros documentos oficiales referidos a la *educación preescolar*, eliminándose el requisito de ser maestro normal para ingresar a la formación docente de Nivel Inicial y modificándose el plan de estudios, adquiriendo un corte psicologicista y enfocado hacia las disciplinas "expresivas". Estos cambios refuerzan la imagen de la maestra aniñada y despolitizada, sin formación sociopolítica e histórica.

Las dictaduras y el "maestro disciplinado"

El gobierno democrático instalado en el breve período 1973-1976 no provocó cambios políticos significativos en la formación docente. El plan de estudios vigente se extendió en varios lugares del país a partir de la creación de institutos terciarios.

La dictadura militar 1976-1983 provocó la clausura definitiva de proyectos educativos democráticos a partir de la represión a funcionarios, docentes y estudiantes, y profundizó el

control ideológico. Una vez logrado el control de las instituciones educativas en un contexto de disciplinamiento social, centró su preocupación en los aspectos filosóficos de la formación. "*Su concepción pedagógica se caracterizó por una bizarra articulación entre libertad individual y represión fundamentada en el personalismo, filosofía de base aristotélica- tomista desarrollada por Víctor García Hoz*".[10]

La publicación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Subversión en el ámbito educativo*, es una prueba cabal del nivel de represión y control ideológico instalado.

Durante este período se produjo la *"(...) autonomización de las instituciones que no debe entenderse como autonomía de las instituciones sino como fragmentación, aislamiento y fuga."*[11]

Susana Vior[12] señala que con respecto a la formación docente se adoptan dos medidas:

- La introducción de la asignatura **Ética y Deontología Profesional** (Resolución Ministerial Nº 1196/80).
- La formulación e implementación del Plan de Estudio del Profesorado para el Nivel Elemental como experiencia piloto en las seis Escuelas Normales de la Capital Federal y cinco establecimientos privados (Resolución Ministerial Nº 538/80).

Las dictaduras en Argentina y en especial la instaurada en 1976 sometieron a la escuela y a la formación de los docentes a una suerte de oscurantismo a través del control ideológico y de las fuentes de conocimiento.

El retorno a la democracia y la necesidad del "maestro participativo"

Con el retorno de la democracia en 1983 se instaló un importante debate educativo alrededor de la necesidad de la transformación de las instituciones y las prácticas escolares afectadas durante tantos años por el control y el aislamiento.

Se generaron procesos participativos tendientes a que docentes, estudiantes y demás actores educativos alcanzaran autonomía propia y pensaran en forma crítica. Dicho proceso de deliberación en torno a la situación de la educación argentina fue plasmado en las conclusiones alcanzadas por el II Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988).

[10] PUIGGRÓS, A. (1996). *Qué pasó en la educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo.* Buenos Aires: Kapeluz. Pág. 168.
[11] DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica.* Buenos Aires: Paidos.
[12] VIOR, S. y MISURACA, M. (1998). *Conservadurismo y formación de maestro.* En Revista Argentina de Educación. Año XVI, Nº 25, Buenos Aires: 7-25

Las reformas en la formación docente se produjeron a partir de 1988, cuando se planteó como experiencia piloto en escuelas *normales la modificación del curriculum a través del Proyecto Maestros de Enseñanza Básica (MEB)* del que egresaron apenas dos promociones.

Entre 1990 y 1992 se instaló el *Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD),* interrumpido por la reforma educativa iniciada en 1993. Como señala María Cristina Davini, *"(...) las dos propuestas curriculares introducen la idea de* ***diseño*** *que no sólo rompe con la tradición anterior sino que prevé diversos formatos, articulaciones, secuencias y ritmos. Adoptan la organización en áreas, integradas por módulos y talleres y la residencia docente. Ambos proyectos se colocan conceptualmente en la línea de la formación docente dirigida a la integración de la teoría y la práctica (...)*[13]

La formación docente para el Nivel Inicial no sufrió modificaciones relevantes durante este período excepto que se habilitó para ambos sexos y se comenzaron a incorporar contenidos para el ciclo maternal.

La Formación Docente en la Provincia de Entre Ríos. Orígenes y legados

La tradición que tiene la provincia de Entre Ríos en la formación docente se vincula con la creación de la primera Escuela Normal del país en la ciudad de Paraná, a través de la ley Nº 345 de 1869, normativa que fue reglamentada al año siguiente y pudo iniciar su funcionamiento institucional en el año 1871.

En el año 1886, Alejandro Carbó, director de la Escuela Normal de Paraná, gestiona la creación del Kindergarten para que los maestros interesados en la enseñanza en jardines de infantes pudieran continuar sus estudios en el **Sistema Froebel**. Es entonces contratada para la creación del Departamento Infantil de esta escuela Sara Ch. de Eccleston.

En 1891 egresan las primeras maestras **especialistas** en la aplicación de un sistema de enseñanza, cuyo principio fue ***enseñar deleitando***.

En 1904 se crea en la zona aledaña a Paraná la Escuela Normal Rural e Industrial "Juan Bautista Alberdi", primera institución destinada a formar **maestros normales rurales varones**. Manuel Antequeda, Director General de Enseñanza, en el discurso inaugural sostenía que *"(...)*

[13] DAVINI, M. C. (1998). *El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Propuesta educativa Nro. 19, año 9. Buenos Aires: Noveduc. El resaltado es nuestro.

la Escuela Normal de Maestros Rurales será la única en su género en esta parte de América. Sus programas sintéticos abarcarán las ideas madres de todas aquellas materias indispensables a toda buena educación general, científica, moral y estética, particularizándose en los estudios pedagógicos que forman al buen maestro y con aquellas especialidades industriales, ganaderas o agrícolas que puedan aplicarse a las distintas regiones de la Provincia"[14].

Esta experiencia de formación docente rural de proyección nacional y continental va a tener otro hito en nuestra provincia, cuando en 1962 se funde la Escuela Normal Rural "Almafuerte", ubicada en la localidad de La Picada. Esta institución estaba destinada a la formación de **maestras normales rurales**.

A grandes trazos, podemos decir que a lo largo del siglo XX, el sistema formador en Entre Ríos estuvo atravesado por las políticas educativas nacionales que han sido enunciadas en páginas anteriores. En este recorrido histórico, cobra relevancia el proceso de transformación de la formación docente iniciado a finales de los 80 y comienzos de los 90. La misma comenzó a desarrollarse en 1986, como experiencia piloto, con un grupo de escuelas de educación media; tuvo continuidad y se expandió a partir de 1987 a escuelas primarias y a la formación docente del Nivel Superior.

Este proyecto provincial tuvo directa relación con procesos impulsados en el país a partir del retorno a la democracia, y el eje de la formación docente fue puesto en la necesidad de transformar las instituciones y prácticas escolares.

En esta etapa de innovaciones pedagógicas se puso el acento en:

1. la actualización científica de los contenidos de enseñanza, su regionalización y vinculación con la realidad socio-cultural,
2. una organización de la enseñanza interdisciplinaria a través de Núcleos Problemáticos, sin que las disciplinas perdieran su identidad, y sostenida por una organización institucional del trabajo docente con horas extra-áulicas,
3. la democratización de las relaciones institucionales con la implementación de los Consejos Directivos y la organización de los Centros de Estudiantes.

Las bases de la transformación de la Formación Docente en la provincia de Entre Ríos están contenidas en el Decreto Nº 2625/90 MBSCE que aprueba el plan de estudios de la carrera del

[14] VEGA, A. (1905) *Escuelas especiales en la provincia de Entre Ríos*. Buenos Aires: Biedma e hijo. Pág. 17.

Profesorado para la Enseñanza Primaria. El mismo se construyó con la participación de los actores institucionales y de los sindicatos docentes.

La reforma educativa y "la profesionalización del docente"

Los cambios que se habían alcanzado en la provincia de Entre Ríos en la formación de los maestros a partir de la puesta en vigencia del plan de estudios anteriormente mencionado, se clausuraron con la implementación de la Ley Federal de Educación Nº 24.195.

La transferencia de las instituciones nacionales (estatales y privadas) de formación docente, y las primeras modificaciones al plan de estudios definidas en 1993, comenzaron a marcar un camino sin retorno en el proceso de transformación curricular iniciado, el que fue deslegitimado cuando se promulgó el Decreto Nº 1631/01 MGJE.

Susana Celman (2000) al analizar el discurso de la Reforma Educativa de los 90, señala que a partir de esa norma se *instala un nuevo escenario en el cual el docente es renombrado y demandado, desde una profesionalidad que encierra, implícita y explícitamente, fuertes cuestionamientos a su formación y a su trabajo concreto en las escuelas concretas. Sospechas de incompetencias ligadas a la evaluación de las competencias, asociadas a los resultados de otras evaluaciones -las del rendimiento de los alumnos- que por sus bajos puntajes otorgados con relación a estándares fijos, se vuelven reforzando la desconfianza hacia quienes ejercieron la enseñanza.*"[15]

El concepto de profesionalización fue usado para justificar la transformación de la formación docente, volver corresponsable al colectivo docente e instalar una nueva concepción de la carrera. El discurso de la reforma se sostuvo en el supuesto de que los docentes no están preparados para llevar adelante los cambios propuestos y por eso se hace necesario **reconvertirlos**.

La educación preescolar pasó a ser reconocida como inicial y comenzaron a incorporarse contenidos de las disciplinas clásicas en su curriculum. En la formación docente para este nivel también se dio espacio a las disciplinas que estaban ausentes o incorporadas con enfoques fragmentarios (Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua), pero estos cambios que podrían haber significado una revalorización del docente como enseñante,

[15] CELMAN S. (2000). *Las políticas de evaluación docente en el marco de las Reformas educativas de los 90.Un encuadre desde el cual interrogar la nueva etapa.* II Congreso Internacional de Educación. UBA. Disponible en http://www.publicacionesemv.com.ar/_paginas/archivos_texto/27.pdf

tuvieron repercusiones negativas porque se produjo la primarización del nivel en detrimento de sus rasgos identitarios.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación se definieron los contenidos básicos comunes (CBC), en relación a los cuales se elaboraron los planes de estudio. Este organismo se reservó la decisión sobre la habilitación y validez de los títulos que otorgarían los institutos a partir de instancias de acreditación que debían alcanzar. Se creó la Red Federal de Formación Docente Continua que centralizó la capacitación y nominó a los docentes como **profesionales**[16].

En distintos documentos del Ministerio de Educación hoy se reconoce que *"(...) en las iniciativas de formación docente de las últimas décadas se destaca un alto grado de desarticulación. Esto ha llevado a la proliferación de acciones inconexas que encaran un sinnúmero de agencias y organismos, tanto públicos como privados, del gobierno nacional y de las provincias."*[17]

Continuando con este recorrido, es importante mencionar que en 2001 la Legislatura Provincial crea la Universidad Autónoma de Entre Ríos, por lo tanto los Institutos de Formación Docente de Paraná y de Concepción del Uruguay pasan a formar parte de ella. Situación que genera amplios debates, ya que al interior del sistema educativo provincial origina dos circuitos de formación docente diferenciados.

Los institutos que continuaron dependiendo del Consejo General de Educación (C.G.E) modificaron su currícula siendo aprobadas por el Decreto N° 1631/ 2001 del M.G.J.E de la Provincia de Entre Ríos. Estos "diseños" introducen cambios y perspectivas al interior de las diferentes disciplinas. Los campos del conocimiento se abordan en *trayectos* que intentan introducir modificaciones a los espacios curriculares, abriendo un diálogo con las herencias y legados clásicos.

[16] Cf FELDFEBER M. (2000). *Las políticas de formación docente: cuando la responsabilidad del estado deviene en obligación de los sujeto.* En Cuadernos de Educación, Año 2. N° 3, Escuela "Marina Vilte". Buenos Aires: CTERA.

[17] Resolución N° 30/07 CFE. Anexo.

La Ley de Educación Nacional y las transformaciones en la formación docente

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 se introduce un giro a las políticas de formación docente, ya que entre sus decisiones, el artículo 76 establece *"Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable..."* cuya función se menciona en el inciso "d" del artículo 76: *"Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua".* Esta regulación permite avizorar una perspectiva restituyente por parte del Estado en cuanto a las políticas para el nivel superior, que no sólo hacen hincapié en el plano curricular, sino en el acompañamiento a través de diferentes programas, proyectos y becas.

Previamente, el Consejo Federal de Educación aprobó una serie de normativas que permitieron el inicio de este proceso con distintos resultados en las jurisdicciones. Este importante paso en la consolidación de un marco nacional, con financiamiento para proyectos, sin duda contribuirá gradualmente a mejorar la formación inicial y continua de los futuros y actuales docentes en servicio.

En este nuevo escenario, la formación de profesores para el nivel primario e inicial, afronta nuevos desafíos y demandas. Estos acontecimientos marcaron el inicio educativo del siglo XXI en nuestra provincia, al requerir de nuevos docentes para este escenario. En este sentido, Flavia Teriggi (2007) dice: "*La docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo, pero guarda una relación peculiar con tales saberes. Por un lado, porque transmite un saber que no produce; por otro lado, porque para poder llevar a buen término esa transmisión, produce un saber que no suele ser reconocido como tal*"[18].

Si se reconoce que el campo educativo es de naturaleza política, la elaboración del presente diseño curricular, es una oportunidad y un compartir entre unos y otros, docentes, estudiantes, graduados y autoridades. Puede significar un lugar para colectivizar una experiencia formadora, que desde las pasiones, la militancia o la especulación teórica, nos permita en los institutos, transitar genuinamente, los avatares de la enseñanza.

[18] TERIGI, F. (2007), Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En FRIGERIO, Graciela, DIKER, Gabriela y BAQUERO, Ricardo (Comps) (2007). *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Del Estante.

Una mirada sobre la situación actual de la formación docente de Educación Primaria e Inicial en la provincia de Entre Ríos

La formación docente de la provincia de Entre Ríos, dependiente del Consejo General de Educación, cuenta con la aprobación de los Diseños Curriculares de los Profesorados de: Educación Inicial y Educación Primaria (Resolución Nº 5420/08 C.G.E y Resolución Nº 3425/09 C.G.E). Estos Diseños Curriculares requieren para su implementación condiciones institucionales fortalecidas por las siguientes normativas:

- Reglamento Orgánico Marco (Resolución Nº 2842/09 C.G.E), el cual asegura y consolida la cultura democrática de las instituciones de Educación Superior, mediante el fortalecimiento de la autonomía y la participación en las distintas instancias de gobierno del nivel.
- Reglamento Académico Marco (Resolución Nº 1066/09 C.G.E), que aporta criterios para la elaboración de la normativa institucional en lo referente a ingreso, trayectoria formativa, permanencia y promoción de los estudiantes en el Nivel Superior. A partir del mismo, cada uno de los Institutos Superiores ha construido su Régimen Académico Institucional (RAI), el cual constituye un dispositivo capaz de acompañar y sostener, en su complejidad y especificidad, la trayectoria formativa de los estudiantes. Trayectoria que se desarrolla en un contexto particular, donde, organizar, generar y sostener pedagógicamente los discursos y prácticas de formación, constituyen, junto a otros elementos, un principio de identidad docente como práctica política con profundo compromiso social.
- Creación de los Consejos Evaluadores (Resolución Nº 2832/09 C.G.E)
- Reglamento de Prácticas (Resolución Nº 3266/11 C.G.E), que dispone políticas de fortalecimiento de las relaciones entre los Institutos de Formación Docente y los distintos Niveles y Modalidades del Sistema Educativo para los que forman docentes, con la participación de los distintos actores sociales que constituyen las comunidades educativas y las organizaciones del contexto.

Por otra parte, a partir de definiciones federales, el Instituto Nacional de Formación Docente crea el Área de Políticas Estudiantiles, en la que se gestionan acciones de formación y participación de los estudiantes a través de prácticas democráticas, en los órganos de gobierno y defensa de sus derechos, como lo expresan la Ley Nacional Nº 26.877 y la Ley Provincial Nº

10.215, sancionadas en el año 2013, las cuales garantizan las condiciones institucionales para el funcionamiento de los Centros de Estudiantes en las instituciones educativas públicas de nivel secundario, los institutos de educación superior e instituciones de modalidad de adultos. De este modo, actualmente, todos los Institutos de formación dependientes de la Dirección de Educación Superior, cuentan con sus Centros de Estudiantes, legítimamente constituidos.

La apropiación social del conocimiento se ha visto facilitada por el uso de las TIC. Por eso, y como política de inclusión del Estado nacional y provincial se incorpora el Programa Conectar Igualdad aprobado por Resolución Nº 0459/10 del Poder Ejecutivo, consistente en la entrega de computadoras portátiles a todos los establecimientos públicos de Educación Secundaria, Especial, Técnico Profesional y de Formación Docente y la adecuación de las infraestructuras necesarias.

Ésta, junto a otras acciones como el uso de software libre, aulas virtuales, portales educativos, ciclos de formación , Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC, red de nodos institucionales, tienen por objeto, por un lado reducir las brechas digitales en el territorio argentino, valorizar la educación pública, democratizar la información y el acceso a los conocimientos, y por otro contribuir a la soberanía e independencia tecnológica, a la cual tienen derecho todas las comunidades.

Categorías que dan sentido a los Diseños Curriculares de Educación Superior de la provincia

Desarrollar una propuesta curricular de Formación Docente para la Educación Primaria exige situar la mirada en lo que se considera prioritario para la formación inicial. ¿Qué tipo de formación se considera necesaria para el ejercicio de la docencia en los contextos actuales? ¿Qué se entiende por sujeto, conocimiento, evaluación, enseñanza y aprendizaje, considerando la complejidad e incertidumbre de las sociedades actuales?

FORMACIÓN DOCENTE

Si alguna vez fue posible pensar la formación inicial como una instancia capaz de contener todas las respuestas a los interrogantes que de manera permanente plantea el ejercicio profesional docente, en la actualidad en cambio el reconocimiento de la complejidad de esta tarea sumado a los avances permanentes en los campos de conocimiento científico y pedagógico inhabilitan cualquier pretensión de "cerrar" o dar por terminado el proceso formativo de un docente en esta instancia (...) la formación docente debe ser permanente tanto en términos de actualización disciplinaria y didáctica como en términos de la revisión, análisis y ajuste permanente de la propia práctica.

Diker G – Terigi F.

¿Desde qué lugar nos situamos para pensar la educación y la formación docente, quiénes se forman para formar, quiénes enseñan y quiénes aprenden, en qué contextos, para qué? ¿Hablamos de una formación que se asemeja a **dar forma,** o hablamos de formación que habilita lo común y lo diferente?

Pensar la formación docente es abordarla como *trayectoria de formación,* tal como la plantean Nicastro y Greco (2009) "*Al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, va mucho más allá de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo solo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación.*"[19]

Itinerarios que ponen en juego, sujetos, grupos, instituciones a lo largo del tiempo. Trayectorias diversas, situadas, que se entrecruzan con otras y van marcando un itinerario particular, ligado a experiencias escolares, familiares, sociales, políticas y culturales. En este sentido la formación docente remite a un devenir, a un proceso que articula contextos, sujetos, aprendizajes e historias en función de prácticas sociales y educativas.

[19] NICASTRO S. y otros (2009). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Rosario: Homo Sapiens. Pág. 23

La formación docente puede ser pensada entonces, como un texto, un relato con múltiples voces, que cada uno podrá leer o reescribir a su manera. La formación inicial es un punto de partida, es un camino a recorrer dentro de un sistema formador donde estudiantes y docentes en sus diferentes niveles, tejen múltiples tramas de lo posible.

Intentar una mirada compleja e integradora de la educación y la formación docente implica una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad signada por un mundo global que interconecta pensamientos, sucesos y procesos, exigiendo un abordaje interdependiente y de contextualización múltiple.

Pensar la formación docente es reflexionar sobre la relación dialéctica entre formación, historia y política, posibilitando la reconstrucción crítica del conocimiento y la acción, de las prácticas docentes a través de nuevas perspectivas de comprensión.

Es pensar en prácticas sociales protagonizadas por sujetos en espacios institucionales singulares, en formas de trabajo y modalidades de gestión, en tiempos, encuadres, tareas y encuentros. Implica, en este sentido, considerar las tramas interpersonales, culturales, micropolíticas en las cuales se desarrollan las prácticas de formación y el curriculum.

El carácter integral de la formación docente, tal como lo plantea el artículo 72 de la Ley de Educación Nacional, da cuenta de la necesidad de la integración dialógica de la formación inicial y continua con la investigación y la extensión comunitaria, sin que esto implique que sean subsidiarias éstas últimas de la primera; es decir, de las diferentes funciones que pueden asumir los Institutos de Formación Docente.

En términos de Elena Achilli (2006), cuando hablamos de Formación Docente se ponen en juego un conjunto de supuestos en torno a cuestiones diversas; sujeto "a formar", el tipo de formación que se considere pertinente en cada carrera, e incluso la misma idea de formación, en términos de procesos de enseñanza y aprendizaje. La autora nos dice: *"(...) voy a entender por Formación Docente a determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos enseñantes. Desde esta categorización de la formación docente resulta clave la misma noción de "práctica docente" en un doble sentido. Por un lado, como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo. Por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.*[20]

[20] ACHILLI, E. (2006) *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde. Pág. 23

Si bien la consideramos como un proceso permanente, la formación docente inicial tiene que generar las bases para habilitar modos y prácticas de intervención que promuevan la posibilidad de pensar la escuela como ámbito en el que los espacios y tiempos faciliten el encuentro para la reflexión y el pensamiento complejo, posibilitando la restitución del deseo de aprender.

En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución Nº 24/07 C.F.E) se asume que *los docentes, son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su práctica.* Desde esta perspectiva, se piensa la formación docente como un trabajo que se configura con las siguientes características: práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, trabajo profesional institucionalizado en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de saberes a los sujetos en contexto.

Recuperar el sentido político e ideológico de la formación es un aspecto central, ya que como espacio de construcción tiene que apuntar a la autonomía y propiciar la enseñanza como tarea específica de carácter ético y político.

SUJETO

El sujeto no es una sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales, es una organización emergente. El sujeto sólo adviene como tal en la trama relacional de su sociedad. Las propiedades ya no están en las cosas sino entre las cosas, en el intercambio. Desde esta nueva mirada, tampoco el sujeto es un ser, una sustancia, una estructura o una cosa sino un devenir en las interacciones. Las nociones de historia y vínculos son fundamentales para la construcción de una nueva perspectiva transformadora de nuestra experiencia del mundo y de nosotros mismos (...)

D. Najmanovich

En todas las culturas existen instituciones, prácticas y discursos en las que se produce o transforma la experiencia que el sujeto tiene de sí mismo. Se puede hablar entonces de la formación docente como una serie de discursos que crean y modifican subjetividades; o bien, en términos de Foucault (1996), *diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos*[21].

El sujeto que se forma para ser docente, además de aprender un corpus de saberes que ha de transmitir (algo que, de cierto modo y hasta algún punto le es exterior, en el sentido que podemos decir que es el objeto de su aprendizaje), elabora una relación reflexiva sobre sí mismo. Pero además, ese sujeto es histórico y contextualizado, no puede ser analizado independientemente de los discursos y las praxis que constituyen la formación docente, puesto que es *"(...) en la articulación compleja de discursos y prácticas donde se constituye en lo que es"*[22].

Por eso, la idea de sujeto en la formación docente, requiere ser construida y reconstruida permanentemente, puesto que es histórica y cultural, más aún cuando aparece vinculada a los conceptos de *educación y formación*, también históricamente situados y culturalmente determinados.

Si reconocemos las distintas trayectorias formativas, historias personales y capitales culturales que poseen los distintos sujetos que habitan nuestros Institutos de Formación Docente,

[21] FOUCAULT, M. (1996). El sujeto y el poder, en: *Revista de Ciencias Sociales Departamento de Sociología* – Facultad de Ciencias Sociales Fundación de Cultura Universitaria, Revista N° 12, Montevideo.

[22] LARROSA, J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Barcelona: La Piqueta.

debemos comprender que cada uno de ellos se va formando poniendo en tensión sus representaciones, intereses, aquello que ofrece la institución formadora y sus intencionalidades.

En este sentido, uno de los grandes desafíos de la Formación Docente Inicial, radica en trabajar a partir de las diversas subjetividades que conviven en la Formación, poniéndolas en diálogo con los distintos conocimientos y prácticas docentes, con el objeto de desarrollar la identidad docente.

Como expresa Larrosa, *"(...) la misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que constituye su propia interioridad"*[23]. Se trata de pensar, entonces, cómo los discursos pedagógicos y la praxis docente contribuyen a generar una subjetividad particular, una concepción de sujeto vinculado al conocimiento y su transmisión[24].

CONOCIMIENTO

> *...Gozo de pocas certezas, como la mayoría que se anima a enfrentar lo incierto del tiempo histórico en el que vivimos, pero una de ellas hace referencia al convencimiento de que nos será imposible construir una sociedad más igualitaria y un futuro más prometedor de espaldas al conocimiento y a los compromisos racionales de la ciencia..."*
>
> *E. Wolovelsky*

El conocimiento es una construcción teórica, lingüística, cultural, histórica, política y social. En este proceso se tensionan prácticas sociales, relaciones de poder, modos de representación de la realidad, elaboraciones teóricas, modos de ordenación y categorización lingüística y conceptual de ciertos datos empíricos que el mismo conocimiento hace visibles. El carácter infalible del conocimiento instalado por la Modernidad ha sido puesto en cuestión, y tras

[23] LARROSA, J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Barcelona: La Piqueta.

[24] Transmisión se entiende aquí en el sentido en que lo desarrollan Hannah Arendt, Régis Debray, Jacques Hassoun: el objeto de transmisión no es preexistente al momento en que es transmitido, y se vincula con aquello que una cultura considera tan relevante que transforma en legado para las nuevas generaciones. Sin embargo, la transmisión no es mera repetición. Para que ella exista, debe configurarse en parte de la nueva identidad, debe ser tomada para ser transformada.

numerosos aportes de filósofos, epistemólogos y científicos quedaron en evidencia las limitaciones del paradigma positivista. Los conceptos de *conjetura* de Karl Popper, y de *paradigma* de Thomas Kuhn, pusieron en crisis la idea de *acumulación* y de *verdad intrínseca*. La Escuela de Frankfurt y la hermenéutica, con sus afirmaciones acerca de la razón subjetiva, la definición del componente ideológico de la ciencia y la búsqueda de sentidos, los aportes de Albert Einstein ampliados por la física cuántica, el principio de indeterminación, las contribuciones de LLya Prigogine, entre otros, instalaron la idea de que el mundo sólo puede conocerse a través de las formas de los discursos que lo interpretan. De esta manera es descalificada cualquier forma de conocimiento o pensamiento con pretensiones de absoluto. Cae a partir de ese momento el principio de legitimidad del saber y se instala la lógica de la deconstrucción; a partir de entonces no existen determinaciones fijas de significados y expectativas.

La Modernidad legitimó la necesidad de repetir y acumular saber para progresar y alcanzar el dominio del mundo con el conocimiento autorizado. Así, éste se volvió mercancía, y se naturalizó la idea de que el saber no puede ser para todos, sino para los más capaces. Como dice Freire, *"(...) el saber de las minorías dominantes castró el crecer de las mayorías dominadas*[25].

Son los grupos hegemónicos los que instalan modos de circulación y autorización, circuitos de control del conocimiento que regulan la creación, la imaginación, la diferencia y el debate.

Las instituciones educativas consolidaron un vínculo con el conocimiento desde la perspectiva de la acumulación propia de la ciencia clásica que reduce, fragmenta, simplifica la realidad.

Lo que se puede conocer está legitimado por la construcción de *regímenes de verdad* en el que se inscriben decisiones académicas y políticas, que desde fuera regulan el vínculo del sujeto con el conocimiento, anulando la dimensión del deseo.

[25]FREIRE P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos Aires: Siglo XXI

La concepción foucaultiana muestra que no hay saber que se sostenga si no está avalado por algún dispositivo de poder. No hay saber sin poder. Los saberes no obtienen reconocimiento público, incluso visibilidad, si les falta poder.

Vincular conocimiento y formación docente desde una perspectiva crítica, posibilita una visión integradora que evita la reducción y disyunción del conocimiento. Se trata de comprender la relación de contradicción entre los polos desde una perspectiva dialéctica del conocimiento, superando las dicotomías para alcanzar un orden más complejo, rico y fecundo.

ESCUELA

> *(...) pensar la enseñanza escolar como política de transmisión nos pone por delante el desafío de imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión – exclusión, sino, antes bien, en el horizonte de la filiación.*
>
> *Diker, Gabriela*

La escuela es una organización socialmente construida en diferentes procesos históricos, en la cual se desarrollan procesos de interacción social en relación con los contextos en los que funciona. Genera roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de una estructura formalmente reglamentada. Crea en el tiempo una cultura propia, constituida por creencias, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías; la cultura escolar no es homogénea sino que en un marco multicultural existen reglas de juego, normas que se negocian, se imponen y se convierten en objeto de diversos intercambios entre los sujetos.

La escuela se caracteriza por la complejidad de su trama, la multiplicidad y ambigüedad de objetivos, la pluralidad de los sujetos que la transitan y la disparidad de intereses. Su funcionamiento ordinario resulta contradictorio y conflictivo.

El carácter discursivo y práctico de la institución escolar es consustancial a su concepción como unidad social compleja, constituida por grupos que actúan en pos de metas más o menos manifiestas. Esta naturaleza ambigua y a la vez dinámica, hace que las percepciones sean muy distintas, según se pertenezca o no a ellos y según cómo quede definida esa pertenencia.

La complejidad de la escuela plantea la necesidad de asumir las contradicciones y dilemas para pensarla como el lugar de encuentro de la práctica pública y social de apropiación, distribución, intercambio y producción de conocimiento y cultura.

ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.

Paulo Freire

Consideramos el trabajo docente como constitutivo del proceso de producción, circulación y distribución de los conocimientos en la medida que se compromete con la democratización de la cultura y de la enseñanza. *Enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades de los estudiantes. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal.*[26]

La enseñanza es histórica, situada y normativa; tiene que ver con la ética, la política y la acción práctica, en la medida en que la representación del mundo que ordena las prácticas se alimenta de marcos conceptuales y cuerpos de conocimientos legitimados socialmente.

Es un proceso político, socio-cultural, ideológico, ético *en el que juegan un lugar central la dimensión pedagógica. Tiene que poner en tensión los saberes profesionales-teóricos y los saberes prácticos de las trayectorias particulares, es trabajo en torno al conocimiento (...), desnaturalizando lo obvio, reconociendo lo imprevisible.*[27]

Por eso en las situaciones de enseñanza es necesario develar las matrices de formación construidas como parte de las biografías escolares tanto de los formadores como de los estudiantes, ya que han instalado modos y expectativas cristalizados que no permiten abordar los problemas y condiciones de los contextos.

[26] MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACION (2009). *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Fundamentos del Campo de Formación General.* disponible en http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96371/EL002548.pdf?sequence=1

[27] CONSEJO GENERAL DE EDUCACION. (2008). *Conclusiones encuentros regionales Institutos Formación Docente*, Septiembre. Entre Ríos: Mimeo

Aceptar que escuela y enseñanza están atravesadas por discursos que construyen modos de entender y reconocer el contexto socio- político- cultural y los sujetos que habitan en él, posibilita reconocerlos y ponerlos en tensión.

El punto de partida de la enseñanza es la asunción del estudiante que tenemos y no del que suponemos o quisiéramos tener. Hay que fundar la enseñanza en lo que los sujetos son y en lo que portan.

La enseñanza se orienta a desarrollar procesos de pensamiento, curiosidad por la investigación y exploración e instancias que posibiliten explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender ideas y puntos de vista. Enseñar también implica generar relaciones e interacciones entre los sujetos involucrados y el conocimiento.

Uno de los retos es conseguir que la enseñanza sea promotora del *"(...) pensamiento apasionado –que incluye el deseo y la imaginación- para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida (...)*[28].

La enseñanza es transmisión. Por eso, "*pensar la transmisión en términos de traspaso, pensar el traspaso en términos de continuación inventiva de un mundo común nos conduce a insistir sobre los usos de los objetos frágiles e inestimables de la transmisión, sobre la transicionalidad de la transmisión y sobre la actividad creadora de los sujetos. Lleva a pensar la clase como un espacio potencial confiado al arte atento e ingenioso por el cual aquellos que ya están allí acogen al otro más inesperado en el horizonte del mundo.*"[29]

Enseñar significa establecer un vínculo pedagógico. Dicho vínculo surge en el lugar de una renuncia: a enseñarlo todo y a resignificarlo todo.

Aprender es un derecho y un deber que compromete al sujeto en su totalidad. "*La posibilidad de organizar el universo de experiencias, de alcanzar distintos niveles de representación y pensamiento está dado porque a ese sujeto que aprende se le aporta un sostén, una apoyatura vincular (...)*[30]

Quien aprende, como dice Meirieu, requiere de *condiciones de seguridad* para atreverse a *hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo*[31].

[28]LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.
[29]FRIGERIO G. Y DIKER.G. Comps. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Buenos Aires: Noveduc.
[30]QUIROGA A; (1992). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento.* Buenos Aires: Cinco.
[31]MEIRIEU P. (1998). *Frankestein educador.* Barcelona: Laertes.

Se aprende a partir de la necesidad, la curiosidad, la pregunta, cuando se generan el deseo de saber y de aprender.

El aprendizaje exige acción, reflexión, asumir progresivamente la palabra propia y apropiarse de los sentidos del mundo para conquistar la autonomía, la construcción de sí mismo como sujeto en el mundo.

Vincular enseñanza, aprendizaje y evaluación significa reconocer su carácter formativo, contextualizado y en proceso.

En este sentido, pensar la evaluación como formativa implica poder develar, desocultar aspectos que hacen a la propia práctica como así también al funcionamiento institucional que no parecen ser tan evidentes ante la primera mirada.

Para poder sostener esta mirada evaluativa, que implica volver a mirar, y mirarnos luego desde otro lugar, es necesario operar en dos direcciones, como nos recuerda Nicastro (2009) salirse de las miradas que capturan, aquellas que nos atrapan la atención, que nos "hipnotizan" y de las miradas que clausuran, que nos enclaustran la visión, que nos permiten sólo ver lo mismo, no dejándonos ver lo diferente, lo nuevo.

Pensando de esta manera, la evaluación reconoce la complejidad de los procesos educativos, como prácticas situadas, como construcciones históricas–sociales, como proyectos pedagógicos. Enlazándose con otras categorías como formación y experiencia ya que todo sujeto cuando tiene la posibilidad de observar, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina cuando hace determinadas cosas consigo mismo, y esto solo se produce en la problematización y en el interior de ciertas prácticas que ayudan a construir diferentes historias, en su singularidad y contingencia, permitiendo reconocer lo que se *es* y lo que *se pretende* realizar en las diferentes situaciones de enseñanza.

La evaluación formativa se vincula entonces con una multiplicidad de aristas que dejan entrever la complejidad del proceso, como fuimos expresando más arriba: formación, experiencia, saber. La evaluación vuelve la mirada hacia los sujetos, hacia sus trayectorias de formación.

Generalmente se asocia a la práctica evaluativa como evaluación de los aprendizajes, pero justamente lo que oculta este enunciado es al sujeto. Este corrimiento puede dar lugar a algunas reflexiones: ¿Se evalúa al estudiante individual sobre la base de una demostración del conocimiento de una disciplina? ¿O lo que se evalúa es el conocimiento corriente de la disciplina a través de la demostración que hace el estudiante de su conocimiento? En el primer caso, el referente a partir del cual se emite el juicio de valor es el aprendizaje de los estudiantes, mientras que en el segundo, lo es el campo disciplinar. Cuestionamientos que nos

llevan nuevamente a los sujetos que aprenden. Por eso quizás sea necesario (re)preguntarse: ¿Quiénes son? ¿Cómo y dónde se hacen presentes en la elaboración de las propuestas educativas?

Edith Litwin (2010) plantea que el campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva política, sino también desde una perspectiva pedagógica y didáctica.[32] Expresa además que la evaluación es el estudio de las relaciones y de las implicancias del enseñar y aprender.

Durante la formación inicial deberemos intentar abrir espacios que posibiliten profundizar los procesos de reflexión sobre lo que acontece en el aula a los efectos de explicitar y asumir dificultades, conflictos, errores, avances, logros vinculados con los conocimiento, la metodología de trabajo, la relación pedagógica, las dinámicas grupales, a fin de reorientar o modificar los aspectos o situaciones que operan como obstaculizadores, y recuperar y profundizar los que favorecen la interacción y la construcción de conocimientos.

[32] CAMILLONI, A. CELMAN, S. y LITWIN, E. (2010). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós. Pág.11

ESPECIFICACIONES ACERCA DE LA CARRERA

Título que se otorga: Profesor de Educación Inicial

Duración: 4 años

Condiciones de ingreso

Certificado de finalización y aprobación de estudios correspondientes al Nivel Secundario.

Propósitos de la Formación Docente Inicial

- Garantizar el conocimiento pedagógico - didáctico necesario para incidir en la formación de los sujetos de aprendizaje del Jardín Maternal y del Jardín de Infantes, como también de otros ámbitos institucionales.
- Reflexionar y comprender las múltiples dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares, para el desarrollo de prácticas educativas transformadoras del propio sujeto, del otro y del contexto en que se actúa, dando lugar a prácticas docentes significativas.
- Propiciar la integración entre los contenidos de las diferentes unidades curriculares, posibilitando la reflexión sobre la forma de pensar la enseñanza, los modos de dialogar y ejercer la autoridad pedagógica.
- Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía para la toma de decisiones en la participación en común, el ejercicio ético-reflexivo y crítico de la docencia propiciando la formación integral de las niñas y niños.
- Promover la capacidad para coordinar situaciones de enseñanza de los contenidos integrando el análisis de los contextos sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico.
- Facilitar la selección y uso de nuevas tecnologías de manera contextualizada y reflexiva.
- Favorecer y generar el trabajo colectivo-colaborativo para la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos institucionales compartidos.
- Analizar la complejidad del mundo actual, la particularidad de las regiones y relaciones, para generar experiencias socioeducativas situadas y superadoras desde una perspectiva socio-histórica.

