

LINEAMIENTOS CURRICULARES
de la formación docente para Educación Inicial

FORMACIÓN
DOCENTE

2001

FORMACIÓN DOCENTE

LINEAMIENTOS CURRICULARES
**de la formación docente
para Educación Inicial**

2001



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires • Secretaría de Educación • Subsecretaría de Educación
Dirección General de Educación Superior • Dirección General de Planeamiento • Dirección de Currícula

ISBN 987-549-013-X

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Secretaría de Educación

Dirección de Currícula. 2001

Hecho el depósito que marca la Ley nº 11.723

Dirección General de Planeamiento

Dirección de Currícula

Bartolomé Mitre 1249 . CPA c1036aaw . Buenos Aires

Teléfono: 4375 6093 . teléfono/fax: 4373 5875

e-mail: dircur@buenosaires.esc.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta carpeta, hasta 1000 palabras, según Ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización al editor.

Distribución gratuita.

LA EDICIÓN DE ESTE TEXTO ESTUVO A CARGO DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULA.

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

JEFE DE GOBIERNO
Dr. Aníbal Ibarra

VICEJEFA DE GOBIERNO
Lic. Cecilia Felgueras

SECRETARIO DE EDUCACIÓN
Lic. Daniel F. Filmus

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN
Lic. Roxana Perazza

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Dra. Cristina Davini

DIRECTORA GENERAL DE PLANEAMIENTO
Lic. Flavia Terigi

DIRECTORA DE CURRÍCULA
Lic. Silvia Mendoza

EQUIPO DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULA:

Cecilia Parra, Mónica Benavides, Carmen Delgadillo, Marcela Benegas, Silvia Calvo, Susana De Marinis, Rosa Violante, Elvira Pastorino y Rosa Windler.

Para la elaboración de los Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para Educación Inicial y para Nivel Primario se ha contado con múltiples aportes (producciones, respuestas a consultas, planteo de demandas) de los Institutos de Formación y con la participación de muchos profesores en diversas reuniones de trabajo.

Para la definición de los contenidos de las diversas instancias curriculares se ha contado con los aportes de los siguientes especialistas:

TRAYECTO DE FORMACIÓN GENERAL:

Daniel Feldman, Pablo Pineau, Mariano Narodowski, Leonardo Schvarstein, Ricardo Baquero, Flavia Terigi, Alejandra Birgin, Inés Dussel, José Antonio Castorina, Raquel Giménez, Analía Gaggianesi, Eduardo Prieto, Stella Caniza de Páez.

TRAYECTO DE FORMACIÓN CENTRADO EN EL NIVEL PRIMARIO:

Irma Saiz, Mónica Carozzi, Laura Lacreu, Claudia Varela, Diana Pipkin, Viviana Zenobi, Carlos Cullen, Susana De Marinis, Ricardo Baquero, Flavia Terigi, Cristina Erausquin, Nydia Elola.

TRAYECTO DE FORMACIÓN CENTRADO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL:

Rosa Violante, Rosa Windler, Elvira Pastorino, Hilda Levy, Adriana Castro, Adriana Serulnicoff, Verónica Kauffman, Judith Akoschky, Ema Brandt, Gladis Renzi, Perla Jaritonsky, Alicia Zaina, Patricia Sarlé, Inés Rodríguez Saenz.

Índice

Introducción	5
Política de transformación de la formación docente	5
Finalidad de la formación docente	6
Encuadre técnico	7
Presentación de la estructura curricular	7
Trayectos formativos	8
Relaciones entre trayectos y modalidades de articulación	8
Presentación de la estructura curricular de la formación docente para Educación Inicial y para Nivel Primario en cuadros y gráficos	9
Estructura curricular de la formación docente para Nivel Primario	10
Cuadros de instancias curriculares de la formación docente para Nivel Primario	11
Estructura curricular de la formación docente para Educación Inicial	15
Cuadros de instancias curriculares de la formación docente para Educación Inicial	16
Unidades curriculares	20
Caracterización general de las distintas unidades curriculares	20
Regimen académico	23
Acerca de la evaluación y la acreditación	24
Trayecto de Formación General	26
Caracterización del Trayecto	26
Finalidades formativas	26
Consideraciones generales sobre el diseño del trayecto	26
Identificación de las instancias que lo componen	27
Fundamentos de la selección y la estructuración de las instancias	27
Descripción de las instancias curriculares del TFG	28
Pedagogía	28
Didáctica y Currículum	30
Sistema Educativo y políticas en educación	32
Sujetos de la educación	33
Instituciones educativas	35
Seminario de trabajo y rol docente	36
Seminario sobre temáticas relativas al mundo contemporáneo y educación	38
Seminario de conocimiento y educación	39
Talleres de la Formación General	41
Taller de Informática	41
Talleres sugeridos	41
Trayectos específicos de la Formación docente para Educación Inicial	43
Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel de Educación Inicial	45
Caracterización del Trayecto	45
Finalidades formativas	45
Instancias que lo conforman	46

Enseñanza de Matemática 1 y 2	48
Enseñanza del Lenguaje 1 y 2	51
Enseñanza de las Ciencias Sociales 1 y 2	55
Enseñanza de las Ciencias Naturales 1 y 2	59
Formación Ética y Ciudadana	62
Problemáticas de la Educación Básica	64
Los sujetos de la educación en el Nivel Primario	65
Seminarios de Alfabetización –Primer ciclo– y de Matemática –Segundo ciclo	67
Evaluación y aprendizaje	67
Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes en el Nivel Primario	68
Caracterización del Trayecto	68
Finalidades formativas	69
Taller 1	70
Taller 2 / Pasantía	71
Taller 3 y 4 / Prácticas de la enseñanza 1 y 2	71
Taller 5 y 6 / Residencia 1 y 2	73
Sobre las correlatividades entre las instancias correspondientes a este trayecto y con los de otros trayectos	74

INTRODUCCIÓN

Este documento presenta los lineamientos curriculares generales para la Formación Docente de Educación Inicial y de Nivel Primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el diseño completo de la Formación Docente de Educación Inicial. Incluye las finalidades formativas y los criterios generales que orientaron el trabajo de definición de estructura curricular y la correspondiente definición de trayectos formativos e instancias que los componen.

Como todo diseño curricular, este documento establece los marcos que han de orientar las acciones y los proyectos de trabajo en las instituciones, pero es sabido que la transformación de las prácticas formadoras no se agota en el cambio de estructura curricular, aunque sí la requiere. Desde esta perspectiva, se espera que se instale en las instituciones formadoras una concepción de desarrollo curricular como proceso permanente que no se reduce a ni termina con la aprobación de un diseño curricular.

Política de transformación de la formación docente

La política de transformación de la formación docente se ordenó hacia:

- Convertir en objetivo de la formación inicial el desarrollo de las capacidades y/o competencias necesarias para contribuir al logro de los propósitos formativos de los diferentes tramos y modalidades del Sistema Educativo, tomando la práctica profesional como eje y objetivo de la formación.
- Diseñar trayectos cuyas características exhiban su intencionalidad formativa y permitan la articulación de la formación de grado de diferentes especialidades docentes, la circulación de los futuros docentes por diversas instituciones formadoras y la acreditación de trayectos equivalentes en distintas carreras de formación de grado, en una perspectiva de formación docente continua que incluye las postulaciones y la articulación con las universidades.
- Consolidar el proceso ya iniciado de transformación de las actuales instituciones formadoras de docentes mediante una estructura curricular con capacidad para generar demandas y formular aportes a las diversas instancias de la formación docente continua y a la indispensable investigación específica en torno de los problemas de la formación de docentes.

Para llevar adelante este proceso, se definieron algunos criterios básicos:

- Tal como se expresa en los Lineamientos Curriculares,¹ asumir el proceso "buscando un equilibrio

¹ La propuesta que aquí se presenta tiene como referencia central los documentos Lineamientos para la Transformación del Subsistema de la Formación Docente de la Ciudad de Buenos Aires, y Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de Grado: avances en la estructura curricular, de setiembre de 1998, a la vez que avanza en la definición de las líneas planteadas en función del trabajo realizado con las instituciones formadoras, del trabajo entre las direcciones involucradas y de la actualización de las políticas emanadas de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

adecuado entre la necesidad de fortalecer la profesionalidad de los docentes y la autonomía de las instituciones y la necesidad de producir nuevos tipos de regulaciones que contribuyan a la transformación de la oferta de formación docente de la Ciudad".

