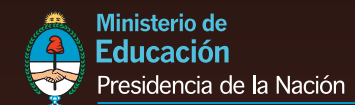


Material de distribución gratuita

Profesorado de Educación Inicial

RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES

Inicial



RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN
DE DISEÑOS CURRICULARES

**Profesorado de
Educación Inicial**



RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN
DE DISEÑOS CURRICULARES

Profesorado de Educación Inicial



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación

Dra. CRISTINA FERNÁNDEZ

Ministro de Educación

Prof. ALBERTO SILEONI

Secretaria de Educación

Prof. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

Secretario General del Consejo Federal de Educación

Prof. DOMINGO DE CARA

Secretario de Políticas Universitarias

Dr. ALBERTO DIBBERN

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Lic. GRACIELA LOMBARDI

Área Desarrollo Institucional - INFD

Coordinadora Nacional: Lic. PERLA FERNÁNDEZ

Área Formación e Investigación - INFD

Coordinadora Nacional: Lic. ANDREA MOLINARI

Coordinadora del Área de Desarrollo Curricular - INFD

Lic. MARÍA CRISTINA HISSE

Serie RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES

Profesorado de Educación Inicial

1ª ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. 110 p. ; 21x29,7 cm.

1. Formación docente. María Cristina Hisse

CDD 371.1

ISBN 978-950-00-0716-0

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723. Impreso en Argentina.

Coordinación General

María Cristina Hisse

Equipo técnico del Área Desarrollo Curricular

Liliana Cerutti – Ana Encabo – María Susana Gogna –
Gustavo Mórtola – Alicia Zamudio

Equipo de especialistas para el campo de la Formación General

María Cristina Davini – Ana Encabo

Equipo de especialistas para el campo de la Formación Específica

Coordinación: Alicia Zamudio
Delia Azzerboni – Laura Bianchi – Adriana Castro –
Liliana Cerutti – Claudia Díaz – Débora Kozak – Irma
Montoto – Patricia Redondo – Brisa Varela – Alicia Zaina

Equipo de especialistas para el campo de la Práctica Profesional

María Cristina Davini – María Cristina Hisse – Irma
Montoto

Asistente operativa María Emilia Racciatti

Diseño y diagramación

Ricardo Penney

Corrección de estilo y edición general

Ana María Mozian

Proceso de consulta

*Consulta a las Comisiones Curriculares del Consejo
Consultivo del Instituto Nacional de Formación
Docente*

Representantes del Sector Gremial:

CEA. Confederación de Educadores Argentinos
UDA. Unión de Docentes Argentinos
CTERA. Confederación de Trabajadores de la Educación de
la República Argentina
SADOP. Sindicato Argentino de los Docentes Privados
AMET. Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica

Representantes del Sector Universitario:

CU. Consejo de Universidades
CIN. Consejo Interuniversitario Nacional
CRUP. Consejo de Rectores de las Universidades Privadas

Representantes del Sector Privado:

Consudec. Consejo Superior de Educación Católica
CAIEP. Confederación Argentina de Instituciones Educativas
Privadas
Coordiep. Junta Coordinadora de Asociaciones de la
Enseñanza Privada

*Consulta a los Directores de Educación Superior,
docentes y equipos técnicos de las jurisdicciones*

Mayo – Junio 2008

Instituto Nacional de Formación Docente

Lavalle 2540 - 3º piso (C1205AAF) - Ciudad de Buenos Aires. Teléfono: 4959-2200

www.me.gob.ar/infod - e-mail: infod@me.gov.ar

ÍNDICE

FUNDAMENTOS POLÍTICOS E INSTITUCIONALES DEL TRABAJO DOCENTE	7
--	----------

Capítulo I	
ACERCA DEL CARÁCTER DE ESTAS RECOMENDACIONES	13

Capítulo II	
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	
1. Introducción	15
2. Acerca de algunas tensiones en la Formación General	16
3. Cuestiones centrales para pensar y orientar la Formación General	18
4. Algunos criterios generales a considerar en la selección de contenidos	20
5. Elementos para la discusión	21
6. Propuestas variables o complementarias	25

Capítulo III	
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	
1. Problemática contemporánea de la Educación Inicial	30
2. Sujetos de la Educación Inicial	34
3. Didáctica de la Educación Inicial	39
4. La enseñanza de las áreas disciplinares en la formación de docentes para la Educación Inicial	49
- Lengua y Literatura y su enseñanza	49
- Matemática y su enseñanza	55
- Ciencias Sociales y su enseñanza	61
- Ciencias Naturales y su enseñanza	68
- Área estético expresiva: los lenguajes artísticos y su enseñanza	77
- Los aportes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	85
- Educación sexual integral y su enseñanza	94

Capítulo IV	
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL	
1. A modo de Introducción	96
2. Reflexiones sobre los espacios de formación en las prácticas docentes	97
3. Cuestiones centrales para repensar y reorientar las prácticas	98
4. Cuestiones a considerar en la organización curricular	103

BIBLIOGRAFÍA	107
---------------------	------------

FUNDAMENTOS POLÍTICOS E INSTITUCIONALES DEL TRABAJO DOCENTE

1. La construcción federal de las políticas de formación docente

Los pensamientos y los conceptos que se acuñaron para la construcción política logran, muchas veces, su cometido. Es entonces cuando son aceptados y reconocidos por las grandes mayorías y se vuelven sentido común, o bien son sancionados jurídicamente y se integran al sistema normativo. Este pasaje de la construcción al sentido común y la normalidad queda depositado en muchos términos políticos y se escucha en forma de un acorde cada vez que éstos son pronunciados. Cuando se ponen en marcha tareas y voluntades coordinadas es necesario recuperar el sentido de algunos términos y manifestarse sobre ellos.

Proponemos fundamentar en este documento 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, en particular, del Instituto Nacional de Formación Docente. Esta condición adjetiva, desde los albores de nuestra nación, una forma de gobierno y una forma de organización político-territorial, pero también un modo de sentir el lugar de nacimiento y de pensar el vínculo con otros. Ahora bien, la condición federal no es meramente un dato emocional o un plexo normativo, sino una construcción política que sólo se sostiene a través de la adaptación de sus líneas de fuerza a condiciones históricas cambiantes y muchas veces adversas. Ser federal a mediados del siglo XIX o en 1880 puede no decir lo mismo que ser federal hoy.

En la actualidad, ser federal significa dos cosas. Por un lado, se trata de articular particularismos locales y singularidades histórico-políticas que han podido hallar la forma jurídica de la autonomía, de respetar ámbitos diferenciados que tienen potestad de tomar decisiones en su esfera propia. Por otro lado, ser federal es más que acatar una configuración normativa o detectar una singularidad. En cuanto la condición federal está sujeta a la variación histórica, construirla en condiciones contemporáneas es sostener un proyecto político.

Nuestro país enfrenta una serie de desafíos que convierten a la educación en una de las herramientas políticas cardinales en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. No hay dudas de que el fundamento político de este proyecto es el ejercicio efectivo del derecho a la educación de los niños y jóvenes que necesita, entre otros requisitos, de la ampliación de la escolaridad vía universalización del nivel inicial y la obligatoriedad del nivel medio. 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-institucio-

nal, el pensamiento en perspectiva y la planificación estratégica se nos imponen como marco para la consolidación del sistema formador docente.

2. El Instituto Nacional de Formación Docente y las metas del proyecto federal

La meta propuesta es la reconstrucción del sistema formador docente, la superación de la fragmentación actual y la configuración de un sistema integrado y cohesionado que acumule diversos aportes, recursos y experiencias. El proceso de reconstrucción del sistema formador docente requiere tanto de la formación de los agentes del sistema educativo y de la producción de aportes para el desarrollo de la educación en las escuelas, como de la elaboración de un vínculo sostenido y permanente con el sistema educativo y sus políticas. Para ello, es necesario articular con las instituciones formadoras y con las organizaciones que participan del desarrollo socio-cultural en los territorios y de las definiciones referidas tanto a los sujetos y las instituciones, como a las tareas de formar y ser docente.

En este sentido, el proyecto federal del Ministerio de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente es hacer de la fragmentación curricular e institucional una unidad de las diferencias. Se trata de reconocer la fragmentación y desde allí desde una decisión de superación y revisión de las mismas, alcanzar un proyecto político que se propone desde la unidad en tanto todo proyecto político imagina una unidad.

3. Orientaciones estratégicas del sistema formador

No hay reconstrucción del sistema formador docente sin identificación de problemas, formulación de orientaciones y diseño de estrategias. Un sistema formador integrado y cohesionado requiere la redefinición y la ampliación de la formación docente.

Para este proyecto, las tres orientaciones estratégicas son la responsabilidad en la formación de los agentes del sistema educativo; la vinculación con el sistema educativo, sus políticas, las escuelas y su territorio; y por último, la producción de conocimientos sobre la formación docente, la enseñanza y el trabajo docente.

*** Responsabilidad en la formación de los agentes del sistema educativo**

La responsabilidad central del sistema formador está en la formación inicial y continua de los docentes que se desempeñan y se desempeñarán en las escuelas. Teniendo en cuenta que la planificación del sistema formador es indisociable del planeamiento y las políticas del sistema educativo, el proceso de reconstrucción de una nueva institucionalidad debe acompañar el desarrollo del sistema educativo y sus requerimientos desde los cambios más coyunturales hasta las apuestas más estructurales.

*** Vinculación con el sistema educativo, sus políticas, las escuelas y su territorio**

Reconstruir el sistema formador exige fortalecer la organización político-institucional y consolidar un conjunto de vínculos institucionales con el sistema educativo, las escuelas y sus territorios. Esto implica construir un diálogo permanente con las políticas educativas que establezca un vínculo diferente con las escuelas de los distintos niveles y modalidades y con los procesos de transformación en las instituciones y sus agentes. Para que esto suceda, resulta clave que se promueva:

- que el sistema formador reconozca a las escuelas como participantes activos en la formación de los docentes;
- que las escuelas estén dispuestas a trabajar articuladamente con las instituciones de formación docente;
- la integración de otras instituciones que, directa o indirectamente, participan de la formación docente y pueden ser aliados estratégicos del proyecto.

*** Producción de conocimientos sobre la formación docente, la enseñanza y el trabajo docente**

La producción de conocimientos sobre la formación docente, la enseñanza y el trabajo docente es una tarea constitutiva del sistema formador. Al respecto, construir una nueva institucionalidad implica la jerarquización de ese saber a partir del desarrollo de su producción, circulación y validación, y fundamentalmente, la resignificación del estatuto del conocimiento del docente y el formador en relación con su trabajo.

4. El Plan Nacional de la Formación Docente

A partir del análisis y sistematización de experiencias acumuladas en nuestra historia, y de las distintas consultas técnicas y político-institucionales acerca del estado de la formación docente en nuestro país, el Plan Nacional de la Formación Docente 2007/2010 define tres áreas prioritarias para el fortalecimiento y mejora del sistema formador y describe los principales problemas y estrategias de cada área.

4.1. Desarrollo institucional

Incluye el fortalecimiento e integración progresiva del sistema formador inicial y continuo (planificación de su oferta y desarrollo, gestión del sistema, mejoramiento de la organización y dinámica pedagógica de los institutos superiores y apoyo a los estudiantes de las carreras de formación docente).

Problemas:

- Necesidad de organización del sistema de formación docente.
- Necesidad de planificación del desarrollo del sistema y de su oferta.

- Necesidad de fortalecimiento de la gestión del sistema.
- Debilidades en la organización y dinámica académica y pedagógica de los institutos superiores de formación docente.
- Debilidad de las políticas estudiantiles que tengan en cuenta el perfil y las necesidades de los alumnos de las carreras de formación docente.

Estrategias:

- Fortalecimiento de la identidad, cohesión e integración del sistema de formación docente.
- Fortalecimiento de la planificación y del ordenamiento del sistema de formación docente.
- Fortalecimiento de la gestión del sistema de formación docente y de su desarrollo.
- Fortalecimiento de la dinámica organizacional de los ISFD que favorezca un buen ambiente de aprendizaje y desarrollo formativo de los futuros docentes, y un trabajo docente apropiado.
- Fortalecimiento de políticas de apoyo y estímulo a los estudiantes de carreras de formación docente, que consideren sus necesidades y perfiles.

4.2. Desarrollo curricular

Comprende la actualización, integración y mejora de los planes de estudio y de la gestión del desarrollo y evaluación curricular, así como la renovación de los dispositivos de formación, enseñanza y aprendizaje docente.

Problemas:

- Fragmentación y baja articulación en el diseño de los planes de estudio.
- Insuficiente desarrollo de capacidades en la gestión del currículo y de nuevas modalidades pedagógicas.
- Necesidad de promover la investigación y experimentación pedagógica para el mejoramiento de las prácticas docentes.

Estrategias:

- Acuerdos sobre desarrollo curricular que aseguren el derecho a una formación de calidad a todos los estudiantes, con contenido nacional, jurisdiccional e institucional, facilitando la articulación entre las carreras y la Formación General y Específica.
- Desarrollo de modalidades de formación que incorporen experiencias de innovación para la mejora de la enseñanza en las escuelas, así como el seguimiento y monitoreo del currículo.
- Fortalecimiento del desarrollo de investigaciones pedagógicas, sistematización y publicación de experiencias innovadoras.

4.3. Formación continua y desarrollo profesional

Refiere a la actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes y orientada a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contemplando la

heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen de diversos contextos laborales.

Problemas:

- Fragmentación y bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional.
- Necesidad de capacitación para el mejoramiento de la gestión y las prácticas docentes en los institutos superiores de formación docente inicial.

Estrategias:

- Desarrollo de ofertas coordinadas de formación docente continua en las jurisdicciones, que aseguren mayores grados de profesionalidad y atiendan las necesidades del sistema educativo, incluyendo modalidades pedagógicas diversificadas y de impacto en las escuelas.
- Desarrollo de ofertas de capacitación para la gestión institucional y de renovación pedagógica de la formación de formadores, afianzando innovaciones y redes institucionales.

5. Necesidad de un abordaje integral

El Consejo Federal de Educación estableció en la Resolución N° 24/07 los lineamientos nacionales y la agenda de trabajo para adecuar los diseños curriculares de la formación docente a las disposiciones de la Ley de Educación Nacional. En las Mesas Federales de los Directores de Educación Superior de las jurisdicciones y en el ámbito del Consejo Consultivo, el Instituto Nacional de Formación Docente ha promovido consensos necesarios para la puesta en marcha de estos procesos.

Iniciar acciones y transformaciones en las áreas antes señaladas impone un abordaje integral. Este tipo de abordaje supone anticipar que una alteración en una de las áreas tiene consecuencias en las otras. Justamente por esto, considerar integralmente una transformación implica considerar la complejidad de vínculos que sostienen al conjunto. En el caso específico de una transformación en el área de desarrollo curricular resulta necesario:

- revisar y adecuar los modelos de organización institucional teniendo en cuenta la centralidad y complejidad del trabajo de enseñanza;
- diseñar regímenes académicos capaces de generar las mejores condiciones para los trayectos formativos de los estudiantes;
- redefinir el contenido y la organización del trabajo docente y la consecuente reconfiguración de los puestos de trabajo, de tal modo que se generen condiciones a ser definidas en el marco paritario que aseguren la calidad y el valor estratégico de la tarea.

6. Formación y trabajo docente

El proyecto de construcción federal de la formación docente necesita retomar la dimensión política de la formación y el trabajo docente. Cuando insistimos en pensar la formación y el trabajo desde

una perspectiva excluyentemente pedagógica en nombre de la supuesta neutralidad, empobrecemos la actividad docente; aunque también lo hacemos cuando nos concentramos solamente en la dimensión política de la acción y despreciamos la relevancia de las tecnologías pedagógicas y los contenidos curriculares. Más allá de las causas de una tendencia y de la otra, la reconstrucción del sistema formador necesita articular ambas dimensiones.

Tratándose de un proyecto que busca cohesionar al sistema formador, subrayar la dimensión política de la formación docente resulta inevitable. Por eso mismo, hoy intervenir sobre el sistema también implica recuperar esa dimensión como tarea irrenunciable y colectiva, tanto de los formadores como de los docentes.

Al respecto, si pensamos en la historia de la educación argentina, los formadores y los docentes –a lo largo de los siglos XIX y XX– se representaron como agentes político-institucionales de un proyecto nacional. Si entonces el trabajo de enseñar se enmarcaba en la organización nacional, hoy se inscribe en el proyecto de superar la fragmentación, tanto del sistema formador como del sistema educativo. Así enmarcado, la potencia del pensamiento docente no se agota en la transmisión de los conocimientos curriculares sino en la invención de un espacio común donde ese proceso sea posible.

En este proceso, si de alguna manera cabe definir la identidad política que imaginamos para los docentes es a través de la idea de responsabilidad. Claro está que no se trata de una responsabilidad que se reduce a la observación de las normas existentes. Si fuera así, se agotaría en la apelación a una serie de criterios neutrales. Por el contrario, pensar políticamente el trabajo docente implica trascender la neutralidad normativa y construir el espacio de lo común en la escuela. En definitiva, tanto en el sistema formador como en cada escuela, se nos impone un mismo quehacer político: reunir, unir, articular como una forma de construcción que no se agota en la apelación a criterios neutrales y abarca, pero trasciende la tarea de enseñar. La responsabilidad docente, en tanto dimensión política, es la producción de lo común en la escuela. Se trata de una producción activa que reconoce y posiciona al docente en relación con el hecho educativo en tanto acto de transmisión, de emancipación y de reconocimiento.

Capítulo I

ACERCA DEL CARÁCTER DE ESTAS RECOMENDACIONES

Tal como se establece en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), es posible distinguir tres niveles de decisión y desarrollo curricular:

- La regulación nacional, que define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo.
- La definición jurisdiccional, a través del diseño y desarrollo del plan de formación provincial y sus correspondientes diseños curriculares, a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales.
- La definición institucional, elaborada por los institutos formadores, que permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los futuros docentes.

Como es sabido, los Lineamientos Curriculares Nacionales (en adelante LCN) corresponden al primero de estos niveles y están dirigidos a fortalecer la integración, congruencia y complementariedad de la formación docente inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones y el reconocimiento nacional de los estudios.

Asimismo, y en vistas a acompañar el proceso de elaboración de los diseños curriculares por parte de las jurisdicciones, el Instituto Nacional de Formación Docente propone las siguientes Recomendaciones. El documento está dirigido primordialmente a los equipos técnicos regionales y jurisdiccionales a cargo del diseño curricular y ofrece un marco para la definición de los propósitos y contenidos en los planes para la formación docente inicial. Oportunamente, el nivel nacional brindará también asistencia técnica para los desarrollos provinciales y apoyará los procesos de capacitación para la puesta en marcha de las propuestas formativas.

En este sentido, resulta importante señalar que estas Recomendaciones brindan orientaciones relativas a diferentes dimensiones curriculares pero no las cubren de modo exhaustivo ni definen el conjunto de las decisiones que deben tomarse en el segundo y tercer nivel de concreción curricular. Cada jurisdicción cuenta con una gran cantidad de información que resulta imprescindible a la hora de tomar decisiones sobre el proyecto curricular más adecuado en cada caso. Esas informaciones permitirán adecuar a las realidades provinciales las recomendaciones que aquí se presentan, dentro del marco normativo provisto por los Lineamientos Nacionales. Por ejemplo, es clave el análisis de los planes de estudio vigentes, de las cargas horarias y los puestos de tra-

bajo existentes (perfiles de los docentes formadores y cargas horarias), las características de las instituciones y del alumnado al que reciben.

El avance hacia la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales requiere la consideración de estos aspectos y la toma de decisiones relativas a los distintos aspectos concernientes a una propuesta formativa. Entre ellos, la carga horaria total de cada plan, la proporción entre los distintos campos de la formación, la definición de unidades curriculares a incluir en cada campo (cantidad de unidades, el carácter de cada una de ellas, su duración); los modos de organización curricular y el tipo de relaciones entre las unidades curriculares; la especificación del contenido para cada una de estas unidades, sus alcances, su grado de especificación y su secuencia, las formas de trabajo y metodologías más apropiadas para cada instancia, los criterios que regirán la acreditación y promoción. Particularmente, cada jurisdicción deberá considerar cuál es el grado de flexibilidad que otorgará a los planes y cuáles son las decisiones curriculares que serán de definición institucional, es decir, el tercero de los niveles de concreción.

Capítulo II

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

1. Introducción

Pensar políticas para el trabajo y la formación docente necesariamente implica pensar en su relación con los proyectos sociales, con los proyectos políticos, con la historia. ¿Cuál es el sentido de formar docentes hoy? Más allá de la enorme complejidad que supone responder esta pregunta se abre un lugar de posibilidad en la construcción federal de políticas de formación docente.

Un sentido irrenunciable de la formación docente hoy es contribuir a hacer realidad una sociedad más justa, una sociedad inclusiva, con equidad y respeto a la diversidad. La justicia, se convierte de esta manera en el concepto clave que define el sentido de la acción educativa. Para llevar adelante este desafío, es prioritario responder tanto desde lo político como con prácticas concretas. Es decir, generar acciones que permitan y aporten a una educación que vuelva a ocupar un lugar estratégico en relación con la distribución de conocimientos. En este sentido, a la hora de pensar la formación inicial de los docentes, lo político y lo técnico no pueden estar desarticulados. Es decir, se necesita de definiciones amplias, globales, complejas y sistemáticas para la formación docente que acompañen la convicción política con instrumentos técnicos para la justa distribución del conocimiento.

Dentro de este marco, el presente documento de trabajo se propone aportar a la reflexión y análisis de la Formación General del profesorado. Definir cuáles son sus contenidos resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una decisión difícil.

Básicamente, porque el carácter constitutivamente complejo del trabajo docente parece haberse incrementado de manera sustantiva. La mutación de las finalidades educativas, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de estudiantes, 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. Dado este contexto, en la formación de docentes resulta necesario interrogarse sobre los conocimientos y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional, sin dejar de preguntarse acerca de cuáles son los rasgos que debieran caracterizar al docente como ciudadano de este mundo. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación y que se construyen, fundamentalmente, desde el campo de la Formación General.

En este marco, el propósito del documento es esbozar algunas coordenadas que enmarquen la dis-

cusión sobre los criterios a considerar en la definición de contenidos y que apoyen su organización en la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales.

Como se sostiene en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), este campo de la formación *“se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza”*. (LCN, 2007, párrafo 34)

Es importante señalar que los saberes que componen la Formación General proceden de diversas disciplinas. Las mismas constituyen una fuente ineludible, en la medida que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos y destrezas, y también valores.

La enseñanza desde y a través de las disciplinas en la formación docente debe poder asumir el desafío de promover un trabajo sobre las concepciones, supuestos y representaciones que los propios estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y campos disciplinares. Estas representaciones, a menudo, distan del saber disciplinar y juegan un papel central en la definición de modos de pensar y ejercer la docencia. Por ello, la formación inicial constituye un ámbito privilegiado para la elucidación, el análisis, la puesta en cuestión y la revisión de esas nociones y creencias.

2. Acerca de algunas tensiones en la Formación General

En los últimos tiempos, hemos asistido a un creciente descuido y ausencia de algunos contenidos de valor clave (expresado en forma directa o indirecta), respecto de la transmisión de los campos generales del conocimiento en la formación del profesorado. Esta tendencia ha impactado negativamente en la formación de los futuros docentes ya que la Formación General representa el marco y el andamiaje necesario para la construcción de los saberes de los otros dos campos curriculares y, en particular, de las prácticas docentes. Tanto en las reformulaciones curriculares concretadas en la última década en nuestro país, como en mucha de la literatura especializada, se ha producido una fuerte valorización de la formación en las prácticas profesionales y un correlativo desplazamiento de los conocimientos generales, vistos muchas veces como productos academicistas o distantes de la realidad.

Uno de los cuestionamientos más recurrentes se refiere a la baja relación o integración entre las teorías y las prácticas, entre el cuerpo de conocimientos generales y la acción. En respuesta a esta problemática, se ha tendido a extremar la valoración de las prácticas y la inmersión en la acción concreta, en detrimento de la formación en marcos conceptuales y conocimientos generales.

Sin duda, las prácticas son una fuente constante de conocimientos. Sin embargo, sostener estos enfoques a ultranza y, en particular, transferirlos en forma a-crítica a los currículos de formación inicial puede tener consecuencias riesgosas, debido, entre otras cosas, a que los sujetos no son “papeles en blanco” y al significar la experiencia ponen en juego sus marcos de creencias. Por otro lado, las prácticas mismas no constituyen un todo organizado que sólo hay que “leer”. La construcción de la experiencia requiere de andamios, de marcos interpretativos, de conocimientos sistemáticos que permitan organizar y dar soporte a la experiencia misma. En este sentido, se entiende la relación entre la Formación General y la práctica de manera complementaria, constituyéndose esta relación en uno de los ejes para pensar la Formación General.

Existe acuerdo generalizado acerca de que las teorías en sí mismas no transforman el mundo, no obstante pueden contribuir para ello en tanto sean asimiladas por quienes van a actuar efectivamente en esa transformación. En el ámbito educativo, el ejercicio de la docencia requiere de un cuerpo de conocimientos y de criterios generales que orientan las prácticas; en otros términos, se apoya en un espacio estructurado de conocimientos dotados de validez y principios para la acción. Además, es fundamental tomar en cuenta que el trabajo docente está inscripto en espacios públicos y responde a propósitos sociales. La enseñanza, aun en el marco “restringido” del aula, tiene efectos de largo plazo en la trayectoria posterior de los estudiantes y alcanza al conjunto de la sociedad. Actuar y pensar en estos espacios requiere de marcos conceptuales, interpretativos y valorativos, que se integran a diferentes campos disciplinares.

Como se sostiene en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, este campo requiere ser fortalecido, su presencia más sólida no sólo favorecería la comprensión e interpretación de los fenómenos educativos apoyando las decisiones docentes, sino que contribuiría también, a disminuir las desigualdades vinculadas a la herencia cultural resultante del origen social de los estudiantes del profesorado.

Otro aspecto de fundamental importancia para pensar este campo de la formación, es la necesidad de reflexionar críticamente sobre la reconstrucción y el valor de lo común, tomando en cuenta la diversidad de situaciones y contextos. En este sentido, debería recuperarse la comprensión de las singularidades en el marco de regularidades. Éstas permiten comprender y explicar, en muy buena medida, la diversidad y las diferencias sociales, sin soslayar las tendencias comunes en realidades específicas. Para abordar este desafío es necesario considerar que en el propio campo del currículum de la formación docente se ha debilitado la potencia de lo común, en tanto que las últimas reformas curriculares han conducido a una amplia fragmentación, heterogeneidad y dispersión de planes de estudio. Esto afecta los procesos y resultados de la formación, dificultando una sólida base común para el desarrollo del profesorado en el país.

Esto no implica desconocer la óptica de la diversidad socio-cultural desde las diferencias sociales y de los sujetos o desde la singularidad de los problemas y situaciones, sino por el contrario, reconocerlas y favorecer su comprensión y análisis desde los marcos explicativos e interpretativos que ofrecen las disciplinas y que permiten poner en diálogo la mirada de lo común y lo diverso. La escuela debe responder a esta tensión y por lo tanto el docente deberá estar capacitado para ello. Se debe partir de reconocer el derecho igualitario de todos los argentinos de acceder a la educación atendiendo a la variedad de condiciones contextuales, las diferencias sociales y la diversidad de los sujetos. Sin duda, las contribuciones que los conocimientos generales pueden brindar en tanto conocimientos y criterios para la acción –especialmente en la fase de formación inicial del profesorado– deberán ser reflexivamente analizadas en función de casos, sujetos y ámbitos concretos, ajustándolos a las actuaciones particulares.

Por otra parte, otra cuestión que debe ser considerada es la orientación de la formación hacia el fortalecimiento de la enseñanza. En términos de Formación General, esto implica brindar herramientas que permitan al docente pensar su práctica. 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 las dimensiones complejas, y que para investigar críticamente sobre ellos se requiere de andamios, de marcos conceptuales e interpretativos, y de conocimientos sistemáticos.

En otros términos, la construcción de conocimientos y la reflexión sistemática requiere de marcos conceptuales, conocimientos y métodos de indagación que den soporte a lo que se analiza, incluyendo el recorte mismo de los problemas sobre los que se indaga. Ello implica la necesidad de un conjunto ordenado y semánticamente organizado de conceptos que articulen la experiencia, definiendo claramente los modos de identificar y relacionar problemas para permitir su análisis y su comprensión.

Por último, cabe reflexionar acerca del carácter de las unidades curriculares que integran este campo de formación. Uno de los problemas referidos en los Lineamientos Generales alude a una tendencia extendida en los últimos años a definir las unidades curriculares a partir de problemas o temas de estudio de débil enmarcamiento epistemológico y clasificación flexible. Sin embargo, desde su concreción pedagógica esto supondría para los estudiantes el esfuerzo de tener que comprender versiones sintéticas del conocimiento, omitiendo las estructuras que sostienen su análisis. En este sentido, se recomienda recuperar las propuestas basadas en enfoques disciplinarios, por su rigor metodológico, su estructura ordenada, y además porque constituyen fuertes organizadores del contenido académico.

Parece ser necesario contar con estructuras de conocimiento, formas de representación y modos de pensamiento que ordenen el análisis de lo real, así como tomar en cuenta que trabajar e indagar de manera interdisciplinar implica un proceso complejo de integración de problemas y lenguajes.

Esto no supone desvalorizar o descartar la organización a partir de problemas, sino, por el contrario, se trata de fortalecer las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana y las prácticas sociales; y desde esos contextos, promover prácticas docentes que favorezcan mejores y más comprensivas formas de apropiación y construcción de los conocimientos.

3. Cuestiones centrales para pensar y orientar la Formación General

Es bien sabido que no es lo mismo pensar que hacer. Pero nadie afirmaría que pensar y hacer no tengan nada que ver entre sí. Por el contrario, el pensamiento construye la representación del mundo, a partir de la cual se operan las prácticas.

La enseñanza es una práctica intencional, orientada hacia valores y finalidades sociales. Es histórica y situada, y también normativa: tiene que ver con la ética, la política y la acción práctica. Si la representación del mundo que ordena las prácticas se reduce a creencias y supuestos personales, los argumentos prácticos y sus consecuencias serán restringidos. Si, en cambio, dicha representación se alimenta de marcos conceptuales y cuerpos de conocimientos dotados de validez (capaces de ser probados y transferidos a la acción pública) y de significación social y humana (eficacia), los argumentos prácticos adquieren solidez y las consecuencias en la acción se verán potenciadas.

Desde esta perspectiva, el campo de Formación General en el currículo del profesorado tiene la importante finalidad de *apoyar la construcción del juicio para la acción*, que no se agota en la enseñanza específica de contenidos curriculares. Porque entre el pensamiento (representación) y la acción práctica, interviene el juicio (criterios, normas y valores generales para la acción), como base para las decisiones. En otros términos, los marcos conceptuales generales deberán ser *pro-*

blematizados a la luz de situaciones sociales, culturales y educativas específicas, y de los desafíos prácticos.

Es importante tener presente que los conocimientos de la Formación General son un medio y no un fin. Su transmisión no representa un mero ejercicio académico. Constituyen la *mediación* necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la educación en el marco de la cultura y la sociedad, y para fortalecer la construcción de criterios de acción sustantivos para orientar las prácticas docentes.

Desde esta perspectiva, la Formación General deberá aportar los marcos conceptuales y cuerpos de conocimiento que permitan la comprensión de las dimensiones estructurales y dinámicas, el reconocimiento tanto de regularidades como de especificidades contextuales, así como la identificación de problemas.

En otros términos, estos conocimientos alcanzan su mayor eficacia y significación en la medida en que se orienten a la comprensión de las prácticas educativas, en distintos contextos y niveles de concreción, fortaleciendo y dando base a toda una gama de decisiones en las prácticas sociales, institucionales y de la enseñanza.

Desde el punto de vista pedagógico y de definición curricular, en el plan de estudios pueden convivir armoniosamente (y solidariamente) unidades organizadas en torno a enfoques de disciplinas y unidades organizadas en torno al análisis de problemas o temas:

- Las *unidades organizadas en torno a disciplinas* ofrecen un orden conceptual que conforma un conocimiento público, que por su validez puede transferirse a problemas y contextos diferentes. Asimismo, proveen a los estudiantes modos de pensamiento (histórico, filosófico, experimental, deductivo) que permiten organizar el pensamiento y la experiencia, así como identificar nuevos problemas.
- Las *unidades organizadas en torno a temas o problemas* permiten integrar perspectivas y focalizar cuestiones relevantes para la formación. Su presencia en el currículo otorga flexibilidad y orienta la reflexión práctica (ver, por ejemplo, las propuestas variables o complementarias en página 25).

Cabe destacar que enseñar en torno a *disciplinas* no implica, de forma alguna, abdicar del *análisis de problemas*. Por el contrario, las disciplinas se construyen alrededor de problemas relevantes para la comprensión del mundo real, los analizan desde su ángulo de pensamiento y método de indagación y brindan determinados hallazgos acerca de los problemas que permiten construir modos de intervención práctica.

Otro de los elementos pertinentes a recuperar es que si bien los tres campos del currículo enmarcan y clasifican los contenidos de la formación de todas las carreras, la Formación General constituye el campo común a todas ellas. No existen argumentaciones epistemológicas ni pedagógicas que sostengan una Formación General reducida, restringida o abreviada según la especialidad u orientación de un plan.

Considerar a este campo como común, tiene además otros efectos importantes. Desde el punto de vista simbólico, colabora con el desarrollo de una comunidad profesional docente, como miembros de un colectivo que comparte una matriz básica de formación y marcos de conocimiento y valoración compartidos. Desde el punto de vista práctico, facilita la acreditación de estudios para quienes se forman, ante los posibles cambios de especialidad docente o de lugar de residencia.

4. Algunos criterios generales a considerar en la selección de contenidos

La definición de criterios para la selección de contenidos es siempre una cuestión compleja, alude a qué elegir dentro de lo posible en una carrera determinada. Esto necesariamente implica inclusiones y exclusiones y la creación de una versión especializada a los fines de la enseñanza.

Toda selección que se realice puede apoyarse en diversos criterios y responder a múltiples razones pero, indudablemente, está condicionada por los propósitos expresos del proceso formativo.

Sin lugar a dudas, esta selección implica un debate epistemológico, político e ideológico sobre el conocimiento en sentido histórico, tomando en cuenta las múltiples dimensiones que atraviesan la formación docente y el trabajo de enseñar.

Para esto es necesario abrir la discusión sobre los principios y criterios selectivos que permitan la definición de los contenidos. Como sostiene Bourdieu (1990), se trata de un problema esencialmente pedagógico que proviene de las necesidades de enseñar en condiciones permanentes de restricción. Es decir, debe asegurar los modos de pensamiento fundamentales en el campo o disciplina de que se trate, debe ser capaz de justificar la exigibilidad de los contenidos que plantea, o sea, debe responder sobre: ¿qué tipo de argumentos avalan la inclusión?, ¿por qué es necesario exigirle a los estudiantes su dominio? Y, además, deben asegurar su transmisibilidad.

Algunas ideas generales que permiten orientar estas definiciones en el campo de la Formación General son:

- a. Para la formulación de contenidos, uno de los elementos fundamentales es la definición clara de los criterios de selección. No se trata de abordar todo el universo de la disciplina misma, sino de identificar los problemas relevantes y sus principales aportes para la formación y las prácticas de los docentes. Mucho menos de caer en tendencias enciclopedistas. La presencia de estos contenidos en el currículo no se orienta a la mera ilustración o estatus cultural, sino a la formación profesional del futuro docente.

En términos específicos, se trata de *identificar cuáles son aquellos problemas o ejes temáticos significativos para la formación de los futuros docentes*.