- Indagar las problemáticas del contexto educativo desde las dimensiones socioculturales, políticas, económicas y legales, asumiendo un posicionamiento y compromiso ético con la sociedad, la institución escolar y el trabajo docente.
- Comprender la vida escolar como parte de la realidad social, facilitando la construcción de la subjetividad e identidad de los sujetos en relación con sus realidades históricas, regionales, culturales y ambientales.
- Participar en la reflexión y construcción colectiva de los conocimientos, recuperando el sentido estético y complejo de la enseñanza.
- Pensar la práctica docente como un trabajo en equipo que permita elaborar y desarrollar proyectos institucionales y de intercambio con otras instituciones del contexto.
- Articular la formación inicial de profesores con la Educación Inicial, fortaleciendo el vínculo con las escuelas asociadas y con otras instituciones y organizaciones sociales; reconociendo y valorando el aporte que hacen a la formación docente inicial.
- Contribuir a la construcción de marcos teóricos -pedagógicos, disciplinares y didácticos- que fundamenten los procesos de transmisión y constituyan referentes valiosos para interpelar, revisar y mejorar las prácticas de enseñanza.

Perfil del egresado

La construcción de un diseño curricular para la formación docente inicial, nos posibilita resignificar la tarea docente, de manera tal de pensarla y concebirla como una práctica reflexiva y critica.

En este sentido pretendemos que el egresado del Profesorado en Educación Inicial sea un docente comprometido ético y políticamente con los procesos culturales, sociales, estéticos de la sociedad en la que vive.

Por lo expuesto se aspira a formar un docente con capacidad de:

- Asumirse como sujeto autónomo, creativo, con responsabilidad profesional para la toma de decisiones.
- Contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los niños y niñas, apoyando procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las salas.
- Posicionarse comprometidamente en la configuración y consolidación de su identidad como profesional docente.

- Construir espacios de trabajo compartido y colaborativo en las instituciones educativas
- Comprender determinados marcos teóricos que lo habiliten para seguir profundizando en los diferentes campos de conocimiento.
- Seleccionar, diseñar y utilizar diversos recursos didácticos, en situaciones de enseñanza formal y no formal.
- Implementar reflexivamente en el Jardín maternal y de infantes, los lineamientos curriculares del nivel de Educación Inicial vigentes en los diferentes contextos.
- Construir y desarrollar dispositivos pedagógicos-disciplinares para atender la integración de las niñas y niños, desde la confianza en sus posibilidades de aprender y desarrollarse.
- Comprometerse con una concepción de evaluación multidimensional y multireferencial tanto de los aprendizajes, la enseñanza y la gestión institucional.

Campo ocupacional

El profesor de Educación Inicial podrá diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza para la Educación Inicial en sus diferentes modalidades; participar en la elaboración y evaluación de planes, programas y proyectos en instituciones formales y no formales.

ESTRUCTURA CURRICULAR

Especificaciones acerca de la estructura curricular

Entendiendo los diseños curriculares, las propuestas formativas y el desarrollo de los mismos como objeto de análisis, reflexión y evaluación tendientes a su mejora permanente, para la revisión del Diseño del Profesorado de Educación Inicial se ha tenido en cuenta:

- El Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial Resolución Nº 5420/08 C.G.E. y Resolución Nº 3425/09 C.G.E.
- El informe jurisdiccional de la Evaluación del Desarrollo Curricular de la Formación Docente de Educación Inicial, durante el período (2011-2012), en la provincia de Entre Ríos.
- Acta de informe N° 27/09 realizada por la Comisión Federal de Evaluación correspondiente a la solicitud de validez nacional del título **Profesor/a de Educación Inicial**.
- Los aportes realizados por los institutos de formación docente en el encuentro regional *"Revisión de los Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Primaria e Inicial".*

A partir de lo mencionado anteriormente, se recupera del Diseño curricular provincial (2008) la organización de la carrera en torno a campos de conocimiento: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de Formación en la Práctica Profesional Docente.

Los diferentes campos son entendidos como *"(...) una red o configuración de relaciones objetivas. Como un juego de múltiples factores en tensión; relaciones de fuerza entre los partícipes – disciplinas- que define la estructura del campo, establece reglas o modifica las ya intentadas, circunscribe sus límites o los flexibiliza"*[33].

Por este motivo, señalamos que el desafío es la producción de una propuesta curricular donde las tensiones y disputas que se generan en el interior de cada campo puedan brindar aportes y articulaciones a la formación.

Atendiendo a lo anterior, hacemos hincapié en la importancia del trabajo desde la rigurosidad lógica y conceptual de las distintas disciplinas, pero también en la necesidad que éstas converjan con aquellos objetos que componen el campo de la enseñanza para permitir una lectura múltiple y compleja de los mismos.

[33] BOURDIEU P. y WACQUANT, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI

En tal sentido, uno de los desafíos del presente diseño curricular es la generación de propuestas formativas que impliquen la planificación, desarrollo y evaluación por parte de docentes pertenecientes a los distintos campos de conocimiento, reconociendo las diversas trayectorias educativas de los estudiantes.

Cabe insistir en la necesaria convergencia en el campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente, del campo de la Formación General y de la Formación Específica. La práctica es la instancia en la que los saberes se sistematizan y, al mismo tiempo, se problematizan, por lo que resulta importante incorporar los aportes de la Investigación Educativa.

En esta propuesta curricular cada campo contiene unidades curriculares, entendidas como aquellas instancias curriculares que adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos forman parte del plan de estudios, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes.

Destacamos nuevamente la importancia de organizar las unidades curriculares en torno a problemas o temáticas que permitan un anclaje o nucleamiento, evitando así que el currículum pueda derivar en una colección fragmentaria de saberes que pierda de vista el potencial heurístico y problematizador de la teoría.

Tomando como marco de referencia la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente, las unidades curriculares de este diseño presentan distintos formatos, los cuales se describen a continuación:

- **Asignaturas:** Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa. Se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo.

  En relación a la evaluación se propone instancias de evaluaciones parciales, finales y/o por promoción.
- **Seminarios:** Son instancias académicas de estudio en profundidad de problemas relevantes para la formación, preferentemente desde una perspectiva interdisciplinaria. Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, el análisis, la profundización, comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos y de investigación.

La perspectiva metodológica de trabajo habilita la incorporación de estrategias del campo de la investigación para el abordaje de los problemas planteados.

Estas unidades permiten el cuestionamiento del pensamiento práctico y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica a partir de los temas o problemas seleccionados.

Para este formato se propone el coloquio, el cual puede asumir diferentes modalidades: producción escrita de informes, ensayos, monografías, investigaciones, etc. y su defensa oral.

- **Talleres:** Son unidades curriculares orientadas a promover la resolución práctica de situaciones a partir de la interacción y reflexión de los sujetos en forma cooperativa.

  Son instancias reflexivas que permiten revisar las prácticas, analizarlas, identificar obstáculos y contradicciones, reconocer logros y experiencias.

  "Los talleres (...) no son meramente reflexivos o pragmáticos, incluyen en su trabajo la producción teórica, la construcción de un saber que trascienda la manera natural de entender las cosas que pasan (...) Esto significa utilizar conceptos teóricos, realizar lecturas, conocer los resultados de investigaciones realizadas, consultar a especialistas..."[34]

  El taller por su dinámica tiene carácter flexible; su proceso depende de los objetivos, de los participantes, del tipo de actividades que se desarrollan.

  Como dispositivo metodológico posibilita a partir de la cotidianeidad en su complejidad, analizar casos, tomar decisiones y producir alternativas de acción y ejecución. Genera modos de aprendizaje reflexivo, de trabajo en equipo, escuchar al otro, colaborar en tareas grupales, asumir responsabilidades individuales y grupales, aportar opiniones, saberes, conocimientos y sostener propuestas de trabajo.

  "Los talleres poseen una naturaleza productiva, es decir, no se instalan (o no deberían hacerlo) en la crítica negativa o impotente, implican la elaboración (producción) de condiciones que favorezcan una práctica superadora de los obstáculos, dificultades o problemas o conflictos, como así también la valorización y desarrollo de experiencias exitosas y gratificantes"[35]

[34] LANDREANI, N. (1996). *El taller. Un espacio compartido de producción de saberes.* Cuaderno de capacitación docente nº 1 Año 1. Nº 1. UNER. Pág. 13

[35] LANDREANI N.; Op. cit. Pág. 15

Se propone para la evaluación la presentación de trabajos parciales y/o finales de producción individual o colectiva según la propuesta didáctica de los docentes de la unidad curricular. Por ejemplo: elaboración de proyectos, diseño de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros.

- **Trabajos de campo:** Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados.

  La construcción de objetos – problemas vinculados a las situaciones específicas del nivel, institucionales, de la práctica docente y de la enseñanza instalan la necesidad de realizar trabajos de indagación, cuyo propósito es acercar a los estudiantes a la práctica de la investigación entendida como praxis social articulada, fundamentada y situada en relación a un contexto.

  Poner en tensión marcos teóricos, usar distintos instrumentos de recolección y análisis de información con la intención de producir conocimientos que amplíen los horizontes de comprensión de aspectos de la realidad educativa y habiliten a partir de estos diagnósticos intervenciones en campos acotados.

  El trabajo de campo permite la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales, el estudio de situaciones y la producción de conocimientos en contextos específicos. Operan como confluencia de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en las asignaturas, seminarios y talleres.

  Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes, produciendo investigaciones. Es importante que, durante el desarrollo curricular, los sucesivos trabajos de campo recuperen las reflexiones y conocimientos producidos en los períodos anteriores.

- **Prácticas docentes:** Las prácticas docentes incluyen encuentros de trabajo entre los equipos docentes de los institutos y las escuelas asociadas, para la construcción de proyectos interinstitucionales de prácticas, que enmarcaran las experiencias de formación de los estudiantes.

  Se vinculan también, a trabajos de participación progresiva de los estudiantes en el ámbito en las instituciones formales y no formales, escuelas, aulas, desde ayudantías

iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados, hasta la residencia con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo.

Estas prácticas de enseñanza incluyen encuentros de diseño y análisis de situaciones, narrativas, reflexión sobre las prácticas, conflictos, y situaciones problemáticas en los que participan profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los docentes de las escuelas asociadas y otros integrantes de la comunidad educativa.

Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de profesores tutores de las escuelas asociadas y los equipos de prácticas de los institutos superiores.

Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir instancias que habilitan a la construcción de la identidad del trabajo docente, experimentar proyectos de enseñanza e integrarse a un grupo de trabajo escolar.

- **Módulos:** Los módulos representan unidades de conocimientos completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo de actuación docente, proporcionando un marco de referencia integral, las principales líneas de acción y las estrategias fundamentales para intervenir en dicho campo.

  Su organización puede presentarse en materiales impresos, con guías de trabajo y acompañamiento tutorial, facilitando el estudio independiente. Por sus características, se adapta a los períodos según sea la organización de los materiales.

- **Unidades de definición Institucional (UDI)**

  Los ejes sugeridos para estas unidades forman parte del Campo de la Formación Específica. La elección de las mismas deberá ser discutida y acordada por los distintos actores institucionales, en los ámbitos de participación y gobierno, garantizando la articulación con las unidades curriculares de todos los campos de la formación.

  Los recorridos que habilita este diseño curricular permiten pensar la formación docente como trayectorias formativas en las que se involucran directivos, docentes y estudiantes, desde lo vincular, institucional y pedagógico, haciendo posible la toma de decisiones frente a la complejidad, simultaneidad, pluricausalidad y particularidad de las situaciones de la vida escolar, en tanto *" (...) buena parte del conocimiento docente (...) no reconoce como fuente única la teoría pedagógica ni se expresa necesariamente con*

los términos y en los marcos de racionalidad característicos de ésta; (...) no todo el conocimiento que se pone en juego en el accionar docente resulta comunicable en proposiciones discretas. Para algunos autores (...) constituye conocimiento tácito (...)"[36]

Este conocimiento tácito está integrado por esquemas prácticos que Phillipe Perrenoud (2007) denomina **habitus profesional** y se construye, según este autor, no a través del ejercicio de la profesión sino en la formación misma. Esto nos obliga a pensar cuidadosamente la estructura curricular que organizará la trayectoria de los estudiantes en la institución formadora.

[36] TERIGI F. y DIKER G. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidos

Carga horaria y cantidad de unidades curriculares

CUADRO 1: Carga horaria de la carrera expresada en horas cátedra

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		F. G.	F. E.	F. P. P.	UDI fuera de campo
1°	1056	448	480	128	0
2°	1024	256	640	128	0
3°	896	288	416	192	0
4°	736	160	256	320	0
UDI fuera de año	320	0	320	0	0
Total carrera	4032	1152	2112	768	0
Porcentaje	100%	28,57%	52,38%	19,05%	0

CUADRO 2: Carga horaria de la carrera expresada en horas reloj

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		F. G.	F. E.	F. P. P.	UDI fuera de campo
1°	704h	298 h 40m	320h	85h 20m	0
2°	682h 40m	170h 40m	426h 40m	85h 20m	0
3°	597h 20m	192	277h20 m	128h	0
4°	490h 40 m	106h40m	170h 40m	213h 20m	0
UDI fuera de año	213h 20m	0	213h 20m	0	0
Total carrera	2688h	768	1408h	512h	0
Porcentaje	100%	28,57%	52,38%	19,05%	0%

CUADRO 3: Cantidad de unidades curriculares por campo y por año; según su régimen de cursada

Cantidad de UC por año		Cantidad UC por año y por campo				Cantidad UC por año y régimen de cursada	
	Total	F. G.	F. E.	F. P. P.	EDI fuera de campo	Anuales	Cuatrim
1°	9	4	4	1	0	9	0
2°	10	3	6	1	0	10	0
3°	9	3	5	1	0	7	2
4°	6	2	3	1	0	6	0
UDI fuera de año	*	*	*	*	*	*	*
Total	**34**	**12**	**18**	**4**	0	**32**	2

CUADRO 4: Carga horaria campo formativo hora cátedra - horas reloj

Carga horaria por año académico			Carga horaria por campo formativo Horas Cátedra – Reloj						
			F. G.		F. E.		F. P. P.		UDI fuera de campo
1°	1056	704h	448	298h 40m	480h	320h	128	85h 20m	0
2°	1024	682h 40m	256	170h 40m	640h	426h 40m	128	85h 20m	0
3°	896	597h 20m	288	192h	416h	277h 20m	192	128	0
4°	736	490h 40m	160	106h 40m	256h	170h 40m	320	213h 20m	0
UDI fuera de año	320	213h 20m	0	0	320	213h 20m	0	0	0
Total carrera	4032	2688h	1152	768	2112	1408h	768	512	0
Porcentaje	100%		28,57%		52,38%		19,05%		0

CUADRO 5: Denominación, formato y carga horaria anual de las unidades curriculares, en horas cátedra.

AÑOS	CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE	UDI FUERA DE CAMPO
1°	- Pedagogía (Asignatura, 96hs) - Corporeidad, juegos y lenguajes artísticos (Taller, 128hs) - Oralidad, lectura, escritura y TIC (Taller, 96hs) - Didáctica general (Asignatura, 128hs)	- Lengua, Literatura y su didáctica I(Asignatura, 128hs) - Matemática y su didáctica I(Asignatura 128hs) - Ciencias sociales y su didáctica I(Asignatura, 96hs) - Ciencias naturales y su didáctica (Asignatura, 128hs)	- Práctica Docente I: Sujetos y contextos: aproximación a la Práctica educativa. (Seminario-Taller 128hs)	
2°	- Psicología educacional (Asignatura, 96hs) - Historia social, política argentina y latinoamericana (Asignatura, 64hs) - Filosofía (Asignatura, 96hs)	- Lengua, Literatura y su didáctica II (Asignatura, 96hs) - Matemática y su didáctica II (Asignatura, 96hs) - Ciencias sociales y su didáctica II (Asignatura, 96hs) - Ciencias naturales, Educación tecnológica y sus didácticas. (Asignatura, 128hs) - Sujetos de la Educación Inicial (Seminario,128hs) - Educación física y su didáctica. (Asignatura, 96hs)	- Práctica Docente II: Educación Inicial y Práctica Docente (Seminario-Taller, 128hs)	
3°	- Sociología de la educación (Asignatura, 96hs) - Historia de la educación argentina (Asignatura, 96hs) - Derechos humanos: ética y ciudadanía (Asignatura, 96hs)	- Juegos y producción de materiales (Taller,64hs) - Alfabetización en la Educación Inicial (Asignatura, 96hs) - TIC y Educación Inicial (Seminario Taller,64hs) - Lenguajes artísticos I(*) (Taller, 80h cuatrimestrales) - Lenguajes artísticos I (*) (Taller, 80h cuatrimestrales)	- Práctica Docente III: Cotidianeidad en las salas, experiencias de formación (Seminario-Taller, 192hs)	
4°	- Análisis y organización de las instituciones educativas (Seminario 96hs) - Educación sexual integral (Seminario-Taller, 64hs anuales)	- Taller interdisciplinario: problemáticas transversales (Taller,96hs) - Problemáticas contemporáneas en la Educación Inicial (Seminario Taller,64hs) - Educación temprana (Seminario 64hs)	- Práctica Docente IV: Escenas Educativas y trayectorias de formación (Taller- Seminario, 320 hs)	
		Unidades de definición institucional (160hs)		

(*)Dos lenguajes por cuatrimestre: Música, Artes visuales, Teatro, Expresión corporal

CUADRO 6: Profesorado de Educación Inicial. Denominación, formato y carga horaria (semanal-anual-total) en hora cátedra y hora docentes

1er Año					2do Año					3er Año					4to Año				
Unidad Curricular	HCS[37]	HCA[38]	Form	HD[39]	Unidad Curricular	HCS	HCA	Form	HD	Unidad Curricular	HCS	HCA	Form	HD	Unidad Curricular	HCS	HCA	Form.	HD
Campo de la Formación General																			
Pedagogía	3	96	Asig.	3	Filosofía	3	96	Asig.	3	Derechos humanos: ética y ciudadanía	3	96	Asig	3	Anál. y org. de las instit. educativas	3	96	Asig.	3
Corporei-dad, juegos y lenguajes artísticos	4	128	Taller	2 2 2	Hist. social pol. arg. y latinoaméri-cana	2	64	Asig.	2	Sociología de la educación	3	96	Asig	3	Educación sexual integral	2	64	Sem-Taller	2
Oral, lect., escritura y TIC	3	96	Taller	3 1	Psicología educacional	3	96	Asig.	3	Historia de la educ. argentina	3	96	Asig	3	---	---	---	---	---
Didáctica general	4	128	Asig	4						---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
THCS[40]	14	-----	-----	17	THCS	8	---	---	8	THCS	9			9	THCS	5	--	---	5

[37] HCS: Horas Cátedra Semanales
[38] HCA: Horas Cátedra Anuales
[39] HD: Horas Docentes
[40] THCS: Total Horas Cátedra Semanales

Campo de la Formación Especifica																								
Lengua,Lit y su didáctica I	4	128	Asig.	4	Lengua,Lit y su didáctica II	3	96	Asig.	3	Juegos y producción de materiales	3	96	Taller	3	Problemáticas contemporá - neas en la Educ Inicial	3	96	Semi nario-taller.	2 2
Matem. y su didáctica I	4	128	Asig.	4	Matem. y su didáctica II	3	96	Asig.	3	Lenguajes artísticos*	5	80	Asig.	2 3	Taller interdis.: problem. transv	3	96	Taller	1 1 1
Ciencias nat. y su didáctica	4	128	Asig.	4	Ciencias nat, Educ tecnológica y sus didácticas	4	128	Asig.	2 2	Lenguajes artísticos*	5	80	Asig.	2 3	Educ. temprana	2	64	Sem	2
Ciencias soc y su didáctica I	3	96	Asig.	3	Ciencias soc. y su didáctica II	3	96	Asig.	3	TIC y Educ. Inicial	2	64	Sem. Taller	2					
					Sujetos de la educ. Inicial	4	128	Sem	4	Aff. en la Ed. Inicial	3	96	Asig	3					
					Educ. física y su didáctica	3	96	Asig	3										
THCS	15	----	----		THCS	20	----	----	20	THCS	13	----	----	13	THCS	8	----	----	9
Unidades de definición institucional (160h)																			

Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente																															
Práctica docente I	4	128	Sem Tall.	2 2	Práctica docente II	4	128	Sem. Taller	2 2	Práctica docente III	6	192	Sem. Tall.	4 1 1	Práctica docente IV	10	320	Sem. Taller	10 1 1 1												
THC[41]	33	---	---	42	THC	32	---	---	32	THC	32	---	---	34	THC	23	---	---	28												

*Lenguajes por cuatrimestre (Música, Artes Visuales, Teatro, Expresión Corporal)

[41] THC: Total Horas Cátedra

CAMPOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

- **Campo de la Formación General**

> *Es precisamente en el campo de la educación que hoy se libra tal vez una de las batallas más decisivas en torno del significado. Están en juego, en esa lucha, los significados de lo social, de lo humano, de lo político, de lo económico, de lo cultural y, de aquello que nos concierne, lo educativo. En esa lucha, la educación es un campo de batalla estratégico. La educación no es solamente uno de los significados que están siendo redefinidos: ella es el campo de confrontación de los diferentes significados*
>
> *Tomas Tadeu Da Silva*

En el campo de la formación general, se propone analizar y reflexionar sobre el carácter complejo de la formación docente como trayectoria. Éste se orienta a la comprensión de los fundamentos históricos, filosóficos, económicos, políticos, sociales, pedagógicos y éticos del trabajo docente, analizando las posturas en tensión, de diversos contextos socio-educacionales y las subjetividades en interacción.

Los Lineamientos Curriculares del INFD, plantean cuestiones a pensar en términos de tensión en la formación general: relación o integración entre teorías y prácticas, comprensión de las singularidades en el marco de regularidades (poner en diálogo la mirada de lo común y lo diverso), fortalecimiento de la enseñanza en contextos y dimensiones complejas desde marcos conceptuales e interpretativos, integración de problemas y lenguajes, vinculación entre las disciplinas, la vida cotidiana y las prácticas socio-educativas.

La finalidad del campo de formación general en el curriculum para la formación inicial de todas las carreras es construir marcos conceptuales para pensar y comprender las realidades sociales, culturales y educativas, las instituciones y las prácticas docentes.

PRIMER AÑO

Pedagogía

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs cátedra semanales - 2 hs reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

La reflexión teórico pedagógica y la problematización de la educación constituyen aspectos centrales de la formación docente ya que incorporan una lectura social, política y crítica de la situación educativa.

El desarrollo de esta unidad curricular brinda los marcos orientadores que permiten comprender la educación como una práctica situada, recuperando su sentido ético y político y, por ende, su potencial transformador. Constituye una instancia de reflexión teórica sobre los problemas del campo de la educación, porque desde los marcos referenciales se analizarán los supuestos subyacentes a las teorías y prácticas pedagógicas.

El estudio de las huellas del discurso pedagógico moderno, sus debates y desarrollos en diferentes contextos, y la comprensión de que la pedagogía, tal como se la concibe en la actualidad, es producto de ese discurso que atraviesa fuertemente las prácticas escolares, resulta fundamental para la formación docente inicial. En relación a lo anterior, recuperamos los aportes de Michel Foucault (1996), quien señala que *"La pedagogía se constituyó igualmente a partir de las adaptaciones mismas del niño a las tareas escolares, adaptaciones que, observadas y extraídas de su comportamiento, se convirtieron enseguida en leyes de funcionamiento de las instituciones y forma de poder ejercido sobre él."*[37]

La recuperación de los procesos de producción, distribución y apropiación de saberes en los distintos contextos históricos y las críticas que surgen en el siglo XX facilitará la construcción de marcos referenciales para la acción docente. En paralelo, el análisis de las corrientes de reflexión pedagógica, de sus tradiciones, de sus problemas históricos hará posible la comprensión de las problemáticas contemporáneas y las prácticas cotidianas en la escuela.

[37] Foucault, M (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa. pag 136

Ejes de contenidos

Educación y pedagogía: significados, sentidos y rupturas

La educación como praxis, como práctica social, cultural y política. Fundamentos antropológicos, filosóficos, políticos, sociológicos que subyacen a las teorías y a las prácticas pedagógicas. Objeto de estudio de la Pedagogía. Educación y transmisión: problemáticas epistemológicas de la pedagogía. Las transformaciones del vínculo Estado y educación. Problemáticas y perspectivas pedagógicas de América Latina y Argentina.

Los sujetos y discursos pedagógicos: herencias y nuevas subjetividades

Discursos pedagógicos. Pedagogización de la infancia y la escolarización del saber: del niño al alumno. Teorías Críticas: teorías de la reproducción y teorías de la liberación. Teorías Poscríticas.

La construcción de la identidad del trabajo docente; los desafíos de una práctica autónoma y crítica. El vínculo entre generaciones; infancias y juventudes: identidades, mandatos, autoridad y transmisión. Tensión entre homogenización e individualización. La educación primaria: inclusión, obligatoriedad y calidad.

La escuela como espacio pedagógico

La escuela como construcción social: contexto de producción. La expansión del formato escolar en el marco de la organización de los sistemas educativos. La impugnación a la escuela: las teorías de la reproducción y la desescolarización. Desafíos actuales: continuidades y rupturas. Contexto institucional y áulico. El lugar de los sujetos.

Conocimiento y saber escolar

Legitimación del conocimiento en el campo educativo. Transmisión, nuevas tecnologías y prácticas pedagógicas. Transformación del escenario pedagógico en la sociedad actual. Cambios, sentidos y desafíos del sistema educativo.

Bibliografía

ANSELMINO, G. y MORAN, M. (2009). *La práctica pedagógica en el nivel inicial: el lugar del juego*. Actas de las V jornadas de la formación del profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa La Pampa: Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam .Disponible en

http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/profesorado2009/final/comunicaciones/3_investigaciones/3a_07.pdf

ANTELO, E y ALLIAUD, A. (2009). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Aique.

BLEICHMAR, S. (2008). *Violencia social - violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.

CAMILLONI, A., CELMAN, S. y otros. (1998). La *Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

CARLI, S. comp (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

CARUSO, M; DUSSEL, I. (1996). *De Sarmiento a Los Simpson*. Buenos Aires: Kapelusz.

CASTILLÓN, H. (2011). *Epistemología de la Pedagogía*. Colombia: Educación y Pedagogía.

COMENIO, J. (1922). *Didáctica Magna*. Madrid: Reus.

CONTRERAS, D. y otros. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

COREA, C. Y LEWKOWICZ, I. (2004). *Pedagogía del Aburrido*. Buenos Aires: Paidos.

DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Cuestiones de Educación. Buenos Aires: Paidós.

DEWEY, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

DOVAL D. Y RATERO C. (2011). *Autoridad y Transmisión niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Noveduc.

DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999*). La invención del aula*. Buenos Aires: Exordio, Santillana.

FERRY, G. (1990). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Paidós.

FREIRE, P (1999). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

FREIRE, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FRIGERIO, G y DIKER, G. (2003). *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Colección Ensayos y Experiencias, Coedición Fundación Cem. Buenos Aires: Noveduc.

FRIGERIO, G. Y DIKER, G. Comp. (2008) *Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

GRINBERG, S. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

GVIRZ, S, y Oros. (2007). La *Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique.

MARTINEZ BOOM, A y otros. (2009). *Instancias y estancias de la Pedagogía, la Pedagogía en movimiento*. Bogotá, Colombia: Universidad de San Buenaventura.

MORÍN, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

MORÍN, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.

NASSIF, R, RAMA G y TEDESCO, J C. (1984). *Tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)*. En *El sistema Educativo en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO, CEPAL-PNUD.

PUIGGROS, A. comp. (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Galerna.

ZULUAGA, O. (2003). *Educación y Pedagogía una diferencia necesaria*. En Pedagogía y Epistemología. Buenos Aires: Cooperativa Editorial Magisterio.

Oralidad, lectura, escritura y TIC

Formato: Taller

Carga horaria para el estudiante: 3 hs cátedra semanales.- 2 hs reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

Los procesos de lectura y escritura se vinculan con diferentes prácticas de lenguaje y pensamiento de acuerdo al ámbito o área de conocimiento y a los modos particulares de circulación y producción de los discursos.

El ámbito de la Educación Superior no es una excepción: hay prácticas de lenguaje y pensamiento que le son propias, modos instituidos de circulación de la palabra, de validación de la misma, condiciones de producción y socialización de los discursos, etc.

Ingresar al Nivel Superior implica incorporarse y participar en estas prácticas, aprendizaje al que difícilmente se tenga acceso en otros ámbitos. Es por eso que leer y escribir, (como escuchar y hablar) no son saberes aprendidos de una vez y para siempre en los niveles anteriores. El Nivel Superior no puede desconocer que algunas de las tareas cognitivas relacionadas con esos procesos son específicas del mismo, y sólo en ese ámbito pueden ser aprendidas. Tampoco puede desconocer que las TIC y los nuevos soportes textuales han

modificado sustancialmente los modos de cognición y las condiciones de producción, circulación y recepción de los textos.

Proponer un taller de estas características en el comienzo de la carrera docente implica preguntarse cuál es la relación entre la oralidad, la lectura, la escritura y la mediación tecnológica con el aprendizaje.

Leer y escribir son procesos cognitivos que se aprenden leyendo y escribiendo, y a partir de reflexiones posteriores sobre esas prácticas. Asimismo se hace necesaria una reflexión sobre los modos en que estos procesos se construyen en contextos y culturas diversas que evidencian el fenómeno de socialización tecnológica de las nuevas generaciones.

Reconocer la centralidad del conocimiento y la información en nuestra sociedad es asumir que estas nuevas tecnologías son portadoras de una gran potencialidad, porque permiten acumular y transmitir enormes cantidades de información, en forma inmediata y permiten superar los límites físicos y espaciales para la comunicación. La utilización de las nuevas tecnologías ha provocado modificaciones en nuestras categorías de tiempo y de espacio, y nos ha obligado a redefinir incluso el concepto de realidad, a partir de la posibilidad de construir realidades virtuales.

Pero además, la lectura, la escritura y las TIC permiten aprender otros conocimientos. Las nuevas tecnologías permiten nuevos modos de apropiación, construcción, socialización y trabajo con el conocimiento, y ésta es la potencialidad que se busca desarrollar en este taller.

De este modo, podemos afirmar que las actividades relacionadas con la lectura y la escritura, y con las prácticas discursivas pueden ser pensadas como *estrategias de aprendizaje* centradas en las acciones cognitivas que implican. Desde esta perspectiva, el trabajo del taller se orientará a que los estudiantes desarrollen sus propios modos de construcción, organización y comunicación del conocimiento, ya que los modos de indagar, aprender y pensar en las distintas áreas están estrechamente vinculados con modos de leer y escribir, y con los soportes que se utilizan.

Por esta particular relación entre lectura, escritura y prácticas de oralidad con los modos peculiares de ser el discurso en las distintas áreas disciplinares, el trabajo sobre los discursos y los textos no puede estar desvinculado del contenido de los mismos, y se hace necesario el trabajo colaborativo con los docentes de las otras unidades curriculares, tanto en las actividades del taller, como en sus propias clases.

Ejes de contenidos

Alfabetización académica

Lectura y escritura como prácticas académicas y ejercicio intelectual. La complejidad de los textos académicos y la necesidad de una enseñanza explícita. Protocolos de lecturas exigidos en cada carrera. El trabajo intelectual a partir de los borradores de escritura. La selección y precisión léxica.

Lectura y escritura de diversos textos académicos (informes, artículos de divulgación científica, ensayos, monografías, etc.). Rasgos formales de su escritura. Secuencias textuales expositivas, explicativas y argumentativas. Formas explícitas de razonamiento. Protocolos de presentación de los trabajos escritos. La importancia de citar las fuentes bibliográficas. Normas actualizadas APA.

La construcción formal de la oralidad en el ámbito académico

Las prácticas discursivas y sus características en diversos contextos comunicativos. Elementos lingüísticos y paralingüísticos. La oralidad en el ámbito académico. Estrategias discursivas.

La exposición oral y su planificación. Los soportes visuales analógicos y digitales como herramientas de apoyo. Las instancias específicas académicas de evaluación o de intercambios comunicativos (exámenes parciales orales, exámenes finales, coloquios integradores, ateneos, disertaciones en jornadas, congresos, etc.)

Los géneros discursivos digitales y la mediación tecnológica del conocimiento

Las TIC como nuevos soportes en el proceso de circulación, consumo y producción de diversos tipos de información. La construcción de subjetividades dentro de la realidad virtual. La complejidad de las prácticas de lectura y escritura multimodales. La lectura hipertextual.

Las TIC y su integración en el trabajo académico: accesibilidad de la información, criterios de búsqueda y selección de información en la Web, los programas y las herramientas específicas TIC para organizar la presentación de trabajos y el intercambio académico (Word, Excel, correos electrónicos, redes sociales, documentos compartidos, etc.)

Bibliografía

ALVARADO, M. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura.* Buenos Aires: FLACSO Manantial

ARNOUX, E. y otros. (1999). *Talleres de lectura y escritura.* Buenos Aires: Eudeba.

---------- (2002). *La lectura y la escritura en la Universidad.* Buenos Aires: Eudeba.

BAS A. y otros. (2001).*Escribir: apuntes sobre una práctica.* Buenos Aires: Eudeba.

BLANCHE - BENVENISTE, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura.* Barcelona: Gedisa.

BOMBINI, G. (2006). *Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural.* En *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

BURBULES, N. Y CALLISTER, T. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información.* Buenos Aires: Gránica.

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: FCE.

CASSANY, D. (2003) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Paidós.

---------- (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula.* Barcelona: Paidós.

CASTELLS, M. (2005) *La era de la información (Volumen 1) en Economía, sociedad y* cultura. *La sociedad en red.* Madrid: Colección Libros singulares.

CAVALLO, G. y CHARTIER, R. Comp. (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental.* Buenos Aires: Taurus.

CHARTIER, R. (1997). *Pluma de ganso, libro de letras, ojo de viajero.* México: Universidad Iberoamericana.

FERNÁNDEZ BRAVO, Á. y TORRE, C. (2003). *Introducción a la escritura universitaria.* Montevideo: Granica.

GARCÍA NEGRONI, M. coord. (2001). *El arte de escribir bien en español.* Buenos Aires: Edicial.

HUERGO, J. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática. Intersecciones.* Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. CACE.

LARROSA J. (1996). *La experiencia de la lectura.* Barcelona: Laertes.

MILIAN M. Y CAMPS A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura.* Rosario: Homo Sapiens.

ONG, W. (1987) *Oralidad y escritura, tecnología de la palabra.* México: FCE

PETRUCCI, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad.* Barcelona, Gedisa

PRIETO CASTILLO, D (2004). *La comunicación en la educación.* Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

R.A.E. (2009). *Nueva gramática de la lengua española.* Madrid: Espasa Calpe. Selección de páginas.

PISCITELLI, A. (2002). *Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes.* Buenos Aires: Paidos.

SÁNCHEZ LOBATO, J. (2007). *Saber escribir.*, Buenos Aires: Aguilar.

ZAMUDIO, B. y ATORRESI, A. (2000). *La explicación.* Buenos Aires, Eudeba.

Corporeidad, juegos y lenguajes artísticos

Formato: Taller

Carga horaria para el estudiante: 4 hs cátedra semanales.- 2hs 40 min reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

Roland Barthes (2009) señala que la cultura es un campo de dispersión de los lenguajes y el estallido de la llamada cultura de masas ha contribuido a profundizar su carácter heteróclito. En las sociedades actuales, todo habla. La proliferación de significantes, la irrupción de nuevas concepciones estéticas y soportes derivados del desarrollo tecnológico hacen más compleja la reflexión sobre los diferentes lenguajes.

Asumir esta complejidad sin intentar reducirla o compartimentarla requiere una reflexión sobre los modos en que organizamos y significamos nuestras sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, a través de nuestras experiencias vinculares y sociales.

Este taller se orienta, entonces, a sensibilizar a los estudiantes a partir de la experimentación con los diferentes lenguajes, a la frecuentación de diversas manifestaciones artísticas y a la reflexión acerca de cómo los nuevos modos de producción y circulación, así como la diversidad

de soportes, generan relaciones inéditas entre cuerpo, lenguaje y percepción, social e históricamente situadas. Estos procesos tienen como propósito que los estudiantes observen críticamente todas las configuraciones de movimiento y sentido socialmente valoradas, desnaturalizando las prácticas instituidas.

Es necesario desarrollar en la formación inicial una disposición lúdico motriz para la acción, expresión y comunicación que le permita a los estudiantes, a partir de sus recorridos experienciales, una comprensión de estos mismos procesos en sus prácticas pedagógicas.

El formato taller de esta unidad curricular ha de posibilitar que los diferentes lenguajes y disciplinas se integren total o parcialmente en torno a los ejes propuestos a partir de diferentes proyectos que diseñen e implementen los docentes responsables.

Ejes de contenidos

La corporeidad: biografías e identidades

Cuerpo, vínculo y subjetividad. Condiciones materiales y simbólicas de producción de las prácticas corporales en los docentes. El cuerpo como construcción social, política y cultural.

Diálogo entre sociedad y construcción de identidades. El sujeto como intérprete de sus propios procesos. El sujeto, sus procesos creativos a través del cuerpo, el juego, la imagen y la tecnología (percepción, sensibilidad, intuición, espontaneidad, creatividad e innovación).

Apertura a otros modos de comunicación y expresión

Disponibilidad corporal para jugar, expresarse, comunicarse, interaccionar colaborativamente, en cooperación y oposición. El carácter integrador del hecho estético. Nuevos lenguajes de expresión y comunicación corporal.

Prácticas pedagógicas y los distintos lenguajes

Creación y producción a través de diferentes lenguajes. Redescubrimiento en las relaciones de confianza y la producción de mensaje con intencionalidad expresiva y comunicativa. La identidad cultural vinculada con la sociedad actual y la institución educativa.

Bibliografía

AIZENCANG, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares.* Buenos Aires: Editorial Manantial.

ARNHEIM, R. (1962). *Arte y percepción visual. Psicología de la Visión Creadora.* Buenos Aires: Eudeba.

BLEICHMAR, S. (2009). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo.* Buenos Aires: Editorial Topía.

BOZZINI, F. y otros. (2000). *El juego y la música.* Buenos. Aires: Noveduc.

CALMELS, D. (2001). *Cuerpo y saber.* Buenos Aires: Noveduc.

CASTAÑER BALCELLS, M. comp. (2006). *La inteligencia corporal en la escuela.* Barcelona: Editorial Graó.

DIAZ GOMEZ. M. y GALAN, M. E. (2007). *Creatividad en educación musical.* España: Universidad de Cantabria. Fundación Marcelino Botín.

ELLIOT, E. (1998). *Educar la visión artística.* Buenos Aires: Paidos. SAICF.

FARRERAS, C. (2002). *Culturas Estéticas Contemporáneas.* Buenos Aires: Puerto de Palos.

FERNÁNDEZ, A. (2000). *Psicopedagogía en psicodrama.* Buenos Aires: Nueva Visión.

FRIGERIO, G. y DIKER G. comp. (2007). *Educar: (sobre) impresiones estéticas.* Buenos Aires: Del Estante Editorial.