- Pensar la transformación curricular como un proceso complejo en el que se recuperen las experiencias fructíferas, la información disponible y los saberes acumulados en las instituciones, a la vez que enriquezca el debate académico con el aporte de otros.
- Pensar los diseños a largo plazo en el sentido de anticipar al máximo posible los requerimientos formativos que establecen los diseños curriculares para los diferentes niveles del sistema, pero sin "espejarlos" directamente, incluyendo también la necesidad de evaluación permanente para regular los cambios.

Finalidad de la formación docente

Todas las carreras de Formación docente de la Ciudad se plantean como finalidad general una formación pedagógica integral que promueva en los aspirantes a la docencia la construcción de las herramientas intelectuales necesarias para fortalecer su identidad como profesionales y trabajadores de la educación, y para ampliar la experiencia educativa de los alumnos, generando formas cada vez más abiertas y autónomas de relación con el saber.

El logro de esta finalidad requiere:

- ▲ Una visión de conjunto de toda la formación, a la que cada parte aporta desde su especificidad, que no puede lograrse en un funcionamiento "aditivo" sino que requiere de articulaciones e integraciones permanentes. Se busca que cada Trayecto formativo y, en su interior, cada instancia curricular se vean interpelados respecto de su papel en la finalidad formativa global y que se asuma que ésta depende, en parte, de las articulaciones que se logren establecer dentro de cada trayecto y entre trayectos. En este sentido, es esencial el trabajo en equipo que lleve a cabo el conjunto de los actores que deben asumir responsabilidades formativas.
- ▲ Una visión dialéctica de la relación teoría/práctica que lleva a considerar en la formación docente la necesidad de acercar a los estudiantes desde el inicio a las prácticas docentes² en un proceso de ida y vuelta, que, por un lado, permite ir construyendo los marcos de análisis para comprender y tensionar los supuestos subyacentes en esas prácticas y sus contextos, y también ir detectando la complejidad de la realidad cotidiana de las prácticas docentes y formulando interrogantes enriquecedores del proceso de apropiación de los saberes de referencia.

² Las "prácticas docentes" concebidas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales excede la definición clásica que las asimila exclusivamente a las "prácticas de la enseñanza" y a la tarea de "dar clase".

Encuadre técnico

En este documento se define la **estructura curricular** como el esquema básico que comunica la peculiar selección y organización de contenidos que supone todo currículum. Lo crucial en un proceso de formación no depende sólo del tipo de contenidos que incluya sino del **tipo de relación** que se establezca entre ellos. Esta relación se fija en la estructura.

Se define el **diseño curricular** como el producto final resultante de realizar, a partir de la estructura, las acciones necesarias para completar el currículum como texto.

Se entiende por **trayecto formativo** un conjunto de instancias curriculares articuladas entre sí en una totalidad justificada por una cierta finalidad formativa a la que esas instancias contribuyen de manera principal. Se propone definir la formación docente de grado de la Ciudad como un conjunto de trayectos formativos que persiguen finalidades específicas, articulados de modo particular en cada una de las carreras de grado.

Se entiende por **régimen académico** el sistema que define el currículum desde el punto de vista de la experiencia formativa, del espacio y el rol de los estudiantes, tanto en la carrera en sí cuanto en la institución formadora como un todo. Los currículos de formación docente de la Ciudad procuran definir regímenes acordes con las finalidades, objetivos y características académicas determinados para la formación docente, que permitan a los alumnos tomar ciertas decisiones curriculares y que apelen por tanto a su responsabilidad sobre su propio proceso formativo.

PRESENTACIÓN DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR

Para estos Diseños Curriculares se han buscado diferentes maneras de superar algunas de las características diagnosticadas como problemáticas en la formación docente, especialmente la secundarización y la organización deductivo-aplicativa.³

- Se cuestiona la lógica disciplinar en la determinación de las instancias curriculares, habida cuenta de su baja capacidad para generar conocimientos utilizables en la interpretación de situaciones y en la determinación de cursos de acción y habida cuenta también de las dificultades que conlleva a la hora de integrar conocimientos. Se proponen, entonces, recortes referidos a problemáticas de diverso orden que permitan un abordaje interdisciplinario.
- Cuestionar la lógica deductivo-aplicacionista implica reconocer que no existe una única secuencia (de lo general/abstracto a lo particular/concreto) que sea provechosa, potente, en el proceso formativo. De allí que se plantee, entre otras proposiciones, que los trayectos se conformen como simultáneos, aun cuando en cada momento puedan asumir diferentes pesos proporcionales.
- Se busca promover variadas formas de trabajo intelectual de los estudiantes, así como estimular una creciente responsabilización y autonomía. La valoración del trabajo independiente se expresa en la acreditación de horas de formación para los seminarios y los trabajos de campo, además de las horas presenciales (habitualmente reconocidas).

³ Davini, M. C. Propuesta para el desarrollo del currículum de Formación Docente (documento interno). G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1996.

Trayectos formativos

Para la Formación Docente de Educación Inicial y de Nivel Primario se han definido los siguientes trayectos:

- 1) Un **Trayecto de Formación General**, destinado a abordar los saberes y las problemáticas constitutivas que hacen a la formación de todo docente.
- 2) Un **Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel** en que habrá de ejercerse el futuro rol. Este trayecto concentra las instancias destinadas a proveer los marcos y las herramientas conceptuales que permiten caracterizar el contexto más específico de actuación en el nivel, y que constituyen una base imprescindible para el diseño, la gestión y la evaluación de las diversas tareas que constituyen la práctica profesional y en particular la enseñanza.
- 3) Un **Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes**. Este trayecto formativo se plantea como eje articulador desde el comienzo de la formación, abordando progresivamente las prácticas docentes en toda su complejidad.

Relaciones entre trayectos y modalidades de articulación

El Trayecto de Formación General (TFG) se vincula con el Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel (TFCEN) en tanto el primero ha de permitir la construcción de una perspectiva de conjunto, favoreciendo de este modo la elaboración de claves de lectura y la formulación de interrogantes que incidan en la comprensión de contextos históricos, políticos, sociales, culturales en los que fluye y se enmarca la enseñanza en el nivel.

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

El Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes (TCPD) resulta vertebrador en tanto hacia él han de concurrir todos los aportes de los diferentes trayectos para comprender las prácticas docentes desde marcos conceptuales cada vez más ricos y para construir criterios y modos de acción. Este trayecto necesita alimentarse continuamente de los aportes de los otros trayectos, al mismo tiempo que plantea cuestiones prácticas, singulares y polémicas que resulta pertinente abordar también desde perspectivas más centradas en desarrollos conceptuales que aportan el TFG y el TFCEN. Es decir, se propone desde el TCPD apelar a los marcos conceptuales desarrollados en los TFG y TFCEN para analizar y reflexionar sobre las prácticas docentes desde perspectivas enriquecedoras que potencien una reflexión crítica, que den razones y no una mera "reflexión en el vacío" limitada a intercambiar opiniones sobre modos de actuar. Complementariamente, desde el TCPD podrán formularse problemas prácticos, definir puntos polémicos en los mismos para ser llevados a las instancias de los Trayectos de Formación General y de Formación Centrado en el Nivel y volver a abordarlos "en profundidad" desde las diversas perspectivas que ofrecen las instancias que se estén desarrollando.

La propuesta de cursado simultáneo en cada cuatrimestre de materias de diferentes trayectos (TFG, TFCENI, TCPD) se orienta a crear condiciones de posibilidad para estas relaciones.

Los **trabajos de campo** se proponen como instancias de integración y articulación entre el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes y las **materias** del Trayecto de Formación General.

