



RÍO GALLEGOS, 01 DIC 2014

VISTO:

El Expediente N° 635.621-CPE-09; y

CONSIDERANDO:

Que por Resolución N° 1842, de fecha 29 de julio de 2014, emanada de la presidencia de este organismo, se aprobó el Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Inicial y ratificada por Acuerdo N° 112/14;

Que el mismo fue elevado a la Dirección de Validez Nacional de Títulos y Estudios del Ministerio de Educación de la Nación y evaluado en la Comisión Federal de Evaluación (COFEV), emitiendo recomendaciones en Nota N° 135/14 obrante a fs. 590;

Que las recomendaciones pertinentes deben ser incorporadas en la presentación del Diseño Curricular para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Inicial;

Que la Dirección Provincial de Educación Superior convocó a las Comisiones Institucionales de diseño Curricular y al Equipo Técnico Jurisdiccional, adecuando la estructura de carga horaria y distribución de horas;

Que el nuevo Diseño Curricular responde a la política provincial de acompañamiento y fortalecimientos de las trayectorias estudiantiles en la formación docente e incorpora las recomendaciones señaladas por la COFEV;

Que mediante Nota N° 1000/14 la Dirección Provincial de Educación Superior, certifica el cumplimiento de las condiciones institucionales establecidas en la Resolución N° 140/11;

Que por lo expuesto corresponde dejar sin efecto en todas sus partes el Anexo de la Resolución N° 1842/14;

Que el presente Diseño Curricular Provincial cumple con los requerimientos de las normas precedentes y con las recomendaciones efectuadas por la COFEV;

Que en virtud de diligenciar el presente trámite, se debe dictar en consecuencia el instrumento legal pertinente, sujeto a ratificación por el Consejo Provincial de Educación, conforme lo establece el Artículo 192° Inciso e) de la Ley Provincial 3305;

Por ello;

LA PRESIDENTE DEL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- DEJAR SIN EFECTO en todas sus partes el Anexo de la Resolución N° 1842 de fecha 29 de julio de 2014, por los motivos expuestos en los considerandos de la presente.-

ARTÍCULO 2°.- APROBAR el Diseño Curricular Provincial para la Formación docente Inicial del Profesorado de Educación Inicial que como Anexo, forma parte integrante de la presente.-

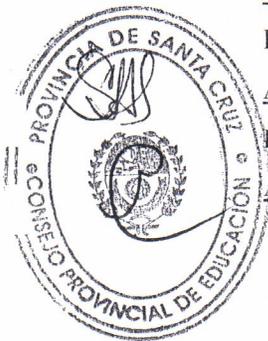
ARTÍCULO 3°.- REMITIR, copia de la presente a través de Secretaría General al Ministerio de Educación de la Nación.-

ARTÍCULO 4°.- NOTIFICAR por la Dirección Provincial de Educación Superior al Instituto Provincial de Educación Superior Río Gallegos.-

ARTÍCULO 5°.- SOMETER a ratificación del Consejo Provincial de Educación la presente en

3077

//





PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

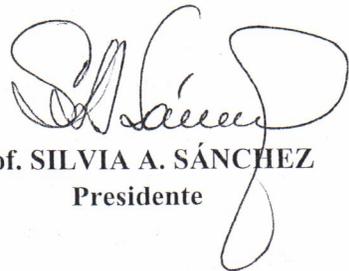
//2.-

cumplimiento a lo establecido en el Artículo 192º Inciso e) de la Ley Provincial 3305.-

ARTÍCULO 6º.- TOME RAZÓN Secretaría de Coordinación Educativa, Dirección Provincial de Planificación Estratégica, Dirección Provincial de Educación Superior, Dirección de Registro de // Títulos, Certificaciones y Equivalencias, Centro de Información Educativa, Dirección Provincial de Personal, cumplido ARCHÍVESE.-


MARISA INFANTE
Secretaria General




Prof. SILVIA A. SÁNCHEZ
Presidente

RESOLUCIÓN

sd

Nº 3077 /14.-



PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

ANEXO

**EQUIPO DE TRABAJO DISEÑO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE
EDUCACIÓN INICIAL- AÑO 2014**

Equipo de Coordinación General IPES Río Gallegos

Prof. María del Carmen Baños
Prof. Valeria Corbacho
Prof. Lic. María Fernanda Molina
Prof. Lic. Silvina Nieto

Equipo de Coordinación General IPES Caleta Olivia

Prof. Silvana Alvares
Prof. Gabriela Arguello
Dra. Adriana Fernández Reiris
Prof. Karina Vanesa Nahuin
Prof. Norma Olavarría

**ESPECIALISTAS POR CAMPOS DE FORMACIÓN Y ÁREAS
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL**

Área Pedagógico Didáctica

Jacqueline Souza Vieyra, María Victoria Lozano, Silvina Nieto, Gabriela Rodríguez.-

Sociopolítica

Héctor Cepeda, César Ferro, Alejandro Ledesma, María Victoria Lozano, Fernanda Morillo, Silvina Nieto, Daniela Rivarola.-

Filosofía

Victoria Lozano, Fernanda Morillo, Silvina Nieto.-

Psicología

Darío Galindo, Raúl Maldonado.-

Alfabetización Académica

Betina Ferrante.-

Área de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

María Victoria Lozano.-

Cuerpo Juego y Expresión

Valeria Corbacho.-



3077



PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

//-2-

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Lengua y Literatura

Nicolás Albrieu, Susana Bahamonde, Betina Ferrante, Alejandro Gasel.-

Matemática

Néstor Silva, Belizia Tapia.-

Ciencias Sociales

Héctor Cepeda, Jorge Cepeda.-

Ciencias Naturales

Ariel Ortiz, Luisa Stortti, Nelly Veliz.-

Didáctica de la Educación Inicial

María del Carmen Baños.-

Problemática de la Educación Inicial

María del Carmen Baños, Silvina Nieto y Jacqueline Souza Vieyra.-

Educación Artística

Carlos Catrihuala, Natalia Bonasso, Moira Hernández, Florencia Igor, María Fernanda Molina,
Valeria Valenzuela.-

Prácticas Corporales

Valeria Corbacho.-

ESI

Ricardo Lagraña, Ariel Ortiz, Luisa Stortti, Nelly Veliz.-

Los Sujetos de la Educación Inicial

Paula Barbieri, Valeria Corbacho.-

Modalidad de Educación Especial

Paula Barbieri.-

CAMPO DE LA FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Práctica Pedagógica I, II, III y Residencia Pedagógica

María del Carmen Baños, Edelira Díaz, María Victoria Lozano, Silvina Nieto, Alejandra Pérez
Bravo, Héctor Cepeda, Valeria Corbacho, María Fernanda Molina, Ariel Ortiz, Belizia Tapia

Análisis y producción de materiales didácticos

María Fernanda Molina.-



3077



PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

//-3-

INDICE GENERAL

a) Denominación de la carrera

b) Título a otorgar

6

c) Duración de la carrera en años académicos

d) Carga horaria total de la carrera

e) Condiciones de ingreso

f) Marco de la Política Educativa Nacional y Provincial para la Formación Docente

g) Fundamentación pedagógica de la propuesta curricular

Proceso de construcción curricular

Marco general del currículum

El Sistema Formador

La Formación Docente Inicial

La Formación Docente para la Educación Inicial

Marco referencial del currículum

h) Finalidades formativas de la carrera

i) Perfil del Egresado

j) Organización curricular

1-Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones

2-Carga horaria por campo (expresada en horas cátedra y horas reloj) y porcentajes relativos

3- Definición de formatos curriculares que integran la propuesta

4-Criterios para la selección y organización de los contenidos

4-Estructura curricular por año y por campo de formación

5- Presentación de las unidades curriculares



3077



PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

//-4-

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Didáctica General

Historia Argentina y Latinoamericana

Historia y Política Educativa

Alfabetización Académica

Pedagogía

Psicología Educativa

TIC y la Enseñanza

Sociología de la Educación

Formación Ética y Ciudadana

Filosofía de la Educación

EDI: Cuerpo, Juego y Expresión / Empleo de la voz

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Las unidades Curriculares del Campo de la Formación Específica, son:

Problemáticas de la Educación Inicial

Didáctica de la Educación Inicial I

Didáctica de la Educación Inicial II

Los Sujetos de la Educación Inicial

Lenguajes Artísticos y su enseñanza I -Teatro y Expresión Corporal Danza.

Lenguajes Artísticos y su enseñanza II -Música y Artes Visuales.

Didáctica para los Lenguajes Artísticos

Lengua, Literatura y su enseñanza

Literatura Infantil y su enseñanza

Alfabetización Inicial

Ciencias Sociales y su enseñanza

Didáctica para el área de las Ciencias Sociales

Matemática y su enseñanza

Didáctica para el área de la Matemática

Ciencias Naturales y su enseñanza

Didáctica para el área de las Ciencias Naturales

Prácticas corporales y su enseñanza.

La integración como estrategia para la inclusión

ESI y su enseñanza

Análisis y producción de materiales curriculares

EDI: Títeres en la Educación Inicial/Planificación Didáctica en el Nivel Inicial. Proyectos

Integrados

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Fundamentación General

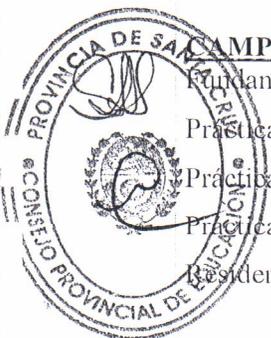
Práctica Pedagógica I

Práctica Pedagógica II

Práctica Pedagógica III

Residencia Pedagógica

3077





REGIMEN ACADÉMICO MARCO (RAM)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN CURRICULAR

MODOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES

APOYO Y ORIENTACIÓN PARA ASPIRANTES A LA DOCENCIA

FUENTES DE REFERENCIA

- a) Denominación de la carrera: **PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL**
- b) Título a otorgar: **PROFESOR/A DE EDUCACIÓN INICIAL**
- c) Duración de la carrera en años académicos: **4 (CUATRO) AÑOS**
- d) Carga horaria total de la carrera incluyendo los espacios de definición institucional:
3920 HORAS CÁTEDRA/ 2612 HORAS RELOJ
- e) Condiciones de ingreso:

Taller de ingresantes

En primer año, se presenta un taller de ingresantes a cargo de todos los profesores de primer año en un espacio de trabajo colaborativo.

Este Taller será definido por cada institución, de acuerdo al reconocimiento de las características y necesidades de los alumnos ingresantes por parte del equipo docente. El sentido del Taller de Ingreso se articula con las demás instancias de apoyo y orientación académica de los alumnos, sus contenidos no son fijos, sino que variarán y se renovarán anualmente según el reconocimiento que cada año se haga, de manera colectiva, sobre las condiciones y trayectorias de los sujetos que ingresan a la Formación Docente.

En el Régimen Académico Marco (RAM), se establecen en el Capítulo II las siguientes condiciones de ingreso:

“ARTÍCULO 1º: Podrán ingresar como alumnos a los Institutos de Educación Superior, quienes acrediten la aprobación del Nivel Secundario o Polimodal en cualquiera de sus modalidades o un título superior.

ARTÍCULO 3º: En concordancia con las leyes nacionales vigentes sobre la materia, los mayores de 25 años que no hayan finalizado los estudios de Nivel Secundario/Polimodal podrán ingresar siempre que demuestren, a través de una evaluación al efecto, que tienen la preparación académica y experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente, en la Institución donde se inscriba.





f) Marco de la Política Educativa Nacional y Provincial para la Formación Docente

La normativa en la que se enmarca el presente *Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial para la Educación Inicial*, se constituye a partir de las bases constitucionales y legales del Estado Nacional, propias de una sociedad democrática. Se toma como punto de partida la Constitución Nacional que en sus Artículos 5º, 14º y 75º inciso 18º, determinan los principios en los que se basa el sistema educativo. Estos artículos delimitan las notas características de la educación de nuestro país: el federalismo, la libertad de enseñar y aprender; la participación y el pluralismo; la unidad y la apertura, notas que son reafirmadas en los Artículos 3º, 81º, 82º y 83º de la Constitución Provincial. La Ley de Educación Nacional N° 26.206, en su Capítulo 1 regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y de los tratados internacionales incorporados a ella. Determina que la educación y el conocimiento son un bien público, un derecho personal y social, garantizados por el Estado, para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y lograr el fortalecimiento del desarrollo económico-social de la Nación. Asimismo se plantea que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. En el Título IV Los/as docentes y su formación, precisa en el Capítulo II las claves básicas de la formación docente, incorporando a ella la profesionalización.

El marco legal nacional se completa con las Resoluciones del CFE N° 241/05; 251/05; 23/07; 24/07; 30/07 Anexos I y II; 74/08; 1588/12 respondiendo a la condición federal de la construcción de las políticas educativas en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente. *“Nuestro país enfrenta una serie de desafíos que convierten a la educación en unas de las herramientas políticas cardinales en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria....La existencia de un sistema formador constituye una condición de esta igualdad y esta justicia. Esto es posible en la medida en que el Estado tiende hoy al desarrollo de políticas públicas de mediano plazo orientadas a la superación de la fragmentación social que marcó y todavía marca a la sociedad argentina. Al reponer el mediano plazo como norte de la construcción político-institucional, el pensamiento en perspectiva y la planificación estratégica se nos imponen como marco para la consolidación del sistema formador docente.”*¹

Por su parte la política pública educativa de la Provincia de Santa Cruz fija como uno de sus propósitos desarrollar estrategias que permitan compensar las desigualdades sociales, de género y regionales, a los fines del logro de justicia educativa asociado a la necesidad de profundizar políticas que tiendan a jerarquizar, profesionalizar y mejorar las condiciones materiales y culturales del trabajo docente, promoviendo renovación pedagógica en la formación docente inicial y permanente. Con la convicción que la educación es la herramienta que posibilita el desarrollo //



¹ Fundamentos Políticos e Institucionales del trabajo docente. INFD. 2008



//-7-

social, individual y colectivo, económico y político se plantea crear las mejores condiciones para quienes se educan marcando una posición respecto de la inclusión en el sistema educativo que se asume como un deber del Estado.

El fundamento político de este proyecto es el ejercicio efectivo del derecho a la educación de los niños y jóvenes. Educación que necesita de la ampliación de la escolaridad y de la mejora en cuanto a la calidad de los aprendizajes en el trayecto escolar.

En este marco, se plantean líneas y acciones dirigidas a superar diferencias y fragmentaciones, que acumulen diversos aportes, recursos y experiencias con el objeto de reconstruir el sistema de formación docente configurando un sistema integrado y cohesionado con diferentes instituciones y ámbitos de formación. Por ello se impulsa la conformación de un espacio de articulación entre instituciones de nivel terciario y universitario donde se atienda tanto a la formación de los agentes del sistema educativo, como a la producción de conocimientos, y de aportes para el desarrollo de la educación en las escuelas.

g) **Fundamentación pedagógica de la propuesta curricular**

Proceso de construcción curricular

El presente documento de Diseño Curricular de Formación Docente Inicial para el Profesorado de Educación Inicial de la provincia de Santa Cruz surge a partir del análisis reflexivo y crítico que los profesores de los Institutos de Formación Inicial de la carrera de Inicial realizaron del diseño vigente, evaluando su implementación desde el 2009 a la fecha. Se consideraron además las recomendaciones realizadas por el INFD en el año 2012, la evaluación realizada por los alumnos recabada por medio de una encuesta realizada en el año 2011.

MARCO GENERAL DEL CURRICULUM

El Sistema Formador

La Formación Docente tiene como principal función la **Formación Inicial y Permanente** de profesionales de la educación. La docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo, pero guarda una relación peculiar con tales saberes. Por un lado, porque transmite un saber que no produce; por otro lado, porque para poder llevar a buen término esa transmisión, produce un saber que no suele ser reconocido como tal (Terigi, 2007). Encontramos aquí un rasgo de identidad del sistema formador: la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación.

La articulación entre la **Formación Docente Inicial y la Formación Docente Continua**, llevadas a cabo en los últimos años, mediante la ampliación de funciones de las instituciones formadoras de docentes, es analizada en la Res. CFE N° 30/07 en su anexo N° que expresa: para “evitar la superposición de esfuerzos para cubrir las mismas necesidades o para evitar que algunas necesidades del sistema queden siempre vacantes, será necesario considerar la ampliación y diversificación de funciones en la escala del sistema formador, y no sólo de cada una de las instituciones”, todo ello, dependiendo de las respectivas previsiones en cuanto a condiciones institucionales y laborales que dicha ampliación de funciones requiera, según lo proyecta el Plan Nacional de la Formación Docente 2007/2011 – Res. CFE N° 23/07

La revisión de la Formación Docente que se inscribe hoy en el proyecto de superar la fragmentación, tanto del sistema formador como del sistema educativo, concibe la tarea docente ////

3077





//-8-

como aquella que no se agota en la transmisión de los conocimientos curriculares sino en la invención de un espacio común donde ese proceso sea posible.

La Formación Docente Inicial

La formación de los docentes es un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. En este marco la *formación inicial* tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones políticas, socio-cultural y pedagógicas, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. Sin desconocer las innumerables investigaciones que advierten sobre el bajo impacto que ésta tiene dentro de ese proceso.

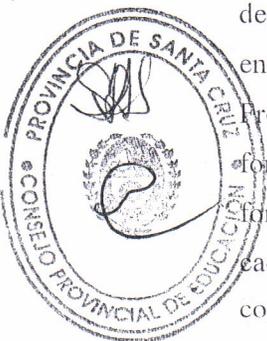
Resulta posible hipotetizar respecto del papel fundamental que cumplen las distintas instancias de formación, en la configuración y en la internalización de las imágenes sobre las mejores maneras de dictar clase (De Tezanos, 1985) y sobre el deber ser docente. Si se agrega a ello, que los aspirantes a la docencia y los docentes son pocas veces conscientes de las representaciones que portan, y que las mismas reflejan notas que informan de una particular forma de entender la escuela, el conocimiento, las relaciones sociales y las prácticas pedagógicas que en ella tienen lugar, no es difícil advertir que la cuestión que nos ocupa trasciende la mera consideración técnica de la formación de maestros, es decir **el problema de la formación docente es, además, de índole ideológica y política.**

La formación docente inicial tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos (Ley de Educación Nacional, Artículo 71°).

Para habilitar esas construcciones profesionales la formación inicial de los docentes requiere ser pensada e impulsada, fortaleciendo el compromiso con estos valores y con la responsabilidad que nos cabe por los logros de aprendizaje en las escuelas. Implica un marco para el desarrollo profesional que posibilita diversas alternativas de orientación en modalidades educativas previstas en la LEN, propiciando asegurar el derecho a la educación de distintos sujetos, en distintos contextos y situaciones de enseñanza.

Preparar para el ejercicio de la docencia, es preparar para un trabajo profesional que tiene efectos sustantivos, tanto en los procesos educativos como en los resultados de la enseñanza, en tanto facilita las posibilidades de desarrollo de los alumnos y genera condiciones para la concreción efectiva del derecho a la educación. Pero para ello, requiere y reclama asumir el compromiso por garantizar el derecho que todas las personas tienen de aprender y la confianza en las posibilidades de los que aprenden, como una condición básica para el desarrollo de la educación y de la enseñanza en las escuelas.

Ante las exigencias de desempeño del nuevo rol profesional y a los problemas que presenta la formación actual, el objetivo de la formación docente inicial es poner el "acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal y social de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que /



3077



PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

//9-

deberá enfrentar², como así también lograr la construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión en el marco de un nuevo modelo institucional en el cual ejerzan su rol en interacción con los demás actores del proceso educativo.

La Formación Docente para la Educación Inicial

¿Cómo una persona llega a convertirse en maestro?, es un interrogante que ha generado diversas indagaciones como así también orienta la construcción de proyectos y propuestas curriculares de formación docente.

La formación docente involucra un proceso con diferentes instancias que se articulan desde las regulaciones sociales y complementariamente como desde las representaciones o imágenes que portan los sujetos, desde ambas se conforma el pensamiento como el comportamiento socio-profesional.

El Profesorado de Educación Inicial comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel.