- b. Tanto en las unidades organizadas en torno a las disciplinas como en las integradas por temas o problemas, la selección, organización y desarrollo de los contenidos deberá orientarse por el necesario principio de *transferibilidad* para la actuación profesional, integrándose y ampliando la comprensión para las decisiones de las prácticas. Su enseñanza deberá incluir el carácter histórico y provisional de los conocimientos, evitando la transmisión abstracta y ritualizada, y orientarse a la formación de la reflexión crítica.

Se trata de *seleccionar y definir aquellos contenidos que contemplen en su definición la potencialidad para ser aplicados en diferentes contextos*.

- c. En este sentido, es necesario tener en cuenta que estos criterios generales favorezcan la *sistematización de las prácticas mismas*. Esto implica que el conocimiento que se procesa en las prácticas pueda ser analizado, integrado y sistematizado, en distintos niveles: como práctica en la enseñanza áulica, como práctica institucional y como práctica inscripta en un sistema. Es decir, como parte de las prácticas públicas y políticas.

La pregunta en este sentido es *qué aportan como andamiaje conceptual para la sistematiza-*

ción de las prácticas los contenidos seleccionados para cada uno de los espacios del campo de la Formación General.

- d. Para la definición de los criterios, es importante tener en cuenta los cambios en la sociedad contemporánea y su impacto, tanto en los contextos en los cuales se realiza la tarea de enseñar como en la dinámica de las instituciones escolares. Esto significa incorporar algunas de las problemáticas vigentes, a saber: las nuevas configuraciones familiares, las nuevas infancias y adolescencias, las diferentes formas de relación con el Estado, los diversos modos de organización social, el lugar que ocupa el trabajo en la sociedad actual, entre otros.

Se tratará de responder acerca de cómo deberían estar presentes estas problemáticas en relación con la definición de contenidos de cada espacio curricular.

5. Elementos para la discusión

Delimitar este campo y definir sus contenidos es una tarea compleja que puede incluir amplios debates en torno a concepciones, enfoques y principios de selección. Considerando que el currículo no se agota en el diseño de un plan de estudios, sería recomendable que pudiera discutirse también acerca de las formas de enseñanza para llevarlos a la práctica en la formación del profesorado.

Con la intención de aportar al debate, a continuación se plantea una posible propuesta básica que presenta la contribución que un conjunto de unidades curriculares, consideradas ineludibles, hace a la formación docente. Su presentación no implica prioridad, secuencia o dedicación temporal para su posible inscripción en los planes de estudios.

Sociología de la educación

El trabajo docente es una práctica social enmarcada en una institución como la escuela, lo que supone una inscripción en el campo de lo estatal y sus regulaciones. Un trabajo que expresa una cultura, normas escritas y tácitas, historia, poder, luchas y, particularmente, una tarea que se realiza sobre otros: las nuevas generaciones. La perspectiva sociológica, a partir de sus diferentes enfoques, es un aporte fundamental para la comprensión del propio trabajo de enseñar, los procesos de escolarización y sus efectos en la conservación y transformación de la sociedad. Fenómenos como la socialización de la infancia y la juventud, la educación como factor de cambio o reproducción social, las vinculaciones entre la escuela y la desigualdad, los procesos de selección educativa, el currículum oculto, las disputas en torno a las definiciones curriculares, entre otros, son algunos de los contenidos que pueden abordarse en este espacio. Estudiar estas cuestiones en la formación inicial desde las herramientas que aporta la sociología, complejiza el análisis de los fenómenos educativos, habilita comprensiones más dinámicas y ricas del conflictivo devenir social y escolar y brinda conocimientos en torno al entramado social que se manifiesta en las aulas.

Historia argentina y latinoamericana

La historia como disciplina, es fundamental para comprender, analizar, conocer y utilizar categorías de análisis que permiten entender la realidad como una construcción social. En este sentido,

y en el marco de las transformaciones actuales, es necesario abordar nuestra historia y la de Latinoamérica para construir el andamiaje desde el cual contextualizar, reflexionar y tomar posición frente a los diferentes procesos que se desarrollan actualmente. En tanto sujetos críticos, políticos y cuya especificidad es la enseñanza, un abordaje sobre los procesos políticos, sociales, económicos y culturales más importantes de la región, su dinámica, el conflicto, la disputa de intereses, las diferentes formas de construcción de subjetividades, los diferentes actores que participaron, etc., son elementos ineludibles para la formación, ya que permiten desnaturalizar algunos posicionamientos, discursos y prácticas y abrir la posibilidad para recrear y construir otras alternativas posibles.

Historia y política de la educación argentina

La *perspectiva histórica* es de fundamental importancia para comprender tanto las relaciones entre sociedad, Estado y educación, como las identidades y prácticas docentes a la luz de su desarrollo histórico y político. Evitando cualquier exposición lineal de etapas, es importante ampliar la mirada desde la perspectiva de las relaciones dinámicas entre la prescripción estatal y las imágenes sociales y pedagógicas en la conformación de la enseñanza en las escuelas y de la docencia.

Desde la *perspectiva histórica* se propone un recorrido por la historia de la educación argentina, sus relatos escolares, locales, biográficos. Esto permite a los futuros docentes tomar distancia del presente y tener la posibilidad de imaginar futuros, relativizando su supuesta eternidad. Así, esta perspectiva busca brindar herramientas para fortalecer el lugar de los docentes como sujetos de conocimiento y como producto y productores de esta historia.

Por otra parte, la *perspectiva política* pone en el centro del análisis la educación y los sistemas educativos como política pública. Es decir, se trata de analizar el rol del Estado en la configuración del sistema educativo argentino y las relaciones que se fueron dando entre los actores, los conocimientos y el campo político a lo largo de la historia. Es importante brindar los andamiajes necesarios para entender que las macropolíticas, las construcciones normativas y las regulaciones son construcciones epocales, vinculadas a procesos mundiales, paradigmas vigentes y relaciones de poder.

Filosofía

La reflexión sobre las *problemáticas del conocimiento en la historia del pensamiento*, el impacto de los debates epistemológicos en el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de las razones y sentidos de la educación, desde el interior mismo del campo educativo y de los problemas centrales que atraviesan las prácticas, es un aspecto fundamental que debe formar parte de la Formación General. La filosofía como campo del saber y modo de conocimiento de carácter crítico y reflexivo constituye un ámbito de importante valor formativo para los futuros docentes. Se trata de propender a una formación que contemple el acercamiento a los modos en que los diferentes modelos filosóficos construyen sus preguntas y respuestas en relación con los problemas educativos y la acción de educar.

Pedagogía

Resulta de importancia estratégica incluir en la Formación General del profesorado la *perspectiva del discurso pedagógico moderno*, sus debates, desarrollos y evolución en diferentes contextos históricos. La pedagogía es un saber que supone tanto una descripción, como un análisis del proceso de producción, distribución y apropiación de saberes, lo que implica brindar herramientas para explicar cómo la escuela, sus métodos, los alumnos, los maestros, las relaciones con el conocimiento llegaron a ser lo que son. Recuperar estas producciones facilitará la construcción de marcos referenciales para la acción docente, a partir del análisis de las corrientes de reflexión pedagógica, de sus tradiciones y de sus problemas históricos, alimentando la comprensión de las problemáticas contemporáneas. El estudio de su constitución histórica, el abordaje de los desarrollos clásicos desde la modernidad y el análisis de los términos actuales de la discusión pedagógica posibilitan interrogar aspectos de la práctica educativa que pueden analizarse como construcciones históricas.

Didáctica General

La Didáctica General, en tanto disciplina teórica, constituye un espacio de formación fundamental para el desempeño de la tarea docente dado que aporta marcos conceptuales, criterios generales y principios de acción para la enseñanza. La didáctica se constituye en un campo específico y se configura en la complejidad de las relaciones entre la teoría y la práctica. Esa práctica adquiere la forma de una intervención situada social e históricamente.

Este espacio curricular propone categorías de análisis para el estudio de las prácticas de la enseñanza y se ocupa de formular criterios para la mejor resolución de los problemas que la enseñanza plantea a los docentes, desde una visión general, independientemente del nivel de la educación y campos del conocimiento. Esto supone construir herramientas que permitan contar con un marco general para la interpretación y la dirección de las actividades escolares; ubicar la enseñanza en el marco de políticas curriculares; e incorporar diferentes enfoques que permitan realizar opciones metodológicas para la definición y resolución de problemas.

Psicología educativa

El propósito de esta instancia es comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo y los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje. Se trata de brindar las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como parte de un proceso de construcción de subjetividad. Desde esta unidad curricular, es necesario construir marcos conceptuales que complejicen 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.

Analizar el aprendizaje, con especial énfasis en el aprendizaje escolar, aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones, es un aporte fundamental para apoyar los procesos de mediación del docente en el diseño y la coordinación de la enseñanza.

Tecnologías de la información y la comunicación

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) representan un amplio conjunto de cambios culturales en permanente evolución e innovación, resultantes de la revolución tecnológica de fines del siglo XX. Evitando cualquier “fundamentalismo”, es posible afirmar que constituyen el mayor cambio social y cultural operado después de la revolución industrial, que ha tenido incidencia sustantiva sobre la estructura y dinámica de las organizaciones sociales y –en particular– de las escuelas, la enseñanza y el aprendizaje.

El escenario de la sociedad del conocimiento y la información se caracteriza por su articulación sobre los procesos de producción, circulación y distribución del conocimiento, así como por la dirección flexible de la innovación. Su inserción trasciende el desarrollo de aspectos instrumentales para orientarse hacia la construcción de conceptos y estrategias en donde las TIC se ubican como *potenciadoras* de la enseñanza y de la gestión institucional en las escuelas. Su impacto alcanza la reconfiguración de los procesos de alfabetización e inclusión social. La incidencia que adquieren sobre herramientas y marcos conceptuales posibilita la construcción de criterios y sentidos por lo que las TIC se ubican transversalmente respecto del desarrollo de los contenidos de las diferentes áreas de la formación.

Formación ética y ciudadana

Si bien los contenidos que se integran en esta área reconocen una inserción en diferentes disciplinas, la formación ética y ciudadana se ha ubicado como espacio específico en los diferentes niveles educativos, constituyéndose asimismo en un área en la Formación General de los docentes. Desde este espacio se abordan la integración de los problemas éticos con los derechos humanos, el Estado y la ciudadanía, con el fin de desarrollar la actitud crítica, plantear problemas éticos y sociales, discutir las alternativas para su solución y transmitir valores democráticos.

El reconocimiento de los derechos y deberes que adquieren los docentes como profesionales y trabajadores, como miembros de una organización, así como la comprensión de los niños y jóvenes como sujetos de derecho, resultan pilares de la Formación General para que puedan, por un lado, asumir su rol social en este proceso, y por otro, enseñar a niños y jóvenes en esta área del currículo tal como se reconoce en los diseños de los diferentes niveles.

A partir de esta caracterización, este espacio abarcará el tratamiento de la normativa vigente relativa a distintos aspectos que hacen a la preservación y ejercicio de los derechos y al cuidado de los niños y jóvenes. Se deberá incluir entonces, el tratamiento de temas y problemas vinculados con educación sexual y salud reproductiva, cuidado y preservación del medio ambiente, educación vial. Serían también objeto de un tratamiento específico los Derechos del Niño.

Lengua extranjera

El propósito de esta instancia es el desarrollo y ampliación de las capacidades comunicativas, lingüísticas y cognitivas de los futuros docentes a través del desarrollo de una competencia comunicativa más amplia. En este sentido se trata de tomar en cuenta la diversidad lingüística y cultural, en el marco de un enfoque plurilingüe que adhiere a las líneas de política lingüística de UNESCO. Dentro de los diseños para la formación docente, el principal objetivo es brindar un espacio que habilite

o profundice la relación con otra lengua, desde la lecto-comprensión, para posibilitar el desarrollo de estrategias de pensamiento, conceptualización y categorización del mundo a través de su propia estructura. Esto redundaría en una ampliación del espectro de pensamiento. El conocimiento de una lengua extranjera ayuda a reflexionar sobre los procesos que genera la propia lengua y brindan una cosmovisión más amplia del mundo en su diversidad. Abordar otros itinerarios culturales en el marco de una sociedad globalizada es indispensable para la apropiación y recreación de otras miradas, recorridos, análisis, experiencias, etc., dentro de la educación.

Partiendo de la premisa de que uno de los derechos fundamentales es el derecho a la autodeterminación lingüística y que la lengua es constitutiva de la identidad, la relación con otras lenguas posibilita desnaturalizar la propia y adquirir herramientas que permitan la construcción de la alteridad, en tanto vehículo privilegiado para simbolizar, interpretar otras expresiones culturales y la dinámica social.

La lengua extranjera como unidad curricular se integra al campo de la Formación General en tanto no constituye un saber para ser enseñado. Constituye un espacio para ampliar el horizonte cultural de los futuros docentes.

6. Propuestas variables o complementarias

Más allá de la propuesta básica, la Formación General podría incluir una oferta de actividades variables, complementarias u optativas, dirigida a la apertura o ampliación cultural. Diversos estudios y experiencias internacionales han destacado y mostrado el valor de la apertura cultural en la formación de los profesionales. En otros términos, la formación de profesionales no debería restringirse exclusivamente a las materias científico-técnicas específicas, sino alimentar la visión de sujetos incorporados a la cultura, la sociedad y el conocimiento amplio. El argumento es particularmente significativo en el caso de la formación de la docencia, como actividad sistemática en el ámbito de la cultura. Asimismo, ello podría apoyar el desarrollo de los estudiantes, fortaleciendo su formación cultural y el desarrollo de capacidades específicas para la formación permanente.

En función de necesidades de los estudiantes, de las características de los estudios y de las capacidades y condiciones de las instituciones, la oferta variable podría organizarse a través de *seminarios* o *talleres*. A título de mero ejemplo y entre variadas alternativas, podrían mencionarse:

- **Seminario de Literatura latinoamericana y argentina:** Su propósito sería brindar un espacio de lectura, intercambio y discusión de producciones significativas de la literatura contemporánea argentina y latinoamericana.
- **Taller de Producción literaria:** Estaría destinado a ofrecer un espacio guiado de expresión, escritura e intercambio de producciones escritas.
- **Taller de Artes del siglo XXI:** Tendría como propósito brindar un espacio guiado de ampliación del conocimiento de las distintas manifestaciones del arte contemporáneo y el desarrollo cultural. Podría incluir producciones del arte de autor y manifestaciones del arte popular local, como también el desarrollo de producciones propias de los estudiantes y la organización de exposiciones.

- **Taller de Alfabetización audiovisual y digital:** En un mundo donde crece la importancia de los medios en la formación de los ciudadanos, la formación docente debería incorporar a sus preocupaciones el estudio de, y la acción con, medios convencionales y digitales de producción y circulación de la información. En este taller, se podría analizar la producción de medios audiovisuales, su lenguaje, su estructura y sus formas de recepción; así como los desafíos que trae la inclusión de la tecnología digital al mundo de las comunicaciones, el estudio de las imágenes como forma de representación y de conocimiento, y su relación con la escritura.
- **Taller de Escritura, lectura y oralidad:** Desde este taller se podría ofrecer un espacio para desarrollar, sistematizar, profundizar y reflexionar sobre la apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el nivel superior. Sin embargo, es importante no perder de vista que estas habilidades son transversales y que el aprendizaje de los contenidos de cada unidad curricular consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual.
- **Seminario sobre Conocimiento del mundo contemporáneo:** Sería interesante contar con un espacio donde los estudiantes tengan la oportunidad de analizar las profundas transformaciones económicas, sociales, científicas, tecnológicas y culturales que se han producido a lo largo del siglo XX y la primera década del presente siglo. Abordar la complejidad del mundo contemporáneo le aportaría a los futuros docentes herramientas para comprender las transformaciones que constituyen nuestro presente y el lugar de la escuela en la actualidad. Fenómenos como la mundialización económica y cultural, las transformaciones en el mundo del trabajo, la cuestión de las identidades, la democracia y la política, los conflictos en torno a la ecología, los medios de comunicación, entre otros, son algunas de las temáticas que podrían ser estudiadas en esta unidad curricular.

Capítulo III

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

CONSIDERACIONES GENERALES ACERCA DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA:

CONSENSOS PARA LA FORMULACIÓN DE LAS RECOMENDACIONES CURRICULARES

Según los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), el campo de la Formación Específica se orienta 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 propias de los alumnos a nivel individual y colectivo. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio, en este caso, del 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. 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 –Formación General y de la Práctica Profesional–, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza en el nivel inicial.

En la actualidad, definir cuáles son los saberes necesarios para enseñar resulta un desafío central en materia de política curricular. La adquisición de esos saberes compromete la articulación de los tres campos de la formación: el campo de la Formación General, el campo de la Formación Específica y el campo de la Práctica Profesional. El tratamiento de los contenidos en la Formación Específica, deberá efectuarse de modo articulado con el campo de la Formación en la Práctica Profesional, en un doble sentido: incluyendo, por un lado, las informaciones que provengan de las indagaciones y observaciones que efectúen los estudiantes y que puedan ser pertinentes para analizar y reflexionar acerca de problemas específicos del nivel, y por el otro, efectuando aportes sustantivos para las decisiones didácticas que debe tomar el futuro docente en las instancias de práctica y residencia. Es necesario, pues, propender a la mayor articulación posible entre campos e instancias formativas, desde el propio diseño del currículo. En cuanto a la Formación General, los conocimientos que aportan las distintas instancias curriculares facilitan la comprensión y contextualización de los conocimientos específicos. En la formación docente para el nivel inicial, esta relación se evidencia entre diferentes instancias curriculares de uno y otro campo; por ejemplo, Sociología de la educación y Problemática contemporánea del nivel inicial, Didáctica General y didáctica del nivel.

En relación con las decisiones acerca del campo de la Formación Específica para la Educación Inicial, en el marco del proceso de consulta desarrollado desde el INFD, se arribó a los siguientes consensos para orientar la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales.

LA EDUCACIÓN INICIAL COMO UNIDAD PEDAGÓGICA

Tal como lo establece la Ley de Educación Nacional, la Educación Inicial constituye una unidad pedagógica que abarca la educación de niños de 45 días a 5 años cumplidos, constituyéndose en el primer nivel educativo del sistema.

Resulta fundamental sostener el concepto de *unidad pedagógica* en tanto supone atender a la integralidad del nivel para la formación docente.

Desde esta significación, los docentes de la Educación Inicial deben poder asumirse como el *primer agente del Estado con quien se vincula un niño de modo sistemático*, aspecto que se considera central para la elaboración de los diseños curriculares de la formación docente.

Esta idea de unidad pedagógica no implica desconocer, al interior del nivel, la diferenciación de estrategias pedagógicas y didácticas que exigen ser desplegadas en virtud de las diferentes franjas etarias que lo integran.

IMPORTANCIA DE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA DEFINICIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La idea de unidad pedagógica implica tener presente la importancia de la Didáctica de la Educación Inicial en su especificidad. Es necesario formar a los docentes para que puedan construir propuestas de intervención adecuadas a los modos desde los cuales los niños pequeños, en diferentes franjas etarias, acceden a la comprensión del mundo y favorecer esa comprensión.

En este sentido:

- a. *El juego y las experiencias globalizadoras* representan los ejes del modelo didáctico para la construcción de las propuestas de enseñanza en la Educación Inicial y deben estar presentes en la formación, tanto a través de unidades curriculares que los aborden especialmente, como de manera transversal en las diferentes áreas disciplinares y de manera articulada con el campo de las prácticas. Existe cierto consenso acerca de que el juego es un derecho y una característica singular de los niños que les produce placer, a través del cual se expresan con creatividad pero que a su vez la amplía, y que por medio de él aprenden, es decir, amplían sus posibilidades de conocimiento de la realidad social y cultural. Es necesario respetar las condiciones para que el juego ocupe un lugar diferenciado, relevante y particular en la Educación Inicial desde una perspectiva didáctica. El juego es motor de desarrollo cognitivo desde el punto de vista teórico y lo será desde la experiencia de vida de los niños en la medida en que los adultos se comprometan en este sentido. Las *experiencias globalizadoras* constituyen una manera de organizar la enseñanza a fin de lograr significatividad y funcionalidad en el aprendizaje. Es una perspectiva didáctica, que parte de tomar en cuenta la integralidad de la realidad y el modo en que los niños pequeños, en sus distintas franjas etarias, la experimentan.
- b. Las propuestas diseñadas en torno de estos ejes deberán implicar necesariamente la consideración sobre la *heterogeneidad de los sujetos y sus contextos*, que imponen significativas diferencias en los modos de comprensión habilitados por las *diferentes infancias*.

- c. La formación integral de los docentes para la Educación Inicial necesita apelar al aporte de distintos campos o áreas disciplinares, al conocimiento de sus desarrollos y sus perspectivas particulares como favorecedores para la construcción de propuestas de intervención didáctica adecuadas. Sin embargo, *el modelo didáctico para el nivel no se configura desde las áreas disciplinares sino desde el carácter globalizador de la experiencia infantil, enriquecida desde las miradas que pueden aportar las diferentes disciplinas*. Esto no implica banalizar la formación docente en las áreas disciplinares sino que explicita y enmarca el sentido de su inclusión en la formación docente para la Educación Inicial.

Áreas del currículo en el campo de la Formación Específica

A continuación se presentan recomendaciones para el campo de la Formación Específica correspondientes a las áreas del currículo de formación docente para la Educación Inicial. Comprenden las siguientes áreas:

1. Problemática contemporánea de la Educación Inicial

2. Sujetos de la Educación Inicial

3. Didáctica de la Educación Inicial

4. La enseñanza de las áreas disciplinares en la Educación Inicial

- Lengua y Literatura y su enseñanza
- Matemática y su enseñanza
- Ciencias Sociales y su enseñanza
- Ciencias Naturales y su enseñanza
- Área estético-expresiva y su enseñanza
- Tecnologías de la información y la comunicación
- Educación Sexual Integral y su enseñanza

Cada área expresa la integración de temas y problemas con inserciones disciplinares específicas únicas o múltiples, según los casos, abordados desde la perspectiva de la enseñanza en el nivel. Cada área, a su vez, puede dar lugar a una o varias unidades curriculares con diferentes formatos –materias anuales o cuatrimestrales, seminarios, talleres–, en la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales.

Estas áreas del currículo se articularán con las unidades correspondientes a los otros dos campos de la formación en el sentido en el que lo establecen los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

1. Problemática contemporánea de la Educación Inicial

Hablar de la Educación Inicial en la Argentina requiere situar las coordenadas que enmarcan su desarrollo. Ello incluye, por un lado, atender las transformaciones contemporáneas que modifican el estatuto de la infancia presentando nuevas cuestiones en relación a la educación de los niños y, por el otro, comprender el papel que le cabe al nivel inicial como primer nivel de escolarización, en una construcción democrática entendiendo la educación como un bien social. Por ello se considera la necesidad de integrar a los diseños curriculares jurisdiccionales una unidad curricular que habilite la instalación de estas temáticas.

1.1. La infancia hoy

¿Qué significa ser niño, niña en la Argentina actual? Ante todo implica ser considerados sujetos de derecho. Derecho que incluye la “educación desde la cuna”, tal como afirmaba Hebe San Martín de Duprat.

Una mirada sobre la primera infancia hoy en nuestro país, requiere conocer y registrar tanto los datos cuantitativos como así también las transformaciones cualitativas sobre la experiencia de ser niño en este presente histórico. Transformaciones culturales, sociales, económicas y políticas presentan un panorama heterogéneo y rico en variaciones y mudanzas. La infancia en la Argentina de hoy se halla atravesada por procesos de profunda desigualdad social que ubica a un sector de niños y niñas, desde principios de los noventa, como la franja más pobre y vulnerable. La experiencia infantil se entrecruza por transformaciones urbanas, sociales y culturales.

En las ciudades, la vida cotidiana de miles de niños se organiza, en un extremo, alrededor de estrategias de supervivencia familiar que los sitúa, en muchas ocasiones, como único sostén de sus hogares; en el otro extremo de este arco imaginario, la cotidianeidad de los niños de sectores altos se caracteriza por la naturalización de la distancia social. De este modo, atendiendo a la diferenciación social y la desigualdad producida desde el poder, la infancia, lejos de ser un colectivo homogéneo, se encuentra tensionada por procesos que, en principio, denominaremos como de inclusión y exclusión.

De la privación material más absoluta al acceso de aquello que hoy ponen a disposición las nuevas tecnologías, la vida cotidiana de niños y niñas se segmenta y estratifica cada vez más. Ello se expresa en los espacios urbanos y suburbanos que transitan, en los itinerarios cotidianos que realizan, en los niveles y en la calidad de los consumos, en el uso de su tiempo no escolarizado y en la significación que se le otorga a espacios urbanos públicos y/o privados. Entre el amparo y el desamparo organizado, los niños de distintos sectores sociales realizan prácticas infantiles y construcciones simbólicas ligadas a diferentes horizontes temporales y espaciales.

A partir de la década de los ochenta, diversos estudios sobre la infancia han privilegiado diferentes perspectivas. Los aportes de la antropología, la filosofía, la semiótica, el psicoanálisis enuncian una mirada multidisciplinaria sobre la noción de infancia.

Los modos en que los adultos han representado a la infancia se vienen modificando y algunos autores han puesto especial énfasis en resaltar que los mayores cambios representacionales sobre el mundo en que vivimos se generan con las herramientas tecnológicas culturalmente dominantes en cada período histórico. Igual que la imprenta o el telégrafo conllevaron, hace siglos, enormes cambios en nuestra cultura, incluyendo cambios sobre la imagen de la infancia y lo que se esperaba

de niños y niñas, hoy asistimos a nuevos cambios, lentos e incluso imperceptibles, pero profundos, debido a la televisión y demás medios de comunicación audiovisual, en los que ya participa la informática; hemos entrado de lleno en lo que se viene denominando la *cultura icónica*. Este aspecto es nodal al diseñar los futuros procesos de formación de los docentes para la Educación Inicial ya que su tratamiento y tematización permite problematizar la propia representación sobre la niñez que se transmite desde los actuales modelos formativos. Ello implica agudizar la comprensión sobre el sujeto educativo de este primer nivel de escolarización y no construir generalizaciones vacías de contenido. Es necesario destacar que las *aulas/salas de las instituciones educativas reciben infancias heterogéneas y de experiencias infantiles incluso, opuestas*.

1.2. Abordaje de la problemática contemporánea de la Educación Inicial en la formación docente

Resulta relevante para pensar la formación para la Educación Inicial abordar el cruce entre los estudios sobre la infancia en Argentina y aquellos que abordan las transformaciones contemporáneas, como así también, los estudios del espacio urbano, suburbano y rural. Y, junto con ello, la de la experiencia social, cultural y política de quienes lo transitan y habitan, en este caso, los niños y niñas de edades tempranas que no sólo provienen de diferentes sectores sociales sino que también pueden pertenecer a las más de doce etnias que habitan en nuestro territorio.

A modo de un primer señalamiento acerca de las diferentes dimensiones de la formación de docentes para nivel inicial que se proponga cada jurisdicción, se requiere de la elaboración de abordajes teóricos que desde una mirada transdisciplinaria de las ciencias sociales permitan realizar un análisis complejo. Para ello, se atenderán los cambios de las categorías de espacio y tiempo y la nueva configuración de las identidades sociales que incluyen tanto el fenómeno de la des-territorialización, expresión de la *globalización y la mundialización de la cultura*, como el de re-territorialización, requisito necesario para el anclaje local de sentidos globales y su correlato en la sociedad.

Las corporaciones trasnacionales se han constituido en nuevas instituciones de socialización en tensión con otras ya existentes: la escuela, la familia o el Estado, cuestión clave para la educación infantil. Diferentes investigaciones y estudios nos permiten comprender la magnitud del cambio contemporáneo, en particular, en la esfera de la cultura y nos brindan otras claves de lectura que se tornan relevantes para comprender la nueva configuración de la experiencia infantil de diferentes sectores sociales en la Argentina a partir de la década de los 90'.

Una de las tensiones del campo educativo de la educación infantil en los países latinoamericanos, que requiere ser atendida desde la formación, implica reconocer la diferencia en clave de igualdad o aproximar a los niños a estándares de homogeneidad. En el caso argentino ha predominado una referencia implícita a un modelo de niño de clase media urbano.

En nuestro país durante diferentes décadas, el aporte de la psicología y su traducción en la formación de los docentes del nivel inicial, ha traído consecuencias de distinto orden, entre ellas, el traslado de un campo de saberes sin mediación al campo de la didáctica propiciando metodologías que incluían pruebas para corroborar el estadio en que se hallaba cada niño sin contemplar la mediación de lo educativo. Abordar los cambios futuros de la formación permitirá restituir una relación del sujeto con su desarrollo y prácticas culturales. En este sentido, la relevancia social del currículo implica acompañar desde los contenidos los ritmos y niveles de desarrollo de los sujetos. Sin embargo,

enseñar en el nivel inicial implica no reducir las prácticas de enseñanza a lo que se conoce como los contextos. Por el contrario, abordajes desde la especificidad del trabajo en los jardines de infantes, permiten comprender la complejidad de lo social desde recortes sustantivos y no estigmatizantes.

1.3. Problemática contemporánea de la Educación Inicial como unidad curricular: finalidades y propósitos

La formación docente para el nivel inicial ha sufrido diferentes modificaciones a lo largo de las últimas décadas vinculadas con el modo en las que fue evolucionando el nivel, desde un enfoque asistencialista, de baja valoración, hasta su conceptualización actual como nivel educativo integrado a la educación formal para niños de 45 días a 5 años cumplidos. Sin embargo, aún no ha podido sortear uno de sus obstáculos principales que se vincula con la visión de una formación justificada en una relación superficial respecto del valor educativo de la enseñanza dirigida a “los más pequeños”. A ello se le suman estereotipos que marcan el perfil de los docentes del nivel inicial que han favorecido procesos de infantilización de los futuros educadores cargando de rituales que han empobrecido sus prácticas cotidianas. Este punto no es un dato menor a la hora de replantear la formación docente para el nivel dado que exige resignificar su inscripción en el nivel superior.

La perspectiva que se propone con la incorporación de una instancia curricular que desarrolle la problemática contemporánea del nivel inicial como espacio de formación refleja esta finalidad, parte de considerar *la creciente complejidad de la educación de la primera infancia, ya que en esta franja etaria se expresa de modo contradictorio la relación entre Estado, sociedad civil y mercado, junto con los profundos cambios producidos por las transformaciones contemporáneas que plantean para la Educación Inicial verdaderas rupturas y problemáticas nuevas.*

Es por ello que la formación debe contemplar este punto de partida para comprender la magnitud del cambio que es necesario realizar. En este sentido, es importante definir una formación compleja y sostenida en la articulación del sentido político de la educación de la primera infancia con su sentido pedagógico. Es necesario asumir que cuestiones que tradicionalmente se consideraron de carácter estrictamente político, y por lo tanto no legítimas desde el punto de vista del ejercicio profesional docente, hoy deben ser incorporadas de manera impostergable al desempeño profesional y por lo tanto al proceso formativo. El sentido de la formación debe contribuir a una mayor complejidad y rigurosidad en los tratamientos sobre la comprensión del papel de los educadores y docentes del nivel inicial frente a las transformaciones de la época y los cambios del propio estatuto de la infancia, como así también, toda la formación debe estar atravesada por la construcción de un compromiso ético y político frente a los niños en tanto sujetos de derecho.

La comprensión de las actuales transformaciones tiene como propósito la formación de un docente para el nivel con condiciones para desempeñar su tarea en realidades diversas, espacios urbanos, suburbanos y rurales, connotados por la fragmentación social y la segmentación territorial, como así también, capturar los nuevos desafíos para una educación pensada en términos prospectivos. Uno de los actuales desafíos es cómo alcanzar una formación en educación intercultural que considere la diferencia en una relación de igualdad. ¿Qué significa esta afirmación? Durante las últimas décadas se ha postulado en el terreno educativo, el discurso de la diversidad. Al mismo se lo ubica cómo superador de mandatos homogeneizadores propios de la educación argentina en todos sus niveles de enseñanza. Sin embargo, la existencia de nuevas retóricas sobre la diferencia ha visto

opacado el acceso de los niños de todo lugar y condición social a una experiencia educativa más universal. La futura formación docente tiene mucho que aportar en esta dirección, la de entrelazar nuevos saberes con la invención de prácticas que los exploren y pongan en juego. Aún, son insuficientes aunque ricas en su variedad, las experiencias que se llevan a cabo a lo largo del país.

El diseño de los itinerarios de formación docente requieren ser pensados y desarrollados en una prospectiva educativa de mediano y largo plazo. A partir de la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional centrada en los pilares de la *universalización* y la *obligatoriedad*, se abren nuevos escenarios de atención educativa para la primera infancia. La nueva legislación ubica por primera vez al nivel inicial como unidad pedagógica, al mismo tiempo que avanza, en la universalización de la sala de cuatro años y la consideración de la atención desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años cumplidos. En esta dirección, se plantea un escenario futuro de crecimiento y ampliación de la cobertura del nivel inicial a lo largo de todo el país y, probablemente de la creación de futuros programas de atención educativa que contemplen singularidades geográficas y culturales, aún no resueltas que requieren ser abordadas de manera novedosa.

Es por ello que lo que se plantee en términos de formación de los futuros docentes debe ser diseñado a partir no sólo de la oferta actual del nivel inicial a escala nacional y de cada jurisdicción sino sobre todo de su futura expansión e integración de más cantidad de niños, instituciones, modalidades institucionales y programas, como también de otras propuestas educativas.

La formación requiere de marcos interpretativos y de conocimiento complejos y sustantivos para los futuros docentes que tendrán como requisito educar a las tempranas infancias desde una *posición docente* sensible, y desde el ejercicio de un oficio de enseñar en clave democrática.

1.4. Ejes de contenidos sugeridos

Por lo expuesto en apartados anteriores, se considera que este espacio de formación puede constituirse como un seminario y/o taller que articule con las unidades que integran el campo de la Formación General recuperando marcos teóricos y categorías de análisis para el tratamiento de las problemáticas específicas.

La articulación entre los ejes debe contemplar la tensión entre lo particular y lo general; atender desde la formación solo lo próximo y singular ha traído innumerables problemas en relación a la transmisión cultural, ya que los recortes curriculares mal interpretados han contribuido al empobrecimiento de la tarea educativa en el nivel inicial en los últimos años.

Los ejes que se proponen tienen valor como sugerencia y no constituyen una propuesta exhaustiva.

- Significado del nivel inicial desde una perspectiva histórica: transformaciones contemporáneas. Educación Inicial y desigualdad social.
- Socialización de la infancia: nuevos sujetos sociales y políticos. La Educación Inicial y las culturas infantiles. Culturas infantiles y mercado.
- Características de los modelos organizacionales de la Educación Inicial.
- Cambios en la concepción del rol docente.
- La incorporación del jardín maternal a la educación formal: significado para la reconceptualización del nivel.

2. Sujetos de la Educación Inicial

Las particularidades de los sujetos de la Educación Inicial, si bien resultan transversales a todas las áreas del campo curricular de la Formación Específica, requieren un tratamiento particular y, como tal, se considera ineludible la inclusión de una unidad curricular específica centrada en la problemática de los sujetos del nivel dentro de este campo.

2.1. Caracterización de la problemática de los sujetos de la Educación Inicial

La consideración del sujeto de la Educación Inicial ha variado históricamente. En la matriz moderna, se muestra el desarrollo como único, donde el lazo social parece ser simplemente un factor que permite el desarrollo, lo estimula o lo obtura. Desde la perspectiva psico-evolutiva se ha tenido una visión naturalista del desarrollo. En los últimos años, con el aporte de visiones culturales del desarrollo, aportes sociológicos y antropológicos, los enfoques han cambiado. Desde el paradigma de la complejidad, se hace necesario desnaturalizar el modo en el que ciertas perspectivas teóricas han abordado la comprensión del sujeto. Es necesario analizar la configuración de los procesos subjetivos e intersubjetivos en diferentes contextos y diferentes itinerarios teniendo en consideración que, la coexistencia de diversos recortes epistemológicos, posibilitan aproximaciones más profundas y amplias, a partir de propuestas teóricas actualizadas y complementarias que permitan una concepción integrada del desarrollo infantil.