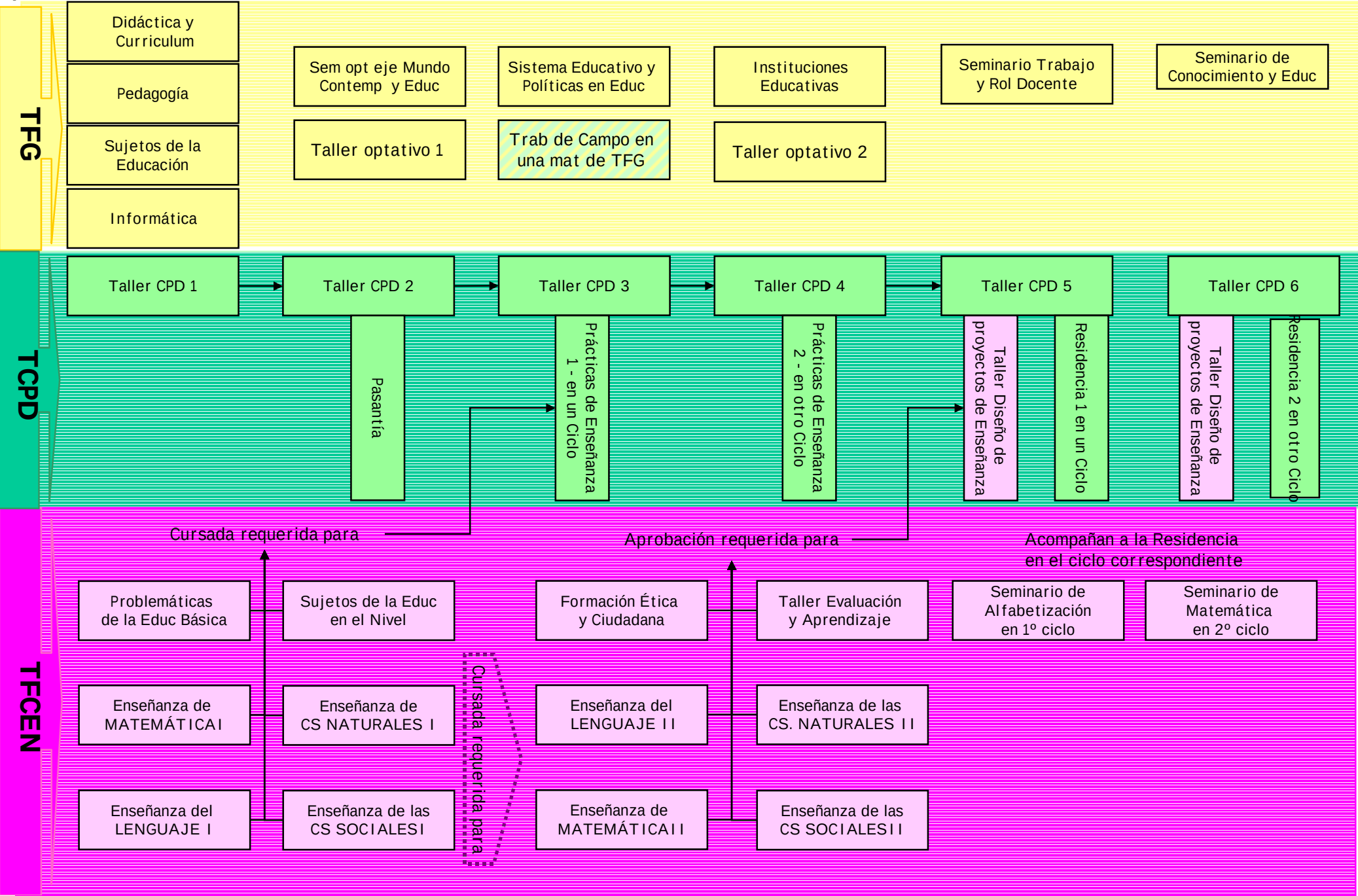
Por otro lado, la participación orgánica de muchos de los profesores del Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel en diseños vinculados a las prácticas de enseñanza y en los talleres de diseño de proyectos de enseñanza, vinculados a la Residencia, se conciben como instancias articuladoras entre los contenidos trabajados en el TFCEN y el TCPD.

Presentación de la estructura curricular de la formación docente para Educación Inicial y para Nivel Primario en cuadros y gráficos

Los siguientes cuadros y gráficos buscan comunicar las obligaciones que los estudiantes deberán cumplir a lo largo de la formación. Para las instituciones formadoras dependientes de la DGES, las diferencias entre las cargas horarias definidas para los estudiantes y las cargas horarias docentes, así como otros aspectos del funcionamiento de la formación de grado, pueden consultarse en las Resoluciones y Disposiciones correspondientes.

Estructura Curricular de la Formación Docente
para Nivel Primario

Advert: las medidas no son proporcionales a la carga horaria



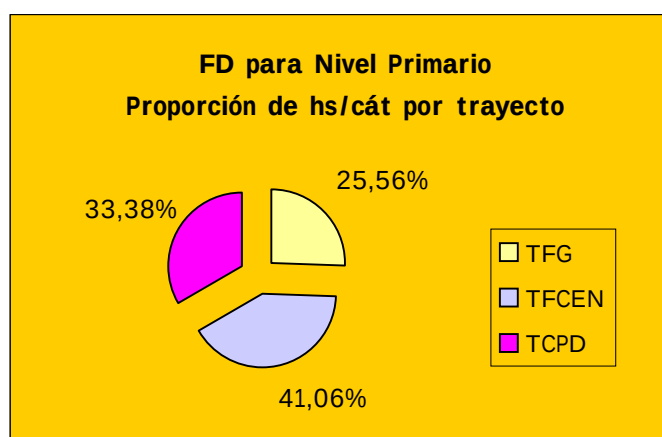
Instancia Curricular	Denominación	Condiciones de cursada	hs/cát sem	hs/cát totales
TRAYECTO DE FORMACIÓN GENERAL				
Materias	Didáctica y Curriculum	Cursadas previamente a Prácticas de Enseñanza 1	4	64
	Pedagogía		4	64
	Sujetos de la Educación	Cursada previam a Suj Educ Nivel Prim	4	64
	Sistema Educativo y Políticas en Educación	S/correlatividad. Ubic/indistinta	4	64
	Instituciones Educativas		4	64
Seminarios	Trabajo y Rol Docente		3	48
	Acreditación horas de trabajo autónomo	S/correlatividad. Ubic/indistinta		20
	Conocimiento y Educación		3	48
	Acreditación horas de trabajo autónomo	Aprobac previa de las "Enseñanza de..."		20
	Eje: Mundo Contemporáneo y Educación: 1 obligat entre oferta instituc	S/correlatividad. Ubic/indistinta	3	48
	Acreditación horas de trabajo autónomo			20
Talleres	Opción para estudiante, 2 entre los sig: 1- Plástica; 2- Música; 3- Literatura/narración; 4- Teatro/cine; 5- Tecnología; 6- Saberes lúdicos, motores y corporales	S/correlatividad. Ubic/indistinta	6	96
	Informática	Acreditada o cursada en primer año	equiv a:	48
Trabajo de Campo	Articulación con TCPD	Ubic s/materia base del Trab de Campo	equiv a:	64
Total hs/cát correspondientes al TFG:				732

Cuadros de instancias curriculares de la formación docente para Nivel Primario

TRAYECTO DE FORMACIÓN CENTRADA EN LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL				
Materias	Problemáticas de la Educación Básica	Cursadas previamente a Prácticas de Enseñanza 1	4	64
	Sujetos de la Educación en el Nivel Primario		6	96
	Enseñanza de Matemática 1	Cursadas previamente a Prácticas de Enseñanza 1; cursadas previamente a la 2º instancia de c/Enseñanza de; aprobadas previamente a Residencia	6	96
	Enseñanza de Ciencias Naturales 1		6	96
	Enseñanza del Lenguaje 1		6	96
	Enseñanza de Ciencias Sociales 1		6	96
	Enseñanza de Ciencias Sociales 2	Aprobadas previamente a Residencia	6	96
	Enseñanza del Lenguaje 2		6	96
	Formación Ética y Ciudadana		4	64
	Enseñanza de Matemática 2		6	96
	Enseñanza de Ciencias Naturales 2		6	96
Taller	Evaluación y Aprendizaje		3	48
Seminarios	Alfabetización en el 1er. Ciclo	Cursadas simultáneamente con la Residencia en el ciclo correspondiente	3	48
	Acreditación horas de trabajo autónomo			20
	Matemática en el 2do. Ciclo		3	48
	Acreditación horas de trabajo autónomo			20
	Total hs/cát correspondientes al TFCEN:			1176