Definir cuáles son los saberes necesarios para enseñar resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular. En primer lugar, porque el carácter constitutivamente complejo de la tarea de enseñanza, parece haberse incrementado de manera sustantiva. La mutación de las finalidades educativas de la escuela básica, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de alumnos, la persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas, el debilitamiento de los lazos sociales, son sólo algunos ejemplos que permiten dar cuenta de esta situación. En este contexto, resulta necesario interrogarse, en la formación de docentes, acerca de los saberes y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional sin dejar de preguntarse, como señala Perrenoud (2001), acerca de cuáles son los rasgos que debieran caracterizar al docente como ciudadano de este mundo. Defiende así, la idea de un profesor que sea a la vez persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la Ley, organizador de una vida democrática, intelectual y conductor cultural. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación. Resulta difícil, en segundo lugar, por los cambios acaecidos en las concepciones de lo que significa aprender y enseñar y por el avance de los conocimientos de raíz pedagógica, psicológica y didáctica relativos a estos procesos. Finalmente, el propio conocimiento disciplinar también avanza y cambia de modo vertiginoso. Se incorporan, así, nuevos contenidos al currículo de la escuela inicial, y se redefinen otros. Todo ello demanda la actualización permanente de los saberes disciplinares, entre otros, a enseñar en la formación inicial.

Los saberes que debe adquirir un futuro docente son múltiples y de diversa naturaleza, no poseen unidad desde el punto de vista epistemológico. En parte, porque la propia enseñanza moviliza distintos tipos de acción. Requiere manejo del contenido, estrategia y capacidad para diseñar propuestas válidas y viables, imaginación para sortear obstáculos y restricciones, arte para suscitar intereses y plantear desafíos, capacidad de diálogo con el otro y comprensión, habilidad para la coordinación y la gestión y reflexión crítica para la toma de decisiones en contextos muchas veces inciertos, para mencionar sólo algunos ejemplos.

3077

² Pogré Paula, Santiago de Chile Mayo 2006





PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

//-10-

En tanto no es posible reducir la tarea docente a un tipo particular de acción, el profesor debe disponer de una variedad de saberes (provenientes de diferentes fuentes) y competencias que le permitan obrar en diferentes circunstancias, ya que para ser un buen docente no alcanza con poseer el conocimiento disciplinar, es decir saber qué enseñar, sino que es necesario saber para qué, cómo, cuándo y dónde enseñar un saber determinado.

El equilibrio y la articulación en el tratamiento de saberes didácticos y disciplinares es fundamental y remite a la capacidad del educador de transformar los conocimientos que posee en formas pedagógicamente poderosas y adaptables a las variantes de habilidad y antecedentes presentadas por los alumnos (Shulman, 1987).

Es decir que la formación docente para la educación inicial debe proponer algo más que saberes disciplinares, debe posibilitar el desarrollo de competencias en los futuros docentes. Estas competencias son las que se definirán frente a un grupo de estudiantes en el trabajo cotidiano del aula, es decir en la práctica docente.

La práctica docente es la parte pública de la realidad de la profesión, ya que es el momento donde el docente pone en acción sus concepciones y sus habilidades teóricas y prácticas.

La imagen del maestro, profesional docente, implica estar preparado para tomar decisiones y actuar ante cualquier situación o cambio. Para ello la formación docente debe propiciar la formación de un *docente reflexivo y crítico*, aportando un cuerpo de criterios que le permitan andamiar la toma de decisiones, y esto sólo puede aprenderse inmerso en la compleja realidad educativa.

La toma de decisiones, desde el nivel de la anticipación de lo que se proyecta para enseñar, hasta las decisiones puntuales frente a situaciones imprevistas que se dan en el desarrollo de una actividad de enseñanza, deben estar fundadas en los elementos que ofrece el análisis y la comprensión de la realidad concreta y los fundamentos teóricos que aportan las diferentes disciplinas.

Por tal motivo es que Diker y Terigi (1997, p. 224) afirman que “la Práctica debe ser el hilo rojo, los objetivos sobre los cuales se trabaja constantemente”. Al comprender el campo de las Prácticas³ como eje vertebrador de la formación inicial, se hace indispensable entenderla como un proceso formativo, donde la teoría y la práctica se comunican y se retroalimentan permanentemente. Es aquí donde se produce la convergencia de conocimientos y competencias que los alumnos van construyendo y reconstruyendo en el Profesorado. Donde los saberes teóricos y prácticos les permitirán sustentar las decisiones que permanentemente tomarán en el aula, así como de los procedimientos que le permitirán reflexionar sobre esas decisiones, ponerlas en cuestión, evaluar sus éxitos y sus fracasos, modificar sus cursos de acción. Las acciones que se realicen representan la oportunidad de contactarse con realidades que presentan situaciones diversas y se constituyen en altamente formativas debido a la necesidad de su abordaje multidisciplinario.

Es importante reconocer que la formación en las prácticas no sólo implica el trabajo en las escuelas, sino el aprendizaje modelizador que se desarrolla en el Instituto y en las aulas. Es necesario reconocer que la tarea de los futuros docentes es enseñar y que ellos tenderán a hacerlo de la forma en que se les ha enseñado. Por ello, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas del Instituto, así como el abordaje y el espacio que se le otorgue a las representaciones e imágenes de las cuales, los aspirantes a ser //



3077

³ El concepto de Práctica es altamente complejo y convergen en ella variables sociales, psicológicas, disciplinares, económicas, éticas y políticas. Es decir, la Práctica –como concepto y como acción– se desarrolla en los ámbitos del aula, de la institución y del contexto



PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

//-11-

maestros se apropiaron, resignifican, contestan y/o negocian activamente mediante la puesta en marcha del currículum-en-acción de la formación y tendrán repercusión sobre los modos de nombrar, organizar y llevar adelante sus futuras prácticas docentes, en las estrategias e instrumentos de enseñanza que adoptarán y en la identidad que asumirán como grupo social y ocupacional.

El primer andamio modelizador es el profesor de prácticas, es quien enseña a enseñar en situaciones prácticas, un experto en enseñanza en situaciones áulicas reales y quien debe impedir, a través de sus intervenciones, que se instale en las prácticas la estereotipia, las rutinas como algo natural.

El segundo andamio modelizador es el docente co-formador quien recibe a los alumnos practicantes en las escuelas "asociadas". Es quien "facilita la incorporación progresiva a la tarea del aula, apoya en la orientación de las actividades y participa en la evaluación formativa de los estudiantes a partir de criterios acordados". (INFOD, 2008)

Así, es fundamental que las prácticas pedagógicas de quienes enseñan en esta propuesta tengan como base tres pilares fundamentales:

- Que la clase misma sea reconocida como una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de la disciplina
- Que el nivel para el cual se forma al futuro docente se haga presente en dicha construcción metodológica
- Que la clase pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes.

MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM

Reconocer que la *educación* es un proceso histórico social es afirmar que encierra en sí la necesidad de la transformación; pero es también atribuirle un aspecto de conservación que otorga identidad, sentido y temporalidad a las prácticas educativas y a las propias instituciones que las enmarcan.

La *escuela* ha cambiado aunque en apariencia es la misma, en ella se debaten cambios en las relaciones de autoridad, en las subjetividades y en las nuevas formas de producción y circulación de saberes. Los espacios educativos son lugares de encuentros y desencuentros, conflictos y luchas de poder. Allí confluyen, entre otros actores, docentes y estudiantes, con culturas e identidades propias, en permanente construcción. En este contexto reconocer a la educación como una práctica productora y transformadora de subjetividades, supone plantear que las situaciones educativas se entraman en la interacción entre el docente, el alumno y el conocimiento en un contexto histórico-social determinado. Se plantea un claro desafío a las *instituciones formadoras* de docentes, siendo ineludible instalar un trabajo de reflexión sobre las prácticas y de reconstrucción permanente de la propia identidad.

Se trata de construir un espacio de trabajo que enfrente el desafío de restituir al debate pedagógico su estatus político y público, un lugar desde donde comenzar a tejer otras miradas y horizontes para el trabajo de enseñar a los sujetos destinatarios en educación inicial.

La *educación pública* fue una de las políticas culturales centrales en la etapa de la organización nacional y en los tiempos posteriores, hoy el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política cultural inclusiva en el marco de políticas públicas que lo garanticen. Por ello, es imperante una nueva configuración del trabajo docente, capaz de dar respuesta a la complejidad e impredecibilidad de las situaciones que ocurren en las escuelas y en los salones de clase.



3077



PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

// -12-

La *formación de docentes* para la educación inicial debe incluir temáticas sobre las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional, que esté atenta a las prácticas culturales que las producen en el escenario social, particularmente en la escuela.

Frente a un contexto cada vez más globalizado, se corrobora el avance de los procesos de exclusión que afectan y condicionan la constitución de niños como sujetos de derecho que son interpelados constantemente por múltiples discursos. Centralmente son sujetos de una cultura mediática y se alfabetizan desde una situación cultural de tecnicidad, que ha hecho posible hablar de alfabetizaciones múltiples (McLaren, 1994).

Es fundamental que los maestros asuman una estrecha relación con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, puesto que las nuevas alfabetizaciones promoverán otras lecturas y escrituras que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación. En la búsqueda de respuestas, seguramente la *enseñanza* se convertirá en algo valioso para vincular el mundo de la escuela y la sociedad actual, transformándola en significativa y relevante para los sujetos que las habitan.

Se considera que la acción educativa es un proceso dialéctico que se articula desde la interacción dinámica entre docente, alumno y conocimiento inmersos en una institución educativa particular y en un contexto social e histórico determinado. La ausencia de alguno de estos componentes vacía de sentido los procesos de enseñanza y de aprendizaje e imposibilita el logro de las intenciones planteadas.

En las teorías de la educación durante las últimas décadas, con la toma de conciencia de la complejidad del fenómeno educativo y la profusión de variables a examinar en su análisis, se ha desarrollado un proceso de ampliación semántica de conceptos claves como currículo, inteligencia, aprendizaje, evaluación y, lógicamente, también el de enseñanza.

Desde el origen etimológico que tiene su huella en el vocablo latino "insigno" referido a *señalar, distinguir, mostrar, poner delante*, han sido muchos los esfuerzos por definir el término. Como expusiera Fenstermacher (1989:155)⁴ pueden encontrarse dos grandes tipos de definiciones, algunas genéricas, despojadas de cargas valorativas y otras elaboradas. Entre las primeras este autor la delimita como "un acto entre dos o más personas- una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra- comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimientos o habilidades de una a otra". Esta definición expone la cualidad asimétrica en torno a determinado saber o hacer a enseñar de la relación entre enseñante/s y enseñado/s.

En la misma tónica descriptiva, Gimeno Sacristán (1991:264)⁵ puntualiza que es "la organización de las tareas en las condiciones más favorables para que puedan desarrollarse los procesos de aprendizaje adecuados en orden a lograr la apropiación de los contenidos de un determinado currículo o parcela del mismo". Aquí se enfatiza la intención de promover el aprendizaje como finalidad primordial de la enseñanza.

Ahora bien, al acordar que es imposible la neutralidad en el campo educativo y asumir la educación como la principal política cultural inclusiva creemos que es necesario incorporar el componente axiológico a cualquier tipo de concepción de enseñanza que se quiera explicitar.

⁴ En Wittrock, Merlin (Ed) *La investigación de la enseñanza. I*. Barcelona. Paidós. 1989.

⁵ En Gimeno Sacristán, José *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata. 1991.





PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

//-13-

En este sentido, es importante destacar las notas distintivas de la concepción de enseñanza en la que se sustenta este documento curricular.

La enseñanza es una práctica social intencional, reflexiva, con cierto grado de sistematicidad. Al ser una práctica social está condicionada por su historicidad y su contexto geográfico, cultural y político. Tiene además el rasgo de ser una actividad institucionalizada por lo tanto con alguna regularidad y uniformidad de sus pautas de acción, distribución de roles, tareas, tiempos y espacios. En este contexto, el aula es el principal escenario pero no el único donde se ejercen las prácticas docentes.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje están interrelacionados pero no fusionados, es decir, no hay unidad funcional entre ambos. Existe, como indicara Fenstermacher en el texto antes citado, una dependencia ontológica porque la enseñanza se justifica para promover el aprendizaje pero no garantiza el logro del mismo. Esta nota no exceptúa al enseñante del compromiso ético con su trabajo que le exige el esfuerzo constante por intentar crear ambientes de aprendizaje que conecten con la motivación profunda de los estudiantes.

La multidimensionalidad de las situaciones escolares comprende la diversidad de intenciones y acciones de sus participantes; la simultaneidad de tareas, algunas planificadas y otras surgidas de la inmediatez de decisiones que deben tomarse de acuerdo a las cambiantes condiciones institucionales y a su relación de continuidad. La enseñanza como práctica social implica una intervención pedagógica intencional y sistemática; el aprendizaje como proceso cognitivo y construcción autónoma del alumno se inscribe en la interacción docente-alumno y alumno-alumno, siendo ésta una actividad culturalmente y socialmente mediada.

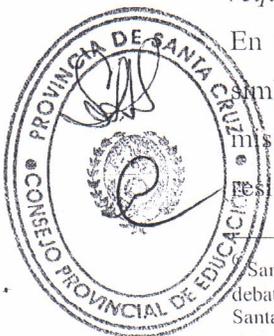
Asimismo, no debe omitirse que en la *institución educativa* se enseña de forma descontextualizada y, por tanto, para lograr el aprendizaje significativo es necesario que las propuestas sean reales y correspondan a una práctica social, teniendo en cuenta que la intervención pedagógica se propone que el alumno se apropie significativamente de conocimientos previamente seleccionados a través de procesos críticos y reflexivos en una amplia gama de situaciones y circunstancias.

La incorporación en educación, de enfoques interactivos y constructivistas que privilegian lo interdisciplinario e intercultural, la visión integrada y contextuada de los procesos cognitivos, y el (re)conocimiento de las identidades sociales, constituyen un soporte epistemológico y psicosocial que favorece la apropiación de nuevos conocimientos y el desarrollo de capacidades, recursos y habilidades para la formación profesional del futuro docente.

En Educación Superior el *aprendizaje* supone la adquisición de nuevos códigos y prácticas discursivas e interacciones específicas, con conflictos y tensiones, que promueven giros de significados y sentidos en torno a los cuales surge la novedad y se desarrolla la identidad profesional. En este marco, el complejo proceso de “dominio” y de “apropiación participativa” y negociación de contenidos, permitirá la *construcción de un saber (...) para actuar y responder a los requerimientos de la práctica*⁶.

En toda situación de aprendizaje, el alumno, pone en juego sus saberes cotidianos, contenidos simbólicos y representaciones acerca del aprendizaje, que inciden en la valoración que hace de sí mismo y que, por haber sido incorporados en procesos de socialización, tienen efectos duraderos y resistentes al cambio. Se trata como afirma Silvia Schlemenson “... de modalidades históricamente

Sanjurjo L. (2004) *La construcción del conocimiento profesional docente*. En La formación. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. (pp. 121- 128) Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. Santa Fe U.N.





//-14-

acuñadas que se expresan en modos de operar y comportarse y cuya significación es histórica y subjetiva”⁷. Estos aprendizajes no refieren sólo al *papel de alumno*, sino sobre todo de conocimientos sobre lo que es ser docente. Bullough en Goodson y otros (2000), plantea que los caminos para convertirse en docente son diversos, no descartando la presencia de aspectos comunes. Asimismo señala la importancia en el ámbito de formación, de partir de las ideas previas y creencias de los alumnos-futuros docentes y del poder que ejercen los contextos, en los que tiene lugar la formación docente. Por esta última se entiende, no sólo la fase denominada como la formación inicial sino además la biografía escolar y la socialización profesional, especialmente de los primeros años de trabajo.

Entendido el aprendizaje en la formación como proceso de transformación sucesiva del que aprende, se debe partir del análisis de los propios procesos de aprendizaje, de la comprensión de la subjetividad e historia de vida, de las representaciones, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza misma del quehacer educativo y de las relaciones que ha construido. Experiencias, todas, que comprometen al alumno en el uso de habilidades de pensamiento crítico para construir activamente el conocimiento y reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y razonamiento.

Desde esta perspectiva el aprendizaje situado, como una actividad compleja, en la trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos que se producen fundamentalmente a nivel intersubjetivo y atravesado por lo social, dará cuenta de un cambio en las formas de participación y comprensión en situaciones sociales, de procesos heterogéneos y diversos en la producción de significados y sentidos, los que han de suponer un compromiso activo y cambios en la comprensión del futuro profesional docente.

Interesa que el futuro docente se sienta motivado a utilizar lo que aprende, se trata de “aprender a aprender” y de “aprender a pensar”. Como afirma Perrenoud (1999) al hablar “del valor de transformar los saberes en competencias, como meta de la educación del siglo XXI, se trata de disponer de los conocimientos necesarios para la actividad profesional en diferentes escenarios y contextos y movilizarlos de un modo apropiado y en tiempo oportuno, para identificar y resolver los problemas.”⁸ “Es aprender las características, significados y funciones sociales de la profesión, “tener la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero no se reduce a ellos”.⁹

Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las aulas se desarrollan en una trama grupal compleja y no predecible, matizada por múltiples reflexiones, intuiciones, imágenes, rutinas, sentimientos, etc., no exentas de contradicción y ambigüedad y desarrolladas en un ambiente atravesado por la finalidad de la evaluación. En el proceso de comunicación dialógica entre profesores y estudiantes existe una influencia recíproca y una permanente negociación de significados en torno a los contenidos y al ritmo de aprendizaje así como las exigencias y el riesgo para los alumnos implicado en las tareas propuestas. La aproximación al estilo democrático y participativo del liderazgo docente continúa siendo una disposición necesaria para definir la situación escolar como plenamente educativa.



⁷ Sellemenson, S. (1996) *El aprendizaje un encuentro de sentidos*, Kapeluz, Buenos Aires

⁸ Perrenoud P. (2004) *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona. Graó

⁹ Perrenoud, P. *Construir competencias en la escuela*. Caracas, Dolmen. 2000.



//-15-

Asimismo, este horizonte de mayor democratización de las relaciones educativas es un ideal que se extiende a toda la institución escolar, en tanto, la prevalencia de una cultura de colaboración y comunicación entre los docentes y los directivos puede contribuir no sólo a mejorar los logros, sino a crear un clima laboral de contención que evite las múltiples situaciones de conflictos irresueltos y de malestar y que será en sí mismo educativo. Es imprescindible el fortalecimiento y la apertura de espacios para pensar la relación de los docentes con los dilemas políticos y culturales de su época, desnaturalizando las prácticas discursivas que atraviesan el campo de la educación.

La convivencia en una sociedad democrática depende de aceptar la idea de que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad. En este sentido las prácticas son una fuente constante de conocimientos.

Paula Pogré plantea que “el micro espacio de la práctica docente se inscribe en otros espacios más amplios representados por la institución escolar, el sistema educativo y la sociedad que condicionan y normativizan sus operaciones. Por lo tanto, el problema de la práctica docente planteada en estos términos no puede ser resuelto solamente desde una perspectiva pedagógica; su abordaje implica la construcción de un modelo que dé cuenta de esta relación intersubjetiva planteada por la enseñanza, que superan lo meramente pedagógico”¹⁰

El *conocimiento*, en esta noción de enseñanza, adquiere un estatuto epistemológico peculiar que explica la transposición del saber enseñar en saber enseñado; al mismo tiempo que requiere una comprensión del modo a través del cual los sujetos se vinculan con el saber para producir el mundo y producirse a sí mismos; entender y entenderse; transformar y manipular las cosas, producir sentido y utilizar signos. Es decir, realizar operaciones de transformaciones de las cosas y de sí mismos (Guyot, 1999).

Por ello, es relevante en el marco de la formación docente habilitar nuevas preguntas, promover otras lecturas, incluir perspectivas de análisis que promuevan la reflexión pedagógica, la construcción de saberes didácticos y disciplinares y la formación cultural. El trabajo sobre los saberes didácticos y disciplinares, trata de poner en diálogo las matrices disciplinares en las que los docentes fueron formados.

Se trata de reconocer que la importancia de la construcción social del conocimiento en las prácticas de enseñanza, requiere de la comprensión de los contextos y que para reflexionar críticamente sobre ellos, se requiere de andamios, de marcos conceptuales e interpretativos, de conocimientos sistemáticos. Se trata también, de pensar la formación de los docentes como una dinámica que busca instalarse en un entramado social, político, cultural escolar que permita la interacción con la vida cotidiana, que la resignifique y la contextualice.

El contexto particular de la región Patagónica es ejemplificador de la diversidad territorial, climática, cultural, social y económica. La inconmensurabilidad de la Patagonia, donde su lejanía le otorga rasgos identificatorios que imprimen las trayectorias y biografías de los formadores, otorgando diversidad de pautas culturales que impregnan la tarea educativa.