El sujeto se produce, se constituye, se construye, en relación con las experiencias a las que atribuye un sentido. El sujeto es una red de experiencias; esa construcción es siempre en relación con otro, producto de una construcción social, histórica, diversa y contextualizada. La subjetividad está tejida socialmente. De este modo, se amplía nuestra mirada sobre los sujetos que habitan hoy las escuelas.

Estas perspectivas proponen agudizar la comprensión sobre el sujeto educativo de este primer nivel de escolarización, destacando que, tal como se señala bajo el título Problemática contemporánea de la Educación Inicial de este capítulo, las salas de las instituciones educativas reciben infancias heterogéneas y de experiencias infantiles incluso, opuestas.

En tanto el sujeto no está dado sino que se constituye, se afirma que no hay condiciones predeterminadas para que uno sea lo que es, por el solo hecho de existir. La realidad no es independiente del sentido que le damos a las cosas. A la realidad compleja, inacabada y siempre cambiante, el sujeto le atribuye significados.

Asimismo, se hace necesario considerar en relación con la caracterización del sujeto de la Educación Inicial los cambios operados en el estatuto de la infancia. Las profundas transformaciones sociales han configurado diferentes sentidos atribuidos a la niñez y es posible además hablar de infancias, entre otras variables, en virtud de las profundas desigualdades sociales que signan a la sociedad contemporánea. Las infancias, en plural, no son naturales. Son una producción que depende del modo en el que se asume la función adulta inscripta en un marco social.

La población infantil que atiende la Educación Inicial incluye niños de 45 días a 5 años cumplidos. Todo proceso de enseñanza y de aprendizaje es desarrollado y contextualizado en función de sus destinatarios, por lo tanto resulta un desafío y una necesidad responder a la heterogénea población

infantil. Es reconocido desde diferentes enfoques teóricos la importancia que reviste este período de edad, durante el cual se producen una serie de transformaciones trascendentes y dinámicas, que fundan matrices básicas estructurantes de la personalidad de los sujetos. Todo acto de enseñanza supone una responsabilidad, que en este caso adquiere un compromiso de particular relevancia, por su incidencia en los procesos de constitución subjetiva y en la construcción de conocimientos de los sujetos de la Educación Inicial. La comprensión de estos procesos implica conocer y entender el contexto socio económico y cultural de origen y pertenencia de los niños, las costumbres, valores y tradiciones de la familia y comunidad con la cual conviven. Sabemos que no hay “una” infancia, un modo único y universal de ser niño. Los contextos de crianza se organizan a través de particulares significados y creencias que van configurando a los niños con atributos singulares y de pertenencia cultural. Este reconocimiento no implica caer en el relativismo absoluto que cristaliza la heterogeneidad al modo de fragmentación social y cultural. En otras palabras, reconocer lo plural no descarta sostener necesidades y derechos comunes a todos los niños. El respeto por la diversidad se integra al objetivo de construir experiencias educativas escolares sostenidas en el propósito de revertir desigualdades.

Diferentes propuestas teóricas provenientes del campo de la psicología han construido marcos explicativos para abordar los modos de funcionamiento psíquico, biológico, cognitivo, psicomotor, lúdico, comunicativo del niño en sus primeras etapas de desarrollo. Por ejemplo, la psicología genética ha tenido un profundo impacto en la Educación Inicial en su modo de explicar el desarrollo cognitivo del niño. Sin embargo muchos autores han advertido los riesgos de tomar a la psicología como única fuente para extraer conclusiones referidas a la enseñanza escolar. Por otro lado, la interpretación de esta perspectiva teórica desde un aplicacionismo extremo puede convertir a la escuela en un laboratorio de observación de procesos cognitivos vaciando de contenido el rol del maestro. Por su parte la corriente sociocultural a partir de los aportes de Vigotsky ha enfatizado la confluencia de factores de orden psico-biológico y socio-culturales en los procesos de aprendizaje de los sujetos. Así las capacidades cognitivas se interpretan como centralmente asociadas con las prácticas sociales en que las personas están involucradas. La complejidad de la construcción de la subjetividad requiere reconocer esos modelos explicativos desde una perspectiva crítica, en términos de sus alcances y limitaciones, en qué medida cada uno ha privilegiado determinadas dimensiones de la subjetividad y desconocido otras, y cuáles responden mejor al trabajo escolar con niños pequeños desde el reconocimiento de las particularidades de cada contexto educativo y social.

La constitución psíquica del sujeto que llega a producirse como hijo en la familia y como alumno en la escuela, se da con otro que está atravesado por todos los avatares de sus propias circunstancias. En esa intersección entre la constitución psíquica del sujeto y la dimensión social está la tarea educativa: la enseñanza, la transmisión y, llevado a un plano muy específico que es central en el nivel inicial, la ficción y el juego, que son los modos que adquieren la transmisión y las enseñanzas.

2.2. Finalidades y propósitos

La inclusión del área Sujetos de la educación en el nivel inicial en la formación docente tiene como *propósitos*:

- Brindar conocimientos acerca de perspectivas teóricas que permiten apreciar las transformaciones epistemológicas en la comprensión de los sujetos de la Educación Inicial.

- Promover la reflexión acerca de los aportes, alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los sujetos de la Educación Inicial, atendiendo al rol que tiene la escuela en la constitución de la subjetividad de los niños en este nivel educativo.
- Favorecer la construcción de dispositivos teóricos para analizar críticamente situaciones relevadas en sus prácticas.
- Promover la capacidad para construir situaciones didácticas adecuadas a diversas situaciones basadas en criterios de inclusión.
- Favorecer el análisis de los modos comunicativos que se ponen en juego en las interacciones personales y su impacto en los procesos de subjetivación.

2.3. Sugerencias para la organización y selección de contenidos

Para la organización y selección de contenidos en relación con esta instancia curricular para la formación docente, se proponen los siguientes ejes:

2.3.1. Diferentes dimensiones y perspectivas teóricas para la comprensión de los sujetos

El abordaje tradicional de los sujetos de la educación reconoció como principal referente disciplinario a la psicología evolutiva a través de la presentación de las secuencias de desarrollo evolutivo que informaban las principales corrientes psicológicas en relación con sus respectivas investigaciones. Un problema fundamental derivado de este enfoque es la reducción de la infancia culturalmente producida a una supuesta niñez natural; por otro lado su pretensión *aplicacionista* que ha alentado la posibilidad de fundar “científicamente” las pedagogías y formas de enseñanza concretas en el basamento exclusivo de la psicología. En una mirada que considera estos problemas, el campo de saberes de referencia se amplía para incluir los enfoques socioculturales del desarrollo, los aportes de perspectivas sociológicas y antropológicas, estudios sobre los procesos comunicativos en el aula. No se trata de añadir disciplinas a los planteos psicoevolutivos tradicionales sino de proponer una reconceptualización de esta área del currículo y privilegiar los enfoques teóricos que estén en condiciones de responder al sentido de esa conceptualización.

Atendiendo a este sentido, la formación docente en relación con la problemática del sujeto, se propone un *enfoque multidisciplinar* a fin de comprender el desarrollo y la particular construcción de la subjetividad del niño en sus primeros años de vida, *en su inserción en diferentes contextos, atendiendo a la diversidad y la heterogeneidad*. Asimismo, es necesario reconocer un *enfoque multidimensional* puesto en relación con diferentes líneas teóricas: psicoanálisis, constructivismo genético, teoría socio-histórica, así como los alcances y limitaciones de estas teorías como marcos explicativos en términos de su relación con la enseñanza en la Educación Inicial.

Existe consenso acerca de la necesidad de *reconocer las diferencias*. Esto posibilita adecuar las propuestas educativas. Asimismo, las diferencias cognitivas, sociales, motoras, emocionales, culturales, familiares no deben ser barrera ni obstáculo para la enseñanza y el aprendizaje. Este eje de la formación estará dirigido a conocer las diferencias.

Se intenta facilitar al estudiante, futuro docente, pensar en los sujetos del nivel alejado de con-

cepciones reduccionistas y dentro de una perspectiva que incluya su dimensión histórica. En tal sentido, los contenidos abordados deben posibilitar que los estudiantes se posicionen como sujetos epistémicos del nivel superior.

Un eje problemático que es necesario abordar es el sentido de la *inclusión*. Es común referirse a ella desde la situación de alumnos con necesidades especiales, quienes habitualmente están *desfasados* en edad por repetición o deserción, alumnos víctimas de abuso y maltrato, niños desnutridos por falta de control de salud, con capitales culturales y simbólicos diferentes, niños con condiciones de vida empobrecidas, etc. Sin embargo, es necesario *pensar la diversidad como posibilidad y no desde el obstáculo*. *Incluir* se entiende, desde una perspectiva didáctica, como la posibilidad de realizar una propuesta que tenga en cuenta y potencie la diversidad. La plena inclusión educativa es una cuestión directamente ligada a la enseñanza. Por contraste, la exclusión es aquella que desestima las necesidades, historias y experiencias de cada sujeto que aprende. Esta conceptualización remite no sólo al sujeto de la Educación Inicial sino a los mismos estudiantes de las carreras docentes. Por lo tanto se requieren planteos didácticos que lo consideren.

2.3.2. La comunicación y la construcción de la subjetividad en la primera infancia

Durante la formación inicial es necesario *incluir contenidos que den lugar a interpretar los diversos lenguajes utilizados en la interacción*; por ello es necesario apreciar de qué manera los niños más pequeños decodifican el cuerpo, sus mensajes y símbolos. Correlativamente se requiere que los futuros docentes aprecien su propia corporeidad, adviertan cómo usan su cuerpo como medio de comunicación, se sensibilicen y reconozcan su propia corporeidad. Del mismo modo, será necesario considerar la construcción del lenguaje como portador de cultura, analizando su construcción desde perspectivas que trasciendan los aspectos cognitivos e incorporen la comunicación como fenómeno social y cultural. En este sentido cabe pensar un espacio de convergencia y/o articulación de estos contenidos con unidades curriculares referentes al campo de la lengua y al de lo estético-expresivo.

La construcción de significados es relevante para la constitución de la subjetividad. El niño aprende cotidianamente a organizar y significar sus experiencias, sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, a través de las experiencias vinculares y sociales. Esa construcción de significados se produce en torno a saberes o formas culturales preexistentes, en cierto modo, al propio proceso de construcción. Los factores prioritarios en la construcción de significados, en los primeros años del desarrollo infantil son la observación, la imitación y la experiencia directa. Esta capacidad está estrechamente ligada con la de simbolización.

La corporeidad del adulto en situación interpersonal con los niños, se configura como una mediación externa que posibilita la interiorización de signos y herramientas culturales. Sin duda, las primeras comunicaciones entre bebés y adultos es preverbal; lo actitudinal está por encima del significado de las palabras, y cuando las palabras son pronunciadas, son tomadas por la postura, el gesto, la expresión: esto es palabra para el bebé. Esto repercute en el niño, lo carga de sentido y lo incita a la expresión preverbal. El espacio corporal no es neutro, está cargado de significaciones, es eminentemente expresivo y tiene la capacidad de mostrar “mundos” a través de él. El cuerpo está en el origen de todos los símbolos porque reúne y nuclea en sus partes las significaciones de las

cosas y de los seres que percibe y sobre los que actúa. El sujeto conoce en la medida en que actúa de modo significativo sobre el mundo, introduce significaciones que no estaban dadas antes de su actividad.

Si bien el adulto se comunica con los niños desde lo no verbal, también proporciona apoyos en la adquisición del lenguaje verbal. La persona adulta destaca fuertemente lo verbal en sus interacciones, pero lo corporal, lo no verbal, no es considerado y valorado como portador de significados. El cuerpo infantil dispone de un repertorio muy amplio que se percibe muy restringido en el adulto; a medida que el niño crece y empieza a hacer uso de la palabra, ésta ocupa todo el lugar de las relaciones, casi en forma abusiva, en detrimento de gestos, posturas o expresiones infinitamente más ricas.

Es necesario pues, abordar la cuestión de la corporeidad en la formación docente; abordarla y desarrollarla en lo relativo a su sentido, uso y disponibilidad en los estudiantes en tanto futuros docentes, así como en la relevancia de su interpretación como comunicación en los niños. Sobre este aspecto es necesario destacar nuevamente la necesidad de evitar la confusión de sujetos de aprendizaje cuando se trata de estudiantes de nivel superior, abordando esta temática desde las capacidades que se requieren para analizar y considerar estos conceptos en la práctica pedagógica.

2.3.3. Los dispositivos escolares y la constitución de la subjetividad en la Educación Inicial

La conceptualización de la Educación Inicial como primer nivel educativo del sistema, que supone la necesidad del docente de asumirse como primer agente del Estado con quien se vincula un niño de modo sistemático, requiere pensar el actuar docente en términos de su papel particular como adulto que interactúa con el niño en el proceso de construcción de la subjetividad.

Los docentes en su tarea cotidiana pueden contribuir a que todos los niños puedan aprender. Especialmente aquellos que provienen de sectores más desfavorecidos, que son privados de crecer en condiciones dignas, de vivir su infancia como niños; al menos que no sean privados de la posibilidad de aprender. Esto supone el reconocimiento de una nueva definición de infancias y del niño como sujeto social, con derecho a *“disponer precozmente del lenguaje, de los esquemas de comprensión de los objetos y de los modelos de comportamiento social, todos ellos necesarios para poder interactuar en modo autónomo y con conocimiento en una realidad familiar y social compleja, en continua transformación con el propio alfabeto corporal, verbal y lógico”* (Frabboni, 1985).

Se debe procurar una entrada a la interpretación de los sujetos de la educación con el objeto de desnaturalizar la mirada sobre la infancia y el dispositivo escolar, brindando referentes teóricos para que los futuros docentes puedan comenzar a ubicarse ante la situación actual de los sujetos en las instituciones educativas de hoy.

Asimismo se deberá *desarticular la idea frecuente acerca de que en el sujeto se pueden observar de manera directa los procesos psíquicos*. En el desarrollo curricular será deseable contemplar un inter-juego entre lo teórico y actividades de observación empírica para poner en juego procesos de abstracción y reflexión que faciliten la conceptualización y la interpretación de los procesos de subjetivación infantil. Conocer los procesos que inciden en la configuración de cada sujeto, permitirá a los futuros docentes identificar las características y necesidades de aprendizaje de sus alumnos como base para su actuación docente. La Formación Específica debe introducir a los estudiantes en la problemática de la constitución subjetiva tratando de que aprecien el impacto que provoca

la inserción de los sujetos sociales en diversos ámbitos, siendo el educativo uno de los que tienen fuerte incidencia en esta configuración.

En la cotidianeidad, las relaciones entre adultos y niños se ven caracterizadas por cuestiones de género, claves para la constitución subjetiva. Estos contenidos no podrán soslayarse en la formación docente, ya que están cargados de mitos, prejuicios y confusiones que requerirán desplegarse y analizarse en profundidad.

En síntesis, *es necesario que se incluyan contenidos que posibiliten reflexionar sobre las transformaciones políticas, sociales, culturales, económicas, tecnológicas, que definen la constitución subjetiva de “las infancias” y el papel de la Educación Inicial en ese proceso.* Esto posibilita el abordaje de las propias representaciones y prejuicios de los estudiantes a fin de resignificarlas. Consideraciones sobre etnia, género, creencias, apariencia física, origen, necesidades especiales y su debate colaborarán a repensar los valores con que cada futuro docente se plantee su tarea como formador de niños de más temprana edad.

3. Didáctica de la Educación Inicial

La enseñanza como objeto de la didáctica ha de ser entendida en su dimensión teórica y como práctica que se significa en un contexto histórico-político e institucional particular. La situación de enseñanza se desarrolla en un escenario que actúa como continente y condicionante de las decisiones que toma el docente al enseñar. De este modo la Didáctica de la Educación Inicial favorecerá la construcción de criterios de intervención adecuados. ¿Qué se considera enseñar en el nivel? ¿Qué se enseña? ¿Cuáles son las fuentes de los contenidos de la Educación Inicial? ¿Cuáles son los modos adecuados de esa enseñanza? ¿Qué saberes debe disponer el docente para poder construir intervenciones didácticas acordes a las variadas y particulares franjas etarias e infancias que integran la Educación Inicial? ¿Qué se enseña y de qué manera a niños de 45 días? Estos son sólo algunos de los interrogantes que desafían la construcción de una didáctica acorde a las necesidades de formación de los docentes de este nivel educativo.

3.1. Caracterización de las problemáticas didácticas en la Educación Inicial

3.1.1. Antecedentes y tendencias en las curricula del nivel

En los últimos años, la formación docente para la Educación Inicial ha sido objeto de diversas transformaciones. Gran parte de los diseños curriculares han formulado campos articulados, orientados fundamentalmente a favorecer el acceso a la práctica docente y a la construcción del conocimiento desde la reflexión en la acción.

La formación se ha centrado en un cambio de actitud en el acercamiento a la realidad en la que se incluyen formadores y estudiantes. Estos cambios han requerido resignificar cuestiones que hacen a la concepción del sujeto, la dinámica de las instituciones, las representaciones ligadas al hacer educativo de los diversos actores, el modo de abordar el conocimiento, la concepción

de realidad compleja e incierta, el respeto a la diversidad cultural, las peculiaridades de cada contexto, de cada región.

La construcción de nuevos diseños curriculares debe atender a estos requerimientos favoreciendo la formación de docentes autónomos, reflexivos y transformadores de la realidad, que dispongan de los conocimientos necesarios para enseñar, contando con estrategias y dispositivos para concretar su práctica.

El nivel inicial, que se ocupa de la escolarización de niños de 45 días a 5 años cumplidos, tiene una larga y rica trayectoria en desarrollos curriculares.

Hacia los años 70', se advierte la necesidad de contar con un currículo para los jardines de infantes que encuadre y respalde las acciones pedagógicas que se estaban llevando a cabo en varios puntos del país. En aquellas primeras prescripciones no incluyen en el nivel a los niños de 45 días a 3 años. Muchos de los documentos curriculares generados en ese período, adoptaron una perspectiva eminentemente conductista y tecnicista. La expresión "preescolar" de alguna manera configuró la interpretación de que los niños debían prepararse para la lecto-escritura durante su concurrencia a las salas de 5 años. Así el aprestamiento se constituyó en el principal objetivo de la enseñanza en el nivel. Una interpretación sesgada de los aportes de la teoría genética acompañó este proceso.

En la década del 80', la inclusión de los aportes de Constance Kamii dio lugar al abordaje de actividades de conocimiento físico, social y lógico-matemático.

Posteriormente, algunos documentos curriculares se centraron en los contenidos de las áreas disciplinares. El ingreso de "las disciplinas" a la Educación Inicial, generó importantes debates y posturas radicalmente opuestas. Al respecto, las posiciones más consolidadas en la actualidad, sustentan una perspectiva de socialización más allá de la presencia de los contenidos. En esta última década, los diseños curriculares del nivel inicial de varias jurisdicciones, se diferencian con la incorporación de las áreas disciplinares, que organizan la enseñanza en forma globalizada a través de ejes problemáticos. Si bien la formación integral de los docentes necesita apelar al aporte de distintos campos disciplinares, cada cual desde perspectivas singulares, para intentar potenciar la formación, se requiere una mirada integral de la Educación Inicial como objeto de conocimiento. En este sentido, la inclusión de la Didáctica de la Educación Inicial como unidad curricular en la formación docente constituye un aporte fundamental en la construcción de esta perspectiva.

En los años 90', diversas jurisdicciones iniciaron la elaboración de diseños curriculares para jardines maternos, coincidiendo con una constante preocupación por elevar su estatus de escuela en la que se enseña y se aprende. Se configuraron equipos y ámbitos de discusión acerca del "cómo" de las prácticas educativas en este ciclo que sigue representando aún un desafío, particularmente en términos de inclusión e igualdad. En este sentido, el concepto del *nivel inicial como unidad pedagógica* contenido en la Ley de Educación Nacional define el carácter integral del nivel con sus implicaciones para la formación docente.

3.1.2. La Educación Inicial como unidad pedagógica: implicaciones didácticas

Tal como fue planteado anteriormente, el nivel inicial abarca la educación de los niños entre 45 días y 5 años inclusive, conformando el primer nivel educativo del sistema. Esto hace imprescindible el tratamiento de las problemáticas relacionadas con las diferentes franjas etarias que lo integran. Por

lo tanto la formación docente debe incluir todo lo relativo a su adecuado tratamiento existan o no instituciones con oferta completa en cada jurisdicción.

Es indispensable reconocer que si bien la existencia de instituciones educativas para los niños más pequeños es una realidad efectiva en algunas zonas urbanas, los conocimientos adquiridos en relación a sus problemáticas, favorecerán la tarea de los maestros del nivel, en relación con otro tipo de instituciones alternativas donde se atiende a niños en esta etapa del crecimiento, así como en comunidades rurales donde el maestro suele acompañar y asesorar a las familias para el cuidado y atención de los más pequeños. En este punto resulta imprescindible re-pensar y re-significar las funciones del docente de nivel inicial, y revisar las posturas históricas para analizar su pertinencia en los tiempos actuales.

Las aptitudes para ejercer como docente en el nivel inicial y particularmente con los más pequeños no puede sustentarse en la creencia de que solo es necesario “tener condiciones naturales” y responder con sensibilidad a las demandas del niño, o un “sentido común” propio de quien elige esta carrera. Estas condiciones se sostienen como naturalizadas, fuera de una reflexión crítica. Se sabe que las actitudes de la crianza, que establecen vínculos de apego con el niño, no se encuentran pre-programadas a modo de una conducta instintiva invariable, pero tampoco se adquieren como un aprendizaje simple. La capacidad para responder a las demandas infantiles, para desempeñarse responsablemente frente al cuidado y crianza de los pequeños, no puede quedar librada sólo a los rasgos de personalidad o al carácter del estudiante. La sensibilidad ligada a esta tarea se construye a través de un permanente y cuidado proceso de formación que le permita al estudiante transitar y construir los saberes necesarios para consolidar una actitud reflexiva y tomar conciencia de su responsabilidad como docente para el nivel.

Tal como se expresó anteriormente la situación de enseñanza se desarrolla en un escenario que actúa como continente y condicionante de las decisiones que toma el docente al enseñar. Se plantea abordar la Didáctica de la Educación Inicial desde dos perspectivas de análisis: la primera, dada por el escenario donde se desarrolla la situación de enseñanza, que es el aula y la relación que se establece en el interjuego de los elementos de la tríada didáctica: docentes, alumnos y conocimiento con las particularidades que esta tríada asume en la Educación Inicial. La segunda perspectiva de análisis de la didáctica del nivel se relaciona con variables que rodean o envuelven a la situación de la enseñanza y que son constitutivas de la educación de los más pequeños, ellas son: crear un entorno seguro, contención afectiva, establecimiento de vínculos, clima de intercambios comunicativos y dependencia facilitadora.

3.2. Finalidades y propósitos

El/los espacio/s curriculares destinados a la Didáctica de la Educación Inicial tienen como finalidad otorgar centralidad a la enseñanza en el nivel, entendida como práctica que se significa en un contexto histórico-político e institucional particular.

Algunos de los propósitos de estos espacios curriculares son:

- Favorecer la toma de decisiones para construir criterios de intervención adecuados.
- Promover el reconocimiento de las particularidades que adopta la enseñanza en el nivel en relación con las diferentes franjas etarias que atiende.

- Fortalecer las articulaciones entre las conceptualizaciones teóricas de la didáctica del nivel y las prácticas como una unidad de formación didáctica.
- Favorecer la reflexión en torno de la problemática de los contenidos en la Educación Inicial, atendiendo a las peculiaridades que adopta la transposición.
- Brindar elementos para la toma de decisiones respecto del valor de las disciplinas para la construcción de propuestas de enseñanza globalizadas acordes a los modos de la experiencia infantil.
- Favorecer el reconocimiento de lo lúdico como estrategia privilegiada.

3.3. Consideraciones para la organización y selección de contenidos

Es importante que la Didáctica de la Educación Inicial tenga un *fuerte carácter articulador en relación con los otros dos campos de la formación docente*. Hacia la Formación General, en relación con la Didáctica General; y especialmente hacia el campo de las Prácticas Profesionales, en tanto la didáctica ha de ser entendida en su dimensión teórica y como práctica situada que se significa en un contexto histórico-político e institucional particular. Así, para la formación, cobra particular importancia atender a la situación de enseñanza tal como se desarrolla en un escenario que actúa como continente y condicionante de las decisiones que toma el docente al enseñar. A su vez, se presenta también como un área de articulación fuerte dentro del mismo campo de la Formación Específica, ya que requiere de una relación sustantiva con la unidad curricular Sujetos de la Educación Inicial y con las destinadas al tratamiento de la enseñanza de las áreas disciplinares ya que estas adquieren sentido en la propuesta global de una didáctica del nivel. En virtud de esta articulación, la Didáctica de la Educación Inicial podrá cumplir con el propósito de favorecer la construcción de criterios de intervención adecuados.

La resignificación de la didáctica del nivel apunta a *interpretar y definir la enseñanza en situación*, desnaturalizando aquello que se “rutinizó” y revalorizando las buenas prácticas. La enseñanza, en tanto práctica intencional, supone una acción compleja que implica aspectos socio-políticos, histórico-culturales, pedagógicos, metodológicos y disciplinares. Es desde esta perspectiva que es preciso abordar la didáctica en la Educación Inicial.

La enseñanza es la tarea sustantiva de la docencia. Resituar la didáctica del nivel en la formación docente implica asignar centralidad a la enseñanza. *Qué enseñar y cómo enseñarlo* son preguntas cuyas respuestas han ido cambiando a lo largo de la existencia de las instituciones educativas de nivel inicial. Definir qué enseñar y cómo enseñar en el nivel inicial requiere un amplio conocimiento de *estrategias de intervención pedagógica y didáctica* basadas en orientaciones curriculares, el conocimiento del contexto, las producciones culturales y sociales, las particulares características de los niños. Se trata de pensar una intervención sistemática, organizada y contingente que dé cuenta de un estilo de docente que transforme los contenidos de manera tal que posibilite a los niños la comprensión de la realidad.

Enseñar a niños entre 45 días a 5 años, es una tarea particular y compleja y, por lo tanto, requiere la construcción de un amplio repertorio de modalidades de intervención que articule:

- el desarrollo y las posibilidades de aprendizaje de los niños;

- sus variadas maneras de acercarse a la realidad;
- la diversidad de alternativas que plantean los campos disciplinares;
- la comprensión de las alternativas que generan las propuestas lúdicas.

En otras palabras, construir un “hacer didáctico” en el nivel, supone desnaturalizar cada momento, preguntándose sobre su sentido, creando un ambiente estimulante, lo que no implica saturar a los niños de situaciones de enseñanza sino aprovechar realmente los diferentes momentos que suceden a diario en la escuela.

Enseñar es crear condiciones para que alguna situación sea problemática e invite a los niños a buscar soluciones. Desde los contenidos a abordar se enseña proveyendo la información necesaria y oportuna para que los niños puedan responder a esa situación desde el intercambio grupal, desde el descubrimiento, desde el goce y el disfrutar de lo que se va conociendo, generando alternativas para la reconstrucción de los saberes individuales y colectivos.

La formación integral de los docentes para la Educación Inicial necesita apelar al aporte de distintos campos o áreas disciplinares, al conocimiento de sus desarrollos y sus perspectivas particulares como favorecedores para la construcción de propuestas de intervención didáctica adecuadas. Algunas disciplinas integraron históricamente los currícula de la formación docente tales como plástica, literatura, música, educación física; otras son de incorporación más reciente, como matemática, ciencias sociales y naturales, entre otras. Sin embargo, tal como ya se ha señalado, el modelo didáctico para el nivel no se configura desde las áreas disciplinares sino que se estructura desde el carácter globalizador de la experiencia infantil, enriquecida desde las miradas que pueden aportar las disciplinas. El entrecruzamiento de los problemas propios del nivel con los aportes de las didácticas específicas puede ser la forma más adecuada de resolver la “tensión” curricular.

En relación con la valoración del juego en el nivel, se propone pensar la incorporación en la formación de talleres de juego con el fin de que el docente pueda tomar decisiones que contemplen los distintos modos de entender, abordar y favorecer el juego en el nivel, así como poder pensar y ejercer su propia capacidad lúdica como parte de la formación.

3.3.1. Ejes de contenidos propuestos

*La globalización como principio de organización curricular

Reconociendo el valor de las diversas disciplinas, la globalización es la forma de resolución curricular que logra combinar la lógica epistemológica con la lógica psicológica a la hora de seleccionar los contenidos para la Educación Inicial. Por lo tanto, durante la formación inicial, las didácticas de las disciplinas deben ser abordadas desde la complejidad y los requerimientos de la primera infancia. ¿Qué puede aprender, comprender un niño pequeño de las ciencias sociales o naturales? ¿Qué conocimientos debería tener un maestro, para realizar adecuadamente una transposición didáctica para estos niños? ¿Cuáles y cuántos de los saberes de las áreas específicas debe tener un maestro para ser un buen enseñante? Los problemas planteados durante estos últimos años, acerca de qué debe enseñar un maestro y cuán pertinente y apropiado es lo que enseña en el nivel, son algunos de los cuestionamientos que debe abordar la formación docente.

A la hora de tomar decisiones sobre los contenidos a incluir en el diseño curricular de formación

docente, es necesario tener muy presente al sujeto destinatario ya que *no se debe correr el riesgo de “espejar” los contenidos curriculares de la formación con los contenidos curriculares del nivel.*

El desafío actual es que la formación docente otorgue herramientas suficientes para que el futuro maestro pueda interpretar las disciplinas que le permitan realizar un abordaje de distintos recortes de la realidad, desde una *perspectiva globalizada*. De este modo se favorece el abordaje de las áreas atendiendo a la especificidad del nivel y a las características de los sujetos que atiende. Esta es una perspectiva centrada en la estructura psicológica del niño y en la manera de acercarse al mundo al que le da sentido de manera globalizada, significativa y articulada, no escindida ni fragmentada.

Enseñar en el nivel inicial también implica diseñar escenarios donde la experiencia lúdica se concrete, donde se creen las condiciones para una “lectura del ambiente”, favoreciendo el proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos, procesos en los que los niños participan activamente. Se trata entonces de diseñar e implementar estrategias adecuadas a contextos particulares.

*El juego

Con respecto al campo de las estrategias, el juego ocupa un lugar preferencial en la Educación Inicial. Existen diferentes miradas acerca del juego en el nivel y su lugar en la formación docente, y el papel que se la ha asignado permanece como un campo de debates.

El juego, concebido como primordial en la vida infantil, tiene diversas significaciones, y por ende, diversas maneras de inserción en el nivel. Enseñar por medio del juego, jugar por jugar, jugar o trabajar, enseñar y jugar, expresan algunas de las disyunciones o conjunciones que dieron lugar a diversas controversias respecto del lugar que debía ocupar el juego. Las controversias no se han resuelto, pero actualmente existe consenso para instalar nuevas significaciones en relación al juego y a su rol en el nivel inicial.

Se afirma que hay que resignificar las posibilidades y oportunidades del juego, su forma de abordarlo, intentando volver a sus fuentes originales. Deseos, potencialidades, intereses se expresan por excelencia en el juego. Nadie duda que sea la actividad propia de niños y niñas. Cada grupo social le atribuye al juego diferentes significados: su consideración abre alternativas para una mirada amplia respecto de su tratamiento en las aulas del nivel.

En la base de la construcción de sentido, se encuentra un amplio y profundo sistema de creencias que es necesario analizar y resignificar. El juego no sólo lo juegan los chicos y lo puede proponer el docente. El estudiante, futuro docente, tiene que concientizar su potencialidad lúdica. Sin disponibilidad lúdico-corporal es muy difícil “abrir el juego”.

Múltiples relaciones se pueden –y deben– analizar en relación con el juego durante la formación: relaciones entre enseñanza y juego, contenidos disciplinares y juego, características del sujeto y juego, aprendizaje y juego, procesos psicológicos y juego, procesos cognitivos y juego, el docente y el juego, género y juego, patrimonio cultural-social y juego, el “permiso” para jugar en la escuela, directividad y juego, libertad y juego, disponibilidad lúdica del estudiante.

La *intervención del docente en el juego* dará lugar al abordaje de diferentes situaciones, modalidades según a qué dispositivo apela el docente.

En algunas oportunidades el juego requiere del aporte de conocimientos que brinda un campo disciplinar. En ese caso se puede entender que se enseña desde el juego. Por otra parte, es importante

tener en cuenta que una actividad se constituye en juego en tanto el jugador así lo perciba, y que se debe abrir el abanico a diferentes modalidades de juego, teniendo en cuenta que el juego es la actividad del niño y que se considera una propuesta lúdica cuando es el docente quien lo propone.

Se requiere apreciar cuáles son los espacios, los materiales, las consignas, las alternativas más potentes para ampliar y fortalecer experiencias variadas de juego simbólico. Con ello se posibilita la construcción de conocimientos acerca de roles, géneros, etnias, escenarios. El juego dramático posibilita la resignificación de sentido acerca de lo próximo y lo lejano.

Lo social, lo natural, lo matemático, los códigos y símbolos, el uso y significado del cuerpo, las múltiples producciones artísticas de la sociedad son portadoras de significados sociales que pueden ser aprendidas a partir de propuestas lúdicas cuyo origen está en los conocimientos de las disciplinas curriculares.

Un debate abierto se sostiene en el ámbito de la formación docente en torno de la problemática del juego, como conocimiento indispensable en la formación de todo maestro. Las diferentes posturas teóricas requieren una consideración en profundidad. Su interpretación es polisémica. Enfoques cognitivos, clínicos, filosóficos, antropológicos, didáctico-pedagógicos permitirán un abordaje extendido y académicamente potente del juego en el nivel inicial.

La temática del juego ha sido desarrollada desde diferentes áreas disciplinares en las curricula de formación docente de algunas de las jurisdicciones. La psicología, la pedagogía, la didáctica del nivel o las enseñanzas específicas han abordado con diferentes grados de profundidad y de perspectiva el tema del juego.

Desde las tradiciones propias del nivel, el juego en rincones ha ocupado un espacio relevante que será necesario revisar y analizar a la luz de las necesidades didácticas actuales, considerando su potencial, pero posiblemente reorientando sus sentidos y estrategias de implementación. Dar espacio en la formación al conocimiento de la diversidad de estrategias tales como el juego totalizado, juegos de reglas, juegos que implican uso de tecnologías, etc., irán enriqueciendo las posibilidades de intervención docente.

Existe una opinión generalizada acerca de que la prescripción curricular de contenidos disciplinares en la Educación Inicial, provocó un corrimiento de los espacios de juego. Esto fue polémico en distinto grado. Más allá de convergencias o disensos, nadie duda acerca de la necesidad de ocuparse de su tratamiento.

Será necesario interpretar las diversas teorías que caracterizan al juego, sus paradigmas, sus postulados, para tomar decisiones didácticas pertinentes y potenciar la cualidad que el juego tiene para los niños. El conocimiento profundo de esta conducta vital requiere de un aprendizaje sólido y pormenorizado durante la formación.

*** Los enfoques didácticos**

Las investigaciones en el campo de la psicología del aprendizaje han dado sustento a gran parte del desarrollo didáctico del nivel inicial. Perspectivas constructivistas derivadas de los aportes de Piaget y Vigotsky han sido pilares no solamente para el análisis acerca de la forma de pensar de los niños en la primera infancia sino también de la construcción de orientaciones para la práctica.

Transitando a veces entre los extremos, se han trabajado conceptos que abarcan desde transposiciones mecánicas del campo de la psicología al de la didáctica hasta otras que –recuperando la

identidad del nivel— se han constituido en desarrollos conceptuales básicos para la formación del docente de nivel inicial.

