

# ES SUPERIOR

## DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR



NIVELES INICIAL Y PRIMARIO



# AUTORIDADES

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

GOBERNADOR

Sr. Daniel Scioli

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Mario Oporto

VICEPRESIDENTE 1° DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Daniel Lauría

JEFE DE GABINETE

Lic. Gustavo Grasso

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Daniel Belinche

DIRECTOR PROVINCIAL DE INSPECCIÓN GENERAL

Prof. Jorge Ameal

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Dr. Néstor Ribet

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL

Mg. Elisa Spakowsky

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Prof. Mirta Torres

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Mg. Claudia Bracchi

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CAPACITACIÓN EDUCATIVA

Lic. María Verónica Piovani

PROGRAMA DE TRANSFORMACIONES CURRICULARES

Prof. Graciela De Vita

---



# AUTORIDADES

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

GOBERNADOR

Ing. Felipe Solá

DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Dra. Adriana Puiggrós

VICEPRESIDENTE 1º DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Lic. Rafael Gagliano

JEFE DE GABINETE

Lic. Luciano P. Sanguinetti

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Ing. Eduardo Dillon

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL

Mg. Patricia Redondo

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CAPACITACIÓN EDUCATIVA

Lic. María Verónica Piovani

DIRECTOR DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Mg. Jorge Huergo

DIRECTORA DE CAPACITACIÓN

Lic. María Alejandra Paz

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN ESTATAL

Prof. Roque Costa

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Dr. Néstor Ribet

PROGRAMA TRANSFORMACIONES CURRICULARES

Prof. Graciela De Vita

DIRECTOR PROVINCIAL DE INFORMACIÓN Y PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Lic. Carlos Giordano

DIRECTOR DE PRODUCCIÓN DE CONTENIDOS

Lic. Santiago Albarracín

---



# ESUPERIOR

## DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR



NIVELES INICIAL Y PRIMARIO





# EQUIPO DE TRABAJO DISEÑO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DOCENTE

## NIVELES EDUCACIÓN INICIAL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

### Equipo de Coordinación General

Jorge Huergo – Perla Fernández – Martha Pirera – Claudio Luraghi

Cecilia Merlo – Graciela Lázzaro – Mabel Pantolini – Beatriz Kohen

María de las Nieves Piovani

### Asesora pedagógica curricular

María Raquel Coscarelli

En el trabajo de discusión, elaboración de aportes y sugerencias durante los años 2006 y 2007, participaron los docentes y directivos de los Institutos Superiores que poseen Formación Docente de Nivel Inicial y Primario, los estudiantes avanzados y los Supervisores de Educación Superior

### Especialistas por Áreas

#### ■ Área pedagógico-didáctica

Julia Silber | María Raquel Coscarelli | Graciela Lázzaro | Cecilia Merlo | Patricia Moreira | Marta Netto | Norma Villa | Cristina Michelotti | María Marta Urzurrún | Luis Porta | Mabel Okolotovich | Marina Barcia | Rosario Senones | Graciela Misirlis

#### ■ Lengua y Literatura

Brígida Franchella | María Elena Sanucci | Alejandra Valentino | Margarita Holzwarth | Virginia Martín | Ana María Novelli

#### ■ Matemática

Cecilia Wall | Ana Lagarde | Ana Lía Crippa | Beatriz Moreno | Daniel Oscar Arias | Elsa Garbalena | Alicia González Lemmi | Marcos Sayavedra | Gloria Róbaló | Antonio Arenas

#### ■ Ciencias Sociales

Miguel Fernández | Carlos Dicrocce | María Cristina Garriga | José Cóccaro | Luis Adriani | Alejandro Cristófori

#### ■ Ciencias Naturales

Jovita Rabey | Héctor Pedrol | Marina Gómez Ríos | José Figueroa | Marcelo Bazán | Mónica Grinschpun | Sonia Rodríguez



## ■ Educación Artística

Marcela Mardones | Cristina Terzaghi | Ana Otondo | Santiago Romé | Esteban Ferrari |  
Guadalupe Segalerba | Débora Brusilovsky | Mirta Soibelzohn

## ■ Jardín Maternal

Marta Netto | Elisa Spakowski | Patricia Moreira | María Fernanda Márquez | Karin Wiedemer |  
Nora Tomas | Dolores Brúa | Clelia Cuomo | Alicia Brossio | Mónica Giménez | Cristina Hansen

## ■ Psicología

Perla Fernández | Cristina Hansen | Raquel Berthi | Eva Mariani | María Isabel Fernández |  
María Alejandra Barrio | Néstor Talento

## ■ Práctica Docente

Beatriz Kohen | Irene Nielsen | Viviana Pérez | Silvia Sunsi | Miriam Merayo | Laura Van Rafelhem |  
Mabel Pantolini | Roxana García | Marta Degl Innocenti

## ■ Sociopolítica

Claudio Luraghi | Mirta Cardoso | María José Ananía | Roberto Rosemblum | Marta Pirera  
María Verónica Piovani | Susana Vital

## ■ Comunicación y Cultura

Jorge Huergo | Paula Morabes | Eleonora Spinelli | Ana María Roche

## ■ Filosofía

Mónica Caballero | Javier Sanguinetti | Graciela Lázzaro | Inés Di Bella | Mabel Okolotovich |  
Jorge Huergo

## ■ Educación Ambiental

Pablo Sessano | Aldana Telias

## ■ Interculturalidad

Sofía Thisted

## ■ Educación Física

Evangelina Montero Labat | Ricardo Crisorio | Remo Calahorrano | Andrea Gatti | Nidia Corral |  
Silvia Saullo | Diana Berisso

## ■ Historia de la Educación

Myriam Southwell | Cecilia Merlo

## ■ Educación Social y Popular

Miguel Etchegoyen | Mariano Indart

### Maestras Jubiladas consultadas

Nélida Di Cósimo | Nazarena Coffini | María Amelia Pérez de Bergman | Nelly Navasio | Delia Tranquera  
Instituciones consultadas en talleres: Jardines de Infantes | Escuelas Primarias

# SUMARIO

■ Marco general de la formación docente de los Niveles Inicial y Primario .....	11
Referencias del Diseño Curricular .....	13
Introducción .....	13
Los horizontes formativos .....	15
Los sujetos de la formación docente .....	19
La práctica docente como objeto de transformación .....	25
Los saberes en la formación docente.....	26
Organización del Diseño Curricular en la formación docente .....	28
Fundamentación del Diseño Curricular.....	28
La organización Curricular General.....	29
El campo de actualización formartiva.....	29
El campo de fundamentación .....	30
El campo de la subjetividad y las culturas .....	31
El campo de los saberes a enseñar.....	32
El campo articulador de la práctica docente .....	33
Las herramientas de la práctica.....	33
Los trayectos formativos opcionales.....	36
La organización por materias y el problema de los contenidos.....	36
Los ciclos de la formación docente .....	37
La aptitud fonoaudiológica .....	37
Bibliografía .....	39
■ Profesorados de Educación Inicial .....	41
■ Profesorado de Educación Primaria .....	91
■ Principales líneas para el desarrollo curricular .....	143
Condiciones que garantizan que el Diseño se haga curriculum real .....	145
Otras líneas de acción que acompañan el desarrollo curricular.....	146

---



MARCO GENERAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE  
LOS NIVELES INICIAL Y PRIMARIO

---





# REFERENCIAS DEL DISEÑO CURRICULAR

## INTRODUCCIÓN

El Diseño Curricular de la Formación Docente de Nivel Inicial y Nivel Primario ha sido construido sobre la base de un proceso participativo desarrollado durante el período 2006 - 2007. Ese proceso se inició con la voluntad política de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, más el impulso concreto dado por la Dirección de Educación Superior (DES). Como marco político y conceptual de todo el proceso, se produjo un documento base titulado Redefinición de la Formación Docente de Inicial y EGB. Documento de discusión, que tuvo en cuenta estudios y experiencias precedentes acerca del tema.

El diseño y desarrollo del currículo constituye una práctica pedagógica y por ello social en la que se dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad, articulando idealidad y realidad social en tanto representación y concreción de un proyecto educativo.

El currículum es esencialmente un asunto político, sin que por ello se olviden sus implicaciones científicas; por eso no puede verse simplemente como un espacio de transmisión de conocimientos. "El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce; el currículum nos produce" (cf. Tadeu da Silva, 1998).

El presente diseño para la formación de docentes de los Niveles Inicial y Primario vincula fundamentos conceptuales y experienciales en una configuración significativa, de carácter abierto,<sup>1</sup> que obra como punto de partida. Relaciona distintos conceptos cuya articulación constituye una configuración, matriz o postura epistémica respecto de la selección, la organización, la distribución y la transmisión de conocimientos orientados a la transformación personal, institucional y social.

Los fundamentos en que se asienta este Diseño Curricular se constituyen a partir de la intersección de dos campos pedagógicos teórico - prácticos: el que corresponde al propio currículum y el del objeto de transformación del nivel, la formación de docentes.<sup>2</sup> Ambos términos cobran identidad en dicha articulación en tanto el currículum se convierte en propuesta formativa de docentes y la formación de docentes se enraiza, encausa y desenvuelve en aquel. Ambos están dinámicamente articulados y desbordan sus propias fronteras, por tratarse de manifestaciones y prácticas del campo sociocultural.

Si la educación pública fue una de las políticas culturales centrales en la etapa de la organización nacional y en los tiempos posteriores, hoy el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política cultural; para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos.

Para cumplir tales propósitos, desde su construcción y puesta en acto, este diseño posee potencialidad, no sólo para su internalización, sino para su recreación permanente, circunstancia que propicia la posibilidad de construir lineamientos prospectivos de manera continua, en una dialéctica constante entre el trabajo pedagógico y los contextos en los que el mismo se materializa. Esta dinámica implica un proceso que articula contextualización y especificación curricular, que lleva a niveles sucesivos o crecientes de especificación a medida del acercamiento a la relación pedagógica en el aula.

<sup>1</sup> Al hacer referencia al "carácter abierto", no se alude a la idea de apertura (flexibilidad, fragmentación y distribución escolar desigual de los bienes culturales) del neoliberalismo. El carácter abierto, en cambio, se asienta en la relación con el contexto de producción del diseño, en especial con los procesos de reflexión y discusión producidos en las instituciones de formación docente.

<sup>2</sup> No discutimos aquí si se trata de campos de la Pedagogía o estrictamente de la Didáctica. Por ejemplo, hay autores que se refieren a una "Pedagogía de la Formación Docente" (cf. Davini, 1995; Diker y Teriggi, 1997); otros, en cambio, se inclinan por "Didáctica para los Formadores de Formadores" o formadores de docentes (cf. Bentolilla, 2002). Respecto del campo del Currículum, tampoco corresponde discutir aquí su pertenencia o no a la Didáctica (cf. Barbosa Moreira, 1999).

## Implicancia en la construcción participativa

La singularidad de la construcción del diseño curricular reside en la apertura de espacios de reflexión y producción en todos los Institutos Superiores de la Provincia que poseen Formación Docente, en cuanto al perfil de formación y acerca del diseño curricular vigente. Paralelamente se implementó una consulta pública referida a las expectativas de la sociedad organizada respecto de la formación de los y las docentes.<sup>3</sup> Por otra parte, se realizaron talleres con directivos y docentes en ejercicio de los Niveles Inicial y Primario y con maestras orientadoras, quienes son las responsables de supervisar a las y los alumnos/as practicantes al momento de realizar sus prácticas en las escuelas, de diversos distritos de la Provincia. También se conformó un grupo de discusión con maestras jubiladas, en su mayoría con formación en las antiguas Escuelas Normales.

Las informaciones obtenidas fueron sistematizadas por la DES con dos metodologías diferentes. Para las reflexiones acerca del perfil, se trabajó tratando la información según los sustantivos, las adjetivaciones y los verbos que se expresaban en las diversas consultas. Eso permitió reconocer, al menos, cuáles eran las diversas denominaciones que se le daban a la docencia, los significados y las atribuciones de sentido que a ella se le otorgaban y las acciones deseables en el docente a formar. En cambio, para las sugerencias respecto del diseño curricular, las informaciones fueron tratadas con el método de comparación constante, tomando como "grupos" de sistematización a las informaciones sintetizadas y presentadas por cada Consejo Regional de Directores, y como "categorías" a los Espacios curriculares preexistentes (de la Fundamentación, la Especialización, la Orientación y la Práctica), además de abrirse una nueva "categoría" que le otorga espacialidad al eje transversal preexistente denominado "Formación ética, campo tecnológico y mundo contemporáneo".

El primer borrador, titulado **Hipótesis de Redefinición del Plan de Estudios de Formación Docente (Inicial y EPB)**, fue distribuido en los Institutos Superiores de Formación Docente en el mes de diciembre de 2006. Desde febrero y hasta fines de marzo del 2007 se abrieron espacios de discusión en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la Provincia, a la vez que se conformó una primera mesa de especialistas para delinear el primer borrador de contenidos mínimos por materia o área (contando con la presencia de más de 75 especialistas de todas las áreas curriculares: profesores de Institutos, capacitadores de la Dirección de Capacitación y especialistas universitarios. Además, se requirió la lectura crítica de una especialista en currículum, docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Plata, la profesora María Raquel Coscarelli. Paralelamente, el Director de Educación Superior y miembros del equipo técnico comenzaron a recorrer Institutos de la Provincia con el fin de participar en mesas de discusión con docentes de la Formación Docente.

Cabe destacar que se organizó una mesa especial para discutir los contenidos relativos a Jardín Maternal en el Nivel Inicial y, luego, para discutir el mismo Diseño Curricular. La mesa estuvo conformada con docentes de Institutos Superiores, representantes de las Direcciones de Nivel Inicial, de Educación Artística, de Educación Física y docentes universitarios.

Una vez sistematizadas las observaciones, las críticas y las propuestas al primer borrador, (a fines del mes de abril) se enviaron a los institutos tres documentos para continuar la discusión participativa: el segundo borrador, titulado **Borrador del Diseño Curricular de la Formación Docente**, el documento **La práctica en la formación docente**, que fuera presentado oportunamente en el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, y el documento completo de sistematización. La consigna fue realizar las últimas observaciones tendientes a definir el Diseño Curricular de Formación Docente de Nivel Inicial y Primario definitivo. Como en la etapa anterior, se abrieron espacios de discusión en los Institutos Superiores que tienen Formación Docente de nivel Inicial y Primario, con el fin de realizar las observaciones definitivas.

<sup>3</sup> El espíritu de este Marco General y del Diseño Curricular es el reconocimiento de la perspectiva intercultural y de género. A partir de aquí, cuando se hable de "los" docentes, alumnos/as, estudiantes, etc. o "todos", debe leerse "los y las", "todos y todas".

Es necesario resaltar que este Diseño es la propuesta formativa para los docentes que se desempeñarán en los Niveles Inicial y Primario. Como tal, se adecua en sus aspectos generales a las modificaciones de los Diseños Curriculares de Educación Inicial y de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Pero no lo hace en una forma estática y cristalizada, sino que abre a la construcción en proceso de los posibles enriquecimientos mutuos que sean fruto de la producción de conocimientos generada en las articulaciones entre los diferentes Niveles del Sistema.

## LOS HORIZONTES FORMATIVOS

La noción de **horizonte formativo** alude a esa zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial (si la tendencia al futuro fuera "natural") y un sujeto deseado (siempre imposible). Como noción histórico-prospectiva, toma distancia de una mera enumeración de "competencias",<sup>4</sup> así como de la idea de **perfil de formación**, en la medida en que pone énfasis en un proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales, más que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano que se caracteriza generalmente por una serie de competencias.

Por ello al proponerse horizontes formativos, el currículum posee efectos de sentido que son, fundamentalmente, efectos de producción de identidades sociales particulares.

Es notable la fuerza que ha adquirido en las últimas décadas la idea que anuda al maestro/a con un **enseñante**. Mucho de este significado central se deriva de las concepciones más actuales acerca de la práctica docente provenientes de las tradiciones anglosajonas. Sin embargo, es fundamental diversificar el significado de la docencia en las sociedades latinoamericanas, habida cuenta de las tradiciones residuales,<sup>5</sup> como así también de los desafíos contextuales y prospectivos.

Por eso se opta por hablar no sólo de un maestro/a **profesional de la enseñanza**, sino también de un maestro/a **pedagogo** y también **trabajador cultural** (transmisor, movilizador y creador cultural). En todos los casos se alude a un trabajador de la educación, a un trabajador del campo intelectual. La regulación de su trabajo, entonces, no proviene sólo de las normativas estatutarias y/o educativas en general, ni de las prescripciones institucionales a su práctica, como así tampoco de los avances del conocimiento pedagógico o disciplinar, ni sólo de las innovaciones sobre las prácticas de la enseñanza, muchas veces diseñadas por el mercado editorial. También proviene de la construcción colectiva de la práctica docente y del discurso pedagógico que la comprende y posibilita. Esto cuestiona el divorcio entre el sujeto cultural, el docente que lleva adelante la práctica cotidiana en las escuelas, y el sujeto pensante, el pedagogo que piensa sobre la educación y la enseñanza, aún sin tener experiencia docente en la escuela.

<sup>4</sup> Se toma distancia aquí de la idea invasiva de "competencias". La apuesta de la Formación Docente no va tanto en el sentido de la adaptación con las condiciones existentes de desarrollo de las prácticas y la creación y el desarrollo de competencias para un desempeño exitoso. Cabe recordar que la idea de "competencias" está ligada a la performatividad de un sistema social admitido y hegemónico que se reproduce a sí mismo, a través del desarrollo de competencias (cf. Lyotard, 1989).

<sup>5</sup> La idea de "tradición residual" es tomada de Raymond Williams, quien pertenecía a la Escuela de Birmingham, Inglaterra. Este autor sostuvo que las tradiciones residuales son aquellas que, si bien surgieron en el pasado, continúan teniendo influencia significativa en las formas de pensar y en las prácticas del presente. Es decir, no son arcaicas (como piezas de museo) sino que se renuevan y resignifican en el movimiento cultural actual y en las prácticas cotidianas (cf. Williams, 1997). Por su parte, la idea de "tradición" es también tomada del pedagogo Saúl Taborda, como un elemento constitutivo de lo social, lo político y lo cultural. La tradición hecha memoria debe trabajar de modo dialéctico con la "revolución" en el movimiento histórico político y cultural. Sin tradición no hay verdadera revolución ni resignificación de la cultura, ya que nada se crea de la nada (cf. Taborda, 1951).



El docente es hacedor de cultura y tiene que ser hacedor del discurso sobre las culturas y la educación.

En el horizonte formativo se reconocen tres propósitos:

- el fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente;
- la construcción del maestro/a como productor colectivo del discurso pedagógico;
- el posicionamiento activo del maestro/a como trabajador de la cultura.

Sin embargo, debe resaltarse que el **núcleo fundante** de la formación docente es la enseñanza, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural. De este modo, se hace posible articular los dos ejes de la formación docente (cf. Davini, 2002): el de la enseñanza y el del contexto.<sup>6</sup>

La crisis ambiental demanda una educación contextualizada y comprometida con la calidad de vida de la población.<sup>7</sup> Así, las tres dimensiones del horizonte formativo se ven atravesadas por una demanda y un compromiso que vincula ineludiblemente la práctica docente con la reflexión y la acción de transformación de las condiciones de vida.

La criticidad del mundo actual evidenciada de manera particular en la insustentabilidad ambiental del modelo social vigente y las formas de pensamiento que genera, hace necesario interpelar lo educativo, tensionando aún más la práctica docente, ampliando y complejizando sus horizontes formativos. De allí que sea necesario incorporar en forma explícita a la dimensión histórica y cultural, la dimensión territorial.

## El maestro/a como profesional de la enseñanza

Indudablemente el maestro/a es un docente, es un enseñante. Como enseñante el maestro/a se encuentra experimentando una tensión entre:

- la idea dominante de "enseñanza" como transmisión y la noción de enseñanza como proceso de reconstrucción cultural y de la propia transmisión. En este sentido, la transmisión es un contacto con una herencia cultural, no ya un acto mecánico de control disciplinador, sino una experiencia de un acto en común de habilitación del otro para resignificar lo recibido;<sup>8</sup>
- la idea dominante de la "enseñanza" referenciada en el docente y la noción de múltiples espacios, circunstancias y sujetos referenciales que influyen en el proceso de aprendizaje, por lo cual no existe linealidad entre ambos procesos;
- la idea dominante de la "enseñanza" ligada al rol individual del docente en la cultura escolar y la noción de la enseñanza como un proceso compartido y social (cf. Coscarelli, 2007).

A la sobrecarga y el malestar en los docentes, debido a la persistencia de esas concepciones dominantes de la enseñanza, se suma la idea frecuentemente naturalizada y escolarizada de los saberes a ser enseñados. Esta situación requiere una resignificación del trabajo del maestro/a como **enseñante** en el sentido de una deconstrucción de los saberes disciplinares y socialmente significativos.

<sup>6</sup> En este sentido, también es necesario asumir las diferencias entre práctica pedagógica y práctica docente (cf. Achilli, 2000). La primera alude a la práctica que se desenvuelve en el aula, caracterizada por la relación docente, alumno/a y conocimientos; en tanto la práctica docente, si bien se constituye a partir de los procesos fundantes del quehacer educativo, los rebasa al implicar "un conjunto de actividades e interacciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro/a o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas" (Achilli, 2000, p. 23).

<sup>7</sup> La crisis ambiental actual cuestiona las bases conceptuales que han impulsado y legitimado el crecimiento económico capitalista, que desconocieron o pretendieron eludir desde sus inicios las leyes que rigen a la naturaleza. La cuestión ambiental problematiza las bases mismas de la producción; sus presupuestos teóricos, la validez de sus técnicas, la ética que las justifica, y muestra la necesidad de deconstruir el paradigma económico de la modernidad y construir una nueva racionalidad productiva, fundada en los límites de las leyes de la naturaleza, así como en los potenciales ecológicos y en la creatividad humana.

<sup>8</sup> Véanse los trabajos actuales que replantean el sentido de la transmisión, entre otros, Nuñez (1999); Frigerio y Diker (2004). Respecto de enseñanza, cf. Camilloni y otras (2007).

Allí se asume y se resuelve la tensión entre la especificidad de la enseñanza y el contexto de la misma. Por eso es preciso remarcar la necesidad de no difuminación del núcleo fundante de la formación, que es la enseñanza, pero en su anclaje sociocultural.

El propósito político formativo de fortalecer la identidad, la presencia y la significación social de la profesión docente implica desarrollar un análisis histórico-crítico de la práctica profesional docente (atendiendo a las necesidades sociales, culturales, políticas, educativas y del mundo laboral-profesional). En este contexto, la transformación de la práctica docente debe alentar la construcción de una profesión docente transformadora de la educación, que se articule con los procesos de cambio de la sociedad, la política y las culturas.

En este sentido, formar al docente como profesional de la enseñanza implica propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla e incorporen el respeto a la diversidad natural y social, favoreciendo a la construcción de una ética del saber al servicio de un desarrollo a escala humana, es decir al servicio de la humanidad antes que del capital o del mercado.

## El maestro/a como pedagogo

Como **pedagogo**, el maestro/a se encuentra hoy atravesado por la antigua dicotomía entre **tekné** (el hacer calculable y ciertamente ordenado) y **poiesis** (la creación estética y la producción de un mundo o un orden posible, distinto al existente). Dicho de otro modo, ha ganado terreno la idea del maestro/a regido por una racionalidad pedagógica eminentemente instrumental (calculadora, ordenada, dirigida por la previsibilidad). Se trata de incorporar, como horizonte formativo, la racionalidad pedagógica comunicativa (para seguir las ideas de J. Habermas) centrada en la intersubjetividad y la problematización. Un tipo de racionalidad que no deja en manos únicamente de los especialistas en educación la producción y la reproducción del discurso pedagógico, sino que asume el desafío de articular con su acción la reflexión enriqueciendo el campo de la reflexión teórica en su propia práctica, a través de la problematización que realiza en comunicación con otros. Retomando luego su propia práctica, la teoría y la práctica educativas, en una suerte de espiral dialéctica permanente.

Por otra parte, la complejidad actual asedia los modelos pedagógicos demasiado "racionales" o abstractos.<sup>9</sup> Pero "la complejidad es el desafío, no la respuesta" como dice E. Morin.<sup>10</sup> Por ello, solo una pedagogía basada en el diálogo de saberes, el pensamiento crítico y la incerteza pueden viabilizar la re-unión entre **tekné** y **poiesis**, des-instrumentalizando la racionalidad pedagógica y dotándola de nuevos instrumentos.

Se trata de incorporar como horizonte formativo las nuevas, otras, formas de experiencia y los nuevos, otros, lenguajes, no siempre estrictamente "pedagógicos", en la formación de la subjetividad del maestro/a, resignificando el carácter artístico de la educación; incorporando como horizontes formativos la sensibilidad, la creatividad y la comprensión "estética" de su práctica y del proceso educativo, junto con las condiciones necesarias para recuperar la alegría en el ejercicio del trabajo educativo.

<sup>9</sup> Referir a "complejidad", no es sólo por la actualidad; es también por el posicionamiento complejo, que requiere de múltiples perspectivas teóricas y prácticas, y de la necesidad de ser situado temporal y espacialmente. No debe entenderse como un concepto omnisciente ni una postura hiperracional. La noción de complejidad es compatible (en términos de racionalidad) con la idea de racionalidad restringida, limitada, situacional, vinculada con la racionalidad práctica aristotélica. Tiene que ver con los fines concretos que se pretenden en situaciones particulares aplicables a la deliberación, la elección y la selección en la acción, y no está exenta de principios compartidos que orientan las prácticas sin normalizarlas (cf. Gimeno Sacristán, 1998: 74-ss.).

<sup>10</sup> No es que la complejidad sea lo esencial del mundo, sino que "la esencia es inconcebible, supone la imperfección porque incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible". Para Morin la idea fundamental de complejidad remite a "una dialógica orden/desorden/organización, [pero] la complejidad no es un fundamento, es 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).

## El maestro/a como trabajador de la cultura

La consideración de la amplitud, la complejidad y el sentido de la **práctica docente** incluye un posicionamiento social y el reconocimiento de la dimensión política de la docencia. En este sentido es que consideramos al maestro/a como trabajador cultural, como transmisor, movilizador y creador de la cultura. Las ideas tradicionales han presentado a la cultura como una "cosa" frecuentemente acabada y como un elemento/insumo factible de ser enseñado. Sin embargo, más que nunca resulta necesario repensar en la actualidad el carácter político-cultural de la escuela y el rol del docente como trabajador de la cultura. Para ello es necesario que el maestro/a pueda reconocer e interactuar con otros espacios y otros trabajadores de la cultura, atendiendo a que la cultura no es algo cosificado o muerto, sino que está en constante dinamismo y recreación. No es "la" cultura sino "las" culturas. De igual modo, es imprescindible hacerlo desde una percepción crítica de las tensiones entre diversidad y hegemonía cultural.<sup>11</sup>

Retomando y resignificando tradiciones residuales en las que la educación pública fue una de las políticas culturales centrales, hoy el maestro/a es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y de la educación pública como una política cultural inclusiva, pero que reconoce las diferencias, muchas veces fraguadas en historias de relaciones desiguales, y la interculturalidad más allá de las narrativas del multiculturalismo con el fin de no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni sólo de otros espacios de la sociedad.