¹⁰ Pogré Paula, Currículo y docentes. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América latina y el Caribe (PRELAC), Santiago de Chile Mayo 2006



//-16-

Las grandes distancias entre los centros urbanos, quita equidad al acceso y distribución de los conocimientos, a las decisiones, a la información y a la comunicación. Todo ello hace a la relación con el saber, con la lengua, con los otros, con el conocimiento acumulado. En este marco, el desafío en la formación docente es comprender la diversidad que implica abrirse a la búsqueda de múltiples alternativas para abordarla.

El diseño y desarrollo del *currículo* constituye una práctica pedagógica y por ello social en la que se dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad. El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce, el currículum nos produce (Tadeu da Silva, 1998).

El **currículo** articula la teoría educativa y la práctica pedagógica a través de un proyecto político pedagógico. Como herramienta política, fija parámetros para la acción de las instituciones educativas y define un tipo de relaciones entre el centro y la periferia de un sistema. Es decir, establece límites entre aquellos aspectos que son regulados por el diseño y los que pueden ser definidos en situación local por las instituciones y los profesores. Una de las funciones de la política curricular es establecer un equilibrio entre lo público y lo profesional, y entre las formas de autoridad locales y las centralizadas. (Elmore y Sykes, 1992).

Para que el currículo no quede sólo en la prescripción, “es necesario considerar al currículo como proceso, al incluir las acciones de los actores en los diferentes ámbitos -político, institucional y áulico- lo prescripto no se conserva de forma estable a lo largo de los procesos curriculares sino que se va redefiniendo, por lo tanto el currículo resulta transformado. Son los profesores en las instituciones, quienes interpretando y dando forma al Diseño Curricular en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, posibilitarán su materialización mediante el desarrollo curricular”¹¹

El *Diseño del currículo*¹² es la forma o el modo particular en que sus distintos componentes se articulan para configurar una entidad de sentido. (Ornstein y Hunkins, 1997). La configuración curricular está influenciada por los enfoques adoptados acerca del currículo y las ideas filosóficas, políticas, económicas, culturales y pedagógicas de quienes participan en el proceso de elaboración, e involucra también una serie de problemas prácticos.

El enfoque que sustenta el Diseño Curricular, responde a un enfoque curricular recursivo (no lineal), que tiene lugar en un contexto socialmente construido. Es el resultado de un interjuego constante de decisiones y acciones, de finalidades y medios. No es un resultado final acabado, sino flexible y abierto a lo inesperado, en el cual el significado resulta de la interacción entre los participantes. (Doll, 1997)

El Diseño Curricular, articula dos dimensiones:

- Dimensión horizontal, que hace referencia al *alcance* (amplitud y profundidad del contenido) y a la *integración* (relaciones horizontales existentes entre los distintos tipos de conocimientos y experiencias que comprende el plan).
- Dimensión vertical, que hace referencia a la *secuencia* (relación vertical entre las áreas/asignaturas y contenidos del currículo) y a la *continuidad* (repetición o reaparición de algunos componentes a través del currículo).



3077

¹¹ Consejo Provincial de Educación. Diseño Curricular de EGB. Pcia de Santa Cruz. 2002

¹² Ponencia Feeney - Cols. INFD. 04-07-08



//-17-

Por otra parte, intenta equilibrar el peso atribuido a sus diferentes partes o aspectos (entre lo común y lo especializado; la extensión y la profundidad; los contenidos tradicionales e innovadores; entre diferentes enfoques metodológicos).

En el Diseño Curricular se pone el acento en el retorno a la *enseñanza* como base fundamental de la formación docente, lo que no implica una vuelta al normalismo o a concepciones perimidas, sino que intenta revalorizar la función sustantiva del maestro así como a poner de relieve los saberes que va construyendo en sus prácticas docentes cotidianas. La formación docente adoleció en los últimos tiempos de falta de especificidad en la preparación para las tareas propias de la actividad profesional, por lo que se enfatiza una organización disciplinar en el currículum de la formación docente, lo que no se contrapone con la presencia de espacios de integración curricular, entre las unidades curriculares y al interior de cada una de ellas.

h) Finalidades formativas de la carrera

La formación docente hoy necesariamente implica pensar en su relación con los proyectos sociales, políticos y con la historia, buscando recuperar su sentido, a la vez que debe contribuir a una sociedad más justa, inclusiva, con equidad y respeto a la diversidad, que amplíe el horizonte cultural de los futuros docentes.

Se plantea como finalidad generar una *formación pedagógica integral*, que promueva en los aspirantes a la docencia el desarrollo de competencias para desempeñar el rol docente en las dimensiones política, social, ética y pedagógico-didáctica, para ampliar la experiencia educativa de los alumnos, generando formas cada vez más abiertas y autónomas de relación con el saber.

En la construcción del Diseño Curricular se reconocen tres hilos conductores que deben atravesar toda la formación docente de Educación Inicial:

- Reconocer que la especificidad de la tarea docente se centra en la enseñanza,
- Fortalecer la identidad y la significación social de la docencia como profesión y como trabajo, en las tramas sociales, políticas y culturales
- Reconocer la necesidad de una cultura de colaboración en la tarea educativa.

Para lograr lo planteado se requiere de una *visión de conjunto de toda la formación*, en la que cada parte aporte su especificidad, que no puede lograrse en un funcionamiento fragmentado, sino que requiere de articulaciones e integraciones permanentes. Se busca que cada campo formativo y, en su interior, cada instancia curricular se vean interpelados respecto de su papel en el fin formativo global y que se asuma que éste depende, en parte, de las articulaciones que se logren establecer dentro y entre campos.

Es necesaria una visión dialéctica y complementaria¹³ de la relación teoría/práctica, que lleva a considerar en la formación docente la necesidad de acercar a los estudiantes desde el inicio a las prácticas docentes, en un proceso de ida y vuelta que, por un lado, permita construir los marcos de análisis para comprender y tensionar los supuestos subyacentes en esas prácticas y sus contextos y también vaya detectando la complejidad de la realidad cotidiana de las prácticas docentes, formulando interrogantes enriquecedores del proceso de apropiación de los saberes de referencia.



¹³ No se puede plantear una instancia superadora de este par, sino que constituyen un par dialógico, que coexisten en una tensión de fuerzas.



//-18-

i) **Perfil del Egresado**

A partir de los hilos conductores, la intencionalidad de la formación es contribuir en la formación del perfil del docente de Educación Inicial para que al finalizar su carrera el egresado pueda:

- Advertir y comprender que la realidad educativa está condicionada por variables sociales, políticas, económicas y culturales, lo que le va a permitir analizarla desde una postura crítica y reflexiva.
 - Comprender su situación como profesional de la educación -atendiendo a su carácter simultáneamente conservador e innovador-, que le permita ser sujeto activo y crítico de los procesos de cambio, siendo consciente que es un agente formador de ideología y de subjetividades.
 - Asumir el compromiso ético, social y político que supone desarrollar la responsabilidad de concretar el derecho a la educación y que le permita desempeñarse con la sensibilidad social necesaria para intervenir pedagógicamente sobre las diversas problemáticas que puedan surgir.
 - Reconocer las representaciones sociales y tradiciones que configuran las prácticas docentes y las propias representaciones acerca de las mismas, analizarlas críticamente, re significarlas, reconstruirlas para iniciar la construcción del propio estilo profesional.
 - Comprender a las instituciones educativas y a las diversas organizaciones que prestan servicios educativos como escenarios complejos, atravesados por múltiples dimensiones de la realidad social, política, económica y cultural.
 - Poseer fundamentos teóricos que le den la posibilidad de generar y/o participar activamente en espacios de transformación que permitan la creación de proyectos compartidos, favoreciendo las relaciones basadas en la confianza, el respeto mutuo y el trabajo colaborativo.
 - Revalorizar la centralidad de la enseñanza como función sustantiva del docente y desarrollar una vinculación con el conocimiento que promueva la reflexión crítica, la producción de saberes en relación con la práctica profesional y la toma de decisiones sustentada en dichas conceptualizaciones.
 - Analizar, interpretar y diseñar prácticas pedagógicas innovadoras, apropiarse y adecuar prácticas de otros, tomando en cuenta las características propias de su contexto de trabajo, las características del grupo de niños y los contenidos a abordar, apelando a conceptos y modelos teóricos de diferentes áreas disciplinarias en diferentes contextos.
 - Comprender que su trabajo implica, a partir de una actitud reflexiva, la posibilidad de una continua reorganización, una constante profundización y actualización permanente de los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos para analizar críticamente sus prácticas en el aula y las problemáticas inherentes a cada Ciclo del Nivel.
- Reconocer a la Educación Inicial como unidad pedagógica integral que atiende la educación de niños de 45 días a 5 años, reconociendo las particularidades de las diferentes franjas etarias.
- Reconocer a los niños como sujetos de derecho, facilitando el acceso a los distintos campos de experiencia y conocimiento y los diversos modos de producción de los mismos.





- Comprender las características particulares que asume la enseñanza para los niños que concurren a las instituciones de Educación Inicial considerando la necesidad de pensar en propuestas que atiendan al desarrollo integral.
- Valorar la enseñanza de la alfabetización inicial reconociendo la significación y la función socio-cultural de la lectura y la escritura y promoviendo la importancia del lenguaje para el acceso al conocimiento, para recrear las prácticas culturales y posibilitar el ingreso a otros mundos posibles.
- Comprender la complejidad de la situación didáctica en todas sus dimensiones y así plantear propuestas apropiadas para la intervención pedagógica en relación al ciclo en el cual se desempeñan.
- Reconocer la potencialidad didáctica del enfoque globalizador como principios de organización curricular de la Educación Inicial, para ofrecerle a los alumnos la posibilidad de comprender la realidad en que vive.
- Reconocer al juego como contenido de alto valor cultural y como uno de los pilares de la didáctica de la educación inicial.

j) Organización curricular

1- Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones

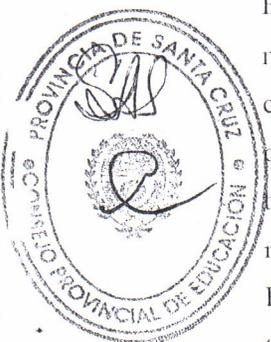
El Diseño Curricular está organizado en tres campos: **Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en la Práctica Profesional.** Estos tres campos están presentes en cada uno de los años de la Formación Inicial. La presencia de los mismos no implica una secuencia vertical de lógica deductiva, sino una integración progresiva y articulada a lo largo de la carrera. En este sentido, la Formación en la Práctica Profesional acompaña y articula las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas.

El **Campo de la Formación General** está 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.

Este campo remite a un conjunto de aspectos de naturaleza sociológica, ética, histórico-política, estética y pedagógico-didáctica, que resulta imprescindible atender en la formación, sin descuidar la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

El **Campo de la Formación Específica en el Profesorado de Educación Inicial** debe aportar marcos conceptuales y metodológicos para favorecer la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el currículum de la educación inicial. Está dirigido 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 a nivel individual y colectivo del nivel para el que se forma.

El **Campo de la Formación en la Práctica Profesional de la Educación Inicial** constituye el trayecto específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para el desempeño





PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

// -20-

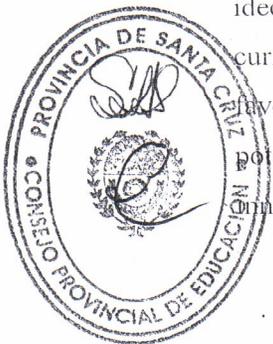
docente en las aulas, en las escuelas y en otras organizaciones encargadas del cuidado, la atención y la educación de niños de 45 días a 5 años, es decir, en contextos reales. Este campo curricular es responsable por el desarrollo de la acción a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada. Al hacerlo, la formación en la práctica resignifica los conocimientos de los otros campos curriculares, a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socio-educativos.

Las finalidades de este diseño, no se cumplen solamente en el ámbito de cada unidad curricular, por compleja que sea la mentalidad curricular del profesor a cargo, sino en lo que se puede acumular, visitar y reconstruir en cada campo de los que componen el diseño, y en las relaciones entre ambos.

Es por tal razón, que el diseño y la implementación del mismo debe tener un fuerte correlato organizacional, para exhibir conexiones entre las actividades formativas, para que dejen de ser actividades discretas, y también para que la meta de que dejen de ser actividades discretas no dependa de la voluntad de cada profesor en solitario, sino que esté mostrado, sugerido y acompañado en la propuesta curricular. Una opción de diseño que toma la cultura organizativa de los profesores, como una de las principales dimensiones configuradoras de la formación que esperamos que tenga lugar en las instituciones.

Es función de las instituciones formadoras el problema de integrar: el diseño sugiere, señala, orienta, y hace materialmente posible la integración. Pero hace falta una actuación particular en cada institución para que lo que el diseño sugiere, señale, oriente, y hace materialmente posible, se efectivice en las experiencias formativas concretas que habrán de tener los estudiantes.¹⁴

Para garantizar la transversalidad de las TIC se incorpora en algunas unidades curriculares de los tres Campos de la Formación contenidos específicos. La integración curricular de las TIC debe definirse como un ámbito de estudio para la educación en relación al desempeño comunicativo y desarrollo del pensamiento, superadora de la visión meramente tecnocrática e instrumental. Se debe considerar no sólo su conceptualización, sino sus objetivos, sus contenidos, las corrientes ideológicas y los marcos conceptuales en los que se apoya y sus modalidades de integración curricular. Es importante que los futuros docentes adquieran herramientas teóricas y prácticas que favorezcan la inclusión de las TIC en las aulas con criterio pedagógico, a fin de que posibiliten y potencien las propuestas de enseñanza para contribuir a la construcción de prácticas áulicas innovadoras.



3077

¹⁴ Exposición de la Lic. Flavia Terigi (Directora General de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires).



//-21-

2- Carga horaria por campo (expresada en horas cátedra y horas reloj) y porcentajes relativos.

Carga horaria por año académico	Carga horaria por campo formativo (horas reloj)		
	FORMACIÓN GENERAL	FORMACIÓN ESPECÍFICA	FORMACIÓN de la PRÁCTICA
1°	373	277	85
2°	171	469	85
3°	86	480	85
4°	43	117	341
Total carrera	673	1343	596
Porcentaje	25,76 %	51,42 %	22,82 %

Carga horaria total de la carrera incluyendo los espacios de definición institucional:

3920 HORAS CÁTEDRA/ 2612 HORAS RELOJ

Cantidad de UC por año	
1°	10
2°	11
3°	11
4°	4
Total	36

Cantidad de UC por año y por campo			
año	FORMACIÓN GENERAL	FORMACIÓN ESPECÍFICA	FORMACIÓN de la PRÁCTICA
1°	5	4	1
2°	3	7	1
3°	2	8	1
4°	1	2	1
Total	11	21	4



3077



Cantidad de UC por año y régimen de cursada		
año	anuales	cuatrimestrales
1°	7	3
2°	9	2
3°	8	3
4°	2	2
Total	26	10

3- Definición de formatos curriculares que integran la propuesta

A continuación se explican los formatos o modalidades pedagógicas que adoptan las unidades curriculares en el Diseño Curricular:

Asignaturas: Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, en la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de bancos de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita y, en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional., etc. En cuanto al tiempo y ritmo de las asignaturas, pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral, incluyendo su secuencia en cuatrimestres sucesivos.

Seminarios: Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento. En cuanto al tiempo y ritmo de los seminarios, pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas

Talleres: Son unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Entre aquellas capacidades que resultan relevantes de trabajar en el ámbito de un taller, se incluyen las competencias lingüísticas para la búsqueda y organización de la información, para la identificación diagnóstica, para la interacción social y la coordinación de





PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

//-23-

grupos, para el manejo de recursos de comunicación y expresión, para el desarrollo de proyectos educativos, para proyectos de integración escolar de alumnos con alguna discapacidad, etc.

Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Para ello, el taller ofrece el espacio para la elaboración de proyectos concretos y supone la ejercitación en capacidades para elegir entre cursos de acciones posibles y pertinentes para la situación, habilidades para la selección de metodologías, medios y recursos, el diseño de planes de trabajo operativo y la capacidad de ponerlo en práctica. Es una instancia de experimentación para el trabajo en equipo, lo que constituye una de las necesidades de formación de los docentes. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo. Su organización en la mayoría de la propuesta se ajusta a los tiempos cuatrimestrales.

Trabajos de campo: Son espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Como tales, estas unidades curriculares operan como confluencia de los aprendizajes asimilados en las materias y su reconceptualización, a la luz de las dimensiones de la práctica social y educativa concreta, como ámbitos desde los cuales se recogen problemas para trabajar en los seminarios y como espacios en los que las producciones de los talleres se someten a prueba y análisis.

Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes, produciendo investigaciones operativas en casos delimitados.

Ateneos didácticos¹⁵: es una estrategia de desarrollo profesional que redundará en el incremento del saber implicado en la práctica a partir del abordaje y la resolución de situaciones singulares que la desafían en forma constante. Da respuesta a un conjunto de problemas fundamentales de la formación: la relación teoría-práctica; la consideración de los problemas e interrogantes sobre la enseñanza que se les plantean cotidianamente a los docentes; la experimentación didáctica; la sistematización de la propia experiencia en un saber pedagógico didáctico comunicable y el intercambio y la crítica propositiva entre pares.

El ateneo didáctico es una instancia de formación que se caracteriza por ser un espacio de reflexión sobre las propias prácticas docentes. Ofrece la posibilidad del intercambio entre pares sobre el hacer, el pensar y el sentir, creando un lugar para la socialización de saberes.

El análisis de las prácticas incluye: las que los maestros, profesores y/o alumnos proponen espontáneamente, las prácticas programadas en el ateneo; las producciones resultantes de dichas prácticas; el desempeño dentro del espacio de formación: la dimensión del aprendizaje.

Prácticas docentes: Trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde los primeros contactos en las aulas del nivel, los primeros diseños,





//-24-

pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados, hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los maestros tutores de las escuelas asociadas y los profesores de las prácticas de los institutos superiores. Estas unidades curriculares representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar. Incluyen tanto encuentros previos de diseño y análisis de situaciones como encuentros posteriores de análisis de prácticas y resoluciones de conflictos, en los que participan los profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los tutores de las escuelas asociadas.

Esta propuesta plantea dos puntos centrales para orientar las acciones relacionadas con las prácticas de residencia, ellos son: **la formación continua** de los docentes que reciben alumnos practicantes, y **la formación inicial integral** de los alumnos, como proceso dialéctico de reflexión teoría-práctica, como construcción colectiva de la enseñanza basado en acciones investigativas y procesos comunicativos que lleven a la construcción de conocimientos compartidos

Las unidades curriculares de definición institucional¹⁶ son unidades curriculares obligatorias y podrán adquirir diferentes formatos (asignaturas, seminarios, talleres, etc.)

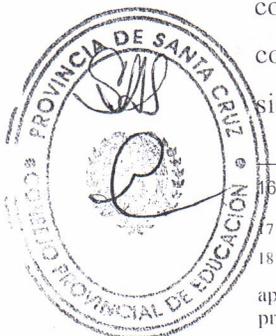
Estas unidades curriculares delimitan un conjunto de contenidos educativos seleccionados desde determinados criterios que le proporcionan coherencia interna.

Las unidades curriculares de definición institucional, deben permitir el abordaje de temáticas específicas para la profundización de determinados contenidos referidos a sujetos o contextos específicos del campo profesional, didácticas específicas, propuestas de integración curricular¹⁷, Problemáticas específicas del nivel en un momento y contexto histórico determinado, etc. Esta definición posibilita abordar la heterogeneidad de los contextos institucionales y el desarrollo de acciones innovadoras en la institución formadora

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

La visión y estilos de vida de la población en la última década han sufrido el vertiginoso impacto de los múltiples avances de la ciencia y la tecnología en distintos ámbitos. Muchos sistemas de referencia morales, políticos y culturales se están modificando y esto impacta en las ciencias y sus relaciones con la tecnología, la sociedad y la educación.

El conocimiento científico, como parte de la cultura, está fuertemente influenciado por valores políticos, económicos e históricos y constituye una combinación dinámica de métodos, procesos, actitudes y productos en continua revisión de sus paradigmas¹⁸. En este sentido, se ha superado la concepción del predominio del conocimiento científico fundado en el empleo del método científico con una serie de pasos de pretendida objetividad y rigurosidad, ya que no existe un método único, sino métodos o procedimientos de las ciencias, producto de la construcción humana.



¹⁶ Instancias de definición institucional (INFD)

¹⁷ Con la respectiva asignación de cargas horarias, para la articulación interna del proceso formativo

¹⁸ Paradigmas: Se entiende por paradigma un esquema conceptual, un supuesto teórico general, con sus leyes y técnicas para su aplicación, predominante en un momento histórico, a través del cual, los científicos de una disciplina determinada observan los problemas de ese campo.