Desde una perspectiva constructivista sustentada en la teoría psicogenética (Constance Kamii y otros, 1991), se han desarrollado aportes para el campo del conocimiento físico, el conocimiento social y el conocimiento lógico-matemático que trascienden lo interpretativo y dan un marco para el diseño de estrategias didácticas en el jardín.

Los principios interaccionistas, estructuralistas y constructivistas de la teoría piagetiana han sido considerados la base de numerosos desarrollos conceptuales en el campo de la didáctica del nivel. Muchos de ellos han sido cuestionados por su “descontextualización” por lo que el entrecruzamiento entre estos enfoques y la perspectiva socio-cultural de la enseñanza ha enriquecido fuertemente el campo de la didáctica del nivel.

Las ideas vigotskianas de andamiaje operan también como base del desarrollo de propuestas didácticas. Autores como Bruner y Delval han brindado un marco de referencia para el diseño de procedimientos basados en principios heurísticos y en ponderación de los contextos particulares para la comprensión de la realidad.

Una línea particular de desarrollo da cuenta de la superación de los modelos asistencialistas para dar paso al sentido educativo del nivel, a través de formas particulares de diseñar e implementar la enseñanza adaptada a los niños en la primera infancia (Soto, Sarlé, Violante, 2005). Dentro de esta perspectiva se producen desarrollos didácticos específicos para abordar el trabajo con niños de 45 días a 2 años.

Por otra parte se han desarrollado aportes conceptuales que explicaron la necesidad de crear un clima de seguridad afectiva (Arnaiz, 1993) que favorece el aprendizaje. Desde esta mirada, los aportes por ejemplo de la teoría del apego han orientado las acciones didácticas para la atención de niños pequeños. También desde la incidencia de los factores emocionales se han trabajado líneas específicas acerca de los límites en el jardín.

En nuestro país ha existido una importante producción didáctica para el nivel. Desde la década del 70' en adelante, autores como Bosch, Frisztche, Duprat, Malajovich, Denles, Harf, etc. han contribuido a posicionarla y reconfigurarla. Se ha trabajado, por ejemplo, sobre el fundamento de los *formatos, modelos y estilos de planificación* que da cuenta de cada uno de los enfoques en la práctica. Abordando un espectro que abarca desde los *centros de interés* de Decroly —como antecedente histórico— hasta el desarrollo de las *unidades didácticas* (Violante, 1998) y los *proyectos* (Kipersain, 1997), se le otorga un lugar al diseño didáctico propio del nivel.

✱ Los contenidos

Enseñar en el nivel inicial implica trabajar con contenidos. El docente debe presentarse como guía, mediador. Guía cuando prepara un ambiente, cuando acerca material, facilitando y orientando el aprendizaje. Es mediador cuando vehiculiza o acerca el conocimiento al alumno de diferentes maneras.

En relación con la selección y organización de los contenidos, se deberá poner especial énfasis en los procesos de transposición didáctica que llevan adelante los docentes de nivel inicial. Las tradiciones en el nivel han estado asociadas al reduccionismo y al extremo alejamiento de los

contenidos de su ámbito original de producción. Las frecuentes deformaciones en los contenidos se atribuyen a supuestas limitaciones de comprensión de los niños arraigadas en concepciones erróneas acerca del conocimiento y los fenómenos de comprensión. Trabajar las diferencias y relaciones entre conocimiento cotidiano, conocimiento escolar y conocimiento científico permitirá trascender el prejuicio asentado sobre el supuesto de que el “sentido común” es suficiente para la enseñanza en el nivel. No se trata solamente de ver los contenidos bajo el prisma de las disciplinas sino de abordarlos a través de los problemas que requieren del auxilio de las disciplinas para su comprensión y tratamiento. Es factible que los mismos principios de globalización tensionen produciendo reduccionismos en donde se “fuerza” el establecimiento de relaciones de manera mecánica.

Por otro lado habrá que poner especial énfasis en qué se considera contenidos, en relación con los debates acerca de las “competencias” y la resolución de las formas de “primarización” que ha sufrido el nivel en los 90’.

*Las estrategias didácticas

Desde las perspectivas cognitivas se han desarrollado aportes que permiten comprender la diferenciación entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Monereo (1994), posibilitando la comprensión del rol de las estrategias didácticas, las caracteriza como aquellas que promueven las formas y/o procedimientos reales y particulares que despliega cada niño cuando intenta aprender dentro de un determinado grupo y contexto.

En el marco de esta distinción, es posible comprender los problemas que se suscitan en la formación de los docentes para la Educación Inicial cuando se subsumen las estrategias de enseñanza en las de aprendizaje. Consideradas así se reduciría el lugar del docente a un mero observador del desarrollo espontáneo.

Con un particular énfasis en el diseño de las estrategias que despliega el docente, los diversos aportes didácticos coinciden en algunos rasgos comunes relacionados con las intervenciones docentes:

- se puede facilitar el aprendizaje cuando las estrategias didácticas apuntan a promover problemas significativos y relevantes para el contexto social y cultural particular de los niños;
- es necesario atender tanto a la acción individual como a la interacción de los niños, ya que ambas son condicionantes de los procesos de producción de conocimientos;
- se debe construir un espacio que permita a los niños manifestar sus diferentes puntos de vista y confrontarlos, superando la expectativa sobre respuestas únicas o predeterminadas propia de los enfoques tradicionales;
- promover el desarrollo de estrategias tendientes a promover la experimentación y la investigación por parte de los niños, trascendiendo la mera manipulación de los objetos;
- promover el uso de distintas fuentes de conocimiento y favorecer en los niños una actitud de búsqueda;
- se debe respetar y satisfacer las necesidades, los intereses y ritmos, de todos y cada uno de los niños, así como considerar las pautas sociales y culturales de cada comunidad.

Como ya se ha caracterizado en otro eje, el juego ocupa un lugar de preponderancia dentro de las estrategias didácticas para el nivel. Los tipos de juego de acuerdo a los requerimientos de cada sala y grupo, las dinámicas grupales que se activan a través de ellos, la posibilidad de recuperar las historias e identidades particulares a través de él, son algunos temas relevantes para abordar en este plano.

La tradición del juego en rincones ocupa un lugar de privilegio. Fuera de su contexto original del “juego-trabajo”, y en relación con el equipamiento y la disposición de materiales con que cuentan las instituciones del nivel, es importante resignificarlo dentro de las variadas estrategias de juego para dotarlo de sentidos actuales que contribuyan al desarrollo de aprendizajes relevantes y superen la rutinización y los rituales propios del nivel.

Otro desarrollo importante ha sido la incorporación de la modalidad de taller como forma de trabajo en el jardín. La posibilidad de configurar grupos de acuerdo a necesidades e intereses independientemente de su edad, las formas de organización que se ponen en juego, el eje centrado en la producción, son algunas de las características a considerar acerca de esta estrategia.

***Materiales y recursos**

En la historia del nivel resulta altamente significativo el lugar otorgado al desarrollo del “material didáctico” y los “recursos”. En las propuestas curriculares para la formación docente del 70’ se resolvía a través del desarrollo de unidades como Taller Didáctico, que enfatizaban fuertemente las concepciones tecnicistas e instrumentalistas de la didáctica.

El auge del “retorno a los contenidos” trajo consigo la crítica a estos desarrollos y la formación sobre el tema quedó dispersa y a consideración particular de la resolución que le pudieran dar otros espacios curriculares. De este modo se diluyó la posibilidad de construir criterios fundados para la selección de materiales y el uso significativo y relevante de los recursos.

Las tradiciones del nivel sobre el tema resultan un antecedente ineludible. El aporte de los precursores en este aspecto ha constituido un punto de inflexión en el desarrollo de la identidad propia de la Educación Inicial. Gran parte de las instituciones cuentan con materiales identificados aún con dichos principios por lo que el abordaje de la temática se constituye en una necesidad prioritaria.

Hoy existen además diferentes soportes para el desarrollo de los materiales y recursos que enriquecen la tarea cotidiana de los docentes. Construir criterios para su selección y uso pertinente, constituye parte de las preocupaciones curriculares de la formación.

***La evaluación**

El desarrollo de diseños didácticos basados en los enfoques mencionados requiere de una resolución particular en el plano de la evaluación, que centre la mirada en el seguimiento de los procesos. Distinguiendo como objetos la evaluación del aprendizaje de los niños de la evaluación de la práctica docente, en ambos casos se tratará de pensar en la puesta en práctica de instrumentos coherentes con los postulados teóricos que se sostengan.

Por otro lado, será necesario contar con estrategias que permitan trascender el mero cotejo de re-

sultados predeterminados de antemano. La formación acerca del desarrollo de instrumentos como la observación y el registro pueden dar cuenta del valor de los procesos y permitir la atención de la diversidad.

En cuanto a la evaluación de la propia práctica, la implementación de portafolios y diarios resulta una perspectiva coherente con los enfoques que ponen de relieve los aspectos socio-culturales en articulación con el análisis de la enseñanza y la revisión de los modelos que condicionan las prácticas pedagógicas.

4. La enseñanza de las áreas disciplinares en la formación de docentes para la Educación Inicial

La formación integral de los docentes para la Educación Inicial requiere del aporte de distintos campos o áreas disciplinares, el conocimiento de sus desarrollos y sus perspectivas particulares, como favorecedores para la construcción de propuestas de intervención didáctica adecuadas.

En esta parte del documento se presentan criterios relativos al sentido y pertinencia de las áreas disciplinares y su enseñanza en la formación del profesorado para el nivel inicial. Es necesario tener presente que el modelo didáctico para el nivel se estructura desde el *carácter globalizador de la experiencia infantil*, enriquecida y fortalecida desde las miradas que pueden aportar las disciplinas. Este criterio enmarca la inclusión de las diferentes áreas disciplinares como instancias curriculares de la formación docente para la Educación Inicial.

Las particularidades de cada jurisdicción en relación con el contexto en que se efectuará el diseño implicarán diferenciaciones y adecuaciones; pero a la vez, es posible compartir problemas en común, enfoques, marcos, contenidos prioritarios y alternativas didácticas consensuadas en el ámbito académico y que deberían incorporarse en los programas de formación docente, para desarrollarse en la práctica concreta en las salas.

Será necesario considerar en el diseño de estas instancias curriculares la inclusión de aspectos que hacen tanto al desarrollo específico de los contenidos disciplinares/areales, como al campo de su didáctica. De este modo, la carga horaria debe ser coherente con las expectativas de formación a las que se aspira.

4.1. Lengua y Literatura y su enseñanza

Las didácticas de la lengua oral, la lengua escrita y la literatura han tenido, a lo largo del tiempo, diferente grado de presencia y variados enfoques de abordaje en los programas de la formación docente para la Educación Inicial. Razones de diversa índole fueron configurando permanencias y cambios en los planes de estudio. Es posible afirmar que algunas de ellas se vinculan con la historia y con las innovaciones en la enseñanza en el nivel inicial, mientras que otras tienen que ver con aportes disciplinares de las ciencias del lenguaje y con cambios en la concepción de la literatura para niños. A su vez, las continuidades y modificaciones de los programas configuran un mapa heterogéneo de propuestas en curso en todo el país. En consideración de esa variedad cabe aportar líneas de orientación tendientes a que los futuros diseños curriculares trabajen en

direcciones de consonancia acordadas, capitalizando los logros de diversas experiencias y en pos de la superación de posibles fragmentaciones.

El objetivo de este documento es orientar acerca de los propósitos a considerar para la formación docente para la Educación Inicial en el área de Lengua y Literatura, como así también sobre los posibles ejes de contenidos tendientes a lograr esos propósitos.

4.1.1. Caracterización de la problemática de la enseñanza de Lengua y literatura en la formación docente para la Educación Inicial

La enseñanza de la literatura para niños ha mantenido su presencia relativamente estable en los programas de los profesorados. Esa continuidad ininterrumpida tiene mucho que ver con el origen del nivel inicial y la formación de los maestros, ya que la importancia de acercar literatura a los niños aparece señalada como tarea del docente en la palabra de precursores como Froebel. Ahora bien, el abordaje de la misma fue cambiando al signo de los tiempos, en relación con la imagen de niño y de la propia literatura destinada a ellos. Es así que el concepto de literatura “didáctica” pudo ceder el paso a la elección de textos no utilitarios, con valores estéticos y vinculados a intereses y necesidades infantiles. No obstante, persisten con frecuencia en el imaginario de los estudiantes de la formación docente preconceptos que hacen imprescindible trabajar fuertemente esta distinción. De igual modo resulta necesario destacar el valor que los textos literarios tienen por sí mismos, alejándose de algunas prácticas tradicionales que los vinculan obligadamente con contenidos de otras áreas o disciplinas (como por ejemplo el tener que elegir cuentos o poemas sobre el tema que se trata en una unidad didáctica). La literatura para niños se constituye así en un complejo objeto que requiere de un tratamiento de constante reflexión y problematización que permita al futuro docente construir criterios fundamentados para asumir su lugar de mediador en el futuro profesional.

Mientras que la enseñanza de la literatura muestra esta permanencia, diferentes han sido los casos de las didácticas de la lengua oral y la lengua escrita. Esta última comenzó a ser objeto de estudio en muchos profesorados en el término de los últimos quince a veinte años, aproximadamente. A la luz de los aportes de enfoques teóricos tales como la psicogénesis de la lengua escrita, se incorporó en los planes de estudio asumiendo formatos exclusivos, con denominaciones en la línea de Alfabetización y su didáctica, o bien dentro de materias como Lengua y Literatura. En relación con la lengua oral, puede observarse que con frecuencia aparecen en los programas contenidos centrados en el estudio de los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños más pequeños, pero se incluye escasamente el conocimiento de los desempeños lingüísticos y comunicativos de los niños mayores, y las alternativas didácticas para favorecerlos. La aparición de los bloques “Lengua oral” y más recientemente “Hablar en el Jardín” en algunas curriculas para el nivel inicial, determinó que en algunos planes de estudio comenzaran a incluirse contenidos relacionados con estos temas en los programas de las asignaturas de los profesorados.

Las materias que abordan esta área han cambiado, en muchos casos, sus denominaciones. Así, en algunos institutos de formación docente la llamada, durante muchos años, Lengua y Literatura es ahora Prácticas del lenguaje. Esta modificación refleja cambios en la concepción de la materia, que contempla contenidos de enseñanza que se vinculan con los nuevos enfoques propuestos por las ciencias del lenguaje. Pero también recoge el impacto de estos enfoques en la formulación de esta

área en algunas curriculas de la Educación Inicial y la necesidad de formar a los futuros docentes en consonancia con los nuevos requerimientos que esto implica.

Cabe aclarar también que, en muchos casos, la incorporación de nuevos contenidos referidos a la oralidad y la enseñanza de la lectura y la escritura han acotado el espacio de desarrollo de la didáctica de la literatura, por eso se señala más arriba que ésta ha mantenido un lugar relativamente estable.

Estos ejemplos esbozan algunas de las situaciones de permanencias y cambios –y algunas de las posibles razones– experimentadas en ciertos programas de la formación docente en el área. Cada jurisdicción podrá dar testimonio de su realidad con ejemplos más o menos parecidos. Excede a los propósitos de este documento realizar un análisis más detallado de estas cuestiones, pero sí le compete advertir la importancia de efectuar, en cada caso, una reflexión acerca de las fortalezas y debilidades de las propuestas. Éste podrá ser el punto de partida hacia el objetivo sobre el cual este documento pretende orientar: garantizar la sólida formación profesional docente en el área de Lengua y Literatura.

Esta área curricular ofrece a los futuros docentes de nivel inicial un marco conceptual que les permita comprender el proceso de adquisición de las prácticas sociales de la oralidad, la lectura y la escritura en los niños así como incidir favorablemente en él, a través de propuestas didácticas fundamentadas.

Adquiere especial consideración el conocimiento y reflexión sobre las *prácticas del lenguaje*, que serán objeto de enseñanza y aprendizaje en el nivel inicial.¹ El alumno de la formación docente deberá poder reconocerlas como contenidos a enseñar con el fin de instaurar paulatinamente una comunidad en diálogo y participación gradual en la cultura escrita.

Se incluye en esta área la literatura, y se le otorga un espacio específico y diferenciado, ya que la misma forma parte también de los lenguajes artísticos. Es en este sentido que comparte con los otros lenguajes del área estético-expresiva los propósitos que se verán enunciados en el apartado destinado a ellos.

El enfoque de la enseñanza de la literatura en el nivel inicial debe redefinirse, ya que la marcada persistencia de propuestas al servicio de ejes temáticos de otras disciplinas implica la pérdida de su peculiaridad. Por este motivo en la formación docente para la Educación Inicial, estarán contemplados los conocimientos que habiliten a conocer y seleccionar obras literarias de calidad estética, a contextualizarlas y a transmitirlos adecuadamente.²

¹ En el nivel inicial, a cambio de enseñar lengua (aspectos lingüísticos y tipológicos de los textos), se propone abordar como objeto de enseñanza a las *prácticas sociales* que se llevan a cabo con el lenguaje: *hablar y escuchar, leer y escribir*. Estos quehaceres del hablante, lector y escritor son contenidos (y no actividades, aunque la formulación en infinitivo lo haga parecer) ya que es lo que se enseñará y se espera que los niños aprendan. Es al actuar como hablantes, oyentes, lectores o escritores (aun antes de hacerlo convencionalmente) que los alumnos de nivel inicial pueden apropiarse gradualmente de los contenidos lingüísticos que adquieren sentido por esas prácticas.

² La literatura es un arte cuya materialidad es el lenguaje verbal (tal como pueden serlo la piedra o el bronce en la escultura, el óleo en la pintura, los sonidos en la música, etc.) y las formas de relacionarse y accionar con y sobre él son prácticas lingüísticas: escuchamos un cuento, decimos un poema, leemos una novela o escribimos una adivinanza, por ejemplo. Por esta razón se sugiere también conceptualizar los contenidos que el futuro docente habrá de conocer y comprender, para enseñar en el futuro, como prácticas del lenguaje. Esto implica reconocer a los niños de nivel inicial como sujetos de los actos lingüísticos, como hablantes, oyentes, lectores y productores de textos (orales o escritos) de diverso tipo. Y entre estos textos se recortarán por su peculiaridad artística los textos literarios. El futuro docente podrá clarificar su accionar didáctico si los contenidos referidos a la literatura están expuestos como quehaceres, buscando destacar qué es lo que se pretende que los chicos aprendan desde la práctica en su relación con los textos literarios, para construirse como lectores de literatura (opinar, comentar, por ejemplo). Es en este sentido que la formulación de contenidos en términos de prácticas del lenguaje favorece el ejercicio de quehaceres que redundan en la formación de lectores de literatura.

4.1.2. Finalidades y propósitos de la formación docente en el área

El área de Lengua y Literatura ofrecerá a los docentes en formación un marco teórico fundamentado que les permita conocer y comprender los procesos de adquisición de las prácticas de la oralidad, la lectura y la escritura en los niños pequeños. Será de fundamental importancia abordar los diversos factores que intervienen para propiciar su construcción. Las interacciones con otros –particularmente las que se dan en el medio escolar, con pares y docentes–, conjuntamente con cuestiones relacionadas con el desarrollo cognitivo de los niños, tendrán una importancia central para poder entenderlos y valorarlos en su cabal magnitud.

El conocimiento y comprensión de estos procesos permitirá abordar conceptos y analizar experiencias que posibiliten construir propuestas didácticas que puedan tener incidencia en ellos. Esto habilitará a los futuros docentes a diseñar actividades permanentes, itinerarios, proyectos y unidades didácticas centrados en el desarrollo de la lengua oral, la lectura y escritura de textos variados y de textos literarios, junto con modalidades de intervención, criterios de selección de materiales y evaluación de los aprendizajes.

Cobra capital importancia que los futuros docentes conozcan y comprendan la relación entre el lenguaje y el juego y de qué manera las actividades lúdicas enriquecen y potencian al lenguaje.

La formación docente para la Educación Inicial en el área de Lengua y Literatura se propone que los futuros docentes:

- conozcan los desarrollos teóricos centrales de las ciencias del lenguaje, especialmente aquellos que puedan orientar decisiones didácticas para el nivel inicial;
- conozcan los procesos de adquisición de la lengua oral;
- conozcan los procesos de apropiación del sistema de escritura;
- asuman una actitud crítica ante la problemática de la diversidad lingüística y una actitud comprometida frente a la discriminación;
- desarrollen su competencia y sensibilidad lectora en relación con los textos literarios destinados a niños;
- construyan su rol de mediadores entre los textos literarios y los niños a partir de los ejes de selección, contextualización, transmisión y coordinación de las producciones de textos de los niños;
- puedan diseñar estrategias de intervención para favorecer la adquisición y el desarrollo de la lengua oral y escrita;
- puedan diseñar dispositivos didácticos referidos al área y articulados con otras áreas;
- desarrollen su propio desempeño como usuarios de la lengua oral y escrita en relación con situaciones comunicativas habituales en la Práctica Profesional.

Al hacer referencia a un marco teórico que permita conocer y comprender la adquisición y desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje se deberá tomar en consideración que el mismo resulte la expresión de diversos enfoques y perspectivas que las estudian. Hay muchas preguntas que pueden preocupar al futuro docente y que están también en el centro de posturas teóricas y debates acerca de estos

temas: ¿Se enseña a hablar? ¿Hay un modo para hacerlo? ¿La adquisición del lenguaje depende de estructuras innatas o es resultado de la acción del ambiente? ¿Se enseña a escribir en el nivel inicial o se prepara para la escuela primaria? ¿Cuáles son las mejores intervenciones del docente? Éstas y muchas otras preguntas similares podrán tener diferentes respuestas según de qué enfoque teórico, paradigma o corriente se trate. Una decisión a tomar tendrá que ver con seleccionar aquellos que resulten más fructíferos en relación con la didáctica aplicable a la Educación Inicial.

La formación docente en Educación Inicial, en tanto ésta recibe a niños de 45 días a 5 años cumplidos, deberá contemplar el acompañamiento en el proceso de adquisición de la lengua oral; por lo tanto será importante que los estudiantes conozcan las principales teorías que describen y explican esa adquisición, con las discusiones que se entablan sobre los aspectos centrales de este proceso. En el mismo sentido, necesitarán comprender la importancia de las acciones a seguir para favorecer las competencias lingüísticas y comunicativas de los niños, ofreciendo variedad de situaciones comunicativas, en diferentes contextos, respetando e incluyendo la diversidad como enriquecimiento no sólo lingüístico sino también socio-cultural. Esto implica también, poder adoptar una postura comprometida y crítica frente a las discriminaciones que en ocasiones ocurren frente a las diferencias dialectales o de registros. Los aportes de la sociolingüística podrían dar el marco teórico para fundamentar por qué esas diferencias son variedades del lenguaje, equivalentes en su estructura profunda, pero consideradas más o menos prestigiosas por consideración social.

Respecto de la apropiación del sistema de escritura, los estudiantes de la formación docente deberán conocer las teorías que explican este proceso, no para categorizar o “diagnosticar” a los niños, sino para entender y valorar la riqueza de su complejidad cognitiva y hacer que se pongan en juego a través de adecuadas situaciones didácticas. Será de fundamental importancia que puedan conocer y analizar críticamente diferentes actividades de lectura y escritura.

Durante la formación se tendrá en cuenta que los futuros docentes conozcan algunas de las problemáticas vigentes sobre el concepto de literatura infantil: debates en relación a la existencia de la misma, diferentes definiciones o conceptualizaciones, la relación asimétrica entre el niño y los mediadores, entre otras. Deberá aprender a aplicar, sobre los textos literarios, criterios de selección centrados en la calidad literaria y alejados del uso didáctico de las prácticas más tradicionales. Comprenderá que los parámetros de la calidad y variedad de textos contribuyen a la formación de lectores. En el pasaje por el profesorado, el futuro docente habrá de conocer y ejercitar formas adecuadas de transmisión de las manifestaciones literarias, relacionadas con las características de cada texto.

Durante la formación de los docentes se tendrá en cuenta el desempeño de estos alumnos como usuarios de la lengua oral y escrita. La tarea profesional requiere de un docente capaz de desempeñarse con eficacia en diferentes situaciones de su práctica: exposiciones, escrituras de informes, lecturas de diferentes tipos de textos, narraciones, escritura de planificaciones y producción de textos académicos, por ejemplo. La formación de los docentes de nivel inicial deberá tomar los recaudos para preparar profesionales competentes para asumir con soltura estas acciones.

4.1.3. Sugerencias para la selección y formulación de contenidos

Los contenidos para la formación docente en el área de Lengua y Literatura podrían agruparse en cinco grandes ejes:

- Estudios sobre el lenguaje.
- Adquisición de la lengua oral. Hablar y escuchar en nivel inicial.
- Prácticas sociales de lectura y escritura.
- Literatura.
- Las prácticas del lenguaje en el desempeño profesional.

*** Estudios sobre el lenguaje**

En este bloque se abordarán contenidos que permitan acercar a los estudiantes a la rica complejidad del lenguaje y los diversos enfoques que lo estudian, a fin de que los mismos tracen líneas de acción didáctica fundamentadas. Construir el concepto de prácticas del lenguaje como objeto de estudio resultará fundamental para orientar la enseñanza en esta área.

En la actualidad, el *interaccionismo* resulta especialmente iluminador para analizar las características de la comunicación y la interacción entre los seres humanos. Este paradigma señala que el lenguaje es una característica de la actividad social humana cuya función principal es comunicativa o pragmática. Muestra la complejidad de la comunicación y las dimensiones implicadas en la competencia comunicativa.

*** Adquisición de la lengua oral. Hablar y escuchar en el nivel inicial.**

Este bloque de contenidos aproximará a los alumnos de la formación docente a conocer las teorías que describen y explican el aprendizaje de la lengua materna en los niños, cómo se desarrolla esta evolución y qué tipo de propuestas e intervenciones son las más adecuadas para favorecerla. Asimismo orientarán acerca de la enseñanza de la comunicación oral en el nivel inicial, centrada en favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños. El futuro docente conocerá la importancia de garantizar a sus alumnos oportunidades de acceder a las convenciones sociales, lingüísticas y comunicativas que les permitan participar efectivamente en diferentes situaciones comunicativas, ofreciendo diferentes contextos comunicativos para que los niños puedan hablar y escuchar con diferentes propósitos, a distintos interlocutores y a través de diferentes géneros discursivos.

*** Prácticas sociales de lectura y escritura**

Los contenidos de este eje tomarán en cuenta el proceso de apropiación de la lengua escrita en los niños, a la luz de las investigaciones que permiten describirlos y comprenderlos e incidir en su desarrollo. También abordará el análisis crítico de las prácticas habituales en el nivel, y se centrará en la posibilidad de construir propuestas didácticas fundamentadas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura para el nivel. Se favorecerá el proceso de alfabetización de los niños mediante situaciones en las que puedan actuar como lectores y escritores avanzando en las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura y el conocimiento de los textos de circulación social.

★ Literatura

Se abordarán los contenidos que permitan al futuro docente de nivel inicial acercarse a las problemáticas de la literatura infantil, a partir de la lectura de distintos tipos de textos que la integran y construir criterios de selección fundamentados, que atiendan a parámetros como la estructura narrativa y la relación con las competencias lectoras e intereses de las distintas edades. Para asumir su rol de mediador entre estos textos y los niños deberá conocer también formas de transmisión adecuadas, como así también estrategias para propiciar la producción de textos de los niños.

★ Las prácticas del lenguaje en el desempeño profesional

En este bloque se abordarán los contenidos que permitan a los alumnos y futuros docente mejorar los propios desempeños como usuarios de la lengua oral y escrita. Las prácticas sociales de la oralidad y la lectura y escritura tienen un lugar fundamental en la apropiación de conocimientos durante la formación docente y de ellas depende en gran medida el éxito o el fracaso de los alumnos. A su vez resultarán centrales para su futura práctica docente, ya que necesitará desempeñarse con soltura en diversas situaciones comunicativas y a través de diferentes tipos de textos.

4.2. Matemática y su enseñanza

La enseñanza de matemática en la Educación Inicial es una construcción teórica que tiene apenas algunos años de vida. En comparación con otras áreas de conocimiento, su inserción en las curricula del nivel es bastante reciente así como su inclusión en la formación docente. Esta “novedad” permite afirmar que es necesario recorrer los diversos enfoques teóricos que han influido tanto en las prescripciones vinculadas con la Educación Inicial como en los programas de la formación de maestros. ¿Qué puede aportar este recorrido de corte histórico a la formación de un docente para el nivel? ¿Cuál es la finalidad de este aporte? Por un lado, los futuros docentes podrán encontrar argumentos que validen sus elecciones teóricas y prácticas en su desempeño profesional, reconociendo que no es “natural” que la matemática tenga presencia en este nivel de enseñanza. Por el otro, hallarán argumentos para comprender que, en tanto campo en permanente construcción, su legitimidad va a depender del conjunto de decisiones educativas que la sociedad defina para este nivel de enseñanza en un particular momento histórico; dichas definiciones estarán enmarcadas en las necesidades sociales, culturales, políticas de la sociedad en su conjunto, así como también en los aportes más recientes de las investigaciones y estudios epistemológicos, psicológicos y didácticos.

4.2.1. Caracterización de la problemática de la enseñanza de la matemática en la formación docente para la Educación Inicial

En la actualidad existen una gran variedad de aportes teóricos que se inscriben en los postulados de la Didáctica de la matemática, que han enriquecido y profundizado la mirada sobre su enseñanza en la Educación Inicial. Las contribuciones de la psicología y la epistemología genética, particularmente los conceptos de *aprendizaje por adaptación* y el de *aproximaciones sucesivas* a los conceptos, continúan ofreciendo un marco explicativo, necesario para comprender la actividad de los niños para aprender determinados conocimientos ligados al área.

Asimismo, el futuro docente tiene sus propias ideas y conceptos acerca de enseñar matemática en

general, como así también acerca de enseñar matemática a niños pequeños. Ideas que provienen, tanto de su experiencia como alumnos, como también de su desempeño en la vida diaria. Existen, pues, diversas fuentes que generan posicionamientos intuitivos acerca de la enseñanza de la matemática que operan a modo de teorías implícitas en el desempeño de los docentes. Será importante entonces, considerar estos posicionamientos como de importancia fundamental para integrar al proceso de formación de los docentes del nivel en el área.

Se constituye así un espacio específico y de gran complejidad destinado a la enseñanza del área en el nivel inicial, atendiendo a los variados condicionamientos que impone tanto el sujeto de la Educación Inicial, como las características de las instituciones educativas que atienden a la primera infancia.

a. Aportes significativos para construir el área

Los aportes más relevantes para pensar la enseñanza de la matemática en el nivel se pueden definir y caracterizar del siguiente modo:

***Desde la psicología genética**

En los años 70' los aportes de la psicología surgen como una fuente principal para explicar fenómenos educativos, particularmente, el aprendizaje de algunos conceptos matemáticos. Las investigaciones de J. Piaget y seguidores marcaron un camino “unidireccional” (Coll y otros, 1992) para explicar la *construcción infantil de conceptos tales como el número, la organización del espacio, la medida*. Estos aportes aún hoy se pueden considerar valiosos para la Educación Inicial. Sin embargo, muchos autores alertaron sobre los riesgos de tomar a la psicología –aun la educacional– como única fuente para extraer conclusiones acerca de la enseñanza escolar, aunque sostuvieron y apoyaron que las tesis piagetianas podrían formar parte –y de hecho hoy lo hacen– de las investigaciones didácticas en el área. Las posiciones más críticas señalaron problemas provenientes de un “*aplicacionismo*” (Brun, 1980, entre otros) extremo que dejaba de lado la función principal de enseñanza, tarea que debe asumir la escuela como institución social, revelando también la vacancia en el campo de las investigaciones educativas o didácticas.

***La utilidad como principal meta de la educación matemática o la matemática de la vida cotidiana**

En Argentina, uno de los aportes que más influyó a la hora de definir propuestas de enseñanza, fueron aquellas tendencias pedagógicas ligadas a la utilización de la matemática para resolver situaciones cotidianas o problemas prácticos. Desde esta perspectiva, el docente debía presentar el conocimiento matemático como aquella herramienta que serviría para resolver una situación de la vida diaria a través de un lenguaje familiar y desprovisto de todo tipo de formalidad. Dado que esta posición se apoya en una concepción práctica de la matemática, se podría señalar que favoreció la entrada de un área compleja al nivel inicial, ya que requería de un lenguaje más accesible para los niños que aquél ligado a los modelos logicistas de los años 70'.

Pero también hay que señalar que este modo de pensar la enseñanza del área en el nivel inicial presenta límites que debieran atenderse si se asume como única perspectiva de enseñanza. Por un

lado, demanda un gran esfuerzo del docente “intervenir” en forma permanente para hacer aparecer lo matemático en lo cotidiano; por el otro, generalmente desdibuja los conocimientos matemáticos, o bien, se desatienden aquellos que no pueden aparecer en contextos espontáneos como por ejemplo, los conocimientos geométricos.

***Desde la perspectiva clásica o tradicional**

En los últimos años, sin dejar de lado la posición anterior, surge la necesidad de “asegurar” ciertos aprendizajes, no sólo los numéricos, sino también todos aquellos que les permita a los niños integrarse al mundo de la cultura. Con el impulso proporcionado por los diseños curriculares organizados por áreas de conocimiento, se planteó la cuestión de redefinir la enseñanza de la matemática en el nivel y, como consecuencia, en la formación de los docentes. En las instituciones de nivel inicial, esta fuerte demanda social se vio reflejada de diferentes modos. Surgieron propuestas que respondían a marcos teóricos diversos: coexistían actividades lúdicas, centralmente juegos numéricos, con actividades de dudosa calidad educativa. Se produjo una “vuelta” a los cuadernillos de aprestamiento, a los materiales lógico-matemáticos y a variadas propuestas matemáticas más próximas al nivel primario que al inicial. Aparecieron pizarrones con números, cálculos y rutinarias tareas con almanaques en las rondas de intercambio. Por su parte, la formación docente asumió, también de diferentes modos, esta demanda respondiendo con una diversidad de instancias, tanto en la formación continua como en la formación inicial que no fueron suficientes para cuestionar estos posicionamientos.

***Desde la perspectiva de la Didáctica de la matemática. Enfoque actual.**

La Didáctica de la matemática se constituyó como una disciplina de referencia para orientar la formación docente y enmarcar su enseñanza también en el nivel inicial. Las investigaciones didácticas de la llamada *escuela francesa*, cuyos fundadores son Brousseau –Teoría de las situaciones didácticas– y Chevallard –Teoría antropológico-didáctica (T.A.D.)– fueron de gran influencia en el mundo y particularmente, en nuestro país. Algunas de las investigaciones que se llevan a cabo en la actualidad desde esta perspectiva teórica, tienen como escenarios escuelas argentinas y de Latinoamérica, siendo esto un elemento fundamental a la hora de considerar enfoques para la formación de docentes en el área y también atendiendo a las características específicas del nivel inicial.

Existe una multiplicidad de estudios y aportes teóricos, que se inscriben en los postulados de la *didáctica francesa*, que ofrecen un marco explicativo de relevancia para describir, comprender e incidir en las prácticas de enseñanza.

b. Influencia de los enfoques teóricos en los programas de la formación docente

Los programas del área para la formación de docentes del nivel inicial reflejaron de manera diversa su adscripción a los enfoques planteados. Por tal motivo, se describen brevemente las tendencias clásicas presentes en la actualidad con el objeto de considerarlas en el momento de pensar objetivos formativos para el área.