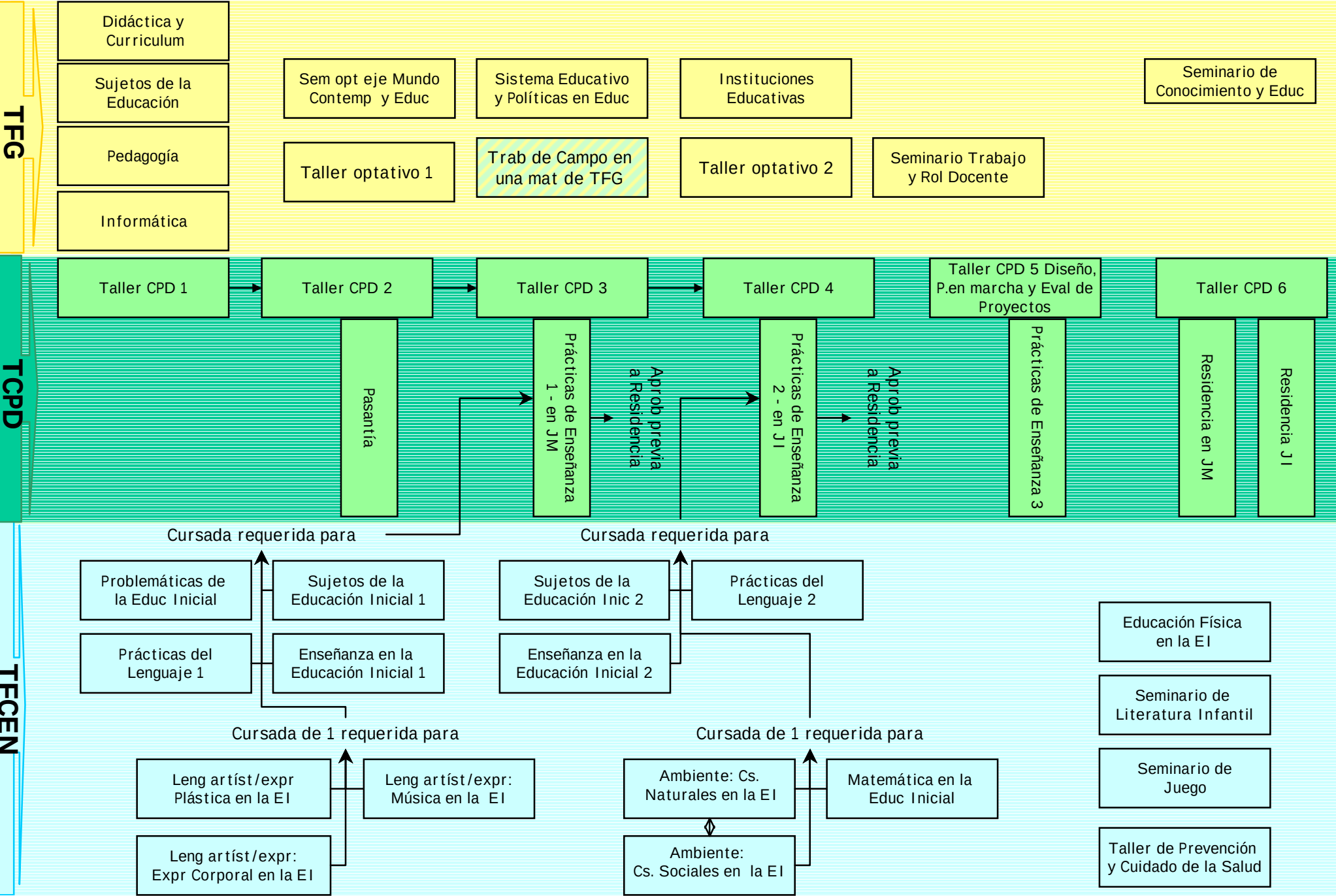
TRAYECTO DE CONSTRUCCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES				
Primer tramo	Taller de Construcción de las Prácticas Docentes 1y 2		3	96
	Pasantía 1 - Observ y ayudantía pedagógica (3 semanas x 20 hs/cát)		20	60
Segundo tramo	Taller de Construcción de las Prácticas Docentes 3 y 4		3	96
	Prácticas de la Enseñanza 1 en un ciclo (4 semanas x 20 hs/cát)	Aprob 1er. Tramo TCPD: cursadas Didáctica y Curr y Pedag; cursada la 1a instancia de la "Enseñ de ..."de las áreas en que se practica	20	80
	Prácticas de la Enseñanza 2 en otro ciclo (4 semanas x 20 hs/cát)	Cursado Problemát de la Educ Básica y Sujetos de la Educ de Nivel Primario; cursada la 1a instancia de la "Enseñ de ..."de las áreas en que se practica	20	80
Tercer tramo	Diseño y evaluación de Proyectos de Enseñanza en dos áreas curriculares	8 semanas distribuidas antes y después de c/Residencia	12	96
	Diseño y evaluación de Proyectos de Enseñanza en dos áreas curriculares		12	96
	Taller de Construcción de las Prácticas Docentes 5 y 6	Aprobación previa de las Prácticas de Enseñanza	3	96
	Residencia 1 (8 semanas x 16 hs/cát)		16	128
	Residencia 2 (8 semanas x 16 hs/cát)		16	128
	Total hs/cát correspondientes al TCPD:			956

Trayecto	hs/cát tot	Porcentaje
TFG	732	25,56%
TFCEN	1176	41,06%
TCPD	956	33,38%
Total hs/cát FD para Nivel Primario	2864	100,00%



Estructura curricular de la formación docente para Educación Inicial

Adv: las medidas no son proporcionales a la carga horaria



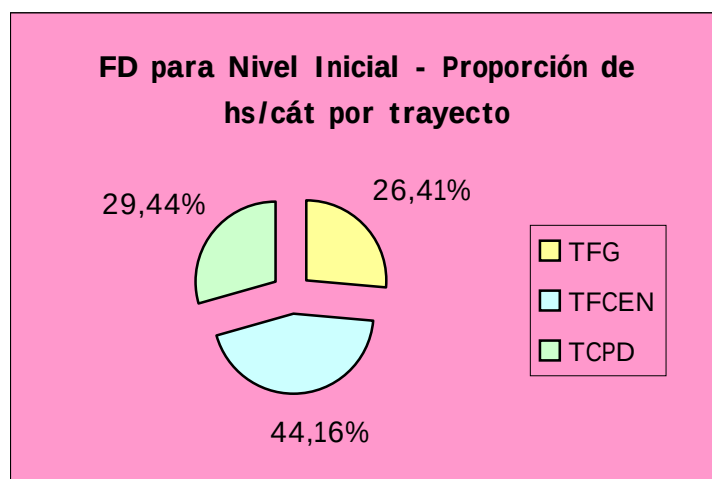
Cuadros de instancias curriculares de la formación docente para Educación Inicial

Instancia Curricular	Denominación	Condiciones de cursada	hs/cát sem	hs/cát total
TRAYECTO DE FORMACIÓN GENERAL				
Materias	Didáctica y Curriculum	Cursada previamente a Ens Educ Inic 1	4	64
	Pedagogía	Cursada requerida para Práct Ens en JM	4	64
	Sujetos de la Educación	Cursada previam a Suj Educ Inicial 1	4	64
	Sistema Educativo y Políticas en Educación	S/correlatividad. Ubic/indistinta	4	64
	Instituciones Educativas		4	64
Seminarios	Trabajo y Rol Docente		3	48
	Acreditación horas de trabajo autónomo			20
	Conocimiento y Educación	Aprobado el TFCEN	3	48
	Acreditación horas de trabajo autónomo			20
	Eje: Mundo Contemporáneo y Educación: 1 obligat entre oferta institu	S/correlatividad. Ubic/indistinta	3	48
	Acreditación horas de trabajo autónomo			20
Talleres	Opción para estudiante, 2 entre los sig:	S/correlatividad. Ubic/indistinta	6	96
	1- Plástica; 2- Música; 3- Literatura/narración; 4- Teatro/cine; 5- Tecnología; 6- Saberes lúdicos, motores y corporales			
	Informática	Acred o cursada en primer año	equiv a:	48
Trab de Campo	Articulación con TCPD	Ubic s/materia base del T de C	equiv a:	64
Total hs/cát correspondientes al TFG:				732