La interculturalidad implica, ante todo, reconocimiento del "otro", de otro saber, otra experiencia, otra vivencia. Esto conlleva una revisión de las construcciones culturales acerca de la relación entre cultura y naturaleza. El maestro/a en tanto tal, ha de problematizar y reconceptualizar esta relación a partir del ambiente como concepto complejo y estructurante.<sup>12</sup> Ha de ser agente de una pedagogía de la diversidad, recuperando y reinstituyendo la diversidad de miradas, que permita repensar la relación y que promueva integración más que inclusión.

## Otras especificaciones sobre los horizontes formativos

Complementariamente con los propósitos enunciados y con referencia a los horizontes formativos, se piensa que:

- es necesario proponer trayectorias formativas en las que se aporte a dos construcciones:
  - la del posicionamiento docente en la comunidad,<sup>13</sup> en el campo y el sistema educativo, en la institución escolar y en el trabajo educativo áulico concreto, situado en sus expresiones singulares, y

<sup>11</sup> Es necesario aquí abrir los debates acerca de la diversidad como una suerte de "concepto estelar", que suele obturar la percepción de las relaciones entre diferencias culturales e historias de desigualdad social (cf. McLaren, 1993).

<sup>12</sup> El concepto matriz que estructura la modalidad Educación Ambiental es el de ambiente, definido como: "la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos y socioeconómicos, susceptibles de provocar efectos sobre los seres vivos y las actividades humanas" (Brailovsky y Foguelman, 1991). Podemos decir también que "el ambiente no es la ecología, sino el campo de relaciones entre la naturaleza y la cultura, de lo material y lo simbólico, de la complejidad del ser y del pensamiento; es un saber sobre las estrategias de apropiación del mundo y la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscripto en las formas dominantes de conocimiento" (Leff, 2004).

<sup>13</sup> Se utiliza aquí la idea de posicionamiento docente con el fin de diferenciarla de la de "posición" docente. Según Michel Foucault, son los espacios (como en este caso, el escolar) los que otorgan posiciones fijas y permiten la circulación en un ordenamiento y sujeción de los cuerpos (cf. Foucault, 1993). Como lo señalara Anthony Giddens, tradicionalmente el concepto de posición social se ha asociado al de rol, tanto en la versión parsoniana o en la visión teatral de I. Goffman. Ambas propenden a destacar el carácter de "dado" del rol, donde el guión está escrito, el escenario está montado y los actores se desempeñan lo mejor que pueden en los papeles preparados para ellos (cf. Giddens, 1995). Es decir, el actor es un "depositorio" de esa posición. En el caso de la docencia, es importante estimar los condicionamientos estructurales que constituyen la "posición" del docente. El docente puede ser definido por los papeles que cumple y por la práctica asignada a su posición; en este sentido, debe contribuir al buen funcionamiento del sistema educativo, según el criterio de la reproducción y la utilidad social. Pero es imprescindible percibir, a la vez, el carácter activo de la docencia; el posicionamiento que el docente construye en la institución y en el sistema escolar. En esta línea, va configurando su posicionamiento en la medida en que se inserta en situaciones sociales y educativas a las que trata de transformar, y en tanto que -contra el determinismo y el individualismo- busca ser sujeto activo y crítico, procura la subjetivación, y así extender su autonomía (cf. Touraine, 1994).

- la de la recuperación del sentido de la docencia en nuestras sociedades en crisis y en contextos de transformaciones culturales continuas;
- si la educación pública, desde la época fundacional del sistema educativo argentino y en los tiempos posteriores de fuerte pregnancia homogeneizadora, fue la forma predominante de política cultural, necesitamos recuperar el papel político-cultural de la educación pública en la actualidad. Para ello, debemos reconocer otros polos desde los cuales se producen políticas culturales (en el mismo sentido, o no, que el de la educación pública) y proponer unas trayectorias formativas en las que el docente incorpore de modo crítico y reflexivo saberes y actitudes que le permitan actuar educativamente, y con sentido político-cultural, en los nuevos contextos;
- en su formación básica, el docente tiene no sólo que conocer lo que va a enseñar y cómo enseñarlo, sino reconocer a quién se lo va a enseñar, teniendo en cuenta las propias características subjetivas y los contextos y polos socioculturales y ambientales en los cuales ese sujeto se constituye y se forma, reconociendo a su vez el carácter ético-político y sociocultural de su profesión;
- un docente en formación tiene que habilitarse para:
  - "leer" la experiencia y el mundo más allá de las miradas escolares tradicionales;
  - formarse para comprender su situación profesional y construir conocimientos en el contexto de un grupo;
  - experimentar un nuevo modo de trabajo colectivo y en colaboración
  - el diseño propicia, desde el espacio de integración y construcción interdisciplinaria de cada año, la profundización - la articulación práctica - teoría (praxis).

## LOS SUJETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente se ve atravesada por una complejidad particular en tanto que contiene en su seno distintos sujetos que se articulan en el proceso de construcción de significados en torno a ella. En relación con las dimensiones de significación, es posible identificar tres tipos de sujetos: los docentes en formación, los docentes formadores y los futuros alumnos/as de los docentes en formación.

La actualidad demanda la constitución de hombres y mujeres para vivir en una sociedad en la que los saberes, su distribución y circulación han cambiado, donde las percepciones, las representaciones sociales y las prácticas cotidianas se ven también transformadas por la mediación de novedosos equipamientos culturales, y en donde el conocimiento adquiere un valor estratégico, anclado en y condicionado por los profundos cambios estructurales que enmarcaron este proceso.

En este sentido, la crisis social, ambiental y económica estructural ha calado hondo en la totalidad del tejido social,<sup>14</sup> en donde la educación no ha quedado exenta. Se ha modificado no sólo el acto educativo, sino fundamentalmente los intereses y las ponderaciones axiológicas que la sociedad hace sobre su aporte. En este complejo entramado de relaciones cambiantes y contradictorias es en el que se construyen, simultáneamente a estos procesos, los campos simbólicos y significativos de los diversos actores sociales.

En la confluencia de distintos campos de significación se hace imprescindible reconocer las grietas producidas por las diferencias de pensamiento, creencias o sentimientos. La "identidad" habla más de las múltiples identificaciones a las que los sujetos adscriben, que de una estructura cristalizada,<sup>15</sup> permanente de costumbres y modos de ser (cf. Remedi, 2004). La consideración de esos diferentes sujetos implica pensar un **diseño curricular intercultural**, que necesita partir del reconocimiento

<sup>14</sup> La degradación ambiental es, efectivamente, un síntoma y un símbolo de esta crisis social y económica estructural, entendida como crisis de una civilización, la nuestra, marcada por el predominio de la tecnología destructiva sobre la naturaleza.

<sup>15</sup> Cuando se habla de "identidad", en singular, también hacemos referencia a un concepto en el que debe enfatizarse el carácter relacional y el carácter múltiple de las identidades.

de la diversidad y la complejidad de repertorios culturales que expresan y producen, en sí y entre sí, una multiplicidad de diferencias. Es en esa heterogeneidad cultural y social que se pueden identificar visiones, temas, conceptos y proposiciones relacionados a las identidades culturales en las cuales los diferentes sujetos se reconocen.

Pensar un diseño curricular que reconozca el carácter intercultural de toda situación educativa implica una innovación/transformación pedagógica y curricular que parta "(...) no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos" (Walsh, 2001). Esto implica una perspectiva intercultural en educación que está orientada a explorar y reconocer, tanto en las comunidades como en las escuelas, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales y las relaciones que existen entre ellos. En este sentido, se propone promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, trabajando los conflictos inherentes a esta realidad.

A su vez, reconocer la diferencia es reconocer que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos. La convivencia en una sociedad democrática depende de la aceptación de la idea que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad.

Una formación basada en una perspectiva intercultural debería, en primera instancia, cuestionar los supuestos que mantienen la creencia en una uniformidad lingüística como negación de otras lenguas, una integración cultural ingenua, una cultura común basada en la tensión entre imposición y tolerancia, una uniformidad evolutiva y un alumnado asexuado. La idea de "crisol de razas" en la Argentina ha sedimentado un imaginario docente basado en la armonía, el encuentro y la salvación de la diferencia en pos de la "identidad territorial", encubriendo los puntos de vista y los conflictos entre los diferentes grupos sociales y culturales.

Este punto de partida significa promover un proceso de reflexión colectiva permanente de los docentes formadores y en formación, orientado al desarrollo y producción de conocimientos, saberes y esquemas prácticos que hagan posible:

- reconocer el carácter multicultural de gran parte de las sociedades y de la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales;
- desafiar los estereotipos que informan las prácticas docentes discriminatorias y problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas;
- adquirir una habilidades para poder diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos/as;
- elaborar y cuestionar sus preconcepciones y visiones en relación con la diversidad cultural, analizando sus estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, etcétera, del alumnado;
- reconocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas críticamente de modo de enriquecer la vivencia de ciudadanía;
- problematizar los contenidos específicos y pedagógicos de los diseños curriculares;
- saber enjuiciar el material de consulta, libro de texto, etcétera, más adecuados en función de lo intercultural;
- saber pensar otros formatos educativos que superen la división en grados, la progresión y la jerarquización de conocimientos basada en una psicología evolutiva etnocéntrica y clasista;
- desarrollar actitudes y prácticas de solidaridad con las personas y los grupos que sufren discriminación;
- reforzar el papel de las prácticas en escuelas como el punto más importante para la adquisición de experiencia contrastada, de recursos y motivación, desarrollándola en instituciones educativas con diversidad de presencias.

## Los docentes en formación

Los estudiantes que aspiran a ser docentes poseen ya una **biografía escolar** que los condiciona en su proceso de formación como docentes. A lo largo de esa biografía han internalizado un imaginario y una serie de prácticas que caracterizan a la docencia. La institución escolar ha nutrido y configurado el imaginario docente, instituyendo en ellas y ellos significaciones que tienden generalmente a la reproducción de la escuela tal como es y que quedan marcadas en los docentes en formación. En la experiencia escolar previa, la relación docente-alumno/a también ha sido productiva en cuanto a la fijación de determinadas prácticas, lugares, posicionamientos y significaciones sobre la docencia. Cada docente en formación se va constituyendo con relación a sus "identificaciones formadoras"; se ha identificado con algún o algunos docentes, y ha negado o rechazado la imagen y la forma de desempeñar la docencia de otros. Esto permite observar cómo el **habitus** resulta de la inscripción en el cuerpo del docente de un discurso sobre la práctica docente, que desemboca en una implicación en la "naturalidad" de su rol (cf. Huergo, 1997).

También el imaginario docente suele superponer a los hechos una imagen deseada, que frecuentemente es la imagen que se expresa en el discurso. Esa imagen es la que hace que difiera el modo de verse el docente en formación, de reflejarse y de concebirse, con respecto al modo de ser cotidiano, muchas veces inscripto en ciertos lemas o en ciertas actuaciones rituales,<sup>16</sup> que se experimentan como naturales, y en rutinas más o menos estables que caracterizan la práctica escolar.

Por su parte, los docentes en formación participan en otros espacios sociales que inciden en su formación subjetiva, en sus modos de "leer y escribir" la experiencia, la vida y el mundo. Estos espacios sociales emergentes, como resultante de la crisis y el desborde de las instituciones modernas, resultan formadores de sujetos y productores de sentidos y de saberes, aunque de manera muchas veces transitoria; es decir, devienen educativos. Esto contribuye a percibir esas instancias de formación de sujetos y producción de sentidos y saberes como abiertas y como referencias relativas (cf. Morawicki y Huergo, 2003). De modo que pensar el campo cultural en que se forman los alumnos/as de Formación Docente significa comprenderlo como complejo, múltiple y conflictivo, como el campo de articulación de diferentes y sucesivas interpelaciones con los reconocimientos subjetivos que ellas provocan. Esto implica considerar la significación que hoy adquieren los espacios referenciales en la formación. También, y por tratarse de jóvenes en general, los alumnos/as de Formación Docente son sujetos de una "cultura prefigurativa", es decir, una cultura en la que los pares frecuentemente son referentes más significativos que los adultos (padres, maestro/a, etcétera) en el proceso formativo, y donde crece la producción y la lectura/recepción hipertextual (cf. Martín-Barbero, 1997).

Un alto porcentaje de los alumnos/as que aspiran a ser docentes, son jóvenes. Por lo que, necesariamente, este Diseño Curricular que los tiene como sujetos, constituye también una política de juventud.

Los y las adolescentes y jóvenes constituyen los grupos más afectados por los procesos de globalización que transformaron de modo radical la trama institucional moderna. Ellos y ellas también ponen en evidencia una de las caras de la nueva desigualdad que se desenvuelve en la tensión entre una enorme ampliación y diversificación del mercado de bienes materiales y simbólicos y una persistente restricción a su acceso, ya que son los mismos jóvenes uno de los sectores más fuertemente afectados por la crisis de trabajo y las transformaciones económicas. Estos procesos afectan también a quienes cursan carreras docentes. Así, podemos ver a los jóvenes de los barrios populares no sólo excluidos del mercado de trabajo o participando de ofertas precarias, sino, también, frecuentemente desprovistos de protecciones sociales.

Junto con estos procesos, los jóvenes están siendo formados en categorías de experiencia que otras generaciones no compartieron en razón de haber sido socializadas en un contexto tecnológico di-

<sup>16</sup> Los lemas pedagógicos son corrientes en la cultura escolar, como por ejemplo: "proceso enseñanza -aprendizaje", "docente investigador" y muchos otros, constituyen una "expresión concentrada de la cultura que, como los refranes y proverbios, emplean metáforas e implican juicios de valor". Consisten en esquemas prácticos de pensamiento y acción (cf. Camilloni y otros, 2007: 46).

ferente. Ellos viven en espacios que ofrecen Internet como una fuerte marca generacional. Por otro lado, a la par que se consolida la emergencia de múltiples configuraciones familiares, los grupos de pares tienen un papel crecientemente significativo y funcionan como un soporte socio-afectivo cada vez más relevante en la vida de los jóvenes. Esos lazos fuertemente territorializados entre los jóvenes urbanos se ven fortalecidos de tal forma que son frecuentemente designados con el término de "tribus", con la que muchos docentes intentan dar nombre a diversas formas de agrupamiento juvenil. Así, un rasgo saliente de este proceso está en la relevancia que adquieren las relaciones sociales de los jóvenes entre sí frente al fuerte avance de la industria cultural y de la influencia de los medios de información y comunicación en el mercado global, en el curso de las transformaciones del mundo familiar y del declive, como así la desagregación del mundo de los trabajadores urbanos.<sup>17</sup>

Estas profundas transformaciones configuran el escenario en el cual se desarrolla el debate acerca de las llamadas "nuevas juventudes", nominación que intenta dar cuenta de que existen muchas formas de ser joven y diversas maneras de dotar de significados a la condición juvenil. La condición juvenil y la juventud se refieren a relaciones sociales históricamente situadas y representadas que conforman conjuntos de significados de identidad y diferencia, inscriptos en redes y estructuras de poder.

En la actualidad, coexisten diversos paradigmas con respecto a la concepción de la juventud por parte de los adultos, que también coexisten en las instituciones de formación docente (cf. Krauskopf, 2003a). Tales paradigmas pueden clasificarse en: **tradicionales**, **transicionales** y **avanzados**.

En la concepción **tradicional**, la juventud se concibe como una etapa preparatoria, de transición entre la niñez y la adultez. De esta forma los jóvenes son vistos como "niños/as/as grandes" o "adultos en formación" por lo cual este paradigma no tiene propuestas para la etapa juvenil en sí misma. Desde esta concepción se considera a los jóvenes como carentes de madurez social e inexpertos y, por lo tanto, prolonga su dependencia infantil frente a los adultos. En este sentido, el alumno/a de la formación docente es considerado como "un ser incompleto" (cf. Birgin y Pineau, 1999). Hay una mirada adultocéntrica del alumno/a y son tratados como niños/as/as a quienes hay que guiar. En esta línea, y por muchos años, la plena participación de los alumnos/as fue desestimada dentro de las instituciones formadoras.

El paradigma que entiende a la juventud como un período **transicional** presenta a los jóvenes como "un problema" y a la juventud como una "edad problema". Esta concepción estigmatizante tiene como contracara una postura ideológica: se sitúa en los propios jóvenes las causas de los problemas de la sociedad y la educación, soslayando la necesidad de una modificación de las condiciones contextuales de las que éstos forman parte. Esta concepción se profundiza en el caso de los jóvenes pobres que aparecen, y son tratados, como una amenaza para la sociedad. Están permanentemente "bajo sospecha". En las instituciones de Formación Docente, muchas veces los alumnos/as son vistos como "un problema" que nada tiene que ver con la propia institución. Las causas del desinterés, el abandono, el fracaso escolar, se sitúan en el propio alumno/a desechando así la idea de introducir cambios en el contexto institucional que es donde el alumno/a fracasa, al que abandona y del que es excluido.

Por último, un enfoque **avanzado** señala a la juventud como una etapa del desarrollo humano y a las/los jóvenes como actores principales y estratégicos de la renovación permanente y necesaria de las sociedades. En esta concepción, el joven no se concibe como en estado de transición hacia la adultez y que requiere del monitoreo de los adultos, ni tampoco como un problema a resolver, sino como un ser humano en desarrollo y con plenos derechos ciudadanos. "Naciones Unidas reconoce que las personas en la fase juvenil constituyen un recurso inmenso y desconocido en bien de todas las sociedades. A menudo proveen el ingreso principal de sus familias, trabajan tempranamente y en condiciones azarosas, superan la adversidad, aportan entusiasmo y creatividad" (Krauskopf, 2003b).

<sup>17</sup> Junto con ello, la recreación y la diversión aparecen como elementos constitutivos de la singularidad de la condición juvenil de todos los sectores sociales, siendo en torno de esas actividades que, sobre todo, se desenvuelven las relaciones de sociabilidad y la búsqueda de nuevas referencias en la estructuración de identidades tanto individuales como colectivas.

El joven docente en formación no es mirado, en este Diseño Curricular, desde sus incompletitudes, sino desde sus potencialidades. Se lo concibe como activo, en pleno desarrollo y sujeto de derecho. De ahí que se sostiene la necesidad de reconocer la peculiaridad de sus culturas, siempre en tensión entre posicionamientos de resistencia u oposición y de conformismo frente a la hegemonía cultural. Desde allí se hace imprescindible contribuir a su autonomía, a su integración social crítica, al pleno desarrollo de sus potencialidades, otorgándole protagonismo a través de una activa participación grupal y comunitaria.

La propuesta curricular que se presenta contempla dos dimensiones: de contenidos y de estrategias didácticas. Respecto de los contenidos, se incluye el tratamiento de las culturas juveniles, como un aporte a las necesidades identitarias de los jóvenes. En cuanto a las estrategias, se propone la implementación de clases con amplia participación del alumno/a en el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, incorporando el trabajo y la discusión grupal, la elaboración de proyectos, la presentación de propuestas y la acción educativa.

## Los docentes formadores

Los docentes formadores son sujetos de la Institución de Formación Docente. La **institucionalidad** que los configura es una dimensión que comprende aspectos que dan cuenta del poder de regulación social (comunitario, grupal, organizacional) sobre el comportamiento individual (cf. Fernández, 1994). La institucionalidad es una constricción de la experiencia docente que se concreta bajo las formas de políticas, leyes, normas, pautas explícitas o implícitas y otras formas de regulación de los comportamientos sociales, como los sistemas de expectativas mutuas, la presión de uniformidad, etcétera.

Las instituciones no sólo son, como sostenía René Loureau, las formas sociales visibles en cuanto están dotadas de una organización jurídica y/o material para realizar su finalidad, como los Institutos de Formación Docente. Ellas son y se fabrican a partir de la invisibilidad de una urdimbre simbólica, de un magma de significaciones imaginarias que autoriza su visualización. La institucionalidad es la forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado, y es el lugar en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales. La institucionalidad, como un lenguaje, ordena y otorga sentidos y significación al flujo de experiencias, expectativas y sensaciones singulares.

Por su parte, los docentes formadores son los agentes de una **gramática** (cf. Tyack y Cuban, 2001). Esa gramática es cultural y alude al conjunto de tradiciones y regularidades sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por diversos actores; los modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia organizada; las reglas del juego y supuestos compartidos que no se ponen en entredicho y que posibilitan llevar a cabo la acción específica de la institución, produciendo una lectura y resignificación de lo nuevo. Pero también esa gramática incluye las formas de resistencia, de estratagema y las tácticas que burlan ciertos dispositivos y regulaciones, y que se refiguran a lo largo del tiempo y la experiencia acumulada. Desde esa "gramática institucional" se hace posible entender cómo se aplican y adaptan los cambios; cómo y por qué determinadas propuestas o interpelaciones son introducidas más o menos rápidamente a la vida institucional; cómo otras son rechazadas, modificadas, reformuladas o distorsionadas a partir de esos modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo; cómo puede generarse el cambio y cómo este último, en definitiva, es una combinación de continuidades y rupturas.

Los docentes formadores constituyen un colectivo heterogéneo cuya singularidad constitutiva varía según las instituciones donde desarrollan su trabajo profesional. La condición de formadores de formadores es la clave de comprensión del "nudo problemático" (cf. Batallán, 2007: 177) de su trabajo docente. La identidad del trabajo de los formadores de docentes se construye sobre la base de:

- las significaciones y los valores acerca de la actividad provenientes de las articulaciones entre las tradiciones disciplinares a las que pertenecen, los ámbitos en que se fue gestando su propia formación, como así también las características de su carrera docente;



- las atribuciones y significados otorgados a su labor provenientes de las diversas normativas del Estado que regulan su desempeño y sus resignificaciones en las prácticas concretas;
- las interpretaciones y las relaciones cotidianas entre los docentes y la comunidad institucional y social con la que interactúan y procesan trayectorias personales y grupales y normativas institucionales.

Corresponde señalar las distintas vertientes de tradiciones disciplinares que coexisten en la formación de docentes. Aspectos pedagógicos, culturales y políticos de estas herencias se articulan en los contextos particulares. Sus modos peculiares de comprender y desarrollar el currículum –no siempre concordantes– tienen centralmente su raíz en campos disciplinares específicos (Historia, Sociología, Matemática, Ciencias Naturales, Lengua, etcétera) y secundariamente en el campo pedagógico tanto con énfasis en las didácticas general como especiales. La cuestión se complejiza porque al interior de dichos campos los enfoques acerca del trabajo de formación suelen ser divergentes.

Sin desconocer su condición conflictiva, la heterogeneidad, lejos de ser un obstáculo –como toda expresión de diversidad– habilita el enriquecimiento productivo de la institución y sus sujetos. El proyecto de formación, incluidas sus luchas y la búsqueda de consensos siempre provisorios, abre el deseo y la posibilidad de un espacio de colaboración.

### Los futuros alumnos/as de los docentes en formación

El concepto de "infancia" es una construcción histórica que se ha ido configurando en un proceso que tiene como punto de partida a la modernidad y que llega hasta nuestros días. En la modernidad es donde la infancia comenzó a ser caracterizada y diferenciada del adulto y esta caracterización se centró en su estado de "incompletud", "lo que la convirtió en la etapa educativa por excelencia".<sup>18</sup>

También la escuela es un producto de la modernidad y este nacimiento simultáneo no es casual: la escuela surgió para "dominar y encauzar la naturaleza infantil".<sup>19</sup> De esta forma, ella se constituyó en la institución encargada de disciplinar, socializar y "completar" a los infantes y aparece la figura de "alumno/a". La escuela construyó un modelo de lo que es un "buen alumno/a", un "buen compañero", un "buen niño/a", todos ellos ligados a la obediencia y la sumisión al adulto.

La representación de infancia construida desde la escuela de la modernidad nos presenta un niño/a como un ser inmaduro y subordinado a los adultos, a quien es necesario tutelar. En consecuencia, sus pensamientos, opiniones, ideas, inquietudes no resultan relevantes. El docente ocupa el lugar del "que sabe y enseña" y el niño/a y la niña el del "que no sabe y aprende". Por eso la obediencia, la atención y el buen comportamiento tuvieron un lugar de privilegio en la escuela.

Esta visión de la infancia, que aún perdura en muchos docentes, encorseta al niño/a en un modelo donde no tienen cabida la multiplicidad de formas de ser niño o niña. Una mirada a los cuadros que pueden verse en los museos, nos muestra que siempre hubo diferentes maneras de ser infante: pueden verse niñas y niños nobles, aristócratas, burgueses, pordioseros, campesinos, obreros. En nuestro país, también existe y existió esta diversidad.

Esta pluralidad de modos de ser infante ha puesto en crisis el discurso y las representaciones sobre la infancia, quiebra el modelo de incompletud, de dependencia y sumisión frente al adulto. Pone en crisis, también, cuestiones referidas al enseñar y el aprender en la escuela, al modelo del docente como portador del saber y del niño y la niña como depositarios del mismo. La escuela ya no es el único ámbito en el cual se pueden adquirir conocimientos, hay medios no escolares de acceder a la información como lo son, por ejemplo, los medios de comunicación.

<sup>18</sup> Pineau, Pablo, "¿Por qué triunfó la escuela?", en Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, La escuela como máquina de enseñar. Buenos Aires, Paidós, 2001.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

Ha caído la ilusión de una niña y un niño genérico y homogéneo para dar paso a una multiplicidad de modos de ser infante. Esta nueva concepción requiere de una escuela en la que tengan cabida lo que los niños y las niñas traen "de afuera" y las culturas extraescolares. Requiere de un docente que resigne su posición de portador de un saber "indiscutido" y reconozca y valore los saberes que portan sus alumnos/as infantes.

Por otra parte, los niños/as, futuros alumnos/as de los docentes en formación, son interpelados constantemente por múltiples discursos. Centralmente son sujetos de una cultura mediática y se alfabetizan desde una situación cultural de tecnicidad, que ha hecho posible hablar de **alfabetizaciones posmodernas** o múltiples (cf. McLaren, 1994). Múltiples espacios sociales, equipamientos mediático-tecnológicos y textos culturales generan disposiciones subjetivas y variadas lecturas de la experiencia, de la vida y del mundo que los rodea. Esto produce, a su vez, una transformación en la sensibilidad, en las formas de percepción, en las expectativas, en los intereses, en la memoria, en las formas de atención, etcétera. Cuestión que hace evidente una distancia entre la cultura escolar y la cultura mediática (cf. Huergo, 2000).

La multiplicación y la densificación cotidiana de las tecnologías comunicativas y de la información generan nuevos lenguajes y escrituras que las tecnologías catalizan y desarrollan. Esto hace reconocible entre los niños/as y los jóvenes, diversas empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías, y nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano. Se trata de una **experiencia cultural nueva**, o como Walter Benjamin lo llamó, un nuevo sensorium, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, que en muchos aspectos choca y rompe con el sensorium de los adultos (cf. Martín-Barbero, 2002).