GAINZA, V. H. de ed. (1993). *La Educación Musical Frente al Futuro. Enfoques interdisciplinarios desde la Filosofía, la Sociología, la Antropología, la Psicología, la Pedagogía y la Terapia.* Buenos Aires: Guadalupe.

GIRADEZ, A. (2005). *Internet y Educación Musical.* Barcelona: Ediciones Graò.

GÓMEZ, R. (2003). *El aprendizaje de las habilidades y los esquemas motrices en el niño y el joven.* Buenos Aires: Stadium.

GRASSO, A. (2005). *Construyendo identidad corporal.* Buenos Aires: Noveduc.

GRASSO, A. y ERRAMOUSPE, B. Colab. (2005). *La corporeidad escuchada.* Buenos Aires: Noveduc.

MATOSO, E. (1996). *El cuerpo, territorio escénico.* Buenos Aires: Paidós.

NAJMANOVICH, D. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación.* Buenos Aires: Biblos.

NUN DE NEGRO, B. (2008). *Los proyectos de arte. Enfoque metodológico en la enseñanza de las .artes plásticas en el sistema escolar.* Buenos Aires: Lumen.

OLIVERAS, E. (2007). *Cuestiones de arte contemporáneo.* Buenos Aires: Emecé

OLIVERAS, E. (2009). *La metáfora en el arte: retórica y filosofía de la imagen.* (2da edición). Buenos Aires: Emecé.

RASSKIN, M. (1994) *Música Virtual.* España: ANAYA Multimedia.

ROSBACO, C.I. (2000). *El desnutrido escolar.*: Rosario: Homo Sapiens.

SCHLEMENSON, S. (1995). *El aprendizaje un encuentro de sentidos.* Buenos Aires: Kapelusz.

SCHNITMAN, F. D. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.* Buenos Aires: Paidós.

SIMMEL, G. (2003). *Estudios psicológicos y etnológicos sobre música.* Buenos Aires: Grao.

SKLIAR, C y, M (2008).*Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia.* Buenos Aires: Noveduc.

Didáctica general

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 hs cátedra semanales.- 2 hs 40 min semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

La formación en el campo de la didáctica tiene que reconocer su construcción histórica y social en el marco de proyectos educativos y sociales amplios. Reflexionar sobre la complejidad de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en escenarios institucionales particulares – las escuelas- así como la construcción de herramientas teórico – metodológicas implica pensar la enseñanza desde una perspectiva problematizadora y hermenéutica.

En los escenarios pedagógicos actuales, uno de los desafíos de la didáctica es superar la mirada instrumentalista y poder generar instancias de reflexión acerca de los procesos de la enseñanza. *Pensar, analizar, visualizar las complejidades de la acción docente, sus atravesamientos sociales, institucionales, históricos, interpersonales, lingüísticas, psíquicas*[38].

La didáctica como disciplina del campo pedagógico y por ende de las ciencias sociales, reconoce como objeto de estudio la enseñanza desde una perspectiva teórico – epistemológica

[38] CGE (S/D) Aportes de los Institutos de Formación Docente de Entre Ríos en los procesos de construcción curricular.

que no sólo permita apropiarse de determinados conceptos, categorías y teorías, sino comprender los tipos de razonamiento y lógicas que produjeron tales teorías.
Incorpora además una perspectiva de formación crítico social que genera espacios para la lectura comprensiva del presente, las principales problemáticas y desafíos actuales de la escuela y el lugar sociopolítico que juegan los trabajadores de la educación. Por ello el recorrido por esta unidad curricular se aborda a través de tres ejes que tensionan y problematizan el campo de la didáctica desde distintas miradas.
El estudiante podrá problematizar y construir herramientas teóricas- epistemológicas para pensar y diseñar propuestas didácticas, articulando los tres campos de formación.

Ejes de contenidos

La constitución del campo de la didáctica: problematización de la enseñanza como su objeto de estudio

Abordaje epistemológico desde las ciencias sociales y la constitución de la didáctica como disciplina. Su objeto de estudio. Tradiciones en la configuración disciplinar de la didáctica. Problematización del campo de la didáctica: relaciones y tensiones. El lugar de los sujetos, las prácticas y la escuela.

Curriculum como texto y contexto donde se desarrolla la enseñanza

Conceptualizaciones de curriculum. Enfoques teóricos actuales. Dimensiones políticas, sociales, filosóficas, pedagógicas, culturales, históricas y económica del curriculum. Construcción y desarrollo curricular: sujetos, procesos, debates y tensiones. Contrato didáctico y transposición didáctica. Agenda pedagógica. Evaluación y trayectorias escolares

Configuraciones didácticas y práctica docente

Relación didáctica – práctica docente. El lugar del conocimiento, la teoría, la práctica de la enseñanza y el curriculum. Su vinculación con las teorías del conocimiento y la concepción del método.
El problema del conocimiento en la escuela. La transposición didáctica y la vigilancia epistemológica. La perspectiva de la complejidad. Proceso de construcción metodológica. Propuestas didácticas: Selección y organización de contenidos, articulación entre estrategias, contenidos, intencionalidades educativas e intereses de los estudiantes de la formación docente. Auditoria de materiales curriculares.

Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* España: Morata.

BERTONI, A. (1997). *Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas.* Buenos Aires: Kapelusz.

CAMILLIONI, A. y otras. (2007). *El Saber didáctico. Buenos Aires:* Paidós.

CAMILLONI A, CELMAN S y otros. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós.

CAMILLONI A., EDELSTEIN, G. y otros. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós.

CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica.* Buenos Aires: Aique.

DE ALBA, A. (1998). *Curriculum, mito y perspectivas. Buenos Aires:* Miño y Dávila.

DIAZ BARRIGA, A. (1991). *Didáctica, aportes para una polémica.* Capítulo 1: *Notas en relación con la didáctica.* Buenos Aires: Rei.

EDELSEIN, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.

FELDMAN, D. (2010). *Enseñanza y escuela.* Buenos Aires: Paidós.

FREIRE, P Y GIROUX, H. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Buenos Aires: Paidós.

FREIRE, P. (2003). *Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires:* Siglo XXI.

FREIRE, P (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica*, Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, P (1993). *Pedagogía de la esperanza.* México: Editorial Siglo XXI.

GIROUX, H. (1992.). *Teoría y resistencia en educación.* Madrid: Siglo XXI.

LARROSA, J. (1997). *Escuela, poder y subjetivación.* Madrid: La Piqueta.

LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.

MATEO, J: (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.* Cuadernos de Educación Nº 33. España: Horsori.

MEIRIEU, P. (2001). *La opción de educar: Ética y Pedagogía.* Barcelona: Octaedro.

---------- (2005). *Carta a un joven profesor.* Barcelona: Laerte.

---------- (1998). *Frankestein Educador.* Barcelona: Laerte.

PUIGGRÓS, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX.* Buenos Aires: Ariel.

SALEME, M. (1997) *Decires.* Córdoba: Narvaja.

SCHLEMENSON, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Buenos Aires:* Kapelusz.

STEIMAN, J. (2008). *Más didáctica (en el nivel superior).* Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martin.

TADEU DA SILVA, T. (1999). *Documento de identidad. Una introducción a las teorías del currículum.* Brasil: Belo Horizonte, Autentica.

TERIGI, F. y DIKER, G. (1997). *La formación de maestros y profesores.* Hojas de ruta, Buenos Aires: Paidos.

SEGUNDO AÑO

Filosofía

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs cátedra semanales.- 2 hs reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

La filosofía, desde la racionalidad y la pasión, problematiza las grandes cuestiones que han afectado y afectan al sujeto, que se pregunta sobre el sentido y el fundamento de la existencia, exige un diálogo con las grandes corrientes del pensamiento que configuran la vida y las culturas de nuestra sociedad, poniéndonos en contacto con los pensadores-filósofos más importantes y sus reflexiones para encontrar, mediante la razón, respuesta a los interrogantes que hoy planteamos.

Para poder concretar esta propuesta, las problemáticas se abordarán desde una lectura culturalmente situada. Esta forma de hacer filosofía permite mostrar que los sujetos no estamos aislados, sino incluidos en una compleja red de relaciones históricas, sociales, políticas, culturales que orientan y condicionan nuestro pensar.

Desde esta mirada, desde un análisis histórico y contextual de las corrientes del pensamiento más significativas, se pretende que la filosofía deje su huella en los estudiantes, que abra caminos al cuestionamiento, a la interrogación de nuestra propia realidad, buscando respuestas con fundamentos.

Las propuestas pedagógicas deberán asegurar el tratamiento interdisciplinario y contextualizado de los conocimientos de filosofía, y de esta manera articular conocimientos filosóficos con diferentes contenidos y modos discursivos en las ciencias naturales, humanas, en las artes y en otras producciones culturales: *"La filosofía puede cooperar decisivamente en el trabajo de articulación de los diversos sistemas teóricos y conceptuales curriculares".*[39]

[39]FEITOSA, CH. (2005). *Cuestiones filosóficas metodológicas.* Buenos Aires: Noveduc. Nº169.

Ejes de contenidos

Introducción a la problemática filosófica

Los discursos filosóficos en los diferentes procesos históricos: sujeto, política, conocimiento, educación, ética y estética. Tensiones y debates actuales. Pensamiento latinoamericano.

Reflexión epistemológica: miradas acerca del conocimiento

La epistemología, diversos modos de abordarla. Perspectivas y análisis de las ciencias y el conocimiento. La situación actual de la epistemología: supuestos, debates y tensiones.

Filosofía y Educación: entramados y sentidos

Experiencia. Saber. Herencias. Educación como deseo de conocer. Filosofía de la Educación. Epistemología y Educación. Reflexiones sobre los procesos pedagógicos. Problematización de lo dado. Sentidos de educar.

Bibliografía

ADORNO, T. (1991). *La actualidad de la filosofía.* Barcelona: Paídos.

ARENDT, H; (2007). *La condición humana.* Buenos Aires: Paidos.

CABANCHIK, S. (2000). *Introducción a la Filosofía. Barcelona:* Barcelona.

CARPIO, A. (2004). *Principios de la Filosofía.* Buenos Aires: Glauco.

CANDIOTTTI de DE ZAN, M. E. (2001). *La construcción social del conocimiento: aportes para una concepción crítica del aprendizaje.* Buenos Aires: Santillana.

CERLETTI, A. (2008). *Repetición, Novedad y Sujeto de la Educación Un enfoque filosófico y Político.* Buenos Aires: El estante.

CULLEN, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación.* Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL, E. (1998). *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión.* Madrid: Totta.

ELSTER, J. (1983.). *Uvas amargas. Sobre la subversión de la racionalidad.* Barcelona: Península.

FEIMANN, J.P. (2006). *Qué es la filosofía.* Buenos Aires: Prometeo Libros,

FEITOSA, C. (2005). *Cuestiones filosóficas - metodológicas. Buenos Aires:* Noveduc. Nº169.

FOUCAULT, M. (1999). *La arqueología del saber.* México DF: Siglo XXI.

GARCÍA CANCLINI, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México: Grijalbo.

GIACAGLIA, M. (2000). *La educación: ese oscuro objeto del deseo*, en Cuadernos de Pedagogía-Rosario Nº7. Rosario: Centro de Estudios en Pedagogía Crítica.

HERLINGHAUS, HERMANN/WALTER, MONIKA. (1994) *Posmodernidad en la periferia. Enfoques latinoamericanos de la nueva teoría cultural.* Berlín: Langer.

HERNANDEZ PACHECO, J. (1996). *Corrientes actuales de filosofía.* Madrid: Tecnos.

KUSCH, R. (2011). *Geocultura del hombre americano.* Buenos Aires: Fundación Ross.

LANDER, E. comp. (2011.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CICCUS

LOBOSCO, M. (2005). *Filosofía fuera de los muros. Buenos Aires:* Noveduc. Nº169

ONFRAY, M. (2005). *Antimanual de Filosofía.* Lecciones socráticas y alternativas. Madrid: EDAF.

SANTIAGO, G (2002). *Filosofía con los más pequeños.* Buenos Aires. Noveduc.

---------- (2006). *Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso.* Buenos Aires: Paidós.

Historia social y política argentina y latinoamericana

Formato: Asignatura
Carga horaria: 2 hs cátedra semanales.- 1hs 20 min semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

La historia en tanto disciplina del campo de las ciencias sociales es un discurso acerca de los modos de configuración de las sociedades en el tiempo. Su denominación, historia, refiere no solamente al nombre de la disciplina sino también a su objeto, es decir, la historia de los pueblos, de sus culturas, sus miedos, sus proyectos.

Como el resto de las disciplinas del campo de las ciencias sociales, la historia como conocimiento ha sido objeto de grandes reflexiones, disputas, polémicas, tanto al interior del campo disciplinar como fuera de él. Estos debates alcanzaron el problema de las fuentes, de

su validación como conocimiento, de su cognoscibilidad, de su objeto y construcción. Como fruto de este proceso que continúa, es que necesariamente tenemos que referirnos a las distintas perspectivas acerca de la historia, la naturaleza de su conocimiento, su estatuto teórico, sus problemas metodológicos y las concepciones epistemológicas acerca de su objeto.

Las distintas historiografías se construyen desde diferentes marcos teóricos, diversas perspectivas, variadas metodologías, incluyendo y/o excluyendo sujetos como las mujeres, los niños, los "locos", las minorías sexuales, étnicas y/o religiosas. Así, como ejemplo, podemos afirmar que la historiografía moderna, política o tradicional, además de recibir las características de la ciencia moderna (esto es, universalidad, objetividad, verdad, neutralidad), tenia sexo: varón. La mujer, en esa perspectiva está ausente, invisibilizada, silenciada y el foco está puesto en los lugares de poder, públicos, que los varones ocupaban.

La crítica a esas historiografías que la racionalidad escribía, descree también de los grandes relatos de la historia de la humanidad. Considera que la historia universal es una creación europea, que establece una cronología y periodización lineal que apunta hacia el desarrollo y el progreso. Esta concepción comenzará a ser cuestionada, a principios del siglo XX.

Es desde este espacio que intentaremos interpretar, comprender, reflexionar la historia de Argentina y Latinoamérica incorporando los sujetos colectivos e individuales que fueron excluidos y silenciados. Apelaremos a los indicios, preguntas, sospechas que desde este presente nos permitan explicar los procesos históricos y su articulación con las biografías para que no se ignoren más las contundencias de esos procesos en las biografías de otros y de nosotros, sin dejar de lado ningún relato oral o escrito, ya que las problemáticas y sujetos que la historia aún no ha narrado aparecen siempre en las diferentes expresiones populares que no han podido ser silenciadas.

Con la pretensión de creer en nuestro lugar protagónico y que junto a otros no somos meros espectadores, sino constructores de proyectos colectivos, donde las memorias individuales se aúnan en las memorias colectivas de los pueblos, reconocemos a esta unidad curricular como crucial para comprender e interpretar el presente de Argentina y Latinoamérica allí incluida.

Ejes de contenidos

Problemas teóricos, metodológicos e historiográficos en torno a la Historia social y política de Latinoamérica y Argentina

Debates historiográficos contemporáneos: Conceptualizaciones, periodizaciones y fuentes históricas. Sentidos y significados sobre la denominación de América Latina: unidad y heterogeneidad

La disolución del orden colonial y el surgimiento de los Estados modernos

Tipos de sociedades en el siglo XV: originarias y europeas. Dimensiones política, social, económica, ideológica-religiosa, técnico-científica y cultural. Conquista y colonización de América en el contexto de la expansión capitalista europea. El orden colonial y la resistencia de los pueblos originarios. Proceso de mestizaje e hibridación.

Las revoluciones de independencia. Los proyectos de unidad continental. Formación de los Estados en el marco de la Revolución Industrial, el crecimiento del comercio internacional y las revoluciones democrático burguesas. El triunfo del librecambismo y la influencia decisiva de Inglaterra. La Revolución Francesa y su influencia en América. Los Estados modernos constitucionales. El caudillismo. El Estado oligárquico. El conflicto social y la ampliación del principio de ciudadanía política.

La construcción de la democracia en las sociedades latinoamericanas

Contexto internacional de dos modelos en pugna (capitalismo y socialismo) y nuevos colonialismos.

Modelos de acumulación y estructura social: modelo agroexportador, modelo de industrialización por sustitución de importaciones, desarrollismo y modelo rentísticofinanciero. Movimientos sociales y políticos. Populismo y Estado de Bienestar. Decadencia de Inglaterra y emergencia de EEUU como nueva potencia mundial. Luchas y resistencias en el contexto de la Guerra Fría. Dictaduras y violación de los derechos humanos.

La transición democrática en América Latina y el Estado neoliberal

La herencia de las dictaduras militares. La transición a la democracia política. Neoliberalismo y neoconservadurismo: pobreza, desigualdad y exclusión social. Movimientos sociales e integración latinoamericana. El fortalecimiento de los pueblos originarios y afrodescendientes.

La especulación financiera y la crisis del orden económico mundial. Crisis del 2001. Movimientos sociales y proyectos latinoamericanos actuales.

Bibliografía

ANSALDI, W. y GIORDANO, V. (2012). *América Latina. La construcción del orden.* Tomo I y II. Buenos Aires: Ariel.

ARGUMEDO, A. (2004). *Los silencios y las voces de América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular.* Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.

BARRANCOS, D. (2008). *Mujeres entre la casa y la plaza.* Buenos Aires: Sudamericana.

BERGMAN, S. (2008). *Argentina ciudadana.* Buenos Aires: Ediciones B.

BERTONI, L. y ROMERO, L. A. (1995). *Una Historia Argentina* (12 tomos). Buenos Aires: Colihue.

CASULLO, N. (2004). *Pensar entre épocas.* Buenos Aires: Grupo editorial Norma.

FANON, F. (2007). *Los condenados de la tierra.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

GALASSO, N. (1986). *Hernández Arregui: del peronismo al socialismo.* Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.

---------- (2001) *La larga lucha de los argentinos. Y cómo la cuentan las diversas corrientes historiográficas.* Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.

---------- (2001). *Manuel Ugarte.* Buenos Aires: Corregidor

---------- (2003). *De la Banca Baring al FMI.* Buenos Aires: Colihue.

---------- (2006). *Perón. Tomo I y II.* Buenos Aires: Colihue

GALEANO, E *(2003). Las venas abiertas de América Latina.* México: Siglo XXI

GÁLVEZ, L. (1999).*Mujeres en la conquista.* Buenos Aires: Punto de lectura.

---------- (2001). *Las mujeres y la patria. Nuevas historias de amor de la historia argentina.* Buenos Aires: Punto de lectura.

GARABAGLIA, J.C. y FRADKIN R.; (1998). *Hombres y mujeres de la colonia.* Buenos Aires: Sudamericana.

GINZBURG, C. (2001). *El queso y los gusanos.* Barcelona: Península.

HOBSBAWM, E. (1998). *Sobre la Historia.* Barcelona: Crítica.

---------- (2001). *Bandidos.* Barcelona: Crítica.

---------- (2003). *Rebeldes primitivos.* Barcelona: Crítica.

---------- (2011).*Historia del siglo XX.* Barcelona: Crítica.

HOLLOWAY, J. (2002). *Cambiar el mundo sin tomar el poder.* Buenos Aires: Herramienta.

KUSCH, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana.* Buenos Aires: Castañeda.

---------- (1999). *América profunda.* Buenos Aires: Biblos

LE GOFF, J. (1991). *El orden de la memoria.* Barcelona: Paidós.

LEVI, P. (2001). *Los hundidos y los salvados.* Buenos Aires: *El* Aleph.

MARIÁTEGUI, J.C. (2012). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana.* Buenos Aires: Gorla

MARTÍ, J. *(2005. Nuestra América.* Madrid: Losada

MASSOT, V. (2005). *La excepcionalidad argentina.* Buenos Aires: Emecé.

MUÑOZ RAMÍREZ, G. (2004). *El fuego y la palabra.* Buenos Aires: Tinta limón.

NAVARRO, M. Comp. (2002). *Evita. Mitos y representaciones.* México: Fondo de Cultura Económica.

PALACIOS, A. (1985). *Una revolución auténtica.* Buenos Aires: Teoría y Práctica

RIBEIRO, D. (1969). *Las Américas y la civilización.* Buenos Aires: Centro Editores de América Latina

RIBEIRO, D. (1971). *El proceso civilizatorio.* Buenos Aires: Centro de Editores de América Latina.

RICOEUR, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

RINESI, E. (1996). *El último tribuno.* Buenos Aires: Colihue

---------- (2005). P*olítica y tragedia.* Buenos Aires: Colihue.

ROMERO, L. A. (1996) *Volver a la historia.* Capital Federal: Aique

---------- (2005). *Latinoamérica, las ciudades y las ideas.* Buenos Aires: Siglo XXI.

SORÍN, D. (2003). *Palabras escandalosas.* Buenos Aires: Sudamericana.

TERÁN, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina.* Buenos Aires: Siglo XXI.

ZANATTA, L (2010). *Historia de América Latina. Desde la colonia al siglo XXI.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Psicología educacional

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs cátedra semanales.- 2 hs reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

Esta unidad curricular tiene como principal objetivo aportar a los estudiantes una trama de conocimientos significativos para construir, desde diferentes aproximaciones teóricas, conceptos y reflexiones acerca de los sujetos, su constitución, los modos de aprender, de conocer y de socializarse *"(...) en diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de los diferentes modelos psicológicos y de aprendizaje"*[40]

Es necesario un debate profundo en la formación de los nuevos docentes que contribuya con la producción colectiva del conocimiento y la reflexión sobre las transformaciones actuales y los efectos de desubjetivación observados en las nuevas formas de presentarse hoy las infancias, en las nuevas filiaciones de las identidades juveniles y en las configuraciones de los adultos.

Atendiendo a lo señalado con anterioridad, es importante reflexionar sobre los nuevos modos de producción de las subjetividades y delinear otros escenarios posibles, buscar nuevas narrativas escolares, analizar nuevos sentidos de historias, de representaciones, que posibiliten a los niños, jóvenes y adultos encontrar sus propias significaciones en las diferentes formas de transitar sus vidas.

Pensar estas problemáticas desde la formación general y desde la unidad curricular psicología educacional significa incluir nuevas perspectivas teóricas, categorías, conceptos y reflexiones para su análisis y un abordaje donde puedan entrecruzarse los aportes provenientes de los diferentes campos.

[40]Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Campo de la Formación General, 2008: 19.

Ejes de contenidos

El campo de las Psicologías

Delimitación del campo disciplinar de la Psicología Educacional y su objeto de estudio. Relaciones entre ciencia, psicología y educación. Debates históricos y actuales de los enfoques psicológicos.

Subjetividades, conocimientos y aprendizajes

Procesos de simbolización, las representaciones, fantasías, pensamiento, mito y juego.

Construcción social del conocimiento. Vínculos pedagógicos. Las prácticas escolares y modos de conocimiento.

Las teorías del aprendizaje. Rupturas, continuidades y discontinuidades. Presupuestos epistemológicos.

Aprendizajes y construcción social de significados.

Subjetividades, identidad y vínculos

Las instituciones, los contextos y vínculos fundantes de las subjetividades: campo social y familia como referentes identitarios.

La escuela como institución social y vincular. El grupo como matriz sociocultural. Roles instituidos y complementarios. Teorías de los grupos: dialéctica de los procesos grupales. Principios organizadores, tramas y vínculos.

El encuentro con el otro: alteridad. El cuerpo como construcción.

Constitución de las disposiciones corporales para la acción y la comunicación.

Bibliografía

AMBRAMOSKY, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas.* Buenos Aires: Paidós.

ARFUCH, L. (Comp.) (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades.* Buenos Aires: Prometeo.

AUGÉ, M. (1996). *El sentido de los otros.* Barcelona: Paidós.

AUGÉ, M (2001.) *Los no lugares.* Barcelona: Gedisa.

BLEICHMAR, S. (2005). *La subjetividad en riesgo.* Buenos Aires: Topía.

BOURHIS, R. Y LAYTUS J. (Comps). (1996). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos. Madrid:* Mc Graw Hill.

BRUNER J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid: Alianza.

BRUNER J. *(1994). Realidad mental y mundo posibles.* Barcelona: Gedisa.

CARLI, S. comp. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad.* Buenos Aires: Santillana.

CALVO GARCIA, A. (1989). *Cómo se mata a un niño para hacer un hombre.* Asociación Antipatriarcal San Sebastián, Conferencia 26 de septiembre.

FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

FRIGERIO, G., DIKER G. comps. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires:* Novedades Educativas.

FRIGERIO G., DIKER G. comps (2008). *Educar: posiciones acerca de lo común.* Del Buenos Aires: El Estante.

FRIGERIO, G. y otros. (2002). *Educar: rasgos filosóficos para una identidad.* Buenos Aires: Santillana.

FRIGERIO, G. (2004). *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad.* Buenos Aires: Nov. Educ. /Fundación CEM

GARDNER, H. (1983). *Teorías de la Inteligencias Múltiples.* Buenos Aires: Paidós.

GVIRTZ, S. comp. (2000). *Textos para pensar el día a día escolar.* Buenos Aires: Santillana.

IMBERTI, J. comp. (2006). *Violencia y escuela.* Buenos Aires: Paidós.

KINCHELOE y STIENBERG (1999). *Repensar el Multiculturalismo.* España: Octaedro.

LARROSA, J. y otros: (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia.* Barcelona: Laertes.

LARROSA, J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación.* Madrid: La Piqueta.

MORIN, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.

NUÑEZ, V. (1999). *Pedagogía Social. Cartas para navegar el nuevo milenio.* Buenos Aires: Santillana.

NEUFELD, M. R. y J. A. THISTED comps. (1999). *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires:* Eudeba.

MENIN, OVIDE. (2009). *Piscología de la educación del adulto.* Rosario: Homo Sapiens.

PERRENOUD, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar.* Madrid: Morata.

POZO, J.J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid: Morata.

PUIGGRÓS, A. y CAGLIANO, C. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina.* Rosario: Homo Sapiens.

ROSBACO, I. (2003). *Impacto de las políticas socioeconómicas en los procesos de desubjetivación en niños de contextos sociales vulnerables.* Charla debate dictada en la Facultad de Trabajo Social. Paraná, E.R.

SCHLEMENSON S. *El aprendizaje: un encuentro de sentidos.* Buenos Aires: Kapelusz.

SKLIAR, C. (2005). *La intimidad y la alteridad (Experiencias con la palabra).* Buenos Aires: Miño y Dávila.

VIGOTSKY L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje.* Buenos Aires: Fausto.

ZIPEROVICH, C. (2010). *Aprendizajes: aportes para pensar pedagógicamente su complejidad.* Buenos Aires: Brujas.

ZELMANOVICH, P. (2010). *Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social.* Clase N° 5 del Curso: *Psicoanálisis y prácticas socioeducativas.* FLACSO Argentina.

TERCER AÑO

Historia de la educación argentina

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs cátedra semanales.- 2hs reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

La formación docente puede pensarse como un proceso reflexivo, entendido en un doble sentido. Por un lado, con la necesidad de generar en los sujetos involucrados un compromiso de activa reflexión acerca de sus prácticas y de los postulados teóricos subyacentes: lineamientos socio-políticos, concepciones pedagógicas, referentes filosóficos que demarcan la noción de sujeto que se nos impone. Por otro lado, despertar una actitud de búsqueda personal y colectiva que permita determinar las configuraciones emocionales, profesionales y autobiográficas que dan cuenta de los avatares previsibles de toda praxis.

En las trayectorias formativas de los futuros docentes la comprensión de las identidades, prácticas e ideas sobre la enseñanza, de las relaciones entre sociedad, Estado y educación a la luz de los desarrollos históricos, sociales y políticos es fundamental para analizar el presente e imaginar posibles futuros.

Desde la perspectiva histórica se plantea la comprensión de la educación como producto de múltiples luchas, contingencias, arbitrariedades, legados y determinaciones. Se plantea un recorrido por la historia del pensamiento pedagógico que encuadra los escenarios en cada nivel formativo, los procesos y matrices de origen y constitución de los sistemas educativos, las historias escolares, locales y biográficas, fortaleciendo el lugar del docente como sujeto de conocimiento, como productor de cultura

Desde la perspectiva política y social se analiza el rol del Estado en la configuración de los sistemas educativos y de las políticas de formación docente, las normativas como construcciones epocales vinculadas a procesos históricos, institucionales, ideológicos y sociales.

Ejes de contenidos

Procesos, prácticas y discursos educativos en el escenario argentino y latinoamericano en los orígenes de los sistemas educativos

Modelos educativos en la historia de América Latina. Prefiguración de un sistema de educación pública en los albores de la organización nacional.

La conformación del sistema de instrucción pública centralizado

La organización del sistema de instrucción pública. Papel del Estado. Relación Nación-Provincia. Ley N° 1420, Ley Avellaneda y Ley Lainez. Desarrollo histórico de las principales corrientes políticas-pedagógicas. Configuración del discurso normalista en Argentina y Latinoamérica.

Iglesia y Estado. Controversias en torno a la libertad de enseñanza.

Sistema Educativo Nacional. Críticas y proyectos alternativos. Movimientos reformistas. Surgimiento y rol del gremio docente en la política educativa.

Peronismo y educación. Relación educación y trabajo. Escuelas técnicas, escuelas fábricas y universidad obrera.

Principalidad y subsidiariedad del Estado en educación. Proyectos educativos autoritarios.

Educación y democracia

Las Reformas Educativas en los años 90: reconfiguración del Sistema Educativo Nacional. Ley Federal de Educación N° 24.195. El papel de los organismos internacionales en las reformas educativas.

Reposicionamiento del papel del Estado como regulador y garante de la educación. La Ley Nacional de Educación N° 26.206: expansión y obligatoriedad. Modalidades de la educación. Ley de Educación Provincial Nº 9.890.

Bibliografía

ASCOLANI, A. comp (1999). *La educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario: Ediciones del Arca.

---------- (2001). La Historia de la Educación Argentina y la Formación Docente. Ediciones y demanda institucional, en *Revista Brasileira de História da Educação / SBHE Nº 1, jan. / jun.*

BRASLAVSKY, C. (1980). La educación argentina (1955-80). El País de los Argentinos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

CHARTIER, A. M. (2008). *¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?*, Anuario de Historia de la Educación Nº 9. Buenos Aires: SAHE/Prometeo.

CIRIGLIANO, G. (1969). *Educación y política: el paradojal sistema de la educación argentina.* Buenos Aires: Librería del Colegio.

CUCUZZA, H. R. comp. (1996). *Historia de la educación en debate.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

FEDLFEBER, M. (1998). *Estado, reforma educativa y políticas de formación docente en Argentina (1970-1997).* En Ponencia del IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Chile: UCA.

---------- (2000). *Las políticas de formación docente: cuando la responsabilidad del estado deviene en obligación de los sujetos.* En Cuadernos de Educación, Año 2. N° 3, Escuela Marina Vilte, CTERA, Buenos Aires.

FURLONG, G. (1969). *Historia social y cultural del Río de la Plata* (1536-1810). Buenos Aires: Tipográfica Editora Argentina.

GVIRTZ, S. (1991). *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955).* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

KAUFMANN, C. y DOVAL, D. (1997). *Una Pedagogía de la Renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1982).* Paraná: Serie Investigaciones, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

---------- (2007). *Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura.* Rosario: Laborde.

KAUFMANN, C. Dir. (2001). *Dictadura y Educación.* Tomo 1, 2 y 3. Buenos Aires: Miño y Davila.

MAYOCCHI, E. y Van Gelderen, A. (1969). *Fundamentos constitucionales del sistema educativo argentino.* Buenos Aires: Estrada.

OSSANNA, E. (1997). *Historia de la educación: pasado, presente y futuro.* Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación

PINEAU, P. DUSSEL, I. y CARUSO M. (2001). *La Escuela como Maquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la Modernidad.* Buenos Aires: Paidos

PINEAU, P. (2005). *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar.* Buenos Aires: Paidos.

PUIGGROS, A. (1997). *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo.* Buenos Aires: Galerna.

PUIGGROS, A. Comp. (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino.* Editorial Galerna. Bs. As.

PUIGGRÓS, A comp. (1993). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo. (1945-1955)* Tomo VI. Buenos Aires: Galerna.

PUIGGROS, A. (2002) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente.* Buenos Aires: Galerna.

PLOTKIN, M. (2007). *Mañana es San Perón.* Buenos Aires: Eduntref

VAZQUEZ, S. (2002). *El análisis de la coyuntura. Hacia un enfoque desde los sujetos sociales.* Buenos Aires: CTERA.

---------- (2004) *La escuela como territorio de intervención política* Buenos Aires: CTERA.

VÁZQUEZ, S. y BALDUZZI, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores. Historia de CTERA.* Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas CTERA.

VIOR, S. y MISURACA, M.R. (1998). Conservadurismo y formación de maestros. En *Revista Argentina de Educación.* Año XVI, N° 25: Buenos Aires.

WEIMBERG, G (1984). *Modelos Educativos en la historia de América Latina.* Buenos Aires: Kapelusz.

Sociología de la educación

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 hs cátedra semanales.- 2 hs reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

El trabajo docente es una práctica social enmarcada en una institución escolar, configurada por culturas, normas, historias, juegos de poder y atravesada por problemáticas familiares, socio-políticas y ambientales, y donde la tarea formativa está orientada hacia las nuevas generaciones.

En el marco de este contexto social y político, la comprensión de las teorías sobre la relación educación y sociedad, sus contextos de producción y los discursos que disputan la hegemonía, es central para el posicionamiento ético-político del docente.

La perspectiva sociológica, desde los diferentes enfoques, permite interpretar la realidad socio-educativa, los conflictos de la sociedad contemporánea y el papel que juegan los procesos de escolarización en la reproducción del orden social o en la generación de nuevas experiencias educativas.

Pensar la educación y el entramado social que se manifiesta en los contextos de la sociedad, la escuela y el aula, desde las perspectivas del orden y del conflicto, complejiza el análisis del campo educativo y habilita para intervenir con propuestas dinámicas y significativas.

Desde esta unidad curricular se pretende construir una trama conceptual que permita comprender la educación como práctica social e histórica; problematizar esas prácticas y las formas de representación que las atraviesan en un complejo escenario de profundas transformaciones políticas, económicas y socio culturales y facilitar un proceso colectivo que apunte a la apropiación crítica de categorías sociológicas que aporten a la comprensión de los desafíos que presenta la educación en la actualidad.

Ejes de contenidos

Introducción al pensamiento sociológico en educación

La educación y la escuela en la Sociología de la Educación: recorridos por cuestiones históricas, sociales y políticas a partir de su conformación. Sus preocupaciones actuales. Los movimientos sociales y la educación.

Las sociedades, las instituciones, las normas y los sujetos

La crisis de orden: la pérdida de sentido de las instituciones. La socialización en las teorías del orden. Los procesos de apropiación institucional. La sociedad como construcción social. La educación y la comunicación como dispositivos de producción de subjetividades

Los procesos de reproducción y producción social y cultural

Sociología política de los proyectos educativos. La función social del conocimiento. Campo de poder, educación y violencia simbólica en la escuela. La Nueva Sociología Crítica de la Educación

Las prácticas escolares: vida cotidiana y ruptura de sentidos

Sociología de la vida cotidiana. Escuela y vida cotidiana. Las prácticas escolares: imaginario hegemónico, sentido común y conciencia práctica. Problemáticas socio-educativas: exclusión social, pobreza y deserción escolar desde un análisis socio-antropológico.

Las normativas educativas como dispositivos de control de la salud de los/as docentes. Concepciones y supuestos acerca de los deberes y derechos escolares de los/as docentes. Tramitación institucional del malestar docente. El cuerpo pedagogizado de los/as docentes. Subjetividades. Relación de los cuerpos con el poder, la norma, los códigos, los sentimientos, su libertad.

Bibliografía

ALTHUSSER, L. (1971). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado.* Madrid: Anagrama.

ARROYO, M. (2000). Educación en tiempos de exclusión. En Gentili y Frigotto (comp.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo.* Colección Grupo de Trabajo Educación, Trabajo y Exclusión Social. Buenos Aires: CLACSO

BAUMAN, Z. (2005). *Modernidad líquida.* Buenos Aires: FCE.

Amor líquido. Acerca de La fragilidad de los vínculos humanos. Buenos Aires: FCE

---------- (2006). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias.* Buenos Aires: Paidos.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1986). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva.* Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURDIEU, P. (2007). *El sentido práctico.* Buenos Aires: Siglo XXI

BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación Educativa en Argentina.* Buenos Aires: Grupo Editor latinoamericano.

DESSORS, D.; GUIHO BALLY, M. (1998).*Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo.* Buenos Aires: Lumen.

DUBET, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad.* Barcelona: Gedisa.

DURKHEIM, E. (1974). *Sociología y Educación.* Barcelona: Schapire.

DUSSEL, I. (2003). *La gramática de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos en: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Historia de la Educación.* Anuario Nº 4. Buenos Aires: Prometeo.

FELDFEBER, M. Comp. (2003). *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Noveduc.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo.* Madrid: Siglo XXI.

FILMUS, D. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización.* Buenos Aires: Santillana.

GENTILI, P y FRIGOTTO, G., Comp. (2000). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo.* Buenos Aires: CLACSO.

GIROUX, H. (1985).*Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico,* en *Dialogando* Nº 10. Santiago de Chile.

GRAMSCI, A. (1967). *La formación de los Intelectuales.* México: Juan Grijalbo

GRASSI, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I).* Buenos Aires: Espacio.

KAPLAN, C. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

HELLER, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona: Península.

LANDREANI, N. (1996). *El proceso de apropiación institucional o de cómo pagar el derecho de piso.* En Revista Crítica Educativa Nº 1 Año I.

---------- (2000): *Alienación y trabajo docente en la educación neoconservadora.* Ponencia presentada en LASA (Latin American Studies Asociation), Miami EE UU

MARTINEZ, D; y otros (1997). *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en* la *escuela.* Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz.

POPKEWITZ, T. (1988). *Los paradigmas en las Ciencias de la Educación: sus significados y la finalidad de la teoría.* Barcelona: Mondadori.

ROCKWELL, E (2002). La dinámica cultural en la escuela. En *Cultura y escuela: la reflexión actual en México.* México: Pensar la cultura.

TADEU DA SILVA, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo.* 2° Edición. Belo Horizonte: Autentica.

TAMARIT, J. (1987). La función social de la educación: conocimiento y poder. En *Revista Argentina de Educación* Nº 10. Asoc. Grad.s Cs de la Educación. Buenos Aires.

TENTI; E. Org. (2006). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina.* Buenos Aires: IIPE- UNESCO.