★Tendencia a privilegiar los enfoques psicológicos sobre los pedagógicos

Los programas de la formación docente que se definen desde esta tendencia plantean sus contenidos según los aportes de la psicología del niño. Particularmente se centran en cuestiones tales como la construcción lógica del número, la estructuración del espacio y las aproximaciones psicológicas al concepto de medida. Definidos de este modo, los contenidos de enseñanza en el nivel serían, por ejemplo, la clasificación, seriación y la conservación de la cantidad, confundiendo lo que sería la evolución lógica del pensamiento infantil con cuestiones de orden educativo institucional. Desde esta perspectiva, se estaría empobreciendo el sentido formativo en el área. Así también, el método clínico propio de la modalidad de indagación psicogenética surge como modelo de intervención docente, pretendiendo homologar las condiciones de la investigación a las de la escuela infantil y desdibujando el accionar propio del rol docente.

★Tendencia a privilegiar la formación matemática

Desde esta tendencia se privilegió en las propuestas formativas un trabajo estrictamente matemático, compensatorio de las supuestas falencias encontradas en los estudiantes que ingresan en las instituciones formadoras, para luego abordar cuestiones de la enseñanza en el nivel inicial. De este modo, se genera una escisión entre los conceptos matemáticos y los didácticos, escisión que supone que el estudiante sabrá compensar en su recorrido por la formación docente con materias tales como Didáctica General, Pedagogía o bien en las prácticas de enseñanza. El supuesto es: “si conoce el contenido, sabrá enseñarlo”.

★Tendencia a “espejar” la formación docente en las curricula del nivel inicial

Se trata de plantear objetivos y contenidos para la formación docente replicando los contenidos curriculares propios del nivel inicial. Desde esta perspectiva, los diseños curriculares del nivel se constituyen en la bibliografía obligatoria que vertebrará la materia en su conjunto. Las clases de la formación docente serán concebidas como la instancia para crear actividades, planificar y diseñar secuencias.

Esta tendencia deja de lado gran parte de la complejidad que supone la enseñanza de la matemática en el nivel inicial. Esta complejidad proviene tanto de las condiciones del aprendizaje escolar propias del nivel inicial como de los conceptos matemáticos que se ponen en juego.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que las curricula de cada jurisdicción son documentos que generalmente tienen una vigencia acotada en el tiempo, sus sugerencias suelen caducar o “envejecer” con rapidez en relación con los tiempos de la investigación y de otros aportes y estudios.

★Tendencia a la formulación didáctica de contenidos o de la centralidad otorgada a la enseñanza

En los últimos diez años, en algunas jurisdicciones de nuestro país se han modificado tanto los planes de estudio de la formación docente como aquellos programas ligados a “las enseñanzas” (de áreas o disciplinas), tendiendo a reformular el rol docente desde una doble especificidad: atendiendo a la complejidad de la enseñanza de aquellos objetos de conocimiento, centro de las didácticas

específicas –en este caso el de la Didáctica de la matemática–, pero también contextualizando el “acto de enseñanza” en los escenarios propios de cada nivel, en este caso, del nivel inicial.

De este modo, los programas de Matemática y su enseñanza deberán considerar las particularidades de la didáctica del nivel, articulando, dentro del mismo programa de trabajo, con otras instancias formadoras.

Desde la especificidad de la Didáctica de la matemática, serán considerados los numerosos aportes realizados por las investigaciones y formulaciones teóricas, particularmente aquellos que centran el análisis en las condiciones escolares para favorecer la construcción de conocimientos matemáticos. Por ejemplo, se podría mencionar la contribución de G. Brousseau en la búsqueda y la creación de situaciones –en tanto medio o *milieu*– que darán origen –génesis artificial– a diversos conocimientos matemáticos en la escuela. La importancia del estudio y la clasificación de variables que provocan aprendizajes a partir de las interacciones de los alumnos con ese medio, el estudio de las interacciones de los alumnos entre sí: instancias de formulación, discusión o de argumentación, por ejemplo. Así también, la determinación de los efectos de dichas interacciones sobre las concepciones de los alumnos, la organización en procesos de aprendizaje a largo plazo, entre otros aspectos.

Se produce a su vez la ampliación del concepto de *tríada didáctica* entendida como la relación entre docente, alumno y conocimiento, al que se agrega un cuarto elemento: *el medio*, definido como *la tarea* del alumno, su actividad y las condiciones en las que se realizará (Chevallard y Joshua, 1982). En una acepción amplia, las acciones del alumno incluyen también las acciones del maestro: la consigna que da, las restricciones que pone, las informaciones y las ayudas que proporciona, sus expectativas que transmite mediante mecanismos diversos.

En cuanto a la atención de los aspectos distintivos de la actividad matemática en el nivel inicial, los programas de Matemática y su enseñanza considerarán:

- El análisis y creación de propuestas lúdicas para enseñar contenidos del área, por ser éstas las más apropiadas para lograr las interacciones tanto de los alumnos con el medio –desde la perspectiva desarrollada anteriormente– como desde las interacciones entre pares. El juego con reglas ofrece un contexto adecuado para atender a los condicionamientos desde ambas perspectivas, las de la didáctica de la matemática y las de las características particulares del nivel inicial.
- Las aproximaciones espontáneas de los niños al objeto de conocimiento como así también el modo en que los niños aprenden por medio de la resolución de problemas desde que son muy pequeños, intentando apuntar a un modelo didáctico global del nivel al que se le proporciona continuidad.
- Las prácticas de enseñanza como objeto de análisis deberán formar parte de las clases de la materia ofreciendo a los futuros docentes elementos de validación de aquellas decisiones didácticas asumidas tanto para la planificación como para el desarrollo de la clase. Las mismas forman parte de un particular modelo didáctico.
- La gestión y análisis de propuestas que atiendan a la comprensión global de la realidad. La matemática como ciencia proporciona herramientas para la comprensión global de la realidad; el futuro docente aprenderá a seleccionar aquellos conocimientos que permitan enriquecer el estudio de un particular recorte de la realidad.

4.2.2. Finalidades y propósitos de la formación docente en el área

La unidad curricular Matemática y su enseñanza brindará a los estudiantes del profesorado la oportunidad de construir las herramientas necesarias para tomar decisiones ligadas a la enseñanza de la disciplina en el nivel inicial. Dichas decisiones se establecerán a partir del análisis y la reflexión sobre las relaciones entre los conocimientos matemáticos y la actividad propia de esta ciencia, el quehacer matemático, en tanto objetos de enseñanza, los aportes teóricos que informan sobre el aprendizaje y la enseñanza (particularmente ligados al grupo etáreo de 0 a 5) y sobre las condiciones propias de la tarea en una institución escolar que atiende a la primera infancia.

La formación en esta instancia formativa tenderá a:

- Favorecer el abordaje de los fundamentos que permiten concebir a la Didáctica de la matemática como disciplina científica, particularizando sus aportes para el nivel inicial.
- Brindar conocimientos necesarios para la construcción de propuestas didácticas adecuadas tanto a las características distintivas de la actividad matemática en el nivel inicial, como a las condiciones que impone el objeto de enseñanza.
- Construir modelos de intervención que favorezcan el avance de los conocimientos matemáticos iniciales de los niños.
- Analizar la pertinencia de incorporar contenidos del área en el diseño de proyectos y propuestas didácticas que apunten al estudio de diversos aspectos de la realidad social y/o natural, atendiendo de este modo a la articulación de contenidos.
- Analizar la producción de documentos curriculares de cada jurisdicción propiciando la gestión de acciones didácticas que los incluya.
- Considerar el diseño de variados instrumentos de evaluación coherentes con los propósitos formativos del área para el nivel inicial.

4.2.3. Sugerencias para la selección y formulación de contenidos

De acuerdo con los aportes y tendencias presentadas en los puntos 3.1 y 3.2 de este capítulo (páginas 39 y 41), se plantean las siguientes sugerencias:

- Se considera la línea teórica de la Didáctica de la matemática de la escuela francesa como una de las más valiosas y completas para explicar los fenómenos educativos a propósito de la enseñanza y el aprendizaje escolar de conocimientos matemáticos, en tanto esta perspectiva centra su análisis en las condiciones de enseñanza entendiendo por tales al conjunto de elementos que influyen en los aprendizajes matemáticos en un aula escolar de una institución en particular.
- Se sugiere que la formación del docente del nivel en el área reconozca las investigaciones psicogenéticas de los conceptos matemáticos en tanto fuentes de los actuales aportes didácticos. Será importante que estos aportes integrados a la instancia formativa entablen relaciones con otras instancias curriculares del campo de la Formación Específica. El futuro docente deberá comprender que la enseñanza influye sobre las estructuras lógicas y sobre las ideas intuitivas de los niños.

- Las producciones curriculares jurisdiccionales se integrarán a las propuestas de formación en el área de diversas maneras: como objeto de análisis, para estudios comparativos de los distintos marcos curriculares, como orientación para las decisiones didácticas.
- Muchos programas de formación docente en la actualidad plantean cursos de iniciación partiendo de propuestas de “nivelación” y/o compensación. Si bien es cierto que muchos de los alumnos de la formación docente desconocen o no recuerdan propiedades de los conceptos matemáticos que seguramente necesitarán en sus prácticas profesionales, se sugiere incluir estos conocimientos como parte del análisis de las propuestas didácticas centradas en el nivel. Es decir, el análisis del objeto de conocimiento no puede estar ajeno o por fuera de la producción de propuestas de enseñanza.
- El análisis de prácticas de enseñanza —en diferentes medios de presentación— recorrerá en forma transversal todo el programa de la materia. Las prácticas de enseñanza podrán ser presentadas como objeto de análisis a lo largo de los diferentes momentos de la cursada y bajo diversos formatos: registros de clases, videos, relatos de prácticas, en el marco de ateneos para el planteo de ciertas problemáticas ligadas a la enseñanza, en artículos que las analizan, como observaciones. Las mismas formarán parte del desarrollo de la instancia curricular desde el inicio de su dictado.

4.3. Ciencias Sociales y su enseñanza

La inclusión del espacio curricular de ciencias sociales en los planes de estudio de la docencia para la Educación Inicial es muy reciente. La idea según la cual las características evolutivas propias de los más pequeños no ofrecen posibilidades para enseñar ciencias sociales en esta etapa, constituyó el criterio predominante históricamente. El correlato de esta postura fue la no formación de los docentes en temáticas, problemas, métodos o estrategias didácticas relativas a esta área del conocimiento. En el presente documento se presentan algunos criterios útiles relativos al sentido y pertinencia de las ciencias sociales y su enseñanza en la formación del profesorado para el nivel inicial.

4.3.1. Caracterización de la problemática de la enseñanza de las ciencias sociales en la formación docente para la Educación Inicial

Si bien los espacios destinados a las ciencias sociales y su enseñanza son de aparición tardía en las propuesta curriculares del nivel inicial, desde los inicios de la pedagogía destinada a la primera infancia, aparecen implícitas propuestas destinadas a formar un maestro que estimulara en los niños prácticas y aprendizajes que hoy claramente se consideran propias del campo de las ciencias sociales: las dimensiones básicas asociadas con las nociones de espacio, tiempo y a la interacción con la *realidad social*.

La definición de *realidad social* alude a la totalidad producto de las relaciones de los hombres entre ellos y con el medio geográfico. En esta realidad pueden reconocerse diferentes elementos (aspectos materiales, imágenes, representaciones). Una de las características de la realidad social es su complejidad. Al definir la realidad social se hace referencia al presente pero también al pasado y a lo que los hombres y mujeres imaginan o planifican para el futuro. Esta totalidad es, por lo tanto, dinámica. Esto hace que en el mundo vivido se aprecien transformaciones y cambios pero, también, rasgos que persisten en el tiempo.

★ Antecedentes en las concepciones acerca de la enseñanza en la Educación Inicial

La formación de maestros que plantean los primeros pedagogos de fines del siglo XIX y principios del XX —Juan Pestalozzi (1746-1827), Federico Froebel (1782-1852), Ovide Decroly (1871-1932) y María Montessori (1870-1952)— será de *carácter fundador* en la Educación Inicial. La enseñanza de las ciencias sociales fue puesta por estos autores en el lugar de la experimentación. Por ejemplo, Decroly, partiendo de criterios psicológicos, enfatizó el trabajo a partir de los *centros de interés* cuyos contenidos se relacionan con las necesidades básicas de los niños (alimentarse, trabajar solidariamente, etc.) y con su ambiente social (el niño y su familia, el niño y la escuela, etc.). En relación con contenidos específicos de geografía, Montessori proponía formar maestros dispuestos a trabajar a partir de la posibilidad de *experimentación*. Este elemento, fuerte en su didáctica, se asocia con la intervención docente a partir de los *intereses espontáneos* de los pequeños y con material didáctico especialmente diseñado. Desde el punto de vista epistemológico, en lo específicamente disciplinar, estos autores conciben, en plena coherencia con los enfoques de los geógrafos de la época, una geografía centrada en aspectos naturales (geografía física), en su localización, en inventariar elementos materiales y en aspectos que hacen a la identificación con entidades nacionales. Para el caso de los contenidos de historia, la propuesta se presentaba como una sucesión de “hechos” correspondientes a efemérides nacionales o a una línea evolutiva de la humanidad/naturaleza ordenados y expuestos visualmente.

Avanzado el siglo XX se difunden las investigaciones de Jean Piaget, cuyos aportes llegan con energía a la Educación Inicial. Sus estudios enfatizaron la existencia de estadios de desarrollo infantil, de origen psicogenético, que permiten u obstaculizan la enseñanza de determinados contenidos y procedimientos según las posibilidades infantiles. Entre los expertos que intentaron aplicar las teorías de Piaget (1896-1980) al campo específico de las ciencias sociales encontramos a John Bale (1989) y Hubert Hannoun (1977).

Estas perspectivas promueven una didáctica de las ciencias basada en el aprendizaje por exploración y descubrimiento, rechazando las repeticiones, la imitación y el automatismo exigible por ejemplo en la enseñanza de los “hábitos y rutinas”. Será central en el campo de la formación docente la enseñanza de las ciencias a partir de la resolución de problemas de complejidad secuencial creciente. Los “problemas” presentados a los alumnos/as generan “conflictos cognitivos” con los saberes previos y permiten incorporar nuevas nociones conceptuales.

Sin embargo, transcurrido el siglo, se hacen cada vez más importantes los aportes provenientes de la *corriente socio-cultural* cuyas investigaciones, desde una mirada crítica, generan cuestionamientos a la mirada exclusivamente psicogenética y enfatizan la consideración de los procesos socio-culturales en los que los niños están involucrados y las particularidades de los contextos en los que se insertan. La consideración nodal del contexto y el peso de la transmisión de los saberes propios del ámbito socio-familiar y escolar, ha sido insistentemente incorporada al debate a partir de las perspectivas de Vigotsky (1896-1934). Desde esta línea de pensamiento se enfatiza que la característica propia de la psicología humana es la confluencia de estímulos de orden psico-biológico y socio-cultural en los procesos de aprendizaje de los sujetos. Así las capacidades cognitivas están centralmente asociadas con las prácticas sociales en que las personas están involucradas.

En paralelo a las revisiones que se han dado en el campo de la comprensión psico-social del mundo infantil a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, se han producido intensos debates y cambios

conceptuales en la forma de concebir el objeto de estudio y la producción de saberes en disciplinas del campo social, entre otras la geografía y la historia, cuyos contenidos necesariamente deben ser articulados con la renovación didáctica, para fortalecer la formación docente también en los contenidos disciplinares necesarios para formular una didáctica consistente.

Es importante considerar que su llegada a la formación docente y a las salas de nivel inicial no es secuencial, por el contrario, estas miradas se yuxtaponen y los enfoques renovadores no desterraron los anteriores. Los registros del trabajo en sala evidencian que las propuestas didácticas muchas veces adhieren a enfoques tradicionales, no como una opción consciente sino por inconsistencia en la formación. En función de ello es importante formar al estudiante del profesorado para la Educación Inicial, para que pueda identificar el sustento teórico que subyace en cada propuesta didáctica y selección de contenidos disciplinares, pudiendo optar adecuadamente por alternativas superadoras.

*** Los cambios epistemológicos en las ciencias sociales y sus consecuencias didácticas para el abordaje en la Educación Inicial**

En el campo disciplinar puede decirse que las nuevas miradas que se desarrollan en la segunda mitad del siglo XX, cuestionan los enfoques tradicionales en aspectos tales como:

- la manera de entender el objeto de estudio del campo científico social y las preguntas a formularse en el mismo;
- las metodologías y fuentes consideradas como válidas para la producción de conocimiento social;
- el sentido social de investigar y de enseñar ciencias sociales.

En el campo de la Historia, la *Historia Social* propondrá una mirada que incluye nuevos actores, problemas y metodologías tanto de investigación como de enseñanza. Incorpora el interés por estudiar cómo había sido la vida no sólo de los varones sino de las mujeres y de las diversas infancias; también de sectores sociales a los que se había dado poca importancia: esclavos, campesinos, obreros. La *vida cotidiana*, y no sólo las campañas militares o decisiones políticas, se vuelve objeto de interés para los historiadores; siempre contextualizada y explicada en relación con el proceso histórico global y las estructuras económicas que la contienen. Se hará necesario recurrir a fuentes históricas a las que se había prestado poca atención: correspondencia privada, coplas, poesías, literatura de época, diarios personales y autobiografías, y también a la historia oral, a la iconografía (dibujos, pinturas, fotografías de época) y a la producción fílmica que dieran “pistas” sobre los nuevos objetos de estudio de los historiadores.

A su vez, los geógrafos acusan el impacto de la dinámica política y social del siglo, y nuevas corrientes del pensamiento geográfico se suceden buscando redefiniciones y abordajes más complejos del espacio geográfico tomando como eje a las sociedades que lo organizan. Entre estas nuevas líneas se puede reconocer a grandes rasgos la geografía fenomenológica o de la percepción que ha instalado su preocupación, especialmente, en entender y explicar las conductas y subjetividades de los distintos grupos sociales, en situaciones específicas. Tuvo una fuerte influencia procedente de otras disciplinas como la psicología, la sociología y la antropología. Uno de sus aportes más interesantes, es la revisión de los conceptos de “lo lejano” y “lo cercano” para trabajar en las salas. Si en los enfoques tradicionales los conceptos de “lejano” y “cercano” estuvieron asociados con la

distancia física de los diferentes lugares en relación con el observador, la geografía de la percepción resitúa la mirada, identificando lo “cercano” como lo conocido y lo “lejano” como lo desconocido, más allá de las distancias físicas.

Este punto tendrá mucha importancia en el campo pedagógico en general y en el de la didáctica de las ciencias sociales en especial, ya que lo “cercano” llega a los niños no sólo por la experiencia directa, sino por los medios de comunicación masiva que pueden hacer “cercano” un acontecimiento producido a gran distancia física “real”, como en el caso de una guerra, un acontecimiento deportivo, etc.

También en la segunda mitad del siglo, se incorporan al estudio de los geógrafos temas y problemas relacionados con la *espacialización* de la pobreza, de la marginación y el subdesarrollo. Paralelamente se inicia un riguroso análisis epistemológico de los basamentos en los que la geografía escolar había estructurado una manera de pensar el mundo y las relaciones entre los países.

Desde la *geografía crítica*, el espacio geográfico es concebido como socialmente construido. En su construcción hacen su juego las relaciones de poder que existen entre los diversos actores sociales y que se expresan en el universo material y simbólico (Milton Santos, 1996).

La dimensión de “lo territorial” está dada no en función de un “escenario natural”, sino por el ejercicio social de relaciones de poder en un lugar. Por otro lado, los espacios geográficos no son “dados por la naturaleza” sino construcciones históricas de las sociedades –articuladas con sistemas económicos– y que tienen como soporte el mundo de la naturaleza. Desde el punto de vista de la educación esta mirada aporta nuevas posibilidades a los docentes ya que permite realizar un análisis de los procesos espaciales que acompañan el presente cotidiano que se vive en el ámbito escolar.

Otro aspecto que estudian los geógrafos en el presente es el de las problemáticas ambientales. Fenómenos vinculados con los procesos de desertificación, contaminación, agotamiento de recursos y pérdida de la biodiversidad entre otros, afectan y ponen en riesgo (de manera diferencial según sus recursos económicos) a la población del planeta. En este punto la formación docente debería dar herramientas conceptuales que permitan al docente formarse ideas menos lineales e ingenuas sobre los procesos ambientales.

Estas renovaciones en las perspectivas disciplinares introducen mayor complejidad en sus análisis e involucran operaciones tendientes a lo explicativo y no sólo a lo descriptivo. Inevitablemente las modificaciones en lo que hace al objeto de estudio y metodologías, repercuten en la reformulación de las expectativas en el campo de las didácticas específicas.

Frente a los cambios conceptuales disciplinares surge la pregunta sobre si es posible enseñar ciencias sociales en el nivel inicial.

En relación con los avances en el campo teórico, en la última década las diferentes jurisdicciones han incluido el área de las ciencias sociales y su enseñanza en los planes de estudio de la formación docente. También, los diseños curriculares para el nivel inicial, incluyeron contenidos específicos, entendiendo que la realidad social era el ámbito natural en el que los niños se mueven y sobre el que comienzan a preguntarse.

El momento actual se presenta como una oportunidad para reajustar y actualizar los contenidos tanto del campo areal/disciplinar como en el de su enseñanza.

Frecuentemente, los docentes de Educación Inicial se han sentido desorientados al comprobar la inclusión del área de las Ciencias Sociales en los documentos curriculares de las diferentes jurisdicciones, ya que hasta no hace mucho tiempo no se tenían en cuenta más que en relación con los festejos de las efemérides. Si durante años se dijo que no era posible trabajar con contenidos de las ciencias sociales en inicial, ¿Ahora es posible hacerlo? ¿Desde qué criterios? ¿Cómo seleccionar los contenidos? ¿Es posible abordar con los más chicos aspectos que remiten a tiempos o espacios distantes? ¿Esta inclusión no implica *primarizar* el nivel inicial?

Responder a estas inquietudes requiere, en primer lugar, distinguir claramente las propuestas de los espacios curriculares destinados a la formación de los docentes de los diseños curriculares cuyos destinatarios son los niños más pequeños.

En relación con la inclusión de contenidos de ciencias sociales y su tratamiento en los diseños curriculares del nivel, el enfrentamiento entre los contenidos y las posibilidades de trabajar desde lo lúdico para generar aprendizajes significativos, constituye una falsa disyuntiva. Enseñar ciencias sociales no significa “correrse” de las especificidades didácticas que históricamente se construyeron para el nivel inicial. Por el contrario implica incluir lo lúdico, pero prestando mucha atención al sentido asignado a ese juego, juego/trabajo o trabajo/ juego en el que interactuará el docente con sus alumnos. Diversas investigaciones sobre las especificidades del nivel inicial (Harf, Violante y Pastorino, 1996; Sarlé, 2006) entienden que instalar/se en una situación lúdica no impide a los pequeños apropiarse de conocimientos y representar o reconstruir desde la mirada infantil y mediada por la acción docente, parcelas o recortes de la realidad social. De todas maneras el papel del juego en el nivel permanece como tema de debate y por lo tanto es objeto de tratamiento particular en el campo de la Formación Específica para el nivel inicial. La formación docente debería poder ayudar a incorporar nuevos contenidos y a formular reestructuraciones de los marcos conceptuales para su adecuado tratamiento didáctico.

4.3.2. Finalidades y propósitos de la formación docente en el área

El área de Ciencias Sociales es una forma de organización curricular en la que inciden criterios políticos, concepción de contenido educativo, demandas sociales, condiciones de formación y de posterior inserción de los docentes en el nivel educativo específico.

El área es una forma de organización curricular que agrupa los contenidos provenientes de algunas disciplinas científicas que mantienen similitudes en cuanto al tipo de fenómenos que estudian, en sus marcos conceptuales, en los métodos y/o metodologías que aplica. La finalidad de la integración curricular es la de facilitar a los alumnos la comprensión de determinados aspectos de la realidad como una totalidad. Esos aspectos que los niños deberán comprender constituye el objeto del área.

La integración de áreas es posible desde el punto de vista epistemológico porque hablamos de disciplinas afines pero teniendo en cuenta que su objetivo es estrictamente didáctico. El formato por áreas se constituye desde la lógica y la historia de las disciplinas sociales, que comparten objetos de estudio, conceptos y metodologías de investigación. Pensar en la formación de un docente que se desempeñará en las salas de Educación Inicial implica también una intervención docente que trabaje desde una perspectiva global en el momento de formular la transposición didáctica. Esta tarea a futuro requiere prever en la formación docente espacios curriculares que podrían adoptar la forma de *talleres integradores* cuyo objetivo fuese trabajar sobre el diálogo entre diversas áreas

para su tratamiento en las unidades didácticas globalizadoras, de modo que las mismas no resulten forzadas o inconsistentes.

El espacio curricular del área de ciencias sociales tiene como finalidad que los futuros docentes del nivel inicial observen, analicen y enseñen a partir de un posicionamiento reflexivo y crítico acerca de la realidad social del pasado y el presente.

Se entiende que el objeto de enseñanza –la realidad social–, es una totalidad compleja y dinámica en la que intervienen diversidad de actores sociales y se conforma tanto de elementos materiales y simbólicos como de representaciones sociales que se construyen sobre ella. En relación con este último aspecto, los docentes deberían estar formados para poder reconocer la propia subjetividad en su interacción con las diversidades culturales existentes en la sala y con la comunidad escolar. Y poder luego generar acciones de enseñanza destinadas a fortalecer la comunicación, que resulten significativas, tanto para los niños como para la comunidad escolar en general. Enseñar ciencias sociales implica la capacidad para formular propuestas de enseñanzas específicas y pertinentes para el nivel.

Desde el punto de vista de los *propósitos*, se pueden considerar como relevantes:

- Promover la reflexión y apropiación del sentido formativo de la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel inicial.
- Brindar conocimientos acerca de la realidad social a partir de conceptos estructurantes del área atendiendo a enfoques disciplinares y epistemológicos actualizados.
- Promover la aplicación de conceptos y procedimientos en la producción de estrategias didácticas específicas para el nivel inicial.
- Propiciar la producción de acciones didácticas considerando las especificidades de los documentos curriculares de la jurisdicción en que se desempeñe, las condiciones de apropiación de los contenidos del área en función de las posibilidades cognitivas de los alumnos y los contextos de actuación profesional.
- Favorecer el análisis y la selección crítica de producción editorial y materiales didácticos.
- Promover la selección de contenidos y el diseño de secuencias y unidades didácticas que articulen diferentes áreas.
- Propiciar el diseño de instrumentos de evaluación coherentes con las expectativas de logro y las formas de intervención didáctica.

4.3.3. Sugerencias para la selección y formulación de contenidos

La inclusión del área de Ciencias Sociales en la formación docente para la Educación Inicial supone la incorporación de saberes disciplinares y didácticos que le habiliten a los futuros docentes a enseñar las nociones estructurantes referidas al espacio geográfico y el tiempo histórico. Estos aspectos son centrales en su formación ya que la construcción de las nociones de tiempo y espacio constituye un aprendizaje decisivo durante el desarrollo infantil. La adquisición progresiva de la conciencia del tiempo y del espacio supone un papel esencial en la capacidad de adaptación activa y crítica al medio en el que se vive. Es central la formación de los maestros en contenidos que correspondan a las disciplinas Historia y Geografía como a sus didácticas específicas.

La *realidad social* pasada y presente, objeto de las ciencias sociales, es, ante todo, un producto colectivo, común a varones y mujeres que interactúan dentro de una *trama compleja de relaciones*. Por eso se define a los actores sociales como protagonistas de la realidad social. Estos múltiples “actores” operan o accionan de acuerdo con *intereses o finalidades*, valores y posiciones diferentes y utilizando diversos medios que suelen generar situaciones de *conflicto social*. Al considerar estos conflictos como diferencias u oposiciones entre sectores se favorecerá la *multiperspectividad* que es otra de las nociones a trabajar a futuro con los niños.

En cuanto a las nociones de tiempo histórico, la formación docente debería contemplar con claridad los aspectos que hacen a *simultaneidades, cambios y permanencias, secuenciaciones y multicausalidad*.

Otra de las nociones a profundizar en la formación es la de las acciones que ejercen los actores sociales sobre la naturaleza, dando origen a determinadas formas de *espacios geográficos* que son dinámicos en el tiempo pero que, a la vez, conservan “huellas” presentes de decisiones sociales tomadas en épocas anteriores. En el análisis del espacio geográfico es importante incorporar la noción de trabajo a diferentes escalas de análisis: lo que pasa a *escala local* (el barrio de la escuela), muchas veces se relaciona con lo que ocurre a *escala nacional* (por ejemplo la implementación de modelos económicos a escala nacional pueden afectar a escala local generando el cierre o apertura de fuentes de trabajo, vías ferroviarias, etc.). En relación con el tratamiento del espacio geográfico, otra de las nociones estructurantes que debería incluirse en los planes de formación es la de la *simultaneidad temporal* y a la vez la *discontinuidad espacial* (sucesos y procesos que se producen en el mismo tiempo en diferentes lugares), y también la situación inversa *diversidad temporal y continuidad espacial* (sucesos y procesos que se producen en un mismo sitio a lo largo del tiempo).

Es importante considerar espacios de enseñanza que incluyan instancias de trabajo cotidiano dentro de la institución educativa, de experimentación curricular en campo y de contacto de los alumnos con espacios académicos externos (jornadas, congresos, encuentros, etc.) que permitan consolidar una manera de relacionarse con los ámbitos en los que se producen saberes teóricos y estimular una actitud de disponibilidad hacia el aprendizaje y la actualización permanente y continua luego del egreso. Atendiendo a los criterios expresados, pueden trazarse los siguientes ejes que permiten seleccionar posibles contenidos:

***Eje epistémico**

Centrado en la conceptualización de la realidad social como objeto de estudio y los enfoques disciplinares. La construcción de saberes en la historiografía tradicional y la perspectiva de la historia social en la explicación de los procesos históricos. La construcción de saberes en la geografía tradicional, las renovaciones y sus aportes a la explicación de la dinámica del espacio geográfico. Los conceptos estructurantes de las ciencias sociales: realidad social, simultaneidad, secuenciación temporal, actores sociales, multiperspectividad, multicausalidad, interacción de diferentes escalas espaciales: lo local (barrial), regional, nacional, global; interacción de diferentes escalas temporales: tiempos cortos o acontecimentales, tiempos medios o coyunturales, tiempos largos o estructurales, conflicto y consenso.

★Eje areal/disciplinar

Centrado en el abordaje de las temáticas que se definen desde el eje epistemológico. Por ejemplo: Las sociedades como productoras de espacios geográficos diferenciados en el tiempo. La actividad productiva como organizadora del paisaje. Los diversos paisajes geográficos en la Argentina: regionalización a partir de circuitos productivos. Los espacios rurales y urbanos: reformulación de los enfoques clásicos. Los pueblos originarios en el pasado y el presente. La conquista europea de América. La sociedad colonial: estructura económica, política y social. La producción en el campo del arte y la literatura. Las revoluciones y las guerras de independencia en América latina. La valorización de la diversidad cultural en el presente.

★Eje de la enseñanza de las ciencias sociales

La realidad social como objeto de enseñanza en el nivel inicial. Indagación en la autobiografía escolar y la enseñanza de las ciencias sociales. Sentido sociopolítico, métodos y estrategias didácticas. Revisión sobre la introducción de la ficción en los relatos sobre temas históricos para niños pequeños. Los relatos “históricos”. Lo “cercano” y lo “lejano” en la enseñanza de las ciencias sociales: revisión de los paradigmas tradicionales y actualización de la mirada. El juego y las dramatizaciones relacionadas con los hechos del pasado y el presente. La enseñanza de las ciencias sociales a partir de preguntas organizadoras o “problemas”. La noción de conflicto cognitivo y cambio conceptual en ciencias sociales. El “juego espontáneo” y el “juego trabajo” como estrategia para la enseñanza del espacio geográfico y el tiempo histórico. La “experiencia directa”, posibilidades que otorga para el trabajo sobre espacio geográfico. Relevamiento y análisis crítico de material didáctico de ciencias sociales destinado al nivel inicial propuesto por editoriales en el pasado y actual. Observación y análisis crítico de planificaciones y trabajo en sala. Lectura e interpretación de producción académica del campo disciplinar y didáctico. Identificación de corrientes de pensamiento explícitas o implícitas en el material académico.

4.4. Ciencias Naturales y su enseñanza

En el presente documento se presentan algunos criterios relativos al sentido y pertinencia de las ciencias naturales y su enseñanza en la formación del profesorado de Educación Inicial.

La formación debe procurar ofrecer a los futuros docentes un conjunto de saberes que les permitan seleccionar y organizar contenidos de ciencias naturales en diferentes estructuras didácticas, aprender criterios para diseñar y desarrollar actividades de indagación del ambiente natural acordes a las diferentes franjas etarias del nivel, evaluar su propia práctica y los aprendizajes de sus alumnos en relación con las ciencias naturales.

Los contenidos que se desplegarán en esta instancia curricular, deberán ampliarse, enriquecerse y articularse con otras instancias del campo de la Formación Específica. Será indispensable promover en los futuros docentes una reflexión que vincule los modos particulares en que los sujetos del nivel inicial aprenden contenidos de las ciencias naturales y algunos de los contenidos de las disciplinas de referencia con cuestiones relativas a su enseñanza.

4.4.1. Los aportes de la Didáctica de las ciencias naturales

En el desarrollo de la Didáctica de las ciencias naturales se pueden reconocer varias etapas desde fines del siglo XIX hasta nuestros días. Esas etapas estuvieron caracterizadas por el tipo de investigación pedagógica, los marcos teóricos de la epistemología, de la psicología y de la pedagogía que sustentaron esos desarrollos y, la consiguiente aplicación a la enseñanza de las ciencias.

En una primera etapa, que va desde 1880 hasta 1955, si bien hubo preocupación por mejorar la calidad de la enseñanza de las ciencias, los intentos provenían o bien de las propias ciencias naturales (referidas a los contenidos científicos de las mismas), o de la pedagogía en general; pero en todos los casos, se trataba de esfuerzos poco coordinados y aislados. La metodología de investigación pedagógica empleada se caracterizó por la ausencia de estudios empíricos. Los referentes epistemológicos fueron variados, pero inscriptos principalmente en el empirismo lógico. El marco psicopedagógico, si bien también variado, estuvo liderado por la “pedagogía activa”. A esta etapa se la ha denominado *adisciplinar*.

En la etapa que va de 1955 a 1970, los cambios curriculares implementados en la educación primaria y secundaria se orientaron a enfatizar las áreas de Matemática y Ciencias Naturales, consideradas relegadas por el esquema clásico educativo que estimulaba más un enfoque clásico-humanístico que uno científico-tecnológico. Las aplicaciones didácticas de las ciencias aún se apoyan en las disciplinas científicas y en aspectos metodológicos aplicados al aula en vez de ocuparse del desarrollo de conocimientos para una didáctica propia. El empirismo lógico continúa siendo el referente filosófico predominante. Los referentes psicopedagógicos fueron las distintas corrientes *neoconductistas* y, en las mejores propuestas, se apeló al modelo de trabajo que recogía las ideas de Jerome Bruner. La metodología de investigación empírica fue de índole evaluativa (cuantitativa). Es la llamada etapa *tecnológica*.

De 1970 y hasta 1980 transcurre un período de consolidación de una comunidad de investigadores dedicados específicamente a los estudios de didáctica de las ciencias. Aunque inicialmente orientados hacia el aprendizaje de los contenidos específicos de las ciencias, pronto se reorientaron hacia los estudios de las concepciones alternativas. La corriente epistemológica de referencia fue el racionalismo crítico y en los campos psicopedagógicos se siguieron principalmente los modelos de Piaget y de Ausubel. La metodología de investigación empírica fue tanto cuantitativa como cualitativa, enfocada principalmente en el aprendizaje. A esta etapa se la llama *protodisciplinar*.

Desde 1980 a 1990 crece lentamente el predominio del paradigma del constructivismo didáctico y se percibe un rápido crecimiento de los estudios de ese enfoque, lo que permite caracterizar a esta etapa como la de emergencia disciplinar de la didáctica de las ciencias, siguiendo los enfoques epistemológicos evolucionistas. En lo psicopedagógico hay un predominio del modelo constructivista y en cuanto a la metodología de investigación empírica, ésta fue mayormente cualitativa y centrada en la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos. Una breve etapa que es denominada *emergente*.