Todo esto no significa desconocer que frente a un contexto cada vez más globalizado, se corrobora el avance de los procesos de exclusión urbana que afectan y condicionan la constitución de niñas y niños como sujetos de derecho. Ante estos mecanismos de exclusión, la escuela puede recuperar las múltiples articulaciones entre educación y pobreza y producir condiciones de inclusión para quienes habitan en los bordes. Reconocer los contextos de pobreza contribuye a comprender y develar las relaciones de desigualdad en las que estos sujetos pugnan por ser incluidos, reconocidos y nominados (cf. Redondo, 2004).

## LA PRÁCTICA DOCENTE COMO OBJETO DE TRANSFORMACIÓN

La **práctica docente** no es decidida individualmente, no es una práctica deliberada, sino una **experiencia social internalizada**, una **internalización de estructuras sociales**. Es un hacer social que implica una "experiencia práctica", que es la "aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente" (Edelstein, 1995: 25).

Uno de los principales propósitos de la Formación Docente es considerar la práctica docente como un **objeto de transformación**.<sup>20</sup> Un **objeto de transformación** puede ser señalado a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él (cf. Pansza, 1990: 55). En esta línea, es preciso considerar la configuración de cuatro tipos de prácticas:

- las prácticas decadentes: aquellas que surgieron y fueron significativas en otros períodos históricos, y que han perdido sentido en la actualidad;
- las prácticas dominantes: las que conforman la cultura escolar actual y que contribuyen a sostener el significado hegemónico de la escuela y la docencia, así como a reproducir la gramática escolar;

<sup>20</sup> Si bien hay producción local sobre el tema curricular, resultan insuficientes los debates al respecto y la recuperación de variadas experiencias del medio y de Latinoamérica. Se recurre a la valoración crítica de este concepto, "objetos de transformación", trabajado en México, considerando que permite pensar desde otro lugar nuestras opciones, sin descartar otros aportes.

- las prácticas emergentes: surgidas en los procesos más actuales vinculados a la docencia y la escuela que, aunque innovadoras, pueden significar una ampliación de la hegemonía o estar orientadas a una transformación;
- las prácticas transformadoras: que tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente.

Cabe señalar que también pueden tener significado transformador en los contextos actuales, prácticas pedagógicas aparentemente decadentes que, sin embargo, deben ser rescatadas como residuales.

Considerar la práctica docente como un objeto de transformación requiere un continuo y difícil proceso de **autosocioanálisis**, donde se pase de la fluctuación a la articulación entre la práctica docente como objeto y la subjetivación de la práctica docente. Pareciera que la única manera de pensar la práctica docente como **objeto de transformación**, fuera hacerlo poniendo énfasis en el **sujeto de transformación**, que compromete, que implica en ello la **identidad docente**, y que a la vez lo hace en una suerte de **desimplicación** del sujeto docente de la trama que lo somete, que lo controla, que lo disciplina. Es decir: pensar y trabajar la práctica docente en el marco de la dialéctica **sujeción (o sujetación)/subjetivación**. Subjetivación para la cual es necesario experimentar un proceso de desnaturalización de la práctica docente.<sup>21</sup> Este proceso de trabajo y pensamiento se produce a partir de la reflexión compleja entre los formadores y con los estudiantes docentes en formación.

## LOS SABERES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La autoridad pedagógica del docente se sostiene en dos elementos interrelacionados: los saberes que domina para ser enseñados y la legitimación social de su rol. Frecuentemente aparece en el discurso social la idea de que el docente "no sabe lo que tiene que enseñar" y eso mella su autoridad pedagógica (además de la vivencia de que los padres, por ejemplo, suelen posicionarse como aliados de sus hijos y no como aliados de los docentes, como fue en épocas anteriores). Este es uno de los factores por los cuales la actividad educativa escolar es cuestionada y pierde en cierto modo su sentido social. La Formación Docente debe apuntar al fortalecimiento del saber del docente y ofrecer algunos elementos para la reconstrucción de su autoridad social o su legitimación en nuestras sociedades conflictivas y complejas.

Los "saberes" que se poseen y transmiten, en todo caso, pueden mediar en la educación ciudadana crítica, de autonomía y en la producción de un imaginario de posibilidad. O, al contrario, pueden ser utilizados para fortalecer la desigualdad cultural, para excluir diversos modos de lenguaje, identidades socioculturales, sistemas de significado y experiencias culturales, y para invalidar otras formas de capital simbólico. El saber y el conocimiento están íntimamente relacionados con el poder; pueden alentar la contestación y la transformación o favorecer el control social y el conformismo.

Para que los saberes a transmitir adquieran sentido social, antes que adecuarse y estructurarse frecuentemente de forma rígida, técnica, inmanente y desconociendo su carácter de "normal" (en el sentido de T. Kuhn) según la lógica interna de las ciencias y las disciplinas, deben reorganizarse de acuerdo con la interpelación que el mundo actual, los campos de significación y las nuevas condiciones sociales les provocan, y atendiendo a los intereses políticos de formación de una sociedad y una ciudadanía democrática y crítica.

<sup>21</sup> La des-naturalización que se propone implica un difícil proceso de "auto-objetivación"; algo similar a lo planteado por G. Edelstein acerca de los procesos de autosocioanálisis (metodología propuesta por Pierre Bourdieu) y la consecuente progresiva reconstrucción de las prácticas (cf. Edelstein, 1995: 29-35). Es algo así como la tarea de un etnógrafo, pero no frente a tierras exóticas, sino frente a sí mismo en su propia tierra, donde la interacción no es provocada, sino cotidiana, y la implicación en las relaciones sociales no es prevista, sino encarnada. Allí donde hay una práctica encarnada, más que un compromiso decidido, hay un compromiso de hecho con el campo de la docencia, del que a veces no se quiere saber.

Un campo de saber instituido no resiste si se cierra y se cristaliza en su propia estabilidad y su equilibrio, tendientes a su preservación. Las fuerzas operantes, complejidades y contradicciones hacen posible que ese campo experimente las tensiones, cuestionamientos, dinamismos y modificaciones provenientes de las fuerzas socioculturales instituyentes. El diálogo cultural (entendido en su sentido conflictivo y constructivo) entre los campos de saber y sus contextos, no puede quedar desligado de las cuestiones de poder<sup>22</sup>.

Muchas perspectivas en la teoría y en la práctica educativas, han considerado a la cultura y a los saberes como algo "cosificado", configurando una pedagogía que Paulo Freire llamó "bancaria" (Freire, 1973), que puede resumirse en los procesos de transmisión o imposición de saberes o contenidos. En estas posiciones, las cuestiones concernientes a qué conocimientos o saberes son más valiosos o significativos es soslayada, de modo que interesa más "*la ignorancia para reproducir la historia en lugar de aprender a cómo hacerla*", ocultando sus intereses "*detrás del manto de la ilustración y el conocimiento académico*" (Giroux, 1993: 186).

Los saberes han sido construidos histórica y socialmente, poseen un sentido social-histórico. Hay una cuestión relacionada con la descalificación que ha sufrido el saber docente en los últimos años. El maestro de principios del siglo XX era eficaz porque había una sociedad que pensaba que lo era, creía que su palabra era valiosa. Su papel social estaba legitimado. Más recientemente, la promoción de algunas ideas de capacitación que partieron de la descalificación de los saberes acumulados y operando por una lógica de reemplazos de saberes existentes por otros nuevos, sumada a la desconexión de sectores docentes de los campos del conocimiento sistematizado y de las producciones culturales, han contribuido a acentuar formas de desautorización de la palabra y la posición docentes. Volver a autorizar la palabra docente a partir de reafirmar y reforzar su vínculo con el conocimiento y la cultura, es uno de los modos más democratizadores de ocupar la asimetría, y el poder, la autoridad y la transmisión que la práctica docente conlleva. Esto implica promover el establecimiento de un vínculo con el conocimiento y la cultura que busque problematizar más que normalizar (cf. Southwell, 2004)<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Cabe aquí recordar no sólo las relaciones entre saber y poder analizadas por Michel Foucault, entre otros, sino también traer la descripción de Pierre Bourdieu de los campos, en los que se pone en juego un capital que se torna simbólico en la medida en que es oficialmente reconocido (legalizado y legitimado). Un campo es un ámbito en el que se desarrolla una lucha entre lo que el autor llama fuerzas de la ortodoxia y fuerzas de la herejía (cf. Bourdieu, 1990).

<sup>23</sup> La educación ambiental que, según algunos autores, en el contexto de nuestra época equivale simplemente a educación, es un buen ejemplo de la relación entre saber y poder. Tras la disputa se oculta mucho más que una moda educativa, se opera una lucha de poder por hacer de la educación ambiental una herramienta legitimadora del orden mental vigente vs. una educación ambiental mentalmente liberadora.

# ORGANIZACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DOCENTE

## FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

Los fundamentos de la propuesta curricular parten de un **paradigma articulador** en el que se expresa la direccionalidad adoptada en la identificación y el posicionamiento frente a los problemas centrales a abordar.<sup>24</sup> Se trata de una visión o interpretación de la realidad que se irá estructurando y reestructurando durante el transcurso del desarrollo curricular.

Este paradigma articulador, en cuanto marco referencial de la educación superior, articula de manera compleja algunos elementos conceptuales emergentes del escenario en que se desenvuelve la formación de docentes, con el posicionamiento de sus "sujetos curriculares" (docentes formadores, docentes en formación y futuros alumnos/as de los docentes en formación). Estos elementos de diversa índole constituyen una configuración en la que cada uno cobra sentido relacional con los otros y con el marco general.

Los conceptos iniciales constitutivos son:

- **práctica transformadora de la Formación Docente** como concepto eje;
- **profesional de la enseñanza, pedagogo hacedor del discurso de la educación y maestro/a como hacedor de cultura y del discurso cultural** como horizonte formativo que confiere la direccionalidad a la totalidad de la propuesta;
- **posicionamiento transformador** frente a los desafíos que le plantea la problemática áulica, institucional y social;
- **continuum formativo** que se produce en los espacios singulares de actuación dentro de los cuales adquieren preeminencia diversos conflictos;
- **sujetos formadores y en formación** que se entrelazan en el proceso curricular;
- **construcción participativa** del currículum, que se reconoce, propicia y pone en acción como ámbito de producción proyectual, pero a la vez de formación permanente y de transformación institucional.

El diseño curricular, por su parte, se sitúa en un **paradigma articulador** con centralidad sociocultural y con intencionalidad político cultural. Se lo considera **articulador** porque en él interactúan y se interrelacionan otras lógicas: la lógica **disciplinar**, la lógica **psicológica**, la lógica de los **saberes pedagógico-didácticos** y la lógica de la **práctica docente**. Pero en él se privilegia la lógica articuladora, producida por la perspectiva y el significado sociocultural. Sin desconocer la construcción teórico-epistemológica de cada lógica, se pone el acento en la centralidad sociocultural del campo que las contiene y articula, y desde donde se propone avanzar en su reconocimiento.

La intencionalidad político-cultural está dada por la búsqueda de incidir desde la Formación Docente en la reconstrucción del sentido político-cultural de la escuela y del sentido de la docencia en el mundo actual, tomando como referencia y tradición residual el camino recorrido por la educación en Latinoamérica, que da sentido a ese paradigma articulador con centralidad sociocultural.

<sup>24</sup> Un paradigma es una matriz que posee vigencia en un contexto y en una coyuntura determinada, que implica una toma de decisión y sirve como fundamento y referencia a partir de los cuales se direccionan todos los elementos curriculares puestos en juego en la formación docente. Es articulador ya que aborda la complejidad del proceso de formación, que como tal resulta más que la sumatoria, el acoplamiento, la juntura o la conexión entre elementos (previos a la relación paradigmática). Antes bien, es articulador porque se establece una relación tal entre los elementos, de interinfluencia y modificación mutua, que la identidad de estos resulta modificada como resultado de aquella.

## LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR GENERAL

En este paradigma articulador, el currículum se organiza sobre la base de distintos campos que no aluden a espacios con fronteras delimitadas o cerradas en sí mismas. Los campos curriculares son pensados como estructuras que se entrelazan y complementan entre sí, pero que se distinguen en virtud de las preguntas centrales a las cuales intentan dar respuesta.<sup>25</sup>

El diseño curricular está organizado alrededor de cinco Campos y Trayectos opcionales, vinculados por preguntas centrales y organizadores de relaciones entre las diferentes Materias que los componen.<sup>26</sup>

- Campo de Actualización Formativa. **¿Qué aspectos de la formación previa es necesario profundizar para transitar la formación docente?**
- Campo de la Fundamentación. **¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?**
- Campo de la Subjetividad y las Culturas. **¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?**
- Campo de los Saberes a Enseñar. **¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza?**
- Campo de la Práctica Docente. **¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?**
- Trayectos Formativos Opcionales. **¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución?**

Se ha optado por denominar "campos" a los diferentes componentes curriculares. Esto significa considerar a cada campo como una estructura de elementos y relaciones objetivas, que posee propiedades específicas. Asimismo, significa considerar un conjunto nodal de materias que se entrecruzan para contribuir a los horizontes formativos, y los juegos de tensiones y articulaciones entre esos elementos y en esas relaciones.

El campo es una totalidad estructurada de elementos resultante de una práctica articuladora. De tal modo que pensar el campo curricular, no como una estructura estática, sino como una práctica de articulación, significa comprender que esa práctica articuladora establece una relación tal entre los elementos del campo, que la identidad de cada uno de ellos resulta modificada en virtud de la articulación.<sup>27</sup>

## EL CAMPO DE ACTUALIZACIÓN FORMATIVA

En el currículum de Formación Docente se pretende resolver la tensión entre la situación y las condiciones de la generalidad de los ingresantes y el recorrido de la formación, a través de un Campo de Actualización Formativa.

El Campo de Actualización Formativa debe hacer especial hincapié en la necesidad de fortalecer la identidad y la especificidad de la Formación Docente como práctica de educación superior, la cual no

<sup>25</sup> Violeta Núñez sintetiza la definición de campo del siguiente modo: "Es una metáfora espacial que hace referencia a las relaciones de poder y a la estructura que éstas adoptan en la producción de los discursos (pedagógicos). Esta noción fue planteada por los filósofos franceses Michel Foucault y Pierre Bourdieu, y aplicada en el campo pedagógico por Basil Bernstein" (cf. Núñez, 1999).

<sup>26</sup> De acuerdo con los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) recomendados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), el "Campo de la Formación General" comprende los campos de Actualización Formativa y de la Fundamentación; el "Campo de la Formación Específica", los Campos de la Subjetividad y las Culturas y de los Saberes a Enseñar, y el "Campo de la Práctica Profesional", corresponde al Campo de la Práctica Docente.

<sup>27</sup> Cf. Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe, *Hegemonía e estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI, 1987; p. 119.

debe reducirla a una prolongación, en sus formas y su organización, de la escolaridad secundaria. Sin embargo, es necesario articular la propuesta y el proceso formativo con las condiciones concretas de los sujetos y sus trayectorias subjetivas de educación. Sin duda, este proceso de reconocimiento de quienes eligen la Formación Docente es decisivo a la hora de desarrollar las propuestas y los procesos formativos, pero sin vaciar de identidad y especificidad a la educación superior.

Las materias de este Campo resultan de los diagnósticos elaborados por los Institutos Superiores; por ello es función del mismo dar respuesta a los saberes que requiere el ingresante para ser artífice de su propio proceso de formación.

Por ello, el Campo de Actualización Formativa es el que enfrenta estas tensiones a través de dos clases de materias:

- las que tienen por objeto contenidos definidos en el diseño, como Lectura, oralidad y escritura y Pensamiento lógico matemático;
- la que será definida, en un Taller de definición institucional, por cada institución, de acuerdo con el reconocimiento por parte del colectivo institucional sobre las características del ingresante.

Por esto, el sentido del Taller de definición institucional no será estable ni sus contenidos fijos, sino que variará y se renovará anualmente según el reconocimiento que cada año se haga, de manera colectiva institucional, sobre las condiciones y las trayectorias de los sujetos que ingresan a la Formación Docente.

## EL CAMPO DE FUNDAMENTACIÓN

El Campo de la Fundamentación tiene como propósito y finalidad establecer las bases y los marcos referenciales que permitan a los docentes en formación conocer el conjunto de teorías que posibilitan un posicionamiento como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura en el contexto de la sociedad argentina y latinoamericana.

Los múltiples desafíos que enfrenta la educación en la actualidad podrán ser debidamente interpelados a través de una formación que priorice la de-construcción de los entramados que enmascaran la realidad, develando los mecanismos de poder y la génesis del sentido común ocultador de la misma. Para cumplir tal cometido, el Sistema Educativo Provincial debe garantizar la formación de docentes convencidos del potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia que toda pedagogía crítica conlleva.

La inclusión de Filosofía, Pedagogía y Didáctica General tiene por objeto brindarles a los estudiantes herramientas conceptuales acerca de las tradiciones y los debates actuales (especialmente los producidos en América Latina) referidos a la educación y a la enseñanza a través de una actitud crítica orientada a su interpretación, problematización y transformación.

El conocimiento de las teorías sociales y políticas con relación a la educación y el reconocimiento de la complejidad de los procesos históricos educativos, están orientados a que los alumnos/as comprendan que las finalidades que persiguen los sistemas educativos responden a condiciones e intereses socio históricos determinados. Esta razón hace que la intervención pedagógica en los actuales escenarios deba ser construida a partir de una mirada dialéctica que recupere lo mejor de nuestro acervo y tradiciones educativas y culturales y los desafíos actuales que enfrenta la sociedad, para desde allí proyectarse hacia el futuro.<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Siguiendo esta idea, la educación ambiental, por ejemplo, representa un desafío para la formación docente y constituye un pilar fundamental para la educación en su conjunto al promover una nueva relación de la sociedad humana con su entorno, que mira prospectivamente, a fin de procurar a las generaciones actuales y futuras un desarrollo personal y colectivo más justo, equitativo y sustentable.

Este marco se constituirá en el escenario a tener en cuenta para abordar, desde Didáctica y Currículum, las problemáticas de la enseñanza propiamente dicha, especialmente en el ámbito del aula.

La introducción de Políticas, Legislación y Administración del Trabajo Escolar en tercer año está orientada a superar las visiones que reducen al docente a un técnico de la educación y convertirlo en un sujeto capaz de fundamentar comprensivamente la práctica y ponerla en diálogo con las teorías pedagógico-didácticas y político-culturales.

Transitado este recorrido a lo largo de la formación, en el cuarto año, a través de Análisis filosófico de la educación y de la Dimensión ética de la praxis docente, se organizará el sustento que permitirá al estudiante comprender y elaborar criterios de intervención en diálogo constante con las exigencias de la práctica.

La articulación interna de este conjunto de materias, así como las relaciones que se establecerán con las de los otros campos, posibilitará un posicionamiento docente que ponga en acto el siguiente triángulo: problematizar, construir conocimiento y organizarse para un trabajo en colaboración.

## EL CAMPO DE LA SUBJETIVIDAD Y LAS CULTURAS

El Campo de la Subjetividad y las Culturas tiene por objeto abordar la construcción de la subjetividad comprendida como la interrelación dialéctica entre los sentidos, las significaciones y las resonancias que, sobre cada sujeto, imprime determinada cultura. Los docentes en formación deberán interpretar la forma de apropiación de los ordenadores sociales –valores, creencias, actitudes y estereotipos– que se articulan con los factores genéticos y ambientales que impregnan la historia individual, para comprender el proceso de individuación e integración de la personalidad.

Los teóricos de la Psicología se interrogan acerca del desarrollo psicosocial como un continuo en espiral, donde la "mismidad" (concepto de sí) es resultado inacabado de lo "sucedido" (vivido por él) en el escenario donde le toque transcurrir al sujeto.

En todo caso, el avance desde los enfoques psicológicos, sociológicos o antropológicos, sin soslayar el complejo universo de lo orgánico como evidencia, supone un reconocimiento que diversas miradas convergen respecto de la construcción de la identidad humana.

En este sentido, el concepto medular de la subjetividad resulta de la mutua determinación: subjetividad como cultura singularizada y la cultura como conjunto de subjetividades (objetivadas) como productos de esa cultura, de las formas de intercambio y de las relaciones sociales concretas que la sostienen.

En el campo educativo,<sup>29</sup> desde la mirada sobre ese sujeto particular, único pero parecido a sus congéneres de franja etárea, resulta un desconocido a descifrar en sus múltiples dimensiones de crecimiento: cognitivo, emocional, socioperceptivo, vincular y social, centrado en su propia configuración familiar que, a la vez, lo conforma y lo confronta en el tiempo histórico que le toca, con sus lenguajes y rituales, con sus violencias y prototipos. Tan distinto del que enseña que, a su vez, observa y es observado, mientras constituye él mismo una constelación identitaria de aceptación y rechazo, de modelo y contramodelo sustantivo para la biografía de cada alumno/a.

En síntesis, el Campo de la Subjetividad y las Culturas viene a preguntarse cómo conocer al sujeto en formación, cómo integrar los datos sugeridos por las disciplinas del hombre para comprender la identidad en permanente cambio, cuáles son sus potencialidades y puntos de ruptura. Y también, cómo reconocerlo actor de una cultura compleja, transformada por los medios y las tecnologías, en

<sup>29</sup> Con referencia al "campo educativo" y su distinción del "sistema educativo", cf. la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (Ley 13688).



la cual las identificaciones constitutivas de la subjetividad son múltiples. Todo esto con la finalidad de acercarse empáticamente y acompañar, en la construcción de saberes y significados, su proceso de transformación. Pero sin desconocer que la escuela, como espacio de inclusión, deberá interpelarse, ampliar y criticar sus modelos para interpretar aquello que "dice" su sujeto, no sólo desde la propia lógica sino desde el reconocimiento del otro, diferente y nuevo en los modos de aprender, de percibir el mundo, de vincularse y de crecer según las transformaciones y los quiebres del contrato social que signan este particular contexto sociocultural histórico.

## EL CAMPO DE LOS SABERES A ENSEÑAR

El Campo de los Saberes a Enseñar debe articular el dinamismo histórico-crítico en la construcción de saberes con el carácter constitutivo de la enseñanza de los mismos. En su interior conjuga cuestiones epistemológicas, objetos de conocimiento y configuraciones didácticas específicas. En la totalidad del diseño, es un Campo que necesariamente se articula, se pone en diálogo y trabaja conjuntamente con los elementos de la Didáctica general y el currículum del Nivel (abordados en el Campo de la Fundamentación).

El Campo está constituido por las materias que tradicionalmente conforman los contenidos a enseñar por los docentes de los Niveles Inicial y Primario. En este sentido, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Lengua y Literatura, Educación Física y Educación Artística son las áreas del conocimiento a ser interpeladas y problematizadas para su selección, secuenciación y transmisión a partir de las estrategias de intervención didáctica adecuadas en función del contexto y de los sujetos pedagógicos destinatarios de la acción educativa.<sup>30</sup>

Un sólido dominio y conocimiento conceptual y epistemológico, por parte de los docentes de los niveles implicados de cada una de estas áreas, constituye un requisito previo e insoslayable para la construcción de las estrategias de intervención pedagógicas y didácticas orientadas a garantizar que los conocimientos socialmente productivos, definidos desde la prescripción curricular y recreados por el colectivo docente, sean aprendidos por todos los niños/as y las niñas que ingresan y egresan del Nivel Inicial y del Nivel Primario.

Estas áreas del conocimiento, como toda área, teoría o disciplina, se caracterizan por las continuas revisiones a que son sometidas como resultado de la actividad científica y académica, razón por la cual, resulta imperioso que quienes se están formando como trabajadores de la educación, asuman y comprendan el carácter político y, por lo tanto, no neutral ni natural de los conocimientos que transmite la escuela, así como el grado de provisoriedad de que dispone cada uno de ellos.

Asumir el carácter político que conlleva definir el qué y el cómo enseñar, nos remite, nos vincula, nos acerca, al campo de los fines de la educación. Es cada vez más vasta la literatura que plantea al conocimiento y a la educación como condición necesaria, pero no suficiente, para promover la inclusión social y educativa. Dicha inclusión sólo será posible en la medida en que el trabajo pedagógico esté orientado hacia la construcción colectiva del conocimiento, constituyéndose alumnos/as y docentes en sujetos de este proceso y tomando a la realidad como construida socialmente y como objeto de problematización constante.

Aprender las operaciones matemáticas, a leer y a escribir, las diversas manifestaciones del arte, conocer y problematizar los hechos sociales y naturales, abordándolos como problemáticas socioambientales, según esta direccionalidad, coadyuvará en la formación de sujetos concientes de sus derechos,

<sup>30</sup> Estas áreas del conocimiento cuando son presentadas como áreas fragmentadas se ven también interpeladas por aquellas problemáticas sociales y ambientales complejas que son imposibles de ser, no sólo abordadas, sino entendidas desde modelos unilineales o unidisciplinarios. La Educación Ambiental, como campo de saberes, no se puede presentar como una materia en el sentido tradicional. Se la considera como "nudo problemático", un recorte cultural de la realidad, significativo e históricamente contextualizado, alrededor del cual se debaten prácticas de aprendizaje y enseñanza.

que dará sentido al aprender para enseñar y enseñar para aprender, e inscribirá a la educación en un proyecto crítico de transformación.

## EL CAMPO ARTICULADOR DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En el currículum de la Formación Docente se continúa sosteniendo el carácter de "eje vertebrador" de la Práctica, es decir, se diseña el Campo de la Práctica Docente como articulador de todos los otros Campos de la organización curricular. Uno de los principales propósitos del Campo de la Práctica Docente es considerar la **práctica docente** como un **objeto de transformación**. Pensado de esta manera, en el Campo de la Práctica Docente se articulan todos los demás campos, produciéndose una mutua interpelación y transformación entre todos ellos. En el Campo de la Práctica Docente se especifican tres componentes: las **herramientas de la práctica**, la **práctica en terreno** y el **taller integrador interdisciplinario**.

En este Campo se propone que los "maestro/as orientadores" de las Escuelas donde los maestro/as en formación realizan sus prácticas, participen en el Taller Integrador Interdisciplinario o en otras instancias del Campo de la Práctica Docente. Esta estrategia permitiría propiciar espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar. Por otra parte, generar redes con las escuelas de la localidad y de las regiones de la jurisdicción, promovidas y articuladas con los Institutos Formadores.

Además, las escuelas donde se realicen las prácticas deben responder a diferentes características, no sólo geoambientales, sino también socioinstitucionales, atendiendo también a las diferentes Modalidades: Escuelas rurales, urbanas, suburbanas, de sectores medios, populares, contextos de encierro, domiciliarias, hospitalarias y otras.