TIRAMONTI, G. comp. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Buenos Aires: Manantial.

ZEMELMAN, H; y otros. (2004). *La Escuela como territorio de intervención política.* Buenos Aires: CTERA.

Derechos humanos: ética y ciudadanía

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 hs cátedra semanales. 2 hs reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

Abordar el tema de los derechos humanos resulta imprescindible en la agenda escolar; ya que la formación de ciudadanos y de ciudadanas impone un sólido conocimiento de este problema. Resulta ineludible vincular los derechos humanos y el Estado; es en ese territorio que gozamos o somos privados de los derechos que éste crea y anula en distintos periodos históricos y a través de distintas políticas. Aparece así la relación entre derechos humanos y la noción de vida, verdad, política, derecho (ley escrita, palabra que crea, representa, defiende desde lo simbólico aquello que creó).

Es la experiencia de los pueblos la que impone incorporar al curriculum estos conocimientos que tienen que ver con cuidar y proteger la dignidad humana. Es necesario reconocer el lugar especial que han tenido los derechos humanos en nuestra provincia como así también comprender el escenario histórico y social que les dieron lugar. Brindar los elementos políticos, epistemológicos y axiológicos que posibiliten la asunción de una ciudadanía plena, responsable y permitan crear, seleccionar e implementar estrategias metodológicas que garanticen la vigencia, defensa y promoción de todos y cada uno de los derechos humanos.

Este espacio no se limita a responder al aspecto didáctico del curriculum, sino que busca construir colectivamente, mediante acciones cotidianas que conjugan aspectos políticos, sociales y éticos, la práctica docente entendida como práctica social.
Desde esta perspectiva es fundamental trabajar esta unidad curricular recurriendo a la multiplicidad de medios que posibiliten interpretar la realidad para comprenderla y debatirla desde una mirada crítica.

Ejes de contenidos

Los derechos humanos, una mirada histórica

La historia de los derechos humanos. La justicia, la equidad y la solidaridad. La tolerancia, la diversidad y el pluralismo. La violencia simbólica, estructural y directa. La libertad positiva y negativa.

Ciudadanía: construcción y sentidos en la sociedad actual

Los estados de excepción: gobiernos autoritarios. Pertenencia, identidad y lucha por el reconocimiento. Autonomía, libertad y participación. Movimientos sociales, multitud, carácter político de la mera vida. Construcción, deconstrucción y reconstrucción del pacto social.

Derechos humanos, ética y ciudadanía: tensiones para pensar la educación y la práctica docente

Relaciones entre la ética y la educación. Posturas y reflexiones en relación a la tarea docente. Problemáticas actuales.

Bibliografía

ABRAHAM, T. y otros, (1995). *Batallas éticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

AGAMBEN, G. (2005). *Estado de excepción*. Homo Saccer, II, I. Buenos Aires: Adriana Hidalgo

ARGUMEDO A. *y* otros. (1989). *Educación y derechos humanos. Una discusión interdisciplinaria.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

CONADEP. *(1985). Nunca más. Informe de La Comisión nacional sobre la desaparición de personas.* Buenos Aires: Eudeba.

CULLEN, C. (1997). *Las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidos.

---------- (2004). *Perfiles ético políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidos.

EQUIPO LATINOAMERICANO DE JUSTICIA Y GÉNERO. (2005) *Informe sobre género y derechos humanos.* Buenos Aires: Biblos.

FOUCAULT, M. (1975). *La microfísica del poder.* Madrid: La Piqueta.

---------- (1983). *El discurso del poder.* México: Ediciones Folios.

---------- (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Buenos Aires: Siglo XXI.

---------- (1990). *La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación.* Madrid: La Piqueta.

---------- (1991). *La verdad y las formas jurídicas.* Barcelona: Gedisa.

---------- (1993). *Genealogía del racismo.* Montevideo: Altamira

HELLER, H y otros. (1995). *Biopolítica. La Modernidad y la liberación del cuerpo.* Barcelona: Península.

KLAINER, R. y otros. (1988). *Aprender con los chicos. Propuestas para una tarea docente fundada en los derechos humanos.* Buenos Aires: Editorial Movimiento ecuménico por los derechos humanos.

LEVI, P. (2006). *Historias naturales.* Barcelona: El Aleph.

---------- (2006). *Trilogía de Auschwitz.* Barcelona: El Aleph

NEGRI, A. *(2002). La fuerza del esclavo.* Buenos Aires: Paidos.

OEA (1970). *Comisión Interamericana de Derechos Humanos, ¿Qué es y cómo funcionan?* Washington: Editorial de la Secretaría General de la OEA,

ONFRAY, M. (2000). *La construcción de uno mismo. La moral estética.* Buenos Aires: Perfil.

---------- (2005). *Antimanual de filosofía. Lecciones socráticas y alternativas.* Madrid: Edad Ensayo.

---------- (2007). *La potencia de existir. Manifiesto hedonista.* Buenos Aires: De la flor.

SARAMAGO, J. (2005). *Ensayo sobre la ceguera.* Buenos Aires: Alfaguara.

---------- (2007). *Ensayo sobre la lucidez.* Buenos Aires: Alfaguara.

Documentos

Constitución Nacional

Constitución Provincial

Declaración Universal de los Derechos Humanos

Ley Nacional N° 25.633

Ley Provincial N° 10.178

CUARTO AÑO

Análisis y organización de las instituciones educativas

Formato: Seminario - taller
Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra semanales. 2 hs reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

La presencia de este seminario en el campo de la formación general tiene como propósito profundizar, recuperar y articular contenidos desarrollados en los tres campos: de la formación general, de la formación específica y de la formación en la práctica profesional. En él se pretende promover el análisis de la institución educativa como objeto de conocimiento complejo y específico, favoreciendo la construcción de un conocimiento crítico y problematizador; brindando aportes teóricos que faciliten la comprensión de las prácticas y dinámicas institucionales en contexto, a fin de poner en tensión la función social que cumple la escuela. Asimismo, tiene como propósitos identificar las tensiones propias de la dinámica institucional en la que se ponen en juego lo instituido y lo instituyente, las distintas miradas de los sujetos institucionales, los mandatos fundacionales, las expectativas, los proyectos, los valores, los modos de comunicación, las relaciones de poder; generar procesos colectivos de construcción de herramientas para favorecer el análisis e interpretación de las instituciones educativas, en un contexto de crisis superando el reduccionismo de las concepciones administrativas y empresariales.

Por su formato de seminario-taller es un espacio teórico en el que confluyen instancias de sensibilización, problematización y producción, en el que se recuperan experiencias, entendidas como acciones de formación que posibiliten pensar la futura inserción laboral en diferentes contextos y dinámicas institucionales, con diversidad de sujetos, normativas y problemáticas.

Ejes de contenidos

Perspectivas teóricas que intentan explicar la institución educativa

Abordaje histórico-social de la institución educativa. Complejidad y especificidad de las instituciones educativas como construcciones sociales contextuadas y constitutivas de subjetividades. Categorías teóricas para analizar la institución: conocimiento, sujetos, cultura, trabajo docente, conflictos, mediación, tiempo, espacio, poder, autonomía, comunicación.

La función social de las instituciones de Educación Primaria

De la reproducción a la construcción crítica del conocimiento y la cultura. Características predominantes de la dinámica y cultura institucional. Estilos y producciones institucionales. Perspectivas de análisis. La institución como espacio de constitución de lo público. Nuevos escenarios. Dimensiones para pensar la institución. Vinculación entre la escuela y el entramado social en el que se inscribe.

Organización y democratización del currículum

El Proyecto Formativo Institucional como construcción colectiva. Características específicas de su función. Gestión Educativa: diferentes enfoques. Definiciones, educativas y políticas acordes al nivel. Evaluación de los procesos institucionales y sus estrategias.

Relación entre modos de organización, currículum y condiciones laborales: Identidad laboral y sindical del trabajo docente: entre mandatos fundacionales y nuevas interpelaciones. Contexto histórico político y auto percepción docente. Modos de subjetivación. Mitos: maestro apóstol, especialista, eternamente joven, jardinera feliz, segunda mamá, disciplinado/a, participativo/a, profesional, trabajador/a. El sindicato como lugar de construcción de proyectos colectivos y de nuevos sentidos: luchas docentes, modos de resistencias, logros, deudas y ausencias.

Bibliografía

ALLIAUD, A. y DUSCHAYZTKY, L. Comp.; (1993). *Maestros, formación, práctica y transformación escolar.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

BELTRÁN L., SAN MARTÍN A. (1998). *Diseñar la coherencia escolar.* Colección Razones y propuestas educativas. Madrid: Morata.

BIRGIN, A. (1995). *Viejas y nuevas tensiones en el trabajo docente.* Documentos e informes de investigación. Buenos Aires: Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

CANTERO, G.; CELMAN, S. y otros. (2001). *La gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela.* Buenos Aires: Santillana.

CARBONELL SEBARROJA, J: (2001). *Volver a pensar la educación.* Volumen II. Congreso Internacional de Didáctica. Madrid: Morata.

DAVINI, C. y ALLIAUD, A. (1993). *Los maestros del siglo XXI.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

DOMÉNECH, J. (1997). *La Organización del espacio y del tiempo en el centro educativo.* Barcelona: Graó.

ENRIQUEZ, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Buenos Aires:* Novedades Educativas, Fac. Filosofía y Letras. UBA

EZPELETA, J. (1991). *Escuela y maestros: Condiciones del trabajo docente en Argentina.* Buenos Aires: CEAL.

FERNANDEZ, Lidia M. (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en Situaciones críticas.* Buenos Aires: Paidós.

FRIGERIO, G. y POGGI, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos.* Buenos Aires: Santillana.

FRIGERIO, G. (1997). *De Aquí y de allá. Textos sobre la Institución educativa y su dirección. Buenos Aires:* Kapelusz.

FRIGERIO, G. y POGGI, M. y KORINFELD, D. (Comps). (1999). *Construyendo sobre el interior de la escuela.* C.E.M. Buenos Aires: Novedades Educativas.

GAIRIN SALLÁN, J. (1994). *Los conflictos. En cuaderno de Pedagogía.* N° 222.

GARAY, L. (1996). *La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y Reflexiones.* En BUTELMAN Ida (Comp). Pensando las Instituciones. Buneos Aires: Paidós.

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid: Morata.

NICASTRO, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido.* Rosario: Homo Sapiens.

PENNAC, D. (2009). *Mal de escuela.* Francia: Debolsillo.

SAN FABIÁN MAROTTO, J. L. (1994). *La Participación. En cuadernos de Pedagogía* N° 222.

SANTOS GUERRA, M A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares.* Madrid: Akal.

VÁZQUEZ, S. (1996). *De gestiones, demandas e instituciones.* Artículo en Revista Buenos Aires: Serie Movimiento Pedagógico N° 4; CTERA.

Educación sexual integral

Formato: Seminario – taller

Carga horaria: 2 hs cátedra semanales. 1 h 20 min reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

En la actualidad asistimos a un momento inédito a nivel cultural, en tanto se viene conquistando fruto de luchas históricas, una serie de normativas que nos permiten trabajar a nivel institucional estas temáticas desde diversas perspectivas. Esto está posibilitando un análisis complejo sobre el ejercicio de nuestra sexualidad y de nuestro cuerpo, que nos permite escapar de la conceptualización preventiva y sanitarista que ha dominado el abordaje de la educación sexual en los ámbitos educativos.

En este sentido, la incorporación de este seminario-taller desde un enfoque de género, resulta fundamental en la formación docente, teniendo en cuenta el lugar que ocupó la institución escuela en la *generización* según un patrón binarista que excluía y expulsaba a lo diferente, fortaleciendo las relaciones de desigualdad y opresión que han padecido diversos colectivos.

Las políticas educativas vigentes[41] consideran importante incluir en un proyecto curricular la educación sexual integral que articule aspectos epistemológicos, biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, jurídicos y pedagógicos.

En relación a lo anterior, pensar en una educación sexual integral interdisciplinaria es superar el reduccionismo biológico y ubicarla como un eslabón relacional dentro de las diferentes

[41]La política provincial se enmarca en las leyes Nacionales: Nº 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Nº 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Nº 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación; Nº 26.150, de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral; ley Nº 26.206 que fija como responsabilidad del Ministerio de Educación de la Nación el desarrollo de políticas que brinden conocimientos y promuevan valores que fortalezcan la formación de una sexualidad responsable.
La provincia adhiere a la ley nacional 25.673 del año 2002; y promulga la ley 9501 en el año 2003 mediante la cual crea el sistema provincial de salud sexual y reproductiva. El CGE a través de la Resolución 2576 del año 2005, dispone la conformación de una comisión ad hoc que elabora el programa de Educación sexual para las escuelas provinciales de gestión pública y privada de todos los niveles y modalidades por resolución 0550/06 del CGE. Además de las normativas antes citadas, cabe agregar ley de matrimonio igualitario Nº 26.618 y ley de identidad de género 26.743

culturas. Es dialogar con otros saberes, provenientes de la antropología, de las historiografías, de la Biología, de la Sexología, de las Ciencias de la Salud, de la Ética, de la Sociología, de la Política, buscando comprender cuáles son las formas y las modalidades de relación consigo mismo y con los otros, por las que cada uno se constituye y se reconoce como sujeto.
Hoy se espera que cada docente pueda transmitir saberes sobre sexualidad. Para ello, durante la formación inicial, se hace necesaria la resignificación de los conocimientos acerca de la sexualidad y la genitalidad, de las conductas y prácticas sexuales, de las reglas y normas que se apoyan en instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas y médicas, de las subjetividades producidas desde este campo, y, de ese modo, estar en condiciones de analizar los contextos a los que se ha asociado históricamente la sexualidad, las relaciones de género y las prácticas discursivas que se fueron construyendo sobre ella.

Ejes de contenidos

Pluralidad de enfoques sobre la sexualidad

Interpretaciones desde la sociología, antropología, historia y psicología. Enfoques actuales de la sexualidad. Sexualidad, genitalidad y género. Identidad sexual y orientación de género. Maltrato, violencia familiar. Abuso sexual. Control y subordinación en las relaciones de género. Mercantilización.

Los saberes referidos al cuerpo, la subjetividad y la sexualidad

La sexualidad como parte de la condición humana. Educación y promoción de la salud. Derechos sexuales y reproductivos: marco normativo vigente.
Autoestima. Vínculos interpersonales y grupales, el género como categoría relacional en la historia. Mandatos culturales: roles y estereotipos.

Educación sexual en la escuela

La sexualidad como parte de la condición humana. La escuela como lugar de construcción de subjetividades. Escuela y sexismo. Medios de comunicación y sexualidad. Responsabilidades y derechos. Desarrollo de la confianza, libertad y seguridad. La educación sexual como temática transversal en la Educación Primaria.

Bibliografía

DARRE, S. (2005). *Sobre políticas de género en el discurso pedagógico. Educación sexual en el Uruguay a través del siglo XX.* Montevideo: Trilce.

FOUCAULT, M. (1999/2006). *Los anormales.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, M. (2004). *Historia de la sexualidad.* Tomo 2: el uso de los placeres. Buenos Aires: Siglo XXI.2ª reimpresión.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Montevideo: Tierra Nueva.

GIBERTI, E; LA BRUNA DE ANDRA, L. (1993). *Sexualidades: de padres a hijos. Preguntas y respuestas inquietantes.* Buenos Aires: Paidós

MARGULIS, My otros. (2003). *Juventud, cultura, sexualidad. Dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Bs. As.* Buenos Aires: Biblos.

POMIÉS, J. (1995). *Temas de sexualidad, informe para educadores.* Buenos Aires: Aique.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2005/6/7). *Educación sexual en el sistema educativo entrerriano. Marco orientador. Programa de Educación Sexual Escolar.* Paraná, Entre Ríos.

REYBET, C; HERNÁNDEZ, A. (2007). *La/s sexualidad/es ¿tema de quiénes?* En El Monitor de la Educación. Mar-abr 2007. Año 5, Nº 11.

VILLA, A. (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación.* Buenos Aires: Noveduc.

Leyes y documentos

LEY Nº 23.849 .Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño.

LEY NACIONAL Nº 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires.

LEY NACIONAL Nº 25.673: Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Buenos Aires.

Resolución Provincial Nº 0550/06 C.G.E. Programa de Educación Sexual Escolar.

Ley Nº 9501 Provincia de Entre Ríos

Ley Nacional de matrimonio igualitario Nº 26.618

Ley Nacional de identidad de género Nº 26.743

- **Campo de la Formación Específica**

> *Si queremos entender la educación como un proceso que va más allá de la adquisición de conocimiento o logro de competencias, y pensarla en relación con los actos de significación que afectan la formación de los sujetos, es necesario precisar qué se entiende por sujeto, su relación con el mundo y con los otros, y el modo en que define su identidad.*
> *M. E. Candioti de De Zan*

El campo de la formación específica, en primer lugar, se construye en torno a la centralidad del sujeto, ¿quién es el que aprende?, ¿qué aprende?, ¿cómo lo hace? Se piensa al sujeto en una doble dimensión: los estudiantes futuros formadores y los niños y niñas que éstos formarán.

Esta centralidad obedece a que consideramos el conocimiento desde el sujeto como productor y creemos que es necesario volver la mirada a algunas tradiciones que la racionalidad logocéntrica excluyó.

En segundo lugar proponemos pensar la problemática del objeto de estudio de cada una de las disciplinas que forman el campo desde una perspectiva histórica que incluya la reflexión epistemológica, para comprender cómo cada una de las matrices disciplinares explica, interpreta y describe de un modo diferente al sujeto, a la sociedad y al ambiente.

En tercer lugar será necesario definir las características de la producción del conocimiento social, y el lugar que ocupa en esta reflexión la noción de experiencia, en torno a la que articulamos la relación entre el sujeto, los otros, y el mundo.

También es necesario reconocer los marcos de producción y las tradiciones de disciplinas y conceptos que nos permitan pensar nuestros procesos sociales, ya que los contextos de producción son parte del objeto.

Si consideramos que la construcción del objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas tiene fuertes implicaciones epistemológicas y que en ella subyace una serie de presupuestos teóricos, es necesario pensar que la didáctica específica debe guardar coherencia con esos planteos y evitar la descontextualización de los contenidos seleccionados.

Todo debate acerca de la didáctica termina por remontarse al *para qué* de este saber. La superación de los límites que supone el modelo didáctico desprendido de un modelo de conocimiento de orientación positivista conduce a una puesta en evidencia del compromiso ideológico de aquellos contenidos que enseñamos, y el modo en que los presentamos. Las ciencias constituyen un saber demasiado relevante para la autocomprensión del hombre y su

entorno, y demasiado importante en la habilitación de nuestros alumnos para sentirse parte activa de la sociedad, como para dejar de apreciar el efecto que provocan los modos de constituirse su discurso y crear efecto de verdad.

Por eso sostenemos que las disciplinas científicas deberían presentarse como un discurso abierto a recibir el aporte de sentidos y significaciones diversas, que enriquezcan la perspectiva de las acciones humanas. Esto requiere que en todas las materias de la formación específica se involucre la reflexión acerca de los usos de la lengua, las características de los textos, los posicionamientos discursivos, y los modos de construir sentidos propios de cada una de ellas. Es el aporte que una reflexión acerca del entramado discursivo de las ciencias puede hacer a la didáctica actual.

PRIMER AÑO

Lengua, Literatura y su didáctica I

Formato: Asignatura
Carga horaria: 4 hs cátedra semanales - 2 hs 40 minutos reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador[42]

La lengua es un factor fundamental en los procesos de organización de la percepción y el pensamiento, así como en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Por ello, el aprendizaje de la lengua es transversal a todo aprendizaje.

Por otro lado, el lenguaje ocupa un lugar destacado en los procesos de constitución de la subjetividad. Todo sujeto arriba, al nacer, a un mundo y a una lengua que son de otros. Su constitución como tal cobra forma en un doble juego: en los discursos que *lo* hablan, y en los modos en que él se apropia de la lengua.

La primera lengua, la del entorno sociocultural del sujeto es la llamada lengua materna, y con ella se establece un fuerte vínculo identitario. La lengua escolarizada es una lengua segunda, vinculada a otra cultura, a otros modos de producción y circulación de la palabra y con otros modos de constituir subjetividades. Por eso, el trabajo de enseñanza de la lengua debe desarrollarse en torno a las posibles y más justas relaciones entre ambas lenguas y ambas culturas. Los aportes de la socio y la psicolingüística resultan fundamentales para poder pensar esas relaciones en una perspectiva de justicia curricular.

La escuela, como espacio de transmisión cultural, es la institución responsable de garantizar el aprendizaje de la lectura y la escritura, que son condiciones necesarias para el desarrollo de otros aprendizajes, así como el mejoramiento de la lengua oral y los saberes significativos relativos al área.

Coherente con estos principios, la formación docente no sólo brindará una sólida base teórica en relación con los contenidos a enseñar, sino también en lo que respecta a los enfoques didácticos para su enseñanza.

[42] La producción de esta unidad curricular contó con la colaboración de la Lic. Andrea B. Ferreyra Follonier.

Para la formación de lectores desde los primeros años de escolaridad, se hace necesario un trabajo sistemático con una amplia variedad de textos literarios. La selección del canon escolar, así como el diseño de estrategias de acercamiento a los textos, y las decisiones didácticas en torno a la enseñanza de la literatura son operaciones relacionadas con el trabajo crítico que debe desarrollar el docente. Para ello, es fundamental que la formación le brinde sustentos teóricos y marcos conceptuales que le permitan diferenciar la literatura de otros discursos, conocer los contenidos específicos de la teoría y el análisis literario pertinentes para el nivel en el que habrá de enseñar, y la formación teórica necesaria para que pueda elegir los enfoques didácticos adecuados para enseñarlos.

En relación con la didáctica, será fundamental asumir que el texto literario no es un modelo destinado al aprendizaje de contenidos gramaticales, ni sus temas pasibles de su utilización para el desarrollo de contenidos de otras áreas. Coherente con esto, la didáctica de la literatura estará orientada a promover el trabajo interpretativo como construcción de sentido, y al conocimiento de la tradición literaria como patrimonio cultural. Esto último cobra especial importancia si pensamos que la escuela es, en muchos casos, el único lugar en el que los alumnos toman contacto con ese patrimonio.

Es necesario enfatizar que Lengua y Literatura son dos campos con objetos de estudio distintos. Es necesario que se destine a los contenidos de cada uno de estos campos el tiempo necesario para su desarrollo, guardando el equilibrio y sin priorizar unos sobre otros. Por el carácter disciplinar de sus contenidos, se propone la modalidad de materia o asignatura para esta unidad curricular.

Cabe aclarar que en la propuesta de los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial (Resolución N° 150/08 CGE) los núcleos de Lengua y Expresión Literaria han sido separados intencionalmente, a propósito de esta consideración de concebirlos como dos campos de objetos de estudio distintos.

Ejes de contenidos

La Literatura en Educación Inicial

El discurso literario y su especificidad. La lectura literaria como práctica cultural. Literatura e identidad. La lectura literaria en el jardín maternal y salas de 4 y 5 años.

La Literatura para niños y su campo cultural. Circuito de producción- circulación- legitimación y consumo. Tensiones y cadenas de mediación. Las particularidades de los géneros literarios en la literatura infantil. La literatura infantil tradicional, latinoamericana y argentina.

El canon literario y el canon escolar. Lecturas oficiales y lecturas de circulación popular. Criterios de selección de textos para la construcción de corpus literarios que garanticen la variedad de experiencias literarias. Lectura y construcción de sentido. Lectura extensiva e intensiva. Lector modelo y lector real. Didáctica de la literatura. Diferentes enfoques. Aportes teóricos para una didáctica. El aporte de la teoría literaria y de los enfoques cognitivos.

Lengua, lenguaje y cognición

Fundamentos de Lingüística general. Problemas epistemológicos. La lingüística saussureana y sus características.

La adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños. Principios que operan en este proceso. Aportes de los modelos lingüísticos, psicológicos, psicolingüísticos, sociolingüísticos. La relación entre pensamiento, lenguaje y conocimiento. Las explicaciones innatistas. El enfoque histórico socio-cultural.

Fundamentos para la praxis docente en relación al lenguaje como eje del aprendizaje. Juegos con el lenguaje. Desarrollo de la conciencia fonológica como preparación para el aprendizaje de la lengua escrita.

Procesos psicológicos y sociales en el uso del lenguaje. Componentes fonológicos, morfosintácticos, léxico-semántico y pragmático-discursivos.

BIBLIOGRAFÍA

ALISEDO, G. y OTROS. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

ALVARADO, M. coord. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.

---------- (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

BAJTÍN, M. (1990). *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI.

BLOOM, H. (1995). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas.* Barcelona: Anagrama.

BRUNER, J. (1986). *El habla del niño.* Buenos Aires: Paidós.

CASTORINA, J. FERREIRO, E. y otros. (1996). *Piaget-Vigotski: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.

COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

CORTÉS, M. y BOLLINI, R. (1994). *Leer para escribir: una propuesta para la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: UBA.

CHAMBERS, A. (1991). *El ambiente de la lectura*. México. FCE

CHOMSKY, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. Madrid: Aguilar

---------- (1965). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar

EAGLETON, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Buenos Aires: FCE.

CHARTIER, R. (1997). *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*. México: Universidad Iberoamericana.

LURIA, A. R. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.

MIRETTI, M. L. (2008). *Educación literaria desde el jardín maternal*. Buenos Aires: Paidós.

PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: FCE.

---------- (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

PIAGET, J. (1977). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Grijalbo

---------- (1984). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós.

PINEAU P. y CUCUZZA, R. (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, Buenos Aires.

RÉBOLA M. C. y STROPPA M. C. (2000) *Temas actuales en didáctica de la lengua*, Rosario: Laborde.

SAUSSURE, F. de. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

ROSEMBER, C.; SILVA M. L.; BORZONE A. M. (2004). El desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo en el Jardín de Infantes. En: *Programa de Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para niños y niñas*. Disponible en: www.fundacionarcor.org/esp_biblioteca.asp.

---------- (2004). Compartir relatos. En: *Programa de Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para niños y niñas*. Disponible en: www.fundacionarcor.org/esp_biblioteca.asp.

---------- (2004). "La lectura de cuentos." En: *Programa de Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para niños y niñas*. Disponible en: www.fundacionarcor.org/esp_biblioteca.asp.

SOLANA, Z. (1998). *La enseñanza de la gramática y el conocimiento lingüístico de los niños*. Buenos Aires: INFD.

VIGOTSKI, L. (1964). Pensamiento *y Lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

---------- (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

WERTSCH, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada.* Madrid: Visor.

Matemática y su didáctica I

Formato: Asignatura
Carga horaria: 4 hs cátedra semanales.- 2 hs 40 minutos reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador [43]

En esta unidad curricular se propone poner en tensión los conocimientos matemáticos de los estudiantes con aquellos vinculados a las teorías de didáctica de la matemática, instancia que posibilitará la construcción de criterios para diseñar, organizar y desarrollar las propuestas de enseñanza de matemática para el Nivel de Educación Inicial. A través del análisis didáctico y la puesta en consideración de situaciones de enseñanza se sugiere un acercamiento a los saberes matemáticos implícitos en las mismas.

Los niños del Nivel Inicial construyen sus ideas propias para poder relacionarse con los conocimientos matemáticos, las cuales surgen de las relaciones que establecen ellos con el contexto social en el que se encuentran. Teniendo en cuenta las investigaciones didácticas que analizan estas situaciones, se sugiere un trabajo reflexivo de estudios exploratorios de investigaciones actuales para que los estudiantes, futuros docentes, puedan asumir sus propias prácticas, construyendo herramientas teórico metodológicas.

Al ser el conocimiento matemático una práctica cultural, es necesario que los estudiantes se aproximen a las características de esta actividad, poniendo en tensión estrategias como la resolución de problemas, ya que la misma permite el reconocimiento del valor histórico y social de la matemática, dando fundamentos de por qué se incluyen determinados conocimientos en el nivel.

[43] La producción de esta unidad curricular contó con la colaboración de la Prof. Laura María Orbe

En esta asignatura se elaboraran propuestas de enseñanza que tendrán en cuenta la historia y la epistemología de la matemática, poniendo en escena los problemas que dieron origen a esta disciplina.

Ejes de contenidos

Construcción del enfoque didáctico

El papel de la matemática en la actualidad. La cultura matemática.

Enfoque epistemológico. Relaciones que se establecen entre didáctica, matemática y psicología.

Análisis de marcos teóricos que influyeron en la didáctica de la matemática en el Nivel Inicial.

Didáctica de la matemática como disciplina científica. Reflexión sobre los conceptos que la sustentan. Situaciones didácticas. Los conocimientos, el estudiante y el desarrollo de la propuesta de enseñanza.

La enseñanza de los números

Problemas vinculados a la construcción del número. Usos y funciones de los números.

Análisis de diferentes problemas relacionados con las funciones de los números.

Numeración hablada y numeración escrita. Evolución de la construcción del número en el niño.

Del conteo al cálculo.

Variables didácticas para la elaboración de secuencias de enseñanza que permitan la adquisición de las funciones del número y su progresión.

La enseñanza del espacio y de la geometría

Análisis de aportes teóricos que influyeron en la enseñanza de la geometría en el Nivel Inicial.

Problemas geométricos, espaciales y de medida. Diferencias.

Los problemas espaciales en el contexto matemático. Construcción de sistemas de referencia

Problemas que dieron origen a la geometría. La geometría para estudiar cuerpos y figuras.

Bibliografía

ALAGIA, H. BRESSAN, A. SADOVSKY, P.(2005). *Teoría de las situaciones didácticas un marco para pensar y actuar en la enseñanza de la matemática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

BRESSAN A, y otros. (2005*). Reflexiones teóricas para la Educación Matemática.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

BRIZUELA, B. (2000). *Algunas ideas sobre el sistema de numeración escrito en niños pequeños* .En ELICHIRY, N. comp. *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo.* Buenos Aires: Manantial.

BROITMAN, C. (1999). *Las operaciones en el 1er ciclo. Aportes para el trabajo en el aula.* Buenos Aires: Noveduc.

BROITMAN, C. KUPERMAN, C. y PONCE, H. (2003). *Números en el nivel inicial. Propuestas de trabajo.* Argentina: Hola Chicos.

CASTRO, A. y PENAS, F. (2008). *Matemática para los más chicos.* Colección de 0 a 5. La Educación en los primeros años. Buenos Aires: Noveduc.

CHARLOT, B. (1997). *La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas*, texto mimeografiado de la conferencia pronunciada en Cannes.

CHEVALLARD, Y. BOSCH Y GASCÓN. (1997). *Estudiar Matemática: el eslabón perdido entre la enseñanza y aprendizaje.* Barcelona: ICE Horsori editorial.

DUHALDE Y CUBERES. (1997). *Articulación entre niveles.* Buenos Aires: Aique.

DUHALDE, M.; GONZÁLEZ CUBERES, M. (1996). *Encuentros cercanos con la Matemática.* Buenos Aires: Paidós.

GONZALEZ, A. WEINSTEIN, E. (1998). *¿Cómo enseñar matemática en el jardín? Número, Espacio, Medida.* Buenos Aires: Colihue.

GONZALEZ, A. WEINSTEIN, E. (2006). *La enseñanza de la matemática en el Jardín de Infantes a través de secuencias Didácticas.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

GONZALEZ LEMMI, A. (2006). *Planificación de una secuencia didáctica.* En *Colección la educación en los primeros años*, N° 56. Buenos Aires: Novedades Educativas.

MALAJOVICH A CASTRO, A. Comp. (2000). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial.* Buenos Aires: Paidós.

PANIZZA, M. (2003). *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas.* Buenos Aires: Paidós.

PARRA, C. Y SAIZ, I. Comp. (1994). *Didáctica de matemáticas.* Buenos Aires: Paidós.

SADOVSKY P (2005) *Enseñar Matemáticas Hoy: miradas, sentidos y desafíos.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

TOLCHINSKY, L. (1995). Dibujar, escribir, hacer números. En: TEBEROSKY, TOLCHINSKY. *Más Allá de la Alfabetización.* Buenos Aires: Santillana.

Documentos

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2007). *Núcleos de aprendizaje prioritarios. Serie cuadernos para el aula.* Buenos Aires:

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION (2008) *Lineamientos curriculares para el nivel inicial.* Paraná.

Ciencias sociales y su didáctica I

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 hs cátedra semanales.- 2 hs reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

El punto de partida para la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel de Educación Inicial serán las sensibilidades surgidas de las relaciones y vínculos que plasme la relación pedagógica. Ellos constituirán los cimientos que luego, a lo largo de los otros niveles del sistema, serán objeto de conceptualización. La creación de encuentros en un espacio construido por relaciones de libertad, justicia e igualdad es lo que posibilita aprender en una sala la alteridad, los límites y la pertenencia a una realidad social que no es sólo reproducción biológica, sino que es transmisión de valores, lengua, gestos, creencias, etc.

En las primeras sociedades humanas, la acción no estaba escindida de la conciencia y esto posibilitaba vivir la experiencia de unidad, sin fragmentar lo dicho de lo hecho, lo pensado de lo vivido.

La lengua que heredamos y con la cual nos comunicamos, se conjuga en el nivel inicial, con otras formas de comunicación y de relacionarnos, como con el gesto, con el cuerpo, con el juego.

Pensemos que cada encuentro en la sala podría resultar la posibilidad de volver a crear, como en el texto de Ariel Dorfman[44] (2002), el ritual de domesticación de un niño. Un momento en el cual las relaciones sociales de género, de poder, de clase, se transmiten.

[44] Se hace referencia al texto *Patos, elefantes héroes. La infancia como subdesarrollo.* Buenos Aires: Siglo XXI

Las ciencias sociales, a diferencia de las otras ciencias, son producto del siglo XIX, siglo moderno por excelencia, pero que también produjo ideas que interrogaron a la modernidad del siglo de las luces.

Las ciencias sociales (historia, geografía, sociología, entre otras) modernas, asumen la función de describir, justificar, comprobar para responder desde una idea de verdad lo que enseñan.

El siglo XX reúne a las ciencias sociales desde la crítica a la racionalidad moderna, con la necesidad de definir un objeto de estudio común, el que mediante cierto consenso entre historiadores, geógrafos y economistas denominaron la realidad social. Este objeto ya no será la descripción de la realidad sino la interpretación que se hace de lo simbólico de su naturaleza, para relacionar, reflexionar y comprender (no juzgar) las problemáticas que desde cada nivel (político, económico, social, cultural) se investigue desde cualquier ciencia social.

¿Por qué las ciencias sociales en el Nivel Inicial?, ¿Cómo desarrollar las ciencias sociales en el Nivel Inicial?

Teniendo en cuenta que en el Nivel Inicial la mayoría de los niños y las niñas no están alfabetizados, es necesario que los docentes de nivel inicial conozcan y estudien desde las ciencias sociales los nuevos modelos historiográficos como la historia oral, la microhistoria, historia de la vida privada, historia de la vida cotidiana. Esto permitirá trabajar con los niños y las niñas desde estas perspectivas, teorías, narraciones y/o relatos, que nos acercan a comprender la realidad social presente y vincular con lo cercano, lo lejano, estableciendo diálogos y preguntas en tanto tiempos, espacios, sujetos.

Ejes de contenidos

Introducción a las ciencias sociales

Historia, epistemología y filosofía de las ciencias sociales. Construcción del objeto de estudio. Perspectivas y corrientes historiográficas. Perspectivas y corrientes de la geografía.

Categorías que permiten la discusión en las ciencias sociales y en la didáctica de las ciencias sociales

Espacio social. Tiempo histórico. Sujetos sociales individuales y colectivos. Multicausalidad, multiperspectividad, cambios y continuidades. Dimensiones de lo social: económica, política y cultural. Las sociedades y los espacios geográficos. Las sociedades y el tiempo histórico.

El espacio social y el tiempo histórico

Escala, territorio, territorialidad, región, circuitos productivos, modo de producción, formación social, límites, condiciones naturales, ambiente, desarrollo sustentable y sostenible, recursos y bienes renovables y no renovables. Espacio urbano y espacio rural. Contaminación. División espacial del trabajo. Globalización: lo local y lo global.

Los procesos históricos, multicausalidad y multiperspectividad, cambios, continuidades y permanencias periodización, temporalidad, estructura, coyuntura y acontecimiento.

La enseñanza de las ciencias sociales

La enseñanza de las ciencias sociales desde las distintas perspectivas didácticas.

Las efemérides. Canciones y juegos en la enseñanza de las ciencias sociales. La construcción de propuestas de enseñanza.

Bibliografía

AISEMBERG, B. ALDEROQUI, S. y otros. (1997). *Didáctica de las ciencias sociales I y II.* Bs. As.: Paidós.

ALEGRE S. y OTROS (1995). *La construcción del espacio. Enseñanza Inicial y E.G.B.* Rosario: Homo Sapiens.

BOLESSO, M. y MANASSERO M. (2002). *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. ¿Utopía o Realidad?* Rosario: Homo Sapiens.

BRAILOVSKY, E. y FOGUELMAN, D. (1990). *Memoria Verde. Historia ecológica de la Argentina.* Argentina: Sudamericana.

BRAUDEL, F. (1990). *La historia y las ciencias sociales.* Madrid: Alianza.

CARUSO, M. y DUSSEL, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.* Buenos Aires: Kapelusz.

COPPA, G. y DIAZ, G. (1998). *Colección Didáctica Nivel Inicial.* Buenos Aires: Actilibro.

CORNODADO, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional.* Buenos Aires: Noveduc.

DORFMAN, A. (2002). *Patos, elefantes y héroes. La infancia como subdesarrollo.* Buenos Aires: Siglo XXI.

FEBVRE, L. (1993). *Combate por la historia.* Argentina. Planeta.

FOUCAULT, M. (1987). *Vigilar y castigar.* Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1996). *Escuela Pública y educación popular.* México: Siglo XXI.

---------- (1999). *Pedagogía de la autonomía.* México: Siglo XXI.

---------- (2002). *Cartas a quien pretende enseñar.* México: Siglo XXI.

HORA, R. y TRIMBOLI, J. (2002). *Pensar la Argentina. Los historiadores hablan de historia y política,* Bs. As.: El cielo por Asalto.

PLUCKROSE, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la historia.* España: Morata.

TAMARIT, J. (1994). *Educar al soberano.* Bs. As.: Miño y Dávila SRL.

----------. (2002). *El sentido común del maestro.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

---------- (1990). *Estado, hegemonía y educación.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

VARELA, B. (2007). *Las Ciencias sociales en el nivel inicial.* Buenos Aires: Colihue.

---------- . (2004). *La trama de la identidad.* Buenos Aires: Dunken.

