

RESOLUCIÓN N.º 2438/MEGC/14

Buenos Aires, 9 de junio de 2014

VISTO:

La Ley Nacional N° 26.206, el Decreto Nacional N° 144/08, las Resoluciones Nacionales ME N° 1588/12, CFE N° 24/07, 30/07 y 74/08, las Resoluciones N° 2171-SED/01, 271-SED/02 y 6626-MEGC/09, el Expediente N° 1.638.278-MGEYA/DGPLED/14, y

CONSIDERANDO:

Que por las presentes actuaciones tramita la aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Inicial, a los efectos de su implementación en los establecimientos de Formación Docente de Gestión Estatal y de Gestión Privada dependientes de las Direcciones Generales de Educación Superior y de Educación de Gestión Privada respectivamente en el ámbito del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires;

Que la presente propuesta está encuadrada por los lineamientos de la política nacional para la formación docente, por la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, en las Resoluciones Nacionales CFE Nº 24/07, Nº 30/07, Nº 74/08 y por las Resoluciones Nº 2171-SED/01, Nº 271-SED/02 y Nº 6626-MEGC/09 para los establecimientos de la Dirección Formación Docente de la Dirección General de Educación Superior y la Resolución Nº 1114-MEGC/09 para la Dirección General de Gestión Privada del Ministerio de Educación de esta Ciudad;

Que mediante la Resolución Nacional CFE Nº 24/07 se aprobó el documento con los "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial" estableciéndose en el Apartado II - Niveles de concreción del currículo, punto 20.1 que "se espera que cada jurisdicción pueda elaborar los diseños curriculares pertinentes y culturalmente relevantes para su oferta educativa, a partir de los lineamientos nacionales y considerando un margen de flexibilidad para el desarrollo de propuestas y acciones de definición institucional local";

Que la Resolución Nacional dictada por el Ministerio de Educación Nº 1588/12 aprueba los requisitos y procedimientos para la tramitación de las solicitudes de validez nacional de títulos y certificaciones correspondientes a estudios presenciales de formación docente en el marco del Decreto Nacional Nº 144/08 que regula la validez nacional de títulos y certificaciones del sistema educativo;

Que el diseño curricular es el resultado de una tarea consensuada y articulada por la Gerencia Operativa de Currículum dependiente de la Dirección General de Planeamiento Educativo, la Dirección de Formación Docente dependiente de la Dirección General de Educación Superior y la Dirección General de Educación de Gestión Privada;

Que la política educativa participativa que anima a este Ministerio promovió una metodología para el desarrollo del Diseño Curricular Jurisdiccional que consistió en constituir mesas de trabajo cooperativas donde participaron y realizaron acuerdos los representantes de las Direcciones ministeriales y de los establecimientos de Formación Docente de gestión estatal y privada;

Que el Diseño Curricular Jurisdiccional constituye un marco de referencia para garantizar niveles de formación equivalentes entre las diferentes ofertas formativas de la jurisdicción;

Que en virtud de la política nacional y del Gobierno de esta Ciudad y de la reconocida trayectoria de los establecimientos de Formación Docente de esta jurisdicción, el presente Diseño Curricular Jurisdiccional se constituye como marco y base para el desarrollo de los planes de estudio institucionales que deben manifestar a la vez la integración de contenidos comunes para garantizar la identidad jurisdiccional, la calidad y la equidad educativas y, simultáneamente, la variedad de propuestas específicas a partir de la identidad de las instituciones;

Que el Profesorado de Educación Inicial se presenta como una de las propuestas ofrecidas por los establecimientos de Educación Superior que enriquecen la diversidad de opciones de formación docente que la jurisdicción proporciona y que integran el acervo cultural que brinda la Ciudad Autónoma de Buenos Aires;

Que la nómina de establecimientos y cohortes que implementarán el Diseño Curricular Jurisdiccional de la carrera de Profesorado de Educación Inicial fue evaluada y propuesta por las Direcciones Generales de Educación Superior, con la participación de la Dirección de Formación Docente, y de Educación de Gestión Privada;

Que conforme lo estipulado en la precitada Resolución Nacional Nº 1588/ME/12 debe darse intervención a la Dirección de Validez Nacional de Títulos y Estudios, y por su intermedio al Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) para el otorgamiento de la validez nacional al título de Profesor/a de Educación Inicial;

Que los gastos que demande la implementación de la presente propuesta deberán ser incluidos en el proyecto de presupuesto para el ejercicio 2015;
Que ha tomado la correspondiente intervención la Dirección General de Planeamiento Educativo;
Que la Dirección General de Coordinación Legal e Institucional ha tomado la intervención que les compete.
Por ello, y en uso de las facultades que le son propias,

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN RESUELVE

Artículo 1.- Apruébase el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Inicial que deberá implementarse en los establecimientos de Formación Docente dependientes de la Dirección de Formación Docente perteneciente a la Dirección General de Educación Superior y en los establecimientos de Formación Docente supervisados por la Dirección General de Educación de Gestión Privada del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que, como Anexo I (IF-2014-04135161-DGPLED), forma parte integrante de la presente Resolución.

Artículo 2.- Establécese que el Diseño Curricular Jurisdiccional aprobado en el artículo 1 de la presente se implementará a partir del ciclo lectivo 2015 en los establecimientos de Formación Docente de Gestión Estatal y de Gestión Privada citados precedentemente, cuya nómina y cohortes involucradas se detallan en los Anexos II (IF-2014-04135161-DGPLED) y III (IF-2014-04135161-DGPLED), que a todos sus efectos forman parte de la presente.

Artículo 3.- Encomiéndase a la Dirección de Formación Docente de la Dirección General de Educación Superior, a las Direcciones Generales de Educación de Gestión Privada y de Planeamiento Educativo, el seguimiento y la evaluación de la aplicación del Diseño Curricular aprobado en el artículo 1 de la presente.

Artículo 4.- Dése cumplimiento con el procedimiento de tramitación de las solicitudes para la validez nacional de títulos y certificaciones correspondientes a estudios presenciales de formación docente dispuesto por la Resolución Nacional Nº 1588/ME/12.

Artículo 5.- Establécese que la Gerencia Operativa de Currículum de la Dirección General de Planeamiento Educativo iniciará el trámite de validez nacional conforme los requerimientos de la Resolución Nº 1588/ME/12.

Artículo 6.- Establécese que los institutos de Formación Docente, incluidos en los ANEXOS II y III, de esta norma, enmarcados por los niveles de concreción curricular planteados en los "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial" aprobados por la Resolución Nº 24/CFE/07, y ajustándose al Diseño Curricular aprobado por el artículo 1 de la presente, deberán tramitar la aprobación ante este Ministerio de los planes de estudio institucionales conforme la Resolución Nº 6437/MEGC/11 que a esos efectos conllevará la validez nacional de los títulos que emitan.

Artículo 7.- Establécese que la aprobación dispuesta por el artículo 1 no implicará una modificación en el régimen de aporte gubernamental a los establecimientos supervisados por la Dirección General de Educación de Gestión Privada.

Artículo 8.- Publíquese en el Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires y efectúense las Comunicaciones Oficiales pertinentes a las Direcciones Generales de Educación Superior, de Educación de Gestión Privada, de Planeamiento Educativo, de Administración de Recursos, de Personal Docente y no Docente y de Carrera Docente, a las Gerencias Operativas de Currículum, de Recursos Humanos Docentes, de Títulos y Legalizaciones y de Clasificación, Disciplina Docente y de Oficina de Gestión Sectorial. Cumplido, archívese. **Bullrich**

ANEXO

ANEXO - RESOLUCIÓN N° 2438-MEGC/14



G O B I E R N O D E L A C I U D A D D E B U E N O S A I R E S
2014, Año de las letras argentinas

Anexo

Número:

Buenos Aires,

Referencia: EX 1638278/2014 S/ PROYECTO DE RESOLUCION DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL PARA LA FORMACION DOCENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACION INICIAL

ANEXO I

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL
PARA LA FORMACIÓN DOCENTE
DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

Nota: *El presente Documento de elaboración curricular se ha realizado sobre la base del trabajo de especialistas y generalistas que han participado en la redacción del Diseño Curricular del año 2009.*

INTRODUCCIÓN

El presente Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Inicial se ha construido con el objetivo de responder a las necesidades de cambio de los últimos años en la formación docente inicial y, a su vez, tal como lo requieren las resoluciones del Consejo Federal de Educación, para hacer de encuadre de los planes institucionales de los institutos de Nivel Superior, tanto de gestión pública estatal como de gestión pública privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se considera, por un lado, que es necesario renovar los planes de estudio vigentes y, por otro, que el Diseño Curricular Jurisdiccional se constituya en un elemento orientador a fin de promover niveles de formación equivalentes entre las diferentes ofertas de la jurisdicción.

Recorrer el camino hacia la construcción de nuevos diseños curriculares jurisdiccionales de formación docente según las resoluciones federales ha significado un gran desafío. El documento que hoy se presenta es un trabajo sin precedentes, resultado de una ardua tarea de consensos y enriquecedores aportes de las instituciones educativas de Nivel Superior de ambas gestiones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con el objeto de llevar a cabo la elaboración de diseños curriculares que respondan a las exigencias de los nuevos paradigmas educativos, para formar docentes críticos y reflexivos, capaces de insertarse en un contexto de cambios sociales, tecnológicos y de producción de nuevos conocimientos.

Sobre estas bases, se presenta el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Inicial de

En concordancia con este paradigma educativo es que se incorporan contenidos referentes a la inclusión social en el Campo de la Formación General. Contenidos que, además, se agregan a los ya existentes en el Campo de la Formación Específica de la carrera, lo que los posiciona en una perspectiva educativa más amplia.

En concordancia con este paradigma educativo es que se incorporan contenidos referentes a la inclusión social en el Campo de la Formación General. Contenidos que, además, se agregan a los ya existentes en el Campo de la Formación Específica de la carrera, lo que los posiciona en una perspectiva educativa más amplia.

Criterios utilizados en la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales de Formación Docente

Equidad, integración e igualdad. Se desarrolló una modalidad de trabajo que trató de generar por primera vez en la historia educativa de la Ciudad la integración de todas las instituciones de los sectores de gestión estatal y privada. A su vez, se desarrollaron componentes y contenidos tendientes a efectivizar un estándar básico y común de calidad para la formación docente que pudiera contemplar y enriquecer a todas las instituciones. Esta experiencia permite desarrollar puentes e instancias de diálogo para consolidar un trabajo común que fortalezca la política pública a través del aporte solidario, abierto y relacional de particularidades educativas de todos los sectores.

Participación y respeto por los niveles de especificación curricular. La educación pública de la Ciudad requiere un alto nivel de participación institucional que se integra a la responsabilidad del Estado local de generar las políticas educativas. Esto se fundamenta también en la riqueza histórica y actual de la formación docente local. Así, las instituciones han aportado al desarrollo de los diseños curriculares de forma orgánica. Por esta razón, los diseños curriculares poseen un nivel de especificación jurisdiccional que permiten simultáneamente aplicar los marcos y las orientaciones acordadas nacionalmente para el subsistema de formación docente, los criterios y normas de la Ciudad, y brindar un espacio para el desarrollo ulterior de nuevos planes de estudio y de proyectos curriculares institucionales.

Pluralismo y libertad. La Ciudad alberga una trama compleja de experiencias de formación docente que son un capital cultural que hay que continuar desarrollando. En este sentido, la elaboración de los diseños curriculares contempla el afianzamiento y la promoción de un marco curricular que convoca a una cultura común y pública que, a la vez, anima a la diversidad, pluralidad y libertad de enseñanza, tanto en instituciones estatales como privadas. Lo común y lo diverso se constituyen así en puente de mutuo crecimiento y no en instancias opuestas o de confrontación educativa.

Innovación, calidad e intercambio de experiencias. Estos diseños curriculares parten de la noción de que la innovación y la calidad en la formación docente no surge de imposiciones de expertos, sino de la configuración de un diálogo orientativo y político que interrelaciona las experiencias y saberes de académicos, funcionarios, supervisores, expertos, directivos, docentes, estudiantes y miembros de las comunidades educativas. La calidad y la equidad son buscadas entonces a través de la participación y la libertad en el marco de la política pública.

Criterios que orientaron la política curricular para la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales de Formación Docente

- Destacar el paradigma de la inclusión y la diversidad de tal forma que atraviese los contenidos y las prácticas a fin de consolidar un perfil profesional docente que pueda llevar adelante una enseñanza efectiva y equitativa para todos los alumnos de la Ciudad. De esta forma, el principio de obligatoriedad escolar se vuelve una realidad y no solo una abstracción.
- Promover el uso de las tecnologías a lo largo de toda la formación.
- Brindar espacios para la innovación en materia pedagógica.
- Respetar, según lo establece la Ley N° 2110/06 de la Ciudad, un espacio específico a la Educación Sexual Integral.
- Establecer que tanto la didáctica como la práctica de la enseñanza se integren durante toda la carrera, en forma creciente, compleja y espiralada.
- Promover la integración de las disciplinas y las didácticas en el Campo de la Formación en la Práctica Profesional.
- Atender al desarrollo de nuevas culturas y subjetividades, en el marco de una sociedad signada por la red y las tecnologías, lo cual implica el doble desafío de su comprensión e integración a la cultura escolar.
- Incluir la investigación educativa en la formación docente en tanto práctica reflexiva e investigación-acción, para el enriquecimiento de la carrera profesional y como apertura a la investigación didáctica y disciplinar.
- Formar un docente con una identidad local que integra el multiculturalismo y el transculturalismo en una ciudad que a partir de su propia cultura e historia es receptora e inclusiva de diversidad de experiencias tanto nacionales como internacionales.
- Preparar un docente que pueda promover procesos de aprendizaje de calidad atendiendo a la diversidad de contextos socio-económicos en los que despliegue su tarea.

1. Denominación de la carrera

Profesorado de Educación Inicial

2. Título o certificación que otorga

Profesor/a de Educación Inicial

3. Duración de la carrera en años académicos

4 años

4. Carga horaria total de la carrera

Horas cátedra: 3.900

Horas reloj: 2.600

5. Condiciones de ingreso

Título secundario

6. Marco de la política educativa nacional y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para la Formación Docente

A partir de la vigencia de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, del año 2006, el Estado argentino ha iniciado una política de refortalecimiento del subsistema de formación docente. La LEN se articula además con la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 y con la Ley de Financiamiento Educativo (LFE) N° 26.075. La política focalizada en la formación y carrera docente es efecto de un consenso nacional que se ha especificado a partir de la creación de la Comisión Federal de Formación Docente Inicial y Continua (Res. CFCyE N° 241/05), de la tarea encomendada al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología para la creación de un organismo descentralizado, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) (Res. CFCyE N° 251/05), que es previo a la sanción de la LEN, y de otras normativas operativas que propendieron a la consolidación y organización del subsistema (Res. CFE N° 16/07; Decreto PEN N° 374/07; Res. CFE N° 30/07; Res. CFE N° 72/08; Res. MEN N° 484/08) definiendo registros de instituciones, las funciones del INFoD, la planificación del subsistema, la forma de gobierno en el nivel federal nacional y en las jurisdicciones, el régimen académico marco y los concursos, entre otras cuestiones.

También en el nivel nacional se desarrollaron políticas y normativas para desplegar lineamientos adecuados y una planificación integral. En este sentido, cobran relevancia en cuanto antecedentes: el Plan Nacional de Formación Docente (2007/2010) (Res. CFE N° 23/07) y los Objetivos y Acciones para los años 2008, 2010 y 2011 (Res. CFE N° 46/08 y 101/10), y los Lineamientos Federales para el Planeamiento y Organización Institucional del Sistema Formador (Res. CFE N° 140/11), el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 (Res. CFE N° 167/12) y el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Res. CFE N° 188/12), en relación con el planeamiento vigente.

Finalmente, se han elaborado pautas claras para el afianzamiento de la formación docente inicial y el reconocimiento de títulos y su validez nacional. La normativa que se destaca en la materia son los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y la Nómina de Títulos (Res. CFE

Nº 24/07, 69/D Decreto PEN Nº 14/08 Sobre Oñia Validez Nacional de Títulos y Certificaciones para todos los Niveles del Sistema Educativo, las Recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente Inicial a la Res. CFE Nº 24/07 (Res. CFE Nº 73/08), la aprobación de las titulaciones para las carreras de Formación Docente (Res. CFE Nº 74/08 y su modificatoria Res. CFE Nº 183/12 y la Res. 83/09 para el Profesorado de Educación Superior) y las Res. ME Nº 2084/11 y 1588/12, referidas a la extensión de plazos y el procedimiento para las solicitudes de validez nacional de títulos y certificaciones correspondientes a estudios presenciales de formación docente inicial.

Todo este conjunto normativo y político de nivel nacional encuadra en los principios y criterios fundamentales para el desarrollo de los diseños curriculares jurisdiccionales destinados a cada título docente. Por otra parte, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires posee una riqueza centenaria en materia de formación docente superior, tanto en la educación pública de gestión estatal como en la de gestión privada, y además un conjunto de normas y antecedentes que han regulado el subsistema. Durante los últimos años, también se han desarrollado en la Ciudad diseños, planes de estudio y normas que permiten nutrir la política de formación docente con criterios políticos, institucionales y pedagógicos.

El Estatuto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fija algunos principios claros que se relacionan estrechamente con las pautas del subsistema de formación docente (artículos 23 al 25). Señala explícitamente criterios y políticas de educación integral, derechos humanos, justicia, igualdad, libertad, pluralismo y participación. También asume el establecimiento de lineamientos curriculares para cada nivel educativo (art. 23) y a la vez fija la necesidad de políticas activas en el campo de la formación docente a fin de asegurar su idoneidad y jerarquización profesional (art. 24). Además, para el desarrollo de los actuales diseños curriculares, se tienen en cuenta los diversos antecedentes de diseños curriculares y planes de estudio aprobados y con validez nacional que fueron elaborados durante los últimos años. También se consideran especialmente, las Metas de Aprendizaje para el Nivel Inicial, Primario y Secundario de las escuelas del GCBA (Res. MEGC Nº 2451/12), los Diseños Curriculares de Nivel Inicial y Primario, los Trayectos de Contenidos para la Escuela Secundaria, los documentos de actualización curricular, los NAP para todos los niveles y áreas y los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral de todos los niveles (Res. MEGC Nº 6374/09), como así también la Ley de Educación Sexual Integral Nº 2110/06.

En relación con las personas con discapacidad, se han considerado en este documento los tratados sobre derechos humanos con jerarquía constitucional, los demás tratados internacionales, las leyes del Congreso Nacional y la legislación de la Ciudad. Especialmente, la Ley Nº 26.378, que aprueba la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, y la Ley Nº 3116 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que dice “Utilícese en el ámbito del GCABA la denominación «personas con discapacidad» para todos aquellos que tuvieran algún tipo de discapacidad”, modificándose así el artículo 1º de la Ley Nº 22.

Finalmente, en relación con la educación y prevención de las adicciones y el consumo indebido de drogas, se han respetado los objetivos y contenidos de la Ley Nacional Nº 26.586 dictada sobre esta materia, de la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones Nº 26.657 y de la Ley Nº 2318 sobre Prevención y Asistencia del Consumo de Sustancias Psicoactivas y de Otras Prácticas de Riesgo Adictivo, sancionada por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en mayo de 2007.

En particular, en el ámbito de la formación de profesores para los niveles inicial y primario, se tuvieron en cuenta como antecedentes inmediatos y modélicos y pasos superadores ya afianzados los diseños y planes

Parte de la formación docente de los maestros en el nivel secundario (Resoluciones SED N° 2171/01, 271/02 y 504/02) y Resoluciones MEGC N° 6626/09 y 1114/09) y primario (Resoluciones SED N° 2170/01, SED N° 270/02 y 505/02 y Resoluciones MEGC N° 6635/09 y 1115/09) que comenzaron una serie de cambios curriculares en el sistema de educación superior de la Ciudad. A su vez, dieron lugar a una propuesta formativa nueva que produjo modificaciones en distintos componentes a tono con la normativa nacional y jurisdiccional: mayor duración de los estudios, incorporación de la práctica desde el inicio y a lo largo de toda la formación y propuestas de distintos formatos curriculares (seminarios, materias, talleres, ateneos, trabajos de campo), instancias curriculares optativas, organización de contenidos a partir de problemas u objetos del campo educativo.

7. Fundamentación pedagógica de la propuesta curricular

Los nuevos paradigmas educativos, basados en la mejora de la práctica docente centrada en capacidades para *saber enseñar*, exigen una formación de docentes que acompañen las innovaciones que se producen en el campo de la cultura, la ciencia, la tecnología y los cambios sociales.

A partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) del Ministerio de Educación de la Nación como organismo de diseño y coordinación en abril de 2007, se han impulsado políticas tendientes a regular el subsistema de formación de docentes en la Argentina. En este contexto, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), al igual que el conjunto de las jurisdicciones del país, llevó a cabo la tarea de articular y ajustar la actual oferta curricular a las regulaciones nacionales y a las nuevas necesidades del sistema formador jurisdiccional.

El currículum ocupa un lugar central en las políticas definidas por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; como proyecto cultural, es el resultado de un proceso que implica tensiones y acuerdos entre actores e instituciones con diverso grado de autonomía, y que da lugar a un marco prescriptivo a partir del cual se legitima dicho currículum. Producir un diseño curricular supone un conjunto de decisiones epistemológicas, pedagógicas y políticas que configuran las formas de presentar, distribuir y organizar el conocimiento a ser enseñado en la formación de docentes.

La experiencia construida en la Ciudad, tanto la relativa a la producción del currículum como a su gestión en las instituciones de nivel superior, constituye un aporte sustantivo vinculado a la práctica adquirida durante su aplicación. Por ello, se propone rescatar todo tipo de problemáticas de modo que se pueda reflexionar sobre los aspectos a mejorar y de esta forma pensar opciones que optimicen la construcción de la propuesta para la formación docente.

La adecuación curricular, a su vez, se apoyó en un conjunto de criterios curriculares que orientaron las decisiones asumidas en relación con la organización y estructura curricular, en las que participaron especialistas de la gestión estatal y de la gestión privada. El compromiso de trabajo de ambas gestiones implicó poner en discusión problemas y tensiones que se relacionan con las decisiones a tomar. Entre los conceptos problematizados y que dieron lugar a la construcción de algunos criterios orientadores pueden mencionarse: la tensión entre disciplinariedad e integración de los espacios con su caracterización específica según el campo; la relación entre teoría y práctica en la definición de los campos de la formación; la configuración en bloques de la formación disciplinar y su entramado con las didácticas específicas. Estos criterios orientadores se construyeron en torno a la necesidad de plantear espacios curriculares que garanticen la formación general de los docentes, la selección de núcleos temáticos fundamentales que conformaran los bloques del campo de la formación específica y la secuencia de tramos que acercarán a los estudiantes gradualmente a la práctica docente.

Desde esta perspectiva, se procura la formación de docentes críticos y reflexivos que sostengan y acompañen con sus propuestas pedagógicas la educación de sus alumnos, y puedan fortalecer sus prácticas

8. Finalidades formativas de la carrera

La formación docente es un proceso permanente y continuo que acompaña el desarrollo profesional; la formación inicial tiene un peso sustantivo: supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva donde se configuran los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas. Desde esta perspectiva, se considera a los estudiantes, jóvenes y adultos, portadores de saberes, de cultura, de experiencias sobre sí mismos y sobre la docencia, atravesados por características de estos tiempos. El proceso de formación de los estudiantes debe generar condiciones para el ejercicio de la responsabilidad de su propio proceso de formación. Supone oportunidades de elección y creación en un clima de responsabilidad compartida, donde las decisiones, incluidas las curriculares, puedan ser objeto de debate entre quienes participan en la institución para que se sientan miembros activos de una tarea propia y colectiva.

La formación docente para la educación inicial de la Ciudad aspira a:

- Promover la formación integral de docentes para la educación inicial en sus dimensiones individual, social, física, afectiva, estética, intelectual, ética y espiritual. En el caso de las instituciones confesionales, se añade la dimensión trascendente y/o religiosa.
- Posibilitar la reflexión de las prácticas docentes como prácticas sociales transformadoras.
- Brindar marcos conceptuales considerados fundamentales para las prácticas de un docente de educación inicial.
- Favorecer la apropiación de bases teóricas y epistemológicas que permitan comprender el trabajo docente en contextos singulares.
- Generar espacios de análisis y reflexión sistemática sobre el trabajo docente y sus múltiples dimensiones.
- Propiciar y fortalecer la autonomía y el compromiso docente.
- Ofrecer herramientas pedagógicas y didácticas para la práctica docente en diferentes contextos, que permitan conocer y comprender la cultura infantil.
- Brindar una formación sólida, con fundamento disciplinar y sensibilidad al mundo social y cultural.
- Favorecer la comprensión del sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales.
- Propiciar un trayecto de formación que promueva el pensamiento crítico y la apertura a las innovaciones.
- Crear espacios donde se afiance el intercambio y el trabajo colaborativo entre docentes.
- Favorecer la capacidad para diseñar, implementar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje, acorde a las distintas áreas de conocimiento, a la diversidad de los estudiantes y a las necesidades de los contextos sociales específicos.
- Favorecer el diálogo con las nuevas tecnologías tanto para comprender los consumos culturales de los alumnos, como para su incorporación con propósitos de enseñanza.

9. Perfil del egresado

- Valorar y promover la participación, el compromiso y el trabajo compartido con otros.
- Promover el trabajo colaborativo entre pares, la participación en tanto aportes entre sus miembros como una forma de intercambio que promueve aprendizajes y autoconocimiento.
- Valorar la pertenencia, el compromiso y la participación en la institución: la gestión de proyectos interdisciplinarios y comunitarios, la relación con las familias, asociándolas a la vida escolar.
- Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades que potencien y enriquezcan la educación.
- Participar en el intercambio y comunicación con la comunidad educativa para retroalimentar su propia tarea.
- Tender a la reflexión y al desarrollo profesional como herramienta de cambio.
- Valorar la actualización permanente como forma de desarrollo profesional.
- Sostener una actitud crítica y flexible que le permita una evaluación permanente de su tarea.

9.1. Características y alcances del título

La carrera del Profesorado de Educación Inicial es de carácter presencial. El título de Profesor/a de Educación Inicial tiene alcance en el Nivel Inicial.

10. Organizadores curriculares

10.1. Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones

La Gerencia Operativa de Currículum, la Dirección de Educación Superior, la Dirección de Formación Docente y la Dirección General de Educación de Gestión Privada incorporan, de los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE N° 24/07), las formulaciones que establecen que los distintos planes de estudio, cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento con el propósito de lograr una formación integrada y comprehensiva, tanto en lo atinente al referente disciplinar como a las modalidades didáctico-metodológicas elegidas: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en la Práctica Profesional.

Campo de la Formación General: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes.

Campo de la Formación Específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos en el nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

Campo de la Formación en la Práctica Profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

Relaciones entre campos y modalidades de articulación

El Campo de Formación General (CFG) se vincula con el Campo de la Formación Específica (CFE) en tanto el primero ha de permitir la construcción de una perspectiva de conjunto, favoreciendo de este modo la elaboración de claves de lectura y la formulación de interrogantes que incidan en la comprensión de contextos históricos, políticos, sociales, culturales en los que fluye y se enmarca la enseñanza.

Complementariamente, el abordaje de los problemas específicos de la caracterización de los niveles y de la enseñanza en contexto que tienen lugar en el CFE ha de promover en los estudiantes la formulación de interrogantes y cuestionamientos a responder desde las diversas perspectivas, saberes de referencia y modalidades de análisis propios del CFG, elaborados o en curso de elaboración.

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional (CFPP) resulta vertebrador en tanto hacia él han de concurrir todos los aportes de los diferentes trayectos para comprender las prácticas docentes desde marcos conceptuales cada vez más ricos y para construir criterios y modos de acción. Este campo necesita alimentarse continuamente de los aportes de los otros campos, al mismo tiempo que plantea cuestiones prácticas, singulares y polémicas cuyo abordaje provoca demandas a las perspectivas más centradas en desarrollos conceptuales propias del CFG y del CFE.

Es decir, se propone desde el CFPP apelar a los marcos conceptuales desarrollados en los CFG y CFE para analizar y reflexionar sobre las prácticas docentes desde perspectivas enriquecedoras que potencien una reflexión crítica, que den razones y no una mera “reflexión en el vacío” limitada a intercambiar opiniones sobre modos de actuar. Complementariamente, desde el CFPP podrán formularse problemas prácticos, definir puntos polémicos en los mismos para ser llevados a las instancias de los campos de formación general y de formación específica y volver a abordarlos “en profundidad” desde las diversas perspectivas que ofrecen las instancias que se estén desarrollando.