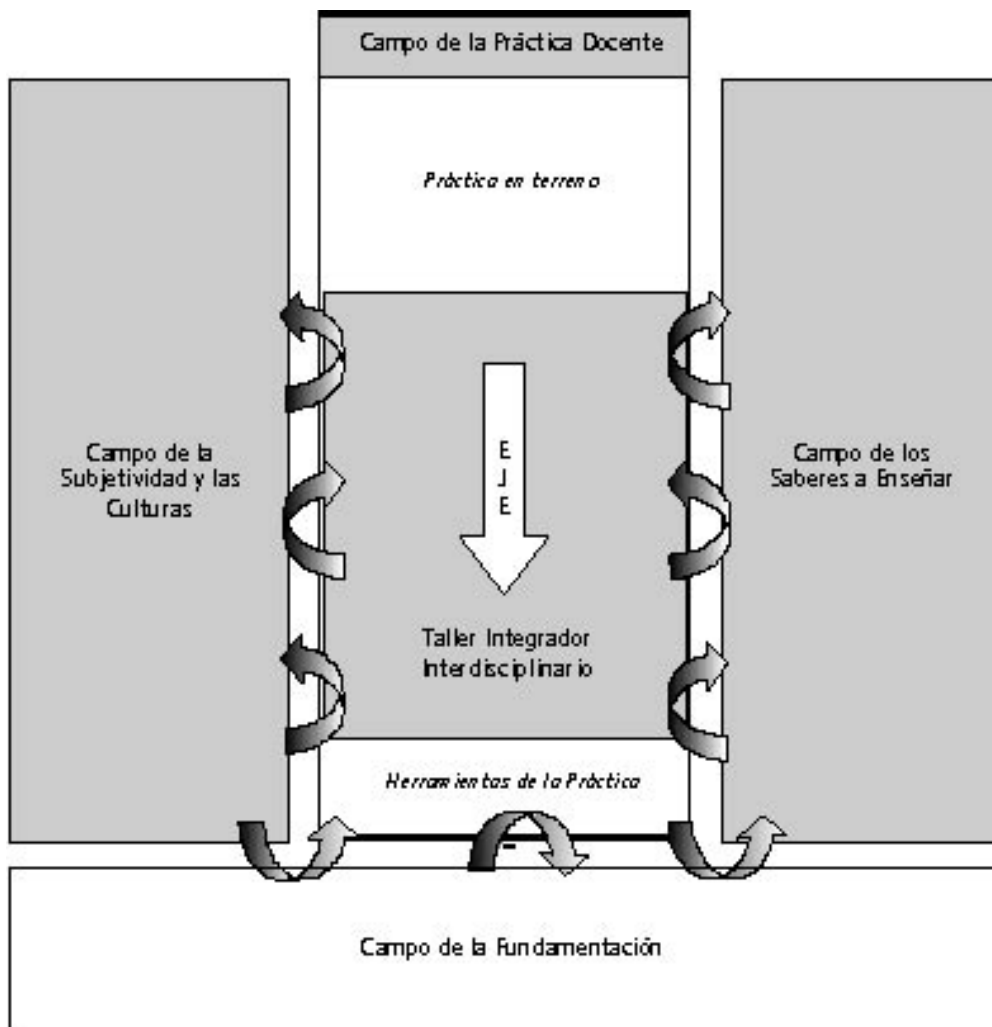
Los Institutos Formadores deberán arbitrar los medios para que tanto los Profesores de la Formación Docente como los "maestro/as orientadores" participen en el acompañamiento, supervisión y evaluación del proceso y de la práctica propiamente dicha.

El desempeño práctico de los docentes en formación será analizado teniendo en cuenta:

- la responsabilidad y el compromiso profesional;
- el desarrollo de las capacidades críticas;
- la iniciativa autónoma y la creatividad;
- la fundamentación de decisiones pedagógicas;
- el desarrollo de actitudes para la reflexión y problematización colectiva;
- el dominio conceptual de los contenidos de enseñanza;
- el sentido práctico contextualizado.

## LAS HERRAMIENTAS DE LA PRÁCTICA

La definición de las **herramientas de la práctica** contribuye a especificar los rudimentos necesarios para construir los procesos de transformación de la práctica docente: el rol, el posicionamiento y la cultura docente. En este sentido, tienen que ver con hacer más visible la articulación de la docencia con algunas cuestiones tales como las relativas a la investigación en la práctica, a las perspectivas y técnicas de aproximación cualitativa a la institución escolar, etcétera. Las mismas corrian el riesgo de quedar diluídas en el currículo anterior. Y tienen relación con algunas tareas que contribuyen al mejoramiento de la práctica docente, como las que posibilitan un abordaje de las problemáticas propias de los otros espacios sociales no escolares. En estas "herramientas" se trabajarán los procesos de registro y análisis cualitativo, otros espacios sociales educativos y las estrategias que en éstos se



desenvuelven, los procesos de investigación-acción relativos a la práctica docente. Por eso, las herramientas de la práctica tienen el propósito de abrir instancias en el diseño del Campo de la Práctica Docente destinadas a esos fines.

### La práctica en terreno

Como se ha hecho tradicional en la formación de docentes en la provincia de Buenos Aires, la práctica no es pensada como una simulación ni como una aplicación; tampoco está situada sólo en el momento de la residencia en las escuelas. Por tratarse de un eje vertebrador, la práctica se desarrolla durante toda la carrera en condiciones reales, en el campo educativo, en el campo institucional y en el campo áulico; habida cuenta de que un campo es una estructura de relaciones objetivas, que posee propiedades específicas.<sup>31</sup>

<sup>31</sup> En un campo se pone en juego un capital que se torna simbólico en la medida en que es oficialmente reconocido (legalizado y legitimado) y que posee ciertos referentes. Es un ámbito de lucha; el capital cultural está distribuido inequitativamente entre los miembros del mismo. Quienes detentan el capital fundamentan en esa posesión el ejercicio de un poder simbólico. Por eso, el campo se entiende definiendo aquello que está en juego (enjeu: como "lo puesto en escena" y como "el objeto de la lucha"). Quienes ejercen poder simbólico, se arrogan derecho a producir significados y a validar reglas de juego y el valor de un bien que es objeto de lucha (cf. Bourdieu, 1991). Con la noción de campo nos referimos, además, a una instauración, desde cierta matriz, de determinados sentidos con aspiración de cierto grado de clausura (que podemos denominar "sentidos hegemónicos").

En el Campo de la Práctica, la experiencia en terreno permitirá que el maestro/a en formación aborde, comprenda y desarrolle su quehacer de manera contextualizada. Por eso se partirá del reconocimiento de las problemáticas socioculturales y la multiplicidad de espacios educativos, para pasar luego a la comprensión del espacio escolar en su contexto, y llegar al interior de la escuela y del aula en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Taller integrador interdisciplinario

Uno de los componentes centrales (y quizás más novedoso) del Campo de la Práctica es el **Taller Integrador Interdisciplinario**. Una de las características de la Formación Docente es la fragmentación curricular y la falta de comunicación entre los actores involucrados. La propuesta de creación, cada año, de un **Taller integrador interdisciplinario** tiene por objeto provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la Formación Docente. Este Taller es el espacio de encuentro mensual de la comunidad de los docentes y los estudiantes de cada año de la Carrera.

Es un Taller integrador porque busca la articulación:

- de la acción y la reflexión, en especial entre los docentes, lo que implica tomar distancia de las construcciones idealistas (que aplican teorías o ideas) o pragmáticas, y apostar a la construcción grupal y colectiva de la reflexión y la reflexividad (el análisis del propio proceso de reflexión), a la búsqueda y creación de alternativas, a la toma de decisiones colectivas;
- de la teoría y la práctica, en cuanto provoca la necesidad, en el encuentro entre docentes y estudiantes, de articular e interpelar mutuamente aquello que corresponde a la experiencia de prácticas docentes y de lo que se relaciona con la construcción teórica; en este sentido, no se trata de una yuxtaposición o una sumatoria, sino de una articulación, donde cada elemento se ve interrogado y transformado por el otro en virtud de la relación integradora;
- de la escuela y el Instituto formador con la sociedad y la comunidad, en cuanto las interpelaciones al taller y los problemas y temas que éste aborde, tienen que aportar a la reconstrucción del sentido de la institución educativa en nuestras sociedades y a la recomposición del lugar y el significado público que posee;
- de la formación básica con la cultura escolar, de modo de producir un continuum formativo en el cual las fuerzas sean equilibradas, y el esfuerzo de problematización y construcción crítica se haga cultura en la práctica docente, y no sea subsumido o fagocitado por la gramática escolar y su lógica de la práctica.

El Taller es **interdisciplinario** porque, además de las particularidades de las disciplinas, el conocimiento y la formación tienen su fuente y su sentido final en la realidad y, en este caso, en una práctica social: la docencia como trabajo cultural o intelectual en una sociedad.

Más allá de la superposición de disciplinas aisladas que obstruyen una percepción integral y problemática del mundo, los intentos multidisciplinarios fracasan ya que sólo operan yuxtaponiendo disciplinas, de manera circunstancial en abordajes teóricos o discursivos de problemas (a veces descontextualizados), lo que no provoca instancias de conocimiento integral ni de transformación de la realidad problemática.

La interdisciplina, como abordaje epistemológico y pedagógico, implica poner el centro de atención en las problemáticas contextualizadas de la realidad y no en las disciplinas o asignaturas. Esto comporta características que distinguen a la interdisciplina de otras instancias estratégicas, porque:

- necesita de los intercambios entre las disciplinas y entre los actores de cada una de ellas;<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Los intercambios y las transacciones entre disciplinas y sus diversas corrientes son necesarios, ya que una teoría no puede abarcar todas las facetas de los asuntos que trata y los problemas que aborda. Ese concurso de perspectivas puede ser problemático en razón de la coherencia entre sus fundamentos.

- se refiere a las problemáticas de la realidad articulándose alrededor de ellas y tiene como interés su transformación;
- requiere del trabajo en equipo y de la cooperación recurrente, y no sólo esporádica (como en las mesas redondas o paneles ocasionales);
- se encamina hacia la construcción de una referencia lingüística y un marco conceptual común.

En cada año, el Taller Integrador Interdisciplinario tendrá un eje que permite relacionar los otros campos formativos, las herramientas y la práctica en terreno. Esto significa que no posee "contenidos" prescriptos, sino que los mismos serán el producto de la integración interdisciplinaria que se suscite alrededor del eje de trabajo propuesto.

Finalmente debe aclararse que la totalidad de los docentes y los alumnos/as de un determinado año participarán en el Taller Integrador Interdisciplinario de ese respectivo año. Esto se garantiza con la designación de cada docente con un módulo semanal plus (una hora plus). En el mes, los cuatro módulos se utilizan de manera acumulada en el Taller, según la definición institucional.

Es deseable que los Institutos de Formación Docente arbitren los medios para programar la realización de al menos un Taller Integrador Interdisciplinario vertical por cuatrimestre, con la participación de los docentes y los estudiantes de todos los años de la Carrera de Formación Docente.

## LOS TRAYECTOS FORMATIVOS OPCIONALES

Los Trayectos Formativos Opcionales están orientados por una pregunta general: **¿cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución?** Esto significa que los mismos deberán ser definidos de manera colectiva y colaborativa por las Instituciones formadoras, sobre la base de las percepciones acerca de los complementos necesarios para la Formación Docente, pensados y propuestos de manera situada, local, singular.

La organización didáctica de los saberes de estos Trayectos Formativos, también podrá definirse según las particularidades y la creatividad del colectivo institucional.

## LA ORGANIZACIÓN POR MATERIAS Y EL PROBLEMA DE LOS CONTENIDOS

El currículum está organizado por **materias**, a su vez articuladas en campos curriculares. Frente a una concepción centrada en las "disciplinas", como categoría de sistematización de conocimientos científicos acerca de un objeto, las materias aluden a recortes temáticos de las disciplinas, a los fines de constituir objetos de estudio y de prácticas, que serán enseñados en la Formación Docente. Como tales, los objetos expresados en las materias se constituyen a partir de la articulación entre:

- los sujetos del proceso y de las prácticas formativas.
- los saberes y disciplinas que se ponen en juego en la formación.
- los contextos de diferentes niveles: sociocultural, político, institucional, curricular y áulico.

Por su parte, los **contenidos** de las materias expresan los temas, saberes y nudos problemáticos que contribuyen a constituir los objetos de estudio y de prácticas. Los **contenidos** no son un "programa" neutro y naturalizado.<sup>33</sup> Esta noción de los **contenidos** permite incorporar la dimensión político-cul-

<sup>33</sup> La idea de "programa de contenidos" está tomada de Saúl Taborda, quien lo considera como un inventario de "ciencia hecha y dosada para todo y cualquier niño/a, servido por todo y cualquier docente" (Taborda, 1951 [II]: 226). En la presentación y el desarrollo de los contenidos, en cambio, se privilegia a los sujetos de la realidad educativa (el docente en formación y el docente formador, reconociendo al futuro alumno/a del docente en formación), en relación con los saberes y con los contextos.

tural a los discursos y debates de la didáctica y el currículum. Una dimensión que proviene del legado pedagógico latinoamericano, el cual se expresa en los pensamientos y los aportes pedagógicos de Simón Rodríguez, Saúl Taborda, Paulo Freire, Susana Barco, Adriana Puiggrós, Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba, entre otros. Y permite inscribir el proceso de formación de docentes en la construcción de un proyecto latinoamericano alternativo a la modernización educativa, idea central de la agenda didáctica hegemónica (cf. De Alba, 2007).

En este sentido, los **contenidos** permiten articular las prácticas formativas no sólo con temas, problemáticas, experiencias y saberes específicos, sino que articulan las prácticas escolares con prácticas comunitarias, sociales, culturales y productivas, mediante la creatividad metodológica en los procesos de elaboración y re-elaboración del currículum.<sup>34</sup> Por otra parte, los **contenidos** incorporan diversos saberes sociales y procesos de formación subjetiva y de las identidades culturales y, a la vez, generan y provocan diferentes experiencias, derivaciones temáticas y comprensivas, prácticas creativas y significaciones que repercuten en los sujetos, en la enseñanza, en la institución y en la comunidad.

En cada materia se presentan y proponen **contenidos** con un breve **marco orientador**. En este diseño curricular, los contenidos son los objetos más específicos de la enseñanza como núcleo fundante de la Formación Docente, con eje en la dimensión histórica y sociocultural; y se caracterizan por ser socialmente potenciadores, capaces de generar una "producción" pero en el sentido de una construcción permanente.

## LOS CICLOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Tal como lo expresa la Ley de Educación Nacional (Ley 26206/06), la Formación Docente se estructura en dos (2) ciclos:

- a. una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa;
- b. una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad.

Los ciclos, en el caso de este Diseño, no son secuenciales ni expresión de una gradualidad o de un período temporal en particular. Son, en cambio, espacios transversales a la totalidad del currículum.

El **Ciclo de formación básica común** está comprendido por dos campos: el Campo de la Actualización Formativa y el Campo de la Fundamentación.<sup>35</sup> Mientras que el **Ciclo de formación especializada** está integrado por los demás campos: el Campo de la Subjetividad y las Culturas, el Campo de los Saberes a Enseñar, el Campo de la Práctica Docente y los Trayectos Formativos Opcionales.

## LA APTITUD FONOAUDIOLÓGICA

Si bien la voz no es un instrumento, un recurso o una mera herramienta, muchos aspectos de la cultura escolar, de las relaciones educativas, de los procesos de transmisión de conocimientos, se desarrollan en las coordenadas de un modo de comunicación predominantemente oral. La palabra y la voz configuran los aspectos centrales de la práctica de enseñar y le otorgan al docente su lugar en el proceso formativo dialógico.

<sup>34</sup> La interacción del aprendizaje no es sólo intraescolar, sino entre la escuela y la comunidad. De este modo se desenvuelve la expresión didáctica del vínculo currículum-sociedad, que requiere arribar a procesos de discusión conceptual como espacio analítico y de reflexión que acompañe a procesos de construcción metodológica de las prácticas curriculares (cf. Orozco Fuentes, 2006).

<sup>35</sup> Estos Campos, que se corresponden con el "Campo de Formación General" recomendado en los LCN del INFOD, serán comunes a toda Carrera de formación docente de la jurisdicción.

El Diseño Curricular prevé instancias para asegurar el desarrollo satisfactorio de sus prácticas en cuanto a la comunicación oral, la voz y su articulación y para garantizar la salud e idoneidad fonoaudiológica de los y las docentes en formación.

En este sentido, en los Institutos de Formación Docente se asegurará la prevención primaria fonoaudiológica desde el alumno/a ingresante a través del examen de aptitud, que tendrá por objetivos:

- relevar información respecto de los ingresantes en las carreras de Formación Docente de Grado, para detectar los posibles trastornos en la salud fonoaudiológica;
- orientar la ejercitación tendiente a la corrección de malos hábitos de fonación;
- detectar las patologías y efectuar las derivaciones pertinentes al profesional médico especializado y al fonoaudiólogo para su tratamiento;
- supervisar y registrar, a partir del seguimiento de los casos, el proceso de recuperación.

Para la concreción de estas tareas, se asignarán dos módulos semanales cada dos grupos de alumnos/as del primer año, a un profesional de la especialidad que ingresará por Listado, según el artículo 108° del Estatuto del Docente. Concluido el relevamiento inicial y realizadas las derivaciones necesarias, se iniciarán las actividades de ejercitación agrupando a los alumnos/as según sus necesidades correctivas.

En el segundo año de las Carreras, antes de acceder a la Práctica Docente frente a alumnos/as, deberá contarse con la certificación de la salud y aptitud referida, emitida por el fonoaudiólogo de la institución. Esta certificación de **Aptitud Fonoaudiológica** tendrá el carácter de **condición excluyente para la práctica** mencionada.

# BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, Elena E, *Investigación y Formación Docente*. Rosario, Laborde, 2000.
- Barbosa Moreira, M. "Didáctica y currículum: cuestionando fronteras" en Revista *Propuesta Educativa*, N° 20. Buenos Aires, Novedades Educativas, FLACSO, 1999.
- Batallán, Graciela, *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós, 2007.
- Bentolilla, Saada, *Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico. Educación y Enseñanza*, Año VII-N° 29. San Luis, 2002.
- Birgin, Alejandra y Pablo Pineau, "'Son como chicos'. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente", en *Cuadernos de Educación*, Año 1 N° 2. Buenos Aires, 1999.
- Bourdieu, Pierre, "Algunas propiedades de los campos", en *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1990.
- Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*, Madrid. Taurus, 1991.
- Brailovsky, A. y Foguelman, D., *Memoria Verde: Historia ecológica de la Argentina*. Buenos Aires, Sudamérica, 1991.
- Camilloni, Alicia y otras, *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós, 2007.
- Coscarelli, María Raquel, *El docente enseñante*. La Plata, Documento de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, 2007.
- Davini, María Cristina, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós, 1995.
- Davini, María Cristina, *El Currículum de Formación del Magisterio*. Buenos Aires-Madrid, Miño y Dávila, 1998.
- Davini, María Cristina, Coord, *De Aprendices a Maestro/as - Enseñar y Aprender a Enseñar*. Buenos Aires, Educación Papers, 2002.
- De Alba, Alicia, *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México, IISUE-UNAM - Plaza y Valdés [en prensa], 2007.
- Diker, Graciela y Teriggi, Flavia, *La formación de maestro/as y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Edelstein, Gloria, *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires. Kapelusz, 1995.
- Fernández, Lidia, *Las instituciones educativas*. Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Foucault, Michel, *La vida de los hombres Infames*. Buenos Aires, Altamira, 1993.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.
- Frigerio, Graciela y G. Diker (comp). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004.
- Giddens, Anthony, *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1995.
- Gimeno Sacristán, José, *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata, 1998.
- Giroux, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI, 1993.
- Huergo, Jorge y María B. Fernández, *Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2000.
- Huergo, Jorge y otros, "Una estrategia de formación docente centrada en la práctica", en Revista *Oficios Terrestres*, N° 2. La Plata, UNLP, 1997.
- Krauskopf, Dina, "La construcción de políticas de juventud en América Latina", en Oscar Dávila, *Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales*. Viña del Mar, Cidpa, 2003a.
- Krauskopf, Dina, "La inclusión de la juventud rural en políticas y estrategias", en *Seminario Internacional Virtual Juventud Rural en Centroamérica y México*. México, 2003b.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe, *Hegemonía e estrategia socialista*. Madrid, Siglo XXI, 1987.
- Leff, E. "Educación Ambiental: Perspectivas desde el Conocimiento, la Ciencia, la Ética, la Cultura, la Sociedad y la Sustentabilidad", en I Congreso Nacional de Educación Ambiental para el desarrollo sustentable de la Argentina. Córdoba. CTERA, 2004.
- Lyotard, Jean-François, *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, Cátedra, 1989.



- Martín-Barbero, Jesús, «Heredando el futuro. La educación desde la comunicación», en Rev. *Nómadas*, N° 5. Bogotá, Universidad Central, 1997.
- Martín-Barbero, Jesús, «Jóvenes: comunicación e identidad», en *Pensar Iberoamérica: revista de cultura*, N° 0, OEI, 2002.
- McLaren, Peter, *Contranarrativa, amnesia colonial e identidad de mestizaje: Hacia una pedagogía crítica de la formación de la identidad posmoderna*. Paraná, UNER, 1993.
- McLaren, Peter, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Rei-Aique, 1994.
- Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 1996.
- Morawicki, Kevin y J. Huergo, «La juventud, lo político y lo educativo en el Proyecto Cocú-Alterarte de Puerto Rico (Misiones)», en Rev. *Oficios Terrestres*, N° 14. La Plata, UNLP, 2003.
- Núñez, Violeta, *Pedagogía social. Cartas para navegar el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana, 1999.
- Orozco Fuentes, Bertha, *Aprendizajes socialmente significativos: en diálogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación*. México, 2006.
- Pansza González, Margarita, *Pedagogía y currículo*. México, Gernika, 1990.
- Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, M. *La escuela como máquina de enseñar*. Buenos Aires, Paidós, 2001.
- Redondo, Patricia, *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
- Remedi, Eduardo, *Recuperación de prácticas en espacios de formación docente*, conferencia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). La Plata, 2002.
- Southwell, Miryam, (coord.) *Formación docente. El trabajo de enseñar*. La Plata, Dirección de Educación Superior, DGCyE, 2004.
- Taborda, Saúl, *Investigaciones pedagógicas*, 2 Vol. Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba, 1951.
- Tadeu da Silva, Tomaz, "Cultura y curriculum como práctica de significación", en Revista *Estudios del currículum*, Vol. 1, N° 1. 1998
- Touraine, Alain. *Crítica de la Modernidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Tyack, David y Larry Cuban, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Walsh, C. *La Interculturalidad en la Educación*. Lima, Ministerio de Educación, Programa FORTE-PE, 2001.
- Williams, Raymond, *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península, 1997.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

---



# ÍNDICE

Estructura Curricular .....	45
Contenidos del profesorado de Educación Inicial .....	49
Primer año .....	49
Taller de lectura, escritura y oralidad .....	49
Taller de pensamiento lógico matemático .....	50
Taller de definición institucional.....	51
Filosofía .....	51
Didáctica General.....	52
Pedagogía .....	52
Análisis del mundo contemporáneo.....	53
Psicología del desarrollo y del aprendizaje I .....	54
Educación temprana .....	55
Corporeidad y Motricidad .....	56
Práctica en terreno.....	57
Taller integrador interdisciplinario.....	57
Herramientas de la práctica .....	58
Taller de Educación social y estrategias de educación popular .....	58
Segundo año .....	59
Teorías sociopolíticas y educación.....	59
Didáctica y Currículum de Nivel Inicial.....	59
Psicología del desarrollo y del aprendizaje II .....	60
Psicología social e institucional.....	60
Cultura, comunicación y educación.....	61
Educación plástica .....	62
Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura .....	63
Didáctica de las Ciencias Sociales.....	65
Didáctica de las Ciencias Naturales.....	66
Didáctica de la Matemática.....	68
Práctica en terreno.....	69
Taller integrador interdisciplinario.....	69
Herramientas de la práctica .....	70
Aproximación y análisis cualitativo institucional.....	70

Tercer año.....	71
Historia y prospectiva de la educación .....	71
Políticas, legislación y administración del trabajo escolar .....	72
Juego y desarrollo infantil .....	72
Medios audiovisuales, TIC's y educación .....	73
Educación Musical .....	75
Educación Física escolar.....	76
Taller de Literatura infantil.....	77
Taller de Ciencias Sociales.....	77
Taller de Ciencias Naturales.....	78
Taller de Matemática .....	79
Producción de materiales y objetos lúdicos .....	80
Práctica en terreno.....	81
Taller integrador interdisciplinario.....	81
Herramienta de la práctica.....	82
Investigación en y para la acción docente.....	82
Cuarto año .....	83
Reflexión filosófica de la educación .....	83
Dimensión ético-política de la praxis docente .....	83
Educación en y para la Salud .....	84
Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Literatura .....	85
Ateneo de Matemática.....	86
Ateneo de Naturaleza y Sociedad.....	86
Ateneo de nuevas expresiones estéticas.....	86
Práctica en terreno.....	87
Taller Integrador interdisciplinario.....	87
<b>Correlatividades .....</b>	<b>89</b>



# ESTRUCTURA CURRICULAR

1er. Año Inicial

Campo de Actualización Formativa			
Taller de lectura, escritura y oralidad (64)	Taller de pensamiento lógico matemático (64)	Taller de definición institucional (64)	
Campo de la Práctica Docente			
Campo de la Subjetividad y las Culturas	Psicología del desarrollo y el aprendizaje I (64)	<i>Práctica en terreno:</i> Experiencia social en espacios y organizaciones de la comunidad (32)	Campo de los Saberes a Enseñar
	Educación temprana (64)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Ciudad educadora</i> (32)	
		<i>Herramientas:</i> Educación social y estrategias de educación popular (32)	
Filosofía (64)	Didáctica general (64)	Pedagogía (64)	Análisis del mundo contemporáneo (32)
Campo de la Fundamentación			

Total de horas: 672 hs.

2º Año Inicial

Campo de la Práctica Docente			
Campo de la Subjetividad y las Culturas		<p><i>Práctica en terreno:</i> En instituciones educativas (distintos ámbitos: urbano, suburbano, rural) (64)</p>	<p>Educación plástica (64) Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura (64)</p>
	<p>Psicología del desarrollo y el aprendizaje II (64) Psicología social e institucional (32) Cultura, comunicación y educación (32)</p>	<p>Taller Integrador Interdisciplinario  Espacio escolar y realidad educativa (32)</p>	<p>Didáctica de las Ciencias Sociales (64) Didáctica de las Ciencias Naturales (64) Didáctica de la Matemática (64)</p>
		<p><i>Herramientas:</i> Aproximación y análisis cualitativo institucional (32)</p>	
Teorías sociopolíticas y educación (64)		Didáctica y currículum de Nivel Inicial (64)	
Campo de la Fundamentación			

Total de horas: 704 hs.

3er. Año Inicial

Campo de la Práctica Docente			
Campo de la Subjetividad y las Culturas		Práctica en terreno: En el aula, en el nivel de formación (128)	Educación musical (64) Educación Física escolar (64)
	Juego y desarrollo infantil (64) Medios audiovisuales, TIC's y educación (32)	Taller Integrador Interdisciplinario  <i>Relación educativa</i> (32)	Taller de Literatura infantil (32) Taller de Ciencias Sociales (32) Taller de Ciencias Naturales (32)
		<i>Herramientas:</i> Investigación en y para la acción educativa (32)	Taller de la Matemática (32) Producción de materiales y objetos lúdicos (32)
Historia y prospectiva de la educación (64)		Políticas, legislación y administración del trabajo escolar (64)	
Campo de la Fundamentación			

Total de horas: 704 hs.