WALLERSTEIN, I. (1998). *Abrir las ciencias sociales.* Madrid: Siglo XXI.

WEISSMANN, H. (1999). *El conocimiento del entorno en la educación infantil, Revista de Educaco.* Brasil: Número 1, Año 1. Prometeo, Julio-Diciembre.

ZELMANOVICH P. GONZALEZ, D. y otros. (2006) *Efemérides, entre el mito y la historia.* Argentina: Paidós.

Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2008)*Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial.* Entre Ríos.

Ciencias naturales y su didáctica

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 hs cátedra semanales. 2 hs 40 minutos reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco orientador[45]

Formar docentes que se ocupen de la enseñanza de los sujetos en edades tempranas implica pensar, desde la complejidad, en la visión de ciencia que la escuela transmite, en los imaginarios construidos, en los saberes a enseñar y en la metodología a emplear. Implica también pensar en las especificidades del desarrollo de los niños, en sus necesidades afectivas, lúdicas y corporales, y en los contextos diferentes a través de las cuales constituyen su subjetividad.

En este sentido, los contenidos que abarca el área de las ciencias naturales en la formación docente de la Educación Inicial fueron seleccionados teniendo en cuenta aquellos saberes que comprometen la práctica docente desde esa complejidad de funciones y contextos. Cuando un docente se ocupa de la alimentación, el abrigo, el cuidado de la salud, la higiene, la seguridad, la comunicación y cuando realiza el recorte didáctico de la realidad para que el niño pueda conocer, está enseñando. De allí la importancia de la presencia de estos temas en los contenidos curriculares integrando aspectos epistemológicos, disciplinares, didácticos y psicológicos.

Además, es sabido que hoy los niños construyen desde muy corta edad, saberes acerca de su cuerpo, de los demás seres vivos y de los objetos que los rodean, e ingresan a la sala con ideas sobre las cuales tendrá que trabajar el docente que lo recibe.

Por otra parte y como el objeto de estudio del área en la educación inicial es el Ambiente, y éste es inabarcable en su totalidad, máxime desde disciplinas acotadas, se hace necesario que los docentes tengamos claro que no hay un ambiente biológico y otro social que pueda conocerse o comprenderse desde las ciencias sociales o las naturales. Por lo tanto urge repensar la enseñanza de las ciencias naturales en diálogo permanente con las demás ciencias, y que este pensamiento se trabaje, desde los profesorados, de manera compartida, donde el abordaje, ya sea interdisciplinario o transdisciplinario, y pueda seguir variados itinerarios didácticos, de modo que esa experiencia de diálogo facilite la contextualización y la posibilidad de ampliar los conocimientos que ya se traen.

Atendiendo a lo anterior se recomienda para el tratamiento areal de la disciplina, integrar las TIC en la enseñanza y alternar formatos según las características de los contenidos: talleres, laboratorios, módulos, conferencias, cátedras compartidas, trabajos de campo.

[45] La producción de esta unidad curricular contó con la colaboración de la Mg. Marta P. Caccia

Como el conocimiento científico y sus aplicaciones no constituyen productos neutros, es necesario que un docente conozca cómo, desde la producción académica, se va desplazando el foco de atención desde los productos cognitivos de la ciencia y la tecnología, como insumos culturales neutros, hacia la práctica en proceso de producción, sus contextos socioculturales y sus objetivos político-económicos. Práctica que demostró estar atravesada por ideologías, sensibilidades, valoraciones, intenciones, intereses y retóricas, identidades nacionales, estilos de construcción institucional, conexiones específicas del campo científico con el sector productivo, con el sector militar, con la enseñanza y la comunicación pública.[46]

Cada uno de estos marcos conceptuales se sustenta en una serie de supuestos teóricos que tienen correlación con los diferentes enfoques didácticos de su transposición en el aula.

Cabe señalar que el campo de las ciencias naturales es muy amplio, comprende a todas las ciencias que se ocupan de estudiar la Naturaleza, entre las cuales, en la actualidad se encuentran: la Biología, la Química, la Física, la Geología y la Astronomía. Estas disciplinas, comparten un objeto común de estudio conformado por los fenómenos y procesos que ocurren en el universo natural y artificial. Aunque han seguido modelos de desarrollo específicos, desde una perspectiva histórica se puede encontrar numerosos momentos de convergencia. Una de las formas de acercamiento al estudio de los mismos está relacionada con los aspectos metodológicos emergentes de la producción del conocimiento científico y que han ido evolucionando conforme a las características de los objetos de estudio.

Desde lo anterior, es importante en la formación docente propiciar el acercamiento del proceso de aprendizaje de las ciencias al proceso de indagación de los científicos, incorporando los aspectos empírico, metodológico, abstracto, social y contraintuitivo de las ciencias naturales (Gellon, 2003).

Ejes de contenidos

Las ciencias naturales y su enseñanza

Disciplinas que conforman el campo de estudio de las ciencias naturales, delimitación de sus objetos de estudio y diálogos posibles entre ellas.

Corrientes y posicionamientos epistemológicos en relación con las ciencias naturales, su enseñanza y evaluación en la educación inicial.

[46] Cf. WOLOVELSKY E (2008) *El siglo ausente. Manifiesto sobre la enseñanza de la ciencia*. Buenos Aires: Del zorzal.

Concepciones subyacentes en los discursos científicos, materiales editoriales y documentos curriculares. Géneros discursivos autorizados y excluidos de la producción científica.

Las interacciones de la Tierra en el universo.

Los modelos sobre origen y evolución del universo. La Tierra como subsistema solar. Los planetas, satélites, cometas y meteoritos. La tierra como sistema en permanente evolución: geósfera, atmósfera, hidrósfera y biósfera. Fenómenos meteorológicos.

El origen de la vida: discusiones acerca de las condiciones de origen. Teorías evolucionistas. Implicancias ético políticas.

La materia y la energía en la biósfera.

Biodiversidad. El paradigma ecológico. Los ecosistemas y su dinámica.

Propiedades físicas y químicas de la materia. Mezclas y sustancias. La teoría de partículas. Fenómenos físicos y químicos involucrados en la vida cotidiana.

Las manifestaciones y cualidades de la energía .Ciclo de la materia y flujo de la energía en la biosfera. Niveles de organización. Relaciones tróficas. Fotosíntesis y respiración. Cadenas y redes alimentarias. Acción antrópica. Soberanía alimentaria. Parámetros tróficos.

El hombre en la trama de la vida.

El hombre como especie en la diversidad de la vida. Las marcas evolutivas en su cuerpo. Características morfofisiológicas.

Educación para la salud: teorías, principios y declaraciones. La salud como redefinición constante y desde una perspectiva intercultural. Políticas de salud. Salud como derecho y necesidad. Salud pública. Del higienismo a la atención primaria de la salud (APS).

Bibliografía

ALEGRÍA, M. y otros. (2008). *Química.* Buenos Aires: Santillana

ALONSO, M. (2000). *Física.* U.S.A.: Addison-Wesley Iberoamericana.

AUDESIRK, T. *et al.* (2003). *La Vida en la Tierra.* Sexta edición. México: Prentice Hall.

BOFF, L. (1996) *Ecología.* Buenos Aires: Lumen.

BONVECCHIO, M. y MAGIONI, B. colab. (2004). *Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes.* Buenos Aires: Noveduc.

BOTTO, J. y otros. (2008). *Física.* Buenos Aires: Tinta Fresca.

BUSCH, M. (2005). Ecología y salud: perspectivas en un planeta que cambia. Buenos Aires: Ediciones del Aula Taller.

CARRETERO, M. (2000). *Construir y enseñar las Ciencias Experimentales.* Buenos Aires: Aique.

CHALMERS, A. F. (1991) *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia?. Buenos Aires:* Siglo XXI.

CHANG, R. (1999). *Química.* México: Mc Graw Hill.

CTERA- EMV-SUTEBA-REEA. (2006) *Manifiesto por la Vida. Por una Ética para la Sustentabilidad. Aportes para pensar la formación docente desde la formación Ambiental.* Bogotá. Colombia. Mayo 2002: Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable.

CURTIS, E. (2000). *Biología* 6ta.Edición. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

DADON, J. R. (2005). *Ecología y ciudad: el entorno modelado por el hombre.* Buenos Aires: Ediciones del Aula Taller.

DE PODESTÁ, M. y FURMAN, M. (2009*). La aventura de enseñar ciencias naturales.* Buenos Aires: Aique.

DIAZ, E. (1994) *La producción de los conceptos científicos.* Buenos Aires: Biblos.

FRIEDL, A. (2000). *Enseñar ciencias a los niños.* Barcelona: Gedisa.

GALANO, C. (2002). *Educación Ambiental y transición a la Sustentabilidad.*

GELLON, G. (2005).*La ciencia en el aula.* Buenos Aires.:Paidós

GIORDAN, A. y G. de VECCHI. (1988). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos.* Sevilla: Diada.

GOLCALVES, S. (2008).*Didáctica de las ciencias naturales- Educación en ciencia y lectura significativa.* Novedades educativas N° 214. Buenos Aires: Noveduc.

INSAURRALDE, M.L. coord y otros. (2011). *Ciencias Naturales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas.* Buenos Aires: Noveduc

JIMENEZ ALEIXANDRE, M. P. coord, y otros. (2003). *Enseñar ciencias.* Barcelona: Graõ.

LEFF, E. (1998). *Saber Ambiental.* México: Siglo XXI.

LEVINAS, M.L. (2007). *Ciencia Con Creatividad.* Buenos Aires: Aique

LIBERMAN, D. (2010). *Animarse con las Ciencias.* Buenos Aires: Lugar Editorial

MORIN, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

---------- (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.* Buenos Aires: Nueva Visión.

PEDRINACI, E. (2003). *La enseñanza y el aprendizaje en la geología.* En JIMENEZ, M. y otro (2003). *Enseñar ciencias.* Barcelona: Ediciones Graó. PNUMA.

PRIGOGINE, I. (1997). *El fin de las certidumbres.* Madrid: Taurus.

SHAR, I. y LESLIE, J. (2005). *Ciencia con todo. Experimentos simples con las cosas que nos rodean.* Buenos Aires: Albatros.

SMITH R. (2000). *Ecología.* Madrid. España: Pearson. Adison Wesler.

SPIRO, T. (2004). *Química Medioambiental.* Barcelona: Pearson.

TARBUCK, E. y otro. (2000). *Ciencias de la Tierra. Una Introducción a la Geología Física.* (8°edición) Madrid: Prentice Hall

TIPLER, P. (2003)- *Física para la Ciencia y la Tecnología*: Argentina: Reverté.

TRICÁRICO, H. (2007). *Didáctica de las Ciencias Naturales. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?* Buenos Aires: Bonum.

VEGLIA, S. (2007).*Ciencias Naturales y aprendizaje significativo. Claves para la reflexión didáctica y la planificación.* Buenos Aires: Noveduc.

VESPOLI, A. S y otros. (2005). *Ciencias Naturales en el Nivel Inicial y Primer Ciclo..* Buenos Aires: Lugar Editorial

WOLOVELSKY, E. (2008). *El siglo ausente. Manifiesto sobre la enseñanza de la ciencia.* Buenos. Aires: Libros del Zorzal.

Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2008). *Lineamientos curriculares de la Provincia de Entre Ríos para la Educación Inicial.* Paraná.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Nivel Inicial.* Buenos Aires.

SEGUNDO AÑO

Lengua, Literatura y su didáctica II

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs cátedra semanales.- 2 hs reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador[47]

Las teorías sobre el lenguaje, nacidas en el seno de la Lingüística, han ido construyendo de modo diferente su objeto, poniendo énfasis en la descripción del sistema, la intención del sujeto al comunicarse, la funcionalidad de las estructuras, el contexto enunciativo, las relaciones entre lenguaje y cognición. El conocimiento de las teorías más relevantes del campo será la referencia para pensar los procesos de producción y comprensión lingüística.

Los aportes de la Psicolinguística ofrecen marcos adecuados para comprender el proceso de adquisición de las lenguas materna oral y escrita, y la Sociolinguística permite pensar las condiciones de producción oral de los niños y niñas de acuerdo a su entorno familiar y social, permitiendo la superación de miradas patologizantes y de las intervenciones didácticas que establecen correlaciones entre las dificultades del alumno con la lengua escrita y las características de su oralidad.

Los estudios culturales, asimismo, incorporan saberes relevantes para comprender el lugar de la lengua escrita en nuestra cultura, y las particularidades que las diferentes tecnologías han impreso a la dinámica de circulación textual.

En relación con la literatura, se profundizarán y ampliarán los aportes teóricos para el trabajo con distintos géneros, y los estudios sobre los aspectos cognitivos relacionados con los procesos de lectura. La literatura, como modo privilegiado para la comprensión de la realidad y para la creación de mundos posibles, se abordará privilegiando los textos significativos de la cultura. Asimismo, se enfatizará la idea de lectura como construcción de sentidos.

Cada uno de estos marcos conceptuales se sustenta en una serie de supuestos teóricos que tienen correlación con los diferentes enfoques didácticos de su transposición en las salas. Por

[47] La producción de esta unidad curricular contó con la colaboración de la Lic. Andrea B. Ferreyra Follonier

ello, las teorías y sus configuraciones didácticas serán desarrolladas en estrecha relación, poniendo énfasis en sus vínculos epistemológicos.

Es necesario enfatizar que Lengua y Literatura son dos campos con objetos de estudio distintos. Es necesario que se destine a los contenidos de cada uno de estos campos el tiempo necesario para su desarrollo, guardando el equilibrio y sin priorizar unos sobre otros.

Cabe aclarar que en la propuesta de los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial (Resolución N° 0150/08 CGE) los núcleos de Lengua y Expresión Literaria han sido separados intencionalmente, a propósito de esta consideración de concebirlos como dos campos de objetos de estudio distintos.

Ejes de contenidos

Literatura y construcción de subjetividad

Literatura oral y literatura escrita. Entre la literatura oral y la literatura escrita. Los filtros ideológicos. La Literatura para niños y la censura política en Argentina durante la última dictadura militar.

Los ambientes de la lectura y sus mediadores. Lectura y formación de lectores.

Los elementos paratextuales y su función.

Intertextualidad. Géneros. El género como horizonte de lectura.

Las características de los textos narrativos, poéticos y dramáticos. Juegos con el lenguaje a partir de diversas estrategias. El juego de roles en la dramatización teatral. El recitado de breves poemas. La construcción de subjetividad y los cuentos para niños.

Tendencias didácticas en la enseñanza de la literatura en la escuela. Aportes de la teoría literaria y los estudios sobre la cognición.

Lengua, lenguaje y cognición para una didáctica de la lengua

Fundamentos de la Sociolingüística para valorar y reconocer las características de las diferentes variedades dialectales como oportunidad de aprendizaje.

Los aportes de la Psicolingüística. Proceso de adquisición de la lengua materna. Oralidad primaria y secundaria. Habla y escucha como objetos de reflexión lingüística. Variedades del lenguaje: interculturalidad y bilingüismo.

Relaciones entre pensamiento, lenguaje y cognición.

Efectos en la cultura escrita y en la cognición de los soportes y modos de producción de texto digitales. El lenguaje como vehículo de constitución de la subjetividad, instrumento semiótico y modo de inscripción sociocultural.

Intencionalidad del sujeto en la comunicación. Adecuación del registro oral a la situación comunicativa. Desarrollo de la competencia comunicativa. Actividades ocasionales y sistemáticas. Diseño y desarrollo de situaciones de oralidad, desde el monólogo a la conversación y a la entrevista grupal.

La articulación de saberes entre nivel inicial y la escuela primaria.

El currículum de nivel inicial (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios - Lineamientos curriculares de la Provincia de Entre Ríos).

Bibliografía

ALVARADO, M. coord. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.

---------- (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

ARPES, M. y RICAUD, N. (2008). *La literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. Buenos Aires: La Crujía.

BAJTÍN, M. (1990). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

BETTELHELM, B. (2000). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Madrid: Grijalbo.

BOMBINI, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del zorzal.

BOMBINI, G. y LÓPEZ, C. (1994). *El lugar de los pactos*. Buenos Aires: UBA.

BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

---------- (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

---------- (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: FCE.

COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

CORTÉS, M. y BOLLINI, R. (1994). *Leer para escribir: una propuesta para la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: UBA.

CUESTA, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del zorzal.

CHAMBERS, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Buenos Aires: FCE.

CHARTIER, R. (1997). *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero.* México: Universidad Iberoamericana.

CHARTIER, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica.* México: FCE.

DAVINI, M. C. (2009). *Aportes de la Didáctica para la formación docente. Reflexiones para la formación en Alfabetización inicial.* En *La Formación docente en Alfabetización inicial. Literatura infantil y didáctica.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente.

DEVETACH, L. (1991). *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana.* Córdoba: Comunicarte.

DÍAZ RÖNNER, M. A. (1989). *Cara y cruz de la literatura infantil.* Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

FERREIRO, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* Buenos Aires: FCE.

LÓPEZ CASANOVA M. y FERNÁNDEZ A. (2000). *Enseñar literatura.* Buenos Aires: Manantial.

MARIÑO, R. (2009). *Nadar sin agua.* En *La Formación docente en Alfabetización inicial. Literatura infantil y didáctica.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente.

MILIAN M. y CAMPS A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura.* Rosario: Homo Sapiens.

MIRETTI, M.L. (2006). *La literatura en la educación inicial – EGB.* Buenos Aires: Homo Sapiens.

---------- (2008). *La lengua oral en el aula en la educación inicial.* Buenos Aires: Homo Sapiens.

MONTES, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* Buenos Aires: FCE.

---------- (2005). *La gran ocasión.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Plan Nacional de Lectura.

OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel.* Barcelona: Gedisa.

OLSON D. y TORRANCE, N. (1991). *Cultura escrita y oralidad.* Barcelona: Gedisa.

PELIZARI, G. (2011). *Las voces de las infancias en el tercer milenio y los nuevos desafíos* en: *Palabra y Literatura desde la cuna.* Conferencia del *Primer Congreso Provincial de Educación Inicial.* Paraná.

PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura. México:* Fondo de Cultura Económica.

RODARI, G. (2000). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias.* Buenos Aires: Colihue.

SORIANO, M. (1995) *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas.* Buenos Aires: Colihue.

VAN DIJK, T. (1983). *La Ciencia del Texto.* Barcelona: Paidos.

WERTSCH, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada.* Madrid: Visor

Documentos

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2004). *Núcleos de aprendizaje prioritarios.* Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006). *Serie Cuadernos para el aula. NAP Juegos y juguetes. Narración y Biblioteca.* Dirección Nacional de Gestión Curricular y de Formación Docente. Buenos Aires.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2008). *LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA NIVEL INICIAL.* Paraná.

---------- (2008). Resolución 150/09 CGE

---------- (2013). Resolución 1550/13 CGE

Matemática y su didáctica II

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 hs Cátedra semanales.- 2 hs reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco orientador[48]

Esta unidad curricular pretende analizar las condiciones propias del Nivel Inicial para el desarrollo de actividades matemáticas integrando los conocimientos aprendidos en otras instancias y en otros trayectos de la formación.

[48] La producción de esta unidad curricular contó con la colaboración de la Prof. Laura María Orbe

La construcción de este marco orientador de referencia para matemática y su didáctica I, permitirá a los estudiantes diseñar y seleccionar situaciones de enseñanza.

El objeto de estudio está orientado a analizar las prácticas docentes que involucran la enseñanza de la matemática. Con esta perspectiva, los estudiantes construirán criterios propios para el desarrollo de sus propuestas de enseñanza y se seleccionarán y diseñarán recursos pertinentes para los objetivos planteados. A su vez, podrán anticipar y analizar sus propias intervenciones docentes.

Se pone especial énfasis en el planteo de problemas que permitan analizar la construcción del sistema de numeración, de la geometría y de la medida.

Para ello es necesario el análisis de investigaciones actuales en el campo de la didáctica de la matemática para el Nivel inicial y luego ponerlas en tensión con las situaciones de enseñanza propuestas en las escuelas hoy.

Esta instancia de formación prevé experiencias variadas que permitan conocer y valorar los conocimientos previos de los niños, para que los estudiantes construyan herramientas necesarias para la elaboración de recursos y estrategias de enseñanza.

En el marco orientador de esta unidad curricular es importante atender al juego, ya que será considerado como la actividad motora de las secuencias didácticas, puesto que a partir del mismo el niño del Nivel Inicial ve reflejada su cotidianeidad.

La integración de las TIC en las prácticas de enseñanza es una necesidad en la escuela actual, por lo que se sugiere repensar las clases, teniendo en cuenta los objetivos, los agrupamientos, las discusiones propuestas y al vínculo que se establecen entre docentes, alumnos y conocimiento.

Ejes de contenidos

La enseñanza de la numeración

Sistemas de numeración como producto cultural. Características. Clases. Vinculación de los sistemas con el cálculo.

Investigaciones didácticas como aporte para el acercamiento a la construcción del sistema de numeración por parte de los niños. Situaciones que permiten la construcción del número: conteo, disposiciones geométricas, correspondencias.

Elaboración de secuencias de enseñanza para abordar la construcción del sistema de numeración. Juegos matemáticos. Juegos reglados. Elaboración de propuestas lúdicas para abordar el número y el sistema de numeración.

La enseñanza del espacio y de la geometría

La geometría en el Nivel Inicial. Las posibilidades y límites para el desarrollo de los contenidos. Construcción y análisis de secuencias didácticas. Variables. Obstáculos en la enseñanza. Juegos espaciales y geométricos.

Análisis de propuestas de enseñanza a partir del diálogo con los Lineamientos Curriculares del Nivel y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Nivel Inicial.

La enseñanza de la medida

Magnitud y medida. Estimaciones y medidas. Origen de los sistemas de medición.

Medidas no convencionales y convencionales. Instrumentos.

Evolución del concepto de medida en el niño. Aportes de Investigaciones psicológicas y didácticas.

Problemas de medidas en el Nivel Inicial. Análisis de procedimientos utilizados por los niños para su resolución.

Bibliografía

BROITMAN, C. ITZCOVICH, H. (2003). *Geometría en los primeros grados de la escuela primaria: problemas de su enseñanza, problemas para su enseñanza.* En Panizza. comp. *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y primer ciclo de EGB: Análisis y Propuestas.* Buenos Aires: Paidós.

BROITMAN, C. (2000). *Reflexiones en torno a la enseñanza del espacio. En De Cero a Cinco, Revista de Nivel Inicial.* Buenos Aires: Noveduc.

Castro, A. (2000). *Actividades de Exploración con cuerpos geométricos. Análisis de una propuesta de trabajo para la sala de cinco.* En MALAJOVICH comp. *Recorridos didácticos en la educación Inicial.* Buenos Aires: Paidós.

GÁLVEZ, G. (1994). *La Geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental.* En PARRA Y SAIZ comp. *Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires: Paidós.

ITZCOVICH, H. (2005). *Iniciación al estudio didáctico de la Geometría.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

ITZCOVICH, H. coord. (2007). Acerca de la enseñanza de la Geometría. En *La Matemática escolar. Las prácticas de enseñanza en el aula.* Buenos Aires: Aique.

PONCE, H. (2003). *Enseñar geometría en el primer y segundo ciclo. Diálogos de la capacitación.* Buenos Aires: Noveduc

QUARANTA, M. E. Y RESSIA DE MORENO, B. (2004). *El copiado de figuras como un problema geométrico para los niños. Enseñar matemática. Números, formas, cantidades y juegos.* En *De Cero a Cinco,* Revista de Nivel Inicial. Buenos Aires: Novedades Educativas Nº 54.

Ciencias naturales, Educación tecnológica y sus didácticas

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 hs cátedra semanales.- 2 hs 40min reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco orientador[49]

Es necesario plantearse, en la formación inicial de los docentes, el *por qué* y el *para qué* de la enseñanza de las ciencias naturales y de la educación tecnológica en el Nivel Inicial. Las respuestas serán múltiples y variadas, pero de ellas dependerá la posibilidad o imposibilidad de buscar en su enseñanza algún indicio de una educación liberadora.

Para evitar la consolidación de esquemas de pensamiento ingenuos que condicionan una enseñanza dogmática[50], es necesario un recorrido histórico sobre la actividad científica y sobre las ideas y problemáticas que la contextualizan. Conocer cómo surgen y se imponen algunas teorías, y, sobre todo, cuáles han sido los mecanismos que han permitido los avances de unos conocimientos con respecto a otros y los debates surgidos en torno a ellas, ayuda a comprender, por un lado, el complejo y variado mundo de la ciencia y la tecnología, y por otro, hacer una reflexión crítica sobre los modos de su enseñanza, acontecidos generalmente de espaldas a sus significados políticos y sociales.

Sabemos que la escuela no forma científicos, sino que prepara para la construcción de ciudadanía, por eso otros planteos problemáticos urgentes, relacionados a la enseñanza y la

[49] La producción de esta unidad curricular contó con la colaboración de la Mg. Marta P. Caccia y del Lic. Daniel Richar.

[50] Cfr. INFD – *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares*- Profesorado de Educación. Primaria –Ciencias Naturales

evaluación, han de ser los referidos al *qué* (contenidos) para orientar a aquellos fines, y *cómo* hacerlo (propuestas metodológicas).

Las teorías se entienden como las entidades más importantes de las ciencias, por ser instrumentos culturales para explicar el mundo. A través de ellas se construyen las categorías conceptuales que nos permiten abordar los conocimientos que el mundo académico y el poder político han validado.

Ahora bien, formar docentes críticos tiene que ver también con que, se animen, decidan y puedan interpelar, cuestionar y tensionar las estructuras rígidas, verticalistas y autoritarias que hicieron de la escuela un lugar de encierro y disciplinamiento e incorporar otros caminos de aprendizaje relacionados con lo lúdico y lo estético.

La educación tecnológica es una de las premisas de la educación contemporánea ya que parte de reconocer la necesidad de la construcción de saberes necesarios para ejercer la ciudadanía en un tiempo marcado por la impronta de la tecnología en todos los ámbitos de la vida.

En la selección de los contenidos se han incluido un conjunto de categorías que permiten la comprensión de la tecnología como parte de la cultura.

El conocimiento tecnológico tiene características particulares que implican ciertas formas de pensamiento que caracterizan los procesos de creación, uso y comprensión de las tecnologías, las cuales tienen que ser consideradas a la hora de plantear la enseñanza en la escuela.

Asimismo, es importante considerar a la tecnología como una práctica humana, lo que supone concebirla como un entramado de intereses, ideologías y valores presentes en la sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario señalar que el campo de conocimiento de la Educación Tecnológica, como disciplina escolar, se nutre de los aportes de la antropología, las ingenierías, la filosofía, la historia, la sociología de la tecnología, entre otras.

Ejes de contenidos

La enseñanza de las ciencias naturales y la tecnología como práctica política

Las teorías científicas y tecnológicas como discursos que articulan un modo de mirar el mundo en diálogo con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. El aprendizaje basado en problemas. Investigaciones exploratorias, bibliográficas, experimentales y hermenéuticas.

Teorías, principios y leyes que explican fenómenos naturales y artificiales

Teorías provenientes de la Biología, la Física, la Química, la Geología, la Astronomía y los fenómenos que desde ellas se explican. Alcances, controversias e implicaciones sociales.

La tecnología, como proceso socio cultural. Los procesos tecnológicos sobre los materiales, la energía y la información.

La educación ambiental como perspectiva más allá de la enseñanza de las ciencias naturales

Ambiente. Sustentabilidad. Desarrollo sustentable. Cumbres que institucionalizaron la educación ambiental. Contaminación del suelo, del aire y del agua. Tratamientos de residuos. Corrientes de educación ambiental. Perspectivas sociales, económicas, éticas y políticas de los conceptos.

La Educación Ambiental en la pedagogía de la complejidad. Perspectiva latinoamericana

Bibliografía

ALEGRÍA, M y otros. (2008). *Química.* Buenos Aires: Santillana

ALONSO, M. (2000). *Física.* U.S.A.: Addison-Wesley Iberoamericana.

AUDESIRK, T., et al. (2003). *La Vida en la Tierra.* Sexta edición. México: Prentice Hall.

BOFF, L. *Ecología.* (1996). Buenos Aires: Lumen.

BONVECCHIO, M. y MAGIONI, B. colab. (2004). *Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes.* Buenos Aires: Noveduc.

BOTTO, J. y otros. (2008). *Física.* Buenos Aires: Tinta Fresca.

BUCH, T. (1999). *Sistemas Tecnológicos.* Buenos Aires: Aique

BUSCH, M. (2005). Ecología y salud: perspectivas en un planeta que cambia. Buenos Aires: Ediciones del Aula Taller.

CARRETERO, M. (2000). *Construir y enseñar las Ciencias Experimentales.* Buenos Aires: Aique.

CERRETTI, H. (2000). *Experimentos en contexto.* Buenos Aires: Person Educación.

CHANG, R. (1999). *Química.* México: Mc Graw Hill.

CTERA- EMV-SUTEBA-REEA. (2006) *Manifiesto por la Vida. Por una Ética para la Sustentabilidad. Aportes para pensar la formación docente desde la formación Ambiental.* Bogotá. Colombia. Mayo 2002: Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable.

CURTIS, E. (2000). *Biología.* 6ta.Edición.Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

CWI, M. ORTA KLEIN, S. LINIETSKY, C. Y PETROSINO, J. (2004). *Tecnología como campo de conocimiento.* En el Seminario "Situación y Perspectivas de la Enseñanza de la Tecnología. Buenos Aires. Ministerio de Educación.

CHALMERS, A. F. (1991). *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia? Buenos Aires:* Siglo XXI.

DADON, J. R. (2005). *Ecología y ciudad: el entorno modelado por el hombre*. Buenos Aires: Ediciones del Aula Taller.

DE PODESTÁ, M. y FURMAN, M. (2009*). La aventura de enseñar ciencias naturales*. Buenos Aires: Aique.

DE VIRES, M. (2001). *Desarrollando Educación Tecnológica en una perspectiva internacional: Integrando conceptos y procesos*. En Mena M. Fernando (editor) Educación Tecnológica. Santiago de Chile: Piie- LOM.

DIAZ, E. (1994). *La producción de los conceptos científicos*. Buenos Aires: Biblos.

FRIEDL, A. (2000). *Enseñar ciencias a los niños*. Barcelona: Gedisa.

GALANO, C. (2002). *Educación Ambiental y transición a la Sustentabilidad.*

GELLON, G. (2005).*La ciencia en el aula*. Buenos Aires.: Paidós

GENNUSO, G. (2000).*Educación Tecnológica. Situaciones Problemáticas. Aula taller.* Noveduc.

GILBERT, J, K. (1995). *Educación Tecnológica: Una nueva asignatura en todo el mundo*. En Revista de investigación y experiencias didácticas, Vol. 13 Nº 1. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

GILLE, B. (1999). *Introducción a la historia de las técnicas*. Barcelona: Crítica.

GIORDAN, A y otros. (1988). *Conceptos De Biología* I. Barcelona: Labor.

GIORDAN, A. y G. de VECCHI. (1988). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos.* Sevilla: Diada.

GOLCALVES, S. (2008).*Didáctica de las ciencias naturales- Educación en ciencia y lectura significativa.* Novedades educativas N° 214. Buenos Aires: Noveduc.

INSAURRALDE, M.L. coord y otros. (2011). *Ciencias Naturales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc

JIMENEZ ALEIXANDRE, M. P. coord, y otros. (2003). *Enseñar ciencias*. Barcelona: Graõ.

LEFF, E. (1998). *Saber Ambiental*. México: Siglo XXI.

LELIWA, S. (2008). *Enseñar Tecnología en los escenarios actuales*. Córdoba: Comunicarte.

LEVINAS, M.L. (2007).*Ciencia Con Creatividad*. Buenos Aires: Aique

LIBERMAN, D. (2010). *Animarse con las Ciencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial

LINIETSKY, C (2006). *Enfoque de procesos en Educación Tecnológica*. Buenos Aires: Noveduc.

MC CORMICK, R. (1999). *¿Qué condiciones deben reunirse para dar lugar a una alfabetización tecnológica?* Disponible en http://www.ieee.org/organizations/eab/tlcd2plenary.htm.

MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

---------- (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.* Buenos Aires: Nueva Visión

MUMFORD. L. (1963). *Técnica y civilización.* Madrid: Alianza.

PEDRINACI, E. (2003). *La enseñanza y el aprendizaje en la geología.* En JIMENEZ, M. y otro (2003). *Enseñar ciencias.* Barcelona: Ediciones Graó. PNUMA.

PÉREZ, L. BERLATZKY, M. G. y CWI. (1998). *Tecnología y Educación tecnológica.* Buenos Aires: Kapelusz.

PINTOS, J. MANDÓN, M. MARPEGÁN, C. (2000). *El placer de enseñar tecnología.* Noveduc

PRIGOGINE, I. (1997). *El fin de las certidumbres.* Madrid: Taurus.

RICHAR, D. y CWi, M. (2010). *La educación tecnológica como campo de conocimiento. Debates acerca de la articulación de conceptos y procedimientos del área.* Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

RICHAR, D. (2013). *Clase 5: La reflexión sobre la tecnología como proceso sociocultural.* Propuesta educativa con TIC: Educación Tecnológica I. Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

RODRÍGUEZ DE FRAGA, A. (1996). *La incorporación de un área tecnológica a la educación general.* En *Propuesta Educativa*, Año 7, N° 15. Buenos Aires: Flacso.

SALEME DE BURNICHON, M. *Decires.* (1997). Córdoba. Argentina: Narvaja Editor.

SHAR, I. y LESLIE, J. (2005). *Ciencia con todo. Experimentos simples con las cosas que nos rodean.* Buenos Aires: Albatros.

SIMON, H. (1979). Las ciencias de lo artificial. Barcelona: ATE.

SMITH R. (2000). *Ecología.* Madrid. España: Pearson. Adison Wesler.

TARBUCK, E. y otros. (2000). *Ciencias de la Tierra. Una Introducción a la Geología Física.* Madrid: Prentice Hall.

TIPLER, P. (2003). *Física para la Ciencia y la Tecnología*: Argentina: Editorial Reverté .S.A.

TRICÁRICO, H. (2007). *Didáctica de las Ciencias Naturales. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?* Buenos Aires: Bonum.

VEGLIA, S. (2007). *Ciencias Naturales y aprendizaje significativo. Claves para la reflexión didáctica y la planificación.* Buenos Aires: Noveduc.

VESPOLI, A. S y otros. (2005). *Ciencias Naturales en el Nivel Inicial y Primer Ciclo.* Buenos Aires: Lugar Editorial

WOLOVELSKY, E. (2008). *El siglo ausente. Manifiesto sobre la enseñanza de la ciencia.* Buenos. Aires. Argentina: Libros del Zorzal.

Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2008). *Lineamientos curriculares de la Provincia de Entre Ríos para la Educación Inicial.* Paraná.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2013). Resolución N° 1550. Paraná.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Resolución N° 174/12 Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Nivel Inicial.* Buenos Aires.

Ciencias sociales y su didáctica II

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 hs cátedra semanales.- 2 hs reloj semanales

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

Al reflexionar desde las ciencias sociales intentamos responder, interrogar y dar sentido a la realidad social desde distintas dimensiones de análisis: social, ética, estética, política, que reclaman la necesidad de conectar las problemáticas con el contexto social al que pertenecemos.

La dimensión epistemológica debe llevar a la preocupación social y política del presente así como a la problematización del conocimiento para que se comprenda con profundidad la realidad social desde distintos perspectivas teóricas y metodológicas que aporten las diferentes ciencias, y para lograr una conciencia histórica que permita la formación de ciudadanos críticos y participativos capaces de entender y explicar el presente.

Desde esta perspectiva; se propone la relación significativa, en su progresión y creciente complejización, de los contenidos del eje *Introducción a las ciencias sociales*, en las unidades

curriculares de 1° y 2° año: *ciencias sociales y su didáctica I* y en *ciencias sociales y su didáctica II*.

Es imprescindible que se pueda reconocer que las ideas tienen territorios, que son el producto de acontecimientos que tienen lugar en un espacio y un tiempo y constituyen un sistema a través del cual el mundo social se ve de una determinada manera. Esto nos habilita a distinguir distintas formas de concebir la realidad.

Y por último, la dimensión de la enseñanza, que nos permitirá repensar porqué los conocimientos que producen las ciencias son distintos a los que se enseña en la escuela, recuperando así lo que Ives Chevallard llama *transposición didáctica.*

La enseñanza de las ciencias sociales invita al desafío de pensarlas desde la centralidad del sujeto. Esto supone preguntarnos por la significatividad que aquel le asigna al mundo que vive y al mundo que lo habita. La enseñanza de las ciencias sociales en el mundo de hoy supone todo un desafío ético y cognitivo de fuertes implicancias políticas tales como poder pensar lo social, como proyecto y como modo de ser y estar en el mundo. Recuperar el carácter positivo y constituyente del conflicto de manera tal que el sujeto se reconozca en ello, activamente.

La enseñanza no se resume a métodos y éstos no constituyen el nudo de las estrategias docentes sino que es el sujeto el que ocupa el lugar central en el problema del conocimiento. Él es el que lo construye, el que lo transmite, el que lo porta, el que lo transfiere, el que lo aplica, el que lo demanda y el que lo valora. El que le asigna un sentido o lo descarta, condenándolo al olvido. Esto requiere de los docentes el cultivo del diálogo, la escucha, la traducción, y la habilitación del otro. En definitiva, de una estrategia autónoma, creativa y personal.

Es necesario reconocer que en cuanto el docente entra a un aula se congregan allí dos o más generaciones, lo que hace que se vuelva más difícil aún pensar el sentido y el interés que producen las relaciones en la enseñanza.

En los relatos que las ciencias sociales interpretan están las claves para encontrarnos, pensamos por ejemplo: ¿Qué de mí narra ese relato? ¿Qué de ese relato llevo en mí? ¿Qué me gustaría tener de ese relato? En esta búsqueda de sentido está la tarea de crear proyectos que incluyan los intereses colectivos y proyectos comunes. Los relatos nos hablan de nombres, fechas, acontecimientos. La relación entre éstos y de éstos con la realidad presente es lo que permite pensar desde problemáticas que actúen como ejes para la comprensión de nuestras propias vidas.

Ejes de contenidos

Introducción a las ciencias sociales

Historia, epistemología y filosofía de las ciencias sociales. Objeto de estudio.

Perspectivas y corrientes historiográficas. Perspectivas y corrientes de la geografía. Relación ciencias sociales y didáctica de las ciencias sociales.

Categorías que permiten la discusión en las ciencias sociales y en la didáctica de las ciencias sociales.