10.2. definición de los formatos curriculares

El presente diseño constituye una propuesta formativa que incluye distintos formatos curriculares, instancias optativas, organización de contenidos a partir de problemas u objetos del campo educativo.

Por otro lado, los diseños curriculares jurisdiccionales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuentan con tres tipos de organizadores curriculares: unidades, bloques y tramos.

Bloque curricular. Se entiende por *bloque curricular* un organizador de contenidos que contempla los contenidos de las áreas disciplinares que quedan contenidas en él, y que deben ser delimitadas y desarrolladas en los planes de estudio. Esta noción se introduce en los diseños curriculares jurisdiccionales de la Ciudad de Buenos Aires, en el Campo de la Formación Específica, con la finalidad de brindar mayor flexibilidad para la elaboración de planes de estudio a través del desarrollo de un nivel de especificación intermedio del currículum entre los campos formativos y las unidades curriculares. Para su desarrollo, se tienen en cuenta los siguientes criterios:

- un nivel de generalidad que integre a aquellas unidades curriculares que tienen elementos en común;
- la presencia de los ejes de contenido y descriptores deben respetarse en el desarrollo de las unidades curriculares que ulteriormente se concreten;
- la flexibilidad que permite márgenes de movilidad en su interior;
- el respeto por la identidad pedagógica de cada institución;
- los espacios y contenidos mínimos comunes y necesarios que deben estar presentes en toda formación docente de la titulación que se refiera.

Unidad curricular. La unidad curricular es una delimitación de conocimientos organizados en una secuencia y dentro de un determinado período de tiempo. El concepto de *unidad curricular* remite a tres operaciones básicas relacionadas con la definición del contenido: la selección, la organización y la secuenciación. Las unidades curriculares que integran los planes de la formación docente se estructuran en relación con una variedad de formatos que posibilitan formas de organización, modalidades de trabajo, régimen de cursado, modalidades de evaluación y acreditación diferenciales.

Tramo curricular. El tramo se define como un segmento que integra una secuencia progresiva dentro del Campo de la Formación en la Práctica Profesional. Implica una cierta relación de continuidad y progreso en la adquisición de competencias y capacidades docentes en el marco del perfil del profesorado y de los niveles educativos a los que habilita.

Espacios de definición institucional. Se entiende por *espacios de definición institucional* (EDI) a aquellas instancias curriculares que permiten recuperar experiencias construidas por las instituciones formadoras a partir del reconocimiento de las características de sus comunidades. La carga horaria de estos espacios forma parte de la carga horaria total de la titulación ofrecida.

Los EDI se organizan de la siguiente manera:

En los institutos de gestión estatal, se dividen en dos: espacios a término y espacios definitivos.

En los institutos de gestión privada, son regulados por la normativa correspondiente, respecto de si son a término o no.

Formatos de las unidades curriculares

El diseño curricular jurisdiccional prevé que en el proyecto curricular institucional y en los planes de estudio se desarrollarán los distintos tipos de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente. Los distintos formatos que se consideran básicos y posibles son los que se detallan a continuación.

Asignatura. Las asignaturas o *materias* están definidas como la enseñanza de cuerpos de conocimientos relativos a marcos disciplinarios con aportes metodológicos específicos para la intervención educativa. Ofrecen categorías conceptuales, modos de pensamiento y abordajes metodológicos específicos al objeto disciplinar. Constituyen modelos explicativos siempre provisorios respondiendo al carácter del conocimiento científico. El tratamiento sistemático de los objetos disciplinares ofrece a los estudiantes la posibilidad de comprender las lógicas de construcción de los objetos, la especificidad metodológica de cada disciplina y los problemas a los que se ha intentado dar respuesta, aportando elementos para el trabajo intelectual.

Seminario. Los seminarios son las instancias a través de las cuales se someten a estudio sistemático los problemas considerados de relevancia para la formación profesional de los futuros docentes. Incluyen tanto el tratamiento sistemático del problema como una reflexión crítica de las concepciones o supuestos sobre tales problemas. Los seminarios, a su vez, dan la oportunidad de realizar un trabajo reflexivo y de análisis de bibliografía específica sobre un tema o problema, facilitando su profundización.

Taller. Los talleres configuran espacios que ofrecen la oportunidad a los estudiantes de adquirir capacidades poniéndose “en situación de”, lo que constituye un entrenamiento empírico para la acción profesional. A través de los talleres se promueve la resolución práctica de situaciones. El entrenamiento en capacidades prácticas encierra un conjunto de habilidades relativas al hacer, con fundamentos en los que se ponen en juego los marcos conceptuales e interpretativos disponibles. De este modo, el taller apunta al desarrollo de capacidades para la búsqueda de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones para encarar problemas. A su vez, constituye una modalidad apropiada para contribuir, desde la formación, a adquirir confianza en aspectos vinculados al ejercicio del trabajo docente.

Trabajo de campo. Posibilita emular, en forma acotada, las tareas y decisiones necesarias que deben ser tomadas cuando se produce conocimiento sobre educación (recorte de objeto, definición de problema, hipótesis previas, recolección de experiencias, definición de marcos teóricos e interpretativos para el abordaje del objeto, análisis e interpretación, conclusiones provisorias). Su delimitación está sujeta a condiciones conceptuales dadas por los enfoques teóricos que se asumen para el tratamiento de un objeto de estudio; es decir, no quedando el foco reducido a los fenómenos observables, podrá ampliarse hasta un momento histórico al que se lo interroga desde problemas acotados que se quieren conocer; o su delimitación estará determinada por las relaciones o los aspectos específicos que se quieren profundizar. Los trabajos de campo están estrechamente relacionados con alguna asignatura del CFG o del CFE.

Ateneo. Es un espacio de formación académica menos escolarizado, desarrollado en el instituto de educación superior o fuera de él. Esta modalidad se caracteriza por conformar un contexto grupal de aprendizaje, un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con variadas situaciones vinculadas a las prácticas. Docentes y estudiantes asisten a conferencias, coloquios, seminarios de intercambio, visitas guiadas y buscan alternativas de resolución a problemas específicos y/o situaciones singulares que atraviesan y desafían en forma constante la tarea docente: problemas didácticos, institucionales y de aula, de convivencia escolar, de atención a las necesidades educativas especiales, de educación en contextos diversos, etcétera. Este intercambio entre pares, coordinado por el profesor y enriquecido con aportes bibliográficos pertinentes, con los aportes de invitados como docentes, directivos, supervisores, especialistas, redundando en el incremento del saber implicado en las prácticas y permite arribar a propuestas de acción o de mejora. El trabajo en ateneo debería contemplar así –en diferentes

Orbita 2016-2014 – momentos de reflexión, momentos de clarificación y análisis de prácticas, escritura de textos de las prácticas, análisis colaborativo de casos presentados y elaboración de propuestas superadoras o proyectos de acción o de mejora. Esencialmente, el ateneo permite profundizar las prácticas docentes, a partir del análisis de la singularidad que ofrece un caso o situación problemática, y favorece el aprendizaje colaborativo y la multiplicidad de miradas y perspectivas.

Ayudantías. Son espacios de realización de actividades en el terreno que tienen como propósito la aproximación gradual y paulatina a las múltiples tareas que constituyen el desempeño profesional. Culminan con la preparación de informes. Se trata de una primera aproximación al conocimiento de las prácticas docentes tal como suceden en la vida cotidiana de las instituciones educativas formales y no formales. En esta instancia se propone trabajar centralmente el análisis y la caracterización de dichas prácticas.

Prácticas docentes. Las prácticas están organizadas en diferentes instancias que presentan una unidad de sentido particular y que a su vez están integradas en una unidad de significación mayor, que es el campo de las prácticas docentes. Las prácticas docentes representan el aprendizaje en el ejercicio de la profesión desde las primeras experiencias grupales e individuales hasta asumir la responsabilidad completa de la tarea docente en la residencia. Cabe destacar que las prácticas docentes constituyen trabajos de inmersión progresiva en el quehacer docente en las escuelas y en el aula, con supervisión y tutoría, desde las observaciones iniciales, pasando por ayudantías previas a las prácticas de enseñanza, hasta la residencia. Dentro del conjunto de las prácticas docentes, se distinguen con propósitos específicos de enseñanza y fines organizativos concretos: las prácticas de enseñanza y la residencia pedagógica.

Prácticas de enseñanza. Las prácticas de enseñanza, dentro del campo de la práctica, refieren a experiencias acotadas a partir de las cuales los alumnos realizan un conjunto de tareas que implica el trabajo docente en el aula, en forma acotada en el tiempo y tutoriada. Cada una de estas instancias permite, en forma gradual, la incorporación de los estudiantes a los contextos reales donde se lleva a cabo la tarea docente. Incluye encuentros de programación, análisis y reflexión posterior de la experiencia, en la que intervienen los alumnos, los profesores, los tutores o maestros y el grupo de pares.

Residencia pedagógica. Es la etapa del proceso formativo en la cual los estudiantes diseñan, desarrollan e implementan proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo y con continuidad; y en forma gradual y progresiva, asumen las tareas docentes propias del docente a cargo del grupo. La residencia pedagógica está articulada con encuentros previos de diseño de situaciones de enseñanza y encuentros posteriores de análisis y reflexión de la práctica en los que participan los estudiantes, los profesores, el grupo de pares y en la medida de lo posible, los docentes de las escuelas.

10.3. Carga horaria por campo

Campo de la Formación General

Unidades curriculares	Horas	Trabajo
-----------------------	-------	---------

	cátedra	autónomo
Pedagogía	96	
Psicología Educacional	96	
Historia Social y Política de la Educación Argentina	48	
Instituciones Educativas	48	
Filosofía y Educación	48	
Didáctica I	48	
Didáctica II	48	
Trabajo/Profesionalización Docente	48	48
Nuevas Tecnologías	48	
Nuevos Escenarios: Cultura, Tecnología y Subjetividad	96	
Educación Sexual Integral	48	
Trabajo de Campo	48	48
EDI	96	
<i>Carga horaria total</i>		912

En los institutos de gestión estatal, la totalidad de las horas de los EDI de este campo de formación son definitivos o permanentes (no a término). En los de gestión privada, el carácter de los EDI quedará definido en sus respectivos planes de estudio.

Campo de la Formación Específica

Bloques / Unidades curriculares	Horas cátedra	Trabajo autónomo
Problemáticas de la Educación Inicial**	96	
Prácticas del Lenguaje / Literatura en la Educación Inicial*	288	
Enseñanza de la Matemática en la Educación Inicial*	96	
Ciencias Sociales: Conocer el Ambiente en la Educación Inicial / Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial**	96	
Ciencias Naturales: Conocer el Ambiente / Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Inicial**	96	
Prevención y Cuidado de la Salud**	48	
Las Expresiones Estéticas y Corporales y su Enseñanza en la Educación Inicial*	288	
Sujetos de la Educación Inicial*	240	
Didáctica de la Educación Inicial*	240	

Espacios de definición institucional 525
 Carga horaria total 2.013

En los institutos de gestión estatal, los EDI se distribuyen de la siguiente manera:

- EDI a término: 237 horas cátedra.
- EDI definitivo o permanente: 288 horas cátedra.

* Bloques curriculares.

** Unidades curriculares.

*** De las 237 horas cátedra obligatorias para cumplir con las 2.013 horas del Campo de la Formación Específica, se podrán adicionar hasta 96 horas cátedra optativas fundamentadas en la necesidad de reflexionar sobre problemáticas vinculadas al contexto o con actualizaciones académicas.

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

Campos	Horas cátedra	Horas reloj	%
Formación General	912	608	23,38
Formación Específica	2.013	1.342	51,62
Formación en la Práctica Profesional	975	650	25,00
<i>Total</i>	3.900	2.600	100

10.3.1. Estructura curricular orientativa (no prescriptiva) por años

1 ^{er} AÑO	2° AÑO	3 ^{er} AÑO	4° AÑO
Pedagogía	Historia Social y Política de la Educación Argentina	Nuevos escenarios: Cultura, Tecnología y Subjetividad	Trabajo/ Profesionalización Docente
Didáctica I	Nuevas Tecnologías	Instituciones Educativas	Educación Sexual Integral
Didáctica II	Didáctica de la Educación Inicial		Filosofía y Educación
Psicología	Prevención y Cuidado de la		

N° 4426 - 26/6/2014 Educativo	Separata del Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires Salud	Trabajo de Campo	N° 66
Sujetos de la Educación Inicial / Psicología y Cultura del Niño			
Problemáticas de la Educación Inicial			
Lenguajes Artísticos y Expresivos I (gestión pública estatal)	Las Expresiones Estéticas y Corporales y su Enseñanza en la Educación Inicial (gestión pública privada)		Espacios de definición institucional
Lenguajes Artísticos y Expresivos II (gestión pública estatal)	Las Expresiones Estéticas y Corporales y su Enseñanza en la Educación Inicial (gestión pública privada)		Espacios de definición institucional
Prácticas del Lenguaje /			
Enseñanza de la Lengua y Literatura en la Educación Inicial			
Enseñanza de la Matemática en la Educación Inicial			
Ciencias Sociales: Conocer el Ambiente en la Educación Inicial			
Ciencias Naturales: Conocer el Ambiente en la Educación Inicial			
Espacios de definición institucional	Espacios de definición institucional	Espacios de definición institucional	Campo de la Formación General
Práctica Profesional Tramo I: Sujetos y Contextos de las Prácticas Docentes	Práctica Profesional Tramo II: Prácticas de la Enseñanza en JM y JI	Práctica Profesional Tramo II: Prácticas de la Enseñanza en JM y JI	
Pedagogía			

FUNDAMENTACIÓN

Se esbozan en este espacio curricular los lineamientos teóricos clásicos y el análisis de los términos actuales de la discusión pedagógica para profundizar la comprensión de numerosos aspectos que atraviesan nuestras prácticas educativas y escolares.

Para comenzar, es necesario señalar que la estructuración del discurso pedagógico moderno se valió de un conjunto heterogéneo de dispositivos los cuales, posteriormente, dieron origen a los sistemas educativos modernos y a las instituciones escolares modernas (seguimos aquí el concepto de dispositivo de Michel Foucault: se entiende por dispositivo “un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales filantrópicas”; M. Foucault, “El juego de Michel Foucault”, en *Saber y verdad*, La Piqueta, Madrid, 1991, p. 128. Ver la interpretación de Edgardo Castro sobre el concepto de dispositivo: E. Castro, *El vocabulario de Michel Foucault*, Buenos Aires, Prometeo y UNQ, 2004, pp. 98-99). En consecuencia, para comprender la educación escolar contemporánea se analizan los dispositivos del discurso pedagógico moderno en términos históricos para poder comprender cómo la escuela llegó a ser lo que es.

De esta manera, la caracterización de los dispositivos como artificios culturales y como construcciones sociales e históricas modernas desnaturaliza las formas y los modos en que el discurso pedagógico moderno se constituyó y definió lo decible, lo pensable y lo realizable en materia educativa y escolar.

Históricamente, fue la pedagogía la que poseía el dominio discursivo relativo a los procesos de producción

44261266001 de saberes en la institución escolar de la Ciudad de Buenos Aires determinados sentidos. Esto último no solo implicó la construcción de ciertos sentidos pedagógicos y escolares sino que, al mismo tiempo, excluyó otras alternativas posibles de pensar diferentes aspectos de lo pedagógico y lo escolar como el lugar de los/las alumnos/as, de los/las docentes, los métodos, las finalidades y las relaciones que se establecieron con las familias y con la comunidad.

En consecuencia, realizar un recorrido histórico por la pedagogía, analizando sus continuidades y discontinuidades, permitirá comprender no solo el pasado de la educación escolar, sino también cómo esta funciona en el presente.

En la actualidad, la crisis del modelo dominante encuentra amenazados sus dispositivos fundantes. Los dispositivos instalados por la pedagogía moderna se encuentran atravesados por duras críticas; transformando en dudas las certezas y verdades expuestas por el otrora monolítico discurso pedagógico moderno. Los deslizamientos de sentido de la alianza escuela-familia, del lugar del docente como posición del saber, del concepto de infancia, de las utopías y de los restantes dispositivos son cada vez más claros. La función homogeneizadora de la educación imposibilita dar respuesta a la diversidad de demandas que la sociedad actual realiza a la educación. La crisis de los grandes relatos modernos es considerada como el indicio de una cultura que está en el borde de su reconfiguración, en su punto culminante o que, sin más, ha desaparecido (“segunda modernidad”, “sobremodernidad”, “alta modernidad”, “modernidad líquida”, “posmodernidad”, “fin de la historia” y siguen). Con ella, muchos anuncian el fin del discurso pedagógico moderno.

En este marco, varios estudios pedagógicos –enmarcados dentro de la tradición crítica y poscrítica– dan cuenta de que en los últimos años del siglo XX se observa un cuestionamiento a la pretensión totalizadora de las utopías, de las grandes narrativas, las cuales presentan rupturas y ciertas fisuras que invaden el proceso de educación escolar comenzando a desestructurar la universalidad del ideal pansófico. Este cuestionamiento a las utopías universalizantes, disciplinantes, monolíticas y totalizantes está motorizado por los cambios culturales y sociales, incorporando las condiciones que se denominan posmodernas como rasgo predominante en la conformación de sentidos a través de los cuales se enaltece la existencia de la diversidad (clase, sexo, género, orientación sexual, religión, etnia, etcétera) por sobre la pretensión homogeneizante de la modernidad.

Las teorías críticas y, muy especialmente, las poscríticas invitan a pensar las diferencias y los “diferentes” como construcciones discursivas en donde las relaciones de poder y de dominación son claves. De esta manera, se insiste en deconstruir el discurso pedagógico moderno resaltando que, como señala Swain, “solamente se es diferente, en base a un referente, a un modelo a ser seguido, del cual se difiere y estos modelos de ser son construidos social, histórica y espacialmente. Las diferencias no existen por sí solas, ellas son monumentos sociales construidos a partir de una amplia disposición de poderes, cuya estructura en red garantiza su solidez” (Swain, T. N. “Os limites discursivos da historia: imposição de sentidos”, en *Estudos feministas*, Vol. 9. Florianópolis, 2006).

Esto último, junto con el reconocimiento de la diversidad cultural y, al mismo tiempo, con la identificación de distintas desigualdades en el ámbito escolar nos invita a rechazar la tradicional idea de que la pedagogía puede brindar un solo camino y un solo método para determinar qué es lo bueno, lo bello y lo justo para alcanzar la formación del hombre. Más bien, estas críticas nos sugieren preguntarnos por qué, cómo y quiénes, desde la pedagogía, definen qué es lo correcto y qué lo incorrecto; qué criterios definen qué es lo normal y lo anormal, y qué otras posibilidades se están excluyendo, silenciando u omitiendo.

De igual manera, otros dispositivos son puestos en cuestión. Por ejemplo, la autoridad del docente, su lugar de saber y de poder se desvanece. La legitimidad del docente es puesta en duda y requiere de su reconstrucción cotidiana para desempeñar el rol que tiene a cargo. La familia incrementa sus demandas hacia la escuela que no se presenta “eficaz”. Se trata de un interlocutor legitimado, diferente, diversificado, que interpela al docente. En la actualidad, la asimetría docente-alumno/a, condición central de todo proceso educativo y escolar, es cuestionada y corroída. La institución escolar no está sola como agencia de

446
14
2019
14

Normalización. Varios espacios para la participación ciudadana en la producción, distribución, circulación y producción del saber. No solo el adulto sabe, no solo la escuela educa.

Asimismo, en el caso de la concepción de infancia moderna, los pilares sobre los cuales se apoyaba su existencia están en crisis, dado que el modelo de infancia dependiente, dócil, obediente y heterónoma se ha trastocado. Estamos ante nuevas infancias procesadas massmediáticamente en un mundo de consumo que plantea y somete a nuevas reglas (Duek, C. “Infancia, *fast food* y consumo (o cómo ser niño en el mundo McDonald’s)” en Carli, S. *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós, 2006). En este contexto, queda claro que la alianza escuela-familia ha mutado su sentido y su significado, diversificándose para atender las demandas, sugerencias y, a veces, imposiciones que plantean las familias.

La pedagogía pareciera entonces perder su capacidad de delimitar el actuar de los cuerpos infantiles y requiere de nuevas categorías para sostener la construcción de un saber sobre los niños y jóvenes en su condición de alumnos/as. Como contracara de la infancia hiperrealizada (niños que tienen capacidad de autorregulación frente al conocimiento), aparece un número creciente de niños/as que viven en la calle, trabajan desde temprana edad y construyen día a día una serie de códigos que les permiten vivir con autonomía e independencia. Es la infancia de la realidad marginal, una infancia violenta, una infancia desrealizada.

Sin embargo, como afirman muchos educadores y pedagogos contemporáneos, la escuela continúa siendo el mejor lugar para el encuentro entre los diferentes sujetos (Veiga Neto, 2001). A pesar de que actualmente se puede caracterizar el escenario escolar –y también extraescolar– como injusto y desigual, creemos que la escuela sigue siendo uno de los pocos lugares en donde se pueden producir prácticas escolares basadas en el respeto a las diferencias (de clase, de género, de etnia, de religión o de orientación sexual) en la justicia, en la solidaridad, en la empatía con el otro/a y en la igualdad. Es por ello que consideramos oportuno volver sobre algunas de nuestras palabras: la revisión de los dispositivos pedagógicos modernos nos posibilitará situarnos en una perspectiva más amplia y crítica para entender cómo la institución escolar moderna llegó a ser lo que es. La crisis actual de los grandes relatos totalizadores representa una oportunidad de renovación, que requiere encontrar nuevas pistas para construir lo que deseamos que sea en el siglo XXI.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Construir un espacio de reflexión en torno al sentido de la enseñanza y de la práctica docente, en un escenario complejo y cambiante, para propiciar la construcción de la identidad docente comprometida con las necesidades de la infancia.
- Favorecer la apropiación de marcos teóricos y prácticos para la indagación de los límites y posibilidades de participación del futuro docente en la construcción de alternativas educativas.
- Propiciar una actitud crítica sobre la relación teoría-práctica.

EJES DE CONTENIDOS

1. **El pasado y el presente de la pedagogía moderna.** Pedagogía y pedagogías. Dispositivos de la pedagogía moderna. Nuevos sujetos y nuevos escenarios.
2. **La pedagogía y las utopías.** Normalización. Dimensiones de las utopías pedagógicas. Fin de las

3. **Infancia e institución escolar.** La pedagogización de la infancia como proceso histórico. Características de la infancia moderna. El dispositivo de alianza escuela-familia.
4. **Instrucción simultánea.** El surgimiento del método de instrucción simultánea. La institución escolar y las relaciones saber-poder. Micropolítica de la institución escolar. Modelos alternativos a la instrucción simultánea.
5. **El lugar del docente.** Las relaciones de poder-saber entre el docente y los alumnos/as.
6. **Los sistemas educativos nacionales.** La escuela como razón de Estado. Los nuevos sentidos de los dispositivos pedagógicos y la necesidad de construir nuevos discursos. La escuela como razón de lo diverso. La diferencia y los “diferentes”. Los procesos de normalización y las resistencias.
7. **El discurso pedagógico actual.** Las diferencias y los “diferentes” como construcciones discursivas. Cuestionamiento a la asimetría docente-alumno/a. Nuevas infancias procesadas massmediáticamente. Mutación de la alianza escuela-familia. Nuevos sentidos y significados.
8. **Educación para la inclusión y atención a la diversidad.** Rol del docente integrador. Concepto de pareja pedagógica. Características y objetivos generales de la inclusión en cada nivel educativo.

Si bien estos ejes pueden ser abordados a partir del desarrollo histórico de los dispositivos pedagógicos, el pasado no necesariamente tiene que ser el comienzo del programa. La actualidad nos brinda suficientes elementos con los cuales inaugurar el recorrido de la pedagogía. Es decir, a partir de las problemáticas actuales –concretas y cercanas para los/as futuros/as docentes que, en muchos casos, no han tenido interrupciones al ocupar el lugar de alumnos/as– se pueden comenzar a transitar el cómo, el porqué y el para qué del formato escolar vigente.

Psicología Educacional

FUNDAMENTACIÓN

La psicología educacional constituye un espacio sustantivo en la formación de los docentes en tanto ofrece una mirada sobre el aprendizaje (particularmente en relación con los procesos de escolarización), sobre las diversas teorías psicológicas que han procurado dar respuesta a temas vinculados con él (dentro y fuera de la escuela) y, además, plantea nuevos desafíos que se presentan en la sociedad actual.

La psicología educativa es un campo en construcción que el conocimiento ofrecido por la psicología constituye un aporte sustancial para la construcción de un objeto de conocimiento educativo, pero con limitaciones (Elichiry, Nora. *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología educativa*. Buenos Aires, Noveduc, 2007). Como todo campo, se constituye en relación con luchas por la instalación del sentido, por lo que resulta necesario reconocer en este espacio su especificidad, así como otros debates que se juegan en él. Se trata de un espacio potente para deconstruir marcos conceptuales que complejicen las relaciones sujeto-aprendizaje escolar, conocimiento cotidiano-conocimiento escolar, que aporte a la intervención en los diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de las diferentes teorías psicológicas del aprendizaje.

Se propone, en esta asignatura, abordar las diversas corrientes de pensamiento a través de autores que han hecho aportes sustantivos al campo. Y, como la producción del conocimiento se halla encarnada en un contexto socio-histórico que marca los límites de lo que es posible decir y hacer, resulta pertinente ubicarla en ese contexto, enunciar los problemas a los que procuran dar respuesta, así como las principales categorías teóricas y propuestas metodológicas que se plantean.

Además, se procura el distanciamiento de aquellas posturas que sostienen que la producción de conocimiento da cuenta de lo que el mundo “es”, para aproximarse a una perspectiva donde el estudiante – futuro docente– comprenda que todo acercamiento a los hechos implica necesariamente una interpretación.

Se trata de un espacio que permitirá abordar el aprendizaje (con foco en el aprendizaje escolar) aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones. También brindará oportunidades para analizar críticamente la aplicación de las teorías del aprendizaje en contextos escolares y las consecuencias que estas decisiones han producido en las instituciones escolares, así como aquellas investigaciones que han contribuido a la construcción de explicaciones lineales sobre el llamado “fracaso escolar” para, en cambio, abordar aquellas que propongan una relación con el saber (Charlot, Bernard. *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006).

FINALIDADES FORMATIVAS

- Ofrecer diversos enfoques, teorías y debates que configuran el escenario complejo de la psicología educativa.
- Generar un espacio de reflexión sobre los sentidos que cada enfoque, teoría o perspectiva ocupa en relación con las decisiones que se asumen en espacios escolares y en particular en espacios de enseñanza.
- Abordar las investigaciones vinculadas al campo desde las preguntas que guiaron las indagaciones, las estrategias empleadas, de su contexto de producción y, fundamentalmente, de las implicaciones en el ámbito educativo.
- Ofrecer los resultados de las nuevas investigaciones en neurociencias para enriquecer la planificación y las prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

EJES DE CONTENIDOS

1. **Configuración del campo de la psicología educativa.** Las tensiones en el campo de la psicología educativa. La constitución histórica del campo psicoeducativo. Las relaciones entre discurso y prácticas psicológicas y educativas. Relaciones entre psicología y educación. Psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje y psicología educativa.
2. **Prácticas educativas y procesos de escolarización.** Los procesos de escolarización y la constitución

3. **El sujeto de la educación.** Niños, jóvenes y adultos como sujetos de la educación. El desarrollo psico-cultural, problemáticas, cambios epistemológicos de los paradigmas.
4. **La problemática de las adicciones.** Modos de vinculación e interacción entre la sustancia, la persona y el contexto. Definición y clasificación de drogas. El consumo de alcohol en contexto social.
5. **Diversidad y estilos de aprendizaje.** Caracterización de los colectivos de personas que encuentran barreras para el aprendizaje (personas con discapacidad intelectual, emocional, física, sensorial, con desventajas socio-culturales). Funciones, programas, tareas y modelos de intervención.
6. **Teorías y perspectivas sobre el aprendizaje.** Los procesos de construcción del conocimiento en contextos cotidianos, escolares y científicos. Las teorías del aprendizaje: lugar del conocimiento y del sujeto. Las teorías asociacionistas. La teoría psicogenética. La teoría sociocultural. Las relaciones sujeto-contexto. La psicología cognitiva. El aprendizaje en situaciones de enseñanza. La relación con el saber. Los aportes de las neurociencias a la educación. Aprendizaje. Plasticidad neuronal. Memoria y aprendizaje. Alfabetización lingüística. Trastornos del desarrollo. Trastornos de aprendizaje.
7. **Desafíos actuales de la psicología educacional.** Desafíos de la psicología educacional en los nuevos escenarios. La conformación de las nuevas infancias/s, adolescencias y juventudes. Diferencias y desigualdades en el campo social y su atravesamiento en el campo subjetivo. Los efectos de la globalización en la conformación de subjetividades. Normalidad y patología. La patologización y medicalización de la infancia.