#### 4º Año Inicial

Campo de la Práctica Docente			
Campo de la Subjetividad y las Culturas		Práctica en terreno: En el aula, en el nivel de formación (256)	Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Literatura (64)
	Educación en y para la salud (32)	Taller Integrador Interdisciplinario Posicionamiento docente (32)	Ateneo de Matemática (64) Ateneo de Naturaleza y Sociedad (64) Ateneo de nuevas expresiones estéticas (64)
Reflexión filosófica de la educación (32)		Dimensión ético-política de la praxis docente (32)scolar (64)	
Campo de la Fundamentación			

Total de horas: 640 hs.

Nota: En el 4º año se incluyó un Ateneo de Naturaleza y Sociedad de manera conjunta porque en el Diseño del Nivel Inicial se trabajará "Conocimiento del mundo" (naturaleza y cultura).

Trayectos Formativos Opcionales
Espacios de definición institucional (160) (En estas horas se considera el Taller propedéutico de opción y definición institucional)

Título: PROFESOR DE EDUCACIÓN INICIAL

Carga horaria total: 2816 horas

Para el cálculo de los Módulos semanales debe dividirse el número total de horas por 32. Así, a 32 horas corresponde 1 Módulo semanal; a 64 horas: 2 Módulos, etcétera.

# CONTENIDOS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

## PRIMER AÑO

---

### Campo de Actualización Formativa

#### Taller de lectura, escritura y oralidad

##### Marco orientador

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

Es así que, atendiendo a las particularidades de esta cuestión y respondiendo a la pregunta **qué saberes son necesarios para iniciar el recorrido de la formación docente**, este Taller es pensado como un espacio para comenzar a desarrollar, sistematizar, profundizar y reflexionar sobre la apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el Nivel Superior.

Por otra parte, siendo parte de un espacio propedéutico, el Taller deberá articular tanto los contenidos como los materiales de lectura con todas las materias del Primer Año de la carrera.

Es preciso considerar la enseñanza de la lectura y la escritura a lo ancho y a lo largo de la formación superior por varias razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual. Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento.

Se espera que, así como desde este Taller se toman los textos académicos como contenidos de enseñanza, todos los espacios curriculares asuman las particularidades de los textos académicos propios de cada especialidad.

##### Contenidos

###### Prácticas de lectura

- Qué es leer. La lectura como práctica social. La lectura como proceso. Propósitos del lector. La dimensión social, su función y sentido pragmático.
- La lectura de diferentes géneros discursivos y diferentes secuencias textuales. Los textos académicos: expositivo-explicativos y argumentativos. Estrategias discursivas de los textos académicos.
- Lectura de textos literarios y propios de los medios masivos de comunicación social.

###### Prácticas de escritura

- La escritura como práctica social. El proceso de escritura: planificación, elaboración y revisión recursiva de los textos.
- La escritura de diferentes géneros discursivos. Textos académicos (resumen, respuesta de examen, preguntas por el qué y por el por qué, reformulación, informe, monografía, ensayo, registro de clase, toma de notas, entre otros), textos creativos y textos propios de los medios de comunicación social.

## Prácticas de oralidad

- La lengua oral en contextos informales y formales. Diferencias contextuales y textuales entre lengua oral y lengua escrita. Aspectos relevantes de la oralidad. Literatura de tradición oral. La narración oral. Discursos propios de los medios audiovisuales.
- Textos orales informales. Textos orales formales.
- Propuestas de comprensión y producción de textos orales (exposición, debate, diálogo, intercambio, narración, entre otros).

## Reflexión sobre las prácticas del lenguaje

- Reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
- Contextualización de gramática y normativa.

## Taller de pensamiento lógico matemático

### Marco orientador

El núcleo central del taller es la **argumentación**, entendiéndose por tal el desarrollo de la función discursiva que permite justificar o refutar determinada proposición. En este sentido, se espera que el alumno/a recorra los conocimientos matemáticos anticipando resultados y procedimientos para luego resolver y, finalmente, validar sus producciones.

El docente formador procurará que los estudiantes se enfrenten a una serie de situaciones tales que les permitan vivenciar la actividad matemática en cuanto Matemática como producción cultural y social.

Es deseable que el profesor-formador desarrolle los contenidos sugeridos poniendo en acto los marcos teóricos provenientes especialmente, de la Didáctica de la Matemática con que se concibe los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje en la jurisdicción, teniendo siempre presente la especificidad en la formación docente para el Nivel Inicial considerando ambos ciclos: **Jardín Maternal** y **Jardín de Infantes**.<sup>36</sup>

### Contenidos

- Elementos de lógica clásica y proposicional.
- Valores que se le reconoce a la matemática: instrumental, social, formativo.
- Problema: diferentes concepciones.
- El rol del problema en la enseñanza y en el aprendizaje de la matemática.
- Características propias para que una situación sea considerada un problema.
- Procedimientos necesarios para resolver un problema.
- Los problemas como condición necesaria pero no suficiente para promover aprendizajes matemáticos.
- Estudio de problemas y situaciones que se resuelvan mediante:
  - Números naturales y sistemas de numeración, poniendo especial énfasis en el estudio de las relaciones y propiedades de números naturales que involucren modelización.
  - Operaciones en el campo de los números naturales, poniendo énfasis en el cálculo reflexivo, en la producción de estrategias cálculo mental y el análisis de las relaciones y propiedades de números y operaciones involucradas, utilizando la calculadora como herramienta para estudiar relaciones y propiedades.
  - Espacio físico o sensible y espacio geométrico, poniendo énfasis en el modo propio de pensar geométrico a propósito de la construcción de alguna noción geométrica vinculada a cuerpos y figuras planas.
  - La medida y la medición, poniendo énfasis en la diferenciación entre objetos físicos y las magnitudes de que son portadores, adecuación entre el tipo de instrumento y la magnitud a

<sup>36</sup> Según la Ley de Educación Provincial, con obligatoriedad desde la sala de 4 años.

medir, la diferenciación entre unidad de medida con los "aparatos" de medida relacionando así los conocimientos ligados a la medida y reflexionando sobre la complejidad de la trama de los mismos que se utilizan al resolver problemas de mediciones.

- Análisis de la actividad matemática llevada a cabo a partir de la situación-problema propuesta.
- Análisis de diferentes representaciones/registros/marcos utilizados en la resolución de la situación.
- Comunicación de las resoluciones de las situaciones planteadas: formas de realizarla.
- Análisis de las anticipaciones realizadas en la resolución de la situación propuesta.
- Caracterización de la forma de validación en matemática a partir de las situaciones resueltas.
- Lectura y comprensión de resoluciones de problemas realizados por otros, en los que se muestren diferentes procedimientos de resolución.
- Caracterización de la noción de problema que permitiría la construcción de saberes matemáticos a partir de las situaciones-problemas propuestas. Otras nociones de problema como solidarias con ésta (problemas de reinversión, de evaluación, etcétera).
- Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como herramienta educativa.
- La auto-evaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación como una de las instancias permanentes en su tarea de aprendizaje.
- Lectura y escritura favorecedora de la apropiación conceptual-metodológico de las prácticas discursivas propias del área y de su enseñanza.

## Taller de definición institucional

Este Taller será definido por cada institución, de acuerdo con el reconocimiento por parte del colectivo institucional sobre las características del ingresante.

Por esto, el sentido del Taller de definición institucional no será estable ni sus contenidos fijos, sino que variará y se renovará anualmente según el reconocimiento que cada año se haga, de manera colectiva institucional, sobre las condiciones y trayectorias de los sujetos que ingresan a la Formación Docente.

---

## Campo de la Fundamentación

### Filosofía

#### Marco orientador

La materia Filosofía tiene como propósito brindar herramientas conceptuales para la comprensión del proceso, de la práctica y del campo educativo. Se abordarán los problemas filosóficos relacionados con la vida humana, con la cultura y con la educación.

Esos problemas filosóficos, sin embargo, no serán presentados de modo abstracto y/o aislado, sino que serán problematizados a partir de su ubicación en condiciones históricas determinadas y en los contextos geoculturales de su producción.

Se considerarán las líneas fundamentales del pensamiento occidental pero se prestará especial atención al pensamiento situado en América Latina y en la Argentina, imprescindible para reconocer las corrientes pedagógicas y los hitos en la educación en nuestras sociedades.

De allí que sea necesario ubicar esta materia de manera relacionada con las otras del Campo de la Fundamentación y con "Análisis del mundo contemporáneo", del Campo de la Subjetividad y las Culturas.

#### Contenidos

##### La Filosofía

- Definición etimológica y sentido cultural.

- Tradición filosófica occidental: concepción respecto del concepto de hombre, conocimiento, praxis, lenguaje, ciencia y arte.
- Crisis y apertura de estas nociones en el pensamiento contemporáneo. Su situacionalidad en Latinoamérica y en la Argentina.

El ser humano, la historia y la cultura.

- Discursos filosóficos sobre el sujeto. Sentido social y subjetivo del sujeto.
- La cultura como unidad histórica de sentido.
- Filosofía de la alteridad: intersubjetividad y construcción dialógica.

Pensamiento, conocimiento y lenguaje. Concepciones actuales del conocimiento.

- Lenguaje, conocimiento y autonomía.
- Saber y poder. Episteme, imaginario social y conocimiento científico. Problemas de la epistemología contemporánea.

La cultura y la educación en el pensamiento latinoamericano.

- El pensar situado en Latinoamérica. Modos de situarse en América. Pensamiento, historia, cultura popular y filosofía latinoamericana. Filosofía de la liberación. El pensamiento argentino y la educación.

## Didáctica General

### Marco orientador

La Didáctica General se propone abordar la enseñanza como eje central de la formación, desde una perspectiva situada.

Reinscribe sus sentidos tradicionales en las perspectivas actuales desde las cuales se resignifica su capacidad descriptiva, comprensiva y de intervención, a partir de la consideración de los contextos y sujetos involucrados.

### Contenidos

- Nuevos sentidos de la transmisión: la tensión entre conservar y transformar la cultura.
- La enseñanza: prácticas complejas situadas como objeto de estudio de la didáctica.
- Constitución histórica del campo del saber de la Didáctica. Discusiones actuales en torno al objeto de estudio de la Didáctica.
- Agenda actual de la didáctica: Currículo, Intencionalidades. Problemas de los contenidos. Construcción metodológica. Interacción social y dinámica de la clase. Evaluación.
- El contrato didáctico, el pensamiento práctico, el conocimiento práctico, el discurso narrativo.
- Innovaciones e investigación didáctica.
- Los sujetos de la práctica en los distintos ámbitos de actuación, modos y criterios de intervención.
- La enseñanza en contextos singulares. Didáctica general y didácticas especiales

## Pedagogía

### Marco orientador

La reflexión teórica acerca de la educación es una de las bases que constituyen el Campo de la Fundamentación y el cimiento de los conocimientos necesarios que sostienen el recorrido de la formación docente y, en gran medida, la práctica futura.

Es a través de los saberes pedagógicos que se propone iniciar a los alumnos/as en un proceso permanente de reflexión en torno a la comprensión y a la intervención crítica en el espacio áulico, institucional y social.

La formación profesional del docente para los niveles Inicial y Primario implica un alto compromiso social, considerando que el alumno/a de Educación Superior es un sujeto en formación, que deberá constituirse a lo largo de su carrera en sujeto formador. De ahí que es fundamental la apropiación de una perspectiva pedagógica para lograr un saber e intervención críticos.

El núcleo central de esta reflexión es la recuperación del sentido político de la educación, esto es, de su potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia y opresión. En este marco, se pretende recuperar también el sentido y el potencial social y cultural de la tarea docente.

## Contenidos

La educación en la construcción de subjetividades.

- La educación como práctica social, productora, reproductora y transformadora del sujeto social. Constitución del sujeto pedagógico moderno. La educación como derecho fundamental. Transformación de la igualdad a la equidad. Reconfiguración de los sujetos pedagógicos en las nuevas condiciones de globalización y posmodernidad.

La escuela en el contexto de la modernidad y en la crisis de la modernidad.

- Contexto histórico-político del surgimiento del sistema educativo. El contrato fundacional y su relación con la formación del estado nacional. La constitución del magisterio como categoría social. Las funciones de la escuela en el contexto de la modernidad. Identificación de la educación con el proceso de escolarización. La actividad escolar y las articulaciones sociales estructurales. Crisis de la escuela. Del ciudadano portador de derechos individuales al ciudadano consumidor y usuario de servicios.

Pedagogía y trabajo docente

- Recuperación de la práctica pedagógica como eje central de la tarea docente. Reflexión en y sobre la propia práctica.
- El saber como mediación en las relaciones docente alumnos/as.
- La relación pedagógica: de la homogeneización al respeto por la diferencia; del disciplinamiento al diálogo; del autoritarismo a la autoridad; de la heteronomía a la autonomía. Dimensión política de la enseñanza.

La Pedagogía y las concepciones de la educación.

- Teorías educativas: enfoques críticos y no críticos. El impacto del pensamiento posmoderno y la crisis de la educación. Perspectivas de análisis acerca de las posibilidades de la educación para la conservación y la transformación de la sociedad. Recuperación del valor político de la educación: universalización de la cultura a través de un vínculo pedagógico no autoritario. Reflexiones pedagógicas sobre la complejidad de los problemas educativos actuales en nuestro país y en América Latina. Significados de la pedagogía moderna y sus redefiniciones en la posmodernidad. Herramientas para la construcción de una teoría educativa como práctica histórico-socio-cultural.

## Análisis del mundo contemporáneo

### Marco orientador

Los profundos conflictos económicos y sociales sumados a los vertiginosos descubrimientos científicos y tecnológicos que se han ido produciendo en el siglo XX llevaron a una composición del mundo que se caracteriza por la aceleración de los cambios y la necesidad de adaptaciones constantes.

En este escenario, se hace imprescindible conocer, analizar e interpretar las variables y las cuestiones que condicionan y sustentan la práctica docente, entre las que se destacan la educación Intercultural y la cuestión ambiental.

## Contenidos

### El mundo contemporáneo

- La revolución científico-tecnológica y sus consecuencias
- La globalización económica. La precariedad laboral
- Los polos de poder en el mundo actual. La política y la democracia
- Los nuevos significados y las nuevas formas de ciudadanía
- La "sociedad del conocimiento" espacios múltiples de producción y circulación de conocimientos; otros modos de producción del saber

### Complejidad y conflictividad cultural en el mundo contemporáneo

- La mundialización de la cultura.
- La emergencia de las culturas locales y particulares
- Identidades culturales y fronteras. El problema de las migraciones
- Antagonismos múltiples: generacionales, de género, sexuales, religiosos, étnicos, raciales
- La cuestión ambiental

### Interpretaciones acerca del mundo contemporáneo

- La crisis de la modernidad
- La posmodernidad
- La modernidad tardía
- El capitalismo tardío

---

## Campo de la Subjetividad y las Culturas

### Psicología del desarrollo y del aprendizaje I

#### Marco orientador

La pregunta acerca del sujeto que necesitamos conocer resulta el sentido de esta asignatura. Desde el marco de la Psicología General que permite el ingreso a las teorías de desarrollo y aprendizaje, se intenta acercar al docente en formación las herramientas conceptuales para entender el devenir del crecimiento, sus vínculos de apego, la formación de símbolos y signos en el cruce permanente de configuraciones parentales y sociales. El ingreso al universo de la palabra y los significados para acceder, desde lo perceptivo-motor hasta lo emocional y cognitivo, constituyen el recorrido de la materia.

El docente de Inicial es un facilitador de ese pasaje, inevitable, de sujeto para sí en sujeto social, cuyas potencias y posibilidades están en un momento de profunda transformación y fragilidad, donde las intervenciones adecuadas y el conocimiento del proceso, en su complejidad, permiten que las prácticas pedagógicas resulten un soporte a esa identidad en formación y un acceso al mundo del conocimiento.

#### Contenidos

La Psicología del Desarrollo y los procesos que facilitan el aprendizaje

- Conceptualizaciones sobre el desarrollo humano.
- Conceptualizaciones sobre el aprendizaje.
- Construcción de la categoría de infancia: las infancias como construcción social.

Procesos de Construcción de la Subjetividad

- El proceso de Subjetivación: Conceptualizaciones básicas sobre la constitución del sujeto, marcos teóricos generales.
- Los procesos de la primera infancia: separación, individuación, vínculo y apego, construcción de estructuras cognitivas, organización de la función simbólica – semiótica.

- Lo constitucional y lo ambiental: Interacción del bagaje congénito con las condiciones socioambientales. Génesis de las matrices de Aprendizajes. Ordenadores sociales.

## Educación temprana

### Marco orientador

La Educación Temprana reúne conceptos teóricos y de evidencia práctica en vivencias con niños/as desde los primeros meses de vida. La singular importancia de los primeros años en el desarrollo de los procesos cognitivos, emocionales y sociales de los niños/as evidencian la necesidad de conocer las bases neurofisiológicas de la maduración así como las situaciones del entorno parental- social que facilitan, demoran o quiebran las condiciones para el crecimiento y el aprendizaje.

Desde los primeros meses hasta el acceso obligatorio al entorno escolar suceden cambios de enorme influencia en los procesos posteriores de individuación y adquisición que resultan influenciados por las correctas prácticas del docente.

Conocer para intervenir, tanto como conocer para acompañar, definen el sentido de esta asignatura que se constituye innovadora en la prevención primaria dentro de la currícula formal del docente del Nivel.

### Contenidos

- La Educación Temprana como optimización de procesos educativos y como prevención para niños/as con patologías o en situación de riesgo socio-ambiental
- Sustentos neurofisiológicos. El sistema nervioso y su actividad como base de la conducta. Crecimiento cerebral y maduración neurológica en los primeros años de vida.
- Marcos teóricos: Neoconductismo. Psicoanálisis. Psicogénesis. Concepción genética histórico-cultural. Pedagogía liberadora.
- El concepto de "estímulo". Superación de concepciones reduccionistas. El niño/a como co-autor del estímulo. La Educación Temprana en relación con las nuevas representaciones sociales.
- Análisis de leyes, proyectos y programas de diversos organismos, orientados a la protección de la niñez mediante la Educación Temprana.
- Necesidad de reorganizar el conocimiento de las características de la etapa en función de las singularidades. Reconocimiento de las zonas de desarrollo próximo que se generan en el aprendizaje. La intencionalidad del niño/a. Observación de niños/as concretos y análisis de sus respuestas en relación con su historicidad particular.
- El vínculo con el niño/a. Reconocimiento del potencial educativo de los padres y consideración de las modalidades de crianza y vínculo familiares.
- Líneas directrices que señalan los aspectos prioritarios de la estimulación en diferentes momentos del desarrollo infantil.
- El contacto corporal y el diálogo tónico. Cuidados en el manejo del cuerpo del lactante. "Marcas" que se inscriben en el cuerpo infantil.
- Mediaciones en la apertura infantil al descubrimiento del entorno. Experiencias perceptivas y motrices. Actividades prelógicas. Acciones sobre los objetos: combinaciones y transformaciones.
- El aporte de herramientas culturales. Los lenguajes en experiencias de comunicación.



### Corporeidad y Motricidad

#### Marco orientador

El cuerpo construye su identidad desde el conjunto de prácticas sociales, corporales y motrices. El lenguaje corporal se constituye así como uno de los **lenguajes simbólicos** que da cuenta de percepciones y sensopercepciones. Hablar con el cuerpo es iniciar un diálogo con el otro en el cual trascendemos la palabra, comprometemos nuestra percepción y el modo de ser percibidos por el otro. Es poder manifestar el registro de nuestro cuerpo, nuestra biografía.

La corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer. Los sujetos manifiestan su intencionalidad y su proyección hacia el mundo a través de su motricidad. Esta última, en tanto manifestación de la corporeidad, les permite la apertura a los otros para insertarse en el plano de la convivencia, traduce la apropiación de la cultura y de la experiencia humana y, como intencionalidad en acción, le permite concretar sus proyectos, su voluntad de creación y transformación, para integrarse como sujetos sociales.

En una escuela donde la palabra desplazó a la mirada y lo intelectual a la sensibilidad, debemos fortalecer la posibilidad de ver y sentir con el otro, construyendo nuevas maneras de dialogar desde una Educación Física como construcción pedagógico-didáctica-disciplinar para la construcción de subjetividad. Esta materia debe contribuir a deconstruir los modos en que la biografía escolar condiciona la corporeidad y motricidad del sujeto-docente; y también, comprender las maneras en que las mismas condicionan la relación educativa, el trabajo en los espacios escolares y la comunicación de saberes.

#### Contenidos

- Las concepciones de Cuerpo. Dimensiones ética y política: diferentes miradas y perspectivas. La corporeidad: Biografías e identidades. Condiciones materiales y simbólicas de producción de las prácticas corporales en los docentes. Las prácticas internalizadas e institucionalizadas: perspectiva intercultural. Las configuraciones del movimiento: Construcciones sociohistóricas con sentido lúdico, expresivo, comunicativo, competitivo y comercial.
- Relación con el espacio. Espacio personal, total, parcial, social, físico, escénico. Percepción del espacio en quietud y en movimiento. El espacio educativo como escenario y el juego dramático corporal.
- Relación con el tiempo. Las acciones motrices en relación a la música. Reproducción y creación de ritmos corporales.
- La comunicación corporal. Diferentes códigos de comunicación.
- Exploración y análisis de las percepciones y sensaciones del cuerpo. Exploración de las posibilidades de movimiento del propio cuerpo y el cuerpo de los otros. Exploración de diferentes formas de interactuar en el diálogo corporal. Improvisación a partir de diferentes estímulos. La autopercepción. Percepción analítica del lenguaje.
- La Educación Física como objeto de conocimiento. Autonomía del campo y diálogo con otras ciencias.
- Las concepciones de Educación Física. Identidad del campo disciplinar y procesos de legitimación.

### Práctica en terreno

#### Marco orientador

En la Práctica en terreno de 1er. Año, se realiza una **experiencia social**, en la que el futuro docente se vincule con el campo sociocultural de la comunidad, a través de las organizaciones de la misma, en una práctica educativa no escolarizada y no reducida a acciones de apoyo escolar. Tiene por objeto acceder a la práctica docente desde la comprensión y el posicionamiento del futuro docente en el campo educativo. Esta estrategia alienta un vínculo de colaboración orgánica que favorezca la contribución social, cultural y educativa para el desarrollo local, a la vez que el encuentro sistemático con la sociedad, la cultura y el conocimiento contemporáneos (cf. MECyT, 2005: 12 y 26). Por otra parte, promueve la construcción de una perspectiva que permita repensar la práctica educativa y la propia tarea docente en el marco de las transformaciones culturales, políticas y sociales que se plantean hoy en nuestro país y en el mundo contemporáneo (MECyT, 2005: 28). Finalmente, reconoce otras alternativas de formación que potencien otras tareas y roles docentes, más allá del ámbito del aula o de la gestión y conducción escolar (cf. MECyT: 2005: 29). Desde este enfoque, se asume una doble evidencia: que lo educativo no pasa hoy sólo por las instituciones escolares; y que el educador debería comprender la relación teoría-praxis no sólo como "educativa" en un sentido restringido, sino como ampliada a lo "educativo-social".

#### Contenidos

- El ámbito de la práctica como espacio de aprendizaje.
- Componentes del campo: conceptualizaciones, herramientas y talleres integrados.
- El campo de la práctica y su articulación de los otros campos del diseño.
- Diagnóstico socio comunitario: identificación, caracterización y problematización de los diferentes contextos de aprendizaje.
- Análisis interpretativo de la realidad abordada.
- Espacios no formales de circulación de saberes.
- Articulación con espacios sociales que trabajan con las temáticas o problemáticas de la niñez.

#### Taller integrador interdisciplinario

El eje del Taller integrador interdisciplinario es **Ciudad educadora**.<sup>37</sup> El sentido de este Taller es proporcionar al maestro/a en formación los elementos centrales para reconocer, comprender e interactuar con los múltiples y complejos espacios y actores de la ciudad que, en la actualidad, forman subjetividades, contribuyen a la construcción de ciudadanía y llevan adelante procesos de enseñanza y aprendizaje. Esos espacios y actores (que se hacen visibles en los niños/as y sus prácticas) desafían la cultura escolar, penetran en la escuela y hacen más compleja la tarea docente.

En la actualidad, se ha hecho posible percibir y reconocer que la educación se halla descentrada de la escuela y que constituye un campo más amplio que el sistema educativo. La vinculación entre ciudad y educación reconoce espacios sociales referenciales en la formación subjetiva y ciudadana (organizaciones populares, movimientos sociales, medios de comunicación, grupos juveniles, espacios ligados a nuevas expresiones estéticas, a las iglesias, a perspectivas de género, a etnias e identidades aborígenes, etcétera). Reconocer el carácter educativo de la ciudad significa asumir la existencia de múltiples polos y referentes educativos, muchos de ellos provisorios y contingentes. Porque la ciudad

<sup>37</sup> El término "ciudad", en *Ciudad educadora*, no se refiere al espacio geográfico o físico urbano. Antes bien, está vinculado con el concepto de "ciudadanía", en cuanto la totalidad de los espacios sociales (urbanos, rurales, comunitarios, organizacionales, etc.) pueden poseer un carácter formativo y constructor de la ciudadanía. El concepto de "ciudad educadora" es novedoso en el discurso pedagógico de distintos países latinoamericanos, como Brasil, Colombia, etc. y da cuenta de la complejidad del campo educativo (más allá del sistema educativo e incluyéndolo), comprendiendo como escenarios de formación ciudadana a los ámbitos rurales, urbanos, a los movimientos sociales, etcétera.

remite a procesos cognitivos y de socialización que, por sus complejas y versátiles dinámicas culturales, escapan a la estructuración de instituciones como la escuela.

## HERRAMIENTAS DE LA PRÁCTICA

### Taller de Educación social y estrategias de educación popular

#### Marco orientador

El nombre "herramientas" no debería llamarnos a una mirada puramente instrumental que considere que las estrategias didácticas definen en sí mismas a la educación popular.

El concepto de trabajador de la educación implica una posición de acompañamiento a los sectores populares de los que forma parte. El vínculo dialéctico (el educador es educado mientras educa en un trabajo político pedagógico) debe concretarse a partir de una praxis que conlleve a la posibilidad de dialogar y escuchar al otro.

Este trabajador de la educación requiere de una formación rigurosa, exigente y comprometida con los objetivos populares de transformación de las relaciones sociales de dominación. Esto adquiere un valor estratégico: hoy la educación pública, la educación común –entendida en cuanto articulación de diferencias– tiene que ser entendida en ese sentido. De modo que la educación popular no es un tipo de educación enfrentada, marginada o ajena al sistema educativo formal, sino que debe aportar a resignificar la educación pública y común que imparte el sistema.

Educación popular implica un posicionamiento político e ideológico y no significa que todas las prácticas de los sectores populares puedan considerarse "populares", en este sentido, las herramientas a trabajar en esta materia deben estar orientadas a promover un develamiento de lo oculto, de lo aparentemente obvio.