Espacio social. Tiempo histórico. Sujetos sociales individuales y colectivos. Multicausalidad, multiperspectividad, cambios y continuidades. Dimensiones de lo Social: económica, política y cultural. Las sociedades y los espacios geográficos. Las sociedades y el tiempo histórico. Modos de sociabilidad, producciones que expresan creatividad, sensibilidad y otras cosmovisiones.

La enseñanza de las ciencias sociales

La enseñanza de las ciencias sociales desde las distintas perspectivas didácticas. Problemáticas que dificultan la enseñanza de las ciencias sociales. Las efemérides y los actos patrios: diversos abordajes. Las ciencias sociales en el nivel inicial: distintas experiencias didácticas. El aula, la escuela y la ciudad en la enseñanza de las ciencias sociales en el Nivel Inicial. El juego y los juguetes. Las TIC en la enseñanza de las ciencias sociales en la Educación Inicial. Los Lineamientos Curriculares en la Educación Inicial en Entre Ríos.

Bibliografía

AISEMBERG, B., ALDEROQUI, S. y otros. (1997). *Didáctica de las ciencias sociales I y II.* Bs. As.: Paidós.

ALEGRE S. y otros. (1995). *La construcción del espacio. Enseñanza Inicial y E.G.B.* Rosario: Homo Sapiens.

BOLESSO, M. y MANASSERO M. (2002). *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. ¿Utopía o Realidad?* Rosario: Homo Sapiens.

BRAILOVSKY, E. y FOGUELMAN, D. (1990). *Memoria Verde. Historia ecológica de la Argentina.* Argentina: Sudamericana.

BRAUDEL, F. (1990). *La historia y las ciencias sociales.* Madrid: Alianza.

CARUSO, M. y DUSSEL, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.* Buenos Aires: Kapelusz.

COPPA, G. y DIAZ, G. (1998). *Colección Didáctica Nivel Inicial.* Buenos Aires: Actilibro.

CORNODADO, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional.* Buenos Aires: Noveduc.

DORFMAN, A. (2002). *Patos, elefantes y héroes. La infancia como subdesarrollo.* Buenos Aires: Siglo XXI.

FEBVRE, L. (1993). *Combate por la historia.* Argentina. Planeta.

FOUCAULT, M. (1987). *Vigilar y castigar.* Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1996). *Escuela Pública y educación popular.* México: Siglo XXI.

---------- (1999). *Pedagogía de la autonomía.* México: Siglo XXI.

---------- (2002). *Cartas a quien pretende enseñar.* México: Siglo XXI.

HORA, R. y TRIMBOLI, J. (2002). *Pensar la Argentina. Los historiadores hablan de historia y política,* Buenos Aires: El cielo por Asalto.

PLUCKROSE, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la historia.* España: Morata.

TAMARIT, J. (1994). *Educar al soberano.* Bs. As: Miño y Dávila.

---------- (2002). *El sentido común del maestro.* Buenos Aires: Miño y Dávila

---------- (1990). *Estado, hegemonía y educación.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

VARELA, B. (2007). *Las Ciencias sociales en el nivel inicial.* Buenos Aires: Colihue.

---------- (2004). *La trama de la identidad.* Buenos Aires: Dunken.

WALLERSTEIN, I. (1998). *Abrir las ciencias sociales.* Madrid: Siglo XXI.

WEISSMANN, H. (1999). *El conocimiento del entorno en la educación infantil.* En Revista de Educaco. Brasil: Número 1, Año 1. Prometeo, Julio-Diciembre.

ZELMANOVICH P. GONZALEZ, D. y otros. (2006). *Efemérides, entre el mito y la historia.* Argentina: Paidós.

Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2008).*Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial.* Entre Ríos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2004-2005) *Núcleos de Aprendizajes Prioritario*s. Buenos Aires.

Educación física y su didáctica

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs cátedra semanales.- 2 hs reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador[51]

Pensar la educación física en la formación docente para el nivel de educación primaria, requiere realizar una revisión de los propósitos de su inclusión como disciplina pedagógica.

El propósito estará centrado en la dimensión corporal implícita en los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta al sujeto y no al movimiento propiamente dicho.

Mirar los recorridos que la formación docente ha tenido desde principios del siglo XX y en los tiempos posteriores, es encontrarnos con una fuerte pregnancia homogeneizadora, con prácticas corporales entendidas predominantemente como disciplinadoras; construcciones culturales hegemónicas que se imponen a los sujetos con el fin de normalizarlos e integrarlos a un orden social establecido para convertirlos en reproductores acríticos.

Esta disciplina en la formación de maestros debe ser pensada en dos sentidos: atendiendo a la diversidad de contextos y a las necesidades de los niños/as de nuestra provincia en el nivel y, a la importancia de que los maestros de primaria puedan trabajar en equipo con el profesor de educación física. Debe ser incluida como un trayecto formativo que incorpore de modo crítico y reflexivo saberes corporales y motrices que le permitan al docente actuar educativamente, y con sentido político-cultural en los nuevos contextos.

Recuperar las biografías escolares permite que los futuros profesores comprendan y construyan nuevos significados con respecto a la corporeidad.

Ejes de contenidos

La educación física como práctica social

Las concepciones de cuerpo: desde el dualismo cuerpo-psiquismo al concepto de corporeidad, sentidos y significaciones otorgadas a lo corporal en diferentes épocas.

[51] La producción de esta unidad curricular contó con la colaboración de la Prof. Laura Quintana

Los modelos corporales en la cultura. Los medios de comunicación, el impacto de los medios audiovisuales, la moda, los rituales, nuevos modos de disciplinamiento y control.
Las configuraciones del movimiento: Construcciones socio históricas con sentido lúdico, expresivo, comunicativo, cooperativo y competitivo.
La educación física y su relación histórica con otras ciencias.
La educación física como disciplina pedagógica. Enfoques inter y transdisciplinario.

Cuerpo y subjetividad

El cuerpo y las acciones motrices portadores de significados sociales. Imagen corporal y constitución de los mundos simbólicos de docentes y estudiantes.
Hábitos, usos, cuidados, comportamientos para someterlo o embellecerlo. Discriminación y exclusión.
Lo corporal en los diferentes espacios de la escuela.

Educación física y su aporte a la dimensión corporal

La Intervención didáctica en prácticas corporales y ludomotrices que promuevan el cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.
Los estilos de enseñanza y la elaboración de estrategias que promuevan la inclusión y la cooperación en la creación, exploración, descubrimiento y resolución de problemas de situaciones motrices y lúdicas individuales o compartidas.
El juego, estructuras, lógicas y construcción de sentidos en las acciones. Los juegos tradicionales, el juego espontaneo, el juego reglado, el juego deportivo.
Reflexión y análisis sobre los modelos presentes en el deporte escolar y su relación con el deporte espectáculo. Competencia- cooperación. Reglas, roles y funciones. El rol del docente, acciones para promover la participación, inclusión y la colaboración.
El juego como recurso educativo para la enseñanza de otros contenidos escolares.
Prácticas corporales y motrices en el ambiente natural. Desarrollo de propuestas interdisciplinarias para la participación en experiencias grupales de convivencia en el ambiente natural. Campamento educativo.

Bibliografía

AISENSTEIN, A. (2000). *Repensando la Educación Física escolar.* Entre la Educación integral y la competencia motriz. Buenos Aires: Noveduc.

AISENSTEIN, A y SCHARAGRODSKY, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

GOMEZ, R. (2004). *La enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Una didáctica de lo corporal.* Buenos Aires: Stadium.

GOMEZ, *R.* (2003). *El aprendizaje de las habilidades y los esquemas motrices en el niño y el joven*. Buenos Aires. Stadium.

GOMEZ, J. (2002). *La Educación Física en el patio.* Una nueva mirada. Buenos Aires: Stadium.

GOMEZ R. H. (2005). *Educación Física y constructivismo social.* Buenos Aires: Revista Novedades Educativas N° 175, julio.

GRASSO, A. comp. (2009). *La Educación Física cambia.* Buenos Aires: Novedades Educativas. 1° edición. Noviembre.

GRASSO, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la educación física. La corporeidad* Buenos Aires: Noveduc.

GRASSO, A. y ERRAMUSPE, B. (2005). *Construyendo identidad corporal.* La corporeidad escuchada. Buenos Aires: Noveduc.

ONOFRE CONTRERAS, J. (2004). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista.* INDE.

OTUZI BROTTO, F. (2003). *Juegos cooperativos. Si lo importante es competir, ¡lo fundamental es cooperar!*. Barcelona: LUMEN.

RUIZ PÉREZ, L. (1996). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.

SASSANO, M. (2003). *Cuerpo, tiempo y espacio. Principios básicos de la psicomotricidad.* Buenos Aires: Stadium.

SARLÉ, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil.* Buenos Aires: Noveduc.

---------- (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.

Sujetos de la educación inicial

Formato: Seminario

Carga horaria: 4 hs cátedra semanales.- 2 hs 40 min reloj semanales.

Régimen de cursado: Anual.

Marco orientador

Para pensar al sujeto constituyéndose, es necesario hacer referencia a la subjetividad, a los modos o formas sociales, culturales, históricas y políticas, en el que él se interpreta y reconoce a sí mismo, como resultado de una trayectoria singular de experiencias vinculares con los otros. La subjetividad constituye un lugar desde el cual el sujeto es mirado, se mira y mira el mundo, de un modo particular.

Planteamos la subjetividad como un devenir. El sujeto no puede sino ser abordado en contexto, es decir en la situación, en el marco y las circunstancias históricas en que se desenvuelven los vínculos. De este modo es necesario pensar el lugar de la institución educativa como espacio de constitución de subjetividades.

Como plantea Alejandro Cerletti[52], la subjetividad se enraíza y, a su vez, se contrapone con las experiencias educativas. La institución educativa, entre otras, asegura una *persistencia de lo mismo,* mientras que el sujeto, para ser posible, debe ser diferente a lo esperable, constituir algo por fuera de lo homogéneo. La disyuntiva es: o lo extranjero se va adaptando, para ser, progresivamente lo mismo, o se resiste y queda afuera. Esta es la encrucijada de una escuela que enfrente el desafío de la diversidad sin pretender anularla, aún cuando ha sido la institución homogeneizadora por excelencia.

Se trata de experiencias subjetivas, en el sentido en que son lo que al sujeto *le pasa.* En esa línea, como dice Jorge Larrosa[53], el sujeto de experiencia es un sujeto de deseo y de pasión. Pasión aquí resuena también en el sentido de un padecimiento, en el que el sujeto es paciente. Pero no se trata de una pasividad opuesta a lo activo, sino de una pasividad entendida como receptividad, como apertura, como disponibilidad. Pero además, está fuertemente ligada al

[52] CERLETTI, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación.* Buenos Aires: Del Estante
[53] Cfr. LARROSA, J (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel.* Barcelona: Laertes, Barcelona.

deseo, a aquello que, de alguna manera lo vincula con lo que *lo apasiona*, con lo que comienza siendo una relación con otro, y termina constituyendo una experiencia de sí.

Desde la institución educativa, como lugar de encuentro entre distintos sujetos, se tienen que abrir debates en torno a la construcción de subjetividades, a los procesos de integración e inclusión socio-educativos, a las problemáticas contemporáneas que interpelan a docentes de todos los niveles educativos y contextos.

Esta unidad curricular pretende abordar y tensionar al sujeto de la educación desde múltiples miradas. La misma se enlaza con los aportes que las distintas disciplinas posibilitan desde el campo de la Formación General, con el campo de la Práctica, que es el eje integrador en este diseño curricular. La articulación se dará a partir de la reflexión sobre los sujetos del nivel, las salas y la institución educativa en relación a la transmisión, la enseñanza y los aprendizajes.

El desarrollo de esta unidad curricular está organizado en tres ejes centrales y uno articulado con las didácticas específicas y las TIC.

Ejes de contenidos

Mirada desde la perspectiva socio-antropológica e histórica

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.

Aprendizajes en distintos contextos de práctica social y especificidad del aprendizaje escolar.

Subjetividades y multiculturalidad: problemáticas culturales y sociales, diversidad y desigualdad. Cuestiones de género: el lugar de la escuela en los procesos de *generización*. Nuevas configuraciones sociales, culturales, familiares y grupales. Subjetividades mediáticas.

Educación y subjetividad: aportes desde las perspectivas psicológicas

La psicológica educativa y sus aportes a la comprensión de la construcción de conocimiento. Enfoques socioculturales y la educación como factor inherente al desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Las perspectivas cognitivas y el estudio del aprendizaje como cambio en las maneras en que la información es representada y procesada.

Subjetividad. El lugar del otro en la configuración del aparato psíquico y los procesos de subjetivación. Configuraciones discursivas -simbólico -culturales de la niñez.
Subjetividad y sostén: el lugar de las instituciones y los adultos en la constitución de la subjetividad.

Sujetos, vínculos y aprendizaje escolar

Representaciones de infancia/s que sustentan nuestras teorías y prácticas pedagógicas. La formación de conocimientos sociales en los sujetos de la educación inicial. La construcción de conceptos y las representaciones sociales.
Los nuevos modos de producción de la subjetividad en la escuela. Los lazos sociales. El cuidado del otro. Los procesos educativos que realizan diferentes grupos sociales en contextos y condiciones diversas. Perspectivas genéticas y etnográficas.
Sujetos en contextos educativos de la Educación Inicial. Sujetos, vínculos y aprendizaje escolar. Condiciones que posibilita la institución educativa para la integración social y las filiaciones de los sujetos. La transmisión y la enseñanza. El vínculo educativo.
El acceso a la Educación Inicial –en los diferentes contextos- en nuestro país. Diferentes modos de construir las trayectorias escolares y los aprendizajes Desajustes entre el modelo escolar y las trayectorias reales.
Las TICs como rasgo de la cultura de niños /niñas. La incidencia de las TICs en la construcción/ configuración de la subjetividad.

Bibliografía

AA.VV. (2001). *Derechos del niño, prácticas sociales y educativas.* En Revista Ensayos y Experiencias N 41. Buenos Aires: Noveduc.
AA.VV. (2003). *Infancias y adolescencias. Teoría y experiencias en el borde.* Buenos Aires: Noveduc.
AGAMBEN, G. (2004). *Infancia e historia.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
ARFUCH, L. comp. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades.* Buenos Aires: Prometeo.
AUSUBEL, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* Barcelona: Paidós.
BAQUERO A. (2001). *La educabilidad bajo sospecha.* Cuaderno de Pedagogía Rosario: Año IV, Nº 9.
BLEICHMAR, S. (1987). *En los orígenes del sujeto psíquico.* Buenos Aires: Amorrortu.

---------- (2005). *La subjetividad en riesgo.* Buenos Aires: Topía.

BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información.* Buenos Aires: Gránica.

BUTLER, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia.* Buenos Aires: Paidós.

CARLI, S. (1994). *Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina.* Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Nro. 4. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CASTORINA, J. A, (1984). *Psicología Genética. Aspectos Metodológicos e implicancias pedagógicas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

CARLI, S. comp. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping.* Buenos Aires: Paidós.

CHAMBERS, I. (1994). *Migración, Cultura, Identidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

COLE, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro.* Madrid: Morata.

COREA, C Y LEWKOWICZ, I. (1999) *¿Se acabó la infancia?* Buenos Aires: LUMEN Humanitas.

DEBRAY, R. (1997). *Transmitir.* Argentina: Manantial.

DOVAL, D. Y RATTERO, C. comp. (2011). *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira.* Buenos Aires: Noveduc.

DUFOUR, D. (2009). *El arte de reducir cabezas.* Buenos Aires: Paidós

FERREIRO, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget.* México: Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (2004). *Hermenéutica del sujeto.* Barcelona: La Piqueta.

FRIGERIO Y DIKER comps. (2004).*La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Buenos Aires: Noveduc.

GARCÍA, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos.* Barcelona: Gedisa.

HASSOUN J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria.* Argentina: Ediciones de la Flor.

IMBERTI, J. comp. (2006). *Violencia y escuela.* Buenos Aires: Paidós.

KINCHELOE J. y STIEMBERG, R. (1999). *Pensar el Multiculturalismo.* España: Octaedro.

KOZULIN, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural.* Barcelona: Paidós.

LARROSA J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación.* Madrid: La Piqueta.

---------- y otros. (1995). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia.* Barcelona: Laertes.

NAJMANOVICH, D. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación.* Buenos Aires: Bilios.

PINEU, P. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* Buenos Aires: Paídos.

RACEDO, J., REQUEJO, M I. (2004). *Patrimonio cultural e identidad.* Buenos Aires: Cinco.

ROSBACO, I. (2000). *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

---------- (2003). *Impacto de las políticas socioeconómicas en los procesos de desubjetivación en niños de contextos sociales vulnerables.* Charla debate dictada en la Facultad de Trabajo Social.

SKLIAR, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.

TONUCHI, F. (2007). La ciudad de los niños. Buenos Aires: Losada.

VIGOTSKY, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México: Crítica Grijalbo.

WERTSCH, J. (1999). *La mente en acción.* Buenos Aires: Aique.

TERCER AÑO

Juegos y producción de materiales

Formato: Taller
Carga horaria: 2 hs. cátedra semanales- 1h 20min reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador[54]

El juego es un fenómeno inherente al sujeto, uno de los primeros lenguajes y actividades a partir de los cuales comienza a entender y relacionarse con el mundo; de allí la importancia de incluirlo en la formación docente. Pensar o revalorizar el lugar que el juego tiene en la escuela, preguntarnos a qué se juega, para qué, con qué, con quiénes y con qué sentido jugamos, es recuperar la centralidad de la dimensión lúdica en la Educación Inicial. Es así que es necesario superar aquellas posiciones en las que el juego es entendido sólo como un espacio libre en el que su único valor radica en el "jugar por jugar", o en las que el juego es entendido como valioso en tanto se propone "el jugar para enseñar contenidos". Es fundamental considerarlo como un contenido en sí mismo, ligado al desarrollo infantil, a las experiencias, a los aprendizajes y a los contenidos propios de las instituciones educativas, donde es necesario como docente enseñar a jugar y enseñar el juego (Huizinga, 2004).

Este taller tiene como propósito posibilitar al estudiante un proceso de exploración, conocimiento y reconocimiento de espacios, objetos, materiales y del juego como actividad, habilitando la reflexión entre juguetes y materiales de juegos para que pueda construir un rol de mediador que le permita intervenir en esta práctica compleja, elaborando procesos de transposición didáctica pertinentes con el nivel (Chevallard, 1991).

En este sentido, se promoverá la imaginación y la creatividad, la disponibilidad corporal y lúdica para lograr sostén físico y emocional, jugando, enseñando, aprendiendo, reflexionando, analizando y construyendo juegos y materiales educativos.

Atendiendo a lo anteriormente expresado, podemos señalar que el juego ha sido abordado desde distintas disciplinas como la Filosofía, la Sociología, la Psicología, entre otras. Esta

[54] La producción de este marco orientador contó con la colaboración del Prof. Alexis Chausovsky

unidad curricular recuperará dichas miradas, haciendo hincapié en un abordaje multidisciplinar, que posibilite reflexionar, intercambiar, analizar, recontextualizar y producir conocimientos sobre la base de la integración de saberes.

La producción de materiales educativos propuesta en este taller cobra sentido en relación con las intervenciones de los estudiantes en sus prácticas docentes, de acuerdo a la especificidad de las áreas y disciplinas de los ciclos y temáticas.

Ejes de contenidos

El juego y su legado histórico

Perspectivas antropológicas, socioculturales, psicológicas y pedagógicas.

El juego como derecho universal y como expresión de la infancia y del desarrollo humano. Usos y sentidos culturales del juego. El Juego y las TIC.

El juego como lugar de encuentro y emergencia de lo creativo y espontáneo.

Las teorías, clasificación y tipos de juego. Juego y recreación.

Creación y modificación del juego. Las reglas, roles y funciones. El lugar del cuerpo, el espacio y el juego en la educación infantil.

El juego en los primeros años de la vida y como organizador del espacio y del tiempo.

Enseñar a jugar y aprender jugando

La mediación del maestro en el marco de la situación lúdica. Tramas vinculares. Dispositivos didácticos. La intervención didáctica en el juego. Niveles de intervención del maestro.

El juego en la educación primaria

El juego y la integración escolar. El juego en las distintas áreas curriculares. Propuestas lúdico-didácticas. Juegos y juguetes. Perspectivas estéticas, tecnológicas, económicas y pedagógicas. Diferenciación y clasificación de materiales. Objetos, juegos y construcciones. Estructura, formatos, tipologías y características del material educativo; su análisis y evaluación.

Bibliografía

AGAMBEN G, (2007) *Infancia e historia*. España: Adriana Hidalgo.

AIZENCANG, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial.

BROUGÈRE, G. (2010). *La retórica de los juguetes: una lectura de la cultura material y popular de los niños de hoy.* En Conferencia inaugural del Seminario Infancia, juegos y juguetes. Buenos Aires: FLACSO.

CALZETA, J. y otros (2005). *La Juegoteca. Niñez en riesgo y prevención*. Buenos Aires: Lumen.

CALLOIS, R (1986) *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. Buenos Aires: FCE.

HUIZINGA, J (2004) *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

KACZMARZYK, P. y LUCENA, M. (2007). *Juego en el Nivel Inicial*. Disponible en:abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/docmentoscirculares/2007/circular5.pdf).

MINNICELLI, M. (2008). *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje. Los mayores ante la educación de los niños y niñas. El derecho a leer*. Buenos Aires: Noveduc.

MORENO, I. (2005). *El juego y los juegos*. Buenos Aires: Humanitas.

NAJMANOVICH, D. (2005) *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación.* Buenos. Aires. Biblos.

SARLÉ, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil.* Buenos Aires: Noveduc.

---------- (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

---------- (2008). *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Noveduc.

PASINI, M.M. (2002). *Los juegos humanizadores. Infancia, Adolescencia y Cultura*. En Revista de Investigaciones Folk. Buenos Aires.

PAVÍA, V. TORANZO, V. (2010). *El Patio Escolar de Juego. Espacio Escolar y Juego ¿Pedagogía vs. Arquitectura? Los espacios diseñados para el movimiento.* Cátedra Nacional Abierta de Juego. Modalidad Virtual. http://inicialcatedradejuego.educ.ar Buenos Aires.

TORBERT, M. (2003). *Juego para el desarrollo motor*. Buenos Aires: Troquel.

VYGOTSKI, L. (2009). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.

WINNICOTT, D. W. (2003). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Documentos

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2006). Núcleos AP. N.I. Vol. 1. *Juegos y juguetes. Narración y biblioteca.* Buenos Aires.

---------- (2006).NAP. N.I. Vol. 2. *Números en juego.* Buenos Aires.

Alfabetización en la Educación Inicial

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 hs cátedra semanales.-2 hs reloj semanales

Régimen de cursado: Anual

Marco orientador[55]

La importancia de la alfabetización como proceso de ingreso a la cultura letrada y como un saber que posibilita continuar aprendiendo, hace necesaria la creación de un espacio específico en la formación docente inicial. Por ello, esta unidad curricular refiere al primer trabajo que realiza el docente en el ámbito educativo formal - y de manera sistemática -, para generar y acompañar los procesos de desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños en el aprendizaje de la lectura y escritura alfabética.

Para este propósito deben considerarse todas las prácticas discursivas reales que mantienen los niños dentro y fuera del ámbito escolar, como también los contextos comunicativos concretos que posibilitan y motivan el deseo de aprender a través de la interacción social con el mundo que los rodea.

Alfabetizar no sólo es abrir las puertas a un nuevo mundo de sentido, sino también generar las posibilidades para el ejercicio del trabajo intelectual y la reflexión sobre la lengua misma y sobre otros conocimientos. Por eso, la formación docente inicial orientará en la reflexión acerca de la significación social de la alfabetización, y sobre la necesidad de desarrollar un proceso alfabetizador específico y adecuado en cada nivel educativo.

[55] La producción de esta unidad curricular contó con la colaboración de la Lic. Andrea B. Ferreyra Follonier

Entender la alfabetización como un proceso complejo que involucra aspectos sociales vinculados con la circulación de la palabra escrita, aspectos culturales implicados en la valoración de lo escrito, que jerarquizan y otorgan validación, aspectos semióticos relacionados con los modos de construcción de sentido y sus modificaciones a partir del uso de diferentes soportes, y aspectos vinculados con la lengua y con la relación entre conciencia gráfica y fonológica, hace necesaria la presencia de una unidad curricular destinada específicamente a la alfabetización, donde se recuperen saberes desarrollados en otras unidades curriculares (Lengua, Literatura y su didáctica I y II) para vincularlos con los procesos de lectura y escritura.
El jardín de infantes es un lugar central para que todos los niños tengan la oportunidad de interactuar con un adulto que posea un buen nivel de alfabetización, y que pueda por lo tanto, diseñar y planificar actividades que promuevan y potencien el desarrollo del lenguaje infantil. Por ello, el andamiaje ofrecido es de suma importancia para que esto suceda.
Durante la etapa de alfabetización inicial – que involucra a los niños de la Educación Inicial y del Primer Ciclo de la Educación Primaria, se construye el primer conocimiento sobre la lengua escrita y los sistemas: paratextual, textual y alfabético, y comienza a desarrollarse también la reflexión metalingüística y metacognitiva. En forma conjunta; se acompaña la formación progresiva de los niños como lectores y escritores cada vez más autónomos.

Ejes de contenidos

La alfabetización como objeto de estudio

Importancia social de la alfabetización. La alfabetización como derecho y el rol de la escuela. Prácticas sociales de lectura y escritura. Alfabetización temprana y alfabetización inicial.
Fundamentos de la Lingüística general en relación con la doble articulación del lenguaje (lenguas alfabéticas). Los debates en torno a la alfabetización inicial. Enfoques didácticos y marcos teóricos. Diversos enfoques metodológicos. La importancia de la interacción social en las prácticas escolares de lectura y escritura. La relación entre pensamiento, lenguaje y cognición humana.

Las propuestas de enseñanza alfabetizadoras

Alfabetización como proceso en la Educación Inicial. La necesidad de la intervención pedagógica en el proceso alfabetizador. La organización de la oralidad de los niños. La conversación. Ampliación léxica y reformulación de expresiones lingüísticas. Desarrollo de la conciencia fonológica. Los contextos interactivos de desarrollo del niño (familiar y escolar).

El juego y el andamiaje de los aprendizajes (nuevas palabras, los guiones lúdicos, la ronda y las actividades de interacción a través de los relatos, lectura de cuentos en forma dialogada, reformulaciones de ideas, etc.).

El trabajo de escritura colaborativa para construir textos (narrativos, descriptivos, expositivos). Secuencias didácticas alfabetizadoras. Trabajo por proyectos. Itinerarios de lectura. Sistematicidad y frecuencia de las actividades. La importancia de la zona de desarrollo próximo para el aprendizaje progresivo de la lectura y la escritura alfabética (orientación de escritura, reconocimiento y trazado de letras, conciencia fonológica, correspondencia entre letra y sonido).

Bibliografía

ALVARADO, M. Coord. (2004).*Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

BORZONE, A. M. (1996). *Leer y escribir a los 5.* Buenos Aires: Aique.

---------- (2000). *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años.* Buenos Aires: Aique.

BRUNER, J. (1986). *El habla del niño.* Barcelona: Paidós.

---------- (1988). *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid: Morata

GONZALEZ CUBERES, M. T. Comp. (1998). *Articulación entre el jardín y la EGB.* Buenos Aires: Aique

BRASLAVSKY, B. (1991). *La escuela puede.* Buenos Aires: Aique.

---------- (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas?.* Buenos Aires: FCE.

---------- (2005). *Enseñar a entender lo que se lee.* Buenos Aires: FCE.

CHARTIER, R. (1997). *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero.* México: Universidad Iberoamericana.

FERREIRO, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir.* Buenos Aires: FCE.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo XXI.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. y otros. (2004). *Sistemas de escritura, constructivismo y educación.* Rosario: Homo Sapiens.

FONS ESTEVE, M. (1999). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela.* Barcelona: Grao.

FREIRE, P. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Buenos Aires: Siglo XXI.

KAUFMAN, A. M. y OTROS (2001). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio.* Buenos Aires: Aique.

LERNER, D. y PALACIOS A. (1992). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela.* Buenos Aires: Aique.

MIGDALEK, M. y ROSEMBERG, C. (2009). *El uso regulativo del lenguaje en el juego.* En IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso. Córdoba.

MOTTA, I. y RISUEÑO, A. (2007). *El juego en el aprendizaje de la escritura. Fundamentación de las estrategias lúdicas.* Buenos Aires: Bonum.

MONEREO, C. (1990). *Estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar.* En: Infancia y Aprendizaje N° 50, pp. 3-25.

NEMIROVSKY, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños.* Barcelona: Paidós.

OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel.* Barcelona: Gedisa.

OLSON D. y TORRANCE, N. (1991). *Cultura escrita y oralidad.* Barcelona: Gedisa.

RODRÍGUEZ, M. E. Comp. (1996). *Alfabetización por todos y para todos.* En *XV Congreso mundial de alfabetización.* Buenos Aires: Aique.

ROSEMBER, C. SILVA M. L. BORZONE A. M. (2004). *Los precursores de la alfabetización.* En: *Programa de Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para niños y niñas.* Disponible en: www.fundacionarcor.org/esp_biblioteca.asp

---------- (2004). *Aprender palabras.* En: *Programa de Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para niños y niñas.* Disponible en: www.fundacionarcor.org/esp_biblioteca.asp

---------- (2004). *Conociendo el mundo a través de los textos expositivos.* En: *Programa de Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para niños y niñas.* Disponible en: www.fundacionarcor.org/esp_biblioteca.asp

---------- (2004). *Juego, Lenguaje y Cognición.* En: *Programa de Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para niños y niñas.* Disponible en: www.fundacionarcor.org/esp_biblioteca.asp

---------- (2004). *La alfabetización familiar. Puentes entre el jardín de infantes y los hogares de los niños.* En: *Programa de Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para niños y niñas.* Disponible en: www.fundacionarcor.org/esp_biblioteca.asp

ROSEMBERG, C. BORZONE A. DIUK, B. (2003). *La lectura de textos expositivos: estrategias de interacción para acercar los textos a los niños.* en Revista de Psicología y ciencias afines Interdisciplinaria. Año 2. Volumen 20. Buenos Aires: Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y ciencias afines.

ROSEMBREG, C. STEIN, A. (2009). *Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano marginales.* En M. C. RICHAUD y MORENDO, J.E. (Ed.) *Investigación en Ciencias y Comportamiento. Avances Iberoamericanos.* Tomo 1. Buenos Aires: CIPME - CONICET.

ROSEMBREG, C.; STEIN, A. (2006). *Módulo 1: La lectura de cuentos en el hogar.* En *Serie Alfabetización Familiar*, Fundación ARCOR. CONICET. Consejo General de Educación.

ROSEMBREG, C. STEIN, A, MENTI, A. (2012). *Orientación educativa sobre el vocabulario y el acceso a la alfabetización. Evaluación del impacto de un programa de intervención en las familias y en la escuela.* En *Revista Orientación y Sociedad. Volumen 11.* Buenos Aires.

TEBEROSKY A. y TOLCHINSKY L (1995). *Más allá de la alfabetización.* Buenos Aires: Santillana.

TOLCHINSKY, L. (1990). *Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de alfabetismo.* En: *Comunicación, Lenguaje y Educación* N° 6, pp. 53-62.

VIGOTSKY, L. (1992). *Pensamiento y habla.* Buenos Aires: Colihue.

---------- (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

WELLS, G. (1988). *Aprender a leer y a escribir.* Barcelona: Laia.

Documentos

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2004) NAP (Núcleos de aprendizaje prioritarios) Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA - Dirección Nacional de Gestión Curricular y de Formación Docente. (2006) *Serie Cuadernos para el aula. NAP Juegos y juguetes. Narración y Biblioteca.* Buenos Aires.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2008). *LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA NIVEL INICIAL.* Paraná.

---------- (2008). Resolución 150/08 CGE

---------- (2013). Resolución 1550/13 CGE

TIC y Educación Inicial

Formato: Seminario-taller
Carga horaria: 2 hs cátedra semanales.-1 h 20 min reloj semanales
Régimen de cursado: anual

Marco orientador

La inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la formación docente nos plantea el desafío de construir una cultura mediada a través de las mismas, que posibilite a los docentes y estudiantes su incorporación progresiva identificando hábitos de uso significativo. Este proceso implica ir más allá de los conocimientos y habilidades necesarias como usuario de los recursos tecnológicos, dado que supone potenciar el desarrollo comprensivo y crítico del pensamiento: "*Las tecnologías de información y comunicación sólo tendrán una utilidad marginal si se les usa simplemente para producir versiones electrónicas de libros que ya existen o para poner lecciones escolares en línea*"[56].

Algunos propósitos de su inclusión son: construir fundamentos conceptuales que faciliten prácticas pedagógicas innovadoras, reconociendo el potencial educativo de las tecnologías digitales, ofrecer recursos, herramientas y estrategias que les permitan mejorar sus actividades de planificación, gestión, enseñanza y evaluación, estimulando la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, desarrollar el pensamiento crítico en torno a las problemáticas que la inserción de las TIC genera en nuestra sociedad.

Los nuevos modelos de construcción, apropiación y circulación del conocimiento interpelan el rol tradicional del docente, quien interactúa con niños que han crecido en una cultura digital, pero con grandes diferencias de acceso social. Esto hace necesario prácticas contextuadas y el desarrollo de actitudes críticas en relación a las nuevas tecnologías.

Las TIC configuran nuevas percepciones de tiempo y espacio que impactan en las instituciones, las cuales se ven atravesadas por la necesidad de generar otros contextos de aprendizaje en el marco de una sociedad en contante transformación.

[56] UNESCO (2003) Nuevas tecnologías: ¿Espejismo o milagro? en *La educación hoy – Boletín* del Sector Educación de la UNESCO, N° 7 Octubre – Diciembre

La capacidad de la sociedad y, particularmente de la escuela, de definir los códigos, los contenidos y las orientaciones de aprendizaje está interpelada ante la aparición de estas otras maneras de aprender, pero además, lo está, por el surgimiento de múltiples espacios educativos que funcionan más allá de la educación formal. La escuela hoy tiene la obligación de generar los mecanismos necesarios para fortalecer los valores fundamentales de una sociedad democrática y equitativa, en la cual los códigos culturales de los niños y niñas se construyen y reconstruyen permanentemente bajo influencias tan poderosas como las de las TIC. Una influencia que supera el ámbito de la tecnología e implica dimensiones relacionadas con los valores, de convivencia y de responsabilidad social, entre otras[57].

Ejes de contenidos

TIC y educación

Contextos formales y no formales. Relevancia en la constitución de subjetividad y en los procesos de aprendizaje. Facilitadores, obstáculos y desafíos de la inclusión de las nuevas tecnologías en la sala. Las TIC y los procesos de cognición. El docente y las TIC, nuevos desafíos y potencialidades. *Viejas* tecnologías - *nuevas* tecnologías: modelos de integración de medios y la variedad de lenguajes en el conocimiento y comprensión de la realidad.

Recursos Educativos mediados por TIC

Materiales educativos, software didáctico. Producciones audiovisuales, multimedia e hipermedia. Selección y búsqueda de recursos para el aula según núcleos de contenidos para la Educación Inicial.

Dimensión didáctica de las TIC en la Educación Inicial

Construcción del campo de la Tecnología Educativa y su didáctica.. Criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos. Estrategias de enseñanza mediadas por las nuevas tecnologías. Elaboración y gestión de proyectos educativos interdisciplinarios con TIC. La sala en la realización de tareas de aprendizaje con TIC.

[57] ROBALINO CAMPOS, M. (2005) *Formación docente y TIC: logros, tensiones y desafíos estudio de 17 experiencias en América Latina. Seminario de Innovación en Informática Educativa Enlaces.* Chile: UNESCO.

Bibliografía

AREA MOREIRA, M. (2002). *Los medios y el currículum escolar*, web docente de Tecnología Educativa. Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. España.

BARBERO, J (2002). *Jóvenes: comunicación e identidad, Pensar Iberoamérica, Revista de Cultura*, Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: **http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm**

BARBERO, J (2002). *Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidad de la comunicación en el nuevo siglo.* Departamento de Estudios Socioculturales. ITESO, Guadalajara, México.

BATISTA, M. (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela*: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica. Ministerio de Cultura y Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

BERGOMÁS G. (2008). *Las alfabetizaciones múltiples como eje de la formación docente.* Razón y palabra. Revista Digital en Iberoamérica Especializada en Comunicología. Proyecto Internet del ITESM Campus Estado de México.

BERMÚDEZ, E. (2001). *Consumo cultural y construcción de representaciones de identidades juveniles.* Universidad del Zulia, Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos. Universidad del Zulia, Maracaibo.

BUCKINGHAM, D (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea.* Paidós. Barcelona.

BURBULES, N y CALLISTER, T (2004). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información.* REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 6, N° 2, Universidad Autónoma de Baja California México.

CZARNY, M (2000). *La escuela en Internet. Internet en la escuela. Propuestas didácticas para docentes no informatizados.* Rosario: Homo Sapiens.

GEWERC BARUJEL, A (2005). *El uso de weblogs en la docencia universitaria.* En Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, Vol. 4, Nº 1, pp. 9-23. Facultad de Ciencias de la Educación Campus Universitario Sur. Santiago de Compostela. España.

GRUFFAT, C (2005). *Generación M: los chicos que crecieron con los nuevos medios.* El portal educativo del Estado Argentino. Educ.ar.

LEVIS, D (2008). *Formación docente en TIC: ¿el huevo o la gallina?* en *Razón y Palabra* nº 63. México: Instituto Tecnológico de Monterrey.

LIGUORI, L (1995). *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el marco de los viejos problemas y desafíos educativos.* En LITWIN, E comp. Tecnología Educativa. Buenos Aires: Paidós.

LITWIN E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet.* Buenos Aires: Amorrortu.

---------- (2005). *El acceso a la información*, en Litwin, Edith *et al.* comps., *Tecnologías en las aulas.* Amorrortu, Buenos Aires.

MAGALY ROBALINO CAMPOS. (2005) *Formación Docente y TIC: Logros, Tensiones y Desafíos* Estudio de 17 Experiencias en América Latina. UNESCO. Chile.

MINZI, V (2005). *La cultura infantil: ¿cómo abrir espacios para el diálogo intergeneracional?* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

TEDESCO J. (2000). *Educación a distancia: calidad, equidad y desarrollo. La educación y las nuevas tecnologías de la información.* IV Jornadas de Educción a Distancia Mercosur/sul. Buenos Aires.

UNESCO (2008) *Estándares de competencias en tic para docentes.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Londres.