TRAYECTO DE FORMACIÓN CENTRADA EN LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL				
Materias	Problemáticas de la Educación Inicial	Cursada requerida para Ens Educ Inic 1	3	48
	Sujetos de la Educación Inicial 1	Cursada requerida para Práct Ens en JM	6	96
	Sujetos de la Educación Inicial 2	Cursada requerida para Práct Ens en JI	6	96
	Enseñanza en la Educación Inicial 1	Cursada requerida para Práct Ens en JM	6	96
	Enseñanza en la Educación Inicial 2	Cursada requerida para Práct Ens en JI	6	96
	Prácticas del lenguaje en la Educación Inicial 1	Cursada requerida para Práct Ens en JM	4	64
	Prácticas del lenguaje en la Educación Inicial 2	Cursada Prácticas del Lenguaje 1	4	64
	Matemática en la Educación Inicial	Cursada de 1 requerida previamente a	4	64
	Ambiente:	Prácticas de Enseñanza en JI		
	Ciencias Naturales en la Educación Inicial	Cursadas simultáneamente. Espacio de	4	64
	Ciencias Sociales en la Educación Inicial	trabajo conjunto y aprobación integrada	4	64
	Educación Física en la Educación Inicial		3	48
Talleres	Lenguajes artísticos/expresivos: Música en la Educación Inicial	Cursada de 1 requerida previamente a Prácticas de Enseñanza en JM	6	96
	Lenguajes artísticos/expresivos: Educ Plástico-visual en la Educación Inicial		6	96
	Lenguajes artísticos/expresivos: Expresión Corporal en la Educación Inicial		3	48
	Taller de prevención y cuidado de la salud		3	48
Seminarios	Juego	Cursadas Enseñanza en NI 1 y 2	3	48
	Acreditación horas de trabajo autónomo			20
	Literatura Infantil	Cursadas Prácticas del lenguaje 1 y 2	3	48
	Acreditación horas de trabajo autónomo			20
	Total hs/cát correspondientes al TFCEN:			1224

Tramo	Denominación	Condiciones de cursada	hs/cát sem	hs/cát total
TRAYECTO DE CONSTRUCCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES				
Primer tramo	Taller de Construcción de las Prácticas Docentes 1		3	48
	Taller de Construcción de las Prácticas Docentes 2	Simultáneam por lo menos 1 mat TFCEN y 1 mat TFG	3	48
	Pasantía de observ y ayudantía pedagógica - Trabajo individual (3 semanas por 20 hs/cát)		20	60
Segundo tramo	Taller de CPD 3: Diseño, puesta en marcha y evaluación de secuencias de actividades	Cursadas previam: Sujetos de Educ Inic 1, Enseñanza en Educ Inic 1, Prácticas de Leng 1 y una mat de Lenguajes Artísticos/expresivos	3	48
	Prácticas de enseñanza 1 en Jardín Maternal. (2 semanas x 20 hs/cát)		20	40
	Taller de CPD 4: Diseño, puesta en marcha y evaluación de secuencias de	Cursadas previam: Suj Ed Inic 2, Enseñ en Ed Inic 2, Práct de Leng 2, una mat de Lenguajes Artísticos/expresivos y una materia entre Ambiente y Matemática	3	48
	Prácticas de enseñanza 2 en Jardín de Infantes. Trabajo en parejas (4 semanas x 20 hs/cát)		20	80
	Taller de CPD 5: Diseño, puesta en marcha y Evaluación de Proyectos	Aprobadas las Prácticas de Enseñanza previas	6	96
	Prácticas de enseñanza 3. Trabajo en pequeños grupos (20 hs/cát durante 3 semanas no continuas o 4 hs/cát durante 15 semanas)		20	60
Tercer tramo	Taller de CPD 6	Aprobadas las Prácticas de Enseñanza previas y TFCEN completo	3	48
	Residencia 1 en Jardín Maternal. Trabajo individual (5 semanas x 16 hs/cát)		16	80
	Residencia 2 en Jardín de Infantes. Trabajo individual (10 semanas x 16 hs/cát)		16	160
	Total hs/cát correspondientes al TCPD:			816

Trayecto	hs/cát tot	Porcentaje
TFG	732	26,41%
TFCEN	1224	44,16%
TCPD	816	29,44%
Total hs/cát FD para Educación Inicial	2772	100,00%



Unidades curriculares

Se han definido diversas unidades curriculares: materias, seminarios y talleres; trabajos de campo, pasantías, prácticas de enseñanza y residencia, que buscan imprimir a la formación de los estudiantes una dinámica capaz de "generar formas cada vez más abiertas y autónomas de relación con el saber".⁴

Este propósito abarca, entonces, toda la formación de grado y cada instancia curricular dentro de ella. A través de todas las unidades curriculares se busca lograr un aprendizaje significativo que posibilite la construcción y la apropiación de los conocimientos por aproximaciones diversas y sucesivas –cada vez más ricas y complejas– al objeto de conocimiento, en un proceso espiralado de redefiniciones que vaya ampliando y profundizando las significaciones iniciales del objeto de conocimiento. Esto se buscará en todas las modalidades de trabajo; no obstante, es importante intentar definir las particularidades que, en los procesos y resultados de la formación, puede propiciar el diferente formato que asuma cada instancia curricular.

Interesa remarcar, entonces, que el desarrollo que se presenta en este documento no es una clasificación –en tanto, como dijimos recién, no es exhaustiva ni excluyente–. Intentamos una descripción a partir de los diferentes énfasis que caracterizan a cada una de las unidades curriculares y que destaca aquello **que busca garantizarse como logro**.

Caracterización general de las distintas unidades curriculares

La denominación utilizada para cada una de estas unidades curriculares hace pie en diferentes dimensiones de la acción pedagógica.⁵ Algunas refieren especialmente a la caracterización del objeto de conocimiento; otras, a la caracterización de la metodología; algunas, a ambas. Intentaremos señalar los rasgos principales.

1. Materia

La denominación de materia hace referencia clara al **qué**: la materia, según el diccionario, es sustancia que posee masa y ocupa un lugar en el espacio y en el tiempo.

Bien que la materia se plantee alrededor de un campo disciplinar, o en torno a un campo de problemas interdisciplinario, siempre se hace alusión a la necesidad de promover la comprensión **abarcativa e integradora** de enfoques, teorías y problemas en debate dentro de ese campo, categorías y saberes de referencia articulados, para andamiar conceptualmente el análisis integrador de la realidad social y educativa dentro de múltiples contextos.

⁴ Documento Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de Grado.

⁵ Del análisis de distintas fuentes (Dirección de Enseñanza Superior - Dirección de Currículum. Propuestas de organización curricular e institucional de la formación docente del ámbito del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Resumen ejecutivo de avances, agosto de 1997; Diccionario de las Ciencias de la Educación. Madrid, Santillana, 1983; Ander Egg, Ezequiel, Diccionario de Pedagogía, Bs. As., Magisterio, 1997; García Hoz, V., Diccionario de Pedagogía, Barcelona, Edit. Labor, 1974; Guía para Talleres de formación de formadores de personal docente, UNESCO, 1981; Pasel, Susana. Aula-Taller, Bs. As., Aique, 1991).

2. Seminario

Originalmente, la denominación de esta modalidad deriva del término latino semen, –inis, que significa semillero. Si se intenta establecer una analogía, puede pensarse que una semilla se hunde (profundiza) para germinar. Así como en las materias se prioriza el sentido horizontal del conocimiento, en tanto hace referencia a la amplitud que permita una comprensión global e integradora, en los seminarios se enfatiza el otro "sentido" del camino del conocimiento: la profundización respecto de una parcialidad acotada del conocimiento. En los "Seminarios" que se proponen en el diseño curricular de la formación docente, **el objeto de conocimiento surge de un recorte dentro de un campo de saberes** a partir de un eje conceptual, tema o problema relevante para la formación.

Pero las razones de la inclusión de esta modalidad curricular no se agotan en la necesidad de profundizar en una parte del conocimiento. Los seminarios tienen una doble finalidad:

- el estudio intensivo, a partir de fuentes actualizadas y autorizadas;
- el desarrollo de capacidades académicas: la indagación, el análisis, la hipotetización, la elaboración razonada y argumentada de posturas teóricas y epistemológicas –en definitiva, la producción académica– y también la exposición y la defensa de esa producción.

Por tanto, el seminario se caracteriza por el aprendizaje activo para lo cual puede incluir, además del estudio intensivo, variadas técnicas (incidente crítico, estudio de casos, etc.); su evaluación requiere de la producción escrita de una monografía y su defensa.

3. Taller

El término taller surge del latín astellarium –astillero–, lugar donde se realizan trabajos manuales (ya que se construyen y reparan barcos). Esta modalidad, caracterizada principalmente por los aspectos metodológicos, surge históricamente como forma de superar la enseñanza enciclopedista, restringida a los contenidos teóricos, y asume mayor impulso a partir del desarrollo de los estudios sobre la dinámica de grupos.