Historia Social y Política de la Educación Argentina

FUNDAMENTACIÓN

La historia social tiene por objeto de análisis la sociedad en todas sus perspectivas y producciones y para ello propone un abordaje desde múltiples aproximaciones teóricas y metodológicas. Su principal desarrollo dentro de la historia se dio en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, ya que constituyó un área disciplinaria dentro de la historia que atrajo a los historiadores más renovadores de diferentes países. Estos se opusieron a la historia tradicional, de corte político, cronológico y cuya producción se había caracterizado por el relato de acontecimientos históricos, tal como se había desarrollado desde fines del siglo XIX. De esta forma, la historia social comenzó a oponer un *objeto colectivo* (la sociedad y sus

Cuando se piensa en la historia social de la educación, cabría ubicarla en este marco conceptual y metodológico para que, en el caso particular de la formación de docentes, constituya una instancia que permita ubicar a la educación como parte de los procesos históricos, políticos y sociales mayores. La historia argentina no está escindida, ni aislada en la diacronía de los grandes procesos históricos mundiales. Por el contrario, dichos procesos influyeron, en algunos aspectos de manera determinante, sobre el devenir histórico nacional. En esta unidad curricular se persigue como propósito introducir a los estudiantes en el conocimiento sistemático de la conformación de la educación argentina como fenómeno sociohistórico y político, desde la perspectiva de la historia social y de la política educativa. En este sentido, se propone un análisis en profundidad de algunos aspectos del proceso educativo como parte de los procesos políticos, históricos y sociales que los han influido. Ello permite ubicar los cambios de la educación en un espacio conceptual más amplio y estudiar sus relaciones con el contexto histórico mayor.

A partir del conocimiento de los principales campos de reflexión teórica y los instrumentos con los que se definen las políticas educativas desde el Estado, se propone que los estudiantes comprendan los factores centrales que configuran el panorama actual de la situación educativa, analizando críticamente los principales términos de los debates actuales en materia educativa.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Promover el estudio de los grandes problemas, las contradicciones, las fases constitutivas, las disputas y formas de resolución en distintos períodos de la historia social de la educación en la Argentina.
- Facilitar la comprensión de las relaciones y articulaciones que existen entre los procesos educativos, políticos, sociales y culturales en el devenir histórico de la educación argentina.
- Favorecer el análisis crítico de los procesos históricos, educativos y los debates predominantes en el proceso de conformación y desarrollo del sistema educativo argentino.
- Promover la comprensión de los principales cambios y procesos históricos acontecidos en la educación argentina en las últimas décadas a la luz de la política educativa.
- Crear condiciones para que el estudiante pueda ubicar su práctica –y su reflexión sobre su práctica– en el marco de un sistema educativo que, a la vez que se organiza sobre la base de regulaciones, cambia como producto de los procesos políticos, sociales y económicos en un contexto determinado.

EJES DE CONTENIDOS

1. **La educación en la época colonial.** La educación en la época colonial y de los primeros gobiernos patrios.
2. **La educación en la Argentina independiente hasta el período de consolidación del Estado Nacional (1816-1880).** Los debates pedagógicos que influyeron en las acciones educativas del siglo XIX. El contexto político y las guerras civiles y sus efectos sobre el desarrollo educativo nacional hasta la década de 1850.
3. **La educación argentina a partir de la consolidación del Estado nacional. La educación como**

- Posibilitar la reflexión crítica acerca de la escuela como institución y como organización, profundizando en la comprensión de la problemática de la conservación y el cambio institucional, y sus relaciones con las distintas organizaciones sociales y comunitarias.
- Brindar herramientas para el análisis de prácticas y discursos en instituciones educativas.
- Generar espacios para la comprensión y el análisis de las diversas culturas institucionales y de la gramática escolar.
- Favorecer la comprensión de la micropolítica de las instituciones educativas como campo de relaciones sociales, conflictos y negociaciones.
- Transmitir los aportes más recientes sobre cambio y mejora escolar.
- Posibilitar el reconocimiento de la multiplicidad de demandas que reciben actualmente las escuelas.

EJES DE CONTENIDOS

1. **El estudio de las instituciones educativas: lo organizacional y lo institucional.** Perspectivas teóricas. Perspectiva institucional. Teoría de las organizaciones. La escuela como institución y como organización. El concepto de organización. Definiciones y modelos. Tipologías de organizaciones. La dimensión organizacional de las escuelas.
2. **Dimensiones para la comprensión de las instituciones educativas: la escuela como institución.** Los componentes básicos de un establecimiento educativo. El funcionamiento institucional. El aula y la institución. Poder, autoridad y relaciones pedagógicas. Organización escolar: tiempos y espacios. Cultura e historia institucional. La escuela abierta a la diversidad: respuestas desde una perspectiva institucional. Características de las aulas y las prácticas educativas inclusivas.
3. **Desafíos y problemas actuales de las instituciones educativas.** La cuestión del cambio institucional. Nuevas miradas sobre el cambio y la mejora escolar. La tensión entre lo instituido y lo instituyente. La construcción social de la pobreza. Trayectorias escolares. Interrupciones, fracaso. Las complejas relaciones entre escuela y familias. Violencia escolar. Convivencia escolar. Una mirada integral y multidimensional sobre las adicciones. El joven como objeto privilegiado de la sociedad de consumo. El problema de las drogas en los medios de comunicación social. Campañas y acciones de promoción y prevención. Análisis de situaciones problema que se presentan en la escuela. Relaciones entre autoridad, docentes y alumnos. El proyecto educativo institucional como herramienta para el cambio.

Filosofía y Educación

FUNDAMENTACIÓN

Este espacio se propone reflexionar sistemáticamente sobre las razones y sentidos de la educación. Por un lado, intenta dar cuenta de los procesos asociados al conocimiento, el saber y el pensamiento en la historia de la filosofía. Por el otro, pretende ofrecer a los futuros profesores una descripción exhaustiva de los

Confrontos de saberes más relevantes en la historia de la Filosofía se han detenido a reflexionar metódicamente sobre la complejidad de la acción educativa, así como brindar ejercicios prácticos de interrogación filosófica capaces de ampliar el repertorio de interrogaciones, búsquedas y argumentaciones de la acción docente.

Esta disciplina pretende reunir la larga tradición de preguntas que han acompañado su desarrollo con los problemas educativos de nuestro tiempo. Conectada con el presente y en diálogo permanente con el pasado, procura dotar a los futuros profesores de herramientas conceptuales para lidiar con la complejidad de las prácticas educativas que dan forma y sentido a su profesión.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Proveer un abanico amplio de perspectivas filosóficas reconocidas, ligadas al pensamiento pedagógico.
- Promover el ejercicio de la reflexión sistemática sobre los problemas más relevantes que suscita la acción educativa.
- Propiciar el estudio sistemático de los conceptos centrales de la educación.

EJES DE CONTENIDOS

1. **Filosofía y educación.** Las preguntas centrales de la filosofía y las preguntas centrales de la práctica educativa. El *Homo sapiens* y el conocimiento.
2. **Pensar y existir.** Las nociones de *teoría, fundamento y principio*. La argumentación filosófica. El nacimiento de la filosofía y la *paideia*.
3. **La educación y sus problemas.** Elementos constitutivos de la acción educativa. La educabilidad como problema.
4. **Educación y naturaleza.** Comenius, Kant y Rousseau; “Todo a todos”.
5. **La educación y su relación con el conocimiento.** Legitimidad del conocimiento que se enseña y se aprende. Conocimientos y saber. La transmisión y la enseñanza como problemas filosóficos. Maestros y discípulos en la historia de la filosofía.

FUNDAMENTACIÓN

Se presenta una introducción al campo de la didáctica general en el marco de la formación de docentes para los niveles primario e inicial. La orientación elegida no se centra en un enfoque o corriente didáctica específica. A partir de distintas perspectivas, se tratará de promover la contextualización y la discusión entre enfoques diversos.

Se parte de entender la didáctica como una ciencia social que produce teorías acerca de la enseñanza; teorías acerca de un saber hacer complejo, cambiante y con intencionalidades bien definidas aunque no siempre explícitas. Por tratarse de una disciplina ligada al campo social, la didáctica refleja a través de la historia diversos modos de concebir la enseñanza.

Se puede identificar una preocupación histórica por la cuestión normativa y prescriptiva sobre la enseñanza, vinculada a la producción de conocimientos que orientan la acción a través de métodos de enseñanza. Por otra parte, a partir de la década de 1970 se ha avanzado sobre las estructuras teóricas interpretativas y de acción de la enseñanza como producto de teorías provenientes de otras disciplinas de las ciencias sociales. Es así que en este espacio se propone abordar la didáctica no solo desde una dimensión técnica e instrumental, sino también considerando sus dimensiones política, ética y social.

Pensar la enseñanza como un proceso complejo requiere de análisis sustentados en teorías provenientes de distintas disciplinas. Al pensar en la enseñanza aparecen imágenes, que se solapan y superponen, de alumnos, docentes, aulas, estrategias de enseñanza, y preguntas como: para qué enseñar, cómo se puede enseñar mejor, cómo piensa el docente su clase, cómo se negocian los significados en el encuentro docente-alumno, cómo se seleccionan contenidos, y muchas más. Las respuestas a estas preguntas o las explicaciones para aquellas imágenes necesitan conceptos, ideas, aportes de distintas disciplinas, confluyendo en nuevas síntesis y, a su vez, en nuevos interrogantes.

La didáctica también se materializa en discursos, en el currículum, en programas, contenidos, prácticas e intervenciones pedagógicas en un ámbito determinado. En este sentido, se considerarán dos abordajes: uno planteará la problemática curricular, y el otro lo referido a la programación de la enseñanza y la evaluación. El foco estará puesto en los procesos de enseñanza, por ende en los sentidos y significados de la intervención didáctica entendida como una práctica que se lleva a cabo en contextos sociales e históricos particulares.

Cabe destacar que desde la década de 1980 se abrieron múltiples interpretaciones, lecturas y aplicaciones al término *currículum*, al punto de aparecer como un concepto tan abarcador, que todo lo comprendido en el campo de lo educativo se encontraba bajo su órbita. Desde mediados de la década de 1990, su preeminencia fue declinando, y en la actualidad se busca una postura equilibrada frente al currículum. El currículum guarda estrechas relaciones con la escolarización –en cualquiera de sus niveles de enseñanza–, con las prácticas docentes y las políticas educativas.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Transmitir la complejidad de los procesos de enseñanza en las instituciones educativas.
- Favorecer el desarrollo de un enfoque personal para la tarea de enseñanza.
- Generar espacios de análisis de las distintas concepciones de la enseñanza, sus características, los supuestos teóricos sobre los que se han desarrollado y sus prácticas en las aulas.
- Promover la comprensión de las relaciones entre los distintos elementos que conforman un diseño

- Familiarizar a los estudiantes con los sentidos del currículum y la problemática curricular.

EJES DE CONTENIDOS

De acuerdo con lo expresado, el primer abordaje (Didáctica I) considerará los aspectos vinculados a:

1. **La didáctica como disciplina.** La didáctica como disciplina teórica. Los condicionantes socio-históricos de la teoría y la práctica.
2. **La enseñanza.** La enseñanza como actividad del docente. Análisis y contrastación de diferentes corrientes didácticas.
3. **Currículum y didáctica.** La problemática curricular. La dimensión política del currículum. Concepciones de enseñanza y concepciones de currículum los procesos de diseño y los niveles de decisión en el sistema y en la institución. Los objetivos y contenidos del currículum: concepción y formulación de las intenciones educativas.
4. **Gestión y adaptación curricular.** El currículum abierto a la diversidad de los alumnos.

El segundo abordaje (Didáctica II) refiere a que este espacio se halla organizado en torno a tres ejes: la programación, las estrategias de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. La programación de la enseñanza se inscribe en el marco de los procesos de desarrollo curricular que tienen lugar en los sistemas educativos. La propuesta que el texto curricular vehiculiza resulta de complejos procesos sociales de deliberación, negociación y consenso acerca de los propósitos y el contenido escolar y de los modos posibles de regulación de los sistemas de enseñanza. Al mismo tiempo, conlleva un conjunto de decisiones técnicas relativas a los principios y la estructura del diseño, el tipo de documento a desarrollar y los alcances de la prescripción curricular. Este primer nivel de definición debe ser contextualizado en las aulas mediante un proceso que, en términos genéricos, se denomina *programación o planificación de la enseñanza*, que incluye centralmente las decisiones ligadas a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

La programación, desde el marco institucional, incluye una serie de procedimientos y prácticas orientados a dar concreción a las intenciones pedagógicas que el plan de estudios propone, adecuarlas a la particularidad de las instituciones y situaciones docentes y ofrecer un marco institucional visible que organice el trabajo docente y posibilite su supervisión.

Se parte de considerar la enseñanza como una actividad eminentemente práctica y situada. El docente se enfrenta de modo permanente a problemas ligados a la elección de formas de intervención pedagógica en el marco de contextos institucionales particulares. En sus juicios y actuaciones cotidianas lo teórico,

Nº 1026-2010-0016
Nº 170

lo cultural, lo político y lo ético de la Ciudad de Buenos Aires imbricados. El conocimiento pedagógico y didáctico disponible aporta una plataforma teórica y un repertorio de propuestas que permiten informar y enriquecer este proceso reflexivo de toma de decisiones que lleva a cabo el profesor.

Desde el segundo abordaje, se plantea tratar los núcleos centrales del debate teórico en torno a las estrategias de enseñanza, confrontando perspectivas y propuestas, explorando las posibilidades y límites de las diferentes alternativas, enfatizando en el desarrollo de habilidades de análisis de situaciones de la enseñanza.

Por otra parte, se espera presentar un panorama general de los problemas y enfoques de la evaluación de los aprendizajes. La evaluación de los aprendizajes aparece a menudo como un tema de difícil resolución en los trabajos de carácter didáctico. La cuestión suele presentarse en términos de “controversias”, “tensiones”, entre otras calificaciones. Estas denotaciones dan cuenta de las problemáticas teóricas y prácticas que la evaluación plantea. Se entiende que la evaluación constituye un problema complejo que excede las decisiones estrictamente técnicas, pues estas están encuadradas y atravesadas por factores de orden político, social, institucional, ético y humano.

Los temas y problemas propuestos posibilitarán a los estudiantes aproximarse al carácter problemático y complejo de la cuestión, construir una visión lo más amplia posible y justificar teóricamente las decisiones metodológicas.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Transmitir los principales enfoques teóricos vinculados a la programación de la enseñanza.
- Ofrecer criterios que permitan analizar propuestas de enseñanza.
- Brindar una aproximación a las estrategias de enseñanza basada en una idea de la enseñanza como actividad intencional que es eminentemente práctica y situada.
- Favorecer una mirada que sitúe la evaluación en el marco de la enseñanza y del aprendizaje.
- Generar un espacio donde se reflexione sobre las apreciaciones que tienen los docentes y las implicancias que estas decisiones poseen.
- Facilitar criterios que permitan elegir técnicas e instrumentos de evaluación en relación con otros componentes de la programación.

EJES DE CONTENIDOS

1. **La programación didáctica.** El currículum como marco de la programación de la enseñanza y de la acción docente. La programación: definición de las intenciones educativas. El contenido educativo. Relaciones entre objetivos, propósitos, contenidos y actividades.

3. **Adaptaciones curriculares.** Adaptaciones curriculares individualizadas: concepto y realización.
4. **La evaluación de los aprendizajes.** El proceso de evaluación. Propuestas de evaluación: la elección de técnicas e instrumentos.
5. **La evaluación de la enseñanza.** Instancias de evaluación de la enseñanza. Métodos y técnicas de evaluación de la enseñanza.

Trabajo/Profesionalización Docente

FUNDAMENTACIÓN

El espacio de Trabajo/Profesionalización Docente reúne un conjunto de conceptualizaciones que consideran al maestro como un sujeto histórico, social y económico, ubicado en su tiempo y su contexto. Desde aquí se pone en cuestión el concepto de la docencia como “apostolado”, vigente en décadas pasadas, y se mira al maestro como un trabajador/profesional dentro del conjunto de los trabajadores/profesionales.

La propuesta de este seminario supone interrogarse cuáles son los sentidos que se agotan en la tarea docente y por cuáles son reemplazados; qué conflictos desaparecen y qué nuevos problemas y necesidades caracterizan el proceso de trabajo docente en la actualidad. Pensarlo así surge como consecuencia de procesos y de luchas sindicales a lo largo de las últimas décadas y su consecuente reflexión sobre la identidad docente.

Desde este espacio, se recupera el trabajo como una categoría analítica, es decir, se lo considera un concepto proveedor de sentido. Sostenemos que el trabajo es constitutivo del sujeto.

En el marco de este seminario, se propone como esencial pensar y plantear el abordaje desde la perspectiva de la complejidad. Los problemas complejos los definimos como aquellos donde intervienen diversas variables que poseen, a su vez, diferentes relaciones entre sí. Para su análisis, incorporamos las herramientas conceptuales que brinda la epistemología actual. Para ello, se toman los desarrollos de Juan Samaja (*Epistemología de la Salud*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2004), Edgar Morin y Rolando García, entre otros. Estos autores presentan las categorías de “lo complejo” y “de lo transdisciplinar”, considerando que el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser por necesidad multifacético: el hombre no existe sin tradiciones familiares, sociales y étnicas; solo hay sujetos encarnados en cuerpos y culturas.

El análisis del trabajo docente y/o su profesionalización implica pensar una dimensión que se vincula estrechamente: la salud laboral docente (SLD). Hay abundante evidencia científica que asocia las condiciones y el medio ambiente de trabajo con el proceso de salud-enfermedad de los trabajadores en general y de los docentes en particular.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Abordar los conceptos y debates centrales en torno de las categorías *trabajo* y *profesión* y su relación con la educación, así como el surgimiento de un sujeto histórico: el trabajador y profesional de la educación, su constitución y posicionamiento.
- Posibilitar el análisis del proceso que va desde la concepción de la docencia como el ejercicio de un “apostolado” a pensar al maestro como trabajador y profesional de la educación.
- Analizar el proceso de trabajo y el ámbito institucional escolar.
- Abordar las tensiones y conflictos que se presentan en el campo del trabajo y la profesión docente desde la perspectiva histórica, abonando a la reflexión sobre las principales transformaciones ocurridas en las últimas décadas y los debates centrales y visiones con respecto a la docencia como trabajo y profesión.
- Dar oportunidades para el análisis de los diversos sentidos del trabajo docente.
- Identificar las dimensiones del rol docente como líder pedagógico, animador de procesos de aprendizaje y partícipe activo en la construcción del proyecto educativo institucional y de la comunidad educativa.
- Posibilitar el análisis de las condiciones de trabajo y su relación con el proceso salud-enfermedad-atención del trabajador docente.
- Analizar la evolución histórica del marco jurídico de la educación. Las *comisiones paritarias*: instrumento jurídico constitucional para la discusión de las condiciones y medio ambiente del trabajo educativo.

EJES DE CONTENIDOS

1. **El trabajo como categoría analítica para pensar la actividad docente.** Educación y trabajo en el contexto socio-histórico actual.
2. **Introducción a la problemática del trabajo/profesión docente.** El proceso de trabajo y su organización. Condiciones de trabajo de los docentes. Marco legal del trabajador/profesional docente.
3. **Salud y trabajo docente.** Conceptos generales. Dimensiones que lo definen. Conceptos de riesgo y peligro.
4. **Derechos y deberes de los docentes.** Legislación actual. Normativa existente.
5. **Las investigaciones sobre profesión y trabajo docente.** El estado actual de la cuestión. Debates teóricos y aspectos metodológicos.
6. **Construcción y desempeño de la profesión docente.** El docente, actor fundamental del cambio.

Nuevas Tecnologías

FUNDAMENTACIÓN

La inclusión de Nuevas Tecnologías al inicio del profesorado y dentro del Campo de la Formación General pone el énfasis en cómo poner en juego las habilidades relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). A su vez, es un espacio que permitirá que los estudiantes adquieran competencias y herramientas de trabajo que redundarán favorablemente en la cursada de otros espacios curriculares.

La posibilidad de sumar espacios vinculados al trabajo de las nuevas tecnologías en la formación docente, implica un desafío por trasladar la lógica de la alfabetización tradicional a los nuevos lenguajes que permiten enriquecer la visión y la inclusión de las TIC en la educación.

En este sentido, es importante establecer principios reguladores que acompañen el diseño de recursos y modelos pedagógicos que incorporen la utilización de las tecnologías en la educación como objeto, como fuente y como herramienta de aprendizaje. Es propósito del espacio el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de reinventar y de articular el nuevo conocimiento en contextos de sentido, en cualquier experiencia de formación y de aprendizaje con TIC.

La incorporación y uso de las tecnologías en las aulas requieren que se expliciten un modelo pedagógico de uso de las mismas. El mero hecho de incorporar las computadoras y otras tecnologías digitales en el aula no implica que automáticamente se innoven y mejoren las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Usar TIC no significa hacer lo mismo de siempre con recursos más sofisticados, sino que implica un cambio general de actitudes, de saberes y de conocimientos que tiendan a replantear, junto con los nuevos medios de enseñanza, la relación entre el docente y el alumno, y la enseñanza misma. Se puede entonces aprender sobre las TIC, aprender con las TIC y aprender a través de las TIC. El posicionamiento sobre el lugar que juegan estas en los procesos de aprendizaje dará lugar a diferentes adquisiciones por parte de los alumnos.

Nuevas Tecnologías plantea un enfoque práctico, operativo e instrumental que se complementará y relacionará con los contenidos de Nuevos Escenarios: Cultura, Tecnología y Subjetividad, y otros espacios específicos para la formación del docente de la educación inicial. Este taller posibilitará que los estudiantes comiencen a apropiarse de la tecnología y conozcan los diferentes recursos para incorporarlos de manera efectiva en su práctica y desarrollo profesional. Para aquellos que demuestren dominio de los recursos, se tendrá en cuenta esos saberes como punto de partida desde el cual articular y actualizar contenidos.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Favorecer el recorrido de la apropiación e integración de las tecnologías en el ámbito profesional.
- Propiciar la construcción de una actitud proactiva hacia el uso de las tecnologías tanto en su desempeño profesional como en el aula, que permitan conocer las principales aplicaciones educativas

- Posibilitar a través de las TIC, habilidades que apunten a la creación y selección de la información, autonomía, capacidad para tomar decisiones, flexibilidad y capacidad de resolver problemas, trabajo en equipo y habilidades comunicativas.

EJES DE CONTENIDOS

Es importante destacar que para esta unidad curricular debe pensarse en definiciones de contenidos flexibles, adaptables y actualizables en intervalos de tiempo cortos, dado que los cambios se producen cada vez con mayor rapidez y se corre el peligro de que el contenido quede desactualizado.

1. **Paquete ofimático.** Principales características de procesadores de texto, planillas de cálculo, realización de presentaciones y correo electrónico.
2. **Dispositivos de almacenamiento.** Creación de carpetas y subcarpetas. Compresión y descompresión de archivos. Incorporación de dispositivos móviles.
3. **Seguridad en internet.** prevención de riesgos en internet. Interacción y acecho por otras personas y *ciberbullying*. Riesgos económicos y fraudes. Amenazas a la privacidad. Acceso a contenidos inapropiados. Protección de identidad y de datos personales.
4. **Recursos de internet.** selección efectiva y eficiente de información, procedimientos de búsqueda, filtros y validaciones.
5. **Las TIC como herramientas para el aprendizaje del alumno con discapacidad.** Valor de las TIC para potenciar sus capacidades y compensar sus limitaciones. Adaptaciones para hacerlas accesibles.

Nuevos Escenarios: Cultura, Tecnología y Subjetividad

FUNDAMENTACIÓN

Nuevas realidades afectan profundamente la tarea de educar y replantean el qué enseñar, la representación acerca de quién es el destinatario, el cómo formar a los futuros educadores, para qué contexto cultural, social, económico, tecnológico y bajo qué parámetros.

Asistimos a cambios culturales profundos en la vida de los sujetos que condicionan las formas de estar en

El mundo cotidiano se presenta ante nosotros como la concreción de la existencia, a la construcción comunitaria, a la accesibilidad a la conectividad permanente, a proyectar el futuro. En el ámbito de la subjetividad, avanzan las vivencias de inestabilidad, nuevos marcos de referencia, desintegración del mundo conocido, pérdida de sentido de la transmisión de la herencia cultural, incertidumbre hacia el futuro. Estas vivencias adquieren sentidos y significaciones particulares según las distintas generaciones.

A su vez, surgen aspectos de orden cultural relativos a la articulación de la vida social en proceso de transformación: nuevos comportamientos políticos y sociales, nuevos modos de relaciones intergeneracionales, profundos cambios en las reglas de juego laborales, relativas al trabajo como ámbito de realización humano, al empleo y la empleabilidad. Emergen problemáticas vinculadas con la exclusión a gran escala, la administración de justicia, el gobierno de lo público, el funcionamiento de las instituciones, la participación democrática, los modos de atención de las demandas sociales. Se perciben procesos de transformación cultural de gran alcance que preanuncian lo que algunos denominan como “cambio civilizatorio”.

El desarrollo tecnológico se manifiesta como una de las variables determinantes en la dinámica del cambio, con un efecto de retroalimentación que potencia exponencialmente su impacto. Su traza puede rastrearse en las transformaciones que se suceden en los modos de producción industrial, en la dinámica de la economía globalizada, en el creciente protagonismo de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida social, en el avance científico, en los desafíos a escala planetaria del empleo de medios tecnológicos para modificar las condiciones de vida. Estos cambios no afectan a todos por igual: se van conformando grandes mayorías excluidas y minorías que acceden a los beneficios de las nuevas reglas de juego. Las tecnologías desempeñan un papel ambiguo: pueden constituirse en herramientas de integración y acceso a oportunidades o en refinadas formas de diferenciación en el acceso al conocimiento. La mirada comprensiva del mundo demanda hoy un alcance sistémico e histórico, global y local: ¿será posible con los modos tradicionales de pensamiento?

En síntesis, *la posmodernidad* (Lyotard, 2000), o *segunda modernidad* (Beck, 1998) o *modernidad líquida* (Bauman, 2005), según se la denomine, plantea profundos desafíos tanto didácticos como curriculares:

¿Cómo se construye hoy el conocimiento?

¿Dónde y de qué forma se valida?

¿Cómo se desarrollan las capacidades para pensar, hacer y actuar?

¿Qué papel juega la educación en el nuevo contexto social?

¿A qué formas de pensamiento y acción apuntan las tecnologías hoy disponibles? ¿Cuál es su impacto real en la vida social?

¿Cómo impregnan las tecnologías de la información y la comunicación los modos de pensamiento, las prácticas sociales y la conformación de nuevas mentalidades?

¿Ha llegado la hora de replantear el saber didáctico y revisarlo a la luz de las transformaciones en los modos de producción, circulación, distribución y sobre todo apropiación del conocimiento?

¿Se advierte un desplazamiento desde el problema de la adquisición del saber hacia el problema de su legitimación?

Este nuevo espacio invita a reflexionar acerca de lo que significa para las personas vivir y trabajar inmersos en la actual revolución de la comunicación humana (no solo de sus medios). Implica adentrarse en la naturaleza y el significado de las pautas de interacción social y técnica a medida que las tecnologías de la

información y de la comunicación se hacen omnipresentes en la vida humana. También, como la educación es un campo natural de preservación de modos tradicionales de actuar y de transmisión cultural, será preciso examinar cómo las nuevas pautas se solapan con las existentes, con las que muchas veces tienen una relación estrecha, y qué nuevas prácticas produce esa síntesis.