3077



//-25-

La actividad científica ofrece interpretaciones de la realidad, progresivamente más amplias y ajustadas que supera divisiones artificiales en pos del complejo entramado que constituye la misma, donde se entretajan las ciencias, las humanidades, las artes y su historia.

Los estudiantes que ingresan al profesorado, poseen modelos y criterios construidos en el transcurso de su historia escolar, los cuales tienden a ser reproducidos con posterioridad en sus prácticas de aula, con enfoques diferentes al modelo constructivista actual. Por ello, los sistemas de ideas que los alumnos poseen, deben ser explicitados y confrontados en contextos que permitan evidenciar su inestabilidad y debilidad, de manera que se constituyan en el motor de búsqueda de teorías científicas.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación hacen posible que los estudiantes aprendan sobre la ciencia y sobre el mundo natural con diversos medios y en múltiples entornos de aprendizaje. La investigación necesita ayudarnos a entender cómo los estudiantes aprenden a través de textos, lenguaje hablado, imágenes, animaciones, audio, vídeo, simulaciones, modelos tridimensionales y mundos virtuales. También debemos aprender cómo conectar efectivamente el aprendizaje en las escuelas y en otras instituciones educativas con el aprendizaje en línea, en la naturaleza, en ambientes tecnológicos y a través de prácticas. Con todas estas nuevas posibilidades, necesitamos re examinar las metas y los currículos... (Lemke, 2006). Desde estas consideraciones, se explicitan a continuación los *Criterios de selección, secuenciación y organización de los contenidos del Diseño Curricular Provincial*:

- **Significatividad social:** Hace referencia a la importancia de los contenidos para contribuir a mejorar la calidad de vida del conjunto de la población. Esta orientación no significa caer en un pragmatismo utilitarista ya que no hay mayor significatividad social que la que puedan tener las competencias asociadas a procesos cognitivos complejos. Todas ellas implican, sin embargo, un dominio fecundo de contenidos procedimentales tales como buscar, registrar, organizar, analizar, utilizar y evaluar críticamente la información. La significatividad social no se agota en lo que cada generación selecciona como relevante, sino que se extiende a valores que hacen a los derechos humanos con justicia social y equidad para posibilitar a toda la población su plena realización como persona y al respeto y cuidado del medio ambiente, valores que deben ser patrimonio de nuestro acervo cultural. La búsqueda de la significatividad de los contenidos debe orientarse también a recuperar la historia que la comunidad atesora como valiosa y representativa de su identidad, así como incorporar los cambios que surgen de las demandas presentes y futuras favoreciendo el desarrollo personal, social y cultural.

- **Relevancia:** Hace referencia a la selección de los contenidos, reemplazando el afán de abarcarlo todo por el de elegir en términos de su potencia educadora. Este criterio resulta imprescindible por la rapidez de la evolución de los conocimientos y de los procedimientos en las distintas disciplinas científicas que han transformado la ilusoria pretensión de "enseñar todo a todos" propia del enciclopedismo. La selección de contenidos requiere realizar las necesarias priorizaciones. Es imprescindible encontrar un punto de equilibrio entre la sobrecarga de contenidos y la persistencia de omisiones significativas.

- **Integración:** Hace referencia a la orientación general de la educación hacia la formación de competencias que garanticen niveles crecientes de autonomía personal, exigiendo que sea posible establecer conexiones de sentido entre los diferentes contenidos incluidos en el Diseño Curricular.

Se promueve la vinculación entre la teoría y la práctica, entre lo actitudinal y la práctica social, la





PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

//-26-

transferencia de generalizaciones a contextos concretos y la consideración de situaciones reales como punto de partida para la construcción de nociones teóricas. Implica prestar atención a la intrínseca relación entre saber y hacer.

- **Articulación horizontal y vertical:** Hace referencia a la atención a ambos modos de articulación, permitiendo el mejor aprovechamiento de la potencia educadora de los contenidos evitando reiteraciones y superposiciones innecesarias y superfluas, así como saltos que impidan una cabal comprensión de contenidos presentados en forma sucesiva. La articulación horizontal significa que los contenidos se articulan entre sí garantizando la coherencia al interior de cada campo curricular y en la totalidad de los campos. La articulación vertical significa facilitar y garantizar propuestas curriculares que tengan en cuenta la lógica interna de las distintas disciplinas y áreas del conocimiento, la evolución personal de los alumnos, así como la movilidad de la población escolar.

- **Actualización:** El criterio de actualidad se ha aplicado generalmente a la incorporación de conocimientos y no para la inclusión de los aspectos metodológicos y procedimentales. Tener verdaderamente en cuenta que la orientación de la actualización demanda una reflexión acerca de la organización de contenidos y conduce a plantear la necesidad de la articulación entre las disciplinas, ya que sus límites resultan cada vez mas borrosos y en algunos casos se han modificado, permitiendo también otras formas de organización de los contenidos. Los contenidos se presentan como productos no acabados de un proceso que se desarrolla en el tiempo, a través de una elaboración, presentación y contrastación de perspectivas múltiples. El hecho de que la información cambia velozmente, como lo constata la población, demanda la presentación de los temas desde distintos enfoques, explicados provisoriamente, con distintas hipótesis, abiertos a nuevos descubrimientos. La formación en competencias para operar sobre la realidad y el aprendizaje de procedimientos variados y combinables para el desarrollo de las potencialidades humanas generan condiciones que permitan el acompañamiento de dicho proceso de cambio y al mismo tiempo la producción de oportunidades.

- **Regionalización:** Hace referencia a considerar los factores sociales y culturales del contexto en el cual se desempeña el docente, a fin de valorar los saberes que en el mismo se producen, la posibilidad de establecer conexiones con otras realidades u otras formas culturales.

Los todos estos criterios se atienden en forma simultánea y en ningún caso, pretenden caer en una pérdida de especificidad disciplinar, sino en permitir una propuesta interdisciplinar, basada en el resguardo del recorrido histórico y epistemológico de las disciplinas que conforman el currículum.



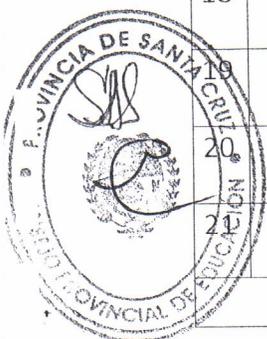
3077



//-27-

4-Estructura curricular por año y por campo de formación

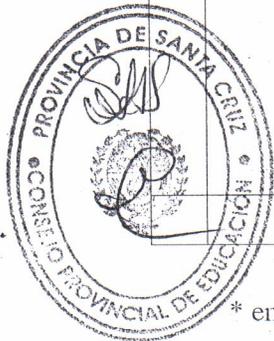
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL PLAN ACADÉMICO					
N°	RÉGIMEN	UNIDAD CURRICULAR	HS CÁTEDRA SEMANALES	HS CÁTEDRA ANUALES	HS RELOJ ANUALES
1° AÑO					
1	ANUAL	DIDACTICA GENERAL	6	192	128
2	CUATRIMESTRAL (1º)	HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA	6	96	64
3	CUATRIMESTRAL (2º)	HISTORIA Y POLÍTICA EDUCATIVA	6	96	64
4	ANUAL	ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA	4	128	85
5	CUATRIMESTRAL (1º)	EDI	3	48	32
6	ANUAL	PROBLEMÁTICAS DE LA ED INICIAL	3	96	64
7	ANUAL	LOS SUJETOS DE LA ED INICIAL	4	128	85
8	ANUAL	DIDÁCTICA DE LA ED INICIAL I	3	96	64
9	ANUAL	LENGUAJES ARTÍSTICOS Y SU ENS I (Lenguajes Teatral y Expr. Corporal-Danza)	3	96	64
10	ANUAL	PRÁCTICA PEDAGÓGICA I	4	128	85
			36/33*	1104	735
2° AÑO					
11	CUATRIMESTRAL (1º)	PEDAGOGÍA	4	64	43
12	ANUAL	PSICOLOGÍA EDUCACIONAL	4	128	85
13	CUATRIMESTRAL (2º)	TIC Y LA ENSEÑANZA	4	64	43
14	ANUAL	DIDÁCTICA DE LA ED. INICIAL II	3	96	64
15	ANUAL	LENGUAJES ARTÍST. Y SU ENS II (Leng. Música y Artes Visuales)	3	96	64
16	ANUAL	MATEMÁTICA Y SU ENSEÑANZA	3	96	64
17	ANUAL	LENGUA LITERATURA Y SU ENS	3	96	64
18	ANUAL	CS SOCIALES Y SU ENSEÑANZA	3	96	64
	ANUAL	CS NATURALES Y SU ENSEÑANZA	3	96	64
	ANUAL	PRÁCTICAS CORPORALES Y SU ENS	4	128	85
	ANUAL	PRÁCTICA PEDAGÓGICA II	4	128	85
			34	1088	725



3077



3° AÑO					
22	CUATRIMESTRAL (1º)	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	4	64	43
23	CUATRIMESTRAL (2º)	FEC	4	64	43
24	CUATRIMESTRAL (1º)	EDI	3	48	32
25	ANUAL	LA INTEGRACIÓN COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN	3	96	64
26	ANUAL	LITERATURA INFANTIL Y SU ENS	3	96	64
27	ANUAL	ALFABETIZACIÓN INICIAL	3	96	64
28	ANUAL	DIDÁCTICA PARA EL ÁREA DE MATEMÁTICA	3	96	64
29	ANUAL	DIDÁCTICA PARA EL ÁREA DE CS SOCIALES	3	96	64
30	ANUAL	DIDÁCTICA PARA EL ÁREA DE CS NATURALES	3	96	64
31	ANUAL	DIDÁCTICA PARA EL ÁREA DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS	3	96	64
32	ANUAL	PRÁCTICA PEDAGÓGICA III	4	128	85
			32/29*	976	651
4° AÑO					
33	CUATRIMESTRAL (2º)	FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	4	64	43
34	CUATRIMESTRAL (1º)	ESI Y SU ENSEÑANZA	3	48	32
35	ANUAL	ANÁLISIS Y PROD MAT DIDÁCTICOS	4	128	85
36	ANUAL	RESIDENCIA PEDAGÓGICA	4	128	85
		ATENEO DE CS SOCIALES	2	64	256
		ATENEO DE CIENCIAS NATURALES	2	64	
		ATENEO DE LENGUA Y LITERATURA	2	64	
		ATENEO DE MATEMÁTICA	2	64	
		ATENEO DE PRÁCTICAS CORPORALES	2	64	
		ATENEO DE LENGUAJES ARTÍSTICOS	2	64	
			23/24*	752	501



* en función de las distintas cargas horarias de las UC cuatrimestrales.

3077



//-29-

La distribución de carga horaria a cumplimentar en Escuelas Asociadas en las unidades curriculares del Campo de Formación en Práctica Profesional Docente, se ajustará a las siguientes características:

	Hs cátedra semanales	Hrs. cátedras anual	Hs reloj anual	Porcentaje de horas en Escuelas Asociadas
PPI	4	128	85	20%
%	0,8	25,6	17	
PPII	4	128	85	30%
%	1,2	38,4	25,5	
PPIII	4	128	85	40%
%	1,6	51,2	34	
RP	16	512	341	50%
%	8	256	170,5	

5- Presentación de las unidades curriculares.

Desde los criterios explicitados, se presentan las unidades curriculares que integran el Profesorado de Educación Inicial, incluyendo en cada caso, como lo prescribe la Resolución 1588/12 :

1. Denominación
2. Formato
3. Régimen de cursada (anual/cuatrimstral)
4. Ubicación en el diseño curricular
5. Asignación horaria semanal y total para el estudiante, (expresadas en horas reloj y cátedra)
6. Finalidades formativas de cada unidad curricular.
7. Ejes de contenido. (Descriptoros)
- 8- Fuentes de referencia.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Didáctica General

Historia Argentina y Latinoamericana

Historia y Política Educativa

Alfabetización Académica

Pedagogía

Psicología Educativa

TIC y la Enseñanza

Sociología de la Educación

Formación Ética y Ciudadana

Filosofía de la Educación

EDI IPES RÍO GALLEGOS: Cuerpo, Juego y Expresión / EDI IPES CALETA OLIVIA: Empleo de la voz.



3077



PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

//-30-

DIDÁCTICA GENERAL

Formato sugerido: Asignatura

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño: primer año

Asignación horaria semanal para el estudiante: 6 hs cátedra/ 4 hs reloj.

Asignación horaria total para el estudiante: 192 hs cátedra/128 hs reloj.

Finalidades formativas:

- Brindar espacios de análisis que permita a los futuros docentes aproximarse a las problemáticas que atraviesan el campo de la didáctica y el currículo; para que interpreten y comprendan su vinculación con la práctica educativa desde un posicionamiento crítico.
- Generar instancias de análisis crítico y reflexivo donde identifiquen los principales núcleos problemáticos que caracterizan el estado de discusión e investigación actual en el campo de la didáctica y el currículum como construcción social.
- Crear espacios para introducir a los estudiantes en la reflexión crítica en torno a los distintos enfoques y prácticas de diseño y desarrollo curricular y su incidencia, para que comprendan la complejidad de la planificación didáctica.
- Plantear situaciones para que los alumnos realicen, en forma paulatina, diferentes propuestas didácticas en un contexto determinado, basados en marcos teóricos generales para poder relacionar la teoría con la práctica.

Ejes de contenidos

Configuración del campo de la didáctica: El devenir histórico y los debates acerca de la constitución de la didáctica como disciplina. La Didáctica general y las Didácticas específicas en el marco de las Ciencias de la educación. Objeto de Estudio

Enseñanza y currículum: Enfoques de Enseñanza. Características de la enseñanza escolar. Los diferentes enfoques o modelos educativos y las teorías y concepciones del currículum. Niveles de concreción del currículum.

Planificación de la enseñanza: Fundamentos y funciones de la planificación didáctica como tentativa de enseñanza. Importancia y complejidad de la planificación de la enseñanza. Complejidad de la clase escolar. Componentes principales de la planificación. Enfoques globales de enseñanza en el marco constructivista.

La evaluación como parte de las tareas de enseñanza. Conceptualización, enfoques y tipos de evaluación. Funciones de la evaluación: sociales, pedagógicas, otras.

Bibliografía básica:

- Alonso Trillo, F. y Sanjurjo, L. (2008) "Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica" Homo Sapiens. Bs. As.
- Camilloni, A. y otros. (2001) *El saber Didáctico*. Paidós. Bs. As.
- Camilloni, A; Davini, C. y otros. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As. Grupo Editor.



3077



//-31-

- Escamilla, A. (2009) *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Grao. España.
- Feldman D. *Didáctica General. Cap. 4*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación
- Fenstermacher G y Soltis, J. (1998) *Enfoques de enseñanza*. Amorrortu Editores. 3º edición, Bs As.
- Gvirtz y Palamidessi. (1998) *El ABC de la tarea docente*. Aique.
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. (1996) *Comprender y transformar la enseñanza*. Págs. Morata. Madrid.
- Parcerisa Aran, A. (1997) *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Grao, Barcelona.
- Sanchez Iniesta, T. (1999) *Organizar los contenidos para ayudar a aprender*. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- Zabala y Vidiela (1995) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Colección Lápiz. Grao. Barcelona

PEDAGOGÍA

Formato sugerido: asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: segundo año

Asignación horaria semanal para el estudiante: 4 horas cátedra/ 3 hs reloj.

Asignación horaria total para el estudiante: 64 hs cátedra/ 43 hs reloj.

Finalidades formativas:

- -Propiciar la construcción de conocimiento, comprensión y reflexión crítica acerca de las prácticas educativas y su teorización pedagógica, interpretando a ambas como constituidas y reconfiguradas dialécticamente en contextos socio-históricos específicos.
- -Promover la desnaturalización de los discursos y prácticas pedagógicas en tanto construcciones históricas, atendiendo al carácter político de la educación y su potencial para el cambio y la transformación social.
- Facilitar espacios que permitan conocer y valorar los aportes de las diferentes corrientes y teorías pedagógicas que recorrieron y circulan en la interpretación de la educación, para develar sus supuestos e implicancias en la práctica pedagógica.

Ejes de contenidos

La construcción del campo de la pedagogía, su devenir histórico. Estado actual del debate sobre la pedagogía.

La educación como práctica social compleja. Concepciones de educación, sentido y funciones.

El discurso pedagógico y la institucionalización de la educación. La institución escolar como dispositivo de socialización y disciplinamiento en el marco de la modernidad. La constitución de los sujetos pedagógicos.

3077





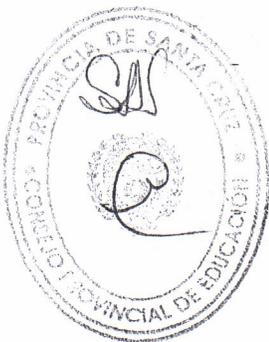
//-32-

Teorías y corrientes pedagógicas del siglo XX y XXI. Su influencia en el pensamiento pedagógico Argentino.

Los nuevos discursos pedagógicos frente a la crisis de los supuestos universales del trabajo pedagógico-didáctico: el paradigma de la inclusión.

Bibliografía básica:

- Abbagnano, N. y Visalberghi A. (1992) *"Historia de la pedagogía"* Madrid. Fondo de Cultura Económica.
- Baquero, Ricardo y otros (1994) *"¿Existe la Infancia?"*. Artículo de la Revista del Instituto De Investigaciones en Ciencias de la Educación- IICE. Año III, N° 4 julio de 1994.
- Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1996) *"De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación compensatoria"* Bs.As. Kapelusz
- Castells, M y otros (1994) *"Nuevas perspectivas críticas en educación"*. Paidós. Barcelona.
- DILTHEY, W. (1957) *"Historia de la Pedagogía"*. Losada. Buenos Aires.
- Dussel, Inés y Caruso Marcelo (2006). *"La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar"*. Introducción. Santillana. Bs. As.
- Dussel, Inés y otros (2004). *"La escuela y la igualdad, renovar la apuesta"*. En: Revista el Monitor de la Educación N° 1-V época. Argentina, Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología, octubre de 2004.
- Freire, P. (1990). *"La naturaleza política de la educación"*. Paidós. Barcelona.
- Freire, P. (1998) *"Cartas a quien pretende enseñar"*. Siglo XXI. México.
- Freire, P. (1993) *"Pedagogía de la esperanza"*. Siglo XXI. México.
- Gadotti, Moacir (1998). *"Historia de las ideas pedagógicas"*. Siglo XXI editores. México.
- Gentill, Pablo (2007) *"Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos"* Rosario HomoSapiens.
- Gomes da costa, Atonio C. (2004) *"Pedagogía de la Presencia"*. Losada. Bs. As.
- Gvirtz, silvina y otros. (2007) *"La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía"*. Aique Educación. Bs. As.
- Luzuriaga, Lorenzo (1951) *"Pedagogía"*. Losada. Bs. As.
- Luzuriaga, Lorenzo (1968) *"Ideas Pedagógicas del siglo XX"*. Losada. Bs As.
- Narodowski, Mariano. (2007) *"Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna"*. Aique. Bs. As.
- Pineau, Pablo (1996). *"La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización"*, en Historia de la educación en debate. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Pineau, Pablo, Dussel, Inés Y Caruso, Marcelo (2001) *"La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad"*. Paidós. Bs. As.



3077



HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Formato sugerido: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: primer año

Asignación horaria semanal para el estudiante: 6 horas cátedra/ 4 hs reloj.

Asignación horaria total para el estudiante: 96 hs cátedra/64 hs reloj.

Finalidades formativas:

- Analizar los procesos de cambio y permanencia de las principales etapas de la construcción de la sociedad argentina en el contexto latinoamericano a partir de conceptos y marcos explicativos enfatizando la perspectiva de los sujetos sociales.
- Comprender y explicar la realidad social presente y pasada de nuestro país, a partir de la interrelación de sus dimensiones, en la perspectiva de la multicausalidad.
- Desarrollar una conciencia histórica que permita vinculaciones entre distintas dimensiones temporales en tanto aspecto fundamental del conocimiento histórico.
- Brindar insumos para que los futuros docentes comprendan los legados culturales propios y latinoamericanos así como los procesos de construcción de múltiples identidades (étnicas, de género, sociales, locales, nacionales, etc.) como resultantes de contextos espacio temporales concretos permanentemente cambiantes.
- Aportar una visión integradora para analizar las transformaciones del mundo contemporáneo desde la perspectiva de Argentina y América Latina.