#### Contenidos

- Tensiones entre lo estatal, lo público y lo popular. Concepto de pueblo y de ciudadano. Pedagogía social y educación popular.
- El carácter político de la educación popular. Cultura, política y poder popular.
- El conocimiento, su relación con el poder y la construcción de subjetividades e identidades.
- Carácter educativo de las organizaciones y espacios sociales y comunitarios. Identidades y educación popular.
- Breve historia del campo de la educación popular en América Latina.
- Producción social del conocimiento: experiencias de educación popular en América Latina y en la Argentina actual.
- Documentación, narrativa de experiencias y estrategias de educación popular en organizaciones y espacios sociocomunitarios.

## Teorías sociopolíticas y educación

### Marco orientador

En el marco de una sociedad conflictiva y atravesada por distintos proyectos sociopolíticos en pugna, la comprensión de las teorías sobre lo social y lo educativo, de sus contextos de producción y de los discursos que disputan la hegemonía, resultan vitales para el posicionamiento ético-político del docente. A su vez, conocer las transformaciones de la sociedad actual latinoamericana y su incidencia sobre lo educativo, son elementos constitutivos de una tarea docente crítica, reflexiva y transformadora.

Son propósitos centrales de esta materia: Fomentar la discusión y la reflexión crítica en torno a los diferentes abordajes teóricos –clásicos y contemporáneos– del campo social y su vinculación con los enfoques sobre lo educativo, asumiendo una perspectiva que permita comprender la realidad educativa y el papel que desempeña la educación en la producción y la reproducción del orden social, condición indispensable para su transformación.

### Contenidos

- Elementos de epistemología. La mirada histórica de la construcción de las ciencias. El discurso científico y otras formas de conocimiento. Los contextos de producción del conocimiento científico. Los límites de la objetividad del conocimiento científico.
- Educación, cultura y conocimiento: Historicidad de la relación individuo – sociedad: naturalización/desnaturalización del orden social y educativo, institucionalización, justificación y legitimación. Socialización primaria, habitus y sentido común en la escuela. Construcción social de la realidad y crisis de sentido.
- Los principales problemas construidos históricamente desde distintos paradigmas, tradiciones, matrices, epistemes, programas de investigación y corrientes del pensamiento social y su contexto de producción, en el mundo central y en América Latina. El análisis de los autores clásicos y los nuevos aportes. Distintas visiones de la naturaleza humana, la sociedad, el Estado, el poder, el cambio, los sujetos. Expresión de estas categorías en la educación. La mirada sobre lo educativo desde esos enfoques.
- Las perspectivas del orden y del conflicto en el análisis político, social y educativo actual. La tensión entre los enfoques normativistas y racionalistas, entre el peso puesto sobre el individuo y lo colectivo.
- Problemáticas socioeducativas hoy. Las transformaciones estructurales en las sociedades contemporáneas, con especial referencia a la realidad latinoamericana y su repercusión en el campo educativo. Educación y trabajo.

## Didáctica y Currículum de Nivel Inicial

### Marco orientador

La génesis de ambos objetos de estudio muestra escenarios e intencionalidades que responden a tradiciones diversas. Confluyen en el estudio del vínculo entre sujetos y objetos de conocimiento que se construyen en el propio proceso relacional, configurado sociocultural e históricamente y orientado por los fines de la enseñanza. En esta materia se pretende fundamentar una construcción curricular colectiva, que permita identificar y orientar la particularidad de las prácticas de la enseñanza.

## Contenidos

- Construcción histórica del campo del conocimiento didáctico y curricular.
- Concepciones y funciones del curriculum. Curriculum y Diseño Curricular.
- Concepciones del currículo.
- El currículo prescripto como uno de los condicionantes de la práctica docente.
- Prácticas de enseñanza en el nivel.
- Concepciones y perspectivas curriculares.
- Currículo como organizador institucional. Estrategias de desarrollo curricular en el nivel.
- Proyectos institucionales y áulicos.
- Sujetos curriculares del nivel.
- Los contenidos, construcción metodológica, evaluación, con focalización especial en el nivel.
- Criterios de intervención en el aula: organización didáctica de la clase.

---

## Campo de la Subjetividad y las Culturas

### Psicología del desarrollo y del aprendizaje II

#### Marco orientador

Los objetos de conocimiento en esta asignatura se centran en el desenvolvimiento de los procesos de construcción de subjetividad e ingreso al conocimiento. Aquí, toman forma los enclaves y constelaciones de contexto que cada niño/a trae y su modalidad para la incorporación de conocimiento y rituales culturales.

La progresiva construcción de la personalidad, las múltiples inteligencias y los determinantes sociales para la incorporación de los modelos de género, se impregnan de sentido para sostener la práctica pedagógica. Los procesos cognitivos que se muestran permitirán interpretar las posibilidades de aprendizaje y socialización que acompañan la configuración de la identidad y la autonomía.

#### Contenidos

##### Procesos Superiores

- Construcción y desarrollo de estructuras cognitivas.
- El proceso social del aprendizaje: inteligencia y construcción de subjetividad. Identidad y autonomía.
- El niño/a y su aprendizaje en el nivel de educación inicial.

##### Proceso de intersubjetividad – subjetividad

- Constitución del sí mismo. Constelaciones identitarias, el yo social, sexualidad y género. Configuraciones familiares.

### Psicología social e institucional

#### Marco orientador

La comprensión de los procesos de interacción siempre esclarece en tanto esos procesos resultan procesos de crecimiento. En ese sentido, las variables que se inscriben en cada sujeto a partir de las vicisitudes del contexto de origen se constituyen como determinantes en la construcción de su identidad social.

Se trata de conocer los vínculos iniciales y los socialmente construidos, las marcas de las miradas del otro, los lugares y las funciones que se adjudican y se aceptan que definen o estigmatizan. El grupo como matriz y modelador, así como su influencia en la propia conducta son objeto de análisis y re-

flexión para el docente en formación, que debe mirar y ver, con la herramienta teórica, tanto a su alumno/a como sí mismo y a la Institución de la que formará parte.

### **Contenidos**

La Psicología social como disciplina de la interacción del sujeto-contexto social

- El concepto de la relación vincular.
- La construcción de la imagen social.
- Valoración y estatus.
- Roles instituidos y complementarios.
- El grupo como matriz sociocultural.
- Comunicación: de los ritos de crianza a la interacción.

Los Procesos de Inscripción sociocultural

- Nuevas constelaciones familiares.
- Las representaciones familiares.
- La Institución Jardín de Infantes y sus modelos de vínculos.
- La Institución Educadora como institución social.
- Las representaciones sociales y su impacto en las prácticas.

### **Cultura, comunicación y educación**

#### **Marco orientador**

"Cultura, comunicación y educación" como espacio curricular en el Campo de la Subjetividad y las Culturas incorpora a la formación docente contenidos específicos para asumir, desde una perspectiva de la comunicación en la cultura, los procesos educativos intrainstitucionales y comunitarios.

Se apunta a que el docente en formación construya los conocimientos necesarios para aprehender la complejidad y la asimetría de los procesos comunicacionales.

Pensar a la comunicación y la cultura mediática como proceso social y como espacio de lucha por los sentidos y los significados sociales aporta a la comprensión de los escenarios conflictivos, multiculturales y diversos en los cuales se inscribirá el futuro docente en su práctica profesional.

Los medios masivos y las tecnologías han hecho más evidentes y potenciado la circulación de informaciones y saberes por fuera del espacio escolar. En este sentido, es necesario fortalecer una mirada comunicacional de lo educativo que potencie el compromiso y la interacción con esos "otros saberes" existentes que emergen en los escenarios cotidianos de la práctica docente.

### **Contenidos**

Las relaciones entre cultura y comunicación

- La comunicación como producción social de sentidos y significados.
- Los modelos de comunicación: informacional, de los efectos, crítico, semiótico y de los "estudios culturales".

Impactos de la tecnificación y cultura mediática

- Nuevos modos de producción, distribución, circulación y recepción de conocimientos y bienes culturales. Articulaciones entre la producción mediática y las conflictivas socioculturales: crisis del modelo de efectos.
- Los sentidos del espacio y del tiempo. Lo virtual y la construcción social de la realidad. Las percepciones y las sensibilidades producidas por la cultura mediática. Los impactos de la cultura mediática en la atención y la memoria. Las formas de socialidad y los nuevos lazos sociales. El juego en la cultura mediática.

## La recepción en la cultura mediática

- El consumo y la recepción de los medios y las tecnologías.
- Modelos de interpretación mediados por los medios.
- Las "alfabetizaciones posmodernas" y la oralidad secundaria. Las nuevas formas de lectura y escritura de la palabra y del mundo.

## Cultura mediática y formación subjetiva

- La emergencia de las culturas y los diferentes polos de formación subjetiva; la crisis de la escolarización moderna.
- Discursos e identificaciones: cultura mediática, cultura de la calle, cultura comunal, cultura del mercado, cultura del trabajo, cultura escolar.
- Diferencias y enfrentamientos entre la cultura escolar y la cultura mediática.
- Nuevas perspectivas sobre las referencias y los referentes educativos.
- El problema de los mensajes. Los conjuntos textuales en la comunicación educativa.

## Abordaje educativo de la cultura mediática y los medios

- El valor educativo de la sociedad y la cultura en Simón Rodríguez y Saúl Taborda.
- Las culturas populares y el periódico escolar en Célestin Freinet.
- El difusionismo desarrollista y las innovaciones tecnológicas.
- Conocimiento y lenguaje en la perspectiva comunicacional-educativa de Paulo Freire.
- Los medios y tecnologías educativas. Perspectiva del mercado informacional y pedagogía tecnocrática. Perspectiva crítica, popular y comunitaria.

---

## Campo de los Saberes a Enseñar

### Educación plástica

#### Marco orientador

Hablar del mundo de la plástica hoy es hablar del mundo de la imagen, de "lo visual" y de la manera en que ésta comunica y transmite mensajes; entendiendo que estas imágenes son producidas y recibidas por sujetos en un determinado tiempo y espacio.

Toda imagen artística, y no sólo las imágenes visuales, implica un nivel de metáfora, de ocultamiento, que obliga al sujeto a realizar un esfuerzo por comprender y asignar significado. Las formas de percibir, significar, representar están siempre configuradas en el contexto cultural en el que se producen.

Definimos la plástica como un lenguaje específico dentro del campo del arte, que contribuye a alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico divergente, la apropiación de significados y valores culturales, y la elaboración y la comprensión de mensajes significativos en un contexto sociocultural determinado.

La didáctica de la educación artística supone:

- un intento de equilibrio entre la producción y la reflexión crítica acerca del producto realizado: saber-hacer;
- la apropiación de técnicas y recursos básicos debidamente vinculados con la intencionalidad de la propuesta visual: qué-cómo;
- la adquisición paulatina de un vocabulario técnico capaz de poner en palabras un discurso no verbal: saber-comunicar;
- el trabajo en torno a las capacidades perceptivas, pero no como un intento de virtuosismo visual, sino como un nivel de arranque hacia las competencias interpretativas;
- la vinculación entre el saber experiencial y el saber académico;

- la combinación entre lo que el docente considera conveniente y las expectativas de los alumnos/as;
- la consideración tanto del proceso como del producto del aprendizaje.

Deberán incluirse en el desarrollo de esta materia el análisis y el tratamiento de los contenidos que, para esta área del saber, se presenten en el Diseño Curricular del Nivel Inicial.

## Contenidos

### El fenómeno artístico

- Arte, comunicación y educación. Teorías de la educación artística y modelos de comunicación.
- El fenómeno artístico, relaciones entre artista, obra, público y contextos culturales.
- Dimensiones y niveles del signo en la semiótica de Morris.
- Descubrimiento y desarrollo de las propias capacidades de análisis y síntesis poniendo en funcionamiento estrategias propias de los procesos de la percepción, lo gestual, simbólico y conceptual.
- Lectura de imágenes del arte del siglo XX, el cine y el cyber espacio.

### Las obras

- Categorías del signo: índice, señal, símbolo y signo. La gramática de la imagen. Formas, colores, texturas, movimientos, espacios bidimensionales y tridimensionales, soportes duros y blandos. Lo matérico y lo virtual.
- Realización de experiencias lúdico-plásticas: pintando, manchando, trozando, apilando, arrugando, yuxtaponiendo, superponiendo, garabateando, etc. con diversas técnicas gráfico-plásticas.
- En el espacio del jardín maternal realizar móviles, objetos sonoros de traslación con materiales encontrados, manufacturados, telas, lanas, etcétera.

### Las representaciones simbólicas

- Gramática de las representaciones simbólicas desde la mancha, el garabato y la construcción del monigote. Percepción sincrética y proxemia.
- Experiencias sensoroperceptivas para retornar al pensamiento simbólico y a la visión sincrética de las primeras edades.
- Diseño de proyectos lúdicos para inicial.

## Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura

### Marco orientador

Esta materia se propone brindar los fundamentos teóricos propios de la didáctica del área. Para ello, se facilitará la apropiación de marcos epistemológicos que den cuenta de qué y cómo enseñar en la Educación Inicial.

La denominación Didáctica de Prácticas del Lenguaje y de Literatura se debe, por un lado, a la necesidad de dar coherencia a los diseños de todos los niveles educativos del sistema bonaerense y, por otro, a la necesidad de nominalizar de acuerdo con lo que se promoverá desde los contenidos y la evaluación de esta materia. Leemos en el Diseño Curricular de Primer Año de la Educación Secundaria Básica:

Llamaremos prácticas del lenguaje a las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. Lo que se enseñará es pues el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales.

Las prácticas del lenguaje involucran algunas reflexiones en torno a los textos, pero no se agotan en ellas. [...] Para poder entender realmente un texto, es necesario remitirse al contexto en el que éste es producido, en el cual circula y el tipo de lector que espera; es decir, al ámbito donde ese texto se usa.<sup>38</sup>

<sup>38</sup> La Plata, DGCyE, 2006. *Diseño Curricular para el Primer Año de la Educación Secundaria*. Buenos Aires.



En el presente diseño, la alfabetización es concebida como un proceso que atraviesa toda la vida, que supone trayectos formales e informales de inmersión en la cultura letrada. No obstante y sólo a los efectos de la organización de los contenidos para el Nivel Superior, se proponen núcleos temáticos que funcionan como organizadores y que de ninguna manera pretenden prescribir una secuenciación ni fragmentar el concepto de alfabetización.

Deberán incluirse en el desarrollo de esta materia el análisis y el tratamiento de los contenidos que, para esta área del saber, se presenten en el Diseño Curricular del Nivel Inicial.

## Contenidos

### Prácticas del lenguaje y literatura en la Educación Inicial

- Diseño curricular de la Educación Inicial. Análisis de la denominación Prácticas del Lenguaje y Literatura.

### Didáctica de las prácticas de oralidad

- Proceso de adquisición del lenguaje. Relación pensamiento-lenguaje.
- Particularidades de la lengua oral y de la lengua escrita. La oralidad en diferentes formatos y soportes, adecuados a los recorridos de los alumnos/as
- La escucha y el habla en contextos informales y formales. El diálogo y la conversación. La narración, la exposición, la entrevista, la argumentación, entre otros. La renarración con sentido social. Adecuación a las situaciones comunicativas.
- Propuesta didáctica: diseño de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas de prácticas de oralidad.

### Didáctica de la alfabetización

- La alfabetización en la Educación Inicial: proceso de adquisición del lenguaje escrito.
- La alfabetización en contextos de diversidad cultural y lingüística. Primera lengua materna y segunda lengua. Multilingüismo.

### Didáctica de las prácticas de lectura

- Qué es leer. La lectura en diferentes formatos y soportes, adecuados a los recorridos lectores de los alumnos/as. Propósitos de la lectura: leer para saber, leer para hacer, leer para disfrutar. Géneros discursivos. Situaciones de lectura: lectura del maestro/a; lectura por sí mismo. La lectura en sala maternal. La formación de lectores. El maestro/a como modelo lector y como mediador de lectura.
- Textos literarios y textos de estudio en la Educación Inicial. Textos propios de los medios de comunicación social.
- Materiales de lectura: criterios de selección de materiales en diferentes géneros discursivos y en diversos soportes. Libros y lectores en la biblioteca de sala y la biblioteca escolar.
- Propuesta didáctica: diseño de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas de enseñanza de prácticas de lectura.

### Didáctica de las prácticas de escritura

- Qué es escribir. La escritura en diferentes formatos y soportes, adecuados a los recorridos de los alumnos/as. Situaciones de escritura: dictado al maestro/a; escritura por sí mismo. La escritura en la sala maternal.
- Textos creativos. Textos de estudio: enciclopedias, manuales, entre otros. Textos propios de los medios de comunicación social.
- Propuesta didáctica: diseño de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas de enseñanza de prácticas de escritura.

## Didáctica de la literatura

- La literatura en la Educación Inicial. La literatura de tradición oral. Poesías y canciones tradicionales. Estructura del cuento maravilloso tradicional, particularidades estructurales y morfología de los cuentos populares infantiles.
- Literatura de autor. Literatura infantil de autores contemporáneos. Construcción histórica del concepto de literatura infantil.
- La formación de lectores. El docente como mediador de lectura.
- El corpus literario: criterios de selección.
- Propuesta didáctica: diseño de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas de enseñanza de textos literarios.

## Didáctica de la reflexión sobre las prácticas del lenguaje y la evaluación

- La lengua como práctica social. La lengua en sus dimensiones comunicativa, expresiva, reflexiva y cognitiva.
- Reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
- Contextualización de la gramática y la normativa.
- La evaluación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

## Didáctica de las Ciencias Sociales

### Marco orientador

Esta materia se propone brindar los fundamentos teóricos propios de la didáctica del área. Para ello, se facilitará la apropiación de marcos epistemológicos que den cuenta de qué y cómo enseñar en la Educación Inicial.

Las relaciones que se establecen entre docente y alumno/a no pueden entenderse independientemente del contenido a través del cual se vinculan. Los contenidos tienen significatividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo su especificidad.

En tal sentido los contenidos que abarcan la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación inicial de docentes no pueden ser abordados desvinculando el contenido disciplinar de su didáctica.

Deberán incluirse en el desarrollo de esta materia el análisis y el tratamiento de los contenidos que, para esta área del saber, se presenten en el Diseño Curricular del Nivel Inicial.

### Contenidos

Fines de las Ciencias Sociales en el sistema educativo. Reformas actuales

- El campo de las Ciencias Sociales. Las disciplinas que conforman el área de Ciencias Sociales y su objeto de conocimiento. Geografía e Historia. Los estudios de la realidad sociocultural, política y económica.
- Diferentes perspectivas epistemológicas. La concepción de ciencia desde la perspectiva de las Ciencias Sociales. Las discusiones teóricas actuales del campo disciplinar. Características del conocimiento social. Producción social del conocimiento de las Ciencias Sociales. Teoría y metodología de la investigación social.

Las ciencias sociales como área curricular

- Trayectoria didáctica del área, enfoques actuales.
- El concepto de ambiente en las ciencias sociales y como categoría de labor didáctica.
- La complejización de la mirada de los niños/as sobre el ambiente social.

- Secuenciación y jerarquización didáctica de los contenidos vigentes en función de los enfoques actualizados.

### Conceptos y problemas de las Ciencias Sociales

- Conceptos básicos del conocimiento geográfico: sociedad, naturaleza, espacio, paisaje, territorio, lugar, región. El espacio como parte integral de la producción de la sociedad: interrelaciones, multiplicidades y diferencias, cultura e identidades. Explicación, comprensión e interrogantes que guían el método: ¿desde dónde?; ¿para qué?; ¿para quienes?; ¿cómo? ¿qué?; ¿dónde? ¿cuándo?; ¿por qué?; ¿quiénes?
- Conceptos básicos del conocimiento histórico. Tiempo. Duración, simultaneidad, secuencia. Memoria individual y memoria colectiva. Lo cotidiano y lo local. Periodización, concepto y criterios. Grandes etapas de la historia occidental. El lugar del niño/a en el transcurso de la historia.
- Conocimiento sociocultural, político y económico. Actores sociales. Familia y grupos sociales. Redes sociales: comportamientos, creencias y costumbres. Democracia: Igualdad, Libertad, Justicia. Participación política y social. Partidos políticos. La Constitución como norma fundamental. Derechos Humanos. Derechos de los niños/as y de los adolescentes. Estado y ciudadanía. Movimientos sociales. Problemáticas de género.

### El trabajo didáctico en las Ciencias Sociales

- La toma de decisiones en torno al desarrollo curricular. La secuenciación y la jerarquización didáctica de los contenidos de ciencias sociales en el Nivel Inicial. Los mapas como medio para jerarquizar contenidos disciplinares.
- Revisión y resignificación de las estrategias metodológicas más habituales en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial.
- La planificación didáctica para la enseñanza de contenidos del área, las unidades didácticas, los proyectos de trabajo y las salidas o experiencias directas. La organización de contenidos en torno a ejes problemáticos.
- Las estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial.

## Didáctica de las Ciencias Naturales

### Marco orientador

Las relaciones que se establecen entre docente y alumno/a no pueden entenderse independientemente del contenido a través del cual se vinculan. Los contenidos tienen significatividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a su especificidad.

En tal sentido, los contenidos que abarcan la enseñanza de las Ciencias Naturales en la formación inicial de docentes no pueden ser abordados desvinculando el contenido disciplinar de su didáctica.

Por lo tanto, la orientación de esta materia y sus correlativas se enmarcan en la perspectiva de la ciencia escolar, en el desarrollo de conocimientos didácticos, entendiendo como tales a la integración de aspectos epistemológicos, disciplinares, didácticos y psicológicos.

La enseñanza en estos espacios se centra en el trabajo y el análisis de los obstáculos epistemológicos de los docentes en formación, definiendo a éstos como las formas de razamientos (tanto conceptuales como metodológicas) que fueron teniendo modificaciones a lo largo de la historia de las ciencias y la cultura en general.

En este contexto, el desarrollo de las temáticas y las actividades que realizan los alumnos/as en formación posibilitan la evolución de los modelos personales, fruto de su biografía escolar, hacia modelos mejor vinculados con los conocimientos científicos actuales (tanto de las disciplinas que conforman el área como los de la didáctica específica).

La apropiación de estos conocimientos por parte de los docentes en formación les permitirá intervenir adecuadamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en el nivel, posibilitando la evolución de los saberes espontáneos de los niños/as a saberes más sistematizados, desarrollándose así diferentes hipótesis de progresión.

Deberán incluirse en el desarrollo de esta materia el análisis y el tratamiento de los contenidos que, para esta área del saber, se presenten en el Diseño Curricular del Nivel Inicial.

## Contenidos

### El Área de Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. Alfabetización científica

- Perspectiva Areal y disciplinar.
- Concepto de ciencia y la evolución de los modelos científicos a través de la historia. Concepciones actuales.
- Ciencia escolar. Conocimiento escolar (conocimiento cotidiano, científico, metadisciplinar)
- La resolución de problemas como estrategia de investigación y didáctica.
- Modelos didácticos: análisis de sus componentes (selección de contenidos, actividades, recursos, evaluación).
- Modelos didácticos y la concepción de ciencia y de enseñanza que los subyacen.

### El planeta Tierra en el espacio exterior

- El cielo visto desde la Tierra. El sistema Solar. Movimientos Terrestres. Rotación y Traslación. Eje Terrestre.
- La Luna. Movimientos y Fases.
- Actividades de exploración y observación. Las nociones de objetividad y observación en la ciencia.
- Selección y secuenciación de los contenidos relacionados con el núcleo temático. Diseño de secuencias didácticas.

### Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los contenidos de este núcleo

- Ideas previas. Teorías implícitas. Obstáculos epistemológicos. Conocimiento empírico como obstáculo para la modelización en ciencia. Origen en los docentes en formación y en los niños/as del nivel inicial relacionados con el lenguaje (por ejemplo se pone el Sol, sale el Sol) y con los contenidos. Uso didáctico de las ideas previas de los alumnos/as.
- Tamaños reales y aparentes, unidades características.
- Diferencia entre: giro, rotación, traslación, revolución.
- Noción de movimiento: "Hace calor porque en verano la Tierra está más cerca del Sol".
- Modelo de Sol como estrella o como inmensa bola de fuego.
- Fases y Eclipses: explicaciones de las fases por la sombra de la tierra sobre la luna.
- Concepto de radiación solar: la temperatura de la tierra como consecuencia de la interacción de la radiación solar y la tierra: "El sol fuente de luz y calor".
- Desarrollo de la idea de modelo y su aplicación junto con analogías en la enseñanza. Los límites de la observación.

### Unidad y diversidad de los seres vivos desde un enfoque sistémico

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

- Actividades de exploración, registros, juegos de simulación, experimentales.
- Selección y secuenciación de los contenidos relacionados al núcleo temático.
- Planteo de preguntas y problemas relacionados con el núcleo temático.

Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los contenidos de este núcleo

- La enseñanza de los seres vivos y sus funciones desde un enfoque descriptivo, mecanicista. Describir a los organismos vivos como analogías sencillas y simples similares a una máquina. Límites de este modelo y la complejidad de los organismos vivos (se reproducen, crecen, se regeneran, que dan diferentes respuestas a situaciones similares y que evolucionan). Modelos explicativos actuales en ciencia que superan la mera descripción y sus abordajes didácticos.

Continuidad y cambio de los seres vivos y el ambiente

- Aspectos generales de las teorías que explican el origen y evolución de los seres vivos
- La organización de biodiversidad en reinos. Características generales.
- Diversidad en plantas.
- Diversidad en animales.
- Diseño de actividades relacionados con el aprendizaje de la diversidad y los cambios en los seres vivos.
- Selección y secuenciación de los contenidos relacionados con el núcleo temático.
- Planteo de preguntas y problemas relacionados con el núcleo temático.

Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los contenidos de este núcleo

- Concepto de adaptación: adaptación como necesidad de los organismos ante las modificaciones del ambiente. Adaptación como finalidad: "sirve para...".
- Concepto de evolución: la evolución como progreso.

## Didáctica de la Matemática

### Marco orientador

En este espacio de formación, el estudiante se apropiará de aportes significativos provenientes de la Didáctica de la Matemática, que le permitirán fundamentar teóricamente sus decisiones didácticas a la hora de enseñar matemática en el contexto específico de formación docente para el Nivel Inicial considerando ambos ciclos: Jardín Maternal y Jardín de Infantes. No se espera que el estudiante se convierta en un "especialista" en Didáctica de la Matemática, sino que adquiera conocimientos de cómo la misma provee de nociones teóricas fértiles para sustentar su propia formación como alumno/a y como futuro docente para el Nivel Inicial.

El trabajo se realizará en una constante dialógica de la teoría didáctica con el contenido matemático de enseñanza presentado para ambos ciclos del nivel: Jardín Maternal y Jardín de Infantes.

Es deseable que el profesor-formador desarrolle los contenidos sugeridos poniendo en acto los marcos teóricos propios de la Didáctica de la Matemática y empleando, siempre y en todo momento, ejemplos propios del Jardín Maternal y el Jardín de Infantes.

Deberán incluirse en el desarrollo de esta materia el análisis y el tratamiento de los contenidos que, para esta área del saber, se presenten en el Diseño Curricular del Nivel Inicial.

### Contenidos

- La Didáctica de la Matemática como disciplina científica.
- El sentido de la enseñanza de la matemática en el Nivel Inicial.
- Consideraciones sobre las situaciones didácticas, marco teórico para sustentar la enseñanza y el aprendizaje de la matemática de los niños/as pequeños.