A su vez, acoge la posibilidad de problematizar tanto la conformación de redes sociales complejas, el rol de la escuela en el nuevo escenario sociocultural, los modos de apropiación del saber del propio docente y su concepción de la comunicación en la actualidad, como también el impacto didáctico del trabajo concreto en el aula con el uso de herramientas destinadas a configurar redes sociales, como Twitter, o poderosos motores de búsqueda, como Wolfram Alpha. Enseñar, aprender y evaluar: ¿serán lo mismo que eran, o deberán reconfigurarse? Aquí la reflexión didáctica deberá hacerse cargo de nuevos retos en relación con el acceso a diversos campos disciplinares que implican modos diferentes de producir y validar el conocimiento, y a prácticas cotidianas que democratizan la apropiación del saber y nivelan las diferencias, mediante un amplia inclusión de todos en las oportunidades que produce la alfabetización digital.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Favorecer el análisis de transformaciones sociales y tendencias profundas de cambio, así como también su impacto en la cotidianidad y en los procesos contemporáneos de producción, circulación y apropiación del conocimiento y de la información.
- Posibilitar la reflexión sobre los procesos que tienden a naturalizar y desnaturalizar la formación docente en el marco de las transformaciones que caracterizan el nuevo modelo societal.
- Proveer enfoques y perspectivas diversas para analizar la realidad social, cultural y escolar.
- Favorecer la elaboración de nuevas perspectivas conceptuales y analíticas en especial en relación con las tecnologías de la información y su papel en la gestión del conocimiento, su transversalidad en relación a todas las áreas y su potencial para incluir a todos en instancias democratizadoras de acceso al saber.
- Propiciar alternativas para el debate didáctico, curricular y de la gestión educativa como proceso mediador, frente al desafío contemporáneo de educar.

EJES DE CONTENIDOS

1. **Cambios en las configuraciones socioculturales y la conformación de nuevas subjetividades.** Cambios en las configuraciones culturales y sociales de la modernidad. Ideas y lógicas dominantes. Las organizaciones educativas y sociales: transformaciones operadas en la estructura, la cultura, las relaciones interpersonales, el gobierno y la gestión. Interculturalidad, transculturalidad, multiculturalidad. Impacto en los procesos cognitivos, comunicacionales y vinculares.
2. **La gestión de la información en la vida social actual.** La producción y la distribución de la información en la era digital. Impacto en los procesos comunicacionales y en los comportamientos personales y sociales.
3. **Las tecnologías de la información y la comunicación.** Hitos histórico-culturales de la tecnología humana. La construcción de identidades mediadas por las tecnologías. Cultura digital y educación informacional. Ciudadanía digital. Modos de transmisión de la información. El entrecruzamiento de

ejercicio 2010/104 roles femeninos y masculinos, Oficiante de la Ciudad de Buenos Aires con los demás y la incorporación de valores, pautas y normas que funcionan como marcos referenciales sobre los múltiples comportamientos sexuales. Todo ello supone un conjunto de acciones pedagógicas que los futuros docentes deberán tener en cuenta, creando condiciones propicias para hacer efectivos los propósitos de la educación sexual, en el marco de los diversos idearios y proyectos educativos institucionales.

El enfoque de educación sexual se enmarca en:

A. Una concepción integral de la sexualidad

La educación sexual integral incluye los múltiples aspectos relativos a la sexualidad, teniendo en cuenta las distintas etapas vitales de su desarrollo. Considera la importancia del conocimiento, el cuidado y respeto por el cuerpo, los sentimientos, las emociones, las actitudes, los valores y las habilidades psicosociales que se ponen en relación a partir del vínculo con uno mismo y con los demás. De este modo, la educación sexual debe: enseñar a conocer, valorar, respetar y cuidar de uno mismo y de los demás; reconocer el valor de la vida y de la familia; relacionarse con los otros de manera solidaria y en el marco del respeto por las diferencias; reconocer y expresar pensamientos, sentimientos y afectos; comunicarse con el otro; enfrentar y resolver los problemas y los conflictos que se plantean en la vida cotidiana; poner límites para protegerse ante situaciones de maltrato y abuso; desarrollar la autoestima en la construcción de la identidad y la autonomía en la toma de decisiones; orientar el trabajo reflexivo sobre género.

B. El cuidado y promoción de la salud

La Educación Sexual Integral tiene en cuenta el cuidado y promoción de la salud.

Actualmente se entiende la salud como un proceso social y cultural, complejo y dinámico, que incluye grados de bienestar físico, psíquico y social, producto de una construcción en la que intervienen factores individuales y del contexto económico, cultural, educativo y político. En este marco se sostiene que la salud es un derecho de todos.

C. Los derechos humanos

Enmarcar la ESI en los derechos humanos es reconocer la importancia que estos tienen en la formación de sujetos de derecho, la construcción de la ciudadanía y la reafirmación de los valores de la democracia. Instala el compromiso y la responsabilidad del Estado por garantizar el acceso a contenidos curriculares; revalorizar el rol de los docentes en el cumplimiento de dichos derechos y acompañar en el proceso de desarrollo y crecimiento de niños, adolescentes y jóvenes en su paso por la escuela.

FINALIDADES FORMATIVAS

se ha realizado sobre la base de un diagnóstico de la realidad de la ciudad de Buenos Aires oportunamente. Para la denominación de cada bloque, se ha llegado a un acuerdo que tiene su origen en los contenidos que los integran.

En la elaboración de los planes de estudio que especificarán los bloques en unidades curriculares, se tendrán en cuenta obligatoriamente los siguientes criterios:

- Las finalidades formativas en su totalidad deben estar representadas en las unidades curriculares que integren los bloques guardando una estrecha relación con la fundamentación.
- Los contenidos de estas unidades curriculares deben responder a los ejes y descriptores definidos en el bloque, guardando coherencia lógica y epistemológica.
- Los ejes de contenidos pueden ser ampliados y especificados en las unidades curriculares, como así también los descriptores siempre que se incluyan todos los elementos pautados en los bloques.
- Las unidades curriculares no deben poseer menos de dos horas cátedra presenciales, cuatrimestrales o anuales.

Problemáticas de la Educación Inicial

FUNDAMENTACIÓN

El espacio Problemáticas de la Educación Inicial tiene como propósito identificar problemas y brindar herramientas para conocer y comprender la función social del Nivel Inicial: ¿cuál es el sentido de la educación inicial hoy? ¿Qué significaciones se le dio a través de la historia? ¿Cómo se relaciona la constitución de la educación infantil con la construcción del derecho de los niños, desde su nacimiento, a la educación? ¿Cuál es la responsabilidad de los docentes en relación con la garantía de dicho derecho? ¿A través de qué formatos se ha desarrollado la educación infantil? ¿Qué instituciones y organizaciones se han hecho cargo en distintos momentos históricos y en distintos contextos socioculturales? ¿Qué aspectos resulta importante considerar desde la educación inicial para influir sobre la desigualdad y la exclusión social?; entre otras cuestiones.

Se considera la educación como práctica social que se encuentra presente en todas las sociedades, y “que crea y recrea existencias, siendo producto y productora de las relaciones sociales. La educación y la cultura, por lo tanto, son procesos sociales amplios que ocurren independientemente de la escuela, aún cuando también sucedan en ella”.

De este modo, la educación es producto de una construcción histórico-social-cultural. La educación inicial y sus prácticas son parte de tal construcción, simultánea al del surgimiento de los sistemas educativos modernos. Tal recorrido resulta inseparable de la construcción de la idea de la educación inicial como derecho de los niños desde el nacimiento, en tanto proceso complejo atravesado por contradicciones, polémicas, avances y retrocesos en los discursos y en las prácticas sociales e institucionales relacionadas con la educación infantil.

En este sentido, será necesario abordar la educación inicial en tanto educación escolar y proceso de escolarización y, también, desde las distintas acciones llevadas adelante por diversos grupos culturales y actores sociales (acciones destinadas a los niños de 45 días a 5 años llevadas adelante por otros organismos y programas no incluidos en el sistema educativo de nuestro país, y otras experiencias y modalidades de otros países). Por otra parte, es preciso considerar el papel de la familia, los medios de comunicación social, las instituciones culturales, entre otros, como oportunidad de contribuir a la formación de docentes con una mirada amplia sobre la educación infantil.

Asimismo, se propone un primer acercamiento a la problematización de la enseñanza y los sujetos que asisten al nivel. Se hace necesario promover la reflexión y toma de posición de los alumnos en relación con

- Brindar oportunidades para que los alumnos puedan reconocer relatos del imaginario social, identificar algunas de las representaciones o creencias que configuran sus registros de experiencias, contrastándolos con los tratamientos problemático-conceptuales desarrollados.
- Generar conciencia acerca de la educación desde el nacimiento como un derecho de la infancia, la niñez, como un derecho social, que involucra la construcción de un compromiso ético-político-social y una actitud democrática en el ejercicio del trabajo docente y la profesión.

EJES DE CONTENIDOS

1. **Concepción de educación inicial.** El sistema educativo y el Nivel Inicial. El surgimiento de la educación inicial en el contexto del surgimiento de los sistemas educativos nacionales en nuestro país y en el mundo. Los debates de la educación inicial en la Argentina, mandatos fundacionales y su resignificación desde los primeros indicios hasta la actualidad. Segmentación educativa: cobertura según sectores sociales para niños de 5, 4, 3 años, y de 45 días a 2 años. Recomendaciones para las políticas para la primera infancia de los organismos internacionales durante las últimas décadas. Impacto de la globalización, políticas neoliberales de la década de 1990 y programas para América latina y el Caribe para la atención de la niñez. Los documentos de los organismos internacionales. Políticas públicas y educación infantil: marco de derechos, integralidad, intersectorialidad, interinstitucionalidad, participación comunitaria, territorialidad, sustentabilidad.
2. **Instituciones, organizaciones y formatos para la educación infantil.** Los formatos institucionales para la escolarización inicial desde el surgimiento de los Estados nacionales hasta la actualidad. Las propuestas de los precursores. Formas de organización institucional actual: jardín de infantes común, jardín de infantes nucleado, escuelas infantiles, jardines de jornada completa y jardines integrales, jardines vespertinos, formatos en ámbitos rurales, jardines en cárceles, entre otras. Salas integradas y plurigrados. Otras organizaciones y modelos que brindan educación infantil: educación no formal, el concepto de modelo “alternativo” de la década de 1990, experiencias de educación popular animadores/promotores sociales, capacitación a las familias en zonas vulnerables, programas radiales y de televisión, entre otros. Grupos rodantes, centros de desarrollo infantil. Ejemplos de casos. Dependencias. Reparticiones y agencias. Instituciones públicas y privadas, convenios entre organizaciones no gubernamentales (ONG) y organismos de gobierno, organizaciones comunitarias, entre otras. Desarticulación. Coordinación de acciones. Redes sociales: el jardín de infantes, las familias, las instituciones y organizaciones de la comunidad.
3. **Campo problemático social-cultural.** La sociedad tradicional, la sociedad moderna, la sociedad actual y las prácticas educativas de los niños pequeños. ¿Quién se ocupa de los niños pequeños? ¿En qué consisten las prácticas de buena educación implementadas? Las diferencias en las prácticas y los responsables de la educación de los niños. Diferencias sociales y culturales. De la autoridad patriarcal a la paternidad compartida. Nodrizas, hospicios y filantropía: institucionalización. Familia tradicional, “familia moderna”, configuraciones actuales: familias ensambladas, familias uniparentales, parejas homosexuales, entre otras. Relación familias y escuelas: funciones parentales y funciones docentes. Diferenciación y complementariedad en la tarea educativa: padres y maestros hoy. Las relaciones entre desigualdades sociales y educativas en el Nivel Inicial. Educación inicial y relaciones del sistema educativo con los mecanismos objetivos y subjetivos de reproducción y producción simbólica. Condiciones para que la educación inicial se constituya en un factor democratizador. Responsabilidades para la tarea docente. Ejemplos de experiencias de trabajo. El diálogo cultural como condición para la construcción de un proyecto colectivo para la educación inicial. El diálogo de las instituciones de Nivel Inicial con las familias de los niños, las instituciones y organizaciones

4. **Campo problemático pedagógico-didáctico.** Los precursores de la Educación Inicial. Antecedentes históricos. Actualidad y resignificación de aportes. La transmisión cultural y la igualdad educativa. Función social del Nivel Inicial. El Nivel Inicial como espacio de aprendizaje cultural y de enriquecimiento del potencial lúdico infantil. Jardín maternal. Jardín de infantes. Contratos fundacionales antagónicos y reasignaciones de sentido. Imaginario social, mitos y creencias actuales acerca del Nivel Inicial (Pastorino, Elvira. *Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza del Nivel Inicial*. Materia “Problemáticas de la Educación Inicial”, 2001; en <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/mpeiweb.pdf>). Ejemplos de modelos educativos: el jardín montessoriano, las escuelas Waldorf, los jardines de Reggio Emilia, entre otros. Modelos escolarizados y no escolarizados. La participación de la familia y de la comunidad. Utilización de los medios de comunicación social.

Prácticas del Lenguaje / Literatura en la Educación Inicial

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

FUNDAMENTACIÓN

La denominación *Prácticas del Lenguaje* refleja una concepción que privilegia como objeto de enseñanza las prácticas mismas: hablar y escuchar, leer y escribir. Los intercambios entre los hablantes, sin embargo, así como la lectura y la escritura, que son *prácticas*, incluyen aspectos que resultan poco accesibles a la conceptualización. Para desempeñarse como hablantes, lectores y escritores no es necesario tomar conciencia de cuáles son las acciones involucradas, pero esta toma de conciencia –como así también el desarrollo de la propia oralidad y la escritura académica– es imprescindible para la enseñanza y, en consecuencia, para los futuros docentes. Objetivar en qué consisten las prácticas permite esclarecer cuál es el objeto de enseñanza y definir cuáles son los contenidos en él involucrados.

Las Prácticas del Lenguaje, por otra parte, constituyen un área indispensable para la formación de docentes del Nivel Inicial, dado que atraviesan todas las situaciones de la vida social extraescolar de los niños. Fundamentalmente a través del lenguaje –aunque no solo a través de él– es que los niños se comunican, en general, con otros niños, en sus juegos, y con los adultos; como medio para acceder a diversos estilos y normas de la vida familiar referidas tanto a la alimentación desde los primeros días de vida, como al sueño y al cuidado de sí mismos y del ambiente que los rodea; como concreción de las diversas formas de relacionarse, de ir adjudicando roles y creando expectativas respecto de los adultos que integran el entorno de los niños. Del mismo modo, casi todas las situaciones que tienen lugar en la escuela se vehiculizan a través del lenguaje: la recepción de los pequeños y la despedida, la relación que los niños entablan entre sí, la orientación para desplazarse por los lugares permitidos y mantenerse alejado de los no permitidos, para permanecer y organizarse en espacios privilegiados de la institución como lo son el patio de juegos, el/las aula/s, los sanitarios; las conversaciones de todo tipo, la formulación de pedidos y preguntas, la expresión de emociones y deseos, la comunicación de los contenidos disciplinares –*el lenguaje es una herramienta privilegiada para aprender*–, el intercambio de relatos anecdóticos o personales y, por supuesto, el acceso a

Por todo ello, en el ámbito de la formación, los futuros docentes deben disponer de espacios donde reflexionar como *practicantes* de las Prácticas del Lenguaje, conceptualizarlas y advertir la incidencia de las variables pragmáticas: la intencionalidad del hablante o el escritor, la presencia *real* del/los interlocutor/res o destinatario/s en los enunciados lingüísticos orales y escritos, la reorientación de los discursos orales por influencia de las intervenciones del interlocutor, la importancia del contexto y del nivel de mayor o menor formalidad del mismo, los sobreentendidos o explicitaciones determinadas por el conocimiento previo que los participantes en determinada situación de comunicación adjudican a su/s interlocutor/es o destinatario/s, el conocimiento de los participantes del o los temas que se tratan, etcétera.

La reflexión como *practicantes* de las Prácticas del Lenguaje –recuperando las variables contextuales que han sido históricamente poco consideradas en la enseñanza–, así como la conceptualización de dichas prácticas y el estudio de diversos desarrollos teóricos, debe dar lugar a que los estudiantes avancen hacia la construcción de una mirada profesional y accedan a la instancia de *conceptualización didáctica* de las situaciones que ofrece el jardín para permitir a los niños el ejercicio de las prácticas de los hablantes, lectores y escritores, ya que las mismas, principalmente en el Nivel Inicial, se adquieren progresivamente por participación, *ejerciéndolas para adquirirlas*. De allí la necesidad de que los futuros maestros ahonden en el análisis de los contextos donde se justifique ejercer las prácticas, para disponer de herramientas que los ayuden a anticipar y asegurar las condiciones didácticas que otorguen *sentido* a las mismas.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Generar espacios para que los alumnos avancen en su condición de practicantes del lenguaje, en especial en las situaciones comunicativas en las que más frecuentemente deberán desenvolverse en la práctica profesional: entrevistas, exposiciones, lectura de textos literarios, expositivos e instructivos, producción de textos académicos y otros específicos como la planificación de proyectos, secuencias, actividades.
- Proveer el conocimiento de los procesos de adquisición del lenguaje oral y los de apropiación de los sistemas de escritura.
- Favorecer la comprensión de los aportes de las ciencias del lenguaje a la enseñanza de las prácticas de la oralidad, la lectura y la escritura.
- Propiciar el diseño de estrategias de intervención sobre la adquisición de la lengua oral y escrita.
- Dar la posibilidad de planificar situaciones didácticas para favorecer la adquisición de las prácticas de la oralidad, la escritura y la lectura por parte de los niños.

EJES DE CONTENIDOS

1. **Enfoque general acerca de las prácticas sociales del lenguaje.** Los usos del lenguaje en diferentes contextos de interacción: contextos de instrucción, interpersonales, normativos e imaginativos. Lenguaje y juego. Lenguaje y desarrollo personal. La situación comunicativa: los destinatarios y el propósito; la adecuación y el registro. Hablar y escuchar como procesos activos de construcción de significado. Condiciones para la adquisición de las prácticas del lenguaje en el jardín. Tipos de interacción verbal en la sala: los géneros familiares y los didácticos. El uso y la reflexión sobre el lenguaje.
2. **Adquisición del lenguaje oral en la educación inicial.** Las primeras manifestaciones comunicativas

N° 4426 de 2004 las emisiones preliminares de la Oficina de la Ciudad de Buenos Aires. El progreso en la adquisición de sentido a partir de la interacción habitual con el adulto. La incidencia del contexto sociocultural en la adquisición del lenguaje. La diversidad y la discriminación lingüística. La escuela como comunidad de hablantes. Condiciones didácticas que favorecen el respeto a la identidad lingüística y el enriquecimiento mutuo en el seno de un grupo lingüísticamente heterogéneo. La conversación en el contexto familiar. Las condiciones didácticas para desarrollar la conversación en contextos escolares. Los contextos que favorecen el intercambio oral entre los niños y con el docente e invitan a la participación.

- 3. Práctica de la lectura y práctica de la escritura.** Los avances teóricos en la comprensión de la alfabetización inicial: la función del Nivel Inicial y el sentido de la lectura y la escritura en el jardín. La lectura y la escritura como prácticas sociales y como prácticas escolares. La naturaleza del acto de lectura. Las interacciones entre lectores acerca de los textos. Procesos de interpretación de la escritura previos a la lectura convencional. Las funciones de la escritura. La escritura como proceso de producción de textos. La adquisición del sistema de escritura: las conceptualizaciones de los niños, el rol de los mediadores y la importancia de la circulación de la cultura escrita. Situaciones didácticas de enseñanza de la lectura y la escritura: *el maestro lee y escribe para los niños; los niños leen y escriben por sí mismos antes de hacerlo convencionalmente*. La planificación de la enseñanza: las condiciones didácticas, las modalidades de organización de las propuestas de lectura y escritura, las intervenciones del docente.

LITERATURA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

FUNDAMENTACIÓN

Los contenidos de Literatura en la Educación Inicial habrán de introducir a los futuros docentes de Nivel Inicial en el conocimiento de la literatura destinada a niños pequeños y en la construcción de criterios y competencias que les permitan ejercer su rol de mediadores entre las manifestaciones literarias y los niños.

El objeto de estudio es en sí mismo complejo. Íntimamente relacionada con el devenir histórico y sus concepciones de infancia, la literatura destinada a niños ha sido y sigue siendo objeto de asedios teóricos desde muy variados paradigmas. Así, entre otras cuestiones, aparecen definiciones, certezas e interrogantes en torno a: la relación asimétrica adulto (autor, editor, transmisor) y niño destinatario; el significado del adjetivo *infantil*; las posibilidades de considerarla un tipo de discurso, un género, un subgénero o un macrogénero; la inclusión o rechazo de ciertas temáticas en las producciones para los niños; las “intrusiones” de la pedagogía, la ética o la moral; la posibilidad de considerar las producciones de los propios niños en el campo de la literatura, etcétera.

Dado que es frecuente entre los estudiantes el imaginario de que la literatura infantil debe perseguir un fin didáctico, el espacio abordará algunos de estos temas con el fin de enriquecer su mirada sobre el objeto de conocimiento, revalorizando la idea de que la literatura es un fin en sí misma con relevancia propia como hecho artístico y cultural.

Se trata de proveer a los futuros docentes de fundamentos teóricos y experiencias que los habiliten para efectuar decisiones acerca de qué materiales literarios elegir para sus futuros alumnos y por qué razones hacerlo, de qué manera acercar esta literatura a los niños que aún no leen convencionalmente y también la posibilidad de brindar oportunidades para que los propios niños incursionen en la producción de textos.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Ofrecer marcos teóricos fundamentados que favorezcan el conocimiento del objeto de estudio.
- Iniciar a los futuros docentes en el estudio crítico de la literatura destinada a los niños de Nivel Inicial.
- Brindar experiencias para que los estudiantes desarrollen su competencia y sensibilidad lectoras en relación con los textos literarios destinados a los niños.
- Favorecer la construcción del rol de mediadores de los futuros docentes a partir del planteo de los ejes de trabajo que implican la selección, contextualización, transmisión y coordinación de las producciones de textos de los niños.
- Brindar las herramientas teóricas y prácticas que habiliten a los futuros docentes a intervenir en el espacio particular de la literatura infantil desde el rol de mediador con propuestas reflexivas, críticas y de producción creativa.

EJES DE CONTENIDOS

1. La literatura infantil. Abordajes y definiciones posibles. Problemática de la literatura infantil. Diversidad de conceptualizaciones. Análisis crítico de las diversas concepciones teóricas.

2. Variedad de manifestaciones que abarca la literatura infantil. La narrativa. Componentes de la narración. El relato. El cuento. Formas narrativas tradicionales: cuento, mito y leyenda. Cuento folclórico y autoral. El cuento contemporáneo. La novela para el Nivel Inicial. Tratamiento de diversas temáticas en los relatos para niños. La ilustración de los libros infantiles. El libro álbum. El lenguaje poético: características. La construcción del sentido poético. Poesía folclórica y autoral. Posible clasificación según origen, estructura externa e interna. El teatro: características. Texto y representación. Juego dramático y teatro: relaciones y diferencias. Teatro de títeres y de sombras: características. Componentes del hecho teatral. El teatro para niños.

3. La selección de textos literarios. Criterios de selección de textos atendiendo a los parámetros de calidad literaria y variedad. Análisis y selección de narraciones considerando las características argumentales y de la trama. Necesidades e intereses infantiles contemplados en los textos narrativos. La problematización de la realidad en los textos narrativos. Los descubrimientos que propicia la narrativa. Orientación tentativa para las distintas edades. El niño y la poesía en el Nivel Inicial. El proceso de gustación poética en los niños. Primeras manifestaciones poéticas que pueden acercarse a los niños: la canción de cuna y rimas de movimiento. Criterios de selección de poemas contemplando diversidad según origen, estructura externa e interna. Búsqueda de la antología personal. El niño como espectador. Escenas dramáticas breves con títeres para los más pequeños. Condiciones del teatro para niños. Selección de obras teatrales atendiendo al texto representado, actuaciones, escenografía, vestuario, iluminación, etcétera. Orientación tentativa para las distintas edades.

4. La transmisión de textos literarios. Lectura y narración oral. Diferencias. Importancia. La lectura de cuentos y novelas. El docente en el rol de lector. Situaciones de lectura: leer a los niños, con los niños y lectura autónoma de los niños. La narración oral. Objetivos de la narración. Voz, gesto y ademán. La narración sin imágenes como aporte a la imaginación creadora. El momento de la narración. Ubicación del narrador y los oyentes. El comentario de los textos escuchados. El "Rincón de Biblioteca". Características. Dinámica de trabajo. Materiales que se pueden incluir. Diversos portadores de textos. Los libros de información. El libro álbum. La historieta. Características de lectura de estos textos. Presentación de la poesía. Transmisión de poemas. Formas de acercar los poemas a los más chicos. Decir poemas. Aplicación de algunos recursos de la narración. El docente como mediador creativo. El aprendizaje de poemas. Posibilidad de preparar escenas dramáticas breves y obras para los chicos. Adaptación de cuentos a la

estructura central. El armado de una obra de la Ciudad de Buenos Aires Escenas dramáticas y obras con títeres para los niños.

5. Provocar-coordinar las producciones de los niños. Los chicos producen “literariamente”. El docente como provocador-coordinador del proceso. Propuestas lúdico-literarias disparadoras. La estructuración narrativa. Dinámicas de coordinación. La textualización de las producciones. Revisión. Poesía y juego. Exploraciones en el campo de la poesía. Trabajo con recursos expresivos: rima, ritmo, sonoridad. La producción de poemas narrativos, descriptivos y líricos. Dinámica de coordinación. Textualización. La dramatización. Dinámica de trabajo. Propuestas de juego y coordinación. La dramatización con títeres. El conflicto como movilizador del juego dramático. Intervención docente. El “Rincón de Dramatizaciones”: características y dinámica de trabajo. Elementos dramáticos del juego simbólico.

Enseñanza de la Matemática en la Educación Inicial

FUNDAMENTACIÓN

Esta instancia de formación propone que los futuros docentes adquieran conocimientos vinculados a los desarrollos teóricos de la didáctica de la matemática construidos durante más de veinte años. Así también, se espera que los estudiantes construyan criterios que les permitan diseñar, organizar y gestionar la actividad matemática en el Nivel Inicial.

Asumiendo que son las prácticas de enseñanza el principal objeto de estudio de la materia, se estima necesario incluir, en el marco del análisis didáctico y de la planificación de la enseñanza, el estudio de los conocimientos matemáticos involucrados en los contenidos del Nivel Inicial. Se trata de las concepciones que los estudiantes poseen, ya que, por lo general, tienden a “naturalizar” su existencia o minimizar la complejidad implícita en esos saberes (aproximación a las propiedades del sistema de numeración, números naturales, relaciones espaciales, algunas propiedades geométricas, medición).

Las investigaciones en las que se fundamenta la didáctica de la matemática reconocen que los niños pequeños se aproximan a los mencionados conceptos matemáticos construyendo ideas propias, provenientes de su relación con los conocimientos circulantes en el entorno social. En consecuencia, esta instancia de formación proveerá variadas experiencias que permitan conocer y valorar los conocimientos de partida de los niños. Para esto será necesario que los futuros docentes analicen estudios exploratorios, investigaciones recientes y adquieran herramientas para la evaluación y diagnóstico.

El saber matemático entendido como una práctica cultural demandará, también, que los estudiantes se aproximen a las características de esta actividad. Por lo tanto, la materia favorecerá que el futuro docente tome contacto con el quehacer matemático, comprenda los orígenes de los saberes relacionados con esta instancia formadora, conozcan en qué consiste esta actividad, cuáles son los aportes que la matemática –en tanto ciencia– realiza a la sociedad en su conjunto y cuál es su vinculación con la enseñanza sistemática. Se espera que se reconozca su carácter histórico y social y, de este modo, se reflexione acerca de la finalidad de enseñar y de aprender estos conocimientos en los distintos niveles educativos.

Del mismo modo se planteará la relevancia de enseñar Matemática en el Nivel Inicial, comprendiendo que la inclusión de este espacio en el diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires es una decisión relativamente reciente. Se trata de analizar el rol de los diferentes enfoques teóricos que han influido en los procesos de conformación de los enfoques didácticos para el área.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Favorecer el análisis del rol de la producción matemática y de la enseñanza de esta materia en la sociedad actual, relacionando estos aspectos generales con las finalidades particulares del Nivel Inicial.
- Propender al análisis de los diferentes modelos de enseñanza que han influido en la educación matemática para el Nivel Inicial.
- Brindar elementos para la construcción de un marco teórico de referencia para el diseño y selección de situaciones de enseñanza.
- Propender a la reconstrucción, la revisión y la reorganización en función del trabajo didáctico que demanda la enseñanza, los conocimientos matemáticos que los futuros docentes abordaron durante su escolaridad.
- Impulsar a la interpretación de las producciones de los niños para reorientar el proceso de enseñanza.
- Promover la construcción de modelos de intervención que favorezcan el avance de los conocimientos matemáticos iniciales de los niños.
- Propender al análisis de las condiciones propias del Nivel Inicial para el desarrollo de actividades de matemática, integrando los conocimientos aprendidos en otras instancias y trayectos de su formación.
- Favorecer la aproximación a las diferentes investigaciones y estudios recientes sobre la didáctica de la matemática para construir una posición frente a la enseñanza y al aprendizaje de conocimientos matemáticos.
- Propiciar el análisis de marcos curriculares de diferentes momentos y jurisdicciones que incidirán en su futuro desempeño.