Ejes de contenidos

El mosaico cultural originario La diversidad sociocultural en el continente americano. Los pueblos indígenas en el actual territorio argentino, sus modos de vida y organización;

Patagonia, nuestro Lugar: Los cazadores en pueblos originarios de Patagonia Sur.

La construcción del orden colonial en América Latina. La Conquista española y la organización del espacio americano. El orden colonial en América Latina: formas sociales y culturales.

Patagonia, nuestro Lugar: Las transformaciones en las sociedades originarias de la Patagonia Sur.

La construcción de los países independientes de América Latina. Revoluciones burguesas en el contexto internacional: impacto en el orden colonial. Configuración de la sociedad criolla.

Patagonia, nuestro Lugar: Relaciones de las sociedades aborígenes de la Patagonia Sur y sociedad criolla. Ocupación del espacio e imaginarios. La ocupación inglesa en las Islas Malvinas.

La modernización en América Latina y Argentina. Formas económicas capitalistas, dominación política e ideologías. Proceso de formación del Estado Nacional en Argentina: elementos constitutivos y cambio social. Nacionalidad y la memoria.

Patagonia, nuestro Lugar: Desestructuración de la frontera e impacto en la organización de los pueblos originarios. La creación de los Territorios Nacionales. Nuevas formas de relación política administrativa.

El siglo XX en Argentina y América Latina: problemas y tensiones. La ampliación de la democracia en Argentina y América Latina. Partidos políticos y formas de participación. Grupos marginados y nuevos actores políticos.





//34-

Proyectos autoritarios en Argentina y América Latina. La inestabilidad política y el rol de las Fuerzas Armadas: la sociedad civil en Argentina y América Latina. Protesta y resistencia social en Argentina. Formas de violencia y lucha por los Derechos Humanos.

La construcción de la democracia en Argentina y América Latina. Reconstrucción de la democracia en América Latina y Argentina. Crisis económica y endeudamiento externo: problemas sociales. La construcción de sociedades heterogéneas y pluriculturales.

Patagonia, nuestro Lugar: Etapa ganadera. Las huelgas de los trabajadores rurales. Explotación del carbón. Explotación del petróleo.

Bibliografía básica:

- Barbería, Elsa Mabel. (1995) Los dueños de la tierra en la Patagonia Austral, 1880-1920. Buenos Aires, Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Calveiro, Pilar (2005). Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- Cortés Conde, Roberto, y Gallo, Ezequiel. (1995) La República conservadora. Buenos Aires, Paidós.
- Fradkin, Raúl, y Garavaglia, Juan Carlos. (2009) La Argentina Colonial. El Río de La Plata entre los siglos XVI y XIX. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Gálvez, Lucía (2010). Historias de inmigración. Buenos Aires, Aguilar.
- Gelman, Jorge (Director) (2010) Argentina. Crisis imperial e independencia. Colección América Latina en la historia contemporánea, tomo I 1808-1830. Buenos Aires, Taurus.
- Hora, Ray. (2010) Historia económica de la Argentina en el siglo XIX. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Luna, Félix (1988). Los caudillos. Buenos Aires, Planeta.
- Shunway, Nicolás (1991). La invención de la Argentina. Historia de una idea. Buenos Aires, EMECÉ.
- Valenzuela, Diego (2010). Enigmas de la Historia Argentina. Buenos Aires, Sudamericana.

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Formato sugerido: Asignatura

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño: Segundo año

Asignación horaria semanal para el estudiante: 4 horas cátedra/ 3 hs reloj.

Asignación horaria total para el estudiante: 128 horas cátedra/85 hs reloj.

Finalidades formativas

- Favorecer la construcción de un conocimiento académico y crítico sobre las principales corrientes teóricas y las problemáticas específicas abordadas en el campo de la Psicología Educacional.
- Enriquecer la mirada desde múltiples disciplinas para la comprensión de los procesos de construcción de conocimientos en situaciones de prácticas escolares y el reconocimiento de los alcances y límites de los enfoques genéticos y cognitivos.



3077



- Brindar las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como parte de un proceso de construcción de subjetividad.
- Brindar marcos conceptuales que permitan complejizar la relación entre el sujeto y el aprendizaje escolar, entre el conocimiento cotidiano y el escolar, que aporten a la intervención en los diferentes escenarios educativos, mostrando los alcances y límites de los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje.

Ejes de contenidos

Relaciones entre psicología y educación: Concepciones y problemas actuales en la constitución de la Psicología Educacional: La psicología educacional como disciplina aplicada y como disciplina estratégica del dispositivo escolar moderno.

Relaciones entre aprendizaje escolar y desarrollo: Bases epistemológicas y perspectivas teóricas. El problema de las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza. Los procesos de aprendizaje enseñanza y desarrollo en el contexto escolar. Los procesos de mediación. Las posibilidades de construcción del conocimiento escolar en tensión con la mirada normalizadora sobre los ritmos y formas de aprendizaje de los sujetos. Conflicto cognitivo y conflicto sociocognitivo-

Teorías de aprendizaje y sus implicancias didácticas. Derivaciones didácticas y sus aplicaciones en el aula. Teoría asociacionista. El procesamiento de la información. Perspectiva psicogenética y la lectura de los procesos educativos. La perspectiva sociohistórica y la educación como proceso inherente a los procesos psicológicos superiores. La perspectiva cultural en la enseñanza. La perspectiva cognitiva. Enfoques teóricos. La mediación cultural y actuación docente. Implicancias de la Teoría de la Inteligencias Múltiples para el currículo. Concepto de formato. El aprendizaje significativo

Grupo. Dinámica grupal, roles, tipos de grupo, grupos aprendizaje.

Bibliografía básica:

- Bleger, José Luis; Psicología de la conducta; Editorial Paidós; Año: 1983.
- Campbell, Linda; Campbell, Bruce y Dickinson, Lee; Inteligencias Múltiples. Usos Prácticos para la Enseñanza y el aprendizaje. Editorial Troquel. Año 2000.
- Davini, Saluzzi, Rossi ; Psicología general; Editorial Kapelusz año 1993.
- Galeote Moreno Miguel; Adquisición del Lenguaje. Editorial Pirámide. Año 2007
- Jimenes Rodriguez, Jorge; Práctica de Psicología del Desarrollo y Adquisición del Lenguaje. Editorial Aljibe. Año 2008.
- Orsini, Alcira y Bossellini; Leticia; Psicología una introducción. Editorial A-Z. Año 2013.
- Palladino, Enrique; Psicología evolutiva; Editorial Lumen- Humanitas. Año 1998.
- Palladino, Enrique; Sujeto de la Psicología; Psicología: cultura, aprendizaje; Editorial Espacio. Año 2006.
- Carretero Mario 1993 Constructivismo y educación. Editorial Aique. BsAs.
- Bixio Cecilia. 2002 Aprendizaje significativo en la E.G.B. Conceptos, estrategias y propuestas didácticas homo sapiens.





PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

//-36-

- Pichón Riviere, Enrique. Psicología social; Editorial Planeta. Paidós año 1991.
- Pozo, Juan Ignacio; Teoría cognitiva del aprendizaje. Edición Morata. Año 1989.
- Ziperovich, Cecilia; Aprendizaje, aportes para pensar pedagógicamente su complejidad. Editorial Brujas. Año 2009.

HISTORIA Y POLÍTICA EDUCATIVA

Formato sugerido: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: primer año

Asignación horaria semanal para el estudiante: 6 horas cátedra/4 hs reloj.

Asignación horaria total para el estudiante: 96 hs cátedra/ 64 hs reloj.

Finalidades formativas:

- Conocer las principales etapas en el desarrollo de la educación moderna en Argentina y América Latina así como sus debates y problemas epistemológicos, culturales y políticos más importantes.
- Comprender la compleja dinámica que se opera entre los procesos educativos, políticos, sociales y culturales en el devenir histórico del sistema educativo, el país y la región.
- Comprender la dinámica de los procesos de conformación del sistema educativo argentino.
- Analizar y problematizar la realidad educativa actual desde una perspectiva histórica.
- Analizar y dar cuenta de los problemas educativos desde los niveles macro y micro político, así como las posibilidades de transformación que toda práctica político pedagógica conlleva.
- Conocer y analizar críticamente la realidad educativa en sus diversas dimensiones.
- Conocer y analizar la normativa que regula la dinámica tanto del Sistema Educativo como las prácticas de los sujetos que lo componen.

Ejes de contenidos:

El escenario social de la modernidad y la constitución de los sistemas educativos en Latinoamérica y Argentina.

Los períodos del pensamiento socio pedagógico y la educación. El normalismo, positivismo y antipositivismo. La perspectiva anarquista, marxista y nacionalista popular. Corrientes idealistas y espiritualistas.

Historia del pensamiento pedagógico y de los hechos educativos desde la modernidad y hasta la sociedad contemporánea: principales perspectivas y representantes.

Los comienzos y el desarrollo de la Educación –nivel Inicial, primario- y orientaciones –especial, rural, de jóvenes y adultos, artística- en Argentina.

Fundamentos teóricos para el análisis de las políticas educativas: Estado y políticas públicas. Rol del Estado en la regulación, gestión y financiamiento de la educación.

Legislación Internacional, Nacional y Provincial del Sistema Educativo. Fundamentos de la Política Educativa del Nivel o Modalidad. (Bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema



3077



PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

// -37-

Educativo Provincial. Fundamentos de la Política Educativa de la Jurisdicción y del Nivel.

Legislación referida al niño y la familia. Los niños como sujetos de derecho.

Administración y organización escolar. La escuela como institución social: organización y cultura escolar.

Las corrientes político-educativas durante la configuración y desarrollo del Estado de Bienestar, Neoliberal. Reforma educativa de los 90. Intervención de los organismos internacionales.

Educación y realidad social en América Latina hoy: desafíos actuales.

El problema de la igualdad y la equidad en la educación.

La formación y la regulación del trabajo docente: perspectivas histórica y política. Política educativa y trabajo docente. Formación Docente: Instituciones de Grado y de Formación Docente

Continua. Desempeño del rol: normativa que lo regula, ámbitos de trabajo, asociaciones

profesionales y gremiales. Las condiciones laborales docentes. Políticas de formación docente.

Género, educación y trabajo docente

Bibliografía básica:

- A cien años de la Ley Láinez – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Buenos Aires, 2005. En http://www.me.gov.ar/curriform/publica/cien_anios_ley_lainez.pdf
- Álvarez de Tomassone, Delia Teresita – Universidad Obrera Nacional – Universidad Tecnológica Nacional - La génesis de una Universidad (1948 - 1962) – EduTecNe – En <http://www.edutecne.utn.edu.ar>
- Althusser, Louis: “Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado” - Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.
- Asbornó, Martín: “Las relaciones de poder económico en la Argentina actual. (Una aproximación)” – Serie Estudios N° 63 – CICSO – Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales – Bs. As., abril de 1990.
- Basualdo, Eduardo, y otros: “El proceso de privatización en Argentina”. IDEP – FLACSO 2002
- Congreso Pedagógico Nacional – Evaluación y perspectivas” – Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1989.
- Filmus Daniel: “Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo, procesos y desafíos” – Buenos Aires, Editorial Troquel, 1996.
- Freire, Paulo: Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.
- Girbal-Blacha, Noemí: "Estado, Sociedad y Economía en la Argentina - 1930-1997) Buenos Aires, UNQ, 2001.
- Malajovich, Ana (comp.) Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial - una mirada latinoamericana - Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2006.
- Pensar la dictadura - Terrorismo de Estado en Argentina - Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza - Buenos Aires, 2010, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Oszlak, Oscar: “La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional”. Buenos Aires, Editorial Planeta, 1997.



3077



TIC Y LA ENSEÑANZA

Formato sugerido: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: segundo año

Asignación horaria semanal para el estudiante: 4 horas cátedra/ 3 hs reloj.

Asignación horaria total para el estudiante: 64 hs cátedra/ 43 hs reloj.

Finalidades formativas

- Propiciar espacios de reflexión sobre el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como potenciadora de la enseñanza, el aprendizaje y la gestión institucional en las escuelas.
- Fomentar el abordaje y formación sistemática sobre las tics para que los estudiantes-futuros docentes, puedan desarrollar saberes y habilidades específicos que estén puestos al servicio del desarrollo de los contenidos curriculares, dando nuevos sentidos a los procesos de aprendizaje en el ámbito escolar.
- Potenciar la integración curricular de las TIC para la democratización del conocimiento, ofreciendo espacios de participación y configuración de la ciudadanía democrática, habilitando el uso de diversos lenguajes multimediales para la producción colaborativa de conocimientos.

Ejes de contenidos:

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y su impacto en las transformaciones: sociales, culturales, comunicacionales, económicas, políticas, subjetivas y educativas.

Los sistemas educativos: debates, tensiones y desafíos educativos, en el marco del mundo digital y los procesos de inclusión educativa. Redefinición del perfil docente: nuevos saberes y resignificación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Integración curricular de las TIC: el conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar. Las tics como mediadores intra-inter-psicológicos en la enseñanza y el aprendizaje.

La enseñanza y el aprendizaje de las nuevas alfabetizaciones. El aprendizaje ubicuo, el aula aumentada y la construcción de comunidades de aprendizaje inclusivas. El trabajo colaborativo mediado por las TIC.

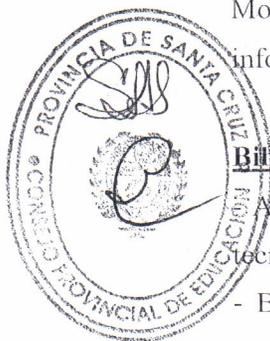
El potencial educativo de internet: nuevas formas de conocer y aprender: Investigación, gestión y búsqueda de información. La comunicación mediada tecnológicamente: foros, chat, mails. Las tecnologías de la convergencia: los blogs y las wikis, entre otras. Herramientas que generen comunidades y redes de aprendizaje.

Modelos de organización y trabajo con TIC: aulas en red, el modelo 1 a 1, laboratorios de informática; entre otros.

Bibliografía básica:

Adell, Jordoi (2003). "Internet en el aula: a la caza del tesoro". Educe. Revista electrónica de tecnología educativa. N° 16.

- Bardí, Valeria, Bordignon, Fernando y Cicala Rosa (2012). "Herramientas tic y modelos de enseñanza: propuestas para su uso pedagógico en los cursos de la UNIPE". Labtic, 29 de febrero.





PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

//-39-

- Batista, Maria Alejandra (2007). *"Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica"*. Bs As. Ministerio de Educación de la Nación.
- Coll, Cesar (2009). *"Aprender y enseñar con TIC: expectativas, realidad y potencialidades"*, en Carneiro, Roberto, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz (Coords.) Los desafíos de las TIC para el cambio educativo, Madrid, OEL.
- DUSSEL, INÉS (2009). *"Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela"*. Conferencia en Virtuaeduca 2009.
- DUSSEL, INÉS Y QUEVEDO, LUIS (2010). *"Educación y Nuevas Tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital"*. VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y Nuevas Tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Fundación Santillana. Bs. As.
- DUSSEL, INÉS Y SOUTHWEL, MYRIAM (2007). *"Lenguajes en Plural"*. En el Monitor de la Educación. 5° época. N°13 julio-agosto.
- GARZÓN, MAGDALENA (2010) *"Proyectos educativos: estándares para lograr una integración efectiva de las TIC y una auténtica colaboración entre los participantes"*. 17th Annual Learn! internacional Conference Barrie, Ontario, Canadá.
- GROS, BEGOÑA (2007). *"El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades"*. Aula de innovación educativa. Barcelona.
- LITWIN, EDITH, MAGGIO, MARIANA Y LIPSMAN, MARILINA (2005). *"Tecnologías en el aula. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza: casos para el análisis"*. Bs. As. Amorrortu.
- LITWIN, E. (COMP) (2005) *"Tecnologías educativas en tiempos de Internet"*. Amorrortu, Buenos Aires.
- LITWIN, E. (COMP.) (2000) *"La educación a distancia"*. Amorrortu, Buenos Aires.-
- LITWIN, E. (COORD.) (1997) *"Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo"*. El Ateneo, Buenos Aires.
- LITWIN, E (COMP.) (2000). *"Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas"*. Paidós. Buenos Aires.
- LOPÉZ, PALOMO, RUIZ PALMERO, JULIO Y SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, JOSÉ (2006). *"Aprendizaje colaborativo y actividades de búsqueda de información a través de internet"*. Las TIC como agentes de innovación educativa, Sevilla, Junta de Andalucía-Consejería de Educación.
- MAGLIONE, CARLA Y VARLOTTA, NICOLÁS (2011) *"Investigación, Gestión y Búsqueda de Información en Internet"*. Bs. As. Ministerio de Educación de la Nación.
- SAGOL, CECILIA (2011) *"El Modelo 1 a 1: Notas para comenzar"*. Serie estrategias en el aula para 1 a 1. Bs. As. Ministerio de Educación de la Nación.
- URRESTI, M. (2008). *"Ciberculturas Juveniles: los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de internet"*. Bs. As. La Crujía.
- VALDEVERDE BERROCOSO, JESÚS, GARRIDO ARROYO, MARÍA DEL CARMEN Y FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, ROSA (2010). *"Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC"*. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la información, vol. 11, N°1. Febrero 2010.
- VINAGRE LARANJEIRA, MARGARITA (2010). *"Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador"*. Madrid.



3077



ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Formato Sugerido: Taller

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: primer año

Asignación horaria semanal para el estudiante: 4 horas cátedra/ 3 hs reloj.

Asignación horaria total para el estudiante: 128 hs cátedra/ 85 hs reloj.

Finalidades formativas:

- Afianzar a los alumnos como usuarios competentes de la lengua oral y escrita y como lectores reflexivos e interesados en textos de circulación académica.
- Desarrollar la competencia comunicativa, particularmente en lo que concierne a las estrategias vinculadas con la escritura y la comprensión lectora (particularmente en textos de circulación académica como los trabajos prácticos, monografías, informes).
- Lograr la reflexión metalingüística sobre las propias producciones a partir de las herramientas provenientes de la lingüística textual (mecanismos de cohesión, progresión temática, tipologías textuales).

Ejes de Contenidos

Competencia comunicativa. Definición y dimensiones. Circuito de la comunicación. Lengua oral y lengua escrita.

Proceso y Estrategias de lectura: muestreo, formulación de hipótesis, inferencias (de tiempo, causa-efecto, léxicas, de generalización, predicción y problema-solución). La escritura: Planificación, textualización, revisión, edición.

Coherencia. Progresión temática. Macrorreglas. Resumen y cuadro comparativo. Cohesión. Recursos: elipsis, pronominalización, conexión, sustitución lexical, repetición.

El texto. Contexto y cotexto. Paratexto. Tipologías textuales y géneros discursivos. Funciones del lenguaje: informativa, expresiva, apelativa y estética. Tramas textuales: argumentativa, narrativa, descriptiva, conversacional. Texto argumentativo. Situación y conducta argumentativas. Composición de argumentos: la invetio, la dispositio y la elocutio. Estrategias: refutación, analogía, cita de autoridad, ejemplificación, pregunta retórica, planteo de causas y consecuencias, argumentos deductivos.

Polifonía y responsabilidad enunciativa. El discurso directo. Discurso indirecto.

Texto expositivo. Características. Tipos de explicación. Matriz básica de la explicación. Explicación científica y pseudoexplicación. Explicación por leyes y probabilidades; genéricas, funcionales; por fines u objetivos. Explicación y comprensión. Explicación e interpretación de textos. Explicaciones de hechos y dichos.

Estrategias y géneros explicativos. La paráfrasis, la definición, el ejemplo y la analogía. Los géneros explicativos. El discurso teórico: construcciones sintácticas, léxico. Entidades referenciales. La ausencia de marcas enunciativas. Tres grados de teoriedad. El discurso de divulgación científica: discurso de divulgación científica y enunciación. El discurso referido. La localización temporal deíctica. La representación de los interlocutores. Definiciones, analogías y metáforas. Las comillas.





//-41-

La modalidad lingüística: modalidades de enunciado y modalidades de enunciación en textos académicos.

Exposición oral y escrita. Problemáticas en torno a los exámenes orales.

Géneros académicos y escritura profesional: trabajo práctico.

Artículo académico (análisis de textos integrantes de los corpus bibliográficos de los espacios que cursan).

El ensayo y el informe. Estructura. Citas bibliográficas.

Se recomienda que estos contenidos sean desarrollados transversalmente en el resto de las unidades curriculares del presente Diseño.