Si bien los aspectos metodológicos son centrales en la definición del taller, el riesgo que esto conlleva de derivar en un "hacer por el hacer mismo" o, en sentido inverso, en un "poco se hace y mucho se dice",⁶ nos señala la necesidad de definir el objeto de trabajo en el taller. Pedagógicamente, en los "talleres" se enfatiza la **íntima relación entre los saberes de referencia y los saberes prácticos, articulando los fundamentos conceptuales, las experiencias previas y la propia acción.**

"La fuerza de la técnica de taller reside en la participación más que en la persuasión. Se trata de lograr que el taller dé lugar a una fusión del potencial intelectual individual y colectivo en la búsqueda de soluciones a problemas reales. De este modo, los participantes se enriquecen dentro del proceso mismo de su labor, tanto como de sus resultados prácticos. (...) El taller, lejos de constituir una finalidad en sí, es ocasión de un nuevo punto de partida: pretende servir de base para la reflexión y la toma de decisiones y no para reproducir posiciones tomadas de antemano" (UNESCO, 1981).⁷

⁶ Riesgos señalados por algunos IFD en la producción sobre distintos documentos.

⁷ Op.cit.

"Esta metodología encuadra la participación, organizándola como proceso de aprendizaje para potencializar la creatividad, disminuir los riesgos de la dispersión y de la anarquía y, al mismo tiempo, conservar la espontaneidad. De esta manera, el aula puede convertirse en un espacio en el que todos sean los artesanos del conocimiento, desarrollando los instrumentos para abordar el objeto en forma tal que los protagonistas puedan reconocerse en el producto de la tarea" (Pasel, 1991).⁸

4. Pasantía

Es un espacio de realización de actividades en terreno que tienen como propósito la aproximación gradual y paulatina a las múltiples tareas que constituyen el desempeño profesional. Culminan con la preparación de informes.

Se trata de una **primera aproximación al conocimiento de las prácticas docentes tal como suceden en la vida cotidiana** de las instituciones educativas formales y no formales. En esta instancia se propone trabajar centralmente **el análisis y la caracterización de dichas prácticas**.

5. Prácticas de la enseñanza

En este proceso de aproximación paulatina a la realidad escolar tal como se dan en las instituciones educativas, este tramo se propone brindar oportunidades para el aprendizaje de la tarea de enseñanza en situaciones "recortadas" (secuencias de actividades, proyectos acotados) poniendo el énfasis particularmente en el análisis crítico y reflexivo de los primeros desempeños, de las decisiones relacionadas con el diseño de la planificación, de las responsabilidades y los márgenes de la tarea docente, en un trabajo realizado junto con otros (compañeros, profesor de prácticas, profesores, docentes de las escuelas).

6. Residencia

Es la incorporación plena a las actividades profesionales docentes con régimen tutorial en, por lo menos, dos ciclos escolares de Nivel Primario o en dos espacios educativos formales y/o alternativos, en el caso de Educación Inicial, asumiendo el desempeño de las prácticas docentes en toda su complejidad. Esto implica no sólo coordinar la realización de una actividad sino hacerse cargo de todos aquellos aspectos que integran casi la totalidad de la tarea docente en un tiempo prolongado. Incluye reuniones de intercambio, análisis de la experiencia, preparación previa de las actividades y los informes.

7. Trabajos de campo

Están dirigidos a favorecer una aproximación empírica al objeto de estudio de cada materia. Si bien su definición estará determinada por la especificidad de las unidades curriculares, algunos rasgos comunes permitirán comprender el sentido de esta instancia para la formación docente

⁸ Op. cit.

El objetivo del trabajo de campo es la recolección y el análisis de información sustantiva, que contribuya a ampliar y profundizar el conocimiento teórico y dar nuevo sentido a los conceptos. El campo es el recorte de lo real que se desea conocer. Frecuentemente se lo identifica con un espacio geográfico; sin embargo, no queda restringido a él. Su delimitación está sujeta a condiciones conceptuales dadas por los enfoques teóricos que se asumen para el tratamiento de un “objeto de estudio”; es decir, el campo no queda reducido a los fenómenos observables, podrá ser un momento histórico al que se lo interroga desde problemas acotados que se quieren conocer; o su delimitación estará determinada por las relaciones o los aspectos específicos que se quieren profundizar.

El diseño del trabajo de campo –la determinación de la unidad de análisis, el tipo de técnicas a utilizar para recabar información, su diseño, los tiempos de administración de las mismas, etc.– estará orientado también por los problemas conceptuales a indagar. Se trata, entonces, de una aproximación teórica y metodológica a un recorte de la realidad, superadora de los enfoques que la utilizan como ejemplificación o ilustración de una teoría.

Será responsabilidad de los docentes formadores del TFG:

- a) Definir los problemas a indagar en los trabajos de campo. El tipo de problemas que se propongan procurará contribuir a que los alumnos construyan una actitud interrogativa y articulen el tratamiento conceptual de aspectos de la realidad educativa con referentes empíricos relevados en terreno. Esto redundará en la reflexión que realicen sobre las prácticas docentes en TCPD, ya que será responsabilidad del profesor de este trayecto recuperar la información relevada y su análisis.
- b) Supervisar y realizar el seguimiento de los trabajos de campos. Esta tarea se llevará a cabo fuera de las instancias en las que dicta la materia, en los tiempos previstos para ello.
- c) Evaluar las producciones de los alumnos. Se prevé para la aprobación de los trabajos de campo la presentación de un informe final escrito y su defensa.

Régimen académico

Pensar la formación profesional de los docentes con miras a la superación de problemas estructurales que presenta la mayor parte de los planes de estudio en vigencia⁹ también implica revisar el régimen académico –que define el espacio y el rol de los estudiantes tanto en la carrera en sí cuanto en la institución formadora como un todo– y buscar las mejores alternativas, coherentes con las finalidades definidas, considerando especialmente aquellas que permitan generar formas cada vez más abiertas y autónomas de relación con el saber.

Asumir las responsabilidades propias de cada una de las unidades curriculares definidas (materia, seminario, taller, etc.) ha de permitir a los estudiantes desarrollar competencias vinculadas con: lectura autónoma, producción escrita, desarrollo de argumentos fundamentados para defender decisiones tomadas –por ejemplo, en un trabajo monográfico–, recolección de información empírica sobre la base de hipótesis previamente planteadas, elaboración y puesta a prueba de categorías explicativas

⁹ Problemas estos diagnosticados en el trabajo realizado con la profesora Davini durante 1996, señalados en el apartado “Estado de situación” del documento de septiembre de 1998, refrendados en las devoluciones de los IFD a los dos documentos preliminares del mismo año y respecto de los cuales, aun en el marco de condiciones adversas, los distintos IFD han emprendido diversas acciones tendientes a su superación.

para interpretar diferentes realidades, rastreo bibliográfico, elaboración de fichado, co-diseño de actividades o secuencias de actividades de enseñanza, análisis, observación e implementación de las mismas, en forma grupal o individual, etcétera.

Para favorecer un tipo de trabajo como el señalado, se ha considerado, entre otras variables, la conveniencia de una organización temporal (cuatrimestralización) que permite la concentración de horas de cursada y la disminución de la cantidad de instancias que se cursan simultáneamente.

Como ha sido dicho, se valora el trabajo autónomo (no presencial) de los estudiantes y se acreditan horas de formación, tanto en el caso de los seminarios como en el caso del trabajo de campo.

Por otro lado, se ha buscado que los estudiantes tengan espacios donde realizar elecciones (particularmente en los talleres y seminarios de la formación general, así como entre las ofertas de trabajo de campo) para favorecer en ellos la práctica de optar, el desarrollo de intereses etc., y en el conjunto para producir un enriquecimiento de aportes y perspectivas.

Acerca de la evaluación y la acreditación

Los problemas diagnosticados en la formación docente –secundarización, lógica deductivo-aplicativa, etc.– se expresan también en las prácticas de evaluación y acreditación que actualmente se desarrollan en las instituciones formadoras.

El esfuerzo planteado por producir una propuesta curricular y un régimen académico que facilite la superación de los obstáculos encuentra en la dimensión de la evaluación y la acreditación de los aprendizajes de los estudiantes un punto central de desafío para la modificación de las prácticas. Existen experiencias de modificación de las normas y los reglamentos al respecto que merecen ser revisadas a fin de identificar los factores que llevaron a que las intenciones que las promovieron no llegaran a concretarse en las prácticas cotidianas.

Algunos aspectos señalan la complejidad de este tema en la formación docente:

- Los estudiantes son sujetos de evaluación mientras están, simultáneamente, aprendiendo a evaluar, particularidad de la formación docente que exige un esfuerzo de coherencia desde la institución formadora haciendo intervenir activamente al conjunto de actores involucrados –los profesores formadores, los propios estudiantes–. La responsabilidad de los profesores formadores por su contribución a la formación de las capacidades docentes de los estudiantes tiene su correlato en la progresiva responsabilización de éstos por sus propios logros a través de la autoevaluación, como manifestación privilegiada de formas más autónomas de relación con el saber.