EJES DE CONTENIDOS

1. **Aportes para la revisión de los conocimientos matemáticos de los futuros docentes y la construcción del enfoque didáctico.** El papel de la matemática en el mundo contemporáneo. La cultura matemática en la sociedad. Enfoque epistemológico. Relaciones entre matemática, didáctica y psicología. Marcos teóricos que influyeron en la enseñanza de la matemática en la educación inicial. Diferenciación entre nociones psicológicas acerca de los conceptos matemáticos y las propuestas didácticas. Conceptos básicos de la didáctica de la matemática en tanto disciplina científica. Rol del conocimiento, de la actividad del alumno y de las intervenciones docentes en la clase.
2. **Aportes para la enseñanza de los números y el sistema de numeración.**
2. **La enseñanza de los números.** Los problemas vinculados al uso de los números. Las diferentes clases de problemas: los números para memorizar cantidades y posiciones; para comparar; para calcular. Relaciones entre el recitado de números, conteo y cálculo.
2. **La enseñanza de la numeración.** Propiedades del sistema de numeración. Diferenciación entre sistemas no posicionales y posicionales. Su vinculación con diferentes formas de cálculo. Diferenciación entre la numeración hablada y la numeración escrita. Aportes de las investigaciones psicológicas y didácticas. Construcción y análisis de propuestas didácticas para favorecer el avance de los conocimientos de los niños sobre el sistema de numeración.

3. **Aportes para la enseñanza del espacio, de la geometría y de la medida.** Los diferentes objetos de enseñanza: distinción entre problemas geométricos, espaciales y de medida. Problemas espaciales en el contexto matemático. La representación espacial con sentido social. Uso y sentido del vocabulario. Problemas geométricos en la matemática. El surgimiento de estos conocimientos en la historia. La geometría como el estudio de las propiedades en cuerpos y figuras. Modos de validar: validación empírica y validación demostrativa. La geometría en el jardín. Concepto de magnitud y medida. Medir y estimar. Origen histórico de los sistemas de medidas. Unidades de medida de uso corriente. Los problemas que le dan sentido a la medida en el jardín. Procedimientos de resolución de los niños; uso de la estimación y de diferentes instrumentos de medición.

Ciencias Sociales: Conocer el Ambiente/ Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial

FUNDAMENTACIÓN

El espacio curricular Ciencias Sociales: conocer el ambiente en la educación inicial busca formar docentes comprometidos con una mirada diversa, desnaturalizada, problematizadora y compleja de la realidad social. Requerirá de los futuros enseñantes poder cuestionar aspectos del ambiente desde dicha mirada y andamiar a su vez la mirada de los niños para conocer y actuar en sus territorios vitales y adentrarse en otros a ser descubiertos.

Busca, en definitiva, convertir al ambiente social en objeto de conocimiento, es decir, “observar lo cotidiano con otros ojos: los ojos de la indagación y de la pregunta” (Serulnicoff, 2001). Para ello, será menester que los estudiantes en formación puedan realizar un recorte del ambiente social que guarde la “textura” de lo social; ello implica abordarlo como una parcela del entramado sacionatural que recupere a *las personas con sus objetos materiales y simbólicos, las historias que los constituyen, en un tiempo y en un espacio* determinados, en donde lo natural se entreme con lo social sin forzamientos artificiales.

Este espacio habilitará a los futuros maestros formular interrogantes sobre el ambiente que planteen algún grado de problematización que, a su vez, permita a los niños significar y resignificar los recortes que se aborden. Como explica Silvia Alderoqui (1994): “[...] para conocer ‘escolarmente’ el entorno, el alumno necesita entablar un verdadero diálogo con él. Diálogo significa interacción, y esta será hecha en profundidad. Las experiencias que se propongan a los alumnos incluirán algún grado de conflicto, algún problema a resolver, algún cuestionamiento de sus conocimientos previos”.

Posibilitará, también, armar itinerarios didácticos con una adecuación a las tradiciones del Nivel Inicial, en donde el juego, el lenguaje y el ambiente se organicen de forma tal que los niños puedan observar, recibir información de fuentes fidedignas (icónicas —imágenes, pinturas, videos, fotos, registros gráficos, etcétera —, textuales, informantes orales o en el contacto directo con el objeto de indagación) y sistematizarla. Dicha información, mediatizada por el docente, incluirá momentos en donde los niños actúen adentrándose en territorios vitales desde la acción, otros en los que reciban información y, seguramente, otros en que sistematicen conocimientos: jugando, dibujando, dando su punto de vista, armando maquetas para minijuegos dramáticos y desplegando algunas otras modalidades adecuadas a niños pequeños.

- Favorecer la adquisición de marcos teóricos referenciales para poder construir una mirada compleja, problematizadora y desnaturalizadora de lo social.
- Propender al conocimiento de los valores democráticos y reconocer la existencia de diversas creencias, formas de vida, tradiciones, celebraciones de la agenda educativa, costumbres, con el sentido de respetarlos e integrarlos como parte constitutiva de nuestro ser nacional.
- Brindar herramientas para la selección de recortes del ambiente que recuperen distintas miradas de la realidad social y que resulten asequibles para las posibilidades significativas de niños menores de seis años.
- Ofrecer pautas orientadoras para la elaboración de preguntas vertebradoras que permitan guiar, organizar y evaluar el itinerario didáctico a desarrollar, sistematizando principalmente aquello que el docente desea enseñar.
- Favorecer la construcción de propuestas didácticas que desarrollen contenidos y actividades adecuados a las posibilidades de los niños pequeños y que mantengan, en lo posible, la potencialidad lúdica requerida por la tradición del nivel.
- Orientar el diseño de propuestas didácticas que permitan abordar recortes del ambiente relacionados con las efemérides, que recuperen centralmente la vida cotidiana y algunos hechos políticos del pasado, posibles de comenzar a ser significados por los niños.

EJES DE CONTENIDOS

1. **Algunos marcos teóricos que recuperan aportes de las ciencias sociales.** Aportes de las distintas disciplinas que conforman las ciencias sociales y su objeto de conocimiento. Entramados de relaciones, significación y poder. Recontextualización de estos aportes para adecuarlos al trabajo en las escuelas infantiles. “Conocer el ambiente” en las escuelas infantiles. El trabajo sistemático y multirreferencial.
2. **Los recortes del ambiente natural y social.** Los posibles componentes de un recorte del ambiente. Ideas organizadoras que permitan “mirar con otros ojos” recortes del ambiente: complejidad, construcción social de la realidad, cambios y permanencias, conflicto, diversidad, desigualdad y multiperspectividad. Dimensiones del recorte seleccionado: cultural, social, tecnológica, económica, histórica. Conceptos que deberán ser revisados: institución, espacio social, trabajo, norma, tiempo personal y familiar, memoria colectiva.
3. **El armado de los itinerarios didácticos.** Los saberes previos de los niños. Los tipos de actividades que construyen el itinerario: actividades para conocer saberes previos de los niños, actividades para búsqueda de información, actividades para sistematizar la información, actividades de comunicación y cierre del itinerario propuesto. La variedad en el tipo de propuestas: las experiencias directas, actividades de observación, lectura de imágenes, actividades con informantes, lectura de objetos, el trabajo con el patrimonio museológico, búsqueda de información en textos, el juego dramático o socio-dramático, el juego-trabajo, el trabajo-juego, etcétera.

N° 426 El abordaje de recortes del ambiente vinculados con las efemérides: Los posibles sentidos de las efemérides en el Nivel Inicial. Desnaturalización y resignificación de los rituales escolares. Hechos sociales de nuestro pasado que constituyen una nación plural. Sucesos sociales, políticos y económicos; actores sociales diversos; vida cotidiana de la época vinculados a los hitos que el calendario escolar marca como efemérides. Relaciones temporales, espaciales, políticas y sociales de algunos de los hechos que en cada efemérides se seleccionan. Las comunidades primeras del territorio americano: los indios en las representaciones de los docentes, en algunos textos escolares, en las fiestas patrias. Conocer algunas comunidades indígenas que conforman hoy parte de nuestra nación plural. Estrategias didácticas para el abordaje de contenidos históricos en el jardín: el sentido de los relatos, criterios para su selección; la observación de imágenes, de objetos materiales, el trabajo didáctico con el patrimonio histórico: los museos. Los objetos como vestigios materiales que condensan sentidos simbólicos. Los objetos dentro de las tramas sociales. La vida cotidiana como un aspecto del pasado que debe ser enseñado de manera central.

Ciencias Naturales: Conocer el Ambiente/Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Inicial

FUNDAMENTACIÓN

El escrito que sigue es una síntesis extraída del documento: Verónica Kaufmann, *Formación Docente. Trayecto de formación centrado en la enseñanza del Nivel Inicial. Aportes para el debate curricular. Materia; Las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial*. GCBA, 2001. Disponible en: estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/fdpdf/mpeiweb.pdf.

Esta materia se propone ofrecer a los futuros docentes de Nivel Inicial un conjunto de saberes propios de un área en particular, las ciencias naturales, que se entrama en el planteo didáctico específico para el Nivel Inicial. Desde esta perspectiva, para desarrollar la materia, resulta necesario articular saberes relativos al modo en que los sujetos aprenden los contenidos de las ciencias naturales y algunos de los contenidos de las disciplinas de referencia del área con cuestiones relativas a su enseñanza en el Nivel Inicial. Por lo tanto, los contenidos de esta materia, a la vez que dan cuenta de la especificidad del área en el nivel, necesariamente se inscriben en una propuesta más general que se retoma, amplía y enriquece en las restantes materias vinculadas con el campo centrado en la enseñanza en el nivel.

Resulta pertinente recuperar aquí algunos de los aspectos centrales de la propuesta de trabajo en el área de ciencias naturales en el nivel, con la intención de enriquecer esta fundamentación. El Nivel Inicial tiene entre sus propósitos el de ofrecer a los niños la posibilidad de organizar, ampliar y enriquecer su mirada sobre el ambiente. Este propósito resignifica el abordaje de las ciencias naturales en el nivel. Implica dejar de lado una secuenciación y organización de los contenidos del área centrada en las lógicas propias de las disciplinas de referencia. Desde esta perspectiva, las ciencias naturales –al igual que otras áreas y disciplinas– aportan a los niños una serie de experiencias y conocimientos que posibilitan una mirada más compleja sobre el ambiente. Los contenidos relativos a las ciencias naturales se incluyen en las propuestas de trabajo, para las diferentes secciones, atendiendo a su potencialidad y pertinencia para profundizar o ampliar los diferentes recortes del ambiente que se indaguen. A manera de ejemplo: un trabajo en torno a un “vivero” podrá enriquecerse a partir de diseñar un itinerario de actividades vinculado a los cuidados de

Nº 416-288/2014 proyecto sobre el Jardín de la Ciudad de Buenos Aires para explorar los materiales más adecuados para construir un juego de pesca magnética.

Este propósito es sostenido tanto por documentos curriculares como por distintos autores (MCBA, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 1990; Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2000; Ministerio de Educación de España, 1989; Frabboni y otros, 1980; Tonucci, 1988; Luc, 1987). Para ver algunas de las ideas que lo fundamentan, se recomienda consultar, de Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. E. el artículo “Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial”, en Malajovich, A. (comp.). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

Otro aspecto central a tener en cuenta es que las propuestas de abordaje de las ciencias naturales en el nivel enfatizan la organización de situaciones que incluyan las ideas que tienen los niños, promuevan la formulación de nuevas preguntas, alienten a los alumnos a hablar acerca de lo que hacen y sobre lo que piensan mientras están explorando, involucren los intereses y necesidades de los niños. En síntesis, están centradas en la posibilidad de que los alumnos construyan nuevos conocimientos. Es necesario aclarar que se trata de que los alumnos profundicen y organicen sus conocimientos sobre el ambiente desde una perspectiva básicamente descriptiva. La pregunta que orienta la tarea es “cómo es el ambiente” y, en este sentido, se intenta que los niños describan y encuentren regularidades en la naturaleza. La pregunta acerca del porqué de los fenómenos, acerca de las explicaciones que los hombres construyen sobre los mismos, dada su complejidad, no es propósito del Nivel Inicial. Por ejemplo, se espera que los niños reconozcan que las plantas cambian a lo largo del año (crecen, florecen, fructifican, cambian las hojas, etcétera), pero no es propósito del Nivel Inicial que puedan dar cuenta de las explicaciones causales de los mencionados cambios.

El jardín se propone ampliar y enriquecer los conocimientos y experiencias que los niños construyen fuera del ámbito escolar. A la vez, se propone ofrecer la posibilidad de interactuar con objetos, personas, situaciones y/o fenómenos con los cuales los alumnos no necesariamente toman contacto fuera del mismo. Se trata de “mirar con otros ojos aquello que resulta habitual y a la vez acercarse a otros contextos menos conocidos” (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2000). En esta propuesta, el docente adquiere un lugar relevante en tanto que selecciona y organiza los contenidos del área y diseña y define todas las situaciones que brindará a sus alumnos para favorecer la apropiación de los mismos.

Para el desempeño de esa tarea, se procura ofrecer a los futuros docentes un conjunto de saberes que les permitan seleccionar y organizar contenidos de ciencias naturales en diferentes estructuras didácticas, aprender criterios para diseñar y desarrollar actividades de indagación del ambiente natural en las diferentes secciones del jardín, evaluar su propia práctica y los aprendizajes de sus alumnos en relación con las ciencias naturales.

FINALIDADES FORMATIVAS

El propósito general de este espacio consiste en ofrecer múltiples y variadas instancias para que los futuros docentes tengan las herramientas necesarias para construir una mirada más compleja y comprometida sobre el ambiente, que los habilite para diseñar y llevar a la práctica situaciones de enseñanza que involucren contenidos de las ciencias naturales para los niños del jardín. Este propósito es compartido con el de la materia Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial, ya que no se asume una perspectiva disciplinar. Ambas áreas confluyen en un mismo propósito en este nivel de enseñanza.

- Favorecer la interpretación de información nueva o reinterpretar conocimientos ya adquiridos con relación a la ciencia y los fenómenos naturales. Conocer algunos ejes de análisis de los contenidos

- Propender al análisis y a la interpretación de propuestas curriculares para el Nivel Inicial de diferentes jurisdicciones tanto actuales como pasadas.
- Brindar herramientas para la selección y la formulación de contenidos de ciencias naturales pertinentes para un contexto específico.
- Favorecer el conocimiento de las ideas que los niños –desde los primeros meses hasta los 5 años– construyen respecto de algunos fenómenos naturales para tenerlas en cuenta en el diseño de las actividades.
- Orientar la selección de contenidos de ciencias naturales para trabajar en las distintas secciones.
- Brindar pautas precisas para el diseño de propuestas de actividades relevantes para los niños.
- Orientar la selección de materiales y recursos didácticos y aprender a aprovecharlos adecuadamente.
- Propender a la construcción de criterios para evaluar tanto su propia práctica como los aprendizajes de los niños.
- Alentar una actitud activa hacia el enriquecimiento de la formación docente.

EJES DE CONTENIDOS

1. **La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales en la Educación Inicial.** Noción de ambiente. Las ciencias naturales como construcción escolar. Disciplinas de referencia del área. Ejes que organizan y enmarcan las propuestas de trabajo en el nivel: unidad y diversidad, cambios e interacciones. Los contenidos de enseñanza de ciencias naturales en la educación inicial. Criterios de inclusión de los contenidos de las ciencias naturales en diferentes estructuras didácticas: unidad didáctica, proyectos y secuencias. Formulación y adecuación de los contenidos de ciencias naturales a contextos específicos. Formulación y adecuación de los contenidos de ciencias naturales a las diferentes secciones del Nivel Inicial. Distintos tipos de actividades para el abordaje de los contenidos de ciencias naturales. Relación entre tipo de actividad y contenido a enseñar. Actividades de búsqueda, organización, sistematización y cierre de las secuencias, unidades didácticas, proyectos, secuencias. La actividad exploratoria y las actividades centradas en la observación: potencialidad y limitaciones: La actividad exploratoria y la observación como fuentes de información sobre el comportamiento de los elementos de la naturaleza. Las ideas y conocimientos de los alumnos y su relación con la exploración y la observación. Las situaciones problemáticas que guían y orientan la exploración y la observación. Las actividades con informantes, el trabajo con imágenes y con textos. La selección de los materiales en las distintas actividades. Dinámicas de trabajo más adecuadas en función de la actividad propuesta. Las salidas. Criterios de selección de los lugares. Organización de los diferentes momentos: preparación, realización y recuperación de lo trabajado en la salida. Las salidas y las estructuras didácticas. El rincón de ciencias naturales. Criterios para el diseño de propuestas. Características y materiales.
2. **Conceptos disciplinares que enmarcan la propuesta en la Educación Inicial.** *Con relación a los seres vivos:*

La diversidad de los seres vivos. Noción de adaptación. La noción de evolución como eje vertebrador en el trabajo sobre los seres vivos. Unidad de funciones y diversidad de estructuras en los seres vivos.

Interacciones y cambios en los seres vivos.

El modelo de partículas, marco de referencia para explicar la estructura de la materia y su unidad. Propiedades de los materiales atendiendo a la diversidad de materiales del ambiente y algunas de sus características. Interacciones y cambios en los materiales.

Con relación a los aspectos epistemológicos:

Concepción de la ciencia como una construcción social, cultural e histórica. Diferencias entre descripción y explicación. Diferencias entre observación e inferencia. Provisoriedad de las explicaciones.

Prevención y Cuidado de la Salud

FUNDAMENTACIÓN

Los actuales enfoques en el campo de la salud pública consideran la salud como fuente del desarrollo integral de la personas, produciendo un desplazamiento del foco de estudio desde la enfermedad hacia la salud y de lo individual a lo comunitario. Este posicionamiento implica un abordaje desde múltiples y amplias perspectivas que propicien la circulación social de conocimientos actualizados y la planificación y aplicación de variadas estrategias referidas a la promoción y prevención de la salud comunitaria.

Desde este marco teórico referencial, el aporte de este espacio curricular a la formación de las/os futuros docentes se orienta a la constitución de los mismos como referentes sociales en la promoción, protección y preservación de la salud de los alumnos-niños del jardín maternal y del jardín de infantes.

El cuidado integral de la salud infantil en el ámbito escolar requiere de los docentes la detección precoz de los posibles problemas de salud que puedan presentar las niñas y los niños, como también conocer y promover las condiciones que garanticen el desarrollo de sus posibilidades motoras, subjetivas, cognitivas y sociales tomando en cuenta las características socioambientales del entorno en que crecen, favoreciendo la permanencia de redes de cooperación entre las familias, la escuela y las instituciones sociales.

Para ello, los futuros docentes deberán ir construyendo crítica y reflexivamente los conocimientos, habilidades y prácticas orientadas a la prevención, preservación de la salud infantil, y la gestión oportuna de decisiones ante las diversas situaciones problemáticas referidas a la salud de los niños y las niñas que puedan presentarse en el ámbito escolar.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Aportar saberes y habilidades multirreferenciadas en relación con la promoción y preservación de la salud infantil.
- Favorecer la identificación y análisis de variadas situaciones relacionadas con la salud de los alumnos del Nivel Inicial.
- Posibilitar la construcción reflexiva de los criterios de intervención docente oportunos y pertinentes, ante situaciones que comprometen la salud de los alumnos y del personal docente.

- Propiciar la identificación y promoción de los vínculos entre escuelas, familias, comunidad y redes de servicios locales de salud.
- Favorecer la adquisición de herramientas teórico-prácticas que permitan la actualización profesional continua vinculada a la salud infantil en el ámbito escolar.

EJES DE CONTENIDOS

1. Enfoques actualizados de la prevención y promoción de la salud. Rastreo y contrastación de las concepciones de salud en diferentes contextos sociohistóricos. La salud como proceso individual y comunitario. Los niveles de prevención de la salud: primaria, secundaria y terciaria. La salud como derecho humano. Salud integral infantil. Incumbencia del rol docente en la promoción y preservación de la salud escolar. El Nivel Inicial como institución promotora de la salud infantil y comunitaria. Redes de articulación entre la familia, la escuela y los centros y equipos de salud para el cuidado del niño sano y la derivación del niño enfermo.

2. La salud integral del lactante y el deambulador. Calendario obligatorio de vacunación. Vacunas opcionales. Vacunas recomendadas para los docentes. Organización y sectorización de las tareas de crianza. La alimentación natural y artificial del lactante. Modos de conservación de la leche materna. Técnicas de preparación y administración de los biberones. Incorporación de la alimentación sólida. Análisis de diferentes dietas para los lactantes. Pautas para la preparación de una dieta saludable. Diarrea en el lactante. Organización del espacio de descanso. Ritmos de sueño-vigilia. Prevención del síndrome de muerte súbita del lactante. Organización del sector de higiene y cambiado de pañales. Dermatitis del pañal. Fiebre en los niños pequeños. Convulsión febril. Situaciones ligadas a la salud del lactante y el niño pequeño: espasmo del sollozo, infecciones respiratorias agudas: catarros, bronquiolitis, neumonía. Principales causas de morbi-mortalidad del niño de 0 a 2 años. Prevención y detección precoz: hepatitis B; meningitis infecciosa. Sida infantil: legislación en vigencia. Ley nacional N° 23.798/90. Normas vigentes de aplicación en el ámbito escolar. Entrevista de ingreso: recopilación de información pertinente referida a la salud del niño que ingresa al jardín maternal. Criterios para la organización de un ambiente físico seguro, saludable y estimulante del desarrollo infantil. Prevención de los accidentes en niños de 0 a 2 años en el ámbito doméstico y familiar. Factores de riesgo.

3. Eje temático: salud integral de los niños y las niñas de 3 a 5 años. Refuerzo de las principales vacunas. Necesidades nutricionales infantiles. Condiciones para una alimentación completa, equilibrada y variada. Factores sociales, económicos y culturales que inciden en las dietas familiares y comunitarias. Diversificación de la dieta infantil. Pautas para la preparación de una dieta saludable. Refrigerio, almuerzo y merienda en el ámbito escolar. Análisis de modelos de dietas escolares. Prevención de enfermedades ligadas a la malnutrición: desnutrición, obesidad y desnutrición oculta. Salud bucodental. Enfermedades ligadas a los alimentos: síndrome urémico hemolítico, gastroenteritis. El tiempo de descanso en las escuelas infantiles de jornada completa. Control de esfínteres. Enseñanza de pautas, normas y hábitos referidos al cuidado de la salud infantil y a la promoción de estilos de vida saludable. Nociones de salud familiar y comunitaria. El jardín de infantes como una institución saludable y promotora de la salud familiar y ambiental.

Identificación de las posibilidades de los Centros Oficiales de Atención de Salud disponibles. Articulaciones con el área programática del hospital público de referencia para cada institución escolar. Principales causas de morbi-mortalidad del niño de 3 a 5 años. Prevención y detección precoz de enfermedades eruptivas, hepatitis A. Entrevista de actualización: Datos referidos a la historia de salud de los niños y niñas que asisten al jardín de infantes. Criterios para el diseño y la organización de un ambiente físico seguro, saludable y estimulante del desarrollo motor, subjetivo, cognitivo y social infantil. Prevención de los accidentes más frecuentes en niños de 3 a 5 años. Factores de riesgo. Adiestramiento básico en los primeros auxilios.

LAS EXPRESIONES ESTÉTICAS Y CORPORALES Y SU ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

ARTES VISUALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL

FUNDAMENTACIÓN

Las artes visuales en la educación inicial tienen como propósito contribuir a la formación de los futuros docentes del nivel, fundamentándose en el *aprendizaje de los aspectos propios de las artes visuales*, así como en los *procesos particulares de su enseñanza en el nivel* y también en *las características de los estudiantes, futuros docentes*. Estos aspectos están relacionados entre sí en el dictado de estos talleres.

Producir y apreciar los lenguajes artísticos constituyen diferentes momentos que posibilitan una continua interacción e itinerarios entre conocimiento y sensibilización. Apreciar implica el acercamiento perceptivo y sensible a las producciones artísticas, camino paralelo que se traza al comenzar a construir conocimientos sobre los respectivos lenguajes que intervienen en la elaboración de una obra. Por lo tanto, en estos talleres de artes visuales se procurará que los alumnos, futuros docentes del Nivel Inicial, transiten por espacios de aprendizaje entendiendo que el lenguaje plástico posibilita ver “algo más” que las sutilezas de las combinaciones de los colores y las formas, captando sus relaciones compositivas. Se trata de tener sensaciones ante un paisaje o una obra que van más allá de las que a diario se experimentan, y también de encontrar nuevos significados en todos los medios y modos de expresión plástica. Esto implica encontrar en las imágenes múltiples sentidos y nuevas resonancias. Al ver y mirar con intención se profundiza la capacidad perceptiva; esta capacidad posibilita disfrutar y comprender diferentes aspectos de este lenguaje, conociendo de modos diferentes el mundo que nos rodea y abriendo puertas para imaginar otros.

Estas instancias proponen como fundamental el aprendizaje a través del hacer, que los alumnos aprendan haciendo. Los alumnos trabajarán individualmente, en pequeños o grandes grupos, reflexionando luego sobre lo realizado. La vivencia, reflexión y discusión posteriores sobre la importancia del trabajo en grupo es fundamental para el futuro docente de este nivel. La problemática de los niños pequeños y la enseñanza de este lenguaje son, de esta manera, aprendidas por los futuros docentes a través de las experiencias en el taller y la reflexión sobre la didáctica.

La articulación de la teoría y la práctica es fundamental para que los futuros docentes construyan su personal manera de enseñar este lenguaje, teniendo en cuenta sus contenidos propios a la vez que los de la didáctica.

El personal desarrollo de la sensibilidad estética, la profundización de los conocimientos culturales relacionados con el mundo de las imágenes y las producciones visuales en general propiciarán logros en la

FINALIDADES FORMATIVAS

Es esperable que los futuros docentes reconozcan que la creación en el lenguaje plástico no es privilegio de unos pocos, y que todos están en condiciones de transitar por estos espacios; asimismo, que para poder enseñarlo es necesario haber transitado por espacios de creación y reflexión posterior.

El profesor formador en el desarrollo de estos talleres se propone:

- Favorecer la profundización de los conocimientos adquiridos en el campo de las artes visuales, posibilitando la reflexión y la discusión sobre la producción, la apreciación y aquellos aspectos relacionados con la transmisión de conocimientos.
- Propiciar el enriquecimiento de variadas experiencias culturales, ampliando los marcos de referencia sobre las artes visuales, ofreciendo variados repertorios e incorporando las nuevas manifestaciones de la contemporaneidad.
- Brindar aportes para la ampliación de los conocimientos de los futuros docentes en relación con la diversidad de herramientas, con la finalidad de llevar a cabo una buena enseñanza en el campo de las artes visuales.
- Favorecer la sensibilización plástico-visual, desarrollando medios de expresión y modos de comunicación mediante este lenguaje no verbal.
- Facilitar el desarrollo del juicio crítico, la selección de material didáctico según su pertinencia y la capacidad de fundamentar esta selección.
- Instrumentar a los alumnos para la toma de decisiones respecto del uso, la selección, la jerarquización de contenidos de enseñanza, teniendo en cuenta el contexto escolar y los conocimientos de los alumnos del Nivel Inicial.

Para el logro de estos propósitos, es necesario que los alumnos puedan tener acceso a variadas, interesantes y pertinentes experiencias educativas tanto en forma teórica como práctica. Será necesario también que en la formación se considere la importancia de conocer la forma de aprender de los niños del nivel.