Bibliografía básica:

- Alvarado, Maite y Yeannoteguy, Alicia. "La argumentación" "Apéndice". *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires, Eudeba, 2000, pp. 61 a 103 y 109 a 123.
- Avendaño, Fernando y Desinano, Norma. "Los ejes: oralidad, lectura y escritura", "Lectura y escritura". *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Enseñar a enseñar ciencias del lenguaje*. Rosario, HomoSapiens, 2006, pp. 11 a 19 y 44 a 72.
- Botta, Mirta y Warley, José. *Tesis, tesinas, monografías e informes*. "Géneros académicos y escritura profesional", "Las fases de la investigación", "El plan y la escritura del trabajo", "La redacción final" y "La redacción final". Buenos Aires, Biblos, 2007, pp 17 a 23, 24 a 27, 31 a 38, 79 a 86, 89 a 93.
- Dora Riestra. . "La monografía como género textual". *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006, pp.83 a 87
- Kaufman, Ana María. "Hacia una tipología de los textos", "Glosario". *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana, pp. 19 a 56 y 155 a 176
- Negroni, Ana María (coord.). "Índices, notas y otros elementos paratextuales". *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires, Santiago Arcos Editor, 2004, pp.541 a 552
- Negroni, María Marta y Tordesillas Colado, Marta. "Características de la enunciación. Las huellas en el discurso: la deixis" y "La modalidad". *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid, Gredos, 2001, pp. 78 a 110.
- Polifonía y responsabilidad enunciativa" "El discurso directo" "Discurso indirecto, formas híbridas" 145 a 177
- Riestra, Dora. "Para afianzar la actividad de lectura: la construcción de los mapas conceptuales". *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires, Novedades educativas, 2006, pp. 28 y 29
- Sara Melgar. "Apuntes macrorreglas de Van Dijk". *Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires, Papers Editores, 2005, pp. 104 a 107
- Sardi D'Arielli, Valeria. "¿Qué es un texto?" *El universo de los textos. Libro 1*. Buenos Aires, Longseller, 2002, pp. 14 a 30.
- Weston, Anthony. Cap. VII, VIII Y IX "La composición de un ensayo basado en argumentos". *Las claves de la argumentación*. Barcelona, Ariel, 2005, pp. 97 a 121.



3077



//42-

- Weston, Anthony. Introducción y CAP. I a VI. *Las claves de la argumentación*. Barcelona, Ariel, 2005, pp. 13 a 96.
- Zamudio, Bertha y Atorresi, Ana. "Tipos de explicación" y "Estrategias y géneros explicativos" *La explicación*. Buenos Aires, Eudeba, 2000, pp. 9 a 25 y 75 a 135.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato sugerido: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: cuarto año

Asignación horaria semanal para el estudiante: 4 horas cátedra/ 3 hs reloj.

Asignación horaria total para el estudiante: 64 hs cátedra/ 43 hs reloj.

Finalidades formativas:

- -Facilitar desde el saber filosófico de la educación, en tanto modo de pensamiento lógico-reflexivo que no admite dogmatismos, el análisis crítico de los diferentes argumentos que justifican y justificaron las prácticas educativas en diferentes modalidades y contextos.
- -Generar espacios que permitan conocer y comprender el aporte de la Filosofía de la Educación en la formación de educadores críticos.
- -Promover la crítica reflexiva sobre los problemas que se suscitan en la acción educativa, las opciones epistemológicas y sus consecuencias; atendiendo a una visión totalizadora y problematizadora de las relaciones entre teoría y práctica, desde su dimensión ética y política.
- -Propiciar la comprensión de la filosofía de la educación como parte del campo de la filosofía práctica interpelando los fundamentos de la educación como práctica social, develando los supuestos y las consecuencias de las intervenciones pedagógicas.

Ejes de contenidos:

Filosofía y Educación. El campo de la Filosofía de la Educación: coincidencias y controversias. La educación como un ámbito propio de la filosofía práctica.

Reflexión sobre el significado de comprender y fundamentar filosóficamente. La argumentación filosófica.

La educación y su relación con el conocimiento. Paradigmas pedagógicos: modos de considerar el enseñar y el aprender. Fundamentos de las prescripciones curriculares. Dimensiones éticas, políticas e ideológicas.

Teoría y práctica educativa: su dimensión ética y política. La teoría social crítica.

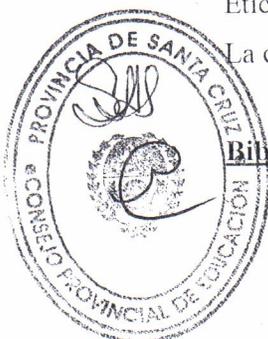
Ética y Educación. La ética como constitutiva de la praxis educativa. La educación ética:

La construcción de la autonomía moral. La ética en la formación profesional.

Bibliografía básica:

- Arendt, Hanna (1998) "El pensar y las reflexiones morales" en *De la Historia a la acción*. Barcelona, Paidós
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen, (1988) "Teoría crítica de la enseñanza. La investigación -acción en la formación del profesorado" Barcelona. Martínez Roca.

3077





PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

//-43-

- Cortina, A y Martínez, E (1998). "Ética". Madrid, Akal.
- Cullen Carlos (1997) "Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación". Bs. As. Paidós.
- Cullen, Carlos (2004) "Perfiles ético-políticos de la educación". Bs. As. Paidós.
- Fenstermacher, Gary (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en WITTROCK, MERLIN, *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona. Paidós
- Houssaye, Jean (compilador) 2003. "Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos". Bs. As. Eudeba.
- Larrosa, Jorge. (2003). "Saber y educación" en HOUSSAYE, JEAN, (compilador) *Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos*. Bs. As. Eudeba.
- Lores Arnaiz, María del Rosario. (1986) "Hacia una epistemología de las Ciencias Humanas". Bs. As. Editorial de Belgrano.
- Piepper, Annemarie (1991). "Ética y moral. Una introducción a la filosofía práctica". Barcelona, Editorial Crítica.
- Rancière, Jacques (2003). "El maestro ignorante". Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona. Alertes.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato sugerido: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: tercer año

Asignación horaria semanal para el estudiante: 4 horas cátedra/ 3 hs reloj.

Asignación horaria total para el estudiante: 64 hs cátedra/ 43 hs reloj.

Finalidades formativas:

- Generar instancias de reflexión acerca de las principales categorías de análisis sociológico, para formular y responder interrogantes acerca de los fenómenos socio-educativos.
- Propiciar la comprensión de la educación, como un conjunto de prácticas y relaciones sociales entre diferentes actores que interactúan dentro de un campo específico.
- Promover el conocimiento de la realidad educativa como una construcción socio-histórica que permita desnaturalizar el orden social y educativo, para avanzar hacia prácticas transformadoras.
- Favorecer la comprensión y objetivación de las representaciones sociales en las prácticas educativas, para analizar y revertir los eventuales efectos en las trayectorias educativas.

Ejes de contenidos

La educación y el papel del Estado. El aparato educativo del Estado. Violencia simbólica y la construcción de subjetividades. Relaciones entre educación y sociedad.

La escuela como organización. Sociología del conocimiento escolar. Arbitrariedad de la cultura escolar y los modos de transmisión de la cultura.

Actores, intereses y relaciones de fuerza. Los efectos sociales de la educación, relaciones complejas entre desigualdad social y desigualdad educativa. Modelos de interacción e influencia en el vínculo



3077



//-44-

docentes-alumnos: impacto en las trayectorias educativas. Formas de liderazgo docente en el clima organizacional del aula. Tipificaciones y expectativas de los docentes y sus efectos en los procesos y resultados educativos. La invención del fracaso escolar.

El alumno como agente con identidades sociales y derechos. Encuentros y desencuentros entre la cultura escolar y las culturas de los estudiantes.

Conflictos y violencia en la sociedad y sus manifestaciones en la vida de las instituciones educativas.

Docente como categoría colectiva. Construcción histórica y social de su identidad profesional y las condiciones de trabajo.

Bibliografía básica:

- ALTHUSSER, L., (1971). *"Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado"*. Anagrama. Madrid.
- APPLE, M. W. (1997): *"Teoría crítica y educación"*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- BAUDELOT, C. y ESTABLET, R. (1971). *"La escuela capitalista en Francia"*. Siglo XXI, México.
- BAUDELOT, CH. Y LECLERCQ, F. (2008). *"Los efectos de la educación"*. Buenos Aires. Del Estante Editorial.
- BERNSTEIN, B. (1988): *"Clases, código y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas"*. Vols. I y II. Madrid. Akal.
- BIRGIN, A. (2000): "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión", EN GENTILI, PABLO Y FRIGOTTO, GAUDENCIO (COMP.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- BOURDIEU, P. (1996): *"Cosas dichas"*. Barcelona. Gedisa.
- BOURDIEU, P. (2000): *"Cuestiones de sociología"*. Madrid: Istmo.
- BOURDIEU, P. (2007): *"El sentido práctico"*. Siglo XXI. Bs. As.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C., (1977). *"La reproducción"*. Ed. Laia, Barcelona.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005): *"Una invitación a la sociología reflexiva"*. Siglo XXI. Bs. As.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C. Y PASSERON, J.C. (2003). *"El oficio del sociólogo"*. Madrid Siglo XXI.
- BOURDIEU, P.: "Los tres estados del capital cultural", en revista *Sociológica*, UAM-Azcapotzalco, México, No. 5.
- DURKHEIM, E. (1976). *"La educación: su naturaleza y su función"*, en Educación como socialización. Ediciones Sígueme, Salamanca.
- DUSSEL, I. (1995): "Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores", en *Revista Argentina de Educación*, N° 23, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1976): *"Vigilar y castigar"*. México: Siglo XXI.
- GENTILI, P. y FRIGOTTO, G. (comp.) (2000) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. CLACSO. Buenos Aires.



3077



//-45-

- GIROUX, H. 1985. "Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico", en Dialogando N° 10, Santiago de Chile.
- KAPLAN, C. Y GARCÍA S.(2006) "La inclusión como posibilidad". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y OIEA. Bs. As
- TENTI FANFANI, E. (2007) "Escuela y cuestión social. Ensayos de sociología de la educación." Buenos Aires: Siglo XXI.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F., *Arqueología de la escuela*, Ed. de la Piqueta, Madrid.
- WEBER, M. (1986): "Economía y Sociedad". FCE. México.
- ZELMANOVICH, Perla (2003), "Contra el desamparo" en: DUSSEL, I. y FINOCCHIO, S. (COMPS.) Enseñar hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Formato sugerido: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: tercer año

Asignación horaria semanal para el estudiante: 4 hs cátedra/ 3 hs reloj.

Asignación horaria total para el estudiante: 64 hs cátedra/ 43 hs reloj.

Finalidades formativas.

- Facilitar marcos conceptuales y didácticos a fin de que los procesos de enseñanza y aprendizaje de Formación Ética y Ciudadana contribuyan efectivamente al desarrollo integral de las personas.
- Brindar herramientas para reflexionar sobre los enfoques y las estrategias de enseñanza de formación ética y ciudadana en el marco de las políticas y los contextos socio-culturales actuales; como elemento esencial de la práctica democrática.
- Promover la formación de profesores que actúen como ciudadanos capaces de poner en práctica los diversos mecanismos de participación de la vida democrática y se comprometan en la defensa de los derechos humanos.
- Contribuir al fortalecimiento profesional de los futuros profesores través de la concientización y promoción de los derechos de las personas con una condición de discapacidad, en tanto sujetos de derechos.
- Propiciar espacios que contribuyan a la reflexión, desde una dimensión ética y moral, de la docencia como profesión y trabajador.

Ejes de contenidos

Sociedad. Historicidad de las relaciones sociales. Cultura. Costumbre. Norma. Posición social, rol y status. Instituciones. Socialización.

El lugar de la educación en la construcción simbólica del mundo social y de la ciudadanía. ¿Para qué FEC en la educación inicial? ¿Cómo enseñar FEC en las instituciones educativas de educación inicial

Moral y ética: concepto, similitudes y diferencias. Moral compartida y relativismo moral. La moral en una sociedad pluralista. La ética en Aristóteles, Immanuel Kant y el utilitarismo.

3077





//46-

Axiología. Valores: concepto y distintas teorías (Platón, Emanuel Kant, Friedrich Nietzsche y posturas subjetivistas).

Sociedad Civil y Estado. Tipos de Estado: absolutista, liberal, totalitario, de bienestar, neoliberal, unitario y federal.

Ciudadanía. Tipos de ciudadanía. Clases de derechos.

Género. Diferencia con sexo y sexualidad. Estereotipo de género. Sistema de género. Perspectiva de género. Legislación sobre la materia.

Movimientos sociales y ONGs.

Los derechos humanos: planteo teórico y evolución histórica.

El rol del Estado en el respeto de los derechos humanos.

La universalidad de los derechos humanos. Las Declaraciones y Convenciones internacionales sobre Derechos Humanos. Su jerarquía normativa.

El pasado argentino a la luz de los derechos humanos. El terrorismo de Estado y el delito de lesa humanidad (el caso argentino).

Movimiento de derechos humanos en la Argentina. ONGs que promueven la defensa de los derechos humanos.

La actualidad de los derechos humanos en Argentina.

Bibliografía básica

- Bidart campos, Germán, *Manual de la Constitución Reformada*, Ediar, Buenos Aires, 2004.
- Balda, Rubén (Director), a.v., *Enciclopedia de ética: la filosofía del bien y del mal*, ISBN Obra: 978-987-1832-29-3, documento pdf, página web: www.elbibliote.com
- Baratta, A. (1998), "*Infancia y democracia*", en Emilio García Méndez, Emilio y Mary Beloff (comps.), *Infancia, ley y democracia en América Latina*, Bogotá, Temis/Depalma.
- Beloff, Mary (2004). "*Los derechos del niño en el sistema interamericano*", Buenos Aires, Ediciones del Puerto.
- Bobbio, Norberto, *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2010.
- Camps, Victoria; Guariglia, Osvaldo y Salmeron, Fernando (Comp.) (1992). "*Concepciones de la ética*". Madrid: Trotta.
- Constitución de la provincia de Santa Cruz.
- Constitución Nacional de la República Argentina.
- *Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica)*.1969.
- *Convención sobre los Derechos del Niño*, 1989
- cortina, adela (1996): "La educación del hombre y del ciudadano" en BUXARRAIS, MARÍA ROSA Y MARTÍNEZ, MIQUEL (COORDS.) (1996): *Educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona, ICE - OEI.
- Cullen, C. (1996) "*Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*". Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*, Paidós. Buenos Aires.
- *Declaración de los Derechos del Niño*, 1959.



3077



//-47-

- "DICCIONARIO DE POLÍTICA" bajo la dirección de BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola y PASQUINO, Gianfranco, trad. CRISAFIO, Raúl, GARCÍA, Alfonso, MARTÍ, Miguel y otros, siglo xxi editores, México, 2005.
- GARCIA CANCLINI, N. (1990) Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad, Grijalbo, México. "Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización". México, Grijalbo. (2002) Latinoamericanos buscando lugar en este siglo, Paidós, Buenos Aires.
- MEIREAU, P. (2001) "La opción de educar. Ética y pedagogía". Octaedro, Barcelona.
- O'DONNELL, G.; VARGAS CULLEL, J. Y LAZARETTA, O. (comp.)(2003) "Democracia, desarrollo humano y ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina". Politeia. Rosario.
- Pinto, Mónica, *Temas de derechos humanos*, Del Puerto, Buenos Aires, 1997.
- Raffin, Marcelo, *La experiencia del horror*, Editores del Puerto s.r.l., Buenos Aires, 2006.
- Saenz Quesada, María, *La Argentina historia del país y de su gente*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 2004.
- Schijman, Gustavo y otros, *Ciudadanía y derechos humanos*, Aike, Buenos Aires, 2013.
- Siede, Isabelino (2007). "La educación política". Buenos Aires. Paidós
- Tomasevski, K. (2004). "Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación 2. Informe presentado por la Relatora Especial al Consejo Económico y Social de Naciones Unidas.
- Trilla, J. (1992) "El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación". Paidós. Barcelona.
- Siede, Isabelino, "Enfoque didáctico de la formación ciudadana", clase.
- Schujman, G. y Siede, I. (comp.) (2007) "Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política". Aique Grupo Editor. Buenos Aires

EDI IPES RÍO GALLEGOS: CUERPO JUEGO Y EXPRESIÓN

Formato: Taller.

Régimen de cursado: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño: primer año.

Asignación horaria semanal para el estudiante: 3 horas cátedra / 2 horas reloj

Asignación horaria total para el estudiante: 48 hs cátedra/ 32 hs reloj.

Finalidades formativas.

- Revisar la propia corporeidad, la historia personal de constitución del sí mismo como sujeto de cuerpo, de juego, aprendizaje, expresión y movimiento y disponer corporalmente para la comunicación y el diálogo corporal
- Comprender lo que le ocurre a los niños, particularmente como alumnos en la escuela, en cualquier área de la enseñanza y valorar las aptitudes para el juego, la expresión y la comunicación
- Revisar críticamente las tradiciones escolares que producen dispositivos centrados en el disciplinamiento y las funciones asignadas a la escuela en relación con la adquisición y corporización de pautas de reproducción social

3077





- Crear espacios pedagógicos de juego, de reflexión, de expresión, valorando las propias posibilidades de generar conciencia crítica en los otros.

Ejes de contenidos

Elementos para una socio antropología del cuerpo, enfoque fenomenológico, psicobiológico, psicosociológico de la conciencia del propio cuerpo.

Cuerpo y corporeidad. Corporeidad silenciada. Cuerpo y esquema corporal. Fenómeno del espejo

Cuerpo juego y movimiento promotores de desarrollo.

Cuerpo educación y escuela. El cuerpo en la escuela y la escuela en el cuerpo. Corporeidad femenina en la escuela.

Juego, expresión y comunicación. Elementos para su comprensión y su experiencia.

Juegos, actividades y prácticas corporales.

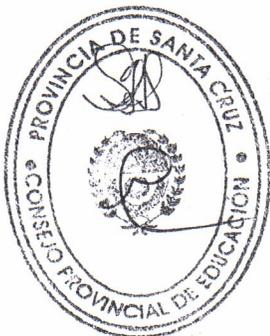
Juego y aprendizaje. Aspectos generales.

Acompañamiento en el juego y la expresión de los niños; creación de ambientes adecuados.

Rol docente y disponibilidad corporal y lúdica.

Bibliografía básica

- Bernard Michael: (1985). cap. III El concepto de esquema corporal y sus ambigüedades Cap. IV Enfoque psicobiológico del cuerpo la génesis de la conciencia corporal. Cap. V Enfoque fenomenológico del cuerpo en *El Cuerpo* Barcelona Editorial Paidós. Técnicas y lenguajes corporales.
- Dussel Inés: (2005). Cap. 4: Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos normas e identidades en la Escuela. AISENSTEIN Ángela (2005) Cap. 5: En el templo del saber no sólo entra el espíritu. Aprendiendo a “poner el cuerpo” GVIRTZ Silvina (comp) *Textos para repensar el día escolar*. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires Editorial Santillana
- Foucault, Michel.(2008 edición revisada) parte III la disciplina. 5- Los cuerpos dóciles. El arte de las distribuciones, 164; el control de la actividad, 173; la organización de la génesis, 181; la composición de la fuerza, 189. 6- Los medios del buen encauzamiento. La vigilancia jerárquica, 200; la sanción normalizadora, 207; el examen, 215. 7- El panoptismo. En *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión, 2da edición Buenos Aires Siglo XXI ediciones Argentina 384p*
- Grasso Alicia: (2005) Aprender construyendo la identidad corporal en *Construyendo Identidad corporal. La corporeidad escuchada..* Ed. Novedades Educativas.
- Azzerboni Delia R.2008. *Del cuerpo a la PC: buscando sentidos en el nivel Inicial*. Azzerboni D (comp.). Ediciones puerto creativo. Buenos Aires.
- XUNTA DE GALICIA; BBVA; UNICEF: “El juego en el Nivel Inicial”; Autoras Patricia Sarlé; Inés Rodríguez Sanz y Elvira Rodríguez; Coordinación general: Verona Batiuk. Cuadernillos 1, 2, 3 y 4
- Porstein Ana María (2009) Cap. 1 Cuerpo, movimiento y juego como ejes transversales de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el Jardín Maternal. Herramientas conceptuales para comprender mejor a los niños/as y a nuestra práctica como docentes en





//-49-

- las propuestas c6poro motoras. *Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial propuestas de Educaci6n f6sica y expresi6n corporal*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones
- Sarlé Patricia (2010) Juego Fundamentos y reflexiones en torno a su ense˜anza. En *el juego en el nivel inicial*. UNICEF. Buenos Aires.
 - Sarlé Patricia.(2010). Cap. 5 Repertorio l6dico, infancia y escuela: pensando en t6rmino del derecho del ni˜o /a a jugar y cap. 7 Criterios para clasificar juegos en *Lo importante es jugar... c6mo entra el juego en la escuela*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

EDI IPES CALETA OLIVIA: EMPLEO DE LA VOZ

Formato: Taller.