Por último, llegamos a la etapa consolidada que va de 1990 al presente. Aunque no se nota un aumento significativo de los trabajos en didáctica de las ciencias respecto de la etapa anterior, se percibe una consolidación de la disciplina si se tiene en cuenta el criterio de “enseñabilidad”, es decir que la disciplina se visualiza y es legitimada porque es susceptible de ser enseñada a través de manuales específicos y de planes de estudio de posgrado. Además se llevan a cabo reuniones

científicas (congresos, simposios, etc.) y es reconocida por otras disciplinas como generadora de modelos propios aplicados a la especialidad. Distintas epistemologías contemporáneas sustentan el marco filosófico de la didáctica de la ciencia. En los aspectos psicopedagógicos se destacan los modelos cognitivistas y constructivistas. La metodología de investigación empírica empleada en los estudios es mayoritariamente cualitativa y constructivista (Adúriz Bravo, 2001).

Para tener en claro hacia dónde se orienta la metodología didáctica con la que se enseña, se debe primeramente tomar conciencia de que la forma de enseñar. El modelo didáctico que se adopte, va de la mano de creencias o concepciones implícitas acerca del hombre y la naturaleza, que dejarán alguna impronta en el quehacer profesional del futuro docente. De allí que en la formación inicial se debaten diferentes alternativas de modelos didácticos históricos y su convivencia con nuevos modelos o bien con desarrollos conceptuales incipientes que aún resultan objeto de debates.

Las estrategias de formación, al plasmarse en la práctica, dan cuenta de determinados lineamientos teóricos. Por lo tanto, es necesario comprender los principios de la didáctica específica dentro de las que se configuran. Se pueden resumir algunas tendencias como señalan Porlán (1996) y García & García (1997):

- El modelo de *enseñanza tradicional* o de *transmisión-recepción* considera que el único saber relevante es el disciplinar. Se trata de una concepción de corte positivista. La ciencia se entiende como neutral, objetiva, compleja, acumulativa y acabada.
- El modelo *tecnológico* o *cientificista*: de carácter instrumental y acrítico se centra en el desarrollo de las habilidades técnicas priorizando el “saber hacer”. Se plasma en la organización de actividades cerradas, con la adopción de un único método científico de tipo lineal, con estrictos pasos a seguir.
- El modelo *espontaneísta* o *artesano*: prioriza el para qué, al qué y al cómo pone énfasis en la práctica y prescinde de la teoría. Se trabaja por ensayo y error. El curriculum está centrado en los intereses de los alumnos y suele derivar en la práctica tradicional. Dentro de este marco, se considera también la perspectiva del “aprendizaje de ciencias por descubrimiento”, fundado en una concepción epistemológica empírico-inductivista.

Hasta aquí es posible analizar el entrecruzamiento de los modelos didácticos con el campo de las ciencias naturales. En este caso en particular cabe analizar el interjuego entre dicho entrecruzamiento y la especificidad de la formación del docente para la Educación Inicial.

4.4.2. Debates, problemas y conceptos de las ciencias naturales en la formación de los docentes de Educación Inicial

Se reconoce una tendencia generalizada a priorizar modelos didácticos basados en *enfoques constructivistas y cognitivos*. Estos postulados son compartidos, tanto para el desarrollo de la didáctica de las ciencias naturales como para la didáctica que se desarrolla en el nivel inicial y en la formación de los docentes.

Dentro de estas perspectivas, es posible identificar para el campo específico de la enseñanza de las ciencias un desarrollo particular de los modelos que hacen referencia a la *investigación como metodología de enseñanza*, de particular relevancia para la didáctica del nivel inicial. Al mismo tiempo, cabe señalar la relevancia que adquieren los *principios globalizadores del curriculum*. Desde su

postulación se construye un tratamiento de la ciencia articulado con otros campos disciplinares orientados hacia la finalidad de indagación del ambiente. El concepto de *ambiente* se constituye así en el eje de algunas resoluciones curriculares para el nivel, que han delineado la convergencia entre lo social y lo natural.

Si se analiza la tendencia de los años 90' a desarrollar enfoques de enseñanza de las ciencias vinculados con el denominado “modelo CTS” (Ciencia, Tecnología y Sociedad), es posible afirmar que la convergencia de lo social y lo natural obedece de este modo no solamente a las propias discusiones acerca de cómo abordar la enseñanza de las ciencias, sino también a las definiciones curriculares que se adoptan para sostener el principio de globalización del curriculum en el nivel inicial, cuya postulación resulta coherente con los modos de construcción del conocimiento en la primera infancia.

Una de las formas de abordar el problema de la enseñanza de las ciencias es incluyendo la Historia y la Filosofía de la Ciencia (HFC) en la formación de los docentes. Su inclusión promueve una mejor comprensión de los conceptos y las metodologías científicas y permite identificar paralelismos entre conceptos y métodos aplicados en diferentes campos del saber científico. Por otra parte, la HFC permite establecer aproximaciones históricas y filosóficas para conectar el desarrollo del pensamiento individual con el desarrollo de las ideas científicas. Además, la HFC es intrínsecamente valiosa, por sí misma y como facilitadora del aprendizaje de las ciencias, en tanto favorece la reflexión acerca de las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad que las genera, al presentarlas como importantes producciones culturales. Asimismo, al mostrar que los marcos conceptuales que manejan los científicos incluyen ideas “extracientíficas” (religiosas, morales, políticas, metafísicas), la HFC permite debatir acerca de los procesos de producción del conocimiento científico al tiempo que contrarresta el científicismo y el dogmatismo.

La especificidad de la formación docente requiere pensar las instancias curriculares previniendo la confusión de sujetos de aprendizaje. Estas instancias han de construirse desde propuestas centradas en la enseñanza para sujetos adultos cuya formación no debe “espejarse” con la de los niños en la primera infancia. De este modo cobra relevancia la *necesidad de revisar concepciones internalizadas acerca de la ciencia, el conocimiento científico, el ambiente y su conjunción con las relaciones sociales que se generan en contextos particulares*.

Es necesario señalar que los jóvenes que se incorporan a la formación docente cuentan con un bagaje cultural heterogéneo respecto a su formación en ciencias. Suele detectarse en los estudiantes una concepción del conocimiento científico como cristalizado, y se ignoran los procesos de indagación que tienen lugar en la ciencia que incluyen formulaciones de hipótesis erradas, provisionales, incompletas. De allí que la incorporación de la perspectiva proveniente de la HFC puede favorecer una nueva mirada en torno del conocimiento científico y particularmente de los procesos de búsqueda de las prácticas científicas. Esta reconceptualización resulta fundamental para favorecer la construcción de propuesta didácticas que tengan como centro los procesos de indagación.

Al observar el tratamiento histórico del área en la formación de los docentes del nivel, es posible identificar una tendencia a la “biologización” de los contenidos con una mirada acerca de las ciencias de neto corte positivista y determinista. Así se reconocían supuestos subyacentes tales como el conservacionismo, el naturalismo y el animismo. Estas ideas han tenido el desarrollo de las propuestas didácticas del nivel, en algunos casos asimilando el pensamiento de los docentes al de los niños, y aún se perpetúan con fuerza en los supuestos de los estudiantes del profesorado.

A partir de estos desarrollos curriculares se instalaron algunos *problemas* específicos en el desarrollo didáctico del área tales como:

- el planteamiento de explicaciones “mágicas” acerca de los fenómenos científicos;
- el experimentalismo vacío de contenido;
- el animismo;
- el mecanicismo como forma de explicar cuestiones metodológicas de las ciencias;
- el reduccionismo de las ciencias a los métodos.

Conviven con dichas problemáticas los efectos propios de las tendencias metodológicas de las últimas décadas en enseñanza de las ciencias, los tres modelos didácticos ya esbozados que coinciden en reforzar la *concepción empírico-inductivista*, aunque el tecnológico y el espontaneísta hayan aportado ciertas mejoras en perspectiva educativa. Esto trajo como consecuencia la imagen de que las ciencias de la naturaleza se conocen mediante la observación, induciendo de ella los demás pasos a seguir en una ciencia experimental. Si se lee dicha concepción en el marco de la historia del nivel inicial, cobra mayor fuerza dada la impronta empirista que atraviesa la propia constitución del nivel y que caracterizó el trabajo centrado en la producción de materiales de algunos de sus precursores como Froebel, Montessori, Agazzi y Decroly. La impronta de la “enseñanza basada en los sentidos” en el nivel inicial se reconoce como antecedente significativo pero debe ser trascendida por nuevos desarrollos conceptuales sólidos que permitan actualizar enfoques sin que ello vaya en detrimento de la identidad del nivel.

Desde la investigación en Didáctica de las ciencias naturales surgen orientaciones interesantes que dan lugar a la consideración de las *ideas previas* o preconceptos de los estudiantes y al tema de la experimentación en el aula de ciencias naturales, cuestión que debe tener su profunda discusión en la formación docente.

Resulta innegable la relevancia de las ideas previas de los estudiantes. Sin embargo, si se intenta superar la mera confirmación del conocimiento intuitivo o espontáneo para reconocer sus diferencias con el conocimiento científico será necesario *trascender el mero experimentalismo* para pasar a la formulación y sistematización de hipótesis, el debate fundado, el análisis y la reflexión crítica de postulados, estrategias y resultados, y la posibilidad de elaborar nuevas formulaciones de carácter provisorio, susceptibles de ser confrontadas y analizadas desde múltiples perspectivas. A su vez, cuando se observa y/o se experimenta no se lo hace despojado de creencias, valores, hábitos e ideas previas: la carga teórica de la observación constituye un importante tema de análisis. Por ello se debería dar lugar a pensar la experimentación desde la complejidad que adopta como procedimiento en el marco de la construcción del conocimiento científico.

Sin embargo, aún subsisten en la formación tendencias a hacer reproducir a los estudiantes del profesorado “experimentos” que supuestamente podrían proponer a los niños como formas de acercamiento a la comprensión de ciertos contenidos. Esta situación presenta varios problemas: el primero inherente a la falta de reconocimiento de la especificidad del sujeto de la educación superior. El segundo vinculado con la creencia de que el aprendizaje sólo es posible si existe una acción directa sobre los objetos de tipo “manipulación” (predominancia de fundamentos empiristas). Y por último, la idea de que los procedimientos cobran valor en sí mismos en la enseñanza de las ciencias, independientemente del contenido que a través de ellos se aborde.

Por otro lado, la consideración e integración de las ideas previas durante el proceso de aprendizaje ha permitido desarrollar una de las tendencias más importantes en la enseñanza de las ciencias naturales; es el denominado aprendizaje por *reestructuración* o *cambio conceptual*, inscripto dentro de la corriente pedagógica derivada del constructivismo.

Si bien se considera a la experimentación como uno de los rasgos más notables de la metodología empleada por las ciencias naturales, su aplicación mecánica y descontextualizada contribuye a la estereotipación de conocimientos y obstaculiza la comprensión real acerca de la complejidad inherente a la construcción del conocimiento científico. Cuando se produce una mirada reduccionista, se favorece la perpetuación de los problemas señalados anteriormente y se cae en el desarrollo de una transposición didáctica que pierde de vista el contexto de producción del conocimiento, traicionando los principios de la vigilancia epistemológica. Este problema cobra particular relevancia para la formación docente para la Educación Inicial, ya que suele sostenerse la creencia de que no es necesario contar con conocimientos científicos para trabajar con niños de temprana edad, bastaría con el sentido común en tanto se les asigna a los niños posibilidades “limitadas” o “escasas” de comprensión. De allí que la deformación de contenidos se sustente en la idea de facilitar la apropiación y comprensión de los conceptos al punto que se pierden sus referencias disciplinares básicas.

4.4.3. Finalidades y propósitos de la incorporación de la enseñanza de las ciencias naturales en la formación de docentes de nivel inicial

En función de los problemas descriptos, es posible afirmar que el sentido de la consideración del área dentro de la formación se sustenta en la necesidad de la revisión de concepciones cristalizadas acerca de la ciencia con sus consecuentes derivaciones didácticas. Dentro de esta línea, se propone:

- Brindar conceptos y marcos didácticos que permitan desarrollar la indagación de preconcepciones y conocimientos cristalizados en torno a la ciencia y la tecnología.
- Promover vinculaciones entre los aportes propios de la didáctica de las ciencias y las particularidades del nivel para el cual se está formando.
- Posibilitar una amplia disposición del conocimiento acerca del área de ciencias naturales, la constitución de su campo y las formas de articulación o integración con otras áreas del currículo.
- Garantizar una formación científico-tecnológica, que trascienda las interpretaciones mecanicistas y que apunte a la democratización del conocimiento abonando a la formación de futuros docentes críticos, responsables y participativos.
- Favorecer la construcción de una mirada compleja acerca de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad.
- Favorecer un acercamiento estimulante entre el alumno y los temas propios de la ciencia y tecnología, que incentiven acciones de indagación.
- Presentar contenidos significativos que promuevan la comprensión y el uso de los mismos en desarrollos didácticos que apunten a la indagación crítica del ambiente.
- Vincular los aportes del campo con el análisis de problemáticas curriculares específicas del nivel.

4.4.4. Sugerencias para la selección y formulación de contenidos

Como ya se ha explicitado, la decisión de incorporar aportes de las áreas se asienta sobre los ejes que confieren la especificidad al nivel. De allí que las formas de resolución curricular pueden ser diversas para este campo en tanto pueden responder de manera directa a los principios de globalización e integración o bien transitar resoluciones en donde las unidades curriculares adquieran una identidad específica de las ciencias sin perder de vista que la finalidad última es favorecer el desarrollo de una didáctica del nivel inicial.

Se tratará pues de priorizar aquí aquellas temáticas cuyo tratamiento podría incluirse en cualquiera de las formas posibles de resolución curricular.

★ La consideración de un eje que aborde el *tratamiento de los procesos cognitivos y sociales vinculados a la enseñanza de la ciencia* podría operar como un marco referencial de análisis. Es posible considerar los aportes de las investigaciones de Kamii y De Vries (1983) acerca de la construcción del conocimiento físico en la primera infancia que resultan un punto de inflexión respecto del tema para la Educación Inicial así como los aportes de las teorías de la reestructuración cognitiva (Pozo, García y García, Cañas, Porlan). En paralelo será necesario atender las relaciones que abordan los modelos CTS ó HFC en contextos particulares de enseñanza.

Un análisis histórico y epistemológico operaría como contexto del desarrollo de los conceptos científicos. Se podrían considerar por ejemplo las postulaciones epistemológicas piagetianas –y su innegable aporte acerca de cómo se construye el conocimiento a través del desarrollo del método clínico-crítico– de manera tal que opere como un caso paradigmático que ilustra la complejidad de los desarrollos científicos.

Sería posible así configurar escenarios de los diferentes momentos históricos de la ciencia en relación con los paradigmas vigentes, analizando con particular énfasis el período de surgimiento de los precursores del nivel y los fundamentos científicos de sus postulados. En este sentido, la revisión de los fundamentos epistemológicos de las ideas de Froëbel, Montessori, etc. resultaría sustantiva, por ejemplo, para el análisis de los postulados empiristas que dan sustento a gran parte de los materiales propios del jardín de infantes, para construir a partir de ahí criterios de selección y pertinencia.

Las consideraciones acerca de la construcción del concepto de ambiente, como plano de convergencia entre lo natural y lo social, pueden constituir otro eje de trabajo. La complejidad y la articulación de enfoques y miradas deberán estar presentes en la propia definición.

Será necesario pensar en los aspectos epistemológicos –de fuerte incidencia sobre las decisiones curriculares– sin dejar de lado el tratamiento de cuestiones didácticas relacionadas con los procesos que realizan los niños cuando se aborda la indagación del ambiente. Los desarrollos de Fraboni se reconocen como un antecedente relevante para el nivel inicial sobre este punto.

Habrá que considerar cuestiones que hacen al desarrollo de unidades didácticas y proyectos en donde la convergencia de áreas deberá prevenir el reduccionismo en el tratamiento de los contenidos o la asimilación de un área a otra. El peligro de “naturalizar” conocimientos sociales o el de analizar sólo desde variables sociales problemas inherentes a la física, la química, la biología, etc., estarán presentes en los desarrollos didácticos de los futuros docentes, por lo que será imprescin-

dible dotarlos de criterios para alertar los peligros de subsumir unos conocimientos a otros. Será importante trabajar sobre la idea de la identidad propia de cada área, que no desaparece ante la globalización del curriculum.

★ Otra propuesta se orienta a la *incorporación de un eje vinculado al desarrollo de la educación ambiental*.

Más allá del concepto de ambiente existe un avance sustantivo a nivel mundial sobre la necesidad de incorporar la educación ambiental a nivel formativo como marco de referencia por un lado y como orientación al desarrollo de prácticas que permitan la mejora de la calidad de vida de los sujetos en sus contextos particulares.

En nuestro país, en los últimos años se identifican espacios de debate específicos sobre la problemática, entre los que cabe señalar como los más recientes al Congreso Nacional de Educación Ambiental. En este marco, los especialistas acordaban sobre la necesidad de revisar la formación docente a la luz de lograr un análisis crítico de propuestas y experiencias pedagógicas en las instituciones educativas que permita pensar:

- el objeto a enseñar, concibiendo lo ambiental en sentido amplio, que permita considerar el conocimiento de lo natural y lo social desde una perspectiva transversal, problemática, integral y compleja;
- los problemas ambientales desde un abordaje histórico-contextual que requiere nuevas estrategias de investigación y reflexión;
- el análisis del impacto que provoca la relación ciencia, tecnología y sociedad (modelos CTS);
- la concepción del estudio del “hecho ambiental” como una posición reflexiva-crítica y constructiva que introduzca la mirada de la cooperación, la solidaridad y una ética del compromiso (Rivarosa y otros, 2006).

★ Un eje de especial relevancia en la revisión de los preconceptos acerca de la ciencia internalizados en los estudiantes será la *definición de un campo articulado entre la ciencia y la tecnología*.

Parte de la superación de los modelos positivistas radica en dejar de pensar que las ciencias se producen en contextos neutros y con finalidades explicativas de orden “superior” e identificando la tecnología como el “brazo ejecutor” u operativo de dichas ideas.

Por otro lado, el entrecruzamiento con el campo de las tecnologías abre un espacio para analizar los cambios profundos que se suscitan a partir de la socialización tecnológica de los niños desde temprana edad (Artopoulos, 1994), cuyas habilidades y destrezas los distinguen claramente de los adultos en cuanto al manejo de artefactos, herramientas y objetos. Estas diferencias generacionales en torno al dominio de los procedimientos resultan un caso paradigmático que da pie a la reflexión acerca de las culturas tecnológicas y su relación con los contextos de producción así como sus vinculaciones con los desarrollos de la ciencia.

En este marco cabe señalar el lugar particular que ocupan las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), cuyo desarrollo amerita un espacio particular dentro de estas Recomendaciones curriculares para la formación docente.

★ Son reconocidos en el nivel los aportes de la *educación para la salud* en donde desde una mirada preventiva se enseñan cuestiones relativas al *conocimiento y cuidado del cuerpo humano*. Como ya se ha dicho, en la formación del docente de nivel inicial en muchos casos se ha caído en paradigmas biologicistas, desconociendo aspectos propios de la imposición cultural que dichos modelos representan. Con la intención de dar resolución curricular a estos problemas –al tiempo que implementar los nuevos contenidos que postula la Ley de Educación– será necesario desarrollar un eje vinculado con la educación sexual.

Desde la mirada de la complejidad, en donde puedan articularse aspectos culturales, sociales, políticos, ideológicos, etc. con la formación científica superadora de prejuicios será posible abordar la temática sin caer en clichés o reduccionismos.

Sería de interés sumar un aspecto referido a las cuestiones de género, de particular interés para docentes de nivel inicial y que abona al mejor desarrollo del tema.

★ Un aspecto central en las propuestas curriculares tiene que ver con el *diseño de propuestas didácticas* para la enseñanza de las ciencias en el nivel inicial. La incorporación de los ejes propuestos se corresponde con el desarrollo de modelos didácticos que promueven en los niños del nivel inicial el planteamiento de hipótesis, la experimentación, la confrontación de puntos de vista, la indagación, la búsqueda de explicaciones y soluciones, etc. Es decir que, más allá de las particularidades que adquieran las temáticas, se tratará de trabajar en torno a problemas relevantes y significativos para cada contexto, cuya definición se conciba por la complejidad y el atravesamiento de múltiples miradas. El desarrollo de proyectos como modalidad de trabajo en las salas resultará una herramienta adecuada para la resolución de situaciones didácticas.

Otro aspecto en este marco hace referencia al material didáctico. Como ya se ha dicho, la implementación de tendencias experimentalistas en la enseñanza de las ciencias se ha traducido en la incorporación de materiales ad hoc de limitada capacidad de aprovechamiento para la enseñanza en el nivel. Una revisión de estos aspectos llevará a considerar la incorporación de soportes variados, en donde cobrará especial interés lo multimedial, dadas las características propias del perfil de los niños de nivel inicial en cuanto al aprendizaje visual o icónico se refiere.

La enseñanza acerca de la discriminación de las características propias de las fuentes científicas, literarias o “didácticas” puede resultar valiosa no solamente como trabajo de referencia para la construcción de propuestas didácticas sino también útil a la formación del estudiante en general. Cómo seleccionar fuentes desde criterios de validez, fiabilidad y pertinencia resulta un problema prioritario. El abordaje de textos científicos –que requiere de estrategias particulares– es un tema que amerita ser considerado dentro del desarrollo curricular de la formación docente.

Respecto del lugar de la experimentación, ya se ha señalado la necesidad de prevenir el experimentalismo por sí mismo. En este sentido habrá que desarrollar un análisis crítico que posibilite a los alumnos la construcción de criterios válidos que permitan entender finalidades, sentidos y contextos de implementación relevantes.

Finalmente habrá que analizar dispositivos propios para la enseñanza de las ciencias que han tenido una impronta significativa en el nivel. El “rincón de ciencias” como espacio de trabajo puede ser resignificado a la luz de los aportes conceptuales y metodológicos que se planteen.

Los futuros docentes enfrentan el desafío de abordar temas y problemas sobre los que tienen escaso o nulo conocimiento fundado. En este marco el peso de la biografía y los saberes previos hacen que el conocimiento cotidiano parezca el mejor recurso disponible para abordar la práctica pedagógica. Dadas estas condiciones los contenidos que abarcan las ciencias naturales y su enseñanza en la formación inicial de docentes, deberán ser abordados desde:

- el contenido disciplinar y su didáctica;
- el establecimiento de articulaciones transversales con otras disciplinas.

En tal sentido los profesores de los institutos formadores deberán replantearse si las propuestas que se ofrecen tienen significado social, al tiempo que se deberá tender a la articulación y a la integración de conocimientos científicos que requieren de una mayor profundización y de una mejor comprensión de los fenómenos naturales, tecnológicos y sociales sin caer en pensar que la formación docente tendrá un carácter remedial sobre las carencias formativas previas.

Será importante tender a la configuración de diferentes escenarios de construcción de los conocimientos y diferentes epistemologías que permita la construcción de propuestas de trabajo en el marco de cada realidad y contexto, desde una actitud investigativa y crítica.

4.5. Área estético-expresiva: los lenguajes artísticos y su enseñanza

La dimensión estética atraviesa la vida cotidiana y no se limita a lo que tradicionalmente llamamos bellas artes, ya que está presente en las ciencias y en otros campos del conocimiento humano. Desde el período paleolítico a nuestros días, es posible encontrar y disfrutar de los símbolos que la humanidad deja plasmados a través de distintos lenguajes para expresar su mundo interior y relacionarse con el mundo exterior. De allí que la expresión a través del cuerpo, las imágenes y los sonidos, se plasme en huellas que, a través de sus distintos discursos *sin palabras* dan cuenta de su pensamiento, sus sentimientos y sus sensaciones. Además de la impronta personal y de la huella de identidad que constituye cada obra artística, el arte de hoy y de ayer es el exponente de la cultura en que ha sido creado.

Por ello, se considera el Área estético-expresiva como uno de los pilares fundamentales en la formación docente para la Educación Inicial, dada la importancia que cobran los lenguajes artísticos tanto para los maestros como para los niños en sus primeros años de vida, en tanto favorecen la expresión, la comunicación y construyen cultura.

Las recomendaciones curriculares para el Área estético-expresiva plantean la necesidad de sostener y sustentar la especificidad de cada uno de los lenguajes artísticos no verbales que la conforman³:

- el lenguaje plástico visual;
- el lenguaje musical;
- el lenguaje corporal.

Si bien la música, la plástica y la expresión corporal, en tanto lenguajes artísticos expresivos poseen

³ La literatura ha sido objeto de tratamiento del área de Lengua y Literatura y su enseñanza, aunque se considera como lenguaje artístico expresivo verbal.

múltiples aspectos que comparten y articulan en posibles experiencias globalizadoras, es fundamental que no se desdibuje la particularidad de cada uno de ellos en la formación docente. Esta afirmación se funda en lo que cada uno de estos lenguajes significa a través de sus distintos códigos, aporta en saberes particulares y desarrolla como capacidades, tanto en la formación personal y profesional de los futuros maestros, como en su proyección hacia la construcción de la subjetividad de los niños de 45 días a 5 años, a los que está dirigida la enseñanza en el nivel inicial. Por ello *se recomienda que cada lenguaje y su enseñanza sea objeto de instancias curriculares específicas.*

4.5.1. Caracterización de la problemática de la enseñanza del Área estético-expresiva en la formación docente para la Educación Inicial

Haciendo un poco de historia, es posible recuperar aquellos cambios en la educación y en la formación docente para el nivel inicial que han fortalecido la enseñanza y el aprendizaje en el área estético-expresiva. Hace más de quince años se produjeron documentos curriculares que definían la especificidad de cada disciplina artística con objetivos y contenidos propios para la Educación Inicial, y se incorporó el concepto de secuencia y continuidad para la organización de actividades destinadas a los más pequeños. Posteriormente, se incorporan los ejes de *apreciación* y de *contextualización*, completando así la concepción de enseñanza de los lenguajes expresivos no verbales.

La incorporación del *eje de apreciación*, para la plástica en particular, produjo un cambio cualitativo, ya que históricamente la educación estaba centrada en los aspectos de producción de la imagen a través del dibujo, la pintura, el grabado, el modelado o la construcción. Pensar actividades que nutrieran el imaginario del niño a partir de la apreciación de la naturaleza y de obras de arte, incorporó un concepto que introdujo las manifestaciones plásticas en las salas y acercó a los docentes y a los niños a espacios de exposición artística, como un modo de saber valioso.

El *eje apreciativo* incorpora la posibilidad concreta de conocer y disfrutar de la diversidad expresiva que ofrece el arte como una experiencia que despierta la sensibilidad y abre las distintas miradas hacia un mismo hecho artístico, aportando saberes específicos que nutren la imaginación, la fantasía y la expresión de cada sujeto. La idea no es la reproducción de la obra de arte, como se ha malinterpretado en algunas prácticas docentes, sino brindar experiencias que enriquezcan la creatividad y la capacidad expresiva, con la impronta individual y personal que conllevan los lenguajes artísticos.

La definición curricular del campo específico de cada una de las disciplinas que componen el área estético-expresiva, como también sucedió con otras áreas del conocimiento, produjo un cambio sustancial en la concepción de enseñanza para el nivel. Este cambio llegó primero al nivel inicial y posteriormente a la formación docente. En tanto esta transformación supone contenidos curriculares para cada disciplina artística, requiere de un docente con saberes específicos sobre cada uno de los lenguajes y su didáctica particular. A pesar de ello, y si bien estos aspectos no se ponen en discusión en los ámbitos académicos, los espacios curriculares destinados al área han ido sufriendo a lo largo de los últimos años cierto corrimiento. Esto se ve reflejado en algunas de las modificaciones de los diversos planes de estudio a lo largo del país. La inclusión de la expresión corporal como unidad curricular definida actualmente dentro del área expresiva, hizo ganar un espacio al lenguaje corporal que quedaba subsumido en las instancias destinadas a educación física. La música y la plástica, en cambio, vieron reducida su carga horaria en la formación docente, dificultándose de este modo la posibilidad de acceder durante la formación a los contenidos que requiere cada uno de estos lenguajes y su didáctica.

Tal como se define en la Ley de Educación Nacional, el nivel inicial compromete la educación de los niños de 45 días a 5 años cumplidos. Esto requiere de un profundo conocimiento, tanto en las características madurativas, cognitivas, afectivas y psicológicas de esos sujetos como de los aspectos didácticos que adquieren particularidades para cada edad.

Se hace necesario entonces repensar la pertinencia de las estrategias metodológicas acordes a un bebé, o un deambulador hasta los dos años de edad, o las que corresponden para los niños de 3, de 4 o de 5 años.

Enseñar implica conocer aquello que se propone enseñar, por lo cual la formación docente para nivel inicial debe sostener y valorar el espacio fundamental que ocupa el área estético-expresiva en su total desarrollo y en la particularidad de cada uno de los lenguajes que la componen, en instancias curriculares específicas, para su necesaria articulación en experiencias educativas que fortalezcan los aprendizajes.

4.5.2. Finalidades y propósitos de la formación docente en el área

***Promover el conocimiento, fomentar y difundir el patrimonio cultural**

Como hecho cultural el arte atraviesa la historia de la humanidad y refleja el pensamiento, las creencias, los valores y la estética de cada momento y lugar en que se produce. Las distintas manifestaciones artísticas permiten hoy acercarse y hasta reconstruir el imaginario del hombre en distintos momentos de la historia. Por lo tanto es posible descubrir a través del arte el pensamiento del hombre, más allá de lo artístico. Las ciencias sociales, por ejemplo, pueden narrarse a partir de pinturas o músicas de determinada época. La cultura entonces se hace tangible en las obras creadas por los hombres en un momento y en un contexto determinado, construyendo en el paso del tiempo hasta el presente lo que llamamos patrimonio cultural. Conocer, disfrutar y difundir el patrimonio cultural, el propio y el de otras regiones o tiempos, es tarea que la educación debe asumir como esencial. En este sentido, el acercamiento al patrimonio cultural será uno de los propósitos de la formación docente, ofreciendo distintas experiencias y espacios de encuentro entre los alumnos y la obra artística, en museos, centros culturales, teatros, o espacios públicos donde también es posible apreciar un mural o una escultura, por ejemplo. Abrir las puertas del espacio cotidiano con la intención de descubrir y conocer nuevos espacios y manifestaciones artísticas originales, favorece el intercambio de experiencias, saberes y sentires. Dejar fluir el conocimiento propiciado por el asombro y la reflexión favorece el crecimiento personal y profesional. El compromiso como institución educativa es ofrecer experiencias de aprendizaje y canales de comunicación que acrecienten el acervo cultural individual de los adultos y redunde en beneficio de la educación de los niños a los cuales va destinada la enseñanza en el nivel inicial. La educación cumple entonces un papel fundamental como generadora y favorecedora de canales de comunicación entre el hombre y la cultura, y como mediadora de valores culturales. El arte y la educación son entonces indisolubles en sus propósitos como creadores y transmisores de cultura.

***Propiciar el conocimiento del código expresivo particular de cada lenguaje artístico**

La formación de docentes no pretende formar artistas como productores de arte, sino insertarlos en el tejido cultural con un saber específico que brinda la expresión estética, que resulta fundamental también en la educación de los niños en sus primeros años de vida. La formación de los futuros do-

centes compromete entonces al área estético-expresiva y a cada uno de sus lenguajes con su código particular, como aquella que aporta los saberes necesarios para analizar los distintos discursos e interpretar las representaciones culturales desde múltiples miradas. Un docente que se forme con este enfoque contará con un desarrollo cognitivo y afectivo que le dará las herramientas necesarias para su apertura hacia las múltiples culturas y estéticas que cohabitan en el tiempo actual. La valoración por lo diferente o lo ajeno a la propia cultura se constituye en un aprendizaje fundamental para los futuros maestros que deberán enfrentarse a diversas realidades sociales y culturales.

***Favorecer el reconocimiento de la expresión a través de los lenguajes artísticos como huella de identidad y en lo peculiar de cada edad (o momento evolutivo)**

El arte también constituye una huella de identidad ya que incluye aspectos sensibles y afectivos, como improntas de la subjetividad que solo se ponen en juego a través de éstos lenguajes. Las expresiones y representaciones de los niños, a los cuales va destinada la formación de docentes de nivel inicial, no son consideradas arte, pero comprometen los mismos aspectos subjetivos. Lo cual hace necesario un profundo conocimiento de los distintos momentos evolutivos y sus características, tanto en la apreciación del arte como en expresiones y representaciones. Las primeras salas del nivel inicial presentan características peculiares en cuanto al abordaje de área estético-expresiva, ya que las propuestas didácticas requieren la integración de los lenguajes en experiencias globalizadoras, porque es el modo en que el niño decodifica y le da sentido a la realidad que está conociendo, sin fragmentaciones disciplinares, que solo pueden concebir los adultos.

Los lenguajes corporal, musical y visual, son considerados esenciales ya que constituyen el medio natural con que los niños se expresan y comprenden el mundo desde que nacen. Los futuros docentes deben entonces conocer la particularidad de cada lenguaje para poder integrarlos en propuestas didácticas que sean adecuadas a cada edad. En los primeros años de vida, los procesos evolutivos producen cambios notables en las capacidades expresivas, apreciativas y de representación, que requieren de propuestas específicas.

***Favorecer el análisis de los distintos discursos y la interpretación de las diversas representaciones disfrutando de su poética particular**

Los lenguajes no verbales tienen una particular manera de manifestarse y por ende de apreciarse. En un tiempo histórico y en una cultura donde la oralidad cobra un lugar de primacía en relación a la transmisión de conocimientos, es necesario recuperar el particular discurso de cada lenguaje no verbal en experiencias que los futuros maestros deberán transitar para recuperar la cercanía a lo gestual, corporal, musical y visual. La sensibilidad y la percepción se educan desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida, ya que el impacto visual, sonoro o corporal se nutre en cada experiencia del niño o del adulto, más aún en aquellas vinculadas con las manifestaciones artísticas, que ofrecen la calidad y la cualidad de la dimensión estética.

***Favorecer la construcción del sentido crítico y formar el gusto estético**

La formación de docentes para nivel inicial en el Área estético-expresiva también apunta a generar espacios de reflexión y discusión sobre lo que ofrece el mercado en material didáctico, juguetes o

representaciones, destinados a la primera infancia, que muchas veces desestima el valor cultural y desconocen o subestiman la riqueza de la sensibilidad y expresividad de los niños. Un docente debe conocer que las imágenes, la música o las representaciones teatrales, por poner solo algunos ejemplos, son un estímulo constante al imaginario infantil, que la escuela debe cuidar, muchas veces como único ámbito que ofrecerá una alternativa cultural diferente con aquello que los niños consumen inevitablemente fuera del jardín de infantes.

Formar docentes para la Educación Inicial en el área estético-expresiva resulta de fundamental importancia porque ayuda a construir un pensamiento crítico, desarrolla la sensibilidad, estimula la percepción, potencia la creatividad, nutre la imaginación, propicia las diferentes miradas, invita a la curiosidad, inquieta, seduce, provoca, y desestructura el pensamiento lineal permitiendo una infinita variedad de resoluciones a un mismo problema. Todo ello excede el campo de esta área favoreciendo la formación de sujetos con capacidad para responder adecuadamente y con criterios propios a los cambios vertiginosos que postula la posmodernidad tanto en las nuevas tendencias en lo artístico como en los avances tecnológicos y científicos.

4.5.3. Sugerencias para la selección y formulación de contenidos

El Área estético-expresiva se presenta para la formación de docentes para la Educación Inicial tanto en la especificidad como en las posibles articulaciones de los lenguajes artístico- expresivos: corporal, musical y plástico visual, considerados como sistemas simbólicos no verbales que constituyen la expresión y comunicación del hombre desde su nacimiento.