EJES DE CONTENIDOS

1. **La producción como la resultante de procesos de acción y pensamiento.** Los procesos de simbolización y su relación con las producciones visuales. Importancia del espacio y tiempo que se le dedica al hacer y su relación con los procesos y resultados. La producción como unidad resultante de la búsqueda expresiva desarrollada a través de procesos de acción y de pensamiento en forma interrelacionada. El uso de técnicas y procedimientos, materiales, herramientas y soportes en las producciones plásticas bidimensionales y tridimensionales. Las cualidades de los diferentes materiales, herramientas y soportes. Condiciones que hacen posible su uso en la educación inicial. Relaciones entre posibilidades expresivas de los materiales, herramientas y soportes y la imagen

2. **La apreciación y la contextualización.** La cultura visual. Las artes visuales. La actualidad en artes visuales. La percepción. La observación de la realidad. La apreciación de diversas manifestaciones artísticas. El desarrollo estético, la capacidad crítica, la posibilidad de selección. La apreciación de los trabajos de los alumnos y reconocimiento de sus personales maneras de hacer y decir, tanto en la bidimensión como en la tridimensión en las diferentes secciones del Nivel Inicial. La producción de los artistas plásticos.

3. **La didáctica de la expresión plástica.** La enseñanza del lenguaje plástico-visual. Historia de la educación en artes visuales en el Nivel Inicial. Importancia y fundamentación sobre su enseñanza. La intencionalidad docente: cómo los signos del lenguaje plástico se convierten en contenidos de enseñanza. La planificación didáctica: articulación y secuenciación. Las actividades plásticas: diferentes tipos. Las actividades plásticas como recursos. La organización del espacio de trabajo con los niños. Las intervenciones docentes. Mitos y rutinas en la tarea de las salas. Análisis crítico. Las producciones infantiles. Reconocimiento de las adquisiciones en el dibujo, la pintura, el modelado y la construcción. Significatividad de diferentes problemas plásticos y sus posibilidades de resolución en la educación inicial. Problemas plásticos que el niño resuelve en la institución escolar.

EXPRESIÓN CORPORAL EN LA EDUCACIÓN INICIAL

FUNDAMENTACIÓN

El lenguaje de la expresión corporal forma parte de los lenguajes artísticos. Esta instancia de taller de expresión corporal contribuye a la formación de los futuros docentes en el desarrollo de su propia sensibilización como medio de expresión, así como también les posibilita una búsqueda personal en el descubrimiento de este lenguaje.

Teniendo en cuenta que la institución escolar infantil debe garantizar, dentro de los aprendizajes de los niños, el aprendizaje de los lenguajes artísticos, y al ser el futuro maestro el encargado de implementarlo en la práctica cotidiana, es fundamental que en el trayecto de su formación los estudiantes se apropien de los contenidos específicos, así como también de su didáctica.

Los profesores ofrecerán a sus alumnos la posibilidad de conectarse con la disciplina a través de vivencias que despierten la creatividad y la invención, lo que los ayudará a que disfruten del hecho artístico.

La improvisación será una técnica que permitirá el encuentro con movimientos auténticos y propios. Las búsquedas que se propongan lograrán comunicar una idea, una imagen, una situación. A la vez, se utilizará el juego para descubrir los objetos tanto del espacio circundante como otros objetos que ayudarán a conectarse con los contenidos programáticos. También podrán desarrollarse representaciones teatrales con la finalidad de que el futuro docente las incorpore a la enseñanza en el nivel inicial.

En esta fase del aprendizaje se enseñará a recrear un estilo, poner movimiento a la música (melodía, ritmo, etcétera). Los alumnos podrán inventar “danzas” en sincronía con otro integrante del grupo, en pequeños grupos o en grupo total.

En la medida en que aprendan a descubrir movimientos, a recorrer el espacio, a moverse con diferentes calidades, etcétera, podrán complejizar sus respuestas y encontrar otras maneras de manifestarse.

Disfrutar de la observación, tanto de la producción de sus pares así como de espectáculos de danza, danza teatro, danza popular, etcétera, valorizando el aprendizaje que esto significa, ayudará a la inserción de los alumnos en el medio sociocultural de pertenencia.

Este recorrido favorecerá, a través de las vivencias y de la reflexión sobre las experiencias, un acercamiento comprensivo a los aspectos teóricos de la disciplina.

Este espacio también comprende la formación del futuro docente en contenidos propios de la educación física en la Educación Inicial, de manera que esté preparado para su desarrollo en las instituciones que no dispongan de docente de la especialidad.

De este modo, se aspira a la construcción de un perfil de futuro docente confiado en sus propias capacidades expresivas, y preparado, profesionalmente, para estimular y enseñar este lenguaje expresivo-corporal a los chicos.

Con las prácticas se irá conformando un docente activo, comunicativo y abierto a la significación e importancia del arte en el campo educativo.

FINALIDADES FORMATIVAS

Ofrecer oportunidades y experiencias para:

- Propender a la eliminación de tabúes y prejuicios en el área corporal con los que, en general, inician el taller.
- Favorecer el descubrimiento de las propias capacidades expresivas y valorar las capacidades de los demás.
- Propender a la comunicación con el otro y los otros a través del cuerpo y del movimiento, despertando sus posibilidades de juego, invención y creatividad.
- Favorecer la participación en improvisaciones y expresiones teatrales, construyendo y transmitiendo, mediante el movimiento, una idea, una situación, una imagen real o fantaseada, jugando con los recursos que tienen a su alcance para comunicarla.
- Propender al desarrollo de los futuros docentes como espectadores y lectores críticos del hecho artístico.
- Favorecer el conocimiento de los encuadres teóricos básicos y las opciones didácticas para el desarrollo de propuestas y actividades que contemplen las necesidades e intereses de los niños que asisten al Nivel Inicial.

EJES DE CONTENIDOS

1. Exploración del movimiento expresivo en el tiempo y el espacio. Exploración de movimientos globales, segmentarios. Descubrimiento de las sensaciones que provoca el movimiento de las distintas partes del cuerpo. Cómo comunicarlas, qué imágenes despierta mover el propio cuerpo, mover el cuerpo del

Otra percepción del lugar que se parte del Electrofónico de las Cintas de los Años en relación con otros objetos o sujetos de la acción. Exploración de las intensidades y velocidades con la que se realizan los movimientos.

2. La producción de mensajes. Imitación y recreación de movimientos de otros: presentes y/o evocados. De la realidad o de la propia invención. Selección adecuada de los recursos necesarios para la transmisión de una idea (espacio, calidades de movimiento, objetos, etcétera). La capacidad de improvisar. La improvisación grupal, individual, en parejas, etcétera). La comunicación. Actitud crítica como lector de las propias producciones y las de los otros.

3. La enseñanza de expresión corporal en la Educación Inicial. Rol de la educación inicial en los lenguajes artísticos. El niño como productor y como futuro lector del hecho artístico. El porqué y el para qué de la expresión corporal en la educación inicial. Cómo enseñarla. Recursos. Planificación y evaluación de propuestas de enseñanza.

4. La enseñanza de la educación física en la Educación Inicial. Capacidades motrices. Capacidades perceptivas: relación con el espacio, el tiempo y los objetos. Capacidades tácticas: resolución de problemas motores. Capacidades coordinativas: postura y equilibrio. Capacidades condicionales. Habilidades motrices. Habilidades motrices de locomoción. Habilidades motrices de no locomoción. Habilidades motrices manipulativas. Habilidades motrices acuáticas. Juegos motores (dada la importancia que este núcleo de contenidos presenta en el Nivel Inicial, se lo abordará por separado a través de un eje específico, sin que esto implique dejar de considerar al juego como uno de los contenidos propios de Educación Física). Lógica interna de los juegos motores reglados. Elementos constitutivos. Reglas. Espacio y tiempo. Propósitos. Estrategia motriz. Comunicación motriz. Habilidades motrices. Clasificación de los juegos motores. Criterios. La interacción motriz con los otros jugadores (compañero, adversario). Juegos psicomotores o en solitario. Juegos locomotores. Juegos sociomotores. La relación con el medio (grado de incertidumbre). Juegos en un medio estable. Juegos en un medio inestable. Jugar y la relación con los otros. Las actividades en la naturaleza.

MÚSICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

FUNDAMENTACIÓN

La música es un lenguaje artístico con formas particulares de expresión y comunicación. Posee la habilidad de producir emociones y despertar sentimientos. Pero estas respuestas, por sí mismas, no alcanzan para adentrarse en su naturaleza. La música necesita de diferentes oportunidades para su paulatino conocimiento. Y es a la institución educativa, en este caso a la formación docente, a la que le compete este compromiso de acercamiento, de conocimiento y de sensibilización, abriendo y ampliando el panorama a experiencias musicales significativas.

Los aspectos metodológicos que aproximan y vinculan a los alumnos, futuros docentes del Nivel Inicial, con crecientes posibilidades musicales y con una nueva mirada hacia la música, estarán creando las condiciones para favorecer su presencia. Del buen vínculo que se establezca entre los alumnos, el profesor,

Nº 1486/2016 y la música, dependiente del Poder Judicial de la Federación en Montevideo y como puente de diálogo estético, cumpla su cometido en la formación docente.

El Nivel Inicial es el ámbito propicio para desarrollar actividades musicales significativas: desde la exploración de la voz en sus primeras vocalizaciones hasta el canto colectivo de los niños mayores; desde las primeras exploraciones sonoras de objetos hasta la ejecución instrumental conjunta; desde los juegos musicales tempranos seguidos por las rondas hasta, a lo largo del nivel, la audición de música de diferentes estilos. Será el maestro quien tendrá a su cargo la planificación y la conducción de esta tarea, propiciando y posibilitando la actividad de los alumnos. El compromiso que el maestro pueda asumir será fundamental.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Propender a la revisión de los conocimientos previos sobre las expresiones estéticas musicales en relación con los contenidos para su enseñanza en la educación inicial.
- Orientar la elaboración de criterios para la selección y la organización de las propuestas de enseñanza del lenguaje musical para los niños de la educación inicial.

EJES DE CONTENIDOS

1. **La música como medio de expresión y comunicación en en Nivel Inicial.** Los medios de expresión. La voz y el canto. La ejecución instrumental. El movimiento corporal (como recurso para la actividad musical). Los modos de comunicación. La imitación vocal e instrumental. La improvisación y creación vocal e instrumental, individual y grupal. La sincronización en las realizaciones conjuntas. La interacción con otros lenguajes. La apreciación. La escucha sonora y musical. La memoria, la evocación sonora. La discriminación y el reconocimiento. La selección. El desarrollo estético. La capacidad crítica. Los medios tecnológicos y su empleo.
2. **Los elementos del lenguaje musical y su didáctica.** Los elementos constitutivos de la obra musical: sonido, ritmo, melodía, textura musical, forma, velocidad, dinámica, carácter. Géneros y estilos. La canción infantil. La enseñanza de la música en la educación inicial. La selección del repertorio (cancionero y música instrumental). La selección del instrumental y de otros recursos sonoros. La intervención docente. La enseñanza de canciones. La planificación de actividades musicales adecuadas a diferentes grupos del Nivel Inicial (con propuestas de producción y apreciación). La presencia de la música en la sala y en diferentes momentos de la vida del jardín.

Sujetos de la Educación Inicial

Abordajes primero, segundo y tercero

FUNDAMENTACIÓN

Desde distintas perspectivas teóricas, se enfatiza y destaca la importancia de los primeros años por su influencia en la constitución subjetiva, construcción de conocimientos, vinculación con los otros y con el mundo.

Estos espacios curriculares plantean abrir el intercambio y la discusión de algunas teorías que aporten a la comprensión de los determinantes individuales y sociales, en el transcurso del desarrollo y de los aprendizajes de los niños en los primeros 6 años de vida.

La consideración de sujeto ha variado históricamente y hoy resulta primordial comprender de manera integral el desarrollo infantil, teniendo en cuenta tanto las disposiciones iniciales como su producción cultural. Para ello, es necesario comprender los escenarios de crianza, la diversidad cultural y los procesos educativos que tienen lugar tanto en la familia como en la escuela.

El impacto del mundo contemporáneo en las familias e instituciones educativas conduce a reflexionar acerca del lugar del docente ante los diferentes contextos familiares y educativos que tienen lugar en nuestra sociedad; contextos que favorecen el desarrollo de los niños y también contextos de riesgo y vulnerabilidad que van instalando una brecha en las diferentes infancias.

Teniendo en cuenta la perspectiva compleja en la construcción del conocimiento, se procurará crear en los estudiantes la conciencia de que estudiar no implica aprender “verdades” establecidas, sino sujetas a la reflexión y a adecuaciones permanentes, lo que implica el concepto de formación continua.

Es necesario reconocer las tensiones que genera la enseñanza a la hora de seleccionar enfoques teóricos, contenidos y metodologías que permitan a los estudiantes ir construyendo una mirada integradora, multideterminada y compleja del objeto de estudio. Pero, ¿cómo enseñar algo complejo? Cada perspectiva teórica ofrece una comprensión profunda de algunos aspectos, por ejemplo: las emociones, los procesos de constitución psíquica, la sexualidad infantil. Otros desarrollos teóricos tratan sobre las leyes de maduración, el desarrollo biológico, psicomotor y los progresivos logros en el control voluntario del propio cuerpo. Cada aspecto estudiado debería ser integrado a la visión de los sujetos en sus acciones cotidianas, tanto en el ámbito familiar como en el escolar, en un movimiento que debería permitir ir desde lo micro, lo particular y singular, a lo macro, la comprensión contextual, sistémica, y viceversa. Por ejemplo, comprender a los niños en general, los bebés en su primer año de vida, los niños de 2 años, y reconocer a cada uno en la peculiaridad de su historia de vida y las situaciones contextuales actuales.

En consecuencia, se propone la reflexión desde diversas líneas teóricas relevantes que posibiliten a los estudiantes comprender el desarrollo posible de los niños en contextos familiares, escolares, y el funcionamiento grupal de los mismos en las instituciones.

Se sugiere incluir diferentes desarrollos teóricos desde la perspectiva psicoanalítica, sociohistórica, constructivista genética y cognitivista. Asimismo, además de considerar los aportes de la psicología evolutiva y la psicología educacional, se propone complementar con enfoques provenientes de disciplinas como la biología, las neurociencias, la psicología social y la antropología, entre otras.

La integración escolar imperante en la actualidad hace necesario que los futuros docentes tengan conocimiento acerca de algunas alteraciones del desarrollo genéticas, congénitas, o diferentes trastornos emocionales que pueden aparecer en la población infantil con la cual trabajarán, e investiguen y diseñen estrategias para educación en la diversidad.

Finalmente, recordando a Sarason (*La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires, Amorrortu, 2002), la docencia incluye elementos artísticos, cada uno interpreta lo que lee, según sus propios conocimientos y experiencias, y también define de manera voluntaria su rol frente a los alumnos con características destinadas a suscitar en el auditorio una serie de creencias, reacciones y expectativas con la

Finalidad de motivarlos en la búsqueda de conocimientos y habilidades. El profesor también enseñará a través de su estilo y de su manera propia de vincularse en el aula.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Generar la construcción de una mirada integradora referida a los niños, en el contexto escolar.
- Ofrecer enfoques teóricos significativos y relevantes que permitan entender y analizar los procesos de desarrollo y constitución subjetiva.
- Promover la reflexión y el respeto por las particularidades socioculturales de los niños y sus familias.
- Ayudar a comprender que los saberes son modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional y requieren de la continua labor investigativa y reflexiva.
- Concientizar sobre la incidencia del rol del adulto en el desarrollo y el aprendizaje en los primeros años y asumir las singulares características del desempeño docente en la educación infantil.
- Alentar el conocimiento y la valoración de las investigaciones referidas a este campo del conocimiento como una fuente de información y profundización sobre los procesos de desarrollo y de constitución subjetiva.
- Brindar oportunidades para comprender y profundizar los conocimientos sobre los comportamientos individuales y grupales de los niños, en su desarrollo y sus aprendizajes, considerando los contextos socioculturales de pertenencia.
- Proporcionar instrumentos para el análisis de situaciones habituales en el ámbito escolar y para la elaboración de estrategias de acción que colaboren en la práctica docente y orienten para educar en la diversidad.

EJES DE CONTENIDOS

ABORDAJES I Y II

1. **Constitución subjetiva y configuraciones familiares.** La complejidad del mundo actual y la constitución subjetiva infantil. Procesos de vincularidad y comunicación. Organizaciones familiares, contextos culturales diversos y variaciones en las tradiciones, costumbres y lenguaje. Las relaciones con las familias. Diferencias entre el contexto familiar y el escolar. Del “sujeto niño al sujeto alumno”. Reflexiones sobre la escolarización de los niños en estas edades. La adaptación de los niños a la institución escolar. Entrevistas. Observación. Necesidades básicas infantiles y cuidados esenciales. Contextos que favorecen el desarrollo y contextos de vulnerabilidad. Infancia en riesgo, violencia familiar y maltrato infantil. Comprensión integral del sujeto en su contexto de desarrollo. Creencias instaladas en nuestro medio social sobre la crianza referidas a la alimentación, a los cuidados frente al llanto, a la atención y concentración de los niños pequeños, a la posibilidad de interactuar con otros niños, entre otras. Diversidad e inclusión en el contexto escolar. Niños con necesidades educativas especiales (NEE), ADD, síndrome de Down, autismo, entre otras.
2. **Dimensiones para la comprensión del sujeto. El sujeto desde una perspectiva integradora.**

2. **Dimensión corporal-motora.** Gestación, embarazo, parto y nacimiento. Desarrollo cerebral y neuroplasticidad. Medio ambiente favorable o desfavorable y sus consecuencias en el desarrollo. Prevención y cuidado prenatal. Aspectos genéticos y congénitos. Crecimiento, maduración y desarrollo. Factores endógenos y exógenos. Leyes del desarrollo. El dominio de lo reflejo. Tono muscular. Períodos críticos. Control postural: cefálico, posición sedente y erguida. Locomoción: formas. Motricidad voluntaria. Primeras coordinaciones. Motricidad global y selectiva. Control manipulativo. Construcción de habilidades motoras múltiples. Movimientos, coordinaciones y autonomía motora. Maduración y el desarrollo del control voluntario del cuerpo. Cuerpo y esquema corporal. Aportes de las neurociencias. Alcances y límites. Implicancias socioculturales en el desarrollo corporal-motor. Las experiencias de aprendizaje. Diferentes perspectivas en la intervención del adulto. Algunos trastornos en esta dimensión del desarrollo; trastornos en la constitución física de orden genético y congénito: corporales, neurológicos, sensoriales. Población en riesgo: problemas nutricionales, sida, alcoholismo, drogadicción. Prevención y cuidado.
2. **Dimensión cognitiva.** Proceso de construcción de conocimientos. Procesos de equilibración e Interiorización. La ZDP. Ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores. Invariantes funcionales. Características del conocimiento sensorio-motor: estructura refleja, las reacciones circulares: primarias, secundarias, la coordinación de esquemas y su aplicación a lo nuevo, reacciones circulares terciarias, combinaciones mentales e inicios del pensamiento. Construcción de las categorías de objeto, espacio, tiempo y causalidad. Permanencia de los objetos. La imagen mental. Los procesos de simbolización: sus características. Comprensión, comunicación y lenguaje en los primeros años de vida. Otras manifestaciones de la función simbólica. La atribución mental a otros: la representación. Teoría de la suspensión semiótica. Teoría de la mente, secretos y bromas. Características del pensamiento intuitivo: global y articulado. Conocimiento físico, social y lógico. La construcción de algunas invariantes: identidades y funciones. La transición al pensamiento operatorio. Implicancias socioculturales en el desarrollo cognitivo. Teoría de la Redescipción Representacional (Karmiloff-Smith). Influencia de las intervenciones docentes. Algunos trastornos en esta dimensión del desarrollo: problemas de aprendizaje referidos a la dimensión cognitiva.
2. **Dimensión socioafectiva.** Vincularidad y desarrollo emocional, dependencia absoluta y relativa. Primeras emociones: placer, displacer, temor, angustia. Primeros vínculos: conductas afectivas de adhesión y apego con los otros. La constitución del sí mismo: sentimientos de confianza, autonomía, iniciativa. Las series complementarias. Lo pulsional. Recorridos de la libido: etapas. La organización del aparato psíquico. La constitución psíquica consciente e inconsciente: ello, yo y superyo. Mecanismos intervinientes en la construcción de la identidad. Mecanismos de defensa. La sexualidad infantil, los adultos y la curiosidad sexual infantil, El lugar del Otro en la constitución subjetiva. Pulsión epistemofílica. Fantasías y temores infantiles. Autonomía en los comportamientos cotidianos: control de esfínteres. El aprendizaje de hábitos y rutinas. La construcción de la moral. El aprendizaje de las normas sociales e institucionales. La construcción de valores y actitudes. Las relaciones de compañerismo y de amistad. Las actitudes prosociales. Implicancias socioculturales en el desarrollo socioafectivo. Algunos trastornos en esta dimensión del desarrollo: Síndromes emocionales y trastornos de la conducta: comportamientos depresivos, agresivos. Problemas emocionales relacionados con el sueño, la alimentación, la respiración, etcétera. Conductas de retraimiento y timidez. La mentira.
3. **El jugar en la infancia.** Diferentes abordajes teóricos sobre el juego. Sensibilidad, creatividad y experiencia estética en los niños. Juegos exploratorios, juegos simbólicos, juegos de reglas. La capacidad para jugar a solas y la capacidad para jugar con otros. El docente frente al juego infantil:

Nº 4436-26/6/2014, consideramos la necesidad de incluir contenidos organizados siguiendo una nueva agenda de la didáctica sin abandonar *la agenda clásica* (Litwin, E. “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”, en Camilloni, A. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1996); en este sentido, se considera la inclusión de: los objetivos de la escuela infantil que asume una educación integral; los contenidos a ser enseñados, transmitidos, legados como traspaso valioso de una generación a otra con una central adecuación a la edad de los niños menores de 6 años; las formas de enseñar, modos de participación docente centrales para la franja etaria y el tipo de conocimiento que se enseña; las actividades, los juegos; tipos de propuestas que recuperan las tradiciones de enseñanza centradas en aspectos lúdicos y propuestas de enseñanza integrales: los materiales, como un elemento curricular central a considerar en los diseños de enseñanza; la evaluación de los aprendizajes y de la tarea docente e institucional; el trabajo con las familias y la comunidad, la complementariedad en la tarea conjunta de educar.

Este espacio se propone también la producción y selección de materiales diseñados y fabricados articuladamente en el contexto de la planificación de un proyecto didáctico. En tal sentido, busca ser un espacio para descubrir múltiples posibilidades para contar con materiales para la enseñanza invirtiendo pocos o muchos recursos económicos; pretende desarrollar la creatividad estética y el pensamiento divergente como modos de resolver situaciones con materiales; apunta a generar la construcción de espacios de reflexión sobre las posibilidades de aprendizajes que ofrecen los materiales para los niños; atiende a construir con los futuros docentes principios que organicen la selección de materiales de mercado y la construcción de otros que el mercado no provea; promueve la recuperación y el análisis de las potencialidades educativas actuales de los materiales y propuestas de los pedagogos precursores del nivel, recuperando algunos ejes de sus tradiciones para resolver materiales nuevos; finalmente, pretende consolidar con un criterio colaborativo formas de fabricación artesanal y resoluciones prácticas para ello.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Favorecer la construcción de marcos teóricos referenciales potencialmente explicativos, prácticos y problematizadores alrededor de los ejes –“pilares”– núcleos conceptuales: enseñanza y juego; escenarios y ambientes; instituciones y familias; contenidos; estrategias; modos de enseñar; modos de evaluar; el docente como profesional de la enseñanza.
- Propender al reconocimiento de la “relatividad histórica” de las construcciones teóricas y la existencia de perspectivas diversas y alternativas para analizar problemas y diseñar propuestas de enseñanza.
- Brindar herramientas para la construcción de un repertorio de formas de enseñar como alternativas posibles, fundamentadas y disponibles para diseñar las diferentes propuestas.
- Favorecer el análisis y la reflexión sobre los diferentes diseños (diseños curriculares, proyectos institucionales, planificaciones a nivel sala), atendiendo a las concepciones y supuestos que los sostienen, así como también a las definiciones en relación con los componentes de toda planificación (objetivos, contenidos, estrategias, recursos, materiales, etcétera).
- Ofrecer pautas concretas para el diseño y la planificación de unidades didácticas, secuencias de actividades, proyectos, propuestas anuales, propuestas a corto plazo, etcétera, considerando qué enseñar y cómo hacerlo en función de las finalidades formativas del nivel, los saberes que portan los bebés/niños y los contextos en los que tiene lugar la enseñanza.
- Propiciar la construcción de conocimientos profesionales que les permitan tomar decisiones fundamentadas en situaciones reales y particulares, como lo son las situaciones de enseñanza.
- Favorecer la reflexión sobre el compromiso político, ético y social que implica el desempeño del rol docente en la tarea con niños de 0 a 6 años.
- Brindar herramientas para la construcción de criterios para seleccionar materiales de acuerdo con:

- N° 4426 Finalidad/objetivos de enseñanza (Orientar la fabricación de objetos de creación del patrimonio escolar); características del material; condiciones de seguridad; definiciones estéticas; principios que han de sustentar los materiales para generar situaciones de juego y aprendizajes posibles.
- Orientar el aprendizaje de formas artesanales de producción de material didáctico, reutilización de materiales de fabricación industrial y de adquisición en espacios comerciales.

EJES DE CONTENIDOS

1. Enseñar a niños de 0 a 6 años. Implicancias políticas, sociales, culturales y pedagógicas para pensar la enseñanza en la primera infancia. Caracterización de las instituciones que asumen la educación (el cuidado y la enseñanza) de los niños pequeños. Didáctica de la educación inicial. Definición de enseñanza especificando características propias que asume cuando se imparte a niños menores de 6 años. Las distintas formas de enseñar a los niños pequeños. Aportes de las teorías del aprendizaje para pensar la enseñanza. Enseñar en el jardín maternal y en el jardín de infantes.

2. Relaciones entre juego y enseñanza. Multitarea, juego-trabajo y desarrollo de las actividades en pequeños grupos. La centralidad del juego. La multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada. Las relaciones entre juego y enseñanza. Desarrollo de las alternativas desde la dimensión histórica y sus principales planteos teóricos y prácticos. Los momentos de juego con los bebés. El rol del adulto. El espacio para jugar. Ambiente facilitador y materiales disponibles. Situaciones de juegos. Juegos expresivo-corporales; motores. Juego de exploración y experimentación con diferentes objetos y materiales. Juegos de imitación directa, los juegos del “como si”, el inicio al juego dramático. Juegos con palabras, retahílas, rimas, coplas, nanas, canciones. Juegos de construcciones con diferentes materiales según las edades. Juegos con títeres: el niño como espectador y co-protagonista en escenas con títeres. La sala de 2 años, el inicio al juego en rincones. Las construcciones y las dramatizaciones como alternativas para elegir y jugar. Inicio a experiencias de producción y apreciación de los lenguajes artístico-expresivos: dibujar, pintar y modelar. Escuchar y cantar. Bailar. La biblioteca para niños menores de 3 años. Leer con bebés y niños de 1 y 2 años. Propuestas de enseñanza centradas en el juego: juego-trabajo, juego dramático, juegos grupales, juegos tradicionales. El juego en el patio. Caracterización, rol del docente y posibilidades que ofrece a los niños cada una de ellas. El juego-trabajo. Permanencias y transformaciones. El trabajo-juego. Los juegos grupales como oportunidades para enseñar y aprender contenidos de las diferentes áreas del conocimiento. Los juegos de construcción. El juego dramático. Supuestos teóricos y propuestas de desarrollo comparando los aportes de diferentes autores. Los juegos tradicionales. Supuestos teóricos y propuestas de desarrollo comparando los aportes de diferentes autores.

3. La enseñanza centrada en la construcción de escenarios y en la realización de experiencias directas, participando en los distintos contextos sociales. El ambiente alfabetizador como “abecedario”, como contexto de vida enriquecedor para los procesos de desarrollo personal-social y de alfabetización cultural. El diseño del ambiente escolar como oportunidad para enseñar y aprender. La organización y transformación de los espacios institucionales y áulicos con criterios estético-pedagógicos. Transformación de los espacios en ambientes seguros, confiables, estéticos y alfabetizadores. Las producciones artesanales y artísticas en el interior de la escuela infantil. Recuperación del patrimonio artístico local, nacional y mundial en el espacio escolar. El ambiente social-cultural-natural como fuente de contenidos a enseñar. El ambiente como “texto de enseñanza”, las ciudades educadoras. Condiciones de los diferentes espacios dentro de la sala con finalidades diferentes. Los distintos sectores: para la higiene, el sueño, la alimentación y el juego. La construcción de “escenarios” permanentes y móviles-alternativos con objetos y espacios para potenciar el movimiento, la exploración, la autonomía, las elecciones de alternativas, la alegría por

de 4 años y crear. Transformación del ambiente de la cultura al en su objeto de conocimiento a través de una propuesta de indagación sistemática enseñando a “mirar con otros ojos” lo cotidiano, permitiendo al niño conocer e interactuar en su territorio vital. Las unidades didácticas y las experiencias directas. Salas únicas y compartidas a modo de talleres para la exploración y juegos con arena, agua y luz, para escuchar música, bailar y danzar, para pintar y modelar, entre otros.