Lenguajes artísticos I y II

Formato: Taller

Carga horaria: 5 hs cátedra semanales.- 3 hs 20min reloj

Régimen de cursado: Cuatrimestral

Marco orientador[58]

En este taller se propone el trabajo con los diferentes lenguajes artísticos, orientado a que los estudiantes integren los mismos en sus propuestas didácticas, ya que la formación docente debe ofrecer las herramientas para comprenderla y asumirla responsablemente.

[58] La producción de esta unidad curricular contó con la colaboración de la Prof. María de los Ángeles. Piedrabuena

Son objetivos de esta unidad curricular, por un lado, la sensibilización de los estudiantes en las diferentes perspectivas estéticas de la educación y, por otro, enseñar cuestiones básicas del lenguaje que permitan al estudiante tomar decisiones didácticas.

En el primer caso porque, como dice Frigerio, *"La Educación Artística no se define exclusivamente por la expresión y la creatividad, en tanto forman parte también de otras disciplinas tradicionalmente vinculadas al campo de las ciencias. En el arte intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación. Y como ocurre con otros campos del conocimiento y el desarrollo profesional, la producción artística está atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos."*[59] Estos aspectos favorecen la inclusión educativa y el fortalecimiento de vínculos con diversidad de organizaciones, brindando mayores posibilidades de acceso a la formación artística, como también se fortalecen, recuperan y revalorizan prácticas artísticas culturales identitarias de las distintas regiones. El arte permite al hombre expresar sus ideas, sus gustos, sus necesidades, sus frustraciones, sus fantasías, es decir: su imaginario.

Los niños pequeños se expresan espontáneamente a través de las imágenes, los sonidos, movimientos corporales, gestos, palabras. Por medio del juego, la escucha, el tocar, mover, mirar, cantar, danzar, percibir, descubrir, expresar su imaginario a través de la música, teatro, danza y las artes visuales (lenguajes artísticos) se posibilita el desarrollo del pensamiento orientado a la sensibilidad y a conocer el mundo de otra manera. En tal sentido, el juego, los sonidos, la música, los movimientos expresivos, la danza, forman la parte central de sus vidas.

Como explica Judith Akoschky (1995) cuando se habla de expresión se hace referencia a algo más que al simple uso de las posibilidades de todos para utilizar la voz, los instrumentos, el movimiento corporal siguiendo los vaivenes de la música, se alude a la capacidad de sensibilizarse, de tomar conciencia de esa posibilidad, de la apropiación de una extensa gama de recursos para actuar y reaccionar musicalmente, en situaciones y contextos diversos.

Podemos pensar, a partir de estas ideas, que la estética es una dimensión ineludible de lo educativo, y que, por su estrecha relación con las valoraciones culturales, involucra aspectos éticos y políticos. Uno de los propósitos de este taller es el desarrollo de una sensibilidad común, que democratice las relaciones, permita una apertura a otros modos de construir conocimiento y aprender, establezca nuevos nexos entre sujeto y cuerpo, experiencia, vínculos y lenguaje.

[59] FRIGERIO, G., (2007) *Educar:(sobre) impresiones estéticas.* Buenos Aires: Del estante.

Toda manifestación artística se filia ineludiblemente con una tradición. Sin embargo, no es mera repetición, sino que adviene de lo ya dado hacia lo nuevo. En la idea de transmisión cultural hay un nexo fuerte entre arte y educación, ya que ambos constituyen una apuesta por comunicar un legado, que ha de ser reinventado, reapropiado y asumido a la vez que se reconoce compartido y colectivo. Por eso, la dinámica en esta unidad curricular permitirá la reflexión acerca de la apropiación de los lenguajes a partir de la propia experiencia, con el objetivo de reflexionar sobre las particularidades de la transmisión educativa y las posibilidades de recreación de aquello que ha de ser aprendido. Dicho de otro modo, la educación artística está llamada a ser una experiencia reflexiva acerca de los modos de aprender creativamente, y sobre las formas particulares de apropiarse de lo común para constituir la subjetividad.

Este taller está organizado en dos cuatrimestres agrupando dos lenguajes en cada uno, según el criterio y posibilidades de la institución.

Dicha distribución temporal cobra sentido en tanto y en cuanto los equipos docentes puedan articular sus propuestas en torno a proyectos cuatrimestrales y a un proyecto final de producción en el que se integren los cuatro lenguajes y, atendiendo a la perspectiva didáctica del taller, tenga como destinatarios a los niños del nivel.

Ejes de contenidos

El arte y la educación artística a través de diferentes modos de expresión

Los lenguajes artísticos y su intervención pedagógica en relación con diferentes contextos culturales y educativos. Principales líneas estéticas para la producción en los lenguajes artísticos (Artes Visuales, Danza, Música, Teatro). Géneros y estilos en los lenguajes artísticos desde la expresión musical, corporal, visual y teatral.

El sentido de la educación artística en el sistema educativo

El sujeto de la educación y la construcción de saberes a través de los elementos específicos de cada lenguaje artístico. Criterios para seleccionar contenidos, diseños de estrategias didácticas seleccionando materiales y recursos considerando las posibilidades de la tecnología y los medios de comunicación.

El juego como medio de expresión y comunicación

Transmisión de saberes en los lenguajes artísticos. Producción e interpretación de propuestas artísticas individuales y colectivas por medio del juego. Instrumentos y herramientas que permiten desarrollar contenidos a través del juego.

La identidad cultural por medio del Arte.

Importancia de los lenguajes artísticos como parte del patrimonio cultural en contextos locales, regionales, nacionales y latinoamericanos. Propuestas de producción y circulación de saberes utilizando la integración de los lenguajes artísticos. Puesta en escena de trabajos interrelacionados con el arte, cultura y educación por medio de los lenguajes artísticos, la poesía y tecnología.

Bibliografía

AKOSCHKY, J. (1998). *Música en la escuela: un tema a varias voces en Artes y Escuela.* Aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística. Buenos Aires: Paidós.

BARTES, R. (1986).*Lo obvio, lo obtuso: imágenes, voces y gestos.* Barcelona: Paidós.

BOURDIEU, P. (1985). *Qué significa hablar.* Madrid: Akal.

BOZZINI, F. y otros. (2000). *El juego y la música.* Buenos Aires: Noveduc

CALABRESE, O. (1994). *Cómo se lee una obra de arte.* Madrid: Cátedra.

CAMELS, D. (2004). *Juego de crianza.* Buenos. Aires: Biblos.

EISNER, E. (1995). *Educar la visión artística.* Buenos Aires: Paidós.

FISCHERMAN, D. (1998). *La música del siglo XX.* Buenos. Aires: Paidós.

FRIGERIO, G. y DIKER, G. comps. (2007). *Educar:(sobre) impresiones estéticas.* Buenos Aires: Del estante.

GARCÍA CANCLINI, N. (1990).*Culturas Híbridas.* Buenos Aires: Paidós.

GARDNER, H. (1990). *Arte, mente y cerebro.* Barcelona. Paidós.

HEMSY DE GAINZA, V. (1977).*Fundamentos, materiales y técnicas de la Educación Musical.* Buenos Aires: Ricordi Americana.

JIMÉNEZ, J. (1986). *Imágenes del hombre. Fundamentos de Estética.* Madrid: Tecno.

KUSCH R. (1976). *Geocultura del Hombre Americano.* Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.

JULIEN, G. (2007). *La comunicación niños-adultos.* Madrid: Narcea.

LÉVINAS, E. (1971).*Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca: Sígueme.

LOTMAN, Y. (1978). *Estructura del texto artístico.* Madrid: Istmo

MALAJOVICH, A. comp. (2006). *Experiencias y reflexiones sobre la educación infantil.* Buenos Aires: Siglo XII.

---------- (comp.). (2006). *Recorridos didácticos en la educación inicial.* Buenos Aires: Paidós.

MINNICELLI, M. (1993). *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje. Los mayores ante la educación de los niños y niñas. El derecho a leer.* Buenos Aires: Noveduc.

MOLL. L. (1993). *Vigotsky y la educación.* Buenos Aires. Aique.

PICHON R. (1995). *El proceso creador.* Buenos Aires: Nueva Visón.

RAVERA, M. R. (1998). *Estética y Crítica. Los signos del arte.* Buenos Aires: Eudeba.

STOKOE, P. (1967).*Expresión Corporal y el niño.* Argentina: Melos Ricordi.

---------- (1974).*Expresión Corporal y el adolescente.* Argentina: Barry.

---------- (1978).*Expresión Corporal. Guía didáctica para el Docente.* Argentina: Melos Ricordi

---------- (1987).*Expresión Corporal: Arte-Salud-Educación.* Argentina: Melos-Ricordi.

STOKOE, P. y HARF, R. (1984). *Expresión Corporal en el Jardín de Infantes.* Argentina: Paidós.

STOKOE P y SCHÄCHTER, A (1986). *La Expresión* Corporal. Buenos Aires: Paidós

STOKOE, P. y SIRKIN.A. (1994). *El Proceso de Creación en Arte.* Buenos Aires: Almagesto.

STOKOE P. y GAINZA. P. (1997). *Patricia Stokoe dialoga con Violeta Gainza.* Buenos Aires: Lumen.

TERIGI, F. (1998). *Arte y escuela. Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar.* Buenos Aires: Paidós

VEGA, C. (1962). *El origen de las Danzas Folklóricas Argentinas.* Buenos Aires: Ricordi.

---------- (1952 *Las Danzas Populares Argentinas.* Tomo I. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Cultura. Instituto de Musicología.

VIGOSTKY, L. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia.* Madrid: Akal.

WINNICOTT, D. (1972). *Realidad y juego.* Buenos Aires: Galerna.

CUARTO AÑO

Taller interdisciplinario: problemáticas transversales

Formato: Taller
Carga horaria: 3 hs cátedra semanales- 2 hs reloj
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

En las sociedades contemporáneas estamos ante el desafío y la posibilidad de cambiar las perspectivas de los modelos demasiado racionales, abstractos, deterministas, positivistas e instrumentales, y promover desde la formación de los docentes, escenarios alternativos a la educación tradicional, miradas que no dejen de lado el cuerpo, la sensibilidad, la pasión y otros modos de saber que forman subjetividad. Tal como señala Carlos Galano: *el siglo XXI se nos presenta como el siglo de nuevas construcciones de sentido*[60]. Sentidos que surjan de la construcción colectiva de nuevas formas de ver el mundo, de sentir, de valorar, de pensar y de actuar. En definitiva, nuevas formas de conocer.

Atendiendo a lo anterior, este taller está orientado a la reflexión conjunta y a la producción de estos sentidos.

La propuesta curricular de integración epistemológica de las disciplinas es coherente con el paradigma de la complejidad planteado por Morin[61] , tanto como perspectiva dialógica, como ética de una praxis, como perspectiva hologramática y como repercusión didáctica[62], y con el de la Educación Ambiental en América Latina, que plantea, desde una perspectiva crítica, el conocimiento desde múltiples dimensiones: epistemológica, ética, filosófica, política y educativa. Decimos que es coherente con dichos paradigmas, aunque no se agota en ellos como en una visión universal.

---

[60] GALANO, C (2008) "*La complejidad ambiental como fundamento del saber ambiental*". Conferencia inaugural de la Cátedra Abierta de Educación Ambiental para la sustentabilidad, UADER, Paraná 28 de julio.

[61] Para quien la complejidad no es un fundamento, sino un principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en el cual estamos y que constituye nuestro mundo (cf. Morin 1996)

[62] Cf. MORIN, E.(1999)

Integrar en el currículum estas disciplinas es construir, o volver a construir, un campo teórico unificado (aunque no homogéneo), un lugar común para el conocimiento, y desde allí, abrirse a la posibilidad de otras construcciones y deconstrucciones de saberes, a la inclusión de aquellos que se escribieron desde los márgenes y desde afuera de las corrientes lineales hegemónicas.

Para ello habrá que aventurarse a nuevos diálogos, a nuevos interlocutores. Abrirse a otros tiempos, a otros sentires, y construir sentidos comunes compartidos y expresados de manera polifónica. Socializar estos saberes es, también, considerar que cada disciplina es portadora de una singularidad, cual matriz desde donde percibe la realidad, y desde donde tiene algo que compartir, algo que la distingue entre las demás y la hace contingente y necesaria.

Si bien es cierto que el conocimiento ya construido puede ofrecer algunas certezas, la actitud dialógica nos abre mucho más a la incertidumbre, a la indeterminación, a lo no previsto, por eso, una propuesta de este tipo, no prescribe determinados cambios curriculares, sino que intenta posicionarse de otro modo frente al hecho educativo y en relación con el conocimiento.

No obstante se sugiere trabajar problemáticas construidas en torno a las categorías: espacio, tiempo, discurso y problema.

En el desarrollo de esta unidad curricular se proponen algunos ejes problemáticos contemporáneos para ser abordados desde esta perspectiva, así como también se sugiere la realización de proyectos, propuestas, que permitan al estudiante *ensayar jugar, imaginar* abordajes transversales de los mismos para la Educación Inicial.

Entre los ejes posibles a trabajar se proponen: Educación ambiental, Multiculturalidad; Realidad y cultura latinoamericana; Educación vial; Resolución pacífica de conflictos, Formación ética y ciudadana, entre otros.

Problemáticas contemporáneas en la Educación Inicial

Formato: Seminario - taller
Carga horaria: 3 hs cátedra semanales – 2 hs reloj
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

La vida cotidiana de niños y niñas es diferente de acuerdo a los espacios que transitan, los itinerarios escolares y no escolarizados que realizan, y los modos en que los adultos los significan.

La experiencia infantil se entrecruza por transformaciones sociales y culturales y lejos de ser un colectivo homogéneo está tensionada por procesos de inclusión y exclusión.

La educación inicial constituye una unidad pedagógica que abarca la educación de niños y niñas desde cuarenta y cinco días a cinco años cumplidos, constituyéndose en el primer nivel educativo del sistema.

Atender a la integralidad y especificidad del nivel para la formación docente supone la diferenciación de contenidos, de estrategias pedagógicas y didácticas de acuerdo a las franjas etáreas y diversidad de contextos que integran el nivel.

Teniendo en cuenta lo señalado con anterioridad, es importante destacar que los cambios históricos han marcado transformaciones en la socialización y educación infantil. Entre las características epocales que podemos mencionar se encuentran la crisis simbólica de la institución escolar y su función subjetivante, la "disputa" que ésta mantiene con otras agencias trasmisoras de bienes culturales, por ejemplo, las tecnológicas de la información y la comunicación, las transformaciones de la institución familiar, la fractura de la alianza escuela- familia, la configuración de "nuevas" infancias y juventudes, la inclusión de poblaciones históricamente relegadas de la escolarización básica, entre otros. En relación a este último rasgo, uno de los desafíos que se presenta en los diversos escenarios del sistema educativo y, especialmente, en la educación inicial es garantizar el derecho a la inclusión e igualdad de oportunidades para todos/as los niños y niñas. Ahora bien, ¿Qué significa hoy incluir? ¿Alcanzan las formas escolares tradicionales? ¿Cómo *hacemos lugar a los nuevos*?

Lo expuesto con anterioridad señala, de modo sintético, algunas de las tensiones y problemáticas que atraviesan a la educación inicial en los escenarios actuales. Es así que desde esta unidad curricular se pretende abordar desde una mirada compleja e interdisciplinaria alguna de éstas, deteniéndonos con especial énfasis en el desafío que representa la inclusión educativa para los sistemas educativos actuales.

En este sentido, sostenemos que la inclusión educativa reconoce el derecho de los sujetos a compartir un entorno común en el que sean valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, género, clase social, etnia o estilo de aprendizaje Referirnos a la integración escolar implica garantizar el derecho que tiene cualquier sujeto de transitar por el sistema educativo en su conjunto, enfatizando en la responsabilidad que tenemos cada uno de los que formamos parte de este sistema para hacer posible procesos de enseñanza y aprendizaje significativo. Por esto, la inclusión escolar es un proceso dinámico, complejo y flexible que ha de ser diseñado colaborativamente por docentes, alumnos, padres y profesionales, que tiene como propósito brindar la educación conforme a las posibilidades, necesidades y realidad en la que se encuentran los sujetos.

La educación inclusiva tiene en cuenta la diversidad existente entre los niños y niñas y al hacerlo trata de luchar por actitudes no discriminatorias, y considerar las diferencias como otras tantas oportunidades de enriquecer la educación para todos.

Es así que quienes se inician en la tarea de enseñar deberán hacerlo potenciando estrategias para favorecer la construcción de aprendizajes significativos que conforman la trayectoria educativa integral de cualquier sujeto. Nos referimos al recorrido en el tiempo y espacio que en aras de la educación que cada uno necesita se pueda desarrollar como ciudadano. En este sentido es fundamental la disposición de recursos, estrategias, orientaciones y diálogo entre todos aquellos actores que estén involucrados en los distintos momentos del proceso de formación

Asimismo y teniendo en cuenta lo señalado anteriormente, desde esta unidad curricular se hace necesario atender a las características y particularidades que asume la educación inicial, es decir, su formato, sus rituales, la articulación con otros niveles, los proyectos y tareas colectivas, las formas de circulación de conocimientos y culturas, las modalidades en que se insertan los docentes del nivel, entre otras.

Ejes de contenidos

Nuevas infancias e institución escolar

Discursos sobre la construcción de la infancia. Procesos de patologización y medicalización de las infancias contemporáneas. La educación en contextos de pobreza y exclusión social. Maltrato infantil, trabajo infantil y violencia en la escuela: abordajes interdisciplinarios y transdiciplinarios.

Educación, Inclusión e Integración. Debates y perspectivas actuales

La discapacidad como construcción social. Devenir histórico- político y filosófico de la *normalidad*. Diferencia y diversidad. De la atención a la diversidad al respeto por la diversidad. Pensar la diferencia como experiencia y alteridad.

Inclusión: la educación como derecho. Los antecedentes en política educativa, internacional, nacional y provincial. Modalidades y/o posibilidades de integración. El docente como condición de accesibilidad.

Construcción de equipos interdisciplinarios. Roles y funciones. El enfoque colaborativo. La educación especial. Fundamentos, objetivos y recursos. Acciones docentes. Diálogo entre justicia curricular, adaptaciones/adecuaciones curriculares y transposición didáctica para el trabajo en el aula plural.

El Jardín Maternal: educación y cuidado

Definiciones y prácticas institucionales de la incorporación de los bebés al jardín maternal: propuestas organizativas y pedagógicas.

Vínculos jardín maternal/familias: motivos y ansiedades en la incorporación de los bebés.

Jardín de infantes como espacio de democratización del conocimiento.

Tensiones entre la primarización y el espontaneísmo. Tensiones entre la flexibilización y la improvisación de la tarea.

Articulación de niveles: ¿realidad o utopía?

Continuidad entre niveles: pasaje de inicial a primaria como transición educativa. Cierre e inicio de un nivel al otro. Continuidades y cambios.

Aspectos que obstaculizan y que favorecen la continuidad entre niveles y ciclos. El trabajo articulado entre docentes de distintos niveles del sistema.

Bibliografía

AGUILAR MONTERO L. A. (2000) *De la integración a la inclusividad.* Buenos Aires: Espacio.

BLEICHMAR S. (2008). *El desmantelamiento de la subjetividad - Estallido del yo,* Buenos Aires: Topia.

BORSANI M. (2003). *Adaptaciones Curriculares.* Buenos Aires: Noveduc.

CASTORINA, J Y KAPLAN, C. (2006) *Violencias en la escuela: Una reconstrucción crítica del concepto*, en Kaplan, C. (DIR) VIOLENCIAS EN PLURAL. SOCIOLOGÍA DE LAS VIOLENCIAS EN LA ESCUELA, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

CERLETTI, L (2010) *'Uno piensa que lo maternal está…': sobre las 'madres' y la escolarización infantil,* en NEUFELD, M.R SINISI, L Y THISTED (editores) *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social.* Universidad de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

DEVALLE DE RENDO A., VEGA V. (1998). *Una Escuela en y para la Diversidad.* Buenos Aires: Aique

DUBROVSKY S. y otros (2005). *La integración escolar como problemática profesional.* Buenos Aires: Noveduc

DUEÑAS, G. (2013). *Niños en peligro.* Buenos Aires: Noveduc

FOUCAULT, M. (2000). *Los Anormales.* Buenos Aires: FCE.

KORINFELD, D (2005). *Psicopatologización de la infancia y la adolescencia.* Buenos Aires: Noveduc.

LARROSA J: y SKLIAR, C. (2001).*Habitantes de Babel políticas y poéticas de la diferencia.* Barcelona: Laertes.

LEVIN E. (2003). *Discapacidad clínica y educación.* Buenos Aires: Nueva Visión.

LOU ARROYO M. (2007). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial.* Madrid: Pirámide.

LUS M. A. (1995). *De la integración escolar a la Escuela Integradora.* Buenos Aires: Paidós.

NEUFELD M.R.TISTHED, A. (1999) *De eso no se habla....los usos de la diversidad sociocultura len la escuela.* Buenos Aires: EUDEBA.

NOEL, G et.al. (2009). *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa* Ministerio de Educación de la Nación/ Universidad Nacional de San Martín.

NUSSBAUM, M. (2007). *Capacidades y discapacidades.* En *Las Fronteras de la Justicia* Barcelona: Paidos.

PANTANO, L. (1987). *Discapacidad un problema social, un enfoque sociológico: reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Eudeba.

PUIGDELLIVOL, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

ROSBACO, I. (2005). *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Rosario: Homo Sapiens.

SKLIAR, C. (2001). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila.

---------- (2005). *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*. Revista de Educación y Pedagogía

TAMARIT J. comp. (2002). *El sentido común del maestro*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

TENTI FANFANI, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparativo de la Argentina, Brasil y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.

UNTOIGLICH, G (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Buenos Aires: Noveduc

Documentos

Convención sobre los Derechos para las Personas con Discapacidad.

Ley de Educación Nacional Nº 26. 206.

Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes Nº 26.061.

ENDI Encuesta Nacional de Discapacidad 2004.

Ley de Educación Provincial Nº 9.890.

Ley de Discapacidad Provincial N° 9.891.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN *Plan Nacional de Educación Obligatoria* Resolución Nº 79/09 C.F.E.

Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y los aprendizajes Resolución Nº 174/12 C.F.E.

---------- *Aprobación del Documento de la Modalidad Especial* Resolución Nº 155/11 C.F.E.

Consejo General de Educación *Función radial de los Equipos Técnicos de las Instituciones de Educación Integra*l Circular Nº 6/12.

---------- *Lineamientos de la Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Integra*l Resolución Nº 0303/11 C.G.E.

---------- *Orientaciones Curriculares para la Modalidad de Educación Especial* Resolución Nº 0304/12 C.G.E.

----------*Ficha de Seguimiento para las propuestas de Educación Inicial con formato de taller: módulos Cuerpo, Juego y Lenguaje*" Resolución Nº 4747/11 C.G.E.

---------- Plan Educativo Provincial 2011-2015 Resolución Nº 0220/11 C.G.E.

----------Resolución Nº 0600/08 C.G.E. *MOI inclusión cumplimiento de funciones en secciones de 5 años de Jardines de Infantes.*

---------- *Funciones del MOI* Resolución Nº 0978/06 C.G.E.

---------- *MOI podrán tener subsede transitoria en instituciones que no cuenten con el cargo* Resolución Nº 4611/01 C.G.E.

Educación temprana

Formato: Seminario

Carga horaria: 2 hs cátedra semanales – 1h 20 min reloj.

Régimen de cursado: Anual.

Marco orientador

Esta unidad curricular se organiza en tres módulos: vínculo, cuerpo y lenguaje. Tenemos presente que existe una vasta bibliografía que remarca la importancia de los tres primeros años de vida como determinante del desarrollo de los procesos cognitivos, psicológicos, emocionales y sociales del sujeto, ya que el desarrollo no es un proceso espontáneo, no se realiza independientemente del entorno socioparental.

El profesor de Educación Inicial interviene en un contexto atravesado por una multiplicidad de dimensiones que lo constituyen, inscribiendo subjetividades en la cultura, potenciando el aprendizaje y construyendo vínculos.

Ateniendo a la perspectiva desde la que se desarrolla este seminario, es importante señalar que los sujetos forman parte de complejas redes de interacción, siendo las redes lingüísticas y

de comunicación *el tejido conectivo de nuestro mundo de interacciones*[63].Nuestra experiencia y percepción del mundo y de nosotros mismos está mediada por los vínculos: la mirada y la palabra de los otros. Hay vínculos necesarios y esenciales, que se inscriben en lo identitario, en tanto no nacemos sujetos, llegamos a serlo a partir de juegos sociales específicos.

Mirada, cuerpo y palabra nos constituyen subjetivamente. *No hay conocimiento, por más abstracto que sea, que no haya sido cuerpo un día*[64]. El niño, al principio, sólo conoce y vive su cuerpo como cuerpo en relación, y no como una forma abstracta o una masa abstracta considerada en sí misma.

El juego del diálogo tónico pone en relación el cuerpo del niño con otro, proceso fundamental para la toma de conciencia de su propio cuerpo. Éste es el eje de su mundo, con el que se vincula, sobre todo, emocionalmente.

La articulación entre los tres módulos debe permitir la elaboración de trabajos integradores que den cuenta del abordaje complejo que requiere esta unidad curricular.

Para ello, se hace necesario atender a la normativa vigente en la provincia que apunta a garantizar la atención temprana y oportuna de aquellos niños/as y adolescentes con discapacidades temporales o permanentes, como así también promover programas de atención que aseguren la inclusión educativa. Desde la modalidad Educación Especial se define la educación temprana como un trabajo colaborativo entre instituciones de Nivel Inicial y Modalidad Especial tendientes a lograr un sostén educativo terapéutico de los niños/as a partir de su nacimiento y hasta los tres años de edad cronológica realizados por equipos interdisciplinarios.

Ejes de contenidos

Aprendizaje. El docente y la zona de desarrollo próximo

El aprendizaje como construcción. Aprendizaje como internalización de la cultura. La escuela y su función socializadora. Desafíos y fundamentos de la educación temprana.

[63] NAJMANOVICH, D (2005) *El juego de los vínculos.* Buenos Aires: Biblos.

[64] SASSANO, M. (2003) *Cuerpo, tiempo y espacio. Principios básicos de la psicomotricidad.* Buenos Aires: Stadium.

El vínculo con el niño. Actividades de crianza. Entorno socioparental.

Constitución del sujeto. El otro y el ingreso a la cultura. Lenguaje, cuerpo y juego. El dialogo tónico y las relaciones con el cuerpo. La percepción de sí mismo, de los otros y del mundo. El lenguaje y la comunicación. El niño entre la familia y la escuela.

Educación Temprana: normativa vigente

Resolución Nº 0304/11 CGE "Orientaciones Curriculares para la Modalidad de Educación Especial". Lineamientos curriculares del Nivel Inicial.

Bibliografía

ALCARAZ, R. (2001). *Estructura y función del Sistema Nervioso -Recepción sensorial y estados del organismo* .Manual Moderno. México: Ardila.

BLEICHMAR, S. (1993). *La fundación de lo inconsciente. Destino de la pulsión. Destino del sujeto.* Buenos Aires: Amorrortu.

---------- (2000). *Clínica psicanalítica y neogénesis.* Buenos Aires: Amorrortu

BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

BAQUERO, R. (1997). *La pregunta por la inteligencia.* Propuesta educativa. Buenos Aires: Noveduc FLACSO.

CARRETERO, M. (1997). *El laberinto de la inteligencia.* Propuesta Educativa. Buenos Aires: Noveduc-Flacso.

DOLTÓ, F. (1990). *La imagen inconsciente del cuerpo.* Barcelona: Paidós

FREUD, S. (1986). *Obras Completas.* Buenos Aires: Amorrortu.

KLEIN, M. (1986). *Principios del Análisis Infantil.* Buenos Aires: Hormé.

LACAN, J. (1989). *Seminario 20.* Buenos Aires: Paidós.

LEGAUFEY, G. (1998). *El lazo especular.* Buenos Aires: Edelp.

LE BRETON, D. (1996). *Antropología del cuerpo y Modernidad.* Buenos Aires: Nueva Visión.

LEVÍN, E (2003). *La Función del hijo.* Buenos Aires: Nueva visión.

---------- (2004) *La infancia en escena.* Buenos Aires: Nueva visión.

MANNONI, O. (1979). *La otra escena. Claves de lo imaginario.* Buenos Aires: Amorrotu.

WINNICOTT, D. (1971). *Realidad y juego.* España: Gedisa.

---------- (1989). *Los bebés y sus madres.* Buenos Aires: Paidós.

STERN, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante.* Buenos Aires: Paidós

TALLIS, J y otros. (2003).*Trastornos del desarrollo infantil.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

VARELA, F. THOMPSON, E; ROSCAS, E. (1992). *De cuerpo presente.* Barcelona: Gedisa.

Unidades curriculares de definición institucional (UDI)

Marco orientador

Las unidades curriculares de definición institucional pertenecen al Campo de la Formación Específica y, como establece la Resolución Nº 24/07 C.F.E., son de definición institucional, por ende, implican "...*propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes".*

Es necesario señalar que cada instituto dispone para la organización de las unidades de 10 (diez) hs cátedras anuales, que podrá definir tanto el número de unidades como su ubicación en los diferentes años de la carrera.

Asumiendo y complementando lo expresado anteriormente, se propone el desarrollo de trayectos formativos opcionales vinculados con las orientaciones Ruralidad, Interculturalidad, Contextos de privación de libertad, Domiciliaria - hospitalaria, Educación ambiental, Taller de narración y poesía infantil, Lengua extranjera, Folclore, Murga, entre otros; como así también aquellas problemáticas o temáticas que prioricen los institutos de acuerdo a las demandas y necesidades del contexto en que están insertos.

- **Campo de la formación en la Práctica profesional docente**

> "(...)*Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente."*
>
> *Achilli, Elena*

La práctica docente es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, cargada de conflictos, que requieren pronunciamientos políticos y éticos. Para encarar la tarea el docente despliega dispositivos explícitos e implícitos que le permiten afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas, que configuran la vida en las aulas, en las organizaciones educativas y sociales, en la comunidad.

La formación en la práctica profesional está en relación dialógica con los campos disciplinares, los sujetos y su complejidad, el debate epistemológico, político e ideológico, las historias y biografías escolares, las matrices de formación y los contextos educativos reales. Se configura como el *eje integrador de la propuesta de formación inicial*, incorporándose desde primer año, resignificada desde marcos teórico-epistemológicos complejos que ponen en tensión una supuesta intencionalidad de aplicación o ejercicio.

En relación a lo anteriormente expresado, nos preguntamos ¿Qué papel cumple la teoría en las prácticas? Para atender a dicho interrogante, es importante retomar el planteo de Zemelman (1992) quien sostiene que la teoría como *instrumento* permite pensar la práctica, donde los conceptos son herramientas a partir de las cuales es posible *nombrar* lo real, significarlo. Se plantea una mirada de la teoría en la cual ésta es indisociable de la práctica en tanto, entre ambas, media una relación dialéctica. Si bien esto puede resultar un lugar común de los discursos docentes, es imperioso insistir en que la teoría no tiene sentido independientemente de la práctica que la antecede ética y ontológicamente .Es por ello que no hay verdadero conocimiento si éste no logra atravesar las subjetividades y generar cambios en las realidades concretas.

Esto supone entonces que los estudiantes puedan participar, acompañar e involucrarse en la reflexión, la producción de interrogantes y el análisis desde perspectivas diferentes junto a los

docentes y graduados en contacto directo con el proceso, lugar de trabajo, sus condiciones de realización, de formación y desarrollo.

Atendiendo a lo anterior es relevante explicitar que *(...) los problemas prácticos sólo tienen resolución en la práctica y (...) los planteamientos teóricos nos ayudan a comprender las situaciones prácticas, pero en ningún caso indican cómo resolverlas; la relación y conjunción entre una y otra es mucho más indirecta y difusa de lo que algunos desearían, relación que no se reduce a la tecnificación de la acción o a la tecnologización de la explicación teórica. Pero a su vez, no es lo mismo abordar los retos de la práctica ateóricamente, con la inercia de la experiencia no reflexiva, que abordarlos con conocimiento teórico elaborado, elaboración que precisa a su vez el conocimiento de la práctica.*[65]

Dinámica del campo de Formación de la Práctica profesional docente

Este campo posibilita abrir espacios de aprendizaje y debates conjuntos, entre docentes, estudiantes y graduados que están en el sistema, acerca de la enseñanza como objeto de conocimiento. Espacios que permiten recorridos pedagógicos flexibles en la formación de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes en las escuelas.

Las prácticas docentes de los profesores de los institutos, de los estudiantes y de los docentes en las escuelas tienen que constituirse en espacios de análisis, reflexión y producción de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y sus contextos.

Es importante revisar las huellas de la formación que obturan la visión de la complejidad de las prácticas docentes. Para ello, se plantea la necesidad de buscar "(...) *un enfoque teórico metodológico que reconozca los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Se trata de un enfoque socioantropológico, en particular de la etnografía en investigación educativa, que coloca el centro de atención en la escuela y en el aula, y que procura diferenciarse de posturas homogeneizantes y universalizantes que no permiten reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. Se señala, por tanto, la necesidad de metodologías que permitan dar cuenta de los procesos sociales que se*

[65] ANGULO RASCO, y otros (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica:* Madrid.

materializan en la escuela y en el aula: procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, simulación, intercambio (...)"[66]

Incorporar la investigación educativa en todo el campo de la formación de la práctica, es indispensable para atender a lo que Paulo Freire (1997) llamó *curiosidad epistemológica,* que es una curiosidad *metódicamente rigurosa.* La investigación es una práctica que potencia esta curiosidad, a través de ella el docente, el estudiante, indagan sobre sus propios procesos educativos de una forma sistemática, durante el recorrido en el que enseñan y se vinculan con otros.

Otro aspecto a considerar es el de las vinculaciones del sistema formador. Ante la necesidad de fortalecer dichos vínculos se aprueba la Resolución 3266/11 C.G.E. (Reglamento de Prácticas en el marco de las vinculaciones del Sistema Formador con las escuelas e instituciones asociadas). La misma se encuadra en la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, la Ley de Educación Provincial Nº 9.890, la Resolución Nº 24/07 C.F.E, la Resolución Nº 30/07 C.F.E y la Resolución Nº 72/08 C.F.E.

Dichas normas impulsan y disponen políticas de fortalecimiento de las relaciones entre los institutos de formación docente y los distintos niveles y modalidades del sistema educativo para los que forman docentes, con la participación de los distintos actores sociales que constituyen las comunidades educativas y las organizaciones del contexto.

El reglamento, en tal sentido, tiene como propósito establecer un conjunto de medidas para la regulación del campo de la formación en la práctica profesional en los institutos de formación docente de la provincia de Entre Ríos y, además, fortalecer las relaciones necesarias con las escuelas, instituciones y organizaciones durante el proceso de formación inicial de los docentes en pos de crear espacios de trabajo en conjunto, combinando la investigación en y de las prácticas pedagógicas, el acompañamiento pedagógico a las escuelas y la formación continua.

En el escenario actual es preciso fomentar el desarrollo de acciones, producciones y experiencias pedagógicas que viabilicen la construcción de redes articuladas de formación, que recuperen lo que las escuelas u otras instituciones, y sus equipos, aportan a la formación de docentes, a la organización y al funcionamiento de las instituciones formadoras, y lo que éstas pueden aportar a aquéllas y a sus comunidades.

Las redes y vinculaciones posibilitan la articulación con otras instituciones sociales y educativas con las cuales será posible construir un proyecto de vinculación complejo, multisectorial y

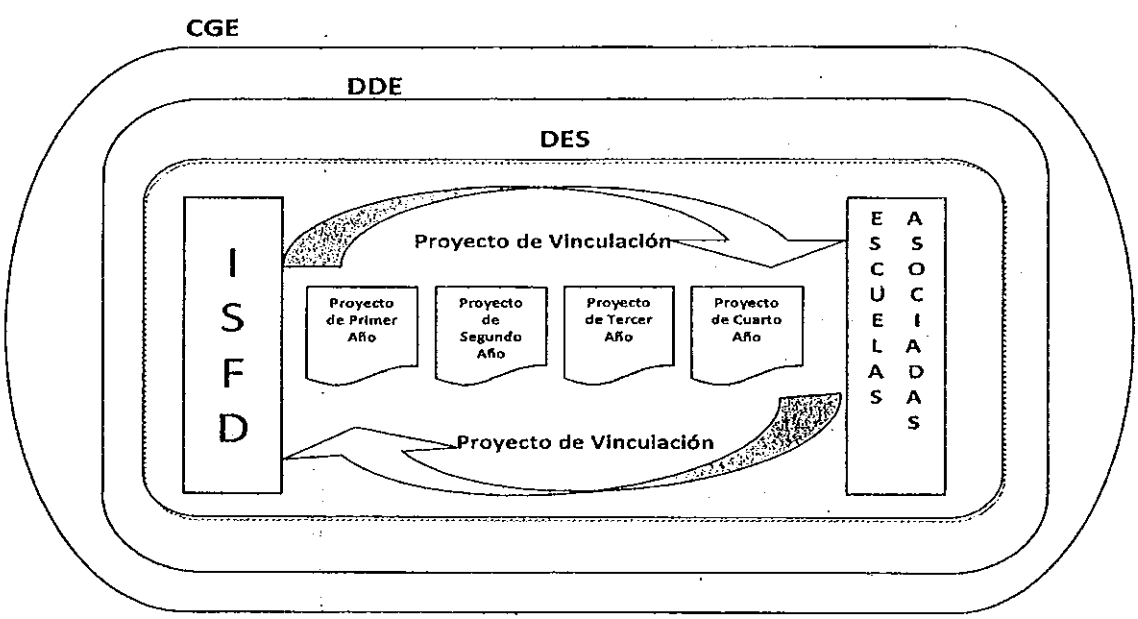
[66] EDELSTEIN, G. (2003). *Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes* en línea disponible www.rieoei.org/rie33a04.html

plural, que se concrete en diferentes ámbitos complementarios entre sí e involucre mayores niveles de compromiso compartido.

Para viabilizar la construcción de este proyecto, el reglamento establece dos ámbitos de concreción:

- Ámbito de Gestión Política

Este ámbito se configura en dos niveles complementarios: Provincial, con la participación de la Dirección de Educación Superior, la Dirección de Educación de Gestión Privada y las demás Direcciones de Nivel del Consejo General Educación, a través de la celebración de *Actas Acuerdos* que posibilitarán explicitar los propósitos de las acciones conjuntas y establecer compromisos de acción; y un segundo nivel: departamental que se concreta también en la celebración de *Actas Acuerdos* en las que se definirán los criterios de selección y distribución de las escuelas e instituciones asociadas a los institutos de formación docente y, de este modo, validar y acompañar los procesos de vinculación. En este nivel, las Direcciones Departamentales de Escuelas posibilitarán la participación de los equipos de supervisión de la Educación inicial y sus modalidades.