R6gimen de cursado: cuatrimestral.

Ubicaci6n en el dise˜o: segundo a˜o

Asignaci6n horaria semanal para el estudiante: 3 horas c6tedra / 2 horas reloj

Asignaci6n horaria total para el estudiante: 48 hs c6tedra/ 32 hs reloj.

Finalidades formativas:

- Facilitar la adquisici6n de un mejor uso de la voz, un mayor conocimiento y aplicaci6n de recursos preventivos ante las exigencias vocales del futuro docente.
- Promover el d6sarrollo de h6bitos saludables en el reconocimiento de las cualidades y cuidados de la voz.

Ejes de contenido

El cuerpo: la postura, tono y movimiento.

La respiraci6n: la capacidad respiratoria y la voz.

La sonoridad del habla, la dicci6n y la modulaci6n.

Los cuidados y recomendaciones para el mejor uso de la voz.

Bibliograf6a b6sica

- Seiref, Leonardo "El cuerpo: el espacio que habitamos". Ed. Andr6meda Bs.As. 1993
- Neira, Laura "La voz hablada y cantada". Ed. Puma. Bs.As. 1996
- Segre y Naidich, Principios de Foniatr6a. Ed. Toray. Bs.As. 1973
- Fairman, Silvia "Trastornos en la comunicaci6n oral". Ed. Magisterio del Rio de La Plata. Bs. As. 1993
- Kesselman, Susana "El pensamiento corporal". Ed. Lumen Bs.As. 2005

CAMPO DE LA FORMACI6N ESPEC6FICA

Seg6n los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formaci6n Docente Inicial (Res. CFE N6 24/07), la Formaci6n Espec6fica se orienta al estudio de la/s disciplina/s espec6ficas para la ense˜anza en la especialidad en que se forma, la did6ctica y las tecnolog6as educativas particulares, as6 como de las caracter6sticas y necesidades propias de los ni˜os a nivel individual y colectivo. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio, en este caso, al Profesorado de Educaci6n Inicial y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la funci6n docente en este nivel.

3077





PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

//-50-

Este campo, constituye, por lo tanto, un aspecto crucial de la formación del docente, ya que junto con las experiencias formativas propias de los otros campos, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el currículo de la educación infantil. Ello significa tener presente, de modo fundamental, que no se está formando a un especialista en la disciplina ni a un investigador en Didáctica de las áreas; sino a un profesional que tiene una tarea específica, que es la enseñanza. Es importante señalar que los saberes que componen la Formación Específica proceden de fuentes diversas. Los ámbitos de referencia del currículo que clásicamente se reconocen como fuentes son las instituciones de generación de conocimiento académico –las universidades, los centros de investigación-, a los que hoy se propone añadir otros ámbitos considerados valiosos: el mundo del trabajo, los desarrollos tecnológicos, las actividades corporales en general y deportivas en particular, la producción artística en sentido amplio, el campo de la salud, las múltiples formas de ejercicio de la ciudadanía y tantos otros que ofrece, para diversos sectores de la sociedad, un universo de saberes y prácticas que la escuela debería transmitir (Terigi, 2009).

En el caso del ciclo de Jardín de Infantes, los campos de conocimiento, en primer lugar, constituyen una fuente ineludible, en la medida en que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos y destrezas, valores. Los elementos de una disciplina que un docente debe aprender están ligados, sin duda, a los contenidos que integran el currículo del nivel para el que se forma, pero éstos no lo agotan en ningún sentido. Resulta necesario garantizar una formación profunda sobre los aspectos que hacen a la estructura de la disciplina y, a la vez, dotar a los estudiantes de estrategias y categorías de pensamiento que les posibiliten la apropiación de nuevos conocimientos a futuro y el abordaje de nuevas problemáticas y cuestiones más allá de la formación inicial. La formación disciplinar requiere, asimismo, la inclusión de aquellos aspectos que posibiliten la comprensión de los contextos históricos de producción de los conocimientos y la reflexión sobre ciertos aspectos epistemológicos que permitan dar cuenta de la naturaleza de los objetos en estudio, del tipo de conocimiento producido en una disciplina y de los métodos y criterios para su producción y validación.

En el caso de los saberes del Jardín Maternal, se requiere limitar el alcance de los ámbitos tradicionales de referencia y, al mismo tiempo, reconocer otros ámbitos que amplíen los referentes que se consideran. Especialistas en el ciclo proponen como fuentes para decidir qué enseñar en el Jardín Maternal “los saberes de la vida cotidiana, los saberes culturales, las pautas de crianza, los aspectos evolutivos propios del desarrollo, los saberes disciplinares desde lo actitudinal”. Un ámbito de referencia privilegiado para definir estos contenidos lo conforman las experiencias de “buena enseñanza” que ocurren en los hogares, con tradiciones, costumbres y saberes acerca de lo cotidiano, con la diversidad cultural que en ellos se despliega. (Soto y Violante, 2005)

La formación específica se nutre, asimismo, del conocimiento didáctico relativo a la enseñanza de contenidos específicos correspondientes a las distintas áreas de conocimiento y de experiencia, de las teorías psicológicas necesarias para conocer los rasgos distintivos del proceso de aprendizaje de esos contenidos y las características evolutivas de los niños desde el punto de vista motor, cognitivo, emocional, moral y social. Del mismo modo, los estudios de carácter histórico, sociológico y cultural constituyen una referencia curricular importante en la medida en que posibilitan perspectivas y modos de comprensión más amplios acerca de las infancias.



3077



PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

//-51-

La Formación Específica debe dar al futuro docente herramientas conceptuales y prácticas para programar la enseñanza, poner en práctica distintas estrategias, coordinar la tarea de la clase y evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos y sus resultados. A su vez, el campo de la Formación Específica debe estar en estrecha articulación con el Campo de la Formación en la Práctica y el Campo de la Formación General.

Las unidades Curriculares del Campo de la Formación Específica, son:

Problemáticas de la Educación Inicial

Didáctica de la Educación Inicial I

Didáctica de la Educación Inicial II

Los Sujetos de la Educación Inicial

Lenguajes Artísticos y su enseñanza I -Teatro y Expresión Corporal Danza.

Lenguajes Artísticos y su enseñanza II -Música y Artes Visuales.

Didáctica para los Lenguajes Artísticos

Lengua, Literatura y su enseñanza

Literatura Infantil y su enseñanza

Alfabetización Inicial

Ciencias Sociales y su enseñanza

Didáctica para el área de las Ciencias Sociales

Matemática y su enseñanza

Didáctica para el área de la Matemática

Ciencias Naturales y su enseñanza

Didáctica para el área de las Ciencias Naturales

Prácticas corporales y su enseñanza.

La integración como estrategia para la inclusión

ESI y su enseñanza

Análisis y producción de materiales curriculares

EDI IPES RÍO GALLEGOS: Títeres en la Educación Inicial/ EDI IPES CALETA OLIVIA:

Planificación Didáctica en el Nivel Inicial. Proyectos Integrados

PROBLEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Formato sugerido: seminario

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: primer año

Asignación horaria semanal para el estudiante: 3 hs cátedra/ 2 hs reloj.

Asignación horaria total para el estudiante: 96 hs cátedra/ 64 hs reloj.

Finalidades formativas:

Promover que los alumnos tomen conciencia que la Educación Inicial es un derecho de las Infancias, un derecho so-cial que invo-lucra la construcción de un compromiso ético-político- social y una actitud democrática en el ejercicio del trabajo docente y la profesión.

3077





- Favorecer que los alumnos construyan un bagaje de conocimientos explicativos interpretativos que les posibiliten reflexionar críticamente acerca de discursos y prácticas sociales e institucionales que comprometen la Educación Inicial.
- Posibilitar que los alumnos se apropien, de-construyan y construyan las funciones sociales de la Educación Inicial, los aportes de los precursores pedagógicos y las resignificaciones en desarrollo.
- Promover la consideración del tratamiento de la diversidad sociocultural atendiendo a las singularidades que presenta la población infantil.
- Desarrollar una actitud de análisis crítico en relación con el objeto "Educación Inicial" en tanto campo de estudio, reflexión y continua contrastación con las prácticas educativas.
- Desarrollar actitudes de apertura y valoración por el trabajo compartido, la apropiación de saberes significativos y los aportes del campo didáctico al enriquecimiento de su rol profesional.

Ejes de contenidos

La Educación Inicial en búsqueda de su identidad: cuidado y educación. Mitos y contradicciones.

La Educación Inicial: Jardín Maternal y Jardín de Infantes: Caracterización, estructura, formas de organización institucional, función social. Contratos fundacionales antagónicos y reasignaciones de sentido. Una mirada a la historia del Nivel Inicial en la Argentina.

Imaginario social, representaciones, mitos y creencias acerca de la Educación Inicial.

Cambios en la concepción del rol docente.

La educación infantil como derecho para todos los niños

La educación Inicial un derecho de las Infancias. Incidencia en las prácticas concretas. El niño como sujeto de derecho o como objeto de cuidado. Declaración de los Derechos del Niño. Los textos de los organismos internacionales. Las relaciones entre documentos vigentes (vigencia formal) y la realidad (vigencia real). Discursos y visibilidad en las prácticas sociales. Contradicciones y esperanzas. Democratización y carácter público. Universalidad. Acceso al conocimiento.

Modalidades alternativas Exclusivas y complementarias a la escolarización inicial. Educación formal, no formal e informal. Tensiones. Antinomias. Creación de contextos enriquecedores. Políticas y programas para la atención de la niñez: ejemplos en América Latina.

Las relaciones entre las familias y las instituciones de educación inicial

Familias y Culturas. Diversidad cultural: los grupos de origen de los niños: Lugar de las familias. Reestructuración del modelo clásico. Configuraciones. Funciones parentales, funciones docentes. Modalidades de socialización: sucesiva, simultánea y alternativa. Culturas infantiles.

Relaciones entre las familias y las instituciones: diferenciación y complementariedad.

Los límites una problemática compartida.

Bibliografía básica:

- Aguirre; Elina. Conferencia Trayecto de directivos (2007) Transformaciones en la niñez y en las configuraciones familiares. *La construcción de vínculos en el mundo actual*, La Rioja.





//53-

- Fujimoto Gómez (2000) Modalidades alternativas en educación infantil. Simposio Mundial de Educación Infantil. Chile.
- Harf, Ruth. Nivel Inicial, Aportes para una Didáctica. Ed. El Ateneo. 1.999
- Harf, Ruth, Pulpeiro Sylvia y Coppa Graciela; ¿Qué pasa con los límites en la Educación Inicial?; Editorial Hola Chicos; 1º edic.; Bs. As; 2007.
- Ley 26.206.
- Malajovich, Ana, (Comp.), Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial; 2.006. Siglo XXI. Editores Argentina. S.A
- Montes, Graciela. (2000) ¿De qué hablamos cuando hablamos de derechos? CTERA; CAL; UNICEF. Buenos Aires.
- Penchansky de Bosch, Lidya y San Martín de Duprat, Hebe. El Nivel Inicial: Estructuración. Orientaciones para la Práctica- Ed. Colihue. 1998.
- Pulpeiro, Sylvia; Moreau de Linares, Lucía; Origlio, Fabrizio y Sarquis, Patricia; ¿Qué pasa con la relación familia-escuela en la Educación Inicial?; Editorial Hola Chicos; 1º edic.; Bs. As.;2010.
- Zabalza, M. Ángel. "Calidad en la Educación Infantil". (1996). Ed. Narcea. Madrid.

LENGUAJES ARTÍSTICOS Y SU ENSEÑANZA I: TEATRO Y EXPRESIÓN CORPORAL-DANZA

Formato: taller

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: primer año

Asignación horaria semanal para el estudiante: 3 hs cátedra/ 2 hs reloj.

Asignación horaria total para el estudiante: 96 hs cátedra/ 64 hs reloj.

Finalidades formativas:

- Propiciar instancias de exploración del Lenguaje Corporal y Teatral de forma lúdica y creativa que contribuya a la valoración del trabajo individual y grupal de forma reflexiva.
- Favorecer la apropiación de los códigos, modos y medios del Lenguaje Corporal y Teatral como formas de expresión artístico – comunicativas.
- Promover la dimensión corporal y expresiva a través de sus diferentes elementos: Espacio, tiempo y energía.
- Facilitar espacios de improvisación y composición como herramienta para comunicar imágenes, ideas, mensajes a través de la danza.
- Propiciar la construcción de propuestas tendientes a la integración de los diferentes lenguajes que le permitan ampliar y enriquecer sus capacidades de expresión, comunicación y representación.

Promover instancias de apreciación de distintas manifestaciones expresivo corporales y teatrales del contexto cultural, propiciando la reflexión sobre las intenciones y significados que contengan las mismas.

Propiciar la adquisición de herramientas metodológicas para el diseño, la implementación y la evaluación de propuestas de enseñanza del Lenguaje Corporal y Teatral para niños de Nivel Inicial (Ciclo Maternal y Ciclo Infantes).



3077



//-54-

- Facilitar el trabajo artístico de forma cooperativa y solidaria.
- Promover el conocimiento de los diferentes roles del hecho artístico teatral y corporal en tanto productor, y/ o receptor.
- Favorecer la recepción crítica y reflexiva de las creaciones artísticas propias, del grupo y del contexto cultural y artístico.

Ejes de contenidos:

Introducción a los contenidos del Lenguaje Corporal:

Cuerpo: Coordinación dinámica general. Movilidad parcial. Esquema e imagen corporal. Sensopercepción.

Energía: Tono muscular (Tensión - relajación). Cualidades de movimientos.

Espacio: Niveles espaciales. Kinesfera. Espacio personal y el espacio social.

Tiempo: Ajuste global y concreto a estímulos sonoros.

Creatividad: Estilos de la danza. Vocabulario corporal expresivo. Improvisación, exposición y desinhibición. Manipulación de objetos. Composición.

Introducción a los contenidos del Lenguaje Teatral:

Códigos Verbales: Texto Dramático (TD), Texto Espectacular (TE) -Espesor signico-. Estructura Dramática: Secuencia dramática -Principio, Nudo, Desenlace-. Elementos de la estructura dramática- Sujeto, Entorno, Conflicto, Acción-.

Códigos No verbales: Espacio teatral (Escénico y del espectador). Producción. Poética teatral. Montaje y puesta en escena. Escenografía. Elementos escenográficos. Iluminación. Sonidos. Musicalización. Vestuario. Maquillaje.

El cuerpo y la voz como herramientas de expresión dramática: Gesto. Improvisación. Acciones Dramáticas. Indagación y uso creativo de la voz. Narración oral. Creación y caracterización de personajes.

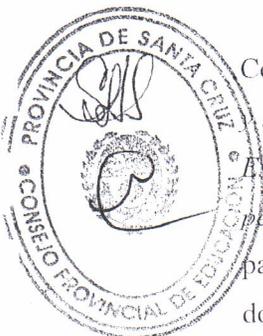
Producción: Formas de representación teatral (Teatro de títeres, Teatro de sombras, Teatro de actores, Teatro negro, etc.)

La enseñanza del Lenguaje Corporal y Teatral en la Educación Inicial.

*Ciclo Maternal: Experiencias de **Apreciación- percepción y exploración – producción**. (a partir de objetos, telas, diferentes tipos de títeres, estímulos sonoros, movimiento, gestualidad, maquillaje, vestuario, sombras; apreciación de producciones pertenecientes al medio cultural y social; etc.). Lectura y análisis de los Lineamientos Provinciales para la educación de niños de 0 a 3 años (Santa Cruz). Ámbitos de experiencias: Experiencias para el desarrollo motriz – Experiencias para jugar y aprender (Juegos motores, simbólicos, con objetos, dramáticos, con títeres) – Experiencias para la expresión y la comunicación (Lenguaje corporal y teatral).*

*Ciclo Infantes: Experiencias de **Apreciación- percepción, exploración - producción** y Contextualización (**Improvisaciones libres y guiadas. Juego Dramático. Juego simbólico. El cuerpo la voz. Estructura dramática. Exploraciones espaciales y con objetos. Composición y Producción. Espacio de representación y del público. Apreciación y contextualización de producciones pertenecientes al medio cultural y social. Etc.**). Lectura y análisis del Diseño Curricular Provincial para la Educación Inicial (Área Educación Artística: Lenguajes Corporal y Teatral). El rol docente: docente modelo vs. docente incentivador.*

3077





//-55-

Los elementos del lenguaje Corporal y Teatral como Medios para la enseñanza: Voz, estímulos sonoros, material plástico – visual, objetos diversos, material literario, diferentes títeres y marionetas, teatro de sombras, máscaras, pantomima, maquillaje, vestuario, accesorios, iluminación, sonidos.

Bibliografía básica

Akoschky, J. (et al.) (1998). Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires: Paidós.

Bernardo, Mané (1991): Teatro de Sombras. Buenos Aires: Actilibro.

Cursi, Rafael (2007). Dialéctica del titiritero en escena. Buenos Aires: Colihue.

Freire, Paulo (2002) Cartas a quién pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Grondona, Leticia (et. al.) (1999): Expresión corporal. Su enfoque didáctico. Buenos Aires: Ed. Nuevo Extremo.

Mantovani, Alfredo (2004): El teatro: un juego más. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

Origlio, Fabrizio (et al) (2005): Arte desde la cuna: Educación temprana para niños desde recién nacidos hasta los tres años. Uruguay: Ed. Nazhira.

-----, ----- (2005): Arte desde la cuna: Educación inicial para niños desde los cuatro hasta los seis años. Uruguay: Ed. Nazhira.

Padovani, Ana (2008): Contar Cuentos: Desde la práctica hacia la teoría. Buenos Aires: Paidós.

Penchansky, M. (1994): Andar. Experiencias y fundamentos para una didáctica de la Expresión Corporal. Buenos Aires: Ed. Ricordi.

Rogozinski, Viviana (2005): Títeres en la escuela. Col. Recursos didácticos. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

Pavis, Patrice(1998): Diccionario del Teatro. Dramaturgia, estética, semiología. Traducción: Jaume Melendres. Barcelona: Paidós.

Stokoe, Patricia (1986): La expresión corporal en el jardín de infantes. Como soy y cómo era. Bs. As.: Paidós.

Vigotsky, Lev Semyónovich (2003): La imaginación y el arte en la infancia [1934]. Madrid: Akal.

Villena, Hugo (1996) Títeres en la escuela. Buenos Aires: Ed. Colihue.

LENGUAJES ARTÍSTICOS Y SU ENSEÑANZA II –MÚSICA Y ARTES VISUALES-

Formato sugerido: Taller

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño: segundo año

Asignación horaria semanal para el estudiante: 3 hs cátedra/ 2 hs reloj.

Asignación horaria total para el estudiante: 96 hs cátedra/ 64 hs reloj.

Finalidades formativas:

- Ofrecer a los futuros docentes la posibilidad de acceder a experiencias expresivo-comunicativas desde el lenguaje musical y el plástico visual, y a su análisis, facilitando el acceso a otras formas de conocimiento y de representación de la realidad.

3077





//-56-

- Propiciar experiencias de exploración, de experimentación y de producción artística que permitan a los estudiantes desarrollar la creatividad así como también modos personales de expresión.
- Brindar experiencias de recepción artística que posibiliten el desarrollo de la percepción multisensorial y de la sensibilidad estética de los estudiantes.
- Proponer espacios para el análisis y la interpretación que posibiliten a los estudiantes desarrollar un pensamiento reflexivo respecto de los significados presentes en producciones artísticas visuales y musicales del entorno cultural local, regional, nacional y universal.
- Enriquecer y diversificar la experiencia cultural de los estudiantes ampliando el repertorio visual y musical a los variados géneros y estilos que hoy se difunden y coexisten, y a expresiones innovadoras que amplían hacia nuevas y diferentes perspectivas el panorama de la Música y de las Artes Visuales.
- Propiciar el conocimiento de manifestaciones artísticas del entorno y la región y del patrimonio visual y musical local, así como también de artistas referentes del ámbito nacional y universal.
- Promover la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan a los estudiantes iniciarse en el diseño, la implementación y la evaluación de propuestas didácticas para la enseñanza de la Música y de las Artes Visuales en los ciclos Maternal e Infantes del Nivel Inicial, así como también para la utilización del arte como recurso didáctico.
- Promover experiencias de análisis y de reflexión que posibiliten a los estudiantes construir un marco teórico y desarrollar un pensamiento crítico que sustente el tratamiento didáctico de la Música y de las Artes Visuales en la Educación Inicial.