- Situaciones para la construcción del sentido de un conocimiento. Situaciones para la reinversión del conocimiento.
- Actividades de enseñanza: ocasionales, rutinarias, especialmente diseñadas, secuencias didácticas.
- Variables didácticas de las situaciones de enseñanza, los valores a considerar y los aprendizajes que promoverán.
- Gestión de clase: agrupaciones de los niños/as según los momentos de trabajo, interacción entre los niños/as entre sí, con el docente y con el objeto de conocimiento. El rol del docente: la devolución e institucionalización.
- Análisis didáctico de las situaciones de enseñanza atendiendo a: intencionalidad del docente, finalidad del niño/a, contenidos, consigna problemática, procedimientos posibles de resolución, intervenciones docentes, anticipaciones factibles, validaciones, evaluación.
- Análisis del Área Curricular de la Matemática en el Diseño Curricular para el Nivel Inicial de la Provincia Buenos Aires.
- La auto-evaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación como una de las instancias permanentes en la tarea de aprendizaje.
- Lectura y escritura favorecedora de la apropiación conceptual-metodológica de las prácticas discursivas propias del área y de su enseñanza.
  - Actividades de enseñanza para promover conocimientos numéricos.
  - Actividades de enseñanza para promover conocimientos referidos al espacio físico-sensible.
  - Actividades de enseñanza para promover conocimientos referidos al espacio geométrico.
  - Actividades de enseñanza para promover conocimientos de la medida y la medición.

---

## Campo de la Práctica Docente

### Práctica en terreno

#### Marco orientador

La Práctica en terreno de 2º Año se desarrolla en las instituciones educativas de Nivel Inicial y Primario, atendiendo a diferentes realidades: urbana, suburbana y rural. Consiste en una aproximación a la institución y su contexto, desde la perspectiva cualitativa.

#### Contenidos

- El campo de la práctica en instituciones escolares: identificación, caracterización y problematización en diferentes ámbitos: urbanos, suburbanos y rurales (caracterización pedagógica, social, cultural y organizativa). Interculturalidad y multilingüismo.
- Caracterización de ambos ciclos: primer ciclo, jardín maternal y segundo ciclo, jardín infantiles.
- Proyectos institucionales en contextos.
- Análisis e interpretación de la realidad de las diferentes instituciones educativas observadas.
- Espacios formales de circulación de saberes: la escuela.

### Taller integrador interdisciplinario

El eje del Taller integrador interdisciplinario es **Espacio escolar y realidad educativa**. El Taller permite comprender a la escuela como ese espacio institucional, que no es simple ni transparente, en el cual se forman sujetos. Una de las claves de este Taller es el relevamiento de informaciones en el terreno de las escuelas de diferentes realidades socioculturales. Un relevamiento, a través de entrevistas, observaciones, relatos de vida, topografías, que permita describir y analizar:

- el espacio diseñado (o prescripto) para los distintos actores educativos y para las interacciones escolares; el espacio efectivamente recorrido por ellos (según o más allá de lo diseñado y pres-

cripto); y al espacio representado, es decir, los significados que se otorga y las ideas que se tiene sobre los ámbitos donde los actores interjuegan;

- la cultura escolar atendiendo a las costumbres, ritualidades y rutinas escolares, emblemas, símbolos, ritos instruccionales, ficciones, lógicas de organización, actos escolares, sentidos del tiempo y conflictos entre el tiempo cíclico de la escuela (que acentúa la continuidad en un intento por disminuir la contingencia) y el tiempo errático de los niños/as (de incertidumbre y marcada contingencia), creencias, mitos, las historias institucionales (momentos fundacionales, crisis y conflictos, refundaciones);
- el orden microsocioal (la escuela como "ventana de la sociedad") donde se establecen, se obturan o se posibilitan determinadas relaciones sociales (en este caso, educativas) y se sitúan y visibilizan las relaciones, los lazos sociales, los conflictos, los malestares, las pugnas, las desigualdades y la fragmentación, las moviidades, las negociaciones, las exclusiones o las expulsiones y las discriminaciones a determinados sujetos;
- el contexto de la comunidad donde está la escuela, atendiendo a las condiciones socioculturales del barrio o la ciudad, las familias, las organizaciones, las instituciones y los movimientos que interpelan a los niños/as y sus familias, los estereotipos sobre los actores escolares provenientes del "afuera", los sentidos que le otorgan a la escuela diferentes actores sociales (informantes claves de la comunidad), los servicios, las ofertas y los consumos culturales, las condiciones estructurales más amplias y abarcativas que permiten comprender la situación de la escuela y sus actores.

La propuesta en este caso es que los directivos de las llamadas "Escuelas-destino" participen en el Taller Integrador Interdisciplinario, ya que este se centra en la cuestión de la institución escolar en su contexto. Es recomendable que, en el espacio del Taller, se puedan discutir y repensar los proyectos institucionales y los modos y estilos de conducción.

## HERRAMIENTAS DE LA PRÁCTICA

### Aproximación y análisis cualitativo institucional

#### Marco orientador

La Herramienta de la práctica en 2º Año es un taller de "Aproximación y análisis cualitativo institucional" que haga posible reconocer, en su contexto, el espacio educativo, sus actores y las interacciones que en él se establecen; además de las relaciones que se entablan entre la institución y la comunidad a la que pertenece.

#### Contenidos

- Abordajes interpretativos de la institución educativa desde una perspectiva cultural.
- Procedimientos de investigación cualitativa: observación, registro, entrevistas, encuestas, análisis de documentos y fuentes, relato de vida, grupos focales.
- Investigación a partir del recorte de un problema: formulación de un problema, elaboración de hipótesis. Sustentación y análisis de la información.

#### Historia y prospectiva de la educación

##### Marco orientador

Esta propuesta de contenidos tiene como supuesto que la formación de los futuros enseñantes, es un lugar de especial potencialidad para la comprensión de prácticas e ideas sobre la enseñanza, la desnaturalización de lo familiar, la consideración de su arbitrariedad y su contingencia histórica. Una instancia formativa debería ayudar a comprender que las instituciones formadoras y la posición docente fueron y son formas específicas y particulares en que se estructuró la transmisión de la cultura en nuestra sociedad. Son el producto de múltiples luchas y determinaciones. Restituir la dimensión histórica de nuestra escuela y nuestras prácticas de enseñanza puede contribuir a ver las huellas y legados de esta emergencia y de estas luchas en las interacciones cotidianas. Por otra parte, es también una forma de dejar de considerar al presente como inevitable y ayudar a imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación a través de interrogar sus dinámicas y sus estructuras, para modificarlas.

El estudio de los procesos históricos de la educación tiene por objeto, también, el reconocimiento de aquellas prácticas residuales, que tuvieron origen en el pasado y que perduran en el presente.

##### Contenidos

Historia del pensamiento pedagógico y de los hechos educativos.

- Escenarios de época en los que se desarrollaron las teorías y las experiencias educacionales. Principales representantes.
- El escenario social de la modernidad y la constitución de los sistemas educativos.
- La educación frente a los cambios sobresalientes en la sociedad contemporánea. Los comienzos de la Educación Inicial: Froebel, Montessori.
- La evolución de la Educación Inicial en la Argentina. Obligatoriedad del Nivel.
- De la crianza a la función pedagógica.

La formación y la regulación para el trabajo docente: perspectivas políticas y pedagógicas

- Los acuerdos que sustentaron la escolarización en Argentina y en América Latina. La emergencia de los maestros/as como cuerpo especializado dedicado a la formación. Pasado y presente del trabajo de enseñar en la Argentina.
- Los períodos del pensamiento sociopedagógico y la educación. El normalismo, positivismo y antipositivismo. La perspectiva anarquista, marxista y nacionalista popular. Corrientes idealistas y espiritualistas.

Enseñar en la Argentina: pasado, presente

- La perdurabilidad de las matrices de origen; imaginarios, sedimentos y devenir histórico para la tarea de enseñar. Las críticas a la escuela: la Escuela Nueva y la crítica de la escuela tradicional; el niño/a como centro. Las historias no oficiales, las propuestas alternativas. Políticas de reforma educativa.
- Una mirada histórica sobre el acontecer actual en las escuelas: nuestras prácticas individuales e institucionales como productos históricos.
- La crisis del modelo fundacional. Las críticas al sistema educativo en su conjunto: reproductivismo y pedagogías liberadoras.



## Políticas, legislación y administración del trabajo escolar

### Marco orientador

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

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

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

### Contenidos

#### Estado y políticas públicas

- Estado y políticas públicas. La política educativa como política pública. Rol del Estado en la regulación, gestión y financiamiento de la educación.
- Bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema Educativo Provincial. Fundamentos de la Política Educativa de la Jurisdicción y del Nivel.
- El Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires: funciones de la Dirección General de Cultura y Educación, del Consejo General de Educación, de la Subsecretaría de Educación, de las Direcciones de Nivel y Modalidad.

#### Legislación referida al niño/a y la familia

- Los niños/as como sujetos de derecho
- Los derechos de los niños/as.

#### Administración y organización escolar

- Institución: concepto. La escuela como institución social. Análisis institucional. La organización escolar. Organigrama. Cultura, poder y conflicto en la organización escolar. Dimensiones, concepciones y fuentes del poder. La cultura escolar. Autonomía institucional.

#### Política educativa y trabajo docente

- Formación Docente: Instituciones de Grado y de Formación Docente Continua.
- Desempeño del rol: normativa que lo regula, ámbitos de trabajo, asociaciones profesionales y gremiales. Las condiciones laborales docentes.
- Situación actual de la formación docente. Re-definición del rol en relación con el sujeto pedagógico y con los diversos contextos socioculturales.
- Género, educación y trabajo docente.

---

## Campos de la Subjetividad y las Culturas

### JUEGO Y DESARROLLO INFANTIL

#### Marco orientador

El proceso de maduración supone la creación del significado, que comienza con el juego sensorio y se desarrolla con rapidez en la etapa del juego espontáneo hasta tornarse social, con la necesidad consecuente de encontrarse con el significado subjetivo del Otro. La construcción de sistemas de

significados y los cambios en los mismos también implican una ambigüedad y una flexibilidad, que acentúan la motivación y la búsqueda. En esta visión, en la que el significado crea al ser social, es que nos situamos, al decir que no somos humanos sin esta capacidad lúdica. Analizar el juego como factor de desarrollo cognitivo, emocional y social pretende abarcar todas las facetas de la vida humana, pero se refiere sobre todo a la construcción de la identidad, como la necesidad de construir un sistema propio de significados del Yo. Si no media el juego en todas las etapas descritas, la identidad humana nunca se creará de forma coherente e integrada. Si consideramos seriamente esta perspectiva, podemos alcanzar una comprensión más profunda de la importancia que tiene el juego en el desarrollo del niño/a y de la necesidad de su incorporación al conjunto de conocimientos fundamentales en la formación docente.

## Contenidos

### Concepciones sobre el juego

- Enfoques antropológicos, socioculturales, psicológicos y pedagógicos. El juego desde la mirada del arte. Imágenes y representaciones sobre el juego en el imaginario colectivo, en la memoria.

### Características específicas del juego en la infancia

- La importancia vital de las prácticas lúdicas en la niñez. El juego como promotor de salud, maduración, desarrollo y aprendizajes.
- El juego y la estructura cognitiva: juego sensoriomotor, juego simbólico, juego de construcción, juego reglado. Reestructuración de lo real y del propio sujeto gracias a la actividad lúdica.
- El juego y la organización psicomotora.
- El juego como medio de expresión de fantasías, conflictos, sentimientos; como abordaje de situaciones conflictivas no toleradas.
- El juego y la socialización: vínculos, comunicación, roles.
- El juego en tanto experiencia cultural. Juego creador (play) y juego estructurado previamente (game). Los aportes socioculturales en la construcción del juego creativo.
- Los juegos infantiles tradicionales.

### El juego en el Nivel Inicial

- La mediación docente en la configuración del ambiente lúdico y de situaciones de juego. Riesgos del intervencionismo y de la pedagogización excesiva del juego. La mirada del maestro/a sobre el juego en relación con su concepción de enseñanza y su manera de entender la escuela.
- Reflexión e intercomunicación sobre formas prácticas de juego observadas y registradas en jardines maternos y de infantes.
- Vivencia de situaciones lúdicas que permitan, al futuro docente, la reflexión, el goce, así como el "darse permiso" para jugar.
- El juego como medio para conocer al niño/a.
- El juego en el espacio de la enseñanza. Fundamentación de propuestas lúdicas desde la intención de enseñar contenidos.

## Medios audiovisuales, TIC's y educación

### Marco orientador

La llamada "cultura mediática" ha venido a contribuir a la reconfiguración de la realidad (y de los modos de relacionarse y reflexionar sobre la misma), de los otros y de la producción de conocimientos. La cultura mediática no sólo se refiere a los aparatos técnicos y nuevas tecnologías sino más bien a su potencial transformador de la sensibilidad, la socialidad y la subjetividad. Lo mediático se ha hecho trama en la cultura, transformando desde dentro las prácticas, las representaciones y los saberes.

La incorporación de los lenguajes y los soportes audiovisuales y digitales permitirá un acercamiento de la escuela al mundo cultural y a las competencias de los futuros alumnos/as. Más allá de las estimaciones, dudas e interrogantes que cada individuo se plantea respecto de la cultura actual, es un dato incuestionable que el proceso educativo está atravesado por la problemática comunicacional, la tecnología y la pluralidad de lo multimedial.

En un mundo de discursos y sentidos diversos –ideologías, formatos, soportes y lenguajes– que forman parte de los saberes previos de los alumnos/as, la escuela debe atender a este descentramiento en los modos de saber y de acceso al conocimiento tradicional, asumiendo el desafío que plantea la imagen, lo audiovisual y lo digital en los modos de conocer.

Para poder abordar el uso de los medios de comunicación y las TIC's en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es preciso indagar sobre los elementos que los constituyen y también analizar y comprender las características de los distintos lenguajes multimediáticos.

Aprender con el movimiento de las tecnologías digitales implica generar en los educandos el espacio necesario para que contribuyan con nuevas informaciones y recursos, participando como coautores del proceso educativo resaltando la importancia de la interactividad como dimensión comunicacional favorable al aprendizaje.

## Contenidos

Los usos de los medios y tecnologías desde la perspectiva pedagógica

- La perspectiva informacional. La perspectiva difusionista. La perspectiva crítica. La perspectiva de las mediaciones.

Incorporación de medios y tecnologías en procesos educativos

- La imagen y el sonido en educación.
- Centralidad: en los contenidos, en los efectos y en los procesos.
- Proceso pedagógico y producción mediática.
- La prealimentación del producto mediático.
- Condiciones de producción: comunicabilidad, expresividad, interpelación, construcción estética, creatividad, sensibilidad.
- Los medios y las experiencias educativas: sensibilización, registro, producto y proceso.
- Criticidad en la lectura y recepción.

La producción y la recepción mediático-tecnológica en educación

- Procesos: pre-producción, producción y post-producción.
- Herramientas, roles, recursos, producción.
- Medios gráficos en educación. Formatos: periódico, revista, fanzine, historieta, fotonovela, periódico mural.
- La radio en educación. Formatos: magazine, periodístico, radioteatro, radio abierta. La radio escolar como radio comunitaria.
- La televisión y el video en educación. Formatos audiovisuales: documental, ficción, noticiero, investigación, informe especial y otros formatos.
- Video de sensibilización, video-registro, video-producto, video-proceso.
- Lectura y recepción crítica: estrategias educativas.
- Las nuevas tecnologías en educación. Formatos: el mail, el chat, el blog, el fotolog; el wiki y la producción de conocimientos.
- La educación multimedial. La generación de conocimientos en red: participación colectiva e interactividad.

### EDUCACIÓN MUSICAL

#### Marco orientador

La educación artística es un campo de conocimiento que incluye diferentes lenguajes simbólicos. En el marco de la formación docente, los saberes implicados en cada uno de los lenguajes artísticos, así como las herramientas conceptuales y las competencias estéticas que proporciona una formación artística, enriquecen en el sujeto la posibilidad de interpretar la realidad socio-cultural.

Paradigmas anteriores sostuvieron una concepción que asociaba la práctica del arte al tiempo libre postergando por mucho tiempo la legitimación de su enseñanza en la escuela. Por otra parte, otros modelos excluyeron de la formación artística a quienes no detentaban un talento especial, limitaron esta formación a la adquisición de técnicas y habilidades, centraron la formación en actividades puramente expresivas y no dieron lugar a la contextualización sociocultural de los saberes artísticos. En la actualidad, existe consenso epistemológico en considerar al arte como una forma específica de conocimiento.

La música, en la formación general, desarrolla competencias que permiten la comprensión del mundo sonoro. Desde diferentes modalidades del conocimiento musical como la **recepción**, la **producción** y la **reflexión** que incluyen la práctica de la **audición**, la **ejecución vocal e instrumental**, la **creación**, la **representación gráfica** de la música y el **análisis**, el futuro maestro/a puede acceder a una formación integrada que consolide a su vez los conocimientos adquiridos por enculturación. Una formación tal, incluirá necesariamente los aspectos de una realidad compleja y multicultural.

Deberán incluirse en el desarrollo de esta materia el análisis y el tratamiento de los contenidos que, para esta área del saber, se presenten en el Diseño Curricular del Nivel Inicial.

#### Contenidos

##### La música

- La Música en la cultura. La Música como comunicación.
- La Música como disciplina del Curriculum en la formación general.
- La Música como objeto de estudio y como recurso.
- Fundamentación de la Educación Artística en los diseños curriculares provinciales.
- Ubicación de los contenidos musicales en el Curriculum.
- Relación de los contenidos musicales con los contenidos de otras disciplinas.
- Estrategias para el abordaje de los contenidos musicales.

##### La música como lenguaje

- El sonido. Parámetros. Discriminación y percepción. Vinculación con los procedimientos de producción.
- Textura. Planos sonoros. Simultaneidad, sucesión y alternancia. Percepción, producción y análisis.
- Ritmo. Métrica regular. Percepción. Producción y análisis.
- Melodía. Contorno. Centro tonal. Percepción, producción y notación (grafías analógicas).
- Forma: Cambio y recurrencia. Frase musical: antecedente y consecuente. Percepción y producción. Audición comparativa.
- Expresión. Carácter. Percepción y producción. Análisis.

##### La música y la producción

- Herramientas
  - Instrumentos musicales no convencionales. Análisis de la relación entre material sonoro y sonido. Construcción de materiales sonoros y de instrumentos musicales sencillo.
  - Producciones sonoras con los instrumentos contruidos.

- Instrumentos musicales convencionales. Instrumentos musicales de uso en la escuela. Análisis de las partes sonoras de los instrumentos. Análisis de las posibilidades sonoras y de los modos de acción. Experimentación con diferentes generadores de sonidos. Producción.
- La voz cantada y la voz hablada: Diferenciación. Expresión. Exploración de las posibilidades sonoras de la voz.
- Procedimientos (sobre grabaciones, a partir de melodías, canciones, textos, movimientos corporales y producciones plásticas)
  - Improvisación y creación musical.
  - Arreglo instrumental. Sonorización.
  - Interpretación vocal e instrumental.
  - Concertación.
- Proyectos. Diseño, organización y gestión, planificación y ejecución, evaluación y perfeccionamiento de:
  - producciones musicales instrumentales.
  - partituras analógicas.
  - construcción de instrumentos.
  - Concertaciones.
  - Instrumentaciones e interpretación.

#### La música y la recepción

- Percepción global y parcial.
- Representación gráfica y verbal.
- Relación de los elementos del lenguaje en las obras musicales.
- Análisis y reflexión.

#### La música en el contexto sociocultural

- Géneros y estilos: música vocal e instrumental.
- Las canciones y sus contextos socio-culturales.
- Patrimonio cultural del entorno y de la región.

#### La música y la reflexión

- Procedimientos.
- Análisis de los productos.
  - Análisis de producciones musicales vocales e instrumentales.
  - Análisis de obras musicales de diferentes repertorios y estilos.
  - Análisis de los contextos socioculturales de producción musical.

## Educación Física escolar

### Marco orientador

El desafío de transitar procesos de determinación curricular supone dar cuenta de las especificidades de los saberes a enseñar que, en el caso de la Educación Física se presentan de manera compleja, caracterizados por la coexistencia de diversos sentidos y significados que remiten a las condiciones materiales y simbólicas de producción de sus propias prácticas en diversos contextos socio-culturales e institucionales.

La concepción de Educación Física que se sustenta construye su identidad desde el conjunto de prácticas corporales y motrices del hombre, en tanto sujeto socio-históricamente situado en cuyo mundo vivido significa y legitima tales prácticas, que incluyen desde aquellas expresiones "ludo-motrices-expresivas" que responden a una lógica práctica pre-reflexiva hasta los juegos y deportes institucionalizados, pasando por las prácticas motrices recreativas asociadas a las gimnasias, los juegos popu-

lares, el deporte social, como formas de hacer, pensar, sentir y decir, dotadas de cierta racionalidad y recurrencia.

Es desde esta concepción que puede legitimarse a la Educación Física dentro del campo de los saberes a enseñar en la formación docente para Inicial.

Deberán incluirse en el desarrollo de esta materia el análisis y el tratamiento de los contenidos que, para esta área del saber, se presenten en el Diseño Curricular del Nivel Inicial.

## Contenidos

### Núcleos temáticos generales

- La Educación Física como objeto de conocimiento. Autonomía del campo y diálogo con otras ciencias.
- Las concepciones de Educación Física. Identidad del campo disciplinar y procesos de legitimación.
- Campo de conocimiento y currículum del nivel. Enfoques inter y transdisciplinarios.

### Núcleos temáticos para el Nivel Inicial

- La motricidad: aspectos biológicos, psicológicos y socioculturales.
- La enseñanza de la Educación Física como práctica social y educativa en contextos institucionales específicos y conflictivos.
- El diseño de intervenciones fundamentadas. El proyecto de enseñanza y la gestión didáctica.
- Los contenidos de la Educación Física en el nivel: juego, gimnasia, natación y expresión corporal. Enfoques disciplinar, cognitivo y relacional.

## Taller de Literatura infantil

### Marco orientador

Esta materia se propone profundizar los fundamentos teóricos propios de la didáctica del área. Para ello, se facilitará la apropiación de marcos epistemológicos que den cuenta de qué y cómo enseñar en la Educación Inicial y la escritura de propuestas didácticas de aula, de ciclo e institucionales.

Deberán incluirse en el desarrollo de esta materia el análisis y el tratamiento de los contenidos que, para esta área del saber, se presenten en el Diseño Curricular del Nivel Inicial.

## Contenidos

### Didáctica de la Literatura Infantil

- Políticas oficiales de promoción de lectura. Bibliotecas populares. Planes de lectura. Estrategias de promoción del libro.
- La enseñanza de géneros y subgéneros literarios. Dimensiones textuales y socioculturales de los textos literarios.
- Novela, cuento, poesía. Títeres. Teatro.
- Revisión del canon literario. Selección de un corpus literario adecuado a los diferentes recorridos de los alumnos/as de la Educación Inicial.
- La formación de lectores. El docente como mediador de lectura.
- Propuesta didáctica: diagramación y producción de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas que tengan como eje la enseñanza de la literatura infantil.

## Taller de Ciencias Sociales

### Marco orientador

Este espacio de formación acompañará al estudiante en su práctica áulica en las salas maternas y de infantes. Aquí se pondrán en juego los conocimientos adquiridos en los años precedentes para

sustentar **proyectos de enseñanza** de contenidos tendientes a interpretar la realidad social situada, pasada y presente.

La modalidad propia de taller articulará la teoría desarrollada desde la institución formadora y la práctica áulica en la institución destino promoviendo así la **teorización de la práctica y la práctica de la teoría**.

Deberán incluirse en el desarrollo de esta materia el análisis y el tratamiento de los contenidos que, para esta área del saber, se presenten en el Diseño Curricular del Nivel Inicial.

## Contenidos

El conocimiento social en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires.

- Principales problemáticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de la relación diseño curricular- contenidos. Análisis de la relación diseño curricular- prácticas. La relación entre propósitos de formación, estructura y contenidos. Adaptación de los nuevos enfoques en la práctica cotidiana.
- El pensamiento histórico-geográfico. El pensar desde las Ciencias Sociales. Las nuevas formas de entender la Realidad Social. Renovación de los marcos conceptuales. Los nuevos enfoques metodológicos y epistemológicos.
- Algunos esquemas interpretativos generales para abordar la relación sociedad-tiempo social. Los métodos en la Ciencias Sociales. Utilización de diversas fuentes de información. Fuentes cartográficas: Mapas, cartas topográficas, imágenes, planos históricos, fotografías, documentos, datos estadísticos, registros icónicos, simbología, entre otras posibilidades. La tensión entre lo cercano y lo lejano, lo global y lo local, la amplitud y la profundidad como representaciones sociales dinámicas.
- Multiplicidad de fuentes de información: los cambios que implican los nuevos entornos multimedia.

Conceptos y problemas de las Ciencias Sociales.

- Población, tecnologías y medio ambiente. Las problemáticas ambientales y el conocimiento ambiental en la escuela. Organización político-territorial de los Estados. Globalización y regionalización. Configuración y dinámica del espacio geográfico argentino y bonaerense.
- El mundo moderno. La conquista de América y la aculturación. La colonia y las luchas por la emancipación. Surgimiento del Estado argentino. Modernización e inserción en la economía mundial. La Argentina del siglo XX. La dictadura y la historia reciente.
- El mundo del trabajo. Migraciones, xenofobia y discriminación.

## Taller de Ciencias Naturales

### Marco orientador

El desarrollo de esta materia está vinculado con el análisis y la resignificación de las actividades exploratorias y experimentales con materiales de uso de descarte o de uso cotidiano acordes al nivel, como espacio didáctico que posibilita el aprendizaje de saberes sistematizados y el desarrollo de habilidades relacionadas con procesos de investigación como la formulación de anticipaciones, diseños experimentales, simulaciones, juegos de diferente tipo (de mesa, simulación, corporales, etcétera), observación y registros sencillos (a través de dibujos, cuadros sencillos)

Las actividades experimentales deben ser parte de una propuesta didáctica para que la realización de las mismas no se transforme en "un activismo", en un "hacer por hacer".

Los docentes ampliarán sus conocimientos con relación al núcleo temático seleccionado y se apropiarán de estrategias didácticas para el diseño e implementación de actividades experimentales en el nivel.

Deberán incluirse en el desarrollo de esta materia el análisis y el tratamiento de los contenidos que, para esta área del saber, se presenten en el Diseño Curricular del Nivel Inicial.

## Contenidos

### Transformaciones de la materia y la energía en el ambiente

- Modelo de partículas de la materia. Estados de la materia. Cambios de estados.
- Características de los materiales (textura, brillo, permeabilidad, etcétera).
- Actividades de exploración, clasificación y comparación de los materiales.
- Diseño de propuestas para implementar en el aula.
- Transformaciones y transferencia de energía.
- Concepto de energía. Tipos y transformaciones. Calor. Temperatura. Formas de transmisión del calor. Ondas, Sonido y Luz.
- Actividades de exploración y experimentación relacionadas con la interacción de materiales con la energía – sonido, luz, color y calor –.
- Movimientos, trayectoria, velocidad, aceleración.
- Fuerzas, características generales.
- Diseño de propuestas para implementar en el aula.

### Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los contenidos de este núcleo

- Construcción del paradigma corpuscular de la materia. Los diferentes materiales están formados por partículas diferentes. Entre las partículas existe vacío. Las partículas poseen movimientos.
- Movimientos. Diferenciación entre trayectoria, velocidad, aceleración.
- Las fuerzas. fuerzas por contacto y a distancia.
- Diferenciación entre calor y temperatura, en cuanto a lo conceptual como al uso en el lenguaje cotidiano.
- El trabajo con las formas de propagación del calor y sus aplicaciones.
- Luz, color, pigmentos. Características, mezclas aditivas de luces y de pigmentos.

## Taller de Matemática

### Marco orientador

Este espacio de formación acompañará al estudiante en su práctica áulica en las salas maternas y de infantes. Aquí se pondrán en juego los conocimientos adquiridos en los años precedentes para sustentar **proyectos de enseñanza** de contenidos correspondientes a número, al espacio físico o sensible, al espacio geométrico y a la medida que llevará adelante con los niños/as.

La modalidad propia de taller articulará la teoría desarrollada desde la institución formadora y la práctica áulica en la institución destino promoviendo así la **teorización de la práctica y la práctica de la teoría**.

Deberán incluirse en el desarrollo de esta materia el análisis y el tratamiento de los contenidos que, para esta área del saber, se presenten en el Diseño Curricular del Nivel Inicial.

### Contenidos

La enseñanza y el aprendizaje de:

- Usos y funciones del número.
- Sistema de numeración.
- Representaciones espontáneas de la cantidad.
- La numeración oral y la numeración escrita.
- Transformaciones que afectan la cardinalidad.
- Procedimientos numéricos de base y expertos que emplean los niños/as.



## Tipos y tamaño de espacio

- Relaciones espaciales en el objeto, entre los objetos y en los desplazamientos.
- Representación gráfica de situaciones espaciales y geométricas.
- Figuras geométricas bidimensionales y tridimensionales (figuras y cuerpos).
- La magnitud de los objetos factibles de ser medidos.
- La medida y las mediciones de uso cotidiano
- Los instrumentos convencionales y no convencionales de medición.

## Aspectos didácticos

- La auto-evaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación como una de las instancias permanentes en la tarea de aprendizaje.
- Lectura y escritura favorecedora de la apropiación conceptual-metodológico de las prácticas discursivas propias del área y de su enseñanza.

## Producción de materiales y objetos lúdicos

### Marco orientador

La principal fuente para el aprendizaje infantil está en su propia actividad. A través de ella los niños/as aprenden y transforman la realidad. Para realizar la actividad los niños/as necesitan objetos y materiales con los que poder relacionarse. Dichos materiales son una fuente inagotable para que los niños/as manipulen, observen, agrupen, clasifiquen, etcétera. Manipulación, exploración y experimentación son recursos naturales que los pequeños utilizan en sus aprendizajes de forma espontánea.

Se entiende por materiales didácticos todos aquellos objetos, instrumentos, etcétera, con los que el niño/a puede relacionarse en su entorno escolar, independientemente de que hayan sido elaborados o no con fines educativos. Se trata de recursos que pueden ser utilizados en la sala con una finalidad educativa.

La inclusión de esta asignatura en la carrera servirá para orientar en la selección y la construcción de materiales específicos para estimular la creación y la elaboración y, por tanto, para enriquecer las Unidades Didácticas. Los alumnos/as del profesorado de Nivel Inicial encontrarán apoyo y guía en la búsqueda de ideas, técnicas y procedimientos y hallarán una orientación didáctica basada en la investigación y la experiencia personal.

Deberán incluirse en el desarrollo de esta materia el análisis y el tratamiento de los contenidos que, para esta área del saber, se presenten en el Diseño Curricular del Nivel Inicial.

### Contenidos

- El juego como medio formativo por excelencia en la Educación Infantil. El juego y el juguete como espacio de controversia didáctica. Identidad o naturaleza del juego. El juego en sí mismo. El juego necesidad del niño/a. Tipos de juego. La diferenciación en función del desarrollo evolutivo del niño/a. La sala como espacio para el desarrollo lúdico: condiciones didácticas a tener en cuenta. Los juguetes como medios didácticos. Evaluación de las actividades lúdicas.
- Juguetes y cosas útiles con materiales descartables. El taller casero. Materiales y herramientas. Juguetes de arrastre, para dramatizar, para experimentar y construir. Cosas prácticas y decorativas. Juegos y juguetes.
- Material didáctico. Concepto del material didáctico. Criterios para su selección. Consideraciones sobre algunos materiales. Importancia de los materiales didácticos. Selección y utilización. Clasificación general de los materiales didácticos. Su aporte para la iniciación en el aprendizaje formal. Los sectores de juego de la 1ra. 2da. y 3ra. sección. Diferenciación y clasificación de material de ejercitación psicomotora para la formación de las nociones. Materiales didácticos para música y educación física. Muñecos, almohadones, pompones, túnel de tela. Bolsas y cajas para guardar materiales. Instrumentos realizados con objetos cotidianos (cotidiáfonos).

- Medios audiovisuales. La imagen en la enseñanza. Los medios audiovisuales en la comunicación didáctica. Los recursos tecnológicos en la educación infantil: medios de proyección fija (diascopio, retroproyector). Medios audios. Sistema multimedia. Sistemas integrados (video, ordenador). Para qué usarlos. Cómo usarlos. Cómo evaluarlos.
- El teatro de títeres. Distintos tipos de títeres: manopla, camisolín, varilla, dedo. El teatro de títeres. Escenografía. Manejo.

---

## Campo de la Práctica Docente

### Práctica en terreno

#### Marco orientador

En la Práctica en terreno de 3er. Año se aborda la problemática educativa, particularmente la enseñanza y las relaciones educativas entre los actores, en el aula de Nivel Inicial o Primario. Asimismo, se comienzan a trabajar las acciones orientadas al desarrollo de la práctica de la enseñanza.

La práctica deberá realizarse atendiendo a diferentes contextos, no sólo urbanos y rurales, sino los surgidos de distintas modalidades: Educación rural, Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación hospitalaria y domiciliaria, Educación en contextos de privación de libertad, Educación intercultural bilingüe, etcétera.

#### Contenidos

- El aula como espacio de circulación de saberes.
- Las propuestas didácticas: caracterización y análisis en ambos ciclos.
- Elaboración e implementación de propuestas en función del diseño curricular de ambos ciclos respecto del grupo y la institución.
- El juego con intencionalidad pedagógica: implicancias en la práctica.

### Taller integrador interdisciplinario

El eje del Taller integrador interdisciplinario es la **Relación educativa**. El Taller permite replantear las diferentes perspectivas que tuvo y tiene hoy este eje fundamental del accionar docente que es la **relación educativa**. Entendiendo que esta no es solamente la relación docente – alumno/a en el ámbito del aula, sino que debe extenderse a un sistema de relaciones contextuales más amplias que engloban y otorgan sentido a las relaciones sociales del aula, pero también a las relaciones entre la escuela y la sociedad.

El eje del Taller se inscribe en el necesario reposicionamiento del docente frente a las actuales demandas de la sociedad. También en la importancia de replantear críticamente la relación educativa ante los nuevos escenarios que surgen de las características del alumno/a de hoy, de las diversidades culturales y de los contextos sociopolíticos.

La relación educativa debe ser repensada y analizada críticamente. La función de enseñanza del docente se ve impactada por múltiples factores. Los alumnos/as de hoy no son los alumnos/as ideales estudiados en los libros y existen factores sociales y culturales que condicionan la tarea docente. Por otro lado, el aula no es el lugar exclusivo de lo educativo.

El análisis de la relación educativa debe hacerse desde tres dimensiones:

- la relación intersubjetiva en el aula: la comunicación educativa, la relación adulto-niño/a, la horizontalidad asumiendo la asimetría educativa, el diálogo como encuentro ligado con la praxis;
- la relación enseñanza-aprendizaje-contenidos: los nuevos sentidos de la enseñanza (no reducidos a una cuestión metodológica), el reconocimiento de las nuevas condiciones y modos del apren-

dizaje, los significados complejos del contenido (desnaturalizando los "contenidos científicos" y multiplicando los contenidos culturales);

- la relación entre los docentes: la construcción de espacios de participación y de construcción colaborativa, de construcción de reflexiones y de saberes colectivos sobre la práctica en el aula, de elaboración común de estrategias de trabajo didáctico crítico.

La propuesta es que los "maestros/as orientadores" de las escuelas donde los maestros/as en formación realizan sus prácticas, participen en el Taller Integrador Interdisciplinario. Esta estrategia permitiría construir espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar.

## HERRAMIENTA DE LA PRÁCTICA

### Investigación en y para la acción docente

#### Marco orientador

La Herramienta de la práctica en este caso es un taller de "Investigación en y para la acción docente" en el que puedan trabajarse los rudimentos de la metodología de investigación-acción, con el fin de recuperar el sentido del conocimiento sistemático del aula y el hecho educativo áulico, tendiente a la toma de decisiones y la acción docente.

#### Contenidos

- Procesos de investigación sobre la propia práctica: observación y registro.
- La práctica reflexiva como práctica grupal.
- La reflexión antes, durante y después de la acción.
- Análisis y reflexión grupal de las prácticas implementadas en el aula.
- Elementos de sistematización de prácticas.
- Construcción cooperativa de propuestas alternativas.
- Escritura de crónicas de clase y su análisis reflexivo.

#### Reflexión filosófica de la educación

##### Marco orientador

El sentido de incorporar esta materia en el último año es el de proporcionar un espacio de articulación entre la práctica en el aula y algunas claves filosóficas de la educación, que permitan la relación acción-reflexión. El objeto que deberá privilegiarse es la interpelación, la problematización y la transformación, en proceso, de la práctica docente.

Los contenidos que se sugieren son orientativos de la gama de temas y problemas filosóficos de la educación, que se desarrollarán en ese espacio de relación acción-reflexión. La articulación con la "Dimensión ético-política de la praxis docente" favorecerá el desarrollo de esta materia, a la vez que conjuntamente ahondarán en la construcción del sentido del eje del Taller integrador interdisciplinario: el **posicionamiento docente**.

##### Contenidos

Problemas de la educación: necesidad, legitimidad, posibilidad, límites

- Concepciones filosóficas que fundamentan las teorías y las prácticas educativas.

Problemas de axiología y teleología en la educación

- Dialéctica de la educación.
- Racionalidad tecnológica y relación educativa.
- Pensamiento, lenguaje y educación.

Los "mundos" del ser humano y el campo educativo. Las comunidades educativas.

- Articulación entre el sentido social y el sentido subjetivo de la educación.
- Discursos del sujeto y discursos de las instituciones.
- Saberes que intervienen en el proceso educativo. Fundamentos epistemológicos de las áreas disciplinares incluidas en el currículum.

#### Dimensión ético-política de la praxis docente

##### Marco orientador

La incorporación de esta materia tiene por objeto reflexionar, sobre la base de referencias teóricas, la práctica docente, desnaturalizando el carácter neutral del que frecuentemente está imbuida. En este sentido, se propone la noción de **praxis** entendida como una articulación de acción y reflexión, por un lado, y como un tipo de práctica en la que su sujeto (en este caso, el docente) elige y decide trabajar con un horizonte transformador.

Los conceptos que se presentan no deben considerarse aisladamente sino que tienen que propiciar la problematización y la construcción colectiva de la praxis docente. En esta línea, la materia debe estar animada por el eje del Taller Integrador Interdisciplinario: el **posicionamiento docente**, resaltando el carácter transformador, crítico y activo de la docencia.

Por otra parte, la materia tendrá que articularse con la otra materia del Campo de la Fundamentación, "Reflexión filosófica de la educación", lo que permitirá enriquecer desde diferentes perspectivas la comprensión de la praxis docente.

## Contenidos

- Discursos filosóficos sobre el obrar humano. Moral, ética filosófica y ética normativa. Eticidad de la praxis docente.
- Concepciones y debates sobre los valores éticos. Fundamentos de los valores y disvalores vigentes en el contexto y en las prácticas educativas.
- Las normas, las costumbres y la deontología en la configuración de la práctica docente.
- Los saberes y el saber enseñar. El docente como profesional de la enseñanza, como trabajador de la cultura y como pedagogo.
- La praxis educativa: el proceso de reflexión-acción. Superación del idealismo y del pragmatismo.
- La praxis docente como fuente de conocimiento y de transformación.
- Heteronomía y autonomía en la praxis docente. Libertad, comunidad e intersubjetividad en la construcción de la praxis.
- Politicidad de la educación. La educación como "proceso político-pedagógico".
- Reproducción, desescolarización y alternativas pedagógicas.
- Educación, dominación, liberación y hegemonía.
- Dimensión política de la docencia. Conformismo, resistencia y transformación.
- El posicionamiento político del docente. Reflexión ético-política sobre las imágenes del educador.

---

## Campo de la Subjetividad y las Culturas

### Educación en y para la Salud

#### Marco orientador

La Educación en y para la Salud se propone abordar el conocimiento del desarrollo saludable del niño/a pequeño durante la primera infancia, teniendo en cuenta las medidas de prevención y promoción de la salud, detección precoz de enfermedades y orientaciones en cuanto al cuidado y hábitos de alimentación e higiene.

En este sentido se pretende fortalecer la función social de la tarea docente en relación con la prevención y promoción de la salud del niño/a y su familia.

#### Contenidos

- El cuerpo y sus cuidados. Atención a la salud y calidad de vida.
- Las instituciones educativas y sus articulaciones con las políticas de salud y con la atención primaria de la salud.
- Incidencia social en la salud del niño/a y del adulto.
- Profilaxis, prevención y promoción de la salud.
- El jardín maternal y el jardín de infantes como agentes preventivos y promotores de la salud.
- Necesidades y costumbres alimenticias. Lactancia y leche materna.
- Nociones de nutrición, higiene de los alimentos.
- Necesidades y hábitos de higiene y sueño.
- La educación sexual de los niños/as.
- Nociones sobre control pediátrico del recién nacido.
- Seguimiento del lactante y del niño/a hasta los 5 años.
- Plan de vacunación y prevención de enfermedades.
- Prevención de accidentes y primeros auxilios.

---

## Campo de los Saberes a Enseñar

Este Campo está integrado por materias que desarrollan en forma de Ateneos.

El **Ateneo** es un espacio grupal educativo donde interjuegan procesos de comprensión, intervención y reflexión en la acción docente, en la mediación entre:

- la construcción de las prácticas de enseñanza de diferentes saberes;
- la complejidad sociocultural de la experiencia intersubjetiva en el espacio del aula;
- el posicionamiento ético-político del docente en su **praxis** educativa.

Las acciones en el Ateneo pueden ser variadas: profundización bibliográfica, exposición de temas especiales, toma de decisiones pedagógico-didácticas en el espacio del aula, problematización del espacio y del hecho educativo, autosocioanálisis, *descripción densa* de la práctica, reflexión ético-política del posicionamiento docente, etcétera.

En el Ateneo es necesario trabajar con una metodología dialéctica orientada a la construcción colectiva de la **praxis** docente como enseñante, como pedagogo y como trabajador cultural, y con un estilo dialógico donde el conocimiento se construye colectivamente en y con la práctica.<sup>39</sup>

Los docentes a cargo de los Ateneos trabajarán en el Instituto durante el período preparatorio de la Residencia y luego, en el período de Residencia, concurrirán a la escuela para trabajar en forma conjunta con los docentes que reciban residentes.

El proceso de desarrollo de la Residencia será monitoreado, coordinado y evaluado en forma conjunta entre los docentes de los Ateneos, el docente del Campo de la Práctica y el "maestro/a orientador".

Lo deseable es convocar a los "maestros/as orientadores" a participar activamente en los Ateneos del Campo de los Saberes a Enseñar en el 4º Año de la Formación Docente.

### Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Literatura

#### Marco orientador

Se toma la modalidad de Ateneo como una organización de grupos de reflexión e intercambio de experiencias alrededor de alguna temática. Esto hace posible leer, analizar, interpretar y evaluar las prácticas docentes propias y ajenas, a partir del análisis e interpretación de materiales curriculares y de los recursos didácticos, de la reflexión y análisis crítico de las propias decisiones, del intercambio y aporte entre pares, de la elaboración de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas, de la implementación y de la observación de las propuestas didácticas elaboradas.

Esta materia se propone como un espacio de socialización, lectura, análisis y reflexión de las prácticas docentes que los estudiantes diseñarán y pondrán en práctica a través de proyectos, que deberán insertarse en los Proyectos Curriculares de las instituciones donde deban aplicarlos.

Deberán incluirse en el desarrollo de esta materia el análisis y el tratamiento de los contenidos que, para esta área del saber, se presenten en el Diseño Curricular del Nivel Inicial.

<sup>39</sup> Esto significa que, aunque existan horizontes formativos (el docente como enseñante, pedagogo y trabajador cultural), el Ateneo no cristaliza competencias fijas o modos de desempeño que se prefiguren como "modelos", sino que apuesta a la construcción en proceso de la práctica y el rol del docente.

## Ateneo de Matemática

### Marco orientador

El Ateneo se centrará en un estilo **dialogico** de construcción de conocimiento a través de la planificación, supervisión, re-elaboración, conducción, problematización, seguimiento de las prácticas y reflexión del proyecto de enseñanza del área del conocimiento matemático para el **Jardín Maternal y Jardín de Infantes**, su puesta en marcha y reflexión sobre la práctica áulica propia de la Residencia.

El formador acompañará y supervisará la propuesta de enseñanza de los contenidos matemáticos planificados por los residentes en la institución formadora y concurrirá a la institución destino para llevar a cabo el seguimiento y reflexión **en y sobre** la práctica de enseñanza en el **Jardín Maternal** y en el **Jardín de Infantes**.

Deberán incluirse en el desarrollo de esta materia el análisis y el tratamiento de los contenidos que, para esta área del saber, se presenten en el Diseño Curricular del Nivel Inicial.

## Ateneo de Naturaleza y Sociedad

### Marco orientador

La planificación y el trabajo en este Ateneo deberá considerar el enfoque de la relación entre naturaleza y sociedad planteada en el Currículum de Nivel Inicial. Se considerarán tres momentos, cuya estructuración está relacionada a la etapa de formación en que se encuentran los futuros docentes: la residencia.

En una primera etapa, los docentes en formación trabajan con casos diversos que permiten la ampliación de conocimientos y el análisis de las concepciones históricas y actuales relacionadas con la naturaleza, la sociedad y el ambiente.

Una forma pobre de considerar al ambiente es circunscribir su trabajo a la perspectiva de ciencias naturales desvinculando lo social. Resulta que la noción de ambiente involucra al ser humano como ser social que interactúa con los diferentes elementos que lo integran, modificándolos y siendo alterado por ellos. Los casos pueden estar vinculados con situaciones actuales de problemáticas socio-ambientales regionales y nacionales y unidades didácticas o proyectos de enseñanza de nivel referidos a ellos.

En una segunda etapa se trabaja en la orientación vinculada con la residencia, diseñando los proyectos, y unidades que implementan los docentes en formación en su práctica en las aulas.

En una tercera etapa se realiza la reflexión y análisis de su propia práctica (investigación-acción) en relación con los marcos teóricos desarrollados a lo largo de sus cuatro años de formación.

Deberán incluirse en el desarrollo de esta materia el análisis y el tratamiento de los contenidos que, para esta área del saber, se presenten en el Diseño Curricular del Nivel Inicial.

## Ateneo de nuevas expresiones estéticas

### Marco orientador

El docente necesita incorporar elementos de análisis y crítica de las nuevas expresiones estéticas que surgen en el contexto socio cultural y en el mundo analizando la producción desde la realidad inmediata para llegar a las nuevas expresiones universales.

La reflexión sobre elementos innovadores favorecerá otras miradas e impactarán sobre las prácticas docentes. En este sentido, el propósito es que los docentes comprendan e incorporen las nuevas expresiones estéticas en sus prácticas pedagógicas (murga, graffiti, muralismo, títeres, teatro comunitario, fanzine, fotolog, etcétera). Se sugiere trabajar desde los distintos lenguajes, producción, percepción y contextos socioculturales en continua relación.

Deberán incluirse en el desarrollo de esta materia el análisis y el tratamiento de los contenidos que, para esta área del saber, se presenten en el Diseño Curricular del Nivel Inicial.

---

## Campo de la Práctica Docente

### Práctica en terreno

#### Marco orientador

En la Práctica en terreno de 4º Año se desarrolla específicamente la práctica de la enseñanza en el aula de Nivel Inicial. Para ello, es de suma importancia que, al menos, los docentes de las materias areales participen en el campo del seguimiento, la reflexión en y sobre la práctica y el planeamiento de la misma, con sus alumnos/as.

La práctica deberá realizarse atendiendo a diferentes contextos, no sólo urbanos y rurales, sino los surgidos de distintas modalidades: Educación rural, Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación intercultural, Educación ambiental, etcétera, y en los distintos ámbitos de desarrollo (Ley 13688).

#### Contenidos

- Elaboración e implementación de un proyecto de residencia según el recorte de la realidad que oriente la unidad didáctica.
- Caracterización del grupo áulico.
- Observaciones: el alumno/a deberá realizar la residencia en los dos ciclos del nivel inicial y de ser posible en instituciones con contextos socioculturales diferentes.

### Taller Integrador interdisciplinario

El eje del Taller Integrador interdisciplinario es el **Posicionamiento docente**. El Taller tiene que permitir comprender y asumir el posicionamiento del docente como un trabajador cultural y como un intelectual transformador. Un docente es un intelectual y tendría que tender a ser un pedagogo, porque trabaja con el oficio de la palabra, con la ciencia, en la transmisión, la movilización, la creación y la transformación de la cultura.

Para trabajar, en este sentido, necesitamos en el taller dismantelar las versiones del reciclaje, de la reconversión, de la profesionalización, que aportó a una gran descalificación de los maestros/as en el período anterior. Y para esto, el Taller debe encarar un fuerte proceso de deconstrucción y de reconstrucción del rol docente.

- Una lectura de la **práctica** desde:
  - (I) las características de la tarea docente desde el punto de vista de la realización de una práctica profesional, de un **trabajo**, sus problemáticas laborales, las condiciones de trabajo, el papel dentro del sistema educativo, etcétera;
  - (II) las representaciones, las tradiciones o los modelos de docencia vinculados con proyectos político-pedagógicos e históricos concretos, o a definiciones surgidas de distintos modelos pedagógicos, a veces coincidentes con un proyecto mayor;
  - (III) la práctica de la enseñanza al interior del aula, donde aparecen características como las de simultaneidad, imprevisibilidad, complejidad, los vínculos interpersonales que supone, la flexibilidad o la rigidez de los esquemas de actuación, cuestiones ligadas a lo metodológico, al trabajo grupal, etcétera;
  - (IV) y por fin, el análisis de la constitución de la **identidad docente**, desde la conformación de un **habitus** o de una **experiencia hegemónica** y desde los procesos de socialización e internalización de un determinado modelo de **ser / actuar / pensar / sentir** docente.



- Una deconstrucción de las marcas en la propia biografía escolar, en las identificaciones formadoras, de las prescripciones institucionales formativas, del esquema y el marcaje corporal, del control del cuerpo del otro, de las relaciones y los dispositivos obturadores, de las prácticas discursivas y el control simbólico, del sentido hegemónico de la enseñanza y del aprendizaje, de la naturalización de los contenidos.
- Una reconstrucción de la relación del docente con la cultura, de la comunicación intersubjetiva, del cuerpo y el discurso en la docencia, de los sentidos actuales y complejos de la enseñanza y el aprendizaje, de la complejidad de los contenidos culturales, de la creatividad y el desafío ante la dificultad y la imprevisibilidad, del sentido ético y político de la docencia en nuestras sociedades, de la contribución central del docente al sentido público de la escuela, de la incidencia del trabajo docente en la construcción de la ciudad educadora.

En el Taller, además, deberían abordarse los temas:

- la conformación histórica de la tarea docente, con especial referencia a las tradiciones latinoamericanas. El docente como profesional de la enseñanza, pedagogo y trabajador de la cultura;
- el docente como trabajador. Condiciones de salud laboral docente. Definición del puesto de trabajo docente. La actividad gremial y su participación en el sistema educativo;
- la dimensión política y socio-comunitaria del trabajo docente.

La propuesta es que los "maestros/as orientadores" de las escuelas donde los docentes en formación realizan sus prácticas participen en el Taller Integrador Interdisciplinario. Esta estrategia permitiría construir espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar, especialmente referidos al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

El Campo de la Práctica en 4º Año no posee Herramientas específicas.

# CORRELATIVIDADES

2º AÑO	
Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje II	Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje I
Psicología Social e Institucional	_____
Cultura, Comunicación y Educación	_____
Campo de la Práctica Docente II	Campo de la Práctica Docente I
Educación Plástica	_____
Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura	Taller de Lectura, Escritura y Oralidad
Didáctica de las Ciencias Sociales	_____
Didáctica de las Ciencias Naturales	_____
Didáctica de la Matemática	_____
Teorías Sociopolíticas y Educación	_____
Didáctica y Curriculum del Nivel Inicial	Didáctica General

3º AÑO	
Juegos y Desarrollo Infantil	_____
Medios audiovisuales, TIC's y Educación	_____
Educación Musical	_____
Educación Física Escolar	_____
Taller de Ciencias Sociales	Didáctica de las Ciencias Sociales
Taller de Ciencias Naturales	Didáctica de las Ciencias Naturales
Taller de Literatura Infantil	Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura
Taller de Matemática	Didáctica de la Matemática
Producción de Materiales y Objetos lúdicos	_____
Historia y Prospectiva de la Educación	Pedagogía
Políticas, Legislación y Administración del Trabajo Escolar	Teorías Sociopolíticas y Educación
Campo de la Práctica Docente III	Campo de la Práctica Docente II Didáctica de las prácticas del Lenguaje y la Literatura Didáctica de las Ciencias Sociales Didáctica de las Ciencias Naturales Didáctica de la Matemática Didáctica y Curriculum del Nivel Inicial

4º AÑO	
Educación en y para la salud	_____
Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Literatura	Taller de Literatura Infantil
Ateneo de Matemática	Taller de la Matemática
Ateneo de Naturaleza y Sociedad	Taller de Ciencias Naturales Taller de Ciencias Sociales
Ateneo de Nuevas Expresiones estéticas	_____
Reflexión filosófica de la Educación	Campo de la Práctica Docente III
Dimensión ético política de la praxis docente	Campo de la Práctica Docente III
Campo de la Práctica IV	Campo de la Práctica Docente III Taller de Ciencias Sociales Taller de Ciencias Naturales Taller de Literatura Infantil Taller de Matemática

OBSERVACIONES: El Campo de Actualización Formativa será acreditado por Promoción sin examen final.

Para cursar 3er Año, el alumno/a deberá tener aprobadas las materias de 1er Año. Para cursar 4º Año deberá tener aprobado 1º y 2º Año