- Ámbito Intra e Interinstitucional

Este ámbito se integra por los institutos de formación docente de gestión estatal y gestión privada, dependientes del Consejo General de Educación, y las escuelas, instituciones, organizaciones y asociaciones del contexto inmediato y sus equipos, y se materializa en el proyecto de vinculación, mediante el cual se asumirán experiencias de colaboración y de asociación entre instituciones y sujetos de los campos académico, educativo, cultural y social, durante el proceso de formación inicial de los docentes. Para tal fin también se celebrarán *Actas Acuerdos*.

Distribución de la carga horaria en el Campo de la Formación de la Práctica profesional docente[67]

Es de importancia que, a lo largo del trayecto formativo, los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de construir aprendizajes en distintos ámbitos y con distintos sujetos. Para esto deberán conocer y/o transitar por las diferentes modalidades de la Educación Inicial: Especial; Educación Rural y de Islas y Domiciliaria y Hospitalaria.

Por consiguiente, los estudiantes podrán realizar sus diversas experiencias de enseñanza en: el jardín maternal y de infantes en unidades educativas de Nivel Inicial; jardines de infantes de escuelas primarias, jardines materno infantiles, jardines maternales y, en otros formatos organizativos del nivel como son los jardines de infantes rurales y de islas y jardines lúdico expresivos.

Se deberá considerar la siguiente distribución de la carga horaria total.

Distribución de la carga horaria del campo de la Práctica profesional docente	Contextos de ubicación las escuelas e instituciones asociadas
10% - 15%	Contextos Rurales
15 % - 20%	Contextos no Formales
20% - 25%	Contextos periurbanos
30% - 40%	Contextos urbanos

[67] Res. N° 3266/11 CGE Reglamento de prácticas en el marco de las vinculaciones del Sistema Formador y las Escuelas e Instituciones Asociadas

En consonancia con lo que establece la Resolución Nº 24/07 C.F.E, el número de escuelas con las que se vincule en redes sistemáticas y articuladas dependerá de la matrícula de cada Instituto Superior, de acuerdo a los siguientes rangos:

Matrícula promedio de estudiantes por Instituto de Formación docente	Número de Escuelas e instituciones asociadas[68]
10-20	1 ó 3
21-40	3 ó 4
41-60	4 ó 5
61-80	5 ó 6
81-100	6 ó 7

Intervenciones de los estudiantes en la Práctica y Residencia

Las intervenciones son instancias para que los / las estudiantes, desde el inicio de la carrera, puedan insertarse en la red de relaciones complejas del ámbito educativo e institucional; que les permitan relacionar y reconstruir los conocimientos que se van construyendo en el cursado de los diferentes espacios o unidades curriculares, dándoles sentido como saberes situados y puedan ir asumiendo criterios de práctica docente.

Las siguientes acciones pueden realizarse de manera individual o en pareja pedagógica, según sean los acuerdos establecidos por el equipo de práctica; en cada una de las intervenciones se estipula un porcentaje de horas que deberán considerarse sobre el total de la carga horaria del campo de la práctica:

a) Observación y registro (7% - 10 % de las horas)

Realizar observaciones y registros de la institución y de las salas en particular, consiste en la elaboración del "estado de situación" del grupo o destinatarios; el / la estudiante puede leer e interpretar la clase como "un texto", lo que facilitará la selección de materiales, el diseño contextuado del proyecto didáctico, la enseñanza, el análisis de los aprendizaje y la evaluación.

b) Ayudantía docente (10%- 20%)

El/la estudiante desde esta figura podrá mediar en la transmisión y recuperación de conceptos, desarrollo de ejercicios, talleres bajo la guía y supervisión directa de el/la docente responsable.

[68] El número de escuelas podrá incrementarse según necesidades institucionales

La intervención no se limita a un momento específico de la clase sino que puede extenderse durante todo el transcurso de la misma.
El trabajo en conjunto entre docente y ayudante orienta la comunicación hacia la horizontalidad y promueve la integración y consolidación del grupo de trabajo dentro del aula, abriendo la posibilidad a la construcción de experiencias pedagógicas.

c) Prácticas intensivas (30% - 40%)
Las instancias anteriores brindarán herramientas a los estudiantes para que puedan hacerse cargo de la clase, y a partir de reconocer su historia, particularidades, necesidades y procesos diseñarán un proyecto didáctico que desarrollarán en un tiempo determinado acorde a la carga horaria de la unidad curricular.

d) Profundización de saberes u orientación a los estudiantes en instancias extra-clase (7% - 10%)
Este tipo de actividad debe ser planificada y considerada como parte del proceso de la formación en la práctica.

e) Intervención en otros roles como docente auxiliar, docente en la Modalidad Domiciliaria Hospitalaria, y en Jardines lúdico expresivos. *(7% - 10 %)*
En cuanto a las horas indicadas en cada una de las Prácticas Docentes, algunas corresponden a las que desarrollarán los estudiantes en el instituto formador y otras corresponden a las realizadas en las instituciones educativas.
Se tenderá a constituir redes y proyectos conjuntos que supongan a la vez actividades de formación inicial de los estudiantes del profesorado, experiencias alternativas, actividades de desarrollo profesional, de asesoramiento en servicio, de extensión a la comunidad y de investigación.
A los efectos de que los estudiantes conozcan los distintos contextos en los que pueden desarrollar su trabajo, se establecerán convenios con diversas instituciones del nivel y modalidad (urbanas, periurbanas, rurales u otras que ofrezcan propuestas educativas del mismo nivel para el que se está formando, incluyendo situaciones de integración escolar) y con organizaciones socio-comunitarias (bibliotecas, museos, ONG, clubes, vecinales, medios de

comunicación, hospitales, etc.). Lo que supone que cada estudiante debe pasar por distintas experiencias, aunque no necesariamente por todas.

Las **prácticas docentes** que se desarrollan en instituciones educativas del sistema formal, posibilitan conocer e integrarse a la institución, las salas y comprender el contexto. Éstas son centrales en la formación de docentes, por cuanto el título los habilita para desempeñarse en el nivel y/o modalidad para el que se forma.

Teniendo en cuenta que la educación es una práctica social que trasciende el espacio escolar y supone un proceso de construcción comunitaria y contextuada, se incluyen prácticas de **intervención socio-comunitarias**, además de las escolares y áulicas. Los estudiantes podrán concretar según las oportunidades y necesidades que plantee el medio, a través de la participación en proyectos, experiencias innovadoras y actividades que se demanden o propongan.

Se prevé la organización y desarrollo de encuentros en **talleres, seminarios y ateneos interinstitucionales**, a cargo de los estudiantes y profesores de los institutos, docentes de las escuelas y otros profesionales invitados para que puedan ser consultados acerca de las prácticas en diferentes contextos, sus problemáticas puntuales y temáticas de interés.

Las unidades curriculares de este campo estarán a cargo de **equipos de cátedra** que se constituirán conforme a las características específicas de las mismas.

Para éstas se ha acordado como formato curricular el de **seminario y taller,** dado que dicha organización abren espacios a los procesos de construcción colectiva de conocimiento del trabajo docente, y a la producción conjunta desde la práctica en contexto sobre temas de relevancia e interés social y educativo.

Las **unidades curriculares de la Práctica Docente**, prevén la articulación entre las experiencias e intervenciones en las instituciones, los desarrollos teóricos, las narrativas/reflexiones y ateneos interinstitucionales.

Las **experiencias en instituciones educativas** son coordinadas y orientadas por los profesores de Práctica que integren el equipo, directivos y docentes co-formadores de las escuelas asociadas.

Las **experiencias en instituciones socio-comunitarias** son coordinadas y orientadas por los profesores del equipo de Práctica y responsables que designen dichas instituciones. Se podrá solicitar el apoyo de otros docentes de la institución formadora.

Los docentes **co-formadores** colaboran en la formación de los estudiantes, recibiéndolos e integrándolos paulatinamente en el trabajo educativo, a partir de acuerdos consensuados entre las instituciones involucradas. Se constituyen en el primer nexo entre la institución formadora y los ámbitos educativos, posibilitan que los estudiantes se relacionen con el proyecto institucional, con el contexto, con las prácticas pedagógicas, con los sujetos que se educan. Tienen la función de favorecer el aprendizaje de las prácticas contextuadas, acompañar las reflexiones, ayudar a construir criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y de propuestas didácticas. Se integran gradualmente al Proyecto de Práctica Profesional y participan de las distintas propuestas formativas como talleres, ateneos interinstitucionales, entre otras (Resolución N° 3266/11 CGE).

PRIMER AÑO

Práctica docente I

Sujetos y contextos: Aproximación a la práctica educativa

Formato: Seminario-taller

Régimen de cursado: Anual

Carga horaria para el estudiante: 4hs. cátedras semanales (2hs 40 min reloj). Presenciales en el instituto: 3 hs. cátedras semanales (2hs reloj) y en las instituciones asociadas: 1 h. cátedra semanal (40 min).

Carga horaria anual: 128 hs cátedra (85hs 20 min reloj), de las cuales se considerarán 32hs (21hs 20min) para la inserción en las instituciones asociadas.

Marco orientador

El formato seminario taller de este espacio se plantea como un recorrido pedagógico flexible que entiende los procesos complejos y multidimensionales de la práctica docente y permite la formación reflexiva de los estudiantes durante el primer año de la carrera a través de las primeras herramientas que les proporciona la investigación.

Referirnos a prácticas educativas nos remite a reconocer instancias en las que se desarrollan procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cabe resaltar que ambos procesos pueden estar presentes en instituciones por fuera de la escolaridad obligatoria, pero que sí pretenden transmitir conocimiento bajo la modalidad *no formal.*

En tal sentido, clubes, centros de salud, campamento científico, bibliotecas populares, centros culturales, museos de ciencias naturales, archivos históricos, diarios, periódicos, radios, academias particulares, centro integral comunitario (C.I.C), entre otras, pueden constituirse en genuinos escenarios de prácticas pedagógicas que dan lugar a la observación, planificación y reflexión de una propuesta situada.

Es propósito de esta unidad curricular que los estudiantes reconozcan y transiten distintas experiencias de práctica educativa que se desarrollan en diferentes contextos socio culturales y educativos formales y no formales.

Se plantean dos ejes de contenidos consecutivos. En el primer eje: **"La práctica docente como práctica social en contextos contemporáneos"**, se reconocen los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas a fin de lograr un enfoque teórico-metodológico que posibilite abordar su complejidad y problematicidad. Se recupera el enfoque socio antropológico, sobre todo la etnografía en la investigación educativa.

En este sentido, consideramos que la articulación entre investigación educativa y formación docente, en tanto lógicas diferenciadas pero cuyo punto de intersección es el trabajo con el conocimiento, potencia la reflexión sobre las prácticas pedagógicas. Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian de los conocimientos, las costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones y reglas de juego, admiten la descripción de diversas tramas.

En el segundo eje: **"Compartiendo miradas: experiencias en instituciones asociadas"**, se proponen instancias en las que, **las narrativas y reflexiones sobre las praxis docentes** documenten los recorridos y registren las prácticas educativas como actividades complejas, que se desarrollan en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargadas de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos.

Este último tramo del recorrido de la práctica docente I, tiene como propósito principal generar espacios de producción individual y colectiva en los que se reflexione acerca de las diferentes experiencias que fueron desarrollando durante el año; para ser compartidas luego, junto a los profesores de práctica y de las instituciones asociadas.

Las instancias de inserción en las instituciones asociadas, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes posibilitarán a los estudiantes realizar observaciones, registros y análisis de escenas educativas en distintos ámbitos formales y no formales.

Ejes de contenidos

La práctica docente como práctica social en contextos contemporáneos

La investigación como práctica social y como proceso de producción de conocimiento.

Los paradigmas de investigación social y los contextos histórico- políticos en que surgen. Marcos conceptuales y herramientas metodológicas para recoger y analizar información: identificación, caracterización y construcción de problemas de los diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje. Análisis interpretativo y sociocrítico de la realidad abordada.

La construcción de problemas, objeto de estudio. Técnicas de recolección y análisis de información. El campo de la práctica y su articulación con los otros campos.
La práctica docente como espacio de aprendizaje y de "enseñar a enseñar". Las biografías escolares. Problemáticas y tensiones en diferentes contextos.
La práctica docente en distintos ámbitos formales y no formales. Circulación de saberes y experiencias educativas.

Compartiendo miradas: experiencias en instituciones asociadas

Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas y espacios sociocomunitarios.
Producción y socialización de saberes, recuperando, resignificando y sistematizando los aportes y trabajos desarrollados en el instituto de formación docente y las instituciones asociadas. Escrituras académicas.

Bibliografía

ACHILLI, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro.* Buenos Aires: Clacso.

ACHILLI, E. (2000). *Investigación y formación docente.* Rosario: Laborde.

AGENO, R. (1989). *El taller de educadores y la investigación, en Cuadernos de formación docente.* Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

BOLIVAR, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación del curriculum.* Universidad de Granada: Force

CARUSO, M Y DUSSEL, I (1995). De *Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.* Buenos Aires: Kapelusz.

EDELSTEIN, G. (2012). *Formar y Formarse en la Enseñanza.* Buenos Aires: Paidós

FREIRE, P. (1994). *Educación y participación comunitaria.* En AA.VV: Nuevas perspectiva criticas en educación. Barcelona: Paidós.

FREIRE, P. (1997).*Pedagogía de la autonomía.* Buenos Aires: Siglo XXI.

LA BELLE, T. (1994). *Educación no formal y cambio social en América Latina.* México: Nueva Imagen.

LITWIN, E. (2011). *El oficio de Enseñar.* Buenos Aires: Paidós.

PIEVI, N. BRAVIN, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa* 1° ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.

SIRVENT, M.T. (2004). *El proceso de investigación.* 2ª edición (revisada).Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

TAYLOR, S y BOGDAN, R. (1990). *La investigación cualitativa.* Buenos Aires: Paidós.

ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón.* México: El colegio.

SEGUNDO AÑO

Práctica docente II

Educación Inicial y Práctica docente

Formato: Seminario-taller

Régimen de cursado: Anual

Carga horaria para el estudiante: 4hs. cátedras semanales (2hs 40 min reloj). Presenciales en el instituto: 2 hs. cátedra semanales (1h, 20 min reloj) y en las instituciones asociadas: 2 hs. cátedra semanal (1h 20 min reloj).

Carga horaria anual: 128 hs cátedra (85hs 20 min reloj), de las cuales se considerarán 64hs cátedra (42h 40min) para la inserción en las instituciones asociadas.

Marco orientador

La unidad curricular práctica docente II tiene como propósito que los estudiantes reconozcan y transiten la dinámica de las instituciones educativas urbanas, periurbanas, rurales y de distintas modalidades de la educación inicial, desde una perspectiva interpretativa y colaborativa.

Está organizado en tres ejes: los dos primeros consecutivos y el tercero transversal. El primero: **"La práctica docente y la identidad pedagógica en la educación inicial"** permite comprender las instituciones de Educación Inicial como espacio institucional complejo, en el que se vinculan distintas generaciones y se constituyen subjetividades. Es un espacio de estudio de problemas desde una perspectiva transdisciplinaria. El formato seminario propiciará que se desarrollen instancias de reflexión crítica, análisis, profundización y comprensión de los contextos institucionales a través de los aportes de la investigación, de la lectura y el debate de materiales bibliográficos.

El segundo: **"Análisis de la dinámica institucional"**, propiciará un acercamiento a las instituciones educativas en diferentes realidades socioculturales, contextos y modalidades, identificando las culturas escolares, historias, rutinas, lógicas de organización, problemáticas, conflictos, proyectos y prácticas cotidianas.

Se realizarán entrevistas, observaciones participantes, biografías escolares que permitan describir y analizar las prácticas y las tramas vinculares. Se propone la organización de los estudiantes en equipos de trabajo móviles, asegurando el aprendizaje de distintos roles, la

intervención colaborativa de los mismos desde lugares complementarios al trabajo docente, y la reflexión en forma conjunta con los pares, los docentes de los institutos, los equipos docentes y directivos de las escuelas asociadas.

En el tercer eje: "**Documentación pedagógica"** se considera que la escritura es una instancia fundamental para sistematizar las experiencias, recuperar las memorias y producir escritos académicos que fortalecen las reflexiones sobre las prácticas.

En el marco de la articulación de los contenidos con los otros campos, los estudiantes harán una proyección de sus reflexiones en relación con las diferentes unidades curriculares, resignificando la historia, identidad y características organizacionales y pedagógicas de la Educación Inicial.

Este recorrido permite comprender la escuela como espacio institucional complejo, en el que se vinculan distintas generaciones y se construyen subjetividades.

La propuesta compromete la participación de los equipos directivos de las escuelas asociadas desde un rol protagónico, junto a formadores y estudiantes para discutir y re pensar proyectos institucionales, modos y estilos de gestión, la historia institucional, problemáticas e identidad pedagógica del nivel.

Las instancias de inserción en las instituciones asociadas, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes posibilitarán a los estudiantes realizar:

- Análisis de documentación institucional: proyectos educativos, proyectos curriculares, proyectos áulicos, circulares, registros de clases, entre otros.
- Observación y registro de escenas educativas: vínculos entre docente y niños/as, estrategias de enseñanza, modos de evaluación, recursos y, materiales bibliográficos de las diferentes áreas curriculares.
- Ayudantías docentes: en clases, acompañamiento en actividades individuales y grupales, tutorías, recuperación de aprendizajes, planificación y desarrollo de propuestas educativas en la enseñanza de las diferentes áreas curriculares.

Ejes de contenidos

La práctica docente y la identidad pedagógica en la Educación Inicial

La educación inicial, historia, especificidad y organización en los distintos contextos y modalidades.

La configuración institucional de la educación inicial en la actualidad, modalidades, fines y objetivos.

Caracterización del trabajo docente en la educación inicial: mitos, tradiciones y construcciones. Los sujetos de las prácticas: estudiantes, formadores, docentes de las instituciones asociadas.

Análisis de la dinámica institucional e intervenciones colaborativas

Dinámica institucional: el cotidiano escolar como espacio de tensiones, acuerdos e intereses. Dimensiones del proceso de investigación: la construcción de problemas, objeto de estudio. Trabajo de campo, técnicas de recolección y análisis de la información.

Abordaje interpretativo de la institución educativa desde una perspectiva socio antropológica. Gramática institucional. Historias institucionales. Escuela, vida cotidiana y las representaciones en los sujetos. Costumbres, mitos, ritos, rutinas, códigos, símbolos.

Articulación entre Jardín maternal, Jardín de Infantes y escuelas de Educación Primaria.

Proyectos institucionales en contextos: la práctica docente como experiencia formativa.

El lugar de las áreas curriculares en la escuela asociada. Sentidos y significados.

Diseño de propuestas pedagógicas colaborativas. Documentación y narrativa de experiencias y estrategias metodológicas en espacios curriculares de educación inicial.

Documentación pedagógica

Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas y espacios sociocomunitarios. Recuperación y análisis de narrativas y proyectos educativos. Resignificación y sistematización de los trabajos desarrollados en el Instituto de Formación Docente y en las instituciones asociada. Escrituras académicas.

Bibliografía

ACHILLI, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.

CORONADO, M. (2008).*Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires: Noveduc.

DUBET, F. (2007). *El declive y las mutaciones de la institución*. Revista de antropología social, Volumen 16. Madrid: Universidad Complutense. ISSN 1131-558X.

LARROSA, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes

FERRY, G. (1990). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Paidós

EDELSTEIN, G. (2012). *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós

FREIRE, P. (1997).*Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FRIGERIO, G, POGGI, M Y KORINFELD, D comp. (1999) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, CEM. Buenos Aires: Noveduc.

GORE, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías*, Madrid: Morata

JACKSON, P. (1992). *La vida en las salas*. Madrid: Morata

MANSIONE, I (2004). *Las tensiones entre la formación y la práctica docente*. La experiencia emocional del docente. Santa Fe: Homo Sapiens

MORZÁN, A (2007). *Saberes y sabores de la práctica docente. Textos y contextos*. Resistencia. Chaco: Librería La Paz.

NICASTRO, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario. Santa Fe: Homo Sapiens.

WAINERMAN, C. SAUTU, R. (comp). (2001). *La trastienda de la investigación.* Buenos Aires: Lumiere.

Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). *Plan Educativo Provincial* (2011-2015).Entre Ríos.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2006). *Lineamientos curriculares para el ciclo maternal.* Dirección de Educación inicial. Entre Ríos.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Inicial.* Dirección de Educación Inicial.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (INFD). *Recursos para el acompañamiento de noveles docentes. Ciencias Naturales*. Argentina

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2004). *Núcleos de aprendizajes prioritarios.* Nivel Inicial y Primer Ciclo de la Educación General Básica. Buenos Aires.

Ministerio de Educación (2008). *Cuadernos para el aula.* Buenos Aires.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). *Educación Domiciliaria y Hospitalaria.* Entre Ríos.

TERCER AÑO

Práctica docente III

Cotidianeidad en las salas: Experiencias de formación

Formato: Seminario-Taller

Régimen de cursado: anual

Carga horaria para el estudiante: 6hs. cátedras semanales (4hs reloj). Presenciales en el instituto: 3 hs. cátedra semanales (2hs reloj) y en las instituciones asociadas: 3 hs cátedra semanales (2hs reloj).

Carga horaria anual: 192 hs cátedra (128hs reloj), de las cuales se considerarán 96hs cátedra (64 hs reloj) para la inserción en las instituciones asociadas.

Marco orientador

En la práctica docente de tercer año se aborda la problemática educativa en las salas, es decir de la enseñanza y los vínculos entre los sujetos del nivel de educación inicial, atendiendo a los diferentes contextos y modalidades.

La configuración del **equipo de práctica** docente a partir de tercer año tiene como finalidad acompañar el proceso de pensar, diseñar y desarrollar propuestas didácticas para la educación inicial, respetando el enfoque globalizador de la enseñanza.

En coherencia con el sentido de este campo en el diseño, se plantea la articulación con las unidades curriculares que especifican y dan marco conceptual a la formación docente.

Esta propuesta consta de dos ejes consecutivos y uno transversal. Para iniciar este recorrido, se plantea el eje: **"La cotidianeidad en la salas",** en el que se abordarán las particularidades del nivel y las tramas vinculares que se generan al interior de las salas. Se sugiere el replanteo crítico de propuestas didácticas acordes a los nuevos escenarios socioculturales y familiares, las características de los sujetos y múltiples condiciones que atraviesan las praxis docentes.

Estas configuraciones habilitan un abordaje desde diferentes dimensiones: las relaciones intersubjetivas en las salas y los procesos de socialización; las relaciones de enseñanza, aprendizaje, contenidos y sujetos: sentidos de la enseñanza, condiciones y modos del aprendizaje; las relaciones entre los docentes: la construcción de espacios de participación, reflexión y saberes colectivos.

El segundo eje: "**Experiencias de formación**", propone abordar las problemáticas de las salas en su complejidad, como así también otras figuras como docentes auxilares, de apoyo, domiciliario y hospitalario, entre otros. Esto es, habilitarlo como un lugar de encuentro para problematizar las diferentes prácticas con los aportes del eje anterior.

Para lograr un acompañamiento integral es necesario generar espacios para: reflexionar, producir, compartir y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de las lecturas, observaciones, análisis de las prácticas docentes y de los contextos específicos.

También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación, en una adecuada articulación, se propone la recuperación de los itinerarios de la Práctica; la selección de emergentes para el debate; objetivación y problematización de las prácticas docentes, la profundización bibliográfica y consulta de especialistas en las temáticas para la elaboración de los marcos conceptuales; la exposición y el intercambio de perspectivas.

En las instancias de inserción en las escuelas asociadas, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes de contenidos planteados, los estudiantes podrán realizar observaciones participantes, acompañar en actividades extra-áulicas de las escuelas, elaborar propuestas de enseñanza y narrativas.

Ejes de contenidos

La cotidianeidad en las salas

La sala como una construcción histórica y social. Espacio privilegiado de la circulación y apropiación de conocimiento. La construcción de la autoridad, normas y valores.

La evaluación como práctica compleja en la enseñanza. Distintas concepciones de evaluación. Propuestas de evaluación considerando las trayectorias estudiantiles. Propuestas didácticas y su realización en las prácticas cotidianas.

Diseños curriculares provinciales del nivel de Educación Inicial en sus diferentes modalidades.

Experiencias de formación

Relaciones sociales e intersubjetivas en la sala. La mirada del que observa. Focos y marcos de referencia del observador. Multirreferencialidad y categorías didácticas en el análisis de la clase. Lectura y escritura de la experiencia.

Análisis de registros de clases: construcción de categorías. Objetivación y problematización de las prácticas docentes. Escrituras pedagógicas.

Análisis, diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza, proyectos, unidades didácticas, secuencias didácticas para diferentes ciclos y modalidades del Nivel de Educación Inicial. Producción de medios y materiales didácticos. Textos de reconstrucción critica acerca de las experiencias. Documentación pedagógica de experiencias en el campo de la enseñanza de las áreas curriculares en las instituciones asociadas

Documentación pedagógica

Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas.

Recuperación y análisis de narrativas y proyectos educativos.

Resignificación y sistematización de los trabajos desarrollados en el Instituto de Formación Docente y en las instituciones asociadas. Escrituras académicas. Ateneos interinstitucionales.

Bibliografía

ACHILLI, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.

BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

DIKER, G. (2004). *Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias*. En: Revista Ensayos y Experiencias, *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*. Nº 52. Buenos Aires: Noveduc.

DOJMAN, G y GARBBARINI, (2006).*Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales*. Córdoba: Brujas.

DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.

EDELSTEIN, G. (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza*. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente., en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Miño y Dávila.

EDELSTEIN, G., y otros. (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

EDELSTEIN, G. (2012*). Formar y Formarse en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós

FREIRE, P. (1997).*Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI

FERRY, G. (1990). *Pedagogía de la formación*. Buenos. Aires: Paidós

FRIGERIO, G, POGGI, M y KORINFELD, D comp. (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela.* CEM. Buenos Aires: Noveduc.

GORE, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías.* Madrid: Morata.

LARROSA, J. (1995). *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona:- Laertes.

---------- (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

MIGUELES, M.A. (2012). *Sentidos atribuidos a la buena enseñanza…. (en escuelas en contextos de pobreza).* Paraná: Fundación la Hendija.

TERIGI, F. (2012).*Saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación,* VIII Foro Latinoamericano de educación. Buenos Aires: Santillana.

Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). *Plan Educativo Provincial* (2011-2015).Entre Ríos.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2006). *Lineamientos curriculares para el ciclo maternal.* Dirección de Educación inicial. Entre Ríos.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Inicial.* Dirección de Educación Inicial.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (INFD). *Recursos para el acompañamiento de noveles docentes. Ciencias Naturales*. Argentina

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2004). *Núcleos de aprendizajes prioritarios.* Nivel Inicial y Primer Ciclo de la Educación General Básica. Buenos Aires.

Ministerio de Educación (2008). *Cuadernos para el aula.* Buenos Aires.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). *Educación Domiciliaria y Hospitalaria.* Entre Ríos.

CUARTO AÑO

Práctica docente IV

Escenas educativas y Trayectorias de formación

Formato: Seminario-taller

Régimen de cursado: Anual

Carga horaria para el estudiante: 10hs. cátedras semanales (6hs 40 min reloj). Presenciales en el instituto: 3 hs. cátedra semanales (2hs reloj) y en las instituciones asociadas: 7hs cátedra semanal (4 hs 40 min).

Carga horaria anual: 320 hs cátedra (213hs 20 min reloj), de las cuales se considerarán 224 hs cátedra (149 hs 20min) para la inserción en las instituciones asociadas.

Marco orientador

Esta unidad curricular se piensa como un trayecto pedagógico integrador que recupere los procesos formativos desde primer año de la carrera y se comparte entre la institución formadora, las escuelas asociadas y otras organizaciones sociales.

Este momento de trabajo en el campo de la práctica requiere la focalización en una institución educativa del nivel. Esto demanda posicionarse en situación de trabajo docente, recuperar y poner en juego todos los saberes construidos en el trayecto y generar redes colaborativas.

La residencia es un proceso que se organizará en varias etapas relacionadas:

- Acercamiento al contexto de la institución seleccionada y análisis situacional.
- Inserción en la institución educativa, reconocimiento de la dinámica institucional y análisis del proyecto institucional y curricular.
- Observación participante de los contextos institucionales y áulicos, diseño de una propuesta de intervención socio-pedagógica.
- Realización de una práctica intensiva en las salas e intervenciones socioeducativas en equipo.
- Proceso de reflexión, análisis y narrativa de la experiencia.
- Elaboración y socialización de un trabajo final con propuestas de intervención a futuro.

El proceso de residencia implica un trabajo paralelo y colaborativo entre las instituciones asociadas y el instituto formador, habilitando la participación de todos los sujetos

comprometidos: estudiantes, directivos y docentes de ambas instituciones y de otras organizaciones sociales.

El compartir las experiencias que van surgiendo en cada institución y sala, en las que tienen lugar las prácticas y la problematización de las mismas, permite a través de la discusión, el intercambio y las herramientas que brinda la investigación descubrir recurrencias en las preocupaciones personales y ajenas, elevar la mirada para un análisis más objetivo de las mismas, resignificarlas a partir del aporte de diferentes perspectivas.

Esta propuesta consta de tres ejes. En el eje **"Un desafío compartido: enseñar y aprender. Espacios para construir y desarrollar propuestas pedagógicas"**, se abordan las propuesta de enseñanzas, su producción y análisis.

El eje **"El trabajo docente"**, se propone como un momento para pensar y pensarse como docentes, sus condiciones laborales y marcos normativos. El mismo problematizará los procesos de subjetivación docente desde una perspectiva social, histórico y política, desandando sus condiciones en la escuela inicial hoy.

Por último y como cierre de la Práctica Docente IV, el eje: **"Reconstruyendo recorridos de formación. Apuntes para pensar la praxis de los noveles profesores"**, tiene como propósito analizar y producir conocimiento en relación a las prácticas realizadas, vinculándolas con aportes de diferentes perspectivas teóricas. Generar instancias para compartir las experiencias que se fueron dando, socializándolas entre los estudiantes, docentes de la práctica y de las instituciones asociadas.

Las instancias de inserción en las instituciones, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes de contenidos planteados, posibilitarán a los estudiantes realizar: análisis de registros de clases; construcción de categorías; escrituras pedagógicas; producción de medios y materiales didácticos; diseño y desarrollo de proyectos didácticos.

Ejes de contenidos

Un desafío compartido: enseñar y aprender. Espacios para construir y desarrollar propuestas de enseñanza

Construcción metodológica: Diseño de propuestas de enseñanza, proyectos y secuencias didácticas.

Desarrollo de las propuestas de enseñanza. Problematización y evaluación de las prácticas docentes en diferentes ámbitos y modalidades de la Educación Inicial. Producción de medios y materiales didácticos.

El trabajo docente

Constitución de la identidad docente, socialización e internalización de determinados modos de ser, actuar, pensar, sentir la docencia. Procesos de apropiación de la identidad magisterial.

Marco normativo: Requisitos para el ingreso y para el desempeño profesional docente. Evaluación docente. Régimen de licencias. Norma concursal en educación inicial.

Reconstruyendo recorridos de formación. Apuntes para pensar la praxis de los noveles profesores

Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas.

Recuperación de narrativas y proyectos educativos.

Producción de saberes, recuperando, resignificando y sistematizando los aportes y trabajos desarrollados en el Institutos de Formación Docente y las instituciones asociadas. Escrituras académicas.

Socialización e intercambios con docentes asociados, estudiantes y docentes de la Práctica del Instituto de Formación Docente. Ateneos interinstitucionales. Coloquio final integrador.

Bibliografía

ACHILLI, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural: los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social.* Rosario: Homo Sapiens.

---------- (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.

---------- (2010). *Escuela, Familia y Desigualdad Social una antropología en tiempos neoliberales.* Rosario: Laborde Editor.

DIKER, G. (2004). *Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias*, en: Revista Ensayos y Experiencias, *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*, Nº 52. Buenos Aires: Noveduc.

DOJMAN, G y GARBARINI (2006). *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales.* Córdoba: Brujas.

DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula.* Buenos Aires: Santillana.

EDELSTEIN, G. (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente.*, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año IX, núm. 17. Buenos Aires: Miño y Dávila.

EDELSTEIN, G. (2012). *Formar y Formarse en la Enseñanza.* Buenos Aires: Paidós

FREIRE, P. (1997).*Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

---------- (2002). Cartas a quien pretende a enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI

FERRY, G. (1990) *Pedagogía de la formación*. Buenos. Aires: Paidós

FRIGERIO, G, POGGI, M KORINFELD, D (Comp.) (1999) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela,* CEM. Buenos Aires: Noveduc.

GUBER, R. (2005). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Bogotá: Grupo editorial norma.

LARROSA, J. "*La experiencia y sus lenguajes*", en: Serie Encuentros y Seminarios, La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI, s/f, http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei-20031128/ponencia_larrosa.pdf

LISTON, D. P. Y ZEICHNER, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.* Madrid: Morata.

MANSIONE, I (2004). *Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente.* Santa Fe: Homo Sapiens.

MIGUELES, M.A. (2012). Sentidos atribuidos a la buena enseñanza.... (en escuelas en contextos de pobreza). Paraná: Fundación la Hendija.

POPKEWITZ, T. (1990). *Profesionalización y formación del profesorado*, en: Revista *Cuadernos de Pedagogía,* N° 184.

TERIGI, F. (2012). *Saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación,* VIII Foro Latinoamericano de educación. Buenos Aires: Santillana.

Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). *Plan Educativo Provincial* (2011-2015).Entre Ríos.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2006). *Lineamientos curriculares para el ciclo maternal.* Dirección de Educación inicial. Entre Ríos.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Inicial.* Dirección de Educación Inicial.

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (INFD). *Recursos para el acompañamiento de noveles docentes. Ciencias Naturales.* Argentina

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2004). *Núcleos de aprendizajes prioritarios.* Nivel Inicial y Primer Ciclo de la Educación General Básica. Buenos Aires.

Ministerio de Educación (2008). *Cuadernos para el aula.* Buenos Aires.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). *Educación Domiciliaria y Hospitalaria.* Entre Ríos.

CORRELATIVIDADES

Correlatividades
Profesorado de Educación Inicial

La aprobación de la unidad curricular correlativa es requisito para la aprobación de la unidad, pero no para su cursado

	Unidad Curricular	Correlativa con
2° AÑO	Filosofía	Pedagogía
	Psicología educacional	Pedagogía
	Práctica docente II	Práctica docente I
	Lengua, Literatura y su didáctica II	Lengua, Literatura y su didáctica I
	Matemática y su didáctica II	Matemática y su didáctica I
	Ciencias. sociales y su didáctica II	Ciencias sociales y su didáctica I
	Ciencias naturales, Educación tecnológica y sus didácticas	Ciencias naturales y su didáctica
	Sujetos de la Educación Inicial	Filosofía y Pedagogía
3° AÑO	Historia de la educación argentina	Pedagogía e Historia social y política argentina y latinoamericana
	Sociología de la educación	Didáctica general y Psicología educacional
	Práctica docente III	Práctica docente II, Didáctica general, Psicología educacional; Lengua, Literatura y su didáctica II; Matemática y su didáctica II; Ciencias Sociales y su didáctica II; Ciencias Naturales, Educación tecnológica y sus didácticas.
	TIC y Educación Inicial	Oralidad, lectura, escritura y TIC
	Matemática y su didáctica III	Matemática y su didáctica II
	Alfabetización en la Educación inicial	Lengua, Literatura y su didáctica II.
	Problemáticas contemporáneas en la Educación Inicial	Didáctica general; Pedagogía y Psicología educacional.
	Juegos y producción de materiales.	Didáctica general y Psicología educacional.
4° Año	Análisis y organización de las instituciones educativas.	Pedagogía, Historia de la educación, Sociología de la educación, Sujetos de la Educación Inicial.
	Práctica Docente IV – Residencia.	Práctica Docente III, Alfabetización en la Educación Inicial, Matemática y su didáctica III; TIC en la Educación Primaria.
	Taller interdisciplinario: problemáticas transversales	Didáctica general, Pedagogía Psicología educacional, Sujetos de la Educación Inicial

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN Nº 4165 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1623391).-

EQUIPOS DE CÁTEDRA

Campo de la Formación General

Unidad Curricular	Número de integrantes del equipo	Total de horas cátedra frente a alumnos	Total de horas cátedra docentes	Conformación de equipo[69]
Oralidad, lectura, escritura y Tic	2	3	3	Perfil Lengua
			1	Perfil TIC
Corporeidad, juegos y lenguajes artísticos	3	3	2	Artes Visuales
			2	Música
			2	Educación Física

Campo de la Formación Específica

Unidad Curricular	Número de integrantes del equipo	Total de horas cátedra frente a alumnos	Total de horas cátedra docente	Conformación de equipo[70]
Problemáticas de la Educación Inicial	2	3	3	Perfil generalista
			2	Perfil generalista
Lenguajes artísticos I	2	4	2	Perfil lenguaje artístico 1
			2	Perfil lenguaje artístico 2
Lenguajes artísticos II	2	4	2	Perfil lenguaje artístico 3
			2	Perfil lenguaje artístico 4
Taller interdisciplinario: problemáticas transversales	2	3	1	Perfil Ciencias Naturales
			1	Perfil Ciencias Sociales
			1	Perfil Lengua

[69], [75], Los perfiles aquí enunciados no sustituyen las normas que regulan las instancias concursales.

Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente

Unidad Curricular	Número de integrantes del equipo	Total de horas cátedra frente a alumnos	Total de horas cátedra docente	Conformación de equipo[71]
Práctica docente I Sujetos y contexto, aproximación a la Práctica educativa	2	4	2	Perfil generalista
			2	Perfil generalista
Práctica docente II Educación Secundaria y Práctica docente	2	4	2	Perfil generalista
			2	Perfil generalista
Práctica docente III Cotidianeidad en las salas: Experiencias de formación	3	6	4	Perfil generalista
			1	Perfil disciplinar 1
			1	Perfil disciplinar 2
Práctica docente IV Escenas educativas y trayectorias de formación	5	10	10	Perfil generalista
			1	Perfil Disciplinar 1
			1	Perfil Disciplinar 2
			1	Perfil Disciplinar 3
			1	Perfil Disciplinar 4

[71] Los perfiles aquí enunciados no sustituyen las normas que regulan las instancias concursales.