La formación de docentes no pretende formar artistas, por lo tanto se hace necesario repensar cuáles son las experiencias que debe transitar un futuro maestro de nivel inicial para poder diseñar, poner en práctica y evaluar propuestas adecuadas a cada edad del nivel inicial en el campo estético-expresivo.

Se recomienda mantener y profundizar la concepción con que se aborda la particularidad de estos lenguajes en la organización de experiencias equilibradas en los siguientes ejes que atraviesan la enseñanza del área estético-expresiva:

***Eje de apreciación**

Es aquel que tiende a favorecer el contacto desde lo perceptual con obras artísticas y producciones culturales (de diversos orígenes), con la naturaleza y con el propio cuerpo.

El estímulo de las imágenes, los sonidos y el movimiento que rodea a los alumnos (adultos o niños) se ve sumamente influenciado y limitado por los medios masivos de comunicación, por ello la escuela debe ofrecer experiencias de contemplación artística y cultural, que nutran el imaginario y fomenten el lugar de espectadores activos y críticos, como así también el desarrollo de su gusto estético.

Apreciar la sutileza de la talla en una escultura, escuchar una pieza musical clásica o contemporánea descubriendo los instrumentos que participan en ella o percibir los gestos de un mimo, resultan experiencias que acercan a la particularidad expresiva de estos lenguajes y nutren el conocimiento sensible en contacto directo con la obra artística.

✱Eje de producción

Es el que viabiliza las posibilidades expresivas de todo sujeto en un hacer sensible y conciente desde sus capacidades a través de la particularidad de cada lenguaje y de su posible articulación. Pintar, bailar o tocar un instrumento son posibles experiencias ligadas a este eje, que ha sido históricamente el más desarrollado en el nivel inicial y en la formación de sus docentes.

✱Eje de contextualización

Es aquel que sitúa y permite comprender la relación entre la cultura y los objetos producidos en un momento determinado, como así también las variables sociales que dan lugar a un hecho artístico. Contextualizar representa quizás el eje más complejo para desarrollar en su proyección y adecuación al nivel inicial, pero partiendo de la realidad y del entorno cercano es posible abordar con los futuros docentes y luego con los niños aspectos que permitan descubrir y comprender el hecho artístico como expresión del pensamiento del hombre en las distintas culturas y momentos históricos.

La visita a un taller de escultura, o a un estudio de grabación o a una función de danza, como así el intercambio con distintos artistas o artesanos, constituyen experiencias que permiten contextualizar la producción cultural descifrando sus particularidades como hecho artístico de realización individual o colectiva.

Estos tres ejes vinculados al apreciar, al hacer y al contextualizar conforman *finés indivisibles* para la educación en el área estético-expresiva ya que se retroalimentan complementándose. Por ello se recomienda tomarlos como estructura fundamental al momento de definir contenidos didácticos para la formación docente, sin descuidar ninguno de ellos.

La selección de contenidos para los distintos diseños curriculares también debe contemplar la particularidad de la zona para la cual esté destinado ya que el ambiente natural y social siempre ofrece experiencias visuales, auditivas y corporales que son particulares y diferentes a las de otras zonas, pero que resultan significativas para aquellos que habitan ese lugar y por ende le darán sentido a la educación. Una danza como el carnavalito seguramente va a resultar más cercana a un habitante del norte argentino, que un chamamé para aquellos que viven en el noreste, o un tango para los porteños. Esto no quiere decir que haya que circunscribir experiencias solo a lo cercano o conocido, pero seguramente al momento de buscar espacios de apreciación y contextualización será más factible la frecuentación del patrimonio cultural del lugar de origen, y el de otras zonas o culturas se podrá conocer y disfrutar a través de diferentes medios o soportes de la imagen o el sonido: videos, cd, fotografías o reproducciones.

Los contenidos para la formación docente también deben incluir el conocimiento de las características en el desarrollo, maduración e inserción social de los niños desde los 45 días a los 5 años, desde las perspectivas que ofrecen los estudios sobre lo psicogenético, lo perceptual, lo afectivo, los procesos de simbolización, el pensamiento creativo y la capacidad de representación, en cada momento evolutivo y atendiendo a las particularidades de los diversos contextos sociales y culturales. La posibilidad de pensar propuestas de enseñanza para cada una de estas edades requiere de un docente con un conocimiento profundo de la infancia en cada una de las etapas que son estructurantes en la construcción de la subjetividad y la inserción social y cultural, en esos primeros años de vida.

Contemplando al juego como uno de los ejes del modelo didáctico para la construcción de propuestas de enseñanza en el nivel inicial, es necesario definir cuál es su relación con los lenguajes artísticos en el área estético-expresiva en su formación. Sabido es que el arte no se equipara al juego, pero que sí comparten una dimensión lúdica y metafórica. Los niños en sus primeros años de vida utilizan natural y espontáneamente los lenguajes no verbales para su expresión, comunicación y conocimiento del mundo. Cuando un niño pinta, canta o baila, no juega a pintar, cantar o bailar, o a “ser artista” (como a veces se le propone), sino que estas experiencias conllevan en sí mismas un disfrute, o el goce estético de lo lúdico y lo festivo, como plantea Gadamer (2005) desde una vertiente antropológica del arte, aspectos que comparte con el juego humano, pero que no son un juego. El movimiento, la repetición, la ausencia de una finalidad en su fin, la identidad, la representación, son algunos ejemplos de aquello que comparten el juego y el arte.

Considerando la particularidad que conllevan los lenguajes no verbales, se recomienda para la formación de docentes de nivel inicial seleccionar contenidos para cada unidad curricular que se traduzcan en experiencias significativas que puedan ser transitadas y exploradas por los adultos y que lo acerquen a los modos expresivos tan habituales y espontáneos en la niñez. Si bien son lenguajes que se despliegan fuertemente en la infancia, se suscita una distancia en el tiempo a la adultez que fractura la comprensión de estos códigos sin palabras, y la educación no suele ofrecer espacios de contemplación o de expresión gestual, visual, corporal o auditiva como habituales dentro de la vida escolar y como un saber validado culturalmente que se educa a lo largo de la vida.

Doble es la tarea entonces, de lograr en primer lugar, que los docentes se conecten con sus capacidades perceptuales y recuperen el “idioma” particular de lo visual, lo corporal y lo auditivo, para luego poder formular propuestas que sean coherentes con cada proceso simbólico que recupere la poética de cada uno de estos lenguajes, en experiencias adecuadas y significativas para los niños. Como ya se dijo no se pretende formar artistas, pero sí docentes que conozcan a través de su propia experiencia en la formación docente, lo específico de cada lenguaje y su enseñanza.

Se recomienda entonces, para la unidad curricular destinada al *lenguaje plástico visual y su enseñanza*, la selección de contenidos que se traduzcan en *experiencias* con:

- la exploración de diferentes materiales, herramientas y soportes para la representación en imágenes visuales;
- el dibujo;
- la pintura;
- el collage;
- el modelado;
- la construcción;
- la realización y montaje de instalaciones;
- la apreciación de la naturaleza;
- la apreciación del patrimonio cultural (plástico visual) de la zona y de otras culturas;
- las producciones performáticas que combinan el lenguaje visual con el corporal y el musical.

Se recomienda para la unidad curricular destinada al *lenguaje musical y su enseñanza*, la selección de contenidos que se traduzcan en experiencias con:

- el ritmo;
- el canto;

- los instrumentos formales o convencionales;
- los instrumentos no formales o no convencionales;
- las producciones musicales;
- las producciones performáticas que combinan el lenguaje musical con el lenguaje visual y el corporal.

Se recomienda para la unidad curricular destinada al *lenguaje corporal y su enseñanza*, la selección de contenidos que se traduzcan en experiencias con:

- el movimiento expresivo;
- el cuerpo sin movimiento, desde los senso-perceptual;
- la gestualidad;
- el acercamiento a la danza;
- las producciones performáticas que combinan el lenguaje corporal con el lenguaje visual y el musical.

En lo que respecta al *campo didáctico* del área estético-expresiva, tanto en la enseñanza específica de cada uno de los lenguajes artísticos, como en su posible articulación, se recomienda para la formación de docentes de nivel inicial el enfoque que sostiene la formulación de itinerarios didácticos que secuencien y complejicen las actividades que se propongan en cada caso.

Si los futuros docentes han transitado experiencias vinculadas a los distintos saberes particulares a cada lenguaje no verbal y han reflexionado sobre la solidez que representa un aprendizaje secuenciado, estarán en condiciones para la toma de decisiones en el campo estratégico de la enseñanza.

Por lo tanto, se piensa en la formación de docentes que al haber transitado y reflexionado sobre una serie de saberes fundados en la experiencia, puedan crear espacios de acción para los niños, como “escenarios” que inviten al asombro, a la resolución de situaciones problemáticas, a la aparición y validación de las diferentes miradas, gestos y escuchas, a la transformación de la escena, a la creación de nuevos escenarios, a la apreciación crítica, a la construcción de nuevos procesos simbólicos, al disfrute del hecho artístico, a la valoración de las propias producciones y las de los otros, al conocimiento del hecho artístico, al reconocimiento de las propias percepciones, al lugar por el gusto estético.

Es decir que la tarea docente estará centrada en la toma de decisiones para la creación de estos escenarios didácticos que tendrán como protagonistas a los niños y a un maestro capaz de percibir y acompañar los procesos individuales de aprendizaje a los que lleva el área estético-expresiva, como huella de identidad, como proceso simbólico y como producción cultural. *Las intervenciones docentes en esta área del conocimiento tendrán que ser educadas para respetar el silencio, la mirada, el gesto o el movimiento como expresión que comunica, sin necesidad de traducir al lenguaje verbal la esencia de los lenguajes no verbales.* Para luego evaluar la continuidad de experiencias que se ofrezcan en nuevos escenarios de acción que respondan a la particular forma de aprender de los niños en el nivel inicial.

4.6. Los aportes de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Propósitos generales de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación de los docentes

4.6.1. Delimitación del campo de las TIC

En el contexto de desarrollo socio-político-económico caracterizado como las sociedades del conocimiento y la información, las TIC resultan uno de sus ejes esenciales. Como una caracterización de este escenario se puede señalar que la diversidad de culturas y contextos puede ser mejor abordada utilizando las tecnologías. En sociedades rápidamente cambiantes la validez de la información resulta efímera y por lo tanto se requieren nuevas herramientas y estrategias para el desarrollo del conocimiento.

Por otro lado, estas sociedades del conocimiento se asientan sobre redes que promueven perspectivas y valores en los que la multiculturalidad juega un papel esencial. Un elemento central de las sociedades del conocimiento es la *“capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación”*.⁴

Dentro de este escenario, lo que ha dado en llamarse “nuevas tecnologías” de la información y la comunicación (TIC) –identificadas por el auge de internet en los procesos de acceso y circulación de la información– se visualiza hoy de manera integrada y global junto con las “tecnologías más antiguas” tales como la telefonía y los medios audiovisuales (como la radio y la TV). De esta manera se arriba a un concepto de TIC de carácter amplio, que integra ambos tipos de tecnologías, potenciadas entre sí por los progresos que irrumpen cotidianamente tales como el fenómeno de los teléfonos celulares, los recursos y medios audiovisuales que potencian la enseñanza, la TV, etc.

En este marco se visualiza una serie de fenómenos asociados como el de la socialización tecnológica de las nuevas generaciones. El vínculo con las tecnologías que tienen hoy niños y jóvenes difiere sustancialmente de los modos de relación que establecen los adultos con ellas. El modo en el que se da el acercamiento a las TIC en la era de internet se identifica con lo que Mark Prensky (2001) ha dado en llamar el fenómeno de los “nativos” e “inmigrantes” digitales.

Estas tecnologías ocupan un lugar de relevancia en la vida social formando parte de la cultura cotidiana de los sujetos tanto para el desarrollo de actividades laborales y estudiantiles como ocupando un lugar de privilegio en las actividades de ocio y recreación. La vida de niños y jóvenes se haya atravesada por estas tecnologías de un modo que para ellos resultan naturales e integradas a su accionar, a veces en una dimensión que vista por los adultos puede considerarse “magnificada”. Es por ello que suelen chocar los códigos generacionales ya que responden a valores culturales y procesos de socialización diferentes.

Las TIC abordan la actividad social en torno a los fenómenos de comunicación e información soportada en redes informatizadas, pero superando los aspectos materiales o artefactuales y conci-

⁴ UNESCO (2005): *Hacia las sociedades del conocimiento*.

biéndose ligadas al desarrollo de habilidades y capacidades que contribuyen a la mejora de la vida cotidiana de los sujetos.

La relación con estas tecnologías puede provocar un abanico de reacciones que van desde las resistencias de quienes ven en las TIC elementos distractores u obstaculizadores del aprendizaje hasta los/as “optimistas tecnológicos” de la educación, que ven en las TIC la solución a los problemas educativos. Ubicados entre ambos se desarrolla una amplia gama de variantes.

Si nos remitimos a la historia de la inserción de la tecnología en las instituciones educativas, las principales experiencias de trabajo se vinculaban con la enseñanza de la informática. Por su carácter “fundacional” dentro del campo, la informática ha ocupado un lugar de relevancia de modo tal que este antecedente en ocasiones se confunde y transforma en la reducción del campo de las TIC al de la informática.

En tanto las TIC involucran la convergencia de la mirada de diversas disciplinas (sociología, ingeniería, informática, psicología, antropología, etc.) desde las cuales se puede analizar y comprender la complejidad de los nuevos escenarios para actuar en ellos, la informática se asienta básicamente sobre la computación y en la comunicación. Mientras la informática refiere al tratamiento de la información y la comunicación de datos, las TIC tratan el impacto social y cultural de los fenómenos comunicacionales, con eje en la interactividad y su incidencia sobre el desarrollo del conocimiento. Si bien ambos campos se vinculan con el uso de las computadoras, las definiciones no resultan homologables ni reductibles.

Lo que distingue a las TIC es que se trata de trascender temáticas como el *hardware* y el *software*. Las redes físicas, computadoras y programas, es decir el soporte material, pueden considerarse necesarias pero no suficientes para explicar su alcance.

Es posible establecer como rasgo que las experiencias más exitosas que refieren a la incorporación de las TIC en la vida educativa deben enmarcarse en su uso significativo, cuyo potencial radica en atraer el interés de los niños/as y jóvenes de modo de explotar su facilidad en el manejo de dichos códigos. De este modo las TIC se ponen al servicio de las posibilidades que ofrecen para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza de los contenidos. Para ello se hace desarrollar dispositivos de trabajo que permitan el libre acceso que posibilite su uso permanente así como la implementación cotidiana y planificada de estrategias fundadas en el potencial de las TIC.

Una vez perfilado el espacio social que ocupan las TIC, cabe focalizar sobre su delimitación en el campo de la formación docente.

4.6.2. Finalidades y propósitos de las TIC en la formación docente

Las TIC tienen incidencia sobre diversos planos en las instituciones educativas. A saber:

- sobre la gestión administrativa y el procesamiento de la información académica y organizacional;
- sobre actividades formativas que trascienden el ámbito de las aulas presenciales, es decir el campo de lo “virtual”;
- sobre el desarrollo profesional de los docentes y la formación en habilidades, capacidades y destrezas que involucran el uso de las herramientas que nos proveen las TIC;

- sobre lo curricular, constituyéndose en un potencial objeto de estudio sobre todo considerando su impacto sobre los fenómenos de aprendizaje y enseñanza.

Si bien este documento focalizará la mirada sobre el último aspecto, cabe destacar que las definiciones de orden curricular inciden sustancialmente sobre las políticas de desarrollo profesional y formación de los profesores de nivel superior.

Una observación de las propuestas curriculares desarrolladas en los últimos años permite comprender que el lugar que se ha asignado a la temática de las TIC dentro de la formación inicial de los docentes ha estado condicionado por la imposición de otras prioridades. Si bien las TIC fueron consideradas como saberes relevantes han quedado en un segundo plano frente a otros saberes requeridos en la formación docente. Dado lo acotado de la formación inicial, se ha intentado resolver de algún modo su incorporación sin lograr colmar en general las expectativas respecto de su inclusión.

Es posible observar que las resoluciones curriculares que se han dado, en general están ligadas a la reducción del aprendizaje de aspectos técnico-operativos de manejo de computadoras y/o redes, que representan un “dominio instrumental”.

Es innegable la necesidad de contar con habilidades y destrezas mínimas para la utilización de las computadoras y redes como herramientas para potenciar el aprendizaje y la enseñanza, pero dichas competencias se adquieren básicamente en la práctica cotidiana. Esto no significa que deba evitarse la oferta curricular que atienda aspectos operativos, pero sí al menos que deberían asentarse sobre un diagnóstico de necesidades reales de la población estudiantil y –en tal caso– no constituirse en un fin en sí mismo. En términos de decisiones a tomar, pueden resultar más sustantivas las definiciones de tipo organizacional respecto de la libre accesibilidad en el uso de los dispositivos y entornos para los estudiantes, que el desarrollo de ofertas curriculares instrumentales.

Para quienes se sienten seguros en el uso cotidiano de las tecnologías, se trata de encontrar espacios y tiempos de experimentación que les permitan ahondar en las posibilidades de las herramientas y desarrollar proyectos didácticos en donde las TIC ofrecen mejores posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje. En cambio, para quienes manifiestan resistencias o visualizan obstáculos para acercarse a las TIC, suelen diseñarse estrategias de enseñanza cuya finalidad está orientada a lo que se ha definido como “dominio instrumental”. En este último caso es frecuente observar que se delegue en un “especialista” en informática las acciones de enseñanza. Como consecuencia, habitualmente se enseñan cuestiones poco significativas para los estudiantes recayéndose en los aspectos técnicos. Se desplaza de este modo el peso de la experticia de la enseñanza hacia quien tiene un dominio operativo cuando éste no debiera ser el sentido esencial del uso de las TIC en la formación inicial de los docentes.

Dado que la propia socialización tecnológica de los jóvenes los vuelve afines a los aspectos más instrumentales de las TIC, cabe desarrollar entonces propuestas curriculares que trasciendan estas cuestiones.

Cuando se analizan propuestas curriculares en torno a las TIC, suelen identificarse dos problemas frecuentes:

- La confusión entre la falta de conocimiento del uso procedimental de las herramientas informáticas por parte del docente con supuestas carencias y necesidades formativas de los alumnos (y como consecuencia, la inclusión de prácticas de enseñanza poco relevantes para la formación).

- La reducción de los contenidos a temáticas estrictamente técnicas en nombre de la formación en TIC (como por ejemplo, la enseñanza del uso de programas).

Para superar estos problemas será necesario trabajar en el desarrollo de capacidades que se encuentran vinculadas con aspectos comunicacionales –cuyo perfil supera lo meramente técnico– para dar paso al desarrollo de habilidades y destrezas de orden cognitivo y social. Se trata de construir marcos conceptuales y críticos que permitan al futuro maestro analizar las implicancias del uso de las TIC sobre el aprendizaje y la enseñanza. Un ejemplo sería la posibilidad de comprender las diferencias que se dan hoy en la construcción de los sistemas de lectura y escritura mediados por las computadoras y las redes. Leer y escribir en pantalla resulta un fenómeno cualitativamente diferente al de aprender a leer y escribir en papel. No se trata de emitir juicios de valor o ponderar uno por sobre otro, sino de brindar elementos para la comprensión y el acompañamiento de un fenómeno que aparece hoy reflejado en la vida de cada sujeto.

Dada la complejidad del fenómeno, las respuestas curriculares pueden plasmarse en las diferentes áreas de la formación. El campo de las TIC a nivel curricular encuentra una mejor resolución en un carácter transversal respecto de los otros saberes. De esta manera, en el desarrollo curricular de la formación inicial de los docentes, las TIC tendrían incidencia sobre:

- La Formación General: brindando un marco respecto del nuevo escenario de la sociedad del conocimiento y su incidencia en la vida cotidiana de la escuela, abordándose la construcción de redes sociales con soportes tecnológicos. En un sentido complementario implica revisar teorías de aprendizaje y enfoques de enseñanza.
- La Formación Específica: enlazando saberes instrumentales con saberes específicos de cada área de conocimiento.
- La Formación en la Práctica Profesional: dotando al futuro docente de herramientas que le permitan desarrollar estrategias didácticas sustentadas en las TIC. El trabajo colaborativo como enfoque de aprendizaje y de enseñanza resulta otro aspecto esencial del campo, así como el desarrollo de herramientas que facilitan el seguimiento de procesos.

Cabe señalar que por su triple carácter –material, simbólico y social– la enseñanza de las TIC debe tender al desarrollo de estrategias y dispositivos de evaluación en donde la propia utilización de las herramientas se constituya en objeto de análisis de crítico desde los marcos conceptuales pertinentes.

4.6.3. Algunos problemas frecuentes sobre la incorporación de las TIC en acciones educativas

Incluir tecnologías en la vida cotidiana de las instituciones educativas implica tomar decisiones para afrontar los cambios que se generan en los equipos y en la dinámica de trabajo. A continuación se enuncian algunos de los debates más frecuentes:

***Configuración de roles específicos que asumen la experticia respecto de las TIC en las instituciones**

Debido al escaso dominio en el uso operativo de las TIC, existe una tendencia en las instituciones a delegar su utilización en quienes se identifican como referentes o expertos en el tema. De este

modo resulta imposible lograr la transversalidad en su utilización al tiempo que las TIC se vuelven patrimonio exclusivo de quienes tienen acceso a espacios informatizados y conectados.

La existencia del rol de *referente* o *facilitador TIC* en las instituciones no invalida ni restringe la formación de la totalidad de los profesores y estudiantes, al mismo tiempo que obliga a ambos a indagar sobre la especificidad de los aportes de las TIC para la mejora de la enseñanza. Saber usar las TIC no implica saber qué de ellas contribuye a la optimización de las estrategias didácticas. La experticia docente sobre los procesos de enseñanza sigue estando en el centro de la escena, por lo que la fantasía habitual de “pérdida de poder” sustentada en las limitaciones instrumentales que pueden tener los docentes y futuros/as docentes debe constituirse en uno de los ejes de la formación. Revisar, analizar y cuestionar estas relaciones de poder forman parte de la preparación de marcos críticos de reflexión y análisis.

***Tensiones entre la formación de carácter técnico-instrumental y la formación para la mejora de la enseñanza**

Tal como se señalara, la reducción de las TIC a la informática ha sido uno de los principales problemas en este campo. La posibilidad de trascender una visión “utilitarista” de las TIC nos acerca a la superación de dicho debate. Sin embargo, cabe destacar la expectativa social, que se sitúa fuertemente en una idea de éxito asociada al manejo operativo de la computadora.

En primer lugar, cabe enfatizar los aspectos comunicacionales y de tratamiento de la información en red, propios de las TIC. En segundo lugar, es necesario superar la idea de uso didáctico ligada al manejo de programas.

El “uso abusivo” de programas se presenta como un problema muy importante en el nivel inicial. Bajo el prejuicio de que los sujetos del nivel carecen de los códigos de la escritura, se cae en el uso de “programas enlatados” contruidos sobre fundamentos conductistas que sancionan el error y permiten una sola respuesta posible. Estos programas –que se contraponen con los principios didácticos más elementales– resultan una aparente “solución” para el/la docente que no cuenta con los criterios para discriminar estas situaciones, dada su escasa formación en TIC frente al dominio instrumental que los niños suelen tener en las computadoras. Sin embargo, desde el punto de vista del aprendizaje, dichos programas no conducen al desarrollo de estrategias creativas y o productivas.

***El debate sobre qué le aportan las TIC a la enseñanza como indicador de la resistencia al cambio**

Muchos docentes suelen apoyarse en la idea de que el sistema educativo se ha sostenido y avanzado prescindiendo de las TIC y sobre este argumento se sostiene que no son necesarias. En una línea de argumentos más extremos, algunos esgrimen que el uso de estas herramientas está ligado al consumo propio de los valores de la sociedad actual. Estas discusiones se vuelven estériles cuando no se logra trascender hacia un nivel de análisis situado en el rol de la innovación en contextos educativos.

La innovación como proceso está caracterizada por la existencia de “pioneros”, en este caso docentes creativos y desafiantes que atraviesan las fronteras conocidas para emprender nuevos caminos en el enseñar. Sin innovación el sistema educativo se anquilosa y reproduce continuamente sus prácticas.

Considerar la inclusión de las TIC en el marco de proyectos de innovación pedagógica puede resultar una buena síntesis para reunir las expectativas de cambio de los docentes con la necesidades y requerimientos de un nuevo contexto. Al mismo tiempo habrá que comprender que –parte de la dinámica de las innovaciones– incluye el abordaje de las resistencias al cambio con estrategias puntuales que permitan analizar críticamente las prácticas y sus fundamentos.

4.6.4. Planos de desarrollo curricular de las TIC en la formación

Es importante discriminar que cuando se trata de instancias de formación el desarrollo de las TIC se plantea básicamente sobre dos planos:

- el desarrollo presencial de la enseñanza;
- las propuestas virtuales o en línea.

Hoy es necesario atender ambas dimensiones de trabajo, pero es importante establecer cuáles son los dispositivos, estrategias y herramientas propios de cada plano para evitar confusiones respecto de los alcances y limitaciones de cada uno de ellos en la enseñanza superior.

En la enseñanza presencial, que ha caracterizado históricamente a los procesos de la formación inicial de los docentes, las TIC se pueden vincular con variedad de recursos multimedia que confieren mayor dinamismo a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. De este modo es posible lograr trabajar desde propuestas didácticas de mayor significatividad para los alumnos, en tanto responden a códigos y formas de comunicación que interesan a la población estudiantil. El uso de videos o películas que registran experiencias, tramas grabadas para analizar, exposiciones sustentadas sobre gráficos e imágenes que sistematizan información, la posibilidad de graficar y/o simular datos y coordenadas para poder visualizarlos asistidos por computadora, etc., son algunos ejemplos.

Este abanico de posibilidades se amplía fuertemente cuando se recurre al uso de internet, ya sea para:

- desarrollar búsquedas de información;
- acceder rápidamente a publicaciones diversas;
- acceder a propuestas formativas en línea en interacción con quienes se encuentran en otros contextos;
- comunicarse de manera sincrónica con quienes están lejos e intercambiar información, discutir, etc.;
- participar en grupos temáticos de intereses específicos;
- trabajar colaborativamente con quienes se encuentran en otras coordenadas geográficas u otros espacios.

Estas actividades cobran aún más sentido cuando se las dimensiona sobre un supuesto esencial para la construcción del conocimiento en el nivel superior: la posibilidad de organizar los ritmos y procesos individuales de trabajo y de aprendizaje.

En tanto se trabaja con sujetos adultos, los estudiantes del profesorado enfrentan la necesidad de combinar su vida laboral y familiar con sus estudios de manera tal que el desarrollo de las TIC resulta un elemento esencial en la organización de sus tareas. Gran parte de las actividades que hoy

tienen lugar en las instituciones formadoras podrían llevarse adelante –sin perder calidad– dentro de entornos en línea. Si a esta idea se le suma la posibilidad de realizar un seguimiento y acompañamiento concreto del estudiantado en los espacios nos presenciales –asistiendo sus dudas, consultas, debates, etc.–, la formación se vería naturalmente enriquecida.

Dado que la formación debe asentar bases especiales sobre el análisis crítico de las experiencias que han caracterizado la biografía escolar de los estudiantes, la posibilidad de interactuar en condiciones y espacios diversos, visualizando experiencias de enseñanza y aprendizaje diferentes a las conocidas, permite al estudiante enriquecer sus marcos al tiempo que vivencia otros modelos que difieren de aquellos con los que se ha formado.

Se agrega además el potencial de contar con una particular organización de los tiempos para cada alumno adulto. La riqueza propia de la diversidad cultural de los estudiantes se podrá capitalizar aún más propiciando el desarrollo de estas nuevas prácticas sustentadas en las TIC. Pero por sobre todo, se favorecerá la heterogeneidad de estrategias de aprendizaje acompañadas de tiempos y espacios de mayor flexibilidad.

Complementariamente cabe señalar que todas las acciones que requieren el uso de internet pueden combinarse con las acciones formativas presenciales. De este modo se optimiza el uso de los tiempos y se posibilita la adaptación de los requerimientos didácticos a las necesidades y demandas individuales de los alumnos, sin que por ello se afecte la calidad de la formación.

Un tópico particular lo constituye los denominados “materiales” o “recursos” multimedia de gran arraigo en la educación. Tal como lo describe Marques Graells (1999), existen tres tipos dentro de ellos: los entornos formativos multimedia (en discos o en línea) dentro de los que es necesario distinguir aquellos que sólo brindan información de los que contienen una propuesta didáctica interactiva; los entornos virtuales como los campus, en donde existen propuestas de cursos, jornadas, etc.; y otros materiales, que si bien no fueron diseñados para propuestas de enseñanza o de aprendizaje, se utilizan como insumo para dichos procesos, tales como los periódicos en línea.

Suele haber poco conocimiento acerca de esta diversidad de materiales y del potencial de cada uno de ellos para las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Pero lo más sustantivo es seleccionarlos para que sean utilizados en contextos significativos. Se trata de apuntar al desarrollo de proyectos integrados en donde las instituciones y los docentes incorporen las TIC al servicio de sus actividades formativas habituales en lugar de “forzar” su uso para “cumplir” con las expectativas generadas externamente o satisfacer representaciones asociadas a la “modernización” de las acciones pedagógicas.

Cabría pensar entonces en una incorporación con sentido de las TIC, vinculadas con el mejoramiento de la enseñanza, la gestión, la organización de acciones, etc.; pero en todos los casos ubicándolas en articulación con los objetivos y contenidos de los proyectos priorizados por las instituciones y los docentes.

Finalmente, cabe señalar que existen al menos tres niveles para el diseño de propuestas de inclusión de las TIC dentro del desarrollo curricular.

1. Un nivel vinculado a los procesos de alfabetización digital, centrado en el desarrollo de competencias de carácter procedimental o instrumental.
2. Un nivel relacionado con el uso educativo de las TIC para la mejora de los procesos de enseñan-

za y aprendizaje. Se vincula con la posibilidad de poner en marcha estrategias vinculadas con las TIC que optimice la enseñanza y el aprendizaje.

3. Un nivel de reflexión crítica acerca de las implicancias de las TIC en el contexto actual y en la vida cotidiana de los sujetos y las instituciones educativas. Se trata de dotar a los estudiantes de un marco de análisis crítico que les permita desarrollar criterios propios de utilización, y producir o participar en proyectos con TIC acordes con dichos criterios, con el objetivo de sumar una visión de investigación y análisis a las prácticas docentes.

Resultará relevante atender dicha clasificación a la hora de analizar el tipo de instancias curriculares que se propongan, revisando el sentido de su inclusión dentro del contexto global de la formación. De este modo será posible establecer el grado de alcance que se imprima a la inclusión de las TIC en el diseño curricular.

4.6.5. Consideraciones particulares de la inclusión de las TIC en la formación docente para el nivel inicial

Tal como se especificara el carácter transversal de las TIC hace que su abordaje sea necesario desde los tres campos de la formación docente. En esta línea cabe señalar ahora las especificidades propias de la formación docente para el nivel inicial.

Existe una amplia trayectoria respecto del desarrollo de las TIC en el nivel inicial, reconocida a través de las experiencias de incorporación del lenguaje Logo y los aportes de Seymour Papert, quien construyera un modelo de trabajo basado en los aportes piagetianos sobre la construcción del conocimiento. El lenguaje Logo, pionero en el uso de las computadoras desde marcos constructivistas, tuvo su auge en nuestro país entre fines de la década del 80' y principios de la del 90', pero a pesar de sus logros fue progresivamente descartado y reemplazado por la incorporación de programas basados en modelos didácticos diferentes. Del mismo modo, la carencia de equipamiento informático en los jardines de infantes comenzó a constituirse en un problema que al día de hoy resulta difícil de sortear, por lo que las actividades de enseñanza vinculadas a las TIC en el nivel han atravesado diversos obstáculos que han impedido un crecimiento conceptual y estratégico del campo.

De allí la necesidad de resituar la problemática atendiendo tanto a las particularidades propias de la formación docente como a la escasa producción que se ha podido desarrollar en los últimos años en el nivel inicial.

Para señalar las principales particularidades, cabe destacar que el campo de las TIC en el nivel inicial adopta una particularidad en cuanto se asienta centralmente en el desarrollo del aprendizaje visual o icónico.

Los procesos de desarrollo de la lectura y la escritura deben atender a la idiosincrasia y la tradición del jardín de infantes en nuestro país para diferenciar su tratamiento del que se desarrolle en la escuela primaria.

Si bien en este caso se trata de pensar el desarrollo de propuestas formativas de nivel superior, podrían considerarse algunas orientaciones esenciales para preservar la identidad de la propuesta curricular de formación docente para el nivel inicial. Sobre este marco se proponen a continuación algunas consideraciones específicas.

1. Existe escasa oferta de programas que apelen al desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas relevantes para el nivel inicial. La mayor parte de los programas responde a principios de la ubicación temporo-espacial en la pantalla y en gráficos, la correspondencia lineal uno a uno de objetos y el desarrollo de secuencias en donde se consigna un solo camino posible. De allí *la importancia de contar con claros y sólidos criterios pedagógicos en la selección de los programas*. Para lo cual es necesario contar con instrumentos y con una mirada crítica del docente que los aplica. De allí la necesidad de pensar en acompañar el conocimiento de las herramientas con la enseñanza de criterios de análisis. Un ejemplo de dichos criterios se puede encontrar en las plantillas desarrolladas por Begoña Gros (2000) o Perè Marquès (2005).
2. Uno de los principales prejuicios sobre el área inicial consiste en creer que al carecer los niños/as de edades tempranas de escritura convencional, existen limitadas propuestas para el uso de herramientas vinculadas con las TIC en el nivel inicial. El incipiente desarrollo de la lectura y escritura en los niños de nivel inicial no resulta un obstáculo para el uso de las redes ya que su socialización tecnológica los sitúa en un acercamiento naturalizado a dichas herramientas. Por lo tanto, seleccionando *materiales multimedia adecuados –fuertemente sostenidos en lo icónico–* se pueden instrumentar múltiples propuestas que ayuden al desarrollo del aprendizaje de la lectura y la escritura en pantalla. Dichas estrategias deberían incorporarse a la propuesta de contenidos de la formación docente para contar con criterios, estrategias y recursos de enseñanza. Del mismo modo cabría pensar la necesidad de incorporar a estos diseños curriculares el desarrollo de modelos teóricos vinculados con el aprendizaje visual y el aprendizaje icónico.
3. Dada la necesidad de considerar el desarrollo de dispositivos adecuados al nivel, resulta sustantivo *abordar como contenido la relación entre las características del espacio físico de las salas de nivel inicial, las tradiciones del nivel y el desarrollo de dispositivos adaptados, por ejemplo los rincones en red*. De este modo se podrán incorporar las TIC respetando la lógica y sentido del nivel, evitando la homologación a las estrategias propias del nivel primario.
4. La fuerte apoyatura en la imagen y el sonido propias del nivel inicial llevan a la enseñanza del *uso de dispositivos multimedia vinculados con diferentes herramientas*. El uso de podcast (sonido), webcams (cámaras digitales conectadas a la red), video digital, fotologs, etc. son algunos de los ejemplos que pueden orientar el desarrollo de temáticas curriculares de orden instrumental, por un lado (manejo operativo de las herramientas); pero al mismo tiempo de tipo conceptual, en tanto se trata de medios que posibilitan diferentes formatos interactivos que apelan al desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas y sociales de diverso orden.
5. Resultará importante orientarse hacia la formación de competencias vinculadas con *el manejo de programas de tipo utilitario más que con “software educativo”*; por lo tanto, es importante señalar la relevancia del trabajo con procesadores de texto, planillas de cálculo, presentadores gráficos y otros formatos que luego resulten capitalizables para la formación. Los programas son “efímeros”, van cambiando a medida que la tecnología avanza y se complejiza. Por eso es necesario enseñar estructuras lógicas comunes a ellos que permitan desplegar habilidades aplicables a diversos instrumentos.
6. Un tema esencial para el nivel es sin lugar a dudas el *desarrollo de propuestas lúdicas*. Puesto que el juego es la principal estrategia que se despliega en el nivel inicial, los juegos soportados tecnológicamente constituyen uno de los pilares esenciales para la incorporación de las TIC en

el nivel. Sin embargo será necesario revisar críticamente cada propuesta atendiendo a la mirada de los valores que promueven, así como a los fundamentos pedagógicos de su implementación. No todas las propuestas resultan válidas así como no todas implican el desarrollo de capacidades, habilidades o destrezas significativas dentro del proceso de aprendizaje de los niños/as.