- El lugar otorgado a las prácticas en este diseño curricular para la formación –como eje estructurante desde el inicio– posibilita, por un lado, y demanda, por otro, el abordaje de la evaluación desde perspectivas que apunten a la progresiva construcción de la tarea, el rol y la ocupación. En este sentido, ninguna instancia curricular debe dejar de incluir en su evaluación en qué medida está contribuyendo a la finalidad general de la formación docente; y, centralmente, los procesos de evaluación que se desarrollen en el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes deberán ser tomados como fuente de información sobre el particular problema de la integración esperada en el proceso de cada estudiante.

- La organización de la propuesta formativa bajo diferentes modalidades –seminarios, talleres, materias, trabajos de campo, primeros desempeños docentes, etc.– busca ofrecer a los estudiantes variadas

opciones de aprendizaje, bajo diferentes formatos y poniendo en juego diversas competencias y exige, correlativamente, una especificidad de los procesos de evaluación y de las modalidades de acreditación que se establezcan para cada unidad curricular. Esto implica un cambio considerable de las prácticas evaluativas que se desarrollan y subraya la necesidad de un trabajo sostenido intra e interinstitucional para construir criterios comunes y realizar un seguimiento de la experiencia de implementación.

A continuación se presentan las formas de acreditación¹⁰ propuestas para las distintas unidades curriculares:

1. Materia: se mantiene el régimen actual de exámenes parciales y finales. Se recomienda analizar posibles alternativas de promoción sin examen en experiencias controladas y sistematizadas tendientes a establecer el conjunto de condiciones requeridas.
2. Seminarios: producción y defensa de monografía.
3. Talleres: presentación de trabajos parciales/finales según condiciones establecidas para cada taller.
4. Pasantías, Prácticas de la enseñanza y Residencia: deberá revisarse el régimen en vigencia en función de las articulaciones que surgen de la estructura propuesta.
5. Trabajo de campo: se acredita en forma independiente respecto de la materia en la que se enmarca, con la producción y la presentación pública que el instituto formador establezca.

Finalmente, cabe subrayar la necesidad y la conveniencia de construir modalidades de evaluación del conjunto de la experiencia formativa del estudiante, a través de las cuales el propio estudiante y el grupo de profesores puedan revisar y reorientar el complejo proceso en el que están comprometidos.

¹⁰ Proponer formas de acreditación no restringe en sentido alguno la variedad de procesos evaluativos que se pueden implementar en el desarrollo de cada instancia.

Caracterización del Trayecto

Este Trayecto ha sido definido como "general" en dos sentidos:

- en tanto proveerá experiencias formativas que brindarán una mayor capacidad de análisis de los problemas del **conjunto del sistema** y una mirada que considere la **continuidad del proceso formativo** de los alumnos;
- en tanto comprenderá, en una proporción significativa, instancias recorridas por todos los futuros docentes, con independencia del ámbito de desempeño profesional, y promoverá la formación de una **cultura profesional compartida** por el conjunto de los docentes de la Ciudad.

Finalidades formativas

- Proveer a los futuros docentes una formación pedagógica que les permita indagar, analizar y comprender las problemáticas centrales de la realidad educativa vinculadas con su práctica docente sea cual fuere su ámbito de desempeño profesional
- Enriquecer su propia experiencia cultural para poder luego, como docente, ampliar las experiencias educativas de sus alumnos, y para desarrollar su sensibilidad en relación con los procesos y expresiones culturales en los que éstos se desenvuelven.

Consideraciones generales sobre el diseño del trayecto

Con respecto a la resolución curricular de este trayecto, se ha optado por definir que la mayor parte del mismo sea común a todas las carreras de grado, bajo una organización que supone su **distribución en diferentes momentos del proceso formativo** de los futuros docentes, distribución que adquirirá características particulares en los distintos planes de formación. Este Trayecto común será reconocido si un docente titulado bajo esta estructura curricular optara por continuar sus estudios de grado en otras carreras docentes. Esta organización permitirá además que, en la medida de lo posible, estas instancias de formación general sean compartidas por alumnos que estudian carreras docentes diferentes –no necesariamente de distintas instituciones– de modo de contribuir a asegurar una experiencia formativa que ponga al futuro docente en contacto con los intereses de otros futuros colegas y las problemáticas del conjunto del Sistema. Las estructuras propuestas para la Formación Docente de Inicial y la de Primaria han sido elaboradas de modo de poder garantizar la compatibilidad para un cursado común de la FG.

El Trayecto de la Formación General incluye una serie de núcleos temáticos que se traducen en materias, seminarios y talleres. Sobre la base de los Lineamientos de 1998 y las propuestas de los IFD se han formulado los contenidos generales –en forma sintética, a título indicativo y sin intención de agotar todas las temáticas y los enfoques– de cada una de las instancias curriculares que componen

este Trayecto. No obstante, algunas perspectivas de análisis y temáticas serán encaradas de manera sistemática, y a partir de su especificidad, por todas esas instancias:

- ▲ el análisis filosófico de los problemas fundantes de los diferentes campos;
- ▲ el análisis epistemológico de los modos de construcción de saberes en cada disciplina y los enfoques multi/interdisciplinarios;
- ▲ los modos en que las diferencias y desigualdades socioeconómicas, étnicas, de género, de generaciones, de capacidad y discapacidad –es decir, la problemática de la diversidad en sus diferentes manifestaciones– particularizan los procesos estudiados.

Todas las materias del Trayecto de Formación General ofrecerán opciones para que los estudiantes realicen **trabajos de campo** como modalidad específica de articulación entre este trayecto y el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes.

Los trabajos de campo propuestos serán diseñados y coordinados por el profesor a cargo de la materia del TFG, los estudiantes realizarán de manera obligatoria al menos un trabajo de campo durante el desarrollo de su carrera, optando entre las alternativas ofrecidas por las materias que conforman el trayecto.

Identificación de las instancias que lo componen

Materias

- Sistema Educativo y Políticas en educación
- Pedagogía
- Didáctica y Currículum
- Instituciones educativas
- Los sujetos de la educación

Seminarios

- Un seminario sobre temáticas del Mundo Contemporáneo y Educación a optar entre la oferta institucional
- Trabajo y rol docente
- Conocimiento y educación

Talleres

- Informática
- Dos talleres a optar entre: Saberes lúdicos, motores y corporales, Plástica, Música, Teatro, Literatura/Narración, Tecnología.

Fundamentos de la selección y la estructuración de las instancias

Dado que los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la formación docente acordados por el Consejo Federal de Educación sólo prescriben contenidos y expectativas de logros que necesariamente deben enseñarse durante la formación docente, esta jurisdicción ha respetado la dimensión pres-

criptiva de los CBC pero la amplía tanto por sus objetivos como por la organización de los contenidos propuestos.

Una serie de consideraciones fundamentan la selección y la organización de los contenidos del Trayecto de Formación General, y configuran el sentido de este Trayecto, junto con su finalidad formativa.

Clásicamente, ha sido el contenido temático y principalmente disciplinar el que pobló el currículum de la formación docente, tanto que, en muchas ocasiones, el enfoque disciplinar asumió el protagonismo desplazando el sentido formador al interior del currículum.¹¹

Los desarrollos recientes han abierto el panorama respecto de la selección y la organización de los contenidos curriculares, de modo de pensar en objetos de conocimiento definidos desde lógicas diferentes de la disciplinar, de acuerdo con las necesidades formativas.

Así, en el caso de la propuesta para el Trayecto de Formación General, se incluyen materias de un corte disciplinar más clásico (Pedagogía, Didáctica y Currículum) para aquellos conocimientos directamente vinculados con las prácticas docentes,¹² mientras se introducen materias referidas a "campos de problemas"¹³ de gran incidencia en la tarea docente, en tanto objetos de conocimiento que requieren de la convergencia de diferentes disciplinas para su tratamiento (en el caso de Sistema Educativo, Instituciones Educativas y Sujeto de la Educación). Esta selección se basa en considerar más pertinente para la formación docente el estudio sociológico, histórico, psicológico, etc. en función de un "campo de problemas" determinado que el estudio de la sociología, la historia, la psicología como disciplinas en sí, tal como se ha venido desarrollando.