4. Relaciones entre instituciones y familias. La conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, complementariedad con el niño y la familia. Relaciones posibles entre familias e instituciones: mimetización, segregación, integración. Canales de comunicaciones formales e informales: entrevista inicial, reuniones de padres, encuentros cotidianos, el cuaderno de comunicaciones, las visitas de los padres en la institución. El lugar de escucha valorativa de las propuestas de las comunidades escolares; la escuela infantil como una “escuela para padres y maestros”; encuentros de reflexión sobre la tarea de educar. El ingreso de los bebés. Lactancia materna, alimentación e institucionalización. La propuesta de ingreso: selección de momentos para establecer los primeros vínculos con la docente y la institución. Importancia de la “figura de sostén”. La construcción de vínculos de confianza. La función maternante del docente. Hacia la construcción de acuerdos para el acompañamiento en el crecimiento, aprendizaje y desarrollo de los bebés-niños. Necesidad de establecimiento de acuerdos en los modos de acompañar los hitos que favorecen una conducta autónoma: el control de esfínteres, el destete, el aprendizaje de hábitos en la alimentación, descanso e higiene. Tensiones y conflictos. El docente y la institución. Trabajo con las familias. Intercambio cotidiano informal con las familias. Encuadre. Su importancia. La información para compartir. Instituciones y propuestas pedagógicas. El modelo guardería y el modelo jardín maternal. Constitución de equipos de profesionales. La propuesta clásica del período de adaptación, por grupos, por horarios escalonados de menor a mayor tiempo de permanencia. Visión crítica, replanteos y propuestas. El diseño de la propuesta del ingreso particular para cada grupo en función de las experiencias previas y características y posibilidades de los niños y las familias. Trabajo en conjunto con los padres. Tensión y negociación entre las expectativas docentes y posibilidad del grupo familiar. Los primeros días oportunidad para conocer la propuesta del jardín y construir vínculos de confianza mutua. Trabajo conjunto con el equipo docente. Delimitación de roles y funciones complementarias. Propuestas de enseñanza para acompañar el período de iniciación convirtiendo el jardín en un “buen lugar” en el que se confíe y se disfrute aprendiendo. Experiencias para compartir con los padres. Su planificación.

5. La problemática de los contenidos. Los contenidos escolares, disciplinares o de la enseñanza en el Nivel Inicial. Necesidad de una definición propia de contenidos de la enseñanza. Cuestiones críticas diferentes categorizaciones de los contenidos a enseñar en el Nivel Inicial y sus implicancias en la tarea docente: Por áreas psicológicas, por áreas disciplinares, por ámbitos de experiencias, etcétera. Por “ejes de experiencia”: experiencias para la interacción con los otros y la interacción con el entorno, para la Expresión y la Comunicación... Por “áreas educativas”: educación afectivo-social, de los lenguajes verbales y no verbales, cognitiva, motriz. Análisis crítico; planteos diversos. El desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, dimensiones de una educación integral. El desarrollo personal y social, construcción de sentimientos de confianza básica y seguridad, respeto por uno mismo y por los otros. Los límites y las sanciones en la construcción de una actitud autónoma. La alfabetización cultural, procesos de apropiación de las diversas manifestaciones culturales literarias, musicales, plásticas, vinculadas con la danza y el teatro. Alfabetización digital. La computadora como objeto cultural, herramienta de obtención y almacenamiento de información y comunicación. Reflexiones didácticas sobre la incorporación de los recursos informáticos en las propuestas de enseñanza. El lugar de los aportes de los campos disciplinares para enriquecer el proceso de alfabetización cultural potenciando el desarrollo personal y social. Diferentes organizadores para proponer los contenidos a enseñar. Vinculación entre los contenidos de la enseñanza y los procesos evolutivos. Las relaciones entre desarrollo y enseñanza en la definición de qué enseñar en el jardín maternal. Algunos ejes a trabajar: vínculos de afecto y confianza, autonomía, primeras exploraciones para conocer el entorno, lenguaje, desarrollo motriz, juego. El principio de globalización-articulación como

Modelo de enseñanza y reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento en formatos de enseñanza propios del Nivel Inicial. Proyectos y unidades didácticas como estructuras didácticas que proponen la articulación de contenidos a enseñar de diversas áreas curriculares. La inclusión de los recursos informáticos en las distintas estructuras didácticas. Algunos ejes a trabajar: La alfabetización cultural, la integración de los aportes de los diferentes lenguajes artísticos, de las ciencias sociales y naturales, de la matemática, de lengua al proyecto de enseñanza específico del nivel. El juego como contenido de enseñanza. La enseñanza de valores y normas, su sentido social.

6. La organización de la enseñanza. Las variables: espacio, tiempo, materiales y recursos. La organización del grupo. Las intervenciones docentes. Toma de decisiones; razones y fundamentos.

7. Los materiales y recursos para enseñar. Los materiales en el proyecto educativo institucional, comunitario y áulico. Características generales del material: seguridad, estética, posibilidades lúdicas y de aprendizajes que posibilitan. Análisis crítico del patrimonio material del Nivel Inicial. Una forma de enseñar: la selección y la utilización de materiales. Los materiales en el proyecto educativo institucional, comunitario y áulico. Características generales del material: seguridad, estética, posibilidades lúdicas y de aprendizajes que posibilitan. Análisis crítico del patrimonio material del Nivel Inicial. Una forma de enseñar: la selección y la utilización de materiales.

8. El docente como profesional de la enseñanza. El docente como mediador de la cultura. El docente como referente afectivo, en la constitución de la identidad personal y la subjetividad. El docente como “artesano” constructor de las propuestas de enseñanza.

9. La planificación, diseño y desarrollo de la enseñanza. Los componentes didácticos de un diseño: objetivos, contenidos, actividades/estrategias de enseñanza, materiales y recursos, evaluación. Los documentos curriculares. El Proyecto Educativo Institucional (PEI). Planificación anual, periódica, semanal y diaria en la sala. Los procesos de especificación curricular. La organización del tiempo. Criterios. Análisis de diseños curriculares de jardín maternal. Planificación por ejes. La planificación de objetivos anuales. Planificación por períodos acotados. Planificación de las tareas compartidas en la co-coordinación de las actividades entre dos o más docentes. Análisis de diseños curriculares. La propuesta a nivel sala. Planificación anual, periódica, semanal y diaria. Planificación de unidades didácticas y proyectos. Otras formas alternativas de planificar.

10. La evaluación de los aprendizajes y la enseñanza. ¿Qué evaluar y para qué? La observación como estrategia privilegiada para recabar datos. Elaboración de registros anecdóticos, registros narrativos, legajos, portfolios con participación de los niños. Importancia del seguimiento de los aprendizajes de los bebés y niños. La evaluación de la tarea docente: evaluación de las propuestas de enseñanza y autoevaluación de su desempeño. Variables a considerar en cada caso. Evaluar la tarea de enseñanza para tomar decisiones áulicas e institucionales. Modalidades de evaluación centradas en la observación y el registro diferido. Seguimiento de los bebés y niños pequeños. El problema de la evaluación con vistas al pasaje a primer grado.

11. Los materiales y el ambiente alfabetizador de la escuela infantil. Los materiales en el proyecto

El currículo institucional y comunitario de los Oficios de Ciudad del Diseño de las propuestas de enseñanza a nivel sala. Diálogo entre la arquitectura y la pedagogía para construir “territorios educativos” para los niños menores de 6 años. Materiales para favorecer los diferentes juegos. Materiales para la exploración, para el desarrollo motor, para el juego manipulativo, para el juego del “como si”. Los juguetes para los bebés: análisis de las posibilidades que ofrecen. La importancia de los materiales para el desarrollo de las diferentes actividades. Los materiales en los sectores para el juego-trabajo. Juegos de mesa, de cartas, etcétera. Criterios para su selección y fabricación. Materiales clásicos: rompecabezas, ensartados, enhebrados, etcétera; análisis crítico. Materiales audiovisuales. Análisis crítico del tipo de materiales y uso que se hace de los mismos. Diseño de material didáctico: “conjunto base” para diferentes actividades: para construir, para leer, para descubrir propiedades de los objetos, para comparar cantidades, para juego dramático, para juegos con títeres, para juegos en el patio, para juegos tradicionales, entre otros.

12. La selección de materiales. Criterios para seleccionar materiales. Clasificación de materiales. Relación de materiales, actividades y juegos para la enseñanza. Características y condiciones de los materiales: seguridad, durabilidad, estética, materiales que ofrecen variabilidad, inmediatez, productibilidad.

13. Modos de producción de material didáctico. Producción artesanal, con material de deshecho, con cartón, madera, plástico, objetos en desuso, de fabricación industrial, con materiales de la naturaleza. Recuperación de algunas formas tradicionales comunitarias de fabricar juguetes.

14. Modos de participación docente al utilizar materiales. La tarea docente y el trabajo de enseñar a jugar. Consignas para el uso de materiales. Andamiajes posibles. Propuestas del maestro para juegos de conocimiento físico, juego dramático, juegos de provocación con títeres (el niño como titiritero), juegos grupales (juegos de pistas, dados, loterías, bingos), entre otros. Formas de organizar la tarea, formas de enseñar a jugar con los materiales.

Los planes de estudio institucionales deberán incluir, dentro de este bloque, una unidad curricular denominada “Didáctica y Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Inicial”, que contenga la siguiente fundamentación, sus ejes y descriptores.

FUNDAMENTACIÓN

Comprender el mundo contemporáneo y cómo se construyen las subjetividades, descifrar las claves de la cultura contemporánea y desarrollar capacidades personales e interpersonales para interactuar responsablemente en la vida comunitaria son tareas esenciales de la formación docente actual. Para poder encarnarlas en la propia formación, el currículum de la formación docente debe proporcionar espacios de reflexión de carácter filosófico, antropológico y sociológico. Pero, al mismo tiempo, debe proporcionar las herramientas concretas para la apropiación del saber científico y tecnológico actual y desarrollar las capacidades para la efectiva mediación pedagógica y didáctica, propiciando las contextualizaciones a las particularidades del nivel en el que se desempeñará el futuro docente.

Con la inclusión de las nuevas tecnologías en la vida social y la construcción de nuevas subjetividades que acarrearán los cambios culturales por los que atraviesan nuestras sociedades, es esencial proporcionarle a los futuros docentes espacios vinculados a la práctica y uso de las TIC en el Nivel Inicial. El desafío consiste en abrir espacios donde la reflexión se una a la obtención de herramientas específicas para el tratamiento

Acta de la 21ª Sesión de la Comisión de Planeación y Evaluación con otros docentes en referencia a quiénes serán los destinatarios de su labor.

Este espacio está orientado a proporcionar ámbitos de trabajo con las TIC en la Educación Inicial, abordando tanto las problemáticas didácticas específicas del nivel, como la práctica efectiva de los nuevos modos de trabajar con la información y relacionarse con los demás (pares docentes) y con los futuros educandos. Las TIC constituyen actualmente herramientas fundamentales para el trabajo intelectual, ya que ofrecen innumerables potencialidades para la interacción personal y comunitaria y para la gestión de la información y el conocimiento, junto con una gran facilidad para constituirse en herramientas orientadas a la creatividad y la expresión personal. La educación inicial es un ámbito privilegiado para sembrar las bases de una utilización fluida, fecunda y también inteligente y crítica de las herramientas tecnológicas.

Este espacio adquiere el compromiso de brindar herramientas concretas para la apropiación del saber tecnológico actual y desarrollar las capacidades pedagógicas y didácticas para el efectivo uso de las TIC en la enseñanza de las distintas áreas de formación; por eso, presenta la singularidad de plantearse como transversal a otros espacios curriculares. Para generar la integración transversal es fundamental el trabajo colaborativo con los docentes de las distintas áreas.

Por último, es preciso subrayar la articulación horizontal del espacio de Las TIC en la Educación Inicial, concebido como ámbito de descubrimiento, experimentación y práctica didáctica, con el Taller de Nuevas Tecnologías (que focaliza en el entrenamiento inteligente y crítico en herramientas de propósito general) y con el espacio Nuevos Escenarios: Cultura, Tecnología y Subjetividad (un ámbito de reflexión general sobre la función docente en el contexto actual, signado por la emergencia de una cultura tecnológica de alto impacto en la vida y la actuación de las personas).

FINALIDADES FORMATIVAS

- Favorecer la construcción de criterios pedagógicos y didácticos para las decisiones que se tomen sobre el proceso de enseñanza vinculadas al uso de herramientas digitales en las diferentes áreas.
- Generar espacios para el diseño, implementación y evaluación de programas de inserción de las TIC en la educación inicial.
- Favorecer la comprensión, diferenciación y estructuración del campo de la tecnología en general y de las tecnologías de la información y la comunicación en particular, su lógica, su dinámica y su impacto.
- Posibilitar comprender la función sustantiva e instrumental de las TIC en el currículum escolar.
- Reconceptualizar modelos didácticos a la luz de los nuevos modos de trabajo intelectual que posibilitan las TIC y el potencial del diálogo didáctico mediado.

EJES DE CONTENIDOS

1. **Entornos tecnológicos y educación.** Entornos tecnológicos aplicados a la educación: características, potencial y limitaciones. Entornos tecnológicos y educación inicial. Educación a distancia, *e-learning* o educación virtual: características, potencial y limitaciones. Campus virtuales: modelos, estilos de mediación tecnológica y didáctica. El trabajo colaborativo y el aprendizaje. El diseño didáctico mediado tecnológicamente. Competencias docentes y criterios de buena práctica para la gestión de entornos tecnológicos educativos. Diseño, implementación y evaluación de programas de inserción de las TIC en la educación inicial.

2. **Las TIC y la enseñanza en el Nivel Inicial.** La construcción de criterios pedagógicos y didácticos para las decisiones que se tomen sobre el proceso de enseñanza vinculadas al uso de herramientas digitales en las diferentes áreas.

3. **Los recursos didácticos mediados por las TIC.** Taxonomías. Medios de masa y de grupo. Dispositivos digitales. Recursos didácticos digitales para el tratamiento de textos e imágenes: hipertextos, multimedios, hipermedios. Herramientas para el tratamiento matemático y estadístico. Herramientas de comunicación y facilitadores del trabajo cooperativo. Simuladores. Herramientas para la recuperación de la información: motores de búsqueda. Herramientas orientadas a las redes sociales. Características, evaluación. Posibilidades y limitaciones. Diseño de experiencias de aprendizaje mediado.

4. **Internet y la *world wide web*.** Internet como medio de comunicación y sus posibilidades como medio educativo. El acceso a la información: acceso técnico, acceso práctico. Información inexacta, información inútil. Credibilidad. Los nuevos entornos de aprendizaje: la *www*. Redes telemáticas y aplicaciones educativas. Caracterización y evaluación de sitios Web educativos. Redes sociales.

Campo de la Formación en la Práctica Profesional

Normas para la especificación de los tramos curriculares en unidades curriculares

En los planes de estudio, el Campo de la Formación en la Práctica Profesional estará organizado en unidades curriculares, que se deslindarán de los tramos presentados en el presente diseño jurisdiccional. Las unidades curriculares correspondientes a cada tramo tendrán en cuenta obligatoriamente los siguientes criterios:

- respetar los lineamientos generales expresados en las fundamentaciones, finalidades formativas y ejes de contenidos de los bloques respectivos;
- desarrollar con mayor nivel de especificación que en los bloques los elementos mencionados, según sea necesario en cada unidad curricular.

FUNDAMENTACIÓN

La desnaturalización de la mirada sobre lo escolar

Nº 405/1972014 de desnaturalización de la Ley de Educación Superior y en la idea de ofrecerles a los futuros docentes oportunidades para describir, analizar e interpretar los componentes estructurales de las prácticas escolares, convertirlos en objetos de análisis y no solo de intervención, con la idea de evitar que se reproduzcan modelos en forma no crítica.

En este sentido, el acceso de los alumnos a la realidad no puede darse por fuera de categorías conceptuales, que a su vez son producto de un movimiento dialéctico con la realidad que intentan comprender.

El proceso de reflexión se torna vital en la formación de los docentes; para ello, es importante partir de reconocer que la primera experiencia de un docente en una escuela es su propia experiencia como alumno, y que esta se pone de manifiesto al trabajar sobre las “autobiografías escolares”.

La complejidad de las prácticas como objeto de estudio hace consciente la importancia de ampliar los registros sobre las mismas, desde diferentes campos de conocimiento, integrando categorías teóricas (de referencia) y metodológicas, explorando en diferentes fuentes, dando lugar al trabajo interdisciplinario.

La reflexión sobre las prácticas docentes

Se utilizan múltiples términos para describir los procesos reflexivos de los futuros docentes: reflexión en la acción, metacognición, aprendizaje reflexivo, reflexión crítica, pensamiento reflexivo, introspección, retorno sobre sí mismo. Los términos provienen de distintos marcos teóricos y de diversas propuestas formativas. Sin embargo, enfatizan de distintas maneras la práctica reflexiva como eje estructurante que ofrece la posibilidad de generar cambios profundos en las prácticas docentes.

¿Qué dispositivos poner en funcionamiento para una práctica reflexiva? ¿Qué tipo de actividades de formación propiciar en relación con los mismos? Por otra parte, ¿cuáles son las que, entre las prácticas de formación, favorecen la integración/articulación de distintos tipos de conocimientos: teóricos, técnicos y saberes de la experiencia, de la alteridad, de la contemporaneidad?

Existe una variada gama de dispositivos que contribuyen a la formación de docentes entendida desde los criterios planteados: intercambio sobre los modelos y la práctica, observación mutua, formación apoyada en videos, registros, entrevistas de clarificación, historias personales, juego de roles, relatos de formación, historias de vida, autobiografías escolares, documentación narrativa, ateneos, tutorías, diarios de formación, portfolios de formación docente, entre otros.

Criterios y principios

Los criterios y principios que se tendrán en cuenta para la organización del campo de la práctica son la secuenciación, el carácter integrador/articulador, la gradualidad y la complejidad creciente.

Articulación. El campo de las prácticas tiene la característica de ser un espacio de formación que articula conocimientos, saberes y experiencias provenientes de distintas fuentes:

- a) los otros campos de la formación de grado: formación general y específica;
- b) los conocimientos y saberes específicos del propio campo;
- c) los saberes y experiencias construidos en la trayectoria escolar de los alumnos.

No obstante, esta articulación no se da por sí sola. Es necesario un trabajo sistemático de recuperación de categorías teóricas, problemas, objetos de conocimiento y abordajes metodológicos provenientes de

La articulación también se fundamenta en la idea de recuperar una mirada sobre los aspectos de la enseñanza escolar y del trabajo docente que ponga en diálogo diferentes perspectivas: histórica, sociológica, didáctica, filosófica y política. El trabajo sistemático acerca de estas perspectivas permite desnaturalizar la mirada de los alumnos sobre la escuela, y ofrecer herramientas conceptuales que les permitan analizar y comprender la historicidad de las prácticas escolares y sus atravesamientos éticos y políticos.

Integración. Además de promover la metacognición acerca de lo que se realizó, la integración conceptual del campo de la práctica, al finalizar cada año, apunta a construir con los alumnos las síntesis y recapitulaciones que ayuden a complejizar gradualmente la realidad escolar y el trabajo docente, en particular. A través de las instancias que integran el campo de la práctica, se espera que el proceso de aprendizaje de los futuros docentes favorezca también la integración de la teoría y de la práctica. Es decir, se rechaza la idea de que la teoría, una vez incorporada, puede ser “aplicada” por el docente cuando se encuentre en el ámbito escolar. Por el contrario, se requiere una praxis integradora que se nutre de los aportes de las distintas disciplinas y de la didáctica específica que contribuyen a la comprensión de la educación y de la propia práctica profesional.

Gradualidad. La aproximación gradual al Campo de Formación en la Práctica Profesional docente permitirá abordar el conjunto de tareas que en él se desarrollan, facilitando el acceso a la identificación de las dimensiones que intervienen en la realidad de las instituciones educativas, particularmente de las escuelas. Para ello, a lo largo de este campo, los alumnos conocerán (a partir de describir, analizar e interpretar realidades escolares, diferentes instituciones, etcétera) para, posteriormente, en forma también gradual, poder actuar desde la intervención en los grupos y en la escuela.

Flexibilidad. Este campo enfrenta a los estudiantes con compromisos de trabajo por fuera de la institución formadora. Esta exigencia, para muchos de ellos, requiere permanentes ajustes y reacomodamientos en función de compromisos laborales por ellos asumidos. Con el propósito de garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, el campo de la práctica que aquí se propone fue pensado de tal modo que puedan tomarse decisiones en contexto, que contemplen la diversidad de situaciones con las que se enfrentan los profesores al tener que considerar problemáticas específicas de los estudiantes; siempre respetando la carga horaria asignada y los tiempos y organizaciones del instituto formador y de las instituciones infantiles.

Breve caracterización del campo formativo

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional se propone iniciar su recorrido, desde el primer año de la carrera, ofreciendo a los estudiantes oportunidades de conocer y analizar las prácticas docentes con niños menores de 6 años en toda su complejidad, con niveles de aproximaciones cada vez más profundos y enriquecidos con mayores referentes teóricos, que permitirán comprender y hacer cada vez más inteligibles las prácticas observadas y desarrolladas. Desde la participación en espacios de desempeño práctico y de reflexión sobre las propias experiencias y las de otros, pares y profesionales observados, se pretende acompañar en la construcción de los conocimientos prácticos profesionales que implica la tarea docente, en la que se incluyen las prácticas específicas de enseñanza.

Los contenidos y experiencias formativas vinculados a los aprendizajes de la práctica profesional se plantean para ser desarrollados a lo largo de toda la carrera, en una tarea orientada, en un principio, al tratamiento de algunos contenidos específicos del campo profesional y, progresivamente, a acompañar a los/as estudiantes en la inserción y el trabajo en las instituciones de Nivel Inicial en las que desarrollarán sus observaciones, ayudantías, prácticas y residencias docentes. Cada uno de los 6 niveles de la Formación en la Práctica Profesional se caracteriza por ser un espacio formativo, que incluye la asistencia a un taller presencial de tres horas semanales en simultáneo con esas experiencias de observaciones, ayudantías, prácticas y residencias en instituciones que atienden a niños de 45 días a 5 años inclusive.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Favorecer la reconstrucción y la resignificación de los conocimientos de la propia biografía escolar.
- Propiciar el reconocimiento de las costumbres, tradiciones y “figuras de autoridad” que conforman las prácticas docentes y las propias representaciones acerca de las mismas, para deconstruirlas e iniciar la construcción del propio estilo profesional.
- Propender al análisis, la interpretación y el diseño de prácticas educativas apelando a conceptos y modelos teóricos de diferentes campos disciplinarios.
- Favorecer el ensayo de alternativas diversas para la introducción de cambios deliberados y sistemáticos en las prácticas docentes, de manera hipotética y/o real.
- Impulsar el análisis de las propuestas de enseñanza observadas, elaboradas y/o desarrolladas.
- Propiciar espacios de reflexión sobre los aspectos ideológicos, políticos, éticos y vinculares comprometidos en las prácticas docentes.

Estas finalidades orientan la definición de las propuestas para acompañar la apropiación gradual, espiralada y paulatina de las prácticas docentes a través del desarrollo de tres “tramos” diferenciados. En cada uno de los tramos se incluyen diferentes instancias.

“En cada tramo se retoma, resignifica y complejiza lo trabajado en el tramo anterior, no a la manera de una suma que agrega a lo sabido, sino de un análisis crítico que vuelve y reformula tanto las dudas, las preguntas, las hipótesis originales como las certezas anteriores” [...] (*Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de la Educación Inicial*, aprobados por Resolución SED N° 271/2001.)

La organización del trabajo propuesto en cada instancia se define en función de las particulares características que asumen las siguientes variables: tiempos, modalidad de trabajo propuesto, objetivos y contenidos por enseñar.

Las instituciones a las que concurren los estudiantes para realizar sus observaciones, ayudantías y prácticas han de ser diversas, de tal modo de enriquecer los registros de experiencias formativas. Pueden asistir a diferentes organizaciones sociales que atienden a niños de 45 días a 5 años inclusive: jardines maternales, escuelas infantiles, jardines integrales, jardines de infantes comunes, jardines de infantes nucleados correspondientes a la jurisdicción del GCBA, instituciones privadas, instituciones dependientes de Bienestar Social, de la Secretaría del Menor y la Familia, de sindicatos, de empresas, como así también emprendimientos barriales-comunitarios, etcétera.

También se ha de considerar dentro de las posibilidades la realización de observaciones, ayudantías y prácticas en ámbitos educativos no formales e informales (escenarios educativos alternativos). Se hace referencia a entidades, organizaciones o empresas que ofrezcan acciones educativas a niños menores de 6 años, como museos de arte, ludotecas, zoológicos, acuarios, etcétera, brindando alternativas complementarias que permitan ampliar los registros de experiencias formadoras a los estudiantes, sin restringirlos exclusivamente al ámbito educativo formal.

El proceso de aproximación a la realidad educativa, el aprendizaje y la apropiación gradual y paulatina de las prácticas docentes comprenden los tres tramos citados anteriormente. Se parte de una primera aproximación al conocimiento de las prácticas docentes tal como se dan en la vida cotidiana de las instituciones educativas formales y, si las hubiere, no formales. En este primer tramo, se requiere trabajar centralmente el análisis y la caracterización de dichas prácticas.

En un segundo tramo, se propone abordar las prácticas de enseñanza, teniendo en cuenta que estas forman parte de las prácticas docentes. A los fines didácticos, la idea consiste en centrarse en el aprendizaje del

Artículo 20 de la Ley N° 142 de Enseñanza en Situación de Emergencia (Secretaría de Educación, proyectos acotados) No. 017. Poniendo el énfasis particularmente en el análisis crítico y reflexivo de los primeros desempeños, de las decisiones relacionadas con el diseño de la planificación, de la dimensión transformadora de la tarea docente, en un trabajo realizado junto con otros (compañeros, profesor de prácticas, profesor de las disciplinas, docentes de las escuelas).

Por último, en el tercer tramo, se propone que los estudiantes continúen *aprendiendo a enseñar*, asumiendo gradualmente el desempeño de las prácticas docentes en toda su complejidad. Esto implica no solo coordinar la realización de una actividad en la sala, sino hacerse cargo de todos aquellos aspectos que integran casi la totalidad de la tarea docente en un tiempo prolongado.

TRAMO 1: Sujetos y contextos de las prácticas docentes

FINALIDADES FORMATIVAS

- Favorecer la iniciación en el análisis de las prácticas docentes.
- Propiciar la adquisición de herramientas y marcos conceptuales en relación con la observación, la elaboración de informes y de registros.
- Propender al conocimiento de diversos contextos y diferentes propuestas de educación infantil.
- Impulsar el desarrollo de una actitud comprometida en la institución a la que concurren.
- Favorecer la iniciación en el análisis de las prácticas docentes observadas desde distintos marcos teóricos.
- Promover la participación constructivamente en la producción compartida conformando equipos de trabajo.

EJES DE CONTENIDOS

1. **Herramientas e instrumentos para el relevamiento de datos.** El sentido de la utilización de herramientas de relevamiento, análisis e interpretación de información relevante para las prácticas docentes. El enfoque etnográfico. Identificación de datos primarios y secundarios: técnicas de búsqueda, de recolección y de sistematización. Relación entre instrumentos y datos. La observación. Características y relevancia en la práctica docente. Tipos de observación y de registro. Reconocimiento de algunas categorías. Encuestas y entrevistas; censos y datos oficiales disponibles. Los documentos privados y públicos, formales e informales. Análisis y contrastación teórica de datos: primeras aproximaciones. Diferentes tipos de informes, su elaboración. La construcción del rol docente, la biografía escolar, su relación con la formación docente.
2. **Prácticas docentes: observaciones y ayudantías pedagógicas.** La observación como fuente de información clave para la tarea docente (contexto, institución, prácticas docentes y grupo de niños.) Registro de situaciones didácticas observadas. Entrevistas a docentes y directivos. Planificación y realización. Análisis desde diferentes perspectivas teóricas. La identidad del alumno pasante. Autoevaluación del desempeño como ayudante pedagógico. Análisis de las representaciones sociales e individuales del docente en el Nivel Inicial. Fases y ámbitos de la formación docente. La autobiografía escolar, la formación inicial y la socialización profesional. Su incidencia en los procesos

N° 4426 de 2014 de la construcción del rol docente en los Centros de Atención a la infancia: escuelas, Organizaciones comunitarias, etcétera. Modos de ingreso a los distintos espacios educativos. La organización de la tarea en las diferentes secciones: tiempo, espacio, rol del docente, protagonismo de los alumnos (bebés/niños), contenidos por enseñar y materiales didácticos. Diversas situaciones lúdicas. Modalidades de despliegue de la contención afectiva. Formas de elaboración del Proyecto Educativo Institucional. La diversidad en el aula. Ruptura de la monocronía del aula.