A modo de cierre, es importante destacar la configuración de un nuevo rol del docente de nivel inicial en donde su perfil apunta no solamente a contar con una alfabetización tecnológica adecuada sino a potenciar el desarrollo de criterios sustentables que permitan establecer los aportes de las tecnologías dentro de marcos de reflexión y análisis de las propuestas didácticas trascendiendo el instrumentalismo de orden “tecnocrático” y posibilitando la construcción de un sentido crítico de las implicancias sociales, culturales, políticas, económicas, etc. de la incorporación de las tecnologías en la educación.

Desde el punto de vista de las propuestas curriculares, se puede resolver la inclusión de espacios con un perfil similar a los planteados en la Formación General, desde los cuales se apunte al desarrollo específico de los aportes de las TIC al nivel inicial ya sean concebidas como herramientas que apoyan el desarrollo de la enseñanza del nivel, así como marco de análisis de problemas y fenómenos sociales y culturales del ambiente cuyo abordaje se encare desde la convergencia disciplinar para el desarrollo de proyectos didácticos. El planteamiento de instancias curriculares (materias, seminarios, talleres, etc.) podrá estar orientado así al abordaje de los problemas esbozados para la formación en los ítemes enumerados.

4.7. Educación sexual integral y su enseñanza

La inclusión de la Educación Sexual Integral (ESI) en estas recomendaciones curriculares, se apoya en el marco legal del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley 26.150, promulgada en octubre el 2006, que establece como cometido *“que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”* y en los Lineamientos Curriculares para la ESI, formulados en cumplimiento del artículo 6° de dicha ley, aprobados por el Consejo Federal en mayo del 2008. A su vez, dichos lineamientos se enmarcan en los preceptos que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que en el Capítulo II, “Fines y objetivos de la política educativa nacional”, Art. 11. inc. p), establece la necesidad de *“brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable”*.

En relación con la formación docente específicamente, la Ley 26.150 establece en su art. 8° inc. f) *“La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores”*.

Los Lineamientos Curriculares para la ESI se enmarcan en una perspectiva o enfoque que atiende principalmente a cuatro criterios:

- la promoción de la salud;
- la visión integral de la ESI;

- la consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho;
- la especial atención a la complejidad del hecho educativo.

El concepto de sexualidad que sostiene la Ley abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, retomando de esta forma la concepción sostenida por la Organización Mundial de la Salud.

Asimismo, los Lineamientos Curriculares de ESI establecen algunos ejes de contenidos que deberán ser tenidos en cuenta para la elaboración de los diseños curriculares de la formación docente para la Educación Inicial en este campo. (Ver Res. CFE N° 45/08).

Los contenidos de la ESI se incluirán en los diseños curriculares reconociendo su carácter transversal y específico. En este sentido se recomienda, por un lado, integrar estos contenidos a los diferentes espacios curriculares del campo de la Formación Específica atendiendo al enfoque que proponen los Lineamientos Curriculares sobre Educación Sexual Integral; por otro, incluir en los diseños un espacio específico que permita a los futuros docentes abordar los aprendizajes que involucra la temática.

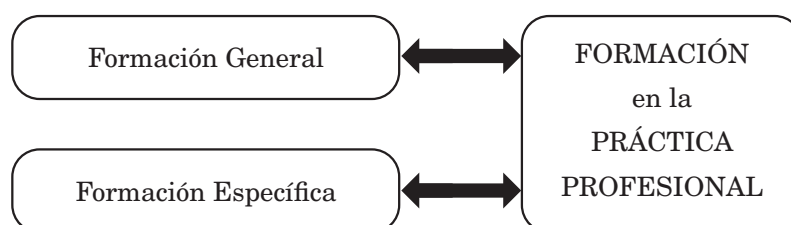
Capítulo IV

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

1. A modo de introducción

En términos generales, todo el currículo de formación del profesorado se orienta a la Formación para la Práctica Profesional. De distintos modos, la Formación General y la Específica acompañan solidariamente esta intención. Pero el campo de formación en las prácticas profesionales constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las salas y en las escuelas, es decir, en contextos reales.

Como en toda acción práctica situada, 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.



De este modo, este campo se configura como un eje integrador en el plan de estudios, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos en la puesta en acción progresiva de distintas actividades y situaciones en contextos reales.

En este esquema formativo, la formación en la Práctica Profesional es concebida como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo. Aprender a ser docente implica *“no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación”*. (Contreras Domingo, 1987)

En este marco, la práctica debería constituirse en un espacio que permita a los estudiantes, al mismo tiempo que dar sus primeros pasos en la tarea docente, comprender a la institución escolar como un escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida social. Este aprendizaje será posible a través de una inmersión graduada en la práctica, un recorrido que posibilite a la vez que se comienza a enseñar tomar distancia del propio acto de enseñanza para reflexionar en torno al mismo. Una reflexión que debe ser individual y colectiva en tanto participan estudiantes,

profesores de práctica, “docentes orientadores” de la escuela asociada y el resto de los estudiantes. En este diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, las experiencias de otros, la vida cotidiana en las salas y las teorías de la educación, es posible configurar una experiencia que contribuya a consolidar la democratización de la formación docente en particular y la escuela en general.

Una reflexión tanto individual como colectiva, en y sobre la práctica, que tenga como norte la formación de profesionales reflexivos no sólo desde una perspectiva técnica o práctica sino también asumiendo un compromiso ético y político en tanto actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas.

Por otra parte, es necesario tener presente que una mayor carga horaria para la formación de los docentes argentinos supone una de las más importantes inversiones del Estado, pues formar docentes que enseñen mejor a nuestras infancias y juventudes constituye una de las mayores contribuciones a la construcción de una sociedad más justa. Pero en forma simultánea implica mayores niveles de responsabilidad sobre los aprendizajes de los estudiantes, dado que a mayor tiempo de formación mayor posibilidad de incidir en los mismos.

A partir de estas primeras consideraciones, el presente documento de trabajo se propone aportar a la reflexión y análisis de la formación en las prácticas y ofrecer algunos criterios para colaborar en la elaboración de los nuevos diseños curriculares jurisdiccionales.

2. Reflexiones sobre los espacios de formación en las prácticas docentes

Existe consenso sobre el rol central que tiene la práctica en la formación de los estudiantes del profesorado, habilitando el desarrollo de capacidades en contextos reales de acción. En este sentido, permite la integración del conocimiento y la experiencia, generando progresivamente las bases para aprender a enseñar. La formación inicial tiene una particularidad de especial relevancia: aunque las prácticas docentes son dinámicas y están en permanente renovación, la experiencia y el conocimiento construyen los cimientos para la enseñanza.

Sin embargo, y más allá del consenso, la relación entre experiencia y conocimiento ha sido históricamente problemática en el campo de la formación docente. Aún es posible escuchar expresiones tales como “bajar a la práctica”, lo cual expresa distinciones jerárquicas entre ambos planos. No es motivo de este documento dar cuenta de la vasta indagación que existe sobre la cuestión, pero sí es necesario advertir que para las orientaciones que a continuación se realizan se ha pensado una relación balanceada y articulada entre ambos planos al interior mismo de la práctica docente.

En la última década, a partir de este consenso y de algunas definiciones de carácter prescriptivo, las distintas jurisdicciones renovaron sus planes de estudio para la formación del profesorado, ampliando significativamente los espacios y tiempos curriculares dedicados a las prácticas docentes, distribuyéndolos a lo largo de los estudios. Sin embargo, la ampliación de estos espacios y estos tiempos no siempre ha representado cambios y mejoras en la formación.

Recuperando la experiencia acumulada y tomando distancia de formulaciones abstractas, es importante reflexionar sobre los problemas y tendencias que se presentan en este campo.

En términos generales, existe una tendencia centrada en la observación-evaluación. En la misma, el papel de las “escuelas sede o destino” es generalmente de meros receptores de practicantes.

Resulta habitual que los estudiantes, al iniciar su período de prácticas, tengan como parte de las tareas formativas la observación de las escuelas y las salas desde una mirada centrada en la evaluación. Lo mismo sucede con el profesor de prácticas, quien también concurre a las escuelas para observar como forma privilegiada de evaluar a los futuros docentes. Cuando éstos comienzan la tarea de “dar clase”, encuentran tensiones entre “lo que se puede hacer efectivamente en la escuela y en el aula” y lo que el profesor de prácticas espera que hagan. Finalmente, es el profesor quien evalúa. Se ha podido comprobar que en estas experiencias no siempre ha existido una “guía activa” que oriente a los estudiantes, quienes muchas veces viven este proceso como un “trámite” para el cumplimiento de las obligaciones del plan de estudios y no como una experiencia de valor formativo. La experiencia indica que en algunos casos lo que los estudiantes más valoran es el “contacto con la realidad”, muchas veces muy distante de lo enseñado en el profesorado.

Sobre la crítica a esta tendencia, en los últimos tiempos se han ido introduciendo otras alternativas, en las cuales la escuela y las salas se piensan como ámbitos para describir, narrar y comprender. La base de este proceso es la observación y el registro de situaciones para una posterior reflexión sobre ellas. El profesor de prácticas, en estos casos, generalmente observa a los practicantes en su actuación en la sala, para reconstruir la narración de la experiencia subjetiva y como forma de evaluarlos.

Recientemente, nuevos actores han ganado espacios en el proceso de construcción de las prácticas docentes. En algunos casos se han incorporado a los profesores de las didácticas específicas, en particular para el apoyo en la formulación/aprobación del plan de clases. La tarea del profesor de prácticas en estos casos aparecería más diluida, generando una situación en la que los estudiantes tienen más variedad de supervisiones.

Frecuentemente en ambos enfoques, la “escuela sede” es integrada sólo formalmente y su lugar se reduce a la recepción de practicantes, sea para observarla, registrarla o para aplicar lo que fue aprobado por los profesores del instituto que intervienen.

A partir de esta breve descripción de tendencias que expresan relaciones diferenciales con el saber y las jerarquías del poder, se hace necesario construir nuevas formas de pensar la relación y las tareas asignadas a los profesores de prácticas, a las escuelas asociadas, a los *docentes orientadores* y a los mismos estudiantes. Pensar y experimentar nuevas formas de relación entre todos estos actores que tiendan a relaciones más horizontales, a una reflexión más rica y menos estereotipada, a diferentes formas de aproximación a la práctica, es un desafío en pos de la experiencia formativa de los futuros docentes.

3. Cuestiones centrales para repensar y reorientar las prácticas

Para que las propuestas en el diseño del currículo de formación del profesorado se constituyan en una posible alternativa de mejora, no sólo es necesario sostener el campo de formación en la práctica a lo largo del plan de estudios. Son necesarios, además, algunos acuerdos que lo fortalezcan como un verdadero espacio sustantivo de formación.

En primer término, se requiere *recuperar la enseñanza*, eludiendo la visión de que esta recuperación representa un retorno a un tecnicismo superado, o una mirada instrumental de la docencia. Recuperar la centralidad de la enseñanza es comprenderla como práctica deliberada dirigida a que los futuros docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana, en el marco de grandes finalidades humanas, sociales y políticas.

En simultáneo, se requiere recuperar la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar. Esta cuestión es de gran importancia para los profesores de prácticas. No es lo mismo enseñar presuponiendo “el fracaso de algunos” en lugar “del éxito de todos”. Al respecto, puede resultar de interés reflexionar sobre una tendencia presente en los últimos años: en el ámbito educativo se han desarrollado diversos planes, programas y proyectos destinados a la “prevención del fracaso escolar”; quizás sea necesario tomar en cuenta un objetivo más inclusivo, como es el de la “promoción del éxito escolar”. Trabajar por el éxito de los estudiantes del profesorado significa favorecer, en su proceso de formación y en particular en las prácticas, la adquisición de las capacidades básicas para conducir buenas clases.

Sostener el pleno convencimiento de que los estudiantes pueden aprender a enseñar no significa un imperativo de ingenuo optimismo. El espacio de la formación en la práctica debe proveer a los futuros docentes esquemas conceptuales y prácticos que no se diluyan en el proceso de socialización profesional. Diversas investigaciones revelan que la formación docente no comienza y finaliza en el trayecto de la formación inicial, ya que los saberes adquiridos en la propia escolarización de los futuros docentes y los que se incorporan en la socialización profesional constituyen un largo proceso formativo que debe ser pensado, analizado y tensionado en la formación que brindan los ISFD. En la formación para la Práctica Profesional los futuros docentes deben aprender a enseñar reflexionando y cuestionando sus propios saberes sobre lo que significa enseñar. En este sentido, las biografías escolares de los estudiantes y particularmente las de la formación docente constituyen un aspecto de fundamental importancia para poner en juego en el espacio de las prácticas. También, es un espacio de particular importancia para la adquisición de competencias validadas tanto por las diversas agencias del campo pedagógico como por los propios estudiantes en sus primeras experiencias como docentes.

La posibilidad de contribuir a la mejora de la formación docente, requiere recuperar los *andamios para aprender a enseñar*. Existe consenso acerca de que nadie aprende sólo y que la enseñanza no es una tarea individual. No nos referimos solamente a la “pareja de practicantes” ni a que los planes de clase sean supervisados por varios profesores, sino a la necesaria presencia de soportes en la práctica de la enseñanza misma. Particularmente, en este terreno, quienes aprenden requieren que quien les enseñe les muestre, les transfiera la experiencia, les oriente y guíe en las decisiones para la acción. El aprendizaje en las prácticas requiere de modelizadores de las prácticas (no modelos fijos), en cuanto intervención práctica deliberada de quien enseña, montada en la realidad de la enseñanza misma.

Existe un rico campo de investigación nacional e internacional que revela la potencia modelizadora de los maestros y profesores en la propia escolarización de los estudiantes de profesorado. Así, las experiencias vividas en las escuelas proveen distintos modelos de docentes que se expresan en una mirada evaluativa de los estudiantes sobre su propio pasado.

Además, es importante considerar que en la formación para desempeñarse en otros oficios y profe-

siones se cuenta con matrices modelizadoras sobre las que trabajar. En las primeras prácticas en la formación docente (y en todas las posibles) el primer andamio modelizador es el profesor de prácticas, en el sentido de enseñar a enseñar en situaciones prácticas. Ello incluye situaciones simuladas pero realistas (estudios de casos, microenseñanza, etc.) desarrolladas en el ámbito del instituto superior y también en situaciones reales en las salas. El profesor de prácticas deberá ser un experto en enseñanza en situaciones áulicas reales y deberá asumir el desafío de impedir, a través de sus intervenciones docentes, que la estereotipia se vea como algo natural y que las rutinas hechas tradición se instalen en las prácticas para hacer de las salas un movimiento de constante inercia.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial expresan lo desarrollado en los últimos párrafos de la siguiente manera: *“Desde esta mirada 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 salas. Es necesario reconocer que la tarea de los 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 salas de los institutos”*. (LCN, 2007, párrafo 75)

En este marco, es recomendable que las prácticas docentes de quienes enseñan a los futuros docentes tomen en consideración que:

- la clase misma sea una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de las disciplinas;
- el nivel y/o modalidad para el cual se está formando se haga presente de algún modo en dicha construcción metodológica;
- también la clase pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes.

Otro andamio es el docente del curso durante las prácticas iniciales y en especial durante las residencias. Para ello, se impone recuperar el trabajo compartido con los docentes de las escuelas asociadas, anticipando qué modificaciones son necesarias para acompañar cualquier intento de mejora. Las escuelas y las salas constituyen los ambientes reales del proceso de formación en las prácticas; por tal motivo es imprescindible redefinir los tipos de intercambios entre el instituto superior y las escuelas asociadas, implicando a un mayor número de docentes para mejorar la calidad de las prácticas que realizan los estudiantes.

Existen diversas experiencias en muchos países –incluido el nuestro– de incorporación de la figura del “docente orientador”, “monitor”, “colaborador” o “tutor de prácticas”, según se denomine. Este docente, que por la responsabilidad que le cabe en el proceso formativo de los futuros maestros podría ser concebido como un co-formador, facilita la incorporación progresiva a la tarea de la sala, apoya en la orientación de las actividades y participa en la evaluación formativa de los estudiantes, a partir de criterios acordados. En algunos casos, se conforma un equipo de trabajo que interviene conjuntamente desde la programación de la enseñanza, en su desarrollo y en la evaluación formativa, entre el profesor de prácticas, el docente del curso y el estudiante.

El “docente orientador” debe participar en la elaboración de los proyectos institucionales de la escuela a la que pertenece, además de conducir el plan de enseñanza de su grupo a cargo y conocer la propuesta de formación docente de la cual provienen los estudiantes practicantes y residentes.

Su voz debe ser una voz altamente calificada para el instituto formador tanto para hacer adecuaciones de las propias propuestas de formación como para poder sugerirle y/o solicitarle determinadas condiciones áulicas para las prácticas.

Es necesario tener presente que las transformaciones esperadas sólo serán posibles si los distintos sujetos se re-conocen (en particular el “docente orientador” y los profesores de prácticas), si es posible pensar juntas distintas alternativas, dado que la mejor idea será siempre la que surja de un proceso colectivo, para que los alumnos de las “escuelas asociadas” efectivamente aprendan y los estudiantes-practicantes también.

El “docente orientador” es quien tiene las claves para que los practicantes y residentes inscriban institucionalmente sus prácticas, haciendo objeto de conocimiento la cotidianeidad escolar en todos sus planos: los diversos proyectos didácticos e institucionales, los acuerdos con otros maestros, las reuniones de padres, las reuniones de personal, los recreos, las lecciones paseo, el funcionamiento de las asociaciones cooperadoras, los registros y toda la documentación que circula por la escuela. Estas claves y distintos planos no pueden ser “descubiertos” por primera vez cuando el egresado se incorpora al trabajo docente en las escuelas. De ello se trata cuando se habla de formación integral: abrir todas las preguntas posibles en lo que implica habitar una escuela como docente.

En gran medida, la función del “docente orientador” ayuda a recuperar la enseñanza como oficio, a pesar de que este concepto se ha desvalorizado en el discurso pedagógico. Como en todos los oficios, su práctica tiene un soporte teórico, un soporte normativo y un soporte de construcción de la experiencia, que nos iguala a todos en el concepto de trabajadores.

En los tiempos presentes, ante un sistema educativo en expansión, urge encontrar respuestas para la formación docente en la realidad de las aulas de todos los niveles y modalidades de nuestro país. Un gran propósito sería que todos los docentes puedan ser orientadores, co-formadores, que puedan comunicar su tarea, que la puedan transmitir, que la puedan hacer pública. Esto también se aprende, como hecho didáctico y como práctica deliberada, en la planificación de la orientación misma, que no es sólo responsabilidad individual sino del trabajo colectivo y en equipo.

En este sentido, el “docente orientador” requiere ser capacitado para el ejercicio activo de este nuevo rol. Su participación en este proceso no sólo afianzará la formación en las prácticas y residencias, sino que apoyará la realización de experiencias e innovaciones en la enseñanza.

La ampliación de los espacios escolares y comunitarios busca favorecer la diversidad de experiencias. De modo integrador, se requiere recuperar las escuelas y los contextos comunitarios *desde una mirada pedagógica*.

No hay que perder de vista que el instituto no es fundante en el vínculo entre sus estudiantes, las escuelas y la comunidad. Ellos ya las habitan, “las conocen”, participan de ellas de distintos modos, en los diversos servicios en la comunidad. Como futuros docentes deben aprender a mirar pedagógicamente esos espacios, a “escolarizarlos” en el más pleno sentido del término, porque su función política como docente será que sus alumnos aprendan a ejercer sus derechos a la educación, a la salud, al entretenimiento, al trabajo, al ejercicio pleno de la ciudadanía.

En este marco, la tarea de la formación será la de resignificar el vínculo de los estudiantes con la comunidad, ampliando su visión y diseñando estrategias didácticas para incorporarlas en el espacio escolar. Es por ello que el desarrollo de las prácticas docentes requiere de la visión de *organizaciones abiertas, dinámicas y en redes*, como espacio de formación que no se agota en el ámbito físico

del instituto formador. Implica *redes interinstitucionales* entre el instituto y las escuelas del nivel para el que se forma, así como con otras organizaciones sociales colaboradoras.

Para que ello sea posible es necesario poner en clave prioritaria la articulación entre el nivel superior y los demás niveles del sistema educativo, no como un enunciado discursivo sino como estrategia de gestión en los diferentes espacios de organización institucional. Quizás la fundamental representación a construir sea que el nivel superior está al servicio de los demás niveles educativos. Su finalidad principal está en su contribución a que la enseñanza en los distintos niveles logre sus fines.

La construcción del trabajo integrado y en redes entre los institutos superiores y las escuelas de distintos niveles escolares, no debería quedar exclusivamente confinada al espacio del voluntarismo individual, de personas o de “instituciones innovadoras”. Si bien muchas acciones pueden ser encaradas desde las prácticas docentes, *ello implica necesariamente a los niveles de gestión y responsabilidad del sistema*.

En tal sentido, es necesario fortalecer la responsabilidad de los equipos de supervisión, de los equipos técnicos centrales, de los diferentes niveles de conducción política, generando las condiciones para ello. Concebida como contenido, la construcción de la articulación (y el logro de sus propósitos) recupera el carácter pedagógico de todos los sujetos que trabajan en el sistema educativo. Así, todos modelizan y todos son responsables, sin que se deposite exclusivamente en la relación entre el instituto y las “escuelas asociadas”, o entre el profesor de prácticas y el “docente orientador”.

Las condiciones de factibilidad de los cambios que se pretenden en la formación docente dependen en gran medida de cómo se realicen estos procesos que van más allá de la propuesta curricular en sí, y tienen correlato con otras transformaciones que pueden constituirse en condiciones para el mejor desarrollo de este campo. Eludir la responsabilidad en algún ámbito implica desconocer la incidencia que, por omisión o por explicitación, tienen los sujetos en las decisiones acordadas.

La opción de pensar a las instituciones del nivel de referencia en las que los futuros docentes realizan sus prácticas y residencia como “escuelas asociadas”, en contraposición a la vieja idea de “escuela sede”, supone la idea de trabajar de manera más integrada y no concebir las escuelas como meros receptores de estudiantes ajenos a la vida de la institución escolar y sus dinámicas. Se trata de construir una nueva relación enmarcada en un nuevo concepto de las relaciones entre el nivel superior y los demás niveles del sistema.

Con el propósito de enriquecer la experiencia formativa de los futuros docentes, es importante integrar al proyecto de prácticas y residencia a *escuelas de distintas características y de contextos sociales diversos*. Ello no siempre implica trasladarse “de la ciudad al campo” o “del centro a zonas periféricas lejanas”. En primer lugar, implica reconocer que la diversidad está cerca, no lejos de donde se habita. En segundo lugar, supone integrar el conocimiento de la diversidad a través de variados recursos, cuyo tratamiento puede incluirse en las aulas del Instituto: narraciones de experiencias, videos de escuelas alejadas, estudios de casos, análisis de lecturas, entrevistas y testimonios docentes, actividades de intercambio de experiencias, etc. que permitan ampliar la experiencia formativa.

Se requiere formar a los estudiantes, a lo largo del proceso, en la *sistematización de las prácticas*. Sistematizar la práctica es una tarea compleja de reflexión y de acción en sí misma, cuyo aprendizaje se inicia en la formación inicial y acompaña toda la vida laboral. En principio, pueden reconocerse tres aspectos de importancia en la formación del profesorado que deben ser promovidos desde el inicio de la formación en el campo de las prácticas docentes:

- Capacidad para compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas.
- Integrar el análisis de las “rutinas” y “rituales” que forman parte de la vida social y escolar, como estructurantes de las prácticas. Habitualmente se acostumbra a connotar negativamente a estos reguladores prácticos que permiten poner en marcha a las organizaciones. En tal caso, habrá que analizar qué “nuevas rutinas” deberán ser instaladas y qué otras son para recuperar.
- Integrar la inscripción de las prácticas docentes en el sistema educativo y aun en sus efectos sociales, en términos de ser parte de algo que va más allá de la institución. Con frecuencia, se habla del Estado como de algo ajeno, como una esencialidad que demanda y de la que no se forma parte. El análisis de esta cuestión cobra mayor importancia cuando las prácticas suponen mayores niveles de responsabilidad y decisión en las bases.

4. Cuestiones a considerar en la organización curricular

La organización de la propuesta para el campo de formación en la Práctica Profesional en el currículo requiere pensar en un diseño integrado e integrador, previendo:

- a. que el mismo se desarrollará durante toda la formación, desde una concepción amplia sobre el alcance de las “prácticas docentes”, considerando todas aquellas tareas que un docente realiza en su contexto de trabajo;
- b. unidades curriculares cuyo desarrollo se realice en el ámbito de las escuelas asociadas y la comunidad, en los espacios reales de las prácticas educativas;
- c. unidades curriculares de desarrollo en el instituto superior, de distinto formato (talleres, seminarios, ateneos, etc.) en torno a situaciones realistas de apoyo a las experiencias prácticas;
- d. la articulación de los conocimientos prácticos y de los brindados por los otros campos curriculares.

Considerando que este campo de formación atraviesa el plan de estudios a lo largo de su diseño y de su desarrollo, se recomienda la siguiente secuenciación:

- a. una carga horaria gradual y progresivamente creciente de este campo curricular, en función de la distribución global de los otros campos de formación;
- b. una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes en las prácticas.

A modo de ejemplo se sugiere:

Primer año

Práctica I

MODALIDAD: DE DESARROLLO ANUAL EN EL ÁMBITO DE LAS ESCUELAS ASOCIADAS.

Esta unidad curricular debería estar orientada a facilitar las primeras participaciones de los estudiantes en contextos de la práctica, guiados por el profesor de práctica y los “docentes orientadores”.

Su propósito sería la iniciación de los estudiantes en el conocimiento de herramientas y marcos conceptuales para el análisis de las prácticas docentes.

Podría considerar la concurrencia a las escuelas asociadas y la participación en distintas actividades priorizadas con las escuelas (como por ejemplo rutinas y eventos escolares, apoyo a alumnos en tareas escolares, etcétera).

Sería de fundamental importancia contemplar la rotación de los futuros docentes en distintos ámbitos socio-educativos.

Métodos y técnicas de recolección y análisis de información

MODALIDAD: TALLER DE DURACIÓN CUATRIMESTRAL EN EL ÁMBITO DEL INSTITUTO FORMADOR.

Debería promover el aprendizaje de metodologías sistemáticas para recoger y organizar las informaciones empíricas primarias y secundarias en trabajos de campo, en las escuelas y la comunidad.

Su propósito sería que los estudiantes adquieran herramientas para la observación, analicen sus características y reflexionen sobre la relevancia en la práctica docente.

Las técnicas de recolección de datos, de procesamiento y análisis (entrevistas, análisis documental, técnicas de registro, elaboración de indicadores simples, elaboración de cuadros comparativos, búsqueda bibliográfica, etcétera) serían otros conocimientos relevantes para el análisis de las prácticas docentes.

Instituciones educativas

MODALIDAD: SEMINARIO-TALLER DE DURACIÓN CUATRIMESTRAL EN EL ÁMBITO DEL INSTITUTO FORMADOR.

En esta unidad curricular, se podría brindar un espacio sistemático para el abordaje de la institución escolar desde el estudio de su desarrollo en el tiempo y de las distintas conceptualizaciones que se han elaborado acerca de ella.

El análisis de las distintas dimensiones de la vida institucional aportaría al futuro docente herramientas conceptuales para comprender la estructura formal de la institución escolar y la dinámica de las relaciones informales que se establecen en ella, así como cuestiones vinculadas con la cultura institucional, el proyecto formativo de la escuela, la participación, el poder, el conflicto y la concertación, el lugar de las normas, la comunicación, la convivencia, entre otras.

El abordaje de tales contenidos debería ser enriquecido a partir de la articulación con la información relevada por los estudiantes en las observaciones realizadas durante su concurrencia a las escuelas asociadas.

Segundo año

Práctica II

MODALIDAD: DE DESARROLLO ANUAL EN EL ÁMBITO DE LAS ESCUELAS ASOCIADAS.

Esta unidad curricular continuaría la orientación de Práctica I, incluyendo la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente, tales como la observación participante en las salas y la colaboración en actividades docentes.

Currículo y organizadores escolares

MODALIDAD: TALLER DE DESARROLLO CUATRIMESTRAL EN EL INSTITUTO FORMADOR.

Esta unidad tendría como propósito central el análisis del diseño curricular jurisdiccional para el nivel educativo de referencia, así como de los procesos y documentación organizadoras de las prácticas docentes y escolares (planificaciones, agendas, registros de asistencia, legajos, cuadernos de comunicaciones, etc.).

Resultaría de interés, analizar el sentido de los mismos y la función que ocupan en relación con la regulación de las prácticas docentes.

Programación de la enseñanza y gestión de la clase

MODALIDAD: TALLER DE DESARROLLO CUATRIMESTRAL EN EL INSTITUTO FORMADOR.

Su propósito sería el desarrollo de experiencias y resoluciones prácticas de programación de la enseñanza y organización de las actividades de la sala, seleccionando y organizando los contenidos, elaborando las estrategias particulares para hacerlo y previendo las actividades para desarrollarla. Podría considerar actividades tales como estudio de casos particulares, micro enseñanza o simulaciones.

Tercer año

Prácticas de enseñanza

MODALIDAD: DE DESARROLLO ANUAL EN EL ÁMBITO DE LAS ESCUELAS ASOCIADAS.

Esta instancia debería estar orientada a la programación y desarrollo de clases específicas por parte de los estudiantes en las salas de los jardines, rotando por diferentes años y diferentes áreas curriculares, con la guía activa del profesor de prácticas y el “docente orientador”.

Coordinación de grupos de aprendizaje

MODALIDAD: SEMINARIO-TALLER DE DESARROLLO CUATRIMESTRAL EN EL INSTITUTO FORMADOR.

En esta instancia se podría brindar un espacio sistemático para el análisis de los procesos de dinámica grupal observados en las prácticas, y la adquisición de estrategias de trabajo grupal.

Es importante tener en cuenta que la consideración de lo grupal en el aula no se circunscribe al ma-

nejo de algunas técnicas específicas. Se trata de que los futuros docentes adquieran herramientas conceptuales y prácticas que les permitan comprender los procesos grupales e intervenir adecuadamente para favorecerlos.

Evaluación de los aprendizajes

MODALIDAD: SEMINARIO-TALLER DE DESARROLLO CUATRIMESTRAL EN EL INSTITUTO FORMADOR.

La evaluación de los aprendizajes requiere recopilar informaciones acerca de los logros alcanzados por los alumnos, registrar sus avances o dificultades y reunir evidencias sobre los resultados alcanzados. Reunir y organizar estas informaciones permite que la evaluación adquiera carácter público y pueda compartirse con los estudiantes y sus familias. Asimismo, las escuelas también necesitan el registro de estas informaciones a los efectos de la promoción de los estudiantes de un curso a otro. Por ello, es de importancia clave que los futuros docentes tengan la posibilidad de formarse en el análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los distintos tipos de aprendizaje escolar.

Cuarto año

Residencia pedagógica

MODALIDAD: DE DESARROLLO ANUAL, EN EL ÁMBITO DE LAS ESCUELAS ASOCIADAS.

A lo largo del cuarto año del plan de estudios, el estudiante residente debería ir asumiendo progresivamente diversas responsabilidades de manera integral, en relación con la enseñanza y a las prácticas docentes que el desempeño requiera; rotando por las diferentes salas correspondientes a todos los ciclos de la educación primaria.

Sistematización de experiencias

MODALIDAD: SEMINARIOS, TALLERES, ATENEOS, DE DURACIÓN CUATRIMESTRAL.

Sería de alto valor formativo que la residencia del cuarto año fuera acompañada por diversos espacios destinados a reflexionar y sistematizar los primeros desempeños, y a compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado.

Sería necesario contar con instancias en que se promueva la *reflexión sobre el trabajo y rol docente*.

En las mismas, se podrían analizar y revisar cuestiones tales como la construcción subjetiva de la práctica docente: los momentos de la formación; la propia biografía escolar; la construcción social del trabajo docente: historia, tradiciones, metáforas, representaciones sociales; la identidad laboral; las condiciones laborales; la perspectiva ética del trabajo docente, entre otras.

BIBLIOGRAFÍA

- Adúriz Bravo, A. (2001): "La historia de la enseñanza de las ciencias naturales: reflexiones acerca de su emergencia como campo de problemas, a través de una revisión bibliográfica", en *Revista de Educación* N° 324, enero-abril. Madrid.
- Arnaiz, V. (1993): "El profesor y la seguridad afectiva en la Educación Inicial", Punto de Vista. *Aula de innovación* N° 20. España.
- Artopoulos, A. (1994): "La paja y el trigo. La tecnología en la escuela", en revista *Aula Abierta* N° 26, Buenos Aires.
- Bale, J. (1989): *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. y Gros, F. (1990): "Principios para una reflexión de los contenidos de la enseñanza", en *Revista de Educación* N° 292, Madrid.
- Brun, J. (1980): "Pedagogía de las matemáticas y psicología: análisis de algunas relaciones", en revista *Infancia y aprendizaje* N° 9, págs. 44-56.
- Coll, C. y otros (1992): *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana.
- Chevallard, Y. y Joshua, M. A. (1982): "Une exemple d'analyse de la transposition didactique: la notion de distance", en revista *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 3/2, págs. 159-239.
- Frabboni, F. (1985): *La educación del niño de 0 a 6 años*. España: Cincel.
- Gadamer, Hans-Georg (2005): *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta*. Buenos Aires: Paidós.
- García, J. y García, F. (1997): *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Diada.
- Gros, B. (2000): *El ordenador invisible*. España: Gedisa.
- Hannoun, Hubert (1977): *El niño conquista el medio: las actividades exploradoras en la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Harf, R., Violante, R., Pastorino, E. y otros (1996): *El nivel inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Kamii, C. y Devries, R. (1983): *La Teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid: Visor.
- Kamii, C. y otros (1991): *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid: Visor.
- Kipersain, P. (1997): *Planificación por proyectos en la Institución*. Buenos Aires: Independencia.
- Marquès Graells, P. (1999): *Entornos formativos multimedia: elementos, plantillas de evaluación*,

criterios de calidad. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.

Marquès Graells, P. (2005a): “La integración de las TIC en la escuela: las claves del éxito”, en *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, Nº 204. Madrid: Biblioteca de la Universidad Complutense.

Monereo, C. (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.

Porlán, R. (1996): *Cambiar la escuela*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Prensky, M. (2004): *The death of command and control?* Mark Anderson's "SNS" newsletter.

Rivarosa, A. y otros (2006): Primer Congreso Nacional de Educación Ambiental, CTERA, Mar del Plata, Argentina.

Santos, M. (1996): *Metamorfosis del espacio habitado*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.

Sarlé, P. (2006): *Enseñar en clave de juego*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sarlé, P., Soto, C., Vasta, L., Violante, R. (2005): “Cuando de jugar se trata en el Jardín Maternal”, en Violante, R. y Soto, C. (comp): *En el Jardín Maternal*. Buenos Aires: Paidós.