Ejes de contenidos:

APRECIACIÓN: se organizan los contenidos tendientes a favorecer el contacto desde lo perceptual con el entorno natural y el cultural (producciones artísticas musicales y visuales), para el disfrute y la valoración crítica.

La percepción auditiva, táctil y visual. La percepción multisensorial como medio para la producción de conocimiento y como insumo para la creación artística.

La recepción: el desarrollo de la sensibilidad y del gusto estético. La observación y la escucha del entorno social y del cultural.

Análisis connotativo y denotativo de los discursos artísticos. La interpretación.

La dimensión crítica: el desarrollo del pensamiento reflexivo ante las manifestaciones artísticas.

La apreciación de las producciones artísticas propias y ajenas.

PRODUCCIÓN: se organizan los contenidos implicados en la creación intencional, a partir de las particularidades de cada lenguaje artístico desde lo percibido, lo pensado, lo imaginado o sentido.

Elementos constitutivos del lenguaje visual. Códigos (punto, línea, forma, textura, acromáticos, color, espacio, entre otros) y las formas de organización/composición: contraste, relación figura-fondo, tamaño, simetría, ritmo, entre otros.

Elementos constitutivos de la música. Sonido y sus rasgos distintivos. Ritmo. Melodía. Textura. Forma. Velocidad y dinámica. Carácter.



3077



PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Consejo Provincial de Educación

//57-

Modos y Medios del lenguaje visual. La exploración, la experimentación y la producción de imágenes: formas tradicionales y contemporáneas de producción: bidimensionales (dibujo, pintura, collage, fotomontaje, frotado, grabado, arte impreso) y tridimensionales: escultura (modelado y construcción). Exploración de materiales, herramientas, técnicas y soportes.

Medios de expresión de la Música. Voz hablada y cantada. Instrumentos musicales convencionales y no convencionales. El movimiento corporal (como recurso para la actividad musical).

Modos de comunicación. Los principios de composición: elementos musicales, su disposición, sus interrelaciones. La imitación. La creación. La sincronización grupal. La improvisación. Interpretación vocal e instrumental.

La imagen como medio para la representación, la comunicación y la expresión. Relaciones entre contenido, forma e intencionalidad del discurso visual: el signo visual: aspectos denotativos y connotativos.

CONTEXTUALIZACIÓN: se organizan los contenidos vinculados a la relación entre la cultura y los objetos producidos en un momento determinado.

El Patrimonio Artístico Visual. Manifestaciones visuales del entorno y la región. Artistas visuales referentes del arte local, regional, nacional y universal. Relación Patrimonio-Museo. El Museo de Arte.

El Patrimonio Cultural Musical. Las producciones musicales como reflejo de la sociedad y la cultura. Género y estilo. La canción infantil. Juegos y rondas.

DIDÁCTICA: comprende los contenidos vinculados a la enseñanza de la Música y de las Artes Visuales para los ciclos Maternal e Infantes del Nivel Inicial

La enseñanza de los lenguajes artísticos en el Nivel Inicial: experiencias de percepción – apreciación y de exploración – producción de imágenes y sonidos en el Ciclo Maternal. Experiencias de apreciación – contextualización – producción en el Ciclo Infantes.

La planificación de la enseñanza del arte en el Jardín: itinerarios y secuencias didácticas. Componentes. El Diseño y los Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales y los contenidos de la enseñanza del arte.

La enseñanza de las Artes Visuales en el nivel inicial: actividades, recursos y estrategias didácticas.

La intervención docente. La organización del espacio de la sala para la producción y la recepción del arte visual. La imagen como recurso y como contenido de la enseñanza.

Las producciones y expresiones infantiles. Caracterización en relación a las etapas evolutivas gráficas y desde la producción de imágenes en la tridimensión.

El Museo de Arte en la sala. Las exposiciones de arte visual en el jardín.

El estereotipo visual y la estética infantilizada. La libre expresión y la espontaneidad. La alfabetización visual.

La enseñanza de la Música en el nivel inicial: la música y su relación con el aprendizaje y la enseñanza escolar. Selección del repertorio. Selección del instrumental y de otros recursos sonoros. La intervención docente. Enseñanza de canciones. Planificación de actividades musicales. Criterios de evaluación.

Bibliografía básica:

- AAVV (1999) 0 a 5 – *La educación en los primeros años. Educación Plástica.* Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.

3077





//-58-

- Acaso, María (2008) *El lenguaje visual*. 1º ed, Buenos Aires, Paidós.
- Akoschky, Judith (2007). "Música en el Nivel Inicial". En: *e-Ecleston. Lenguajes Artísticos-expresivos en la educación Inicial*. Año 3. Número 6. DGES. Ministerio de Educación. GCBA. Disponible en: http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/Revista%20N%BA%206_Akoschky.pdf
- Augustowsky, Gabriela; Alicia Massarini; Silvia Tabakman (2008) *Enseñar a mirar imágenes en la escuela: serie respuestas*. 1º ed, Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Berdichevsky, Patricia (2009) *Primeras huellas. El Lenguaje Plástico visual en el Jardín Maternal*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Malbrán, Silvia (1991). *El Aprendizaje Musical de los Niños*. Buenos Aires, Actilibro.
- Mairet Silvina y Karina Malvicini de Benini (2012). *Didáctica de la música en el nivel inicial*. Buenos Aires, Bonum.
- Nun De Negro, Berta (1995) *La educación estética del niño pequeño*. Buenos Aires, Magisterio del Río de La Plata.
- Origlio Fabricio y Otros (2003). *Arte desde la cuna. Educación inicial para niños de 0 a 3 años*. 1º edición. Buenos Aires, Nazhira Palabras Animadas.
- Origlio Fabricio y Otros (2008). *Arte desde la cuna. Educación inicial para niños de 4 a 6 años*. 1º edición, 1º reimpresión. Buenos Aires, Nazhira Palabras Animadas.

LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Formato: Asignatura

Régimen de cursado: Anual.

Ubicación en el diseño: primer año.

Asignación horaria semanal para el estudiante: 4 hs cátedra/ 3 hs reloj.

Asignación horaria total para el estudiante: 128 hs cátedra/ 85 horas

Finalidades formativas

- Conozcan los fundamentos teóricos y las investigaciones psicológicas y psicoeducativas, sustentadas en diversos principios epistemológicos, que estudian al sujeto y explican sus procesos de desarrollo y de aprendizaje.
- Brindar experiencias de aprendizaje para una comprensión integradora de las características del niño, sus manifestaciones y procesos de construcción del conocimiento considerando el contexto sociocultural.
- Propiciar el reconocimiento e importancia del nivel en la historia escolar del sujeto y en la constitución misma de su subjetividad para garantizar la equidad y asegurar el pleno desarrollo de sus potencialidades.
- Favorecer la mirada sobre el juego desde perspectivas que permiten comprender la relación entre juego, aprendizaje escolar y enseñanza y orienten, sin perder su especificidad lúdica.
- Fomentar el respeto por la persona del niño, sus valores, tradiciones, creencias, costumbres, lenguajes y apariencias, como sujeto de derechos inalienables e intransferibles, portador de una historia a reconocer y valorar desde su diversidad y con derechos diferenciales de protección integral y adecuada a su momento personal y evolutivo.



3077



Ejes de Contenidos

Sujeto y subjetividad.

La constitución del sujeto, construcción de la subjetividad como proceso dialéctico entre los aspectos familiares, psicofísicos, evolutivos, sociales y culturales. Concepciones de sujeto. Los sujetos educativos hoy.

Las infancias. Conceptualizaciones. Y representaciones a lo largo de la historia. Familia y escuela.

La infancia como construcción social.

Sujeto y aprendizaje. Dimensiones para el análisis del desarrollo. Enfoque innatistas, ambientalistas.

Visión contextualista interaccionista.

Maduración, crecimiento, desarrollo, aprendizaje. Distintos posicionamientos. Los tópicos evolutivos. Lo social, la cultura, la enseñanza y aprendizaje, influencia de la escolarización.

La familia como contexto de socialización. La escuela como contexto de socialización. Desarrollo físico y motor. Desarrollo cognitivo. Desarrollo social. Desarrollo moral. Desarrollo afectivo.

El desarrollo y el aprendizaje: diferentes perspectivas.

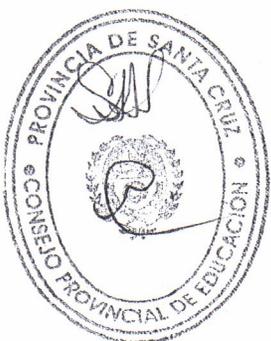
Desarrollo afectivo. la constitución psíquica.

El desarrollo desde la perspectiva de la teoría psicogenética Desarrollo cognitivo.

La perspectiva socio histórica:

Bibliografía básica.

- Azzerboni Delia: 2008 Ideas y experiencias para el jardín maternal. ediciones puerto creativo. Buenos Aires.
- Carli Sandra: 1999 De la familia a la escuela Infancia, socialización y subjetividad.. editorial Santillana. Buenos Aires.
- Caruso, M y Dussel, I. 1999 “de Sarmiento a los Simpson”. cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. colección triángulos pedagógicos. Editorial Kapeluz. Bs As.
- Coll, Palacios, Marchesi: compiladores. tomo 1 psicología evolutiva, desarrollo psicológico y educación. editorial alianza. Luque y Palacios: cap. 4 inteligencia sensorio motora. López Félix: desarrollo social y de la personalidad. Riviere Angel: cap. 7 origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. Mora y Palacios: cap. 8 desarrollo físico y psicomotor a lo largo de los años preescolares. Martí Eduardo: capítulo 10 inteligencia preoperatoria
- Fay. Bausá. Gaitán. Belgigh. 1997 Pensando la transformación de la educación en el nivel inicial. Editorial homo sapiens serie educación. Rosario
- Palladino Enrique. 2006 “Psicología evolutiva” Ed. lumen hmanitas, Bueno Aires.
- Palladino Enrique. 2009 Infancia, sociedad y educación. Desarrollo de la subjetividad. Editorial Espacio Buenos Aires.
- Piaget Jean 1961. Primera edición. La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueños. Imagen y representación. Fondo de cultura económico. México.
- Piaget Jean. 1971 Psicología de la inteligencia. Editorial psique. Buenos Aires.
- Piaget Jean. 1993. Seis estudios de psicología. Primera parte Editorial Ariel.
- Vigotski Lev. S. 1988 El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. México





DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL I

Formato sugerido: asignatura.

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: primer año

Asignación horaria semanal para el estudiante: 3 hs cátedra/ 2 hs reloj.

Asignación horaria total para el estudiante: 96 hs cátedra/ 64 hs reloj.

Finalidades formativas

- Ofrecer marcos teóricos con potencialidad explicativa, práctica y problematizadora de los cuales los estudiantes puedan apropiarse para analizar y proponer repertorios de formas de enseñar que ayuden a encontrar formas particulares para que todos los niños de Jardín Maternal logren sus aprendizajes posibilitando el derecho a acceder al mundo de la cultura y a la conquista de la autonomía.
- Generar situaciones de análisis y reflexión crítica de documentos curriculares, planificaciones y situaciones áulicas donde los estudiantes puedan comprender las especificidades que asumen la enseñanza de los niños de 45 días a 2 años, considerando: tiempo, espacio, objetos, protagonismo de los actores, contenidos, estrategias didácticas y evaluación para que puedan diseñar propuestas didácticas pertinentes, de calidad y ajustadas a los lineamientos curriculares vigentes.
- Analizar y comprender las teorías educativas relacionadas con la evaluación para que a partir de la utilización los insumos de su propia práctica y/o de otros (registros narrativos, planificaciones) logren evaluar los aprendizajes de los niños, sus propios desempeños y entiendan a la evaluación como una herramienta para mejorar la enseñanza.
- Posibilitar que los alumnos participen activamente en las clases aportando y confrontando ideas, valorando los diferentes puntos de vista tanto de sus pares como de los profesores que enriquecerán su formación.

Ejes de contenidos

JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL.

Objeto de estudio: la enseñanza en la educación inicial.

La enseñanza en el Jardín Maternal: Enseñanza y crianza. Buena enseñanza y buena crianza.

LOS PILARES DE LA EDUCACIÓN INICIAL HOY.

- 1-El desarrollo personal y social y la alfabetización cultural, constituyen las dimensiones de una Educación Integral.
- 2-El principio de globalización-articulación de contenidos se presenta como el modo apropiado de reunir aportes de los diferentes campos de conocimiento alrededor de ejes organizadores significativos para los niños.
- 3-La centralidad del juego.
- 4-La multitarea con ofertas diversas-simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa privilegiada.
- 5-La enseñanza centrada en la construcción de escenarios.

3077





//-61-

6-La experiencia directa y el planteo de situaciones problemáticas como formas privilegiadas de promover la construcción de conocimientos sobre el ambiente.

7- La organización flexible de los tiempos como respuesta a la necesidad de un diálogo permanente entre los tiempos personales, grupales e institucionales incluyendo propuestas de actividades diversas: cotidianas, intermedias, grupales, individuales, electivas, entre otras.

8-El docente como “acompañante afectivo, figura de sostén, otro significativo” y como “mediador cultural” enseña compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad corporal, realizando acciones conjuntamente, acompañando con la palabra, entre otras formas de enseñar específicas y particulares para los más pequeños.

9-La conformación de lazos de confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias.

EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN INICIAL: DISEÑO Y DESARROLLO DE SITUACIONES DE ENSEÑANZA PARA NIÑOS DE 45 DÍAS A 3 AÑOS.

Enseñanza y currículum en la educación inicial. Relaciones: encuentros y desencuentros.

Especificidad del currículum en el Jardín Maternal. Análisis de los Lineamientos de la Educación de niños de 0 a 3 de la Prov. de Santa Cruz.

El problema de los contenidos: a qué se denomina contenido en el Jardín Maternal. Fuentes de los contenidos. Organización de los contenidos: los ámbitos de experiencia.

La Planificación como organizador de la acción en el aula: sus niveles y componentes.

Estructuras didácticas que organizan la tarea en Jardín Maternal: las secuencias didácticas y sus configuraciones posibles: itinerarios didácticos y recorridos didácticos.

Componentes básicos de la planificación.

Criterios para armar propuestas de buena crianza.

Las actividades en Maternal: secuenciadas, de juego espontáneo y cotidiano.

Las formas básicas de enseñar en Maternal.

LA EVALUACIÓN EN EL JARDÍN MATERNAL

La evaluación en el jardín Maternal.

La observación y los tipos de registros.

Tipos de informes.

Bibliografía básica:

- BOSCH, L. P. y DUPRAT, H. S. M.: « El nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica»; Nuevos Caminos en la Educación Inicial; Colihue;
- -CAMILLIONI y otros: “El saber didáctico”; Paidós; Cuestiones de Educación; N° 54, 2007.
- MALAJOVICH Ana y MOREAU DE LINARES Lucía y de León Adelina: “Pensando la Educación Infantil. La sala de bebés.”; Recursos; Octaedro; N° 38.
- MOREAU DE LINARES, Lucía: “El jardín Maternal. Entre la intuición y el saber.”; Cuestiones de Educación; Paidós; 2° 1999.
- ORIGLIO, Fabrizio y otros: Itinerarios didácticos para el ciclo Maternal: Propuestas educativas de 0 a 3 años; Editorial Hola chicos; 2005.
- PITLUK, Laura: “Educar en el Jardín Maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años”; ed. Novedades Educativas; 1° ed. Diciembre de 2007.

3077





//-62-

- Dirección de Educación Inicial. Equipo Técnico de la Dirección de Educación Inicial. Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Didáctica de la Educación Inicial: “*Los Pilares de la Educación inicial*”. Rosa Violante y Claudia Alicia Soto. Marzo 2011.
- SOTO, Claudia y VIOLANTE, Rosa (comp.): “En el jardín Maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas.”; Cuestiones de Educación n° 46; Paidós;
- (comp.): “Pedagogía de la crianza. Un campo en construcción”; Voces de la educación; Paidós; 2008.
- SPAKOWSKY, Elisa. “Prácticas pedagógicas de evaluación en el Nivel inicial. Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras.”; Educación inicial; Homo Sapiens ediciones; 2011.

PRÁCTICAS CORPORALES Y SU ENSEÑANZA

Formato: asignatura.

Régimen de cursado: anual.

Ubicación en el diseño: segundo año.

Asignación horaria semanal para el estudiante: 4 hs cátedra/ 3 hs reloj.

Asignación horaria total para el estudiante: 128 hs. cátedra/ 85 hs reloj.

Finalidades formativas

- Brindar a los/as docentes en formación instrumentos teóricos y prácticos para posibilitar una descripción y comprensión del desarrollo infantil desde las perspectivas corporal y motriz en su relación con la cultura y el desarrollo psíquico (afectivo, social y cognitivo).
- Generar espacios para que los/as docentes revisen su posicionamiento frente a los niños, reconociendo las dimensiones corporales de su propia tarea y la trascendencia de las funciones de apego, sostén, exploración y comunicación.
- Aportar en el conocimiento de las características fundamentales de los niños estudiados desde el punto de vista de su cuerpo y su movimiento, con particular énfasis en la etapa de 45 días a 5 años.
- Promover la construcción de argumentos para que los/as docentes conozcan y valoren las posibilidades educativas que brinda y requiere la actividad motriz y la trascendencia social e individual de las prácticas corporales.

Ejes de contenidos

La psicomotricidad y la Educación Física como disciplinas pedagógicas. Las prácticas corporales en el jardín de maternal y de Infantes. El jardín un espacio inclusivo, promotor de vida activa y saludable en contextos excluyentes.

Cuerpo, cultura y educación. Las prácticas corporales y la tarea educativa.

Consideraciones epistemológicas. Cuerpo, movimiento, juego y motricidad, en el jardín y como instrumentos de la expresividad.

3077





//-63-

Maduración de las funciones sensoriales. Postura, tono muscular. Función tónica, fenómeno del espejo. Construcción de la corporeidad. Imagen del otro.

Maduración, crecimiento, aprendizaje, adaptación; desarrollo y desarrollo motor y psicomotor del niño de 45 días a 5 años.

Desarrollo global del sistema nervioso (pautas generales del desarrollo, proceso de crecimiento y maduración y su expresión a través de las conductas del niño).

La evolución de las habilidades motoras en los niños del jardín maternal y de jardín de infantes

Características de las etapas infantiles; significación del movimiento en la infancia

Relaciones entre cognición, emoción y movimiento. Actividad motriz y aprendizajes escolares. Actividad motriz y socialización. Las acciones motrices; las capacidades, funciones y procesos.

Rol del cuerpo en el desarrollo social y el juego, clasificaciones de los juegos.

La función del niño y del adulto. La disponibilidad corporal y lúdica. Estrategias de enseñanza. Disponibilidad del juego y el jugar del docente en los tiempos y espacios institucionales. La planificación de propuestas lúdicas y psicomotrices.

La actividad motriz espontánea, las intervenciones del docente tipos de intervención, construcción de escenarios y materiales, actividad de los alumnos y del docente, reconstrucción del rol.

Bibliografía básica:

- Azzerboni Delia R.(2008). Comp. Porstein Ana María. *Del cuerpo a la PC: buscando sentidos en el nivel Inicial*. Azzerboni D (comp.). Ediciones puerto creativo. Buenos Aires.
- Bonastre Merce. y FUSTÉ Susanna.:(2007) *Psicomotricidad y vida cotidiana. (0 a 3 años)* Biblioteca infantil GRAÖ. España.
- Calmers Daniel. (2003) *¿Qué es la Psicomotricidad?. Los trastornos psicomotores, nociones generales*. Lumen colección cuerpo, arte y salud. Serie roja Buenos Aires
- Calmers, Daniel.(2009). *Infancias del cuerpo*. Ediciones Puerto Creativo. Buenos Aires.
- Calmers, Daniel: (2009) *Del sostén a la Transgresión. El cuerpo en la crianza*. Editorial Biblos. Cap. 4 El cuerpo en los límites. Cap. 5 Juegos de crianza. Cap. 6 formas de intervención corporal. Cap. 7 Rol del Psicomotricista.
- Gómez Jorge-González Lady: (1989) *La educación física en la primera infancia*. Editorial Stadium. Buenos Aires.
- Incarbone, Oscar. (2009) *Juguemos en el Jardín: el juego y la actividad física en la educación inicial*. Editorial Stadium. Buenos Aires
- Porstein Ana María (2009) *Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial propuestas de Educación física y expresión corporal*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