TRAMO 2: Prácticas de la enseñanza en el jardín maternal y en el jardín de infantes

FINALIDADES FORMATIVAS

- Propender al reconocimiento de la observación y el análisis de la realidad comunitaria, institucional y de la sala como fuentes de información para construir propuestas de enseñanza singulares.
- Abordar el diseño, la implementación y la evaluación de las secuencias de las actividades, los proyectos y la organización del tiempo diario y semanal.
- Crear condiciones para el desempeño como ayudantes pedagógicos y como coordinadores de las diferentes actividades y/o proyectos, comprendiendo la racionalidad de las acciones prácticas.
- Generar el análisis de las propias prácticas como coordinadores en la puesta en marcha de las actividades planificadas como parte de secuencias o de proyectos.
- Propiciar el reconocimiento de los procesos de formación del *habitus* profesional y sus componentes, con la finalidad de tomar conciencia del papel que juegan en el modo de resolver las intervenciones docentes en las situaciones concretas de enseñanza, favoreciendo la posibilidad de construir y reformular repertorios alternativos para enseñar.
- Favorecer el desarrollo de una actitud comprometida en la asunción progresiva de las responsabilidades propias de rol de practicantes en las instituciones a las que asisten.
- Promover la participación constructivamente en la producción compartida conformando equipos de trabajo.

EJES DE CONTENIDOS

1. **Prácticas de la enseñanza en el jardín maternal.** La observación y la entrevista como fuente de información para la toma de decisiones docentes. Análisis de la organización del trabajo en las diferentes secciones: distribución del tiempo, organización del espacio, las intervenciones docentes, el protagonismo del alumno (bebés/niños) los contenidos a enseñar y los materiales didácticos. Situaciones lúdicas, clima afectivo manifestación de distintas relaciones vinculares. Coexistencia/yuxtaposición de tradiciones y teorías psicológicas, pedagógicas y didácticas en el trabajo docente. El proceso de diseño de la enseñanza: planificación de secuencias de actividades, itinerarios, proyectos, cronogramas diarios y semanales. La diversidad socioeconómica y cultural de la comunidad escolar como elementos centrales en la comprensión y producción de proyectos pedagógicos. Caracterización real de los niños y grupos. Pareja pedagógica.
2. **Prácticas de la enseñanza en el jardín de infantes.** La observación y la entrevista como fuente de información para la toma de decisiones docentes. Análisis de la organización del trabajo en las

N° 4426-13-00014-4
Diferentes secciones: Distribución del tiempo, Organización del espacio, las intervenciones docentes, el protagonismo de los alumnos (bebés/niños), los contenidos a enseñar y los materiales didácticos. Situaciones lúdicas, clima afectivo manifestación de distintas relaciones vinculares. Coexistencia/yuxtaposición de tradiciones y teorías psicológicas, pedagógicas y didácticas en el trabajo docente. El proceso de diseño de la enseñanza: planificación de secuencias de actividades, itinerarios, proyectos, cronogramas diarios y semanales. La diversidad socioeconómica y cultural de la comunidad escolar como elementos centrales en la comprensión y producción de proyectos pedagógicos. Caracterización real de los niños y grupos. Pareja pedagógica.

3. **Prácticas de la enseñanza: diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos.** Estrategias para la coordinación y co-coordinación de actividades. Regulación de las intervenciones en respuesta a las acciones de los bebés/niños.

La dialéctica del trabajo de enseñar: diseño de propuestas, puesta en marcha, evaluación y reflexión crítica para un nuevo diseño. Análisis y reflexión de las prácticas de la enseñanza. Las matrices de aprendizaje y su incidencia en los desempeños docentes. El “habitus” profesional.

TRAMO 3: Prácticas y residencia en el jardín maternal y en el jardín de infantes

FINALIDADES FORMATIVAS

- Promover el reconocimiento, la observación y el análisis de la realidad comunitaria, institucional y de la sala como fuentes de información para construir propuestas de enseñanza singulares.
- Orientar el diseño, la implementación y la evaluación de los itinerarios, las unidades didácticas y los proyectos, así como la organización del tiempo diario y semanal.
- Crear condiciones para la coordinación de las diversas tareas que implica el desempeño docente en el desarrollo cotidiano de la jornada.
- Brindar herramientas para el análisis y la construcción de recursos y materiales didácticos para la enseñanza.
- Promover el análisis de las propias prácticas en todas sus dimensiones.
- Favorecer la reflexión diaria sobre las prácticas docentes, reformulándolas y reajustándolas en función de los análisis realizados.
- Abordar el trabajo en equipo como participación, desde el rol de residente, en los proyectos institucionales.
- Propender al desarrollo de una actitud comprometida en la asunción de las responsabilidades propias del rol de residente en las instituciones a las que asiste.

EJES DE CONTENIDOS

1. **La observación y la entrevista como fuentes de información para la toma de decisiones docentes.**

2. **Análisis y reflexión sobre las prácticas docentes en sus dimensiones ética, política y pedagógica.** Las matrices de aprendizaje y su incidencia en los desempeños docentes. El *habitus* profesional. Reflexión y análisis de las propias prácticas docentes a través de la autoevaluación diaria del desempeño. La importancia de apelar a diferentes referentes teóricos para enriquecer la reflexión sobre las prácticas docentes. El diario del docente.

3. **El proceso de diseño de la enseñanza: planificación de itinerarios, unidades didácticas y/o proyectos.** Reformulación del itinerario del desarrollo de la unidad didáctica en las planificaciones de cronogramas semanales y diarios en el jardín de infantes. Planificación por ejes para las secciones de los niños pequeños (45 días a 2 años) y la importancia de la construcción del escenario pedagógico. Criterios para la selección de materiales. Las intervenciones docentes. La diversidad socioeconómica y cultural de la comunidad escolar como elementos centrales en la comprensión y producción de proyectos pedagógicos. Caracterización real de los niños y los grupos. Seguimiento y evaluación de los aprendizajes de los niños. Registros narrativos e informes.

4. **Las estrategias para la coordinación grupal.** Las diferentes modalidades organizativas. El trabajo en pequeños grupos, en grupo total; su relación con los objetivos y los contenidos de la enseñanza. El docente, los límites y las sanciones. El desarrollo de la autonomía en los bebés y niños. Estrategias para la coordinación grupal. Estrategias para la coordinación y co-coordinación de la tarea docente en el jardín maternal. Atención a los tiempos y necesidades individuales. La toma de decisiones docentes en relación con las diferentes variables didácticas durante la coordinación de las diferentes actividades: espacio, tiempo, protagonismo de los actores, contenidos, materiales, recursos, etcétera. Su incidencia en el clima y modalidad de desarrollo de la tarea cotidiana con bebés y niños. Posibilidades y limitaciones en la búsqueda de respuestas adecuadas a la simultaneidad de las demandas administrativas, organizativas y pedagógicas propias de las prácticas docentes. La regulación de los tiempos, agendas, cronogramas. Estabilidad y flexibilidad. La evaluación diaria y semanal de los proyectos, unidades didácticas, planificaciones por ejes, cronogramas semanales y diarios.

5. **La participación en la vida institucional.** El Proyecto Educativo Institucional (PEI), análisis de las diferentes propuestas y posible integración.

6. **La relación con las familias.** Primeras aproximaciones a los diferentes modos de establecer una comunicación profesional que enriquezca el desarrollo saludable de los bebés y niños. El cuaderno de comunicaciones, la cartelera. La observación y análisis de los contactos informales que llevan a cabo los docentes de las salas con las familias.

Estructura del Diseño Curricular. Cargas horarias y formatos curriculares

Campo de la Formación General: espacios curriculares comunes

Unidades curriculares	Horas cátedra	Trabajo autónomo	Horas cátedra semanales	Formato curricular
Pedagogía	96		6 cuatrimestrales (C) / 3 anuales (A)	Asignatura
Psicología Educativa	96		6 C / 3 A	Asignatura
Historia Social y Política de la Educación Argentina	48		3 C	Asignatura
Instituciones Educativas	48		3 C	Asignatura
Filosofía y Educación	48		3 C	Asignatura
Didáctica I	48		3 C	Asignatura
Didáctica II	48		3 C	Asignatura
Trabajo/Profesionalización Docente	48	48	3 C	Seminario / Asignatura
Nuevas Tecnologías	48		3 C	Taller
Nuevos Escenarios: Cultura, Tecnología y Subjetividad	96		6 C / 3 A	Asignatura
Educación Sexual Integral	48		3 C	Taller / Asignatura
Trabajo de Campo	48	48	3 C	Trabajo de campo
EDI	96		-	-
<i>Carga horaria total</i>		912		

En los institutos de gestión estatal, la totalidad de las horas de los EDI de este campo de formación son definitivas.

Campo de la Formación Específica: espacios curriculares comunes

Bloques / Unidades curriculares	Horas cátedra	Trabajo autónomo
Problemáticas de la Educación Inicial**	96	
Prácticas del Lenguaje / Literatura en la Educación Inicial*	288	
Enseñanza de la Matemática en la Educación Inicial **	96	
Ciencias Sociales: conocer el ambiente en la Educación Inicial / Enseñanza de las ciencias sociales en la Educación Inicial **	96	
Ciencias Naturales: Conocer el Ambiente / Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Inicial **	96	
Prevención y Cuidado de la Salud **	48	

Las Expresiones estéticas y Corporales y su Enseñanza en la Educación Inicial*	288
Sujetos de la Educación Inicial*	240
Didáctica de la Educación Inicial*	240
Espacios de definición institucional (EDI) ^[1]	525
<i>Carga horaria total</i>	2.013

En los institutos de gestión estatal, los EDI se distribuyen de la siguiente manera:

- EDI a término: 237 horas cátedra.
- EDI definitivo: 288 horas cátedra.

Campo de la Formación en la Práctica Profesional: espacios curriculares comunes

Bloques curriculares	Horas cátedra	Horas cátedra en instituciones
Tramo I: Sujetos y contextos de las prácticas docentes	96	40
Tramo II: Prácticas de la enseñanza en JM y JI	96	180
Tramo III: Prácticas y residencia en JM y JI	48	240
Espacios de definición institucional (EDI)	275	
<i>Subtotales</i>	515	460
<i>Carga horaria total</i>		975

En los institutos de gestión estatal los EDI se distribuyen de la siguiente manera:

- EDI a término: 99 horas cátedra.
- EDI definitivo: 176 horas cátedra.

Diseño común

CAMPOS	Horas cátedra	Horas reloj	%
Formación General	912	608	23,38
Formación Específica	2.013	1.342	51,62
Formación en la Práctica Profesional	975	650	25,00

11. BIBLIOGRAFÍA

11.1. Documentos elaborados por el Ministerio de Educación del GCBA

Alternativas especiales para los alumnos que trabajan y no pueden cumplimentar lo establecido en los *Lineamientos Curriculares para la Formación Docente*. GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2002.

Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, 1ª reimp., 2012.

Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, tomo 1, 1ª reimp., 2012.

Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, tomo 2, 1ª reimp., 2012.

Educación Sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones. GCBA, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, 1ª ed., 2006.

Educación Sexual en la Formación Docente de la Escuela Primaria. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, 1ª ed., 2009.

Educación Sexual Integral. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria. Campo de la Formación General. Formación Docente. Aportes para el Desarrollo Curricular. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, 1ª ed., 2011.

La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, 1ª ed., 2008.

Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, 1ª reimp., 2011.

Metas de aprendizaje. Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. GCBA, Ministerio de Educación Dirección General de planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum, 1ª ed., 2012.

Profesorado de Educación Primaria. Anexo de la RM N° 6635/MEGC/2009. GCBA, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza.

Trabajo de campo. Avances para su definición y puesta en marcha. GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2002.

Un currículum en común y diversificado. Para todos los que enseñan y aprenden en la escuela. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, 1ª ed., 2010.

11. 2. Bibliografía general

Alterman, Nora. *La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de textos y prácticas.* FFYH - Universidad de Córdoba, 2008.

Álvarez, A. (comp.). *Psicología y currículum.* Barcelona, Laia, 1989.

Álvarez Méndez, Juan Manuel. *Didáctica, currículum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas.* Barcelona, Alamex, 1988.

_____. *Entender la didáctica, entender el currículum.* Madrid, Miño y Dávila, 2001.

Angulo, José y Blanco, N. (coords.). *Teoría y desarrollo del currículum.* Málaga, Aljibe, 1994.

Antúnez, S. y Del Carmen, M. et al. *Del proyecto educativo a la Programación de aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica.* Barcelona, Graó, 1992.

Barberá Albalat, V. *El proyecto curricular. Educación Secundaria Obligatoria. Normas prácticas.* Madrid, Escuela Española, 1995.

_____. *La planificación de los objetivos en el diseño curricular del centro: Preescolar, Educación General Básica y Enseñanzas Medias.* Madrid, Escuela Española, 1989.

Barnett, R. *Los límites de la competencia, caps. 2, 5, 9 y 11.* Barcelona, Gedisa, 2001.

Batiuk, Verona. *Las políticas de desarrollo curricular del Ministerio de Educación de la Nación, 1995-2001.* Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, s/f.

Beltrán de Tena, R. *Cómo diseñar la evaluación en el proyecto de centro: diseño curricular base.* Madrid, Escuela Española, 1991.

Bernstein, Basil. "Acerca del currículum", en *Clases, código y control*, tomo II, cap. IV. Madrid, Akal, 1989.

_____. "La construcción social del discurso pedagógico", en *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid, Morata, 1993.

_____. *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, caps. 2, 3 y 5. Barcelona, El Roure, 1990.

Biddle, B. J.; Good, T. L. y Goodson, I. F. *La enseñanza y los profesores I.* Barcelona, Paidós, 2000.

Castro, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault.* Buenos Aires, Prometeo / Universidad Nacional de Quilmes, 2004, pp. 98 y 99.

Nº 40, 1996/2011. Situación del BPS en la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

Coll, C. *Psicología y currículum*. Laia, Barcelona, 1987.

_____, Gimeno Sacristán, J. et al. *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid, Popular, 1988.

Da Silva, Tomaz Tadeu. “La economía política del currículo oculto”, en *Escuela, conocimiento y currículo*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

_____. “Cultura y currículum como prácticas de significación”, en *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, Nº 1. Barcelona, Pomares Corredor, 2004, pp. 59-76.

De Alba, A.; González Gaudiano, E.; Lankshear, C.; Peters, M. *Currículum in the Postmodern Condition*. Nueva York-Berna, Peter Lang, 2000.

De la Torre, S. et al. *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid, Escuela Española, 1998.

Del Carmen, Luis Miguel y Zabala, A. *Guía para la elaboración seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencias (CIDE), Centro de Publicaciones MEC, 1991.

_____. *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Barcelona, ICE-Universidad de Barcelona/Horsori, 1996.

Dewey, John. *Democracia y Educación*, caps. VIII, IX y XIV. Buenos Aires, Losada, 1967.

Díaz Barriga, Ángel. *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires, REI-Aique-IEAS, 1992.

Díaz Villa, M. *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*, cap. 3. Instituto Colombiano para el Desarrollo y el Fomento de la Educación Superior (ICFES), 2002. Disponible en hydra.icfes.gov.co/esp/fomento/gcfom/pub/p_publica.htm.

Doll, R. *El mejoramiento del currículo. Toma de decisiones y proceso*. Buenos Aires, El Ateneo, 1968.

Duek, C. “Infancia, fast food y consumo (o cómo ser niño en el mundo McDonald’s)”, en Carli, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós, 2006.

Dussel, Inés. *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media argentina, 1865-1920*. Buenos Aires, CBC-UBA/FLACSO, 1997.

_____. *Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990-2000): Elementos para su análisis*. Informe preliminar para el proyecto Alcance y Resultados de las Reformas Educativas en la Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires, Ministerios de Educación de la Argentina, Chile y Uruguay/Universidad de Stanford, 2001.

_____; Tiramonti, G. y Birgin, A. “Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina”, en *Revista de Estudios del Currículum* vol. 1, Nº 2. Barcelona, Pomares Corredor, 1996.

Elichiry, Nora. *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*. Buenos Aires, Noveduc, 2007.

Nº 26, 2014 “El papel del profesorado en el diseño curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular”, en *Volver a pensar la educación*, vol. II. Madrid, Paideia, 1995.

Elmore, Richard y Sykes, Gary. “Curriculum policy”, en Jackson, Philip (ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. Nueva York, Macmillan, 1992 (versión en español de Estela Cols y Silvina Feeney, mimeo).

Escudero, J. M. (coord.). *Diseño y desarrollo del currículo en la educación secundaria*. Barcelona, ICE Universidad de Barcelona, 1997.

_____ y González, M. T. *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Humanitas, Barcelona, 1987.

Estebaranz, A. *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla, Publicaciones Universidad de Sevilla, 1994.

Feldman, Daniel y Palamidessi, Mariano. “Viejos y nuevos planes”, en revista *Propuesta Educativa*, año 5, Nº 11. Buenos Aires, FLACSO, 1994.

Fernández Sierra, J. (coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Málaga, Aljibe, 1995.

Foucault, Michel. “El juego de Michel Foucault”, en *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta, 1991, p. 128.

Frigerio, Graciela (comp.); Braslavsky, Cecilia y Entel, Alicia. *Currículum presente. Ciencia ausente*, caps. 1 y 3. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1991.

Furlán, Alfredo. *Currículum e institución*. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, vol. 16. México, IMCED, 1996.

García Fernández, M. D. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Córdoba, Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones, 1998.

García González, F. *Diseño y desarrollo de unidades didácticas*. Madrid, Escuela Española, 1996.

García Vidal, J.; Carave, G. y Florencio, M. A. *El proyecto educativo de centro: una perspectiva curricular*. Madrid, EOS, 1992.

Gervilla, A. (coord.). *El currículum: fundamentación y modelos. El modelo ecológico*. Málaga, Innovare, 1988.

Gimeno Sacristán, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988.

_____. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid, Anaya, 1981.

_____ y Pérez Gómez, A. (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983.

_____ y Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 1992.

Goodson, Ivor. “Procesos sociohistóricos de cambio curricular”, en Benavot, A. y Braslavsky, C. (eds.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*. Buenos Aires-México-Santiago-Montevideo, Granica, 2008.

_____. *El cambio en el currículum*. Barcelona, Octaedro, 2000.

_____. Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares, cap. 2, 4 y 5. Barcelona, Pomares Corredor, 1995.

Grundy, Shirley. *Producto o praxis del currículo*. Madrid, Morata, 1991.

Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique, 2006.

House, Ernest. “Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural”, en *Revista de Educación* N° 286, 1988.

Kemmis, Stephen. *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1988.

Kirk, Gordon. *El currículum básico*, cap. 3. Madrid, Paidós-MEC, 1989.

Kogan, Maurice. “Formas de gobierno y evaluación de los sistemas educativos”, en Pereyra, M.; García, J.; Gómez, A.; Beas, M. (comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares Corredor, 1996.

Lauglo, Jon. “Formas de descentralización y sus implicaciones para la educación”, en Pereyra, M.; García, J.; Gómez, A.; Beas, M. (comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares Corredor, 1996.

Lawn, Martin y Lean, Barton. “Estudios del currículo: ¿reconceptualización o reconstrucción?”, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal/Universitaria, 1985, pp. 241-250.

Leonard, Leo y Utz, Robert. *La enseñanza como el desarrollo de competencias*, caps. 4 y 5. Madrid, Anaya, 1974.

Lindbland, Sverker. “Posturas ideológicas de los profesores sobre el trabajo de innovación centrado en la escuela”, en *Revista de Educación* N° 286, 1988.

Lundgren, U. *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata, 1992.

Marcelo García, C. y López Yáñez, J. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Ariel Educación. Barcelona, Ariel, 1997.

Martín, E. y Mauri, T. (coords.). *La atención a la diversidad en la educación secundaria. Cuadernos de Formación del Profesorado: educación secundaria*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona, 1996.

Mauri, T. *El currículum y el centro educativo*. Barcelona, I.C.E./Horsori, 1990 (2ª ed.).

McKernan, J. *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, Morata, 1999.

Medina, A., M. L. Sevillano (coords.). *Didáctica-Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación, vols. I y II*. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Nacional a Distancia, 1990.

Mena Merchán, B. *Didáctica y currículum escolar*. Salamanca, Anthema, 1998.

Meyer, John. “Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual”, en Benavot, A. y Braslavsky, C. (eds.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*. Buenos Aires-México-Santiago-Montevideo, Granica, 2008.

Ministerio de Educación y Ciencia y Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra. 1.

Ministerio de Educación y Ciencia. *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Actualizado a abril de 1996 por José Pablo González Durán. Madrid, Centro de Estudios Financieros, 1996.

Moreno, Juan Manuel. “La dinámica del diseño y el desarrollo del currículo: escenarios para la evolución del currículo”, en Benavot, A. y Braslavsky, C. (eds.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*. Buenos Aires-México-Santiago-Montevideo, Granica, 2008.

Muzás, D. et al. *Diseño de diversificación curricular en Secundaria*. Madrid, Narcea, 1995.

Novak, J. D. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza, 1982.

Palamidessi, Mariano y Feldman, Daniel. “The Development of Curriculum Thinking in Argentina” (traducción); en Pinar, W. (ed.), *International Handbook of Curriculum Research*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, 2003.

_____ ; Dodero, Carmen; Larripa, Silvina y Oelsner, Verónica. “De los ramos de estudio a las áreas: una primera lectura de las clasificaciones del currículum para la escuela primaria común”. Ponencia en el II Congreso Internacional de Educación, Buenos Aires, 2000.

Pérez Gómez, A. *Currículum y enseñanza: análisis de componentes*. Málaga, Universidad de Málaga, 1998.

Pinar, William. “La reconceptualización en los estudios del currículum”, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal/Universitaria, 1985, pp. 231-240.

Resnick, L. B. y Klopfer, L. *Currículum y cognición*. Buenos Aires, Aique, 1996.

Rey, R. y Santamaría, J. M. *El proyecto educativo de centro, de la teoría a la acción educativa*. Madrid, Escuela Española, 1992.

Román, M. y Diez, E. *Currículum y enseñanza: una didáctica centrada en procesos*. Madrid, EOS, 1994.

Romero, Claudia (comp.). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires, Noveduc, 2009.

Ruiz Ruiz, José Ma. *Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Universitas, 1996.

Samaja, Juan. *Epistemología de la Salud*. Buenos Aires, Lugar, 2004.

Sancho, Juana. *Los profesores y el currículum*. Barcelona, Horsori, 1990.

Schwab, J. *Un lenguaje práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires, El Ateneo, 1974.

Serrat Sallent, A. *Cómo motivar al profesorado*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, Subdirección General de Formación del Profesorado, 1996.

Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*, caps. IX, X, XI, XII y XIV. Madrid, Morata, 1991.

Swain, T. N. “Os limites discursivos da historia: imposição de sentidos”, en *Estudos Feministas*, vol. 9. Florianópolis, Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão da

- Taba, Hilda. *Elaboración del currículo*, caps. 14 y 22. Buenos Aires, Troquel, 1974.
- Terigi, Flavia. “Conceptos para el análisis de políticas curriculares”, en *Currículum*, cap. 4. Buenos Aires, Santillana, 1999.
- Torres Santomé, Jurjo. “La planificación de un currículo integrado”, en *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata, 1994.
- Tyler, Ralph. *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires, Troquel, 1973.
- Van der Akker, J. “Currículum Perspectives: an Introduction”, en Van den Akker, Kuiper y Hameyer (eds.), *Curriculum landscape and trends*. Dordrecht, Kluwer Academic Publisher, 2003.
- Vidal, J. G. et al. *El proyecto educativo de centro: una perspectiva curricular*. Madrid, EOS, 1992.
- Villa, A. (dir.). *Percepción de la reforma educativa*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1998.
- Weiler, Hans. “Enfoques comparados en descentralización educativa”, en Pereyra, M.; García, J.; Gómez, A. y Beas, M. (comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares Corredor, 1996.
- Young, Michael. *The Curriculum of the future. From the “new sociology of education” to a Critical Theory of Learning*. Reino Unido, Taylor and Francis, 1998.
- Zabalza, Miguel Ángel. “Currículo formativo en la universidad”, en *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, Narcea, 2006.
- _____. “Currículum universitario innovador”, en III Jornada de Formación de Coordinadores, Universidad Politécnica de Valencia, 2003.
- _____. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea, 1997.
- Zurbano, J. L. *Proyecto curricular de educación secundaria obligatoria: contenido y dinámica de elaboración, material de consulta, ejemplificaciones*. Madrid, Entinema, 1996.

ANEXO II

NÓMINA DE INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE DE GESTION ESTATAL QUE IMPLEMENTARAN EL PRESENTE DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

- Escuela Normal Superior N° 1 “Roque Sáenz Peña”
- Escuela Normal Superior N° 3 “Bernardino Rivadavia”
- Escuela Normal Superior N° 3, Anexo Lugano
- Escuela Normal Superior N° 4 “Estanislao Severo Zeballos”
- Escuela Normal Superior N° 5 “General Don Martín Miguel de Güemes”
- Escuela Normal Superior N° 6 “Vicente López y Planes”
- Escuela Normal Superior N° 7 “José María Torres”
- Escuela Normal Superior N° 8 “Julio Argentino Roca”
- Escuela Normal Superior N° 9 “Domingo Faustino Sarmiento”
- Escuela Normal Superior N° 10 “Juan Bautista Alberdi”
- Escuela Normal Superior N° 11 “Ricardo Levene”
- Instituto de Educación Superior “Juan B. Justo”
- Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial “Sara C. de Eccleston”

- **Y TODOS AQUELLOS INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE DE GESTIÓN ESTATAL QUE EN EL FUTURO IMPLEMENTEN SUS PLANES INSTITUCIONALES DE ACUERDO CON EL PRESENTE DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL.**

ANEXO III

NÓMINA DE INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE DE GESTIÓN PRIVADA QUE IMPLEMENTARAN EL PRESENTE DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

- Instituto “Juan Amós Comenio” A-817
- Instituto “María Auxiliadora” A-95
- Instituto “Nuestra Señora del Buen y Perpetuo Socorro” A-338
- Instituto “Nuestra Señora de la Misericordia” A-58
- Instituto “Obra Conservación de la Fe” N° 5 - Fundación Macnab Bernal A-238
- Instituto “Santa Ana y San Joaquín” A-252
- Instituto “San Ambrosio” A-399
- Instituto “Santa Catalina” A-74
- Instituto “Sh. J. Agnon” A-672
- Instituto “Summa” A-613
- Instituto de Educación Superior “Toratenu” A-1282
- Instituto Incorporado “Saint Jean” A-492
- Instituto del Profesorado del Consudec “Septimio Walsh” V-5
- Instituto Superior “Nuestra Señora de las Nieves” A-587
- Instituto Superior “Marista” A-730

ANEXO - RESOLUCIÓN N° 2438-MEGC/14 (continuación)

- Instituto Superior “Nuestra Señora de Fátima” A-1486
 - Instituto Superior del Profesorado “Sagrado Corazón” A-29
 - Profesorado “Calasanz” Instituto de Educación Superior de las Escuelas Pías A-1496
-
- **Y TODOS AQUELLOS INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE DE GESTIÓN PRIVADA QUE EN EL FUTURO IMPLEMENTEN SUS PLANES INSTITUCIONALES DE ACUERDO CON EL PRESENTE DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL.**

[\[1\]](#) De las 237 horas cátedras obligatorias para cumplir con las 2.013 horas del Campo de la Formación Específica, se podrán adicionar hasta 96 horas cátedra optativas fundamentadas en la necesidad de reflexionar sobre problemáticas vinculadas al contexto o con actualizaciones académicas.

FIN DEL ANEXO