Descripción de las instancias curriculares del TFG

■ PEDAGOGÍA

Contribución de la instancia a la formación docente

En esta instancia se propone introducir al estudiante en el campo de reflexiones y desarrollos específicos acerca de los procesos educativos. La elección, en este caso, de un recorte disciplinar, responde a la intención de reinstalar este campo de conocimientos en el ámbito de la formación docente, en tanto el estudio de su constitución histórica, el abordaje de los desarrollos clásicos y el análisis de los términos actuales de la discusión pedagógica posibilita identificar y reintegrar los objetos de análisis específicos del campo educacional. Estos abordajes permiten interrogar aspectos de la práctica educativa que pueden analizarse como construcciones históricas para cuestionar la "naturalización" con que suelen ser considerados.

¹¹ Esto no se limita al ámbito de la formación docente, sino que ha sido característica de la casi totalidad de los currículos de nuestro Sistema Educativo, principalmente desde el nivel medio o secundario: por ejemplo, se ha planteado tradicionalmente la psicología, la biología, etc. siguiendo los modelos de desarrollo de la disciplina académica más que replanteando el sentido de esos saberes para la formación del sujeto de ese nivel de la educación.

¹² Vale recordar que la definición de prácticas docentes que se sostiene desde esta propuesta excede la concepción de prácticas de la enseñanza (ver apartado del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes).

¹³ La expresión "campo de problemas" adquiere aquí un sentido epistemológico y no práctico.

Objetivos

Que los futuros docentes:

- estructuren una perspectiva educativa en el análisis de la realidad, valorizando el lugar de la pedagogía en la definición de la tarea docente;
- comprendan el sentido histórico de la escuela como dispositivo de la sociedad moderna para concretar los procesos educativos.

Ejes de contenidos

- Fuentes de las teorías pedagógicas: ciencia, ideología, utopía y práctica. El pasado y el presente de la pedagogía moderna: pedagogía, pedagogías y ciencias de la educación. Relación entre pedagogía y didáctica. Nuevos problemas para la pedagogía del siglo XXI.
- Infancia y pedagogía: la pedagogización de la infancia como proceso histórico. El sentimiento moderno de infancia. Niño y alumno en la pedagogía moderna. Dependencia, heteronomía y obediencia. La infancia en Hobbes, Comenius y Rousseau. El dispositivo de alianza escuela-familia. Problemas actuales del sentimiento moderno de infancia: ¿fin de la infancia moderna?
- Instrucción simultánea: el surgimiento del método de instrucción simultánea. El lugar del docente como lugar del que sabe. La institución escolar y las relaciones saber-poder. La simultaneidad sistémica y la posibilidad de existencia de sistemas estatales de educación. Alternativas a la instrucción simultánea.
- La educación y la escuela en el contexto de los cambios socioculturales. La escuela como razón de los educadores. La escuela como razón de Estado. El advenimiento de la obligatoriedad escolar. La escuela como razón de mercado: el resquebrajamiento de los sistemas educativos. La globalización, los estados nacionales, ciudadanía, calidad y competitividad.
- Crisis de la institución escolar moderna: nuevo sentido a los dispositivos de la pedagogía moderna: el fin de las utopías totalizadoras, el nuevo sentido de la alianza escuela-familia, el adiós a la infancia, cambios en el lugar del docente como lugar del que sabe. El lugar de los medios de comunicación y sistemas de información. Características de la institución escolar de hoy.

Propuestas de trabajo de campo

Análisis de los dispositivos en textos clásicos de la pedagogía, en textos actuales o en la realidad de las instituciones escolares existentes. Se trata de efectuar un esfuerzo de carácter teórico que permita un cotejo y traducción de las categorías teóricas a los textos y la realidad escolar.

Es posible realizar en una escuela observación y descripción del funcionamiento de los dispositivos de la pedagogía en la institución escolar y luego comparar con los dispositivos de la pedagogía moderna.

■ DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM

Contribución de la instancia a la formación docente

Trabajar sobre Didáctica y Currículum en la Formación General busca proveer un marco interpretativo de la enseñanza que permita iniciar el camino de la fundamentación de las prácticas que asumirán como docentes. Las temáticas corresponden, al menos, a dos campos articulados: "didáctica" y "currículum". Incluye un planteo general con relación a la didáctica que, sin retornar sobre el método como estructura rectora, propone elementos metódicos para la comprensión de la actividad en clase, para su programación y para la toma de decisiones ligadas con la enseñanza y con el marco institucional en la que se desenvuelve. Se estudia lo que pueden denominarse "dimensiones didácticas" del currículum. Esto es, se toma en cuenta el currículum (incluyendo la programación) como instrumento para la enseñanza y como instrumento político que, por una parte, fija un marco de posibilidades y restricciones para la tarea de los docentes y, por otra, los involucra en el tipo de decisiones que les cabe tomar como actores de las políticas educativas.

La propuesta es trabajar a partir de cuatro dimensiones:

- ▲ Establecer perspectivas.
- ▲ Analizar el currículum y desarrollar un planteo sistemático.
- ▲ Desarrollar un repertorio básico.
- ▲ Adoptar una modalidad.

Objetivos

Que los futuros docentes:

- obtengan elementos para el desarrollo de un enfoque sistemático para la planificación y la enseñanza interactiva,
- adquieran primeros instrumentos básicos para el desarrollo de su tarea,
- confronten planteos pluralistas y unicistas en didáctica, y
- reflexionen sobre los alcances, límites y responsabilidades de la enseñanza.

Ejes de contenidos

A) CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN Y LA ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

Se propone que la selección de contenidos se base en cuatro criterios:

- Búsqueda de temas y contenidos que concreten las cuatro dimensiones señaladas.
- Propuesta de modelos generales que permitan encuadrar distintas propuestas y tendencias didácticas, y seleccionar ejemplos de estos modelos.
- Ofrecer la posibilidad de contrastar alternativas.
- Ampliar el panorama de posibilidades.

B) CONTENIDOS POSIBLES A PARTIR DE ESTOS CRITERIOS

- **Modelos generales sobre el aprendizaje:** teorías de la recepción o teorías del descubrimiento o de la invención. Teorías de la asociación o teorías de la reestructuración. Teorías externalistas o teorías internalistas. Teorías de la ejecución o teorías de la competencia. (Los grupos que estos pares forman no son mutuamente excluyentes y varios se aplican a una misma teoría, pero no interesa tanto el intento clasificatorio como la posibilidad de destacar un conjunto de rasgos generales. En los pares seleccionados para trabajar, se podrá elegir alguna teoría ejemplificadora. Por supuesto que una misma teoría puede ser clasificada de distintas maneras según los criterios elegidos.)
- **Metáforas con respecto a la enseñanza. Modelos de enseñanza:** causales o directos, mediacionales o indirectos, y negativos o facilitadores.
- **Modelos para caracterizar al enseñante.**
- **Concepciones acerca del currículum:** como conjunto de objetivos, como estructura de conocimiento, como plan integral para la enseñanza.
- **Componentes del currículum y la programación:** contenidos, estrategias de enseñanza, enfoques, planteo pedagógico.
- **Definición del contenido, tipologías de contenido** (¿qué es aquello a lo que se denomina "contenido", ¿cuáles son sus dimensiones?, ¿qué distintas opciones hay en cuanto a aquello que resulta valorable enseñar?, ¿qué implicancia tiene cada opción?).
- **Criterios de selección, organización y secuenciación.**
- **El profesor y la programación:** ¿qué es lo que hace y qué es lo que tiene en cuenta el profesor cuando planifica?, ¿qué variables considera?, ¿qué unidades de tiempo tiene en mente?
- **Diferentes formas de enseñanza:** el modelo (ofrecer conductas para la imitación); el manejo de contingencias (como uso de refuerzos o castigos); la retroalimentación; la instrucción (ayudar al desempeño activamente mediante instrucciones); la interrogación y la estructuración cognitiva (consiste en proveer una estructura para pensar y actuar; pueden ser "grandes" concepciones como sistemas, filosofías, teorías científicas o modestas, como una clasificación o un procedimiento de prueba).
- **Diferentes medios de enseñanza:** narrar y referir, mostrar (se presenta una actividad como modelo para la imitación y el ejercicio), contemplar y observar objetos e imágenes, leer con los alumnos, escribir y redactar textos, formar conceptos, solucionar problemas, sistematizar soluciones, ejercitar y aplicar.
- **Métodos de enseñanza:** la instrucción didáctica, el entrenamiento y la enseñanza socrática.

Propuestas de trabajos de campo

Los trabajos de campo apuntan a dos objetivos fundamentales:

- Colaborar con el trazado de un escenario mental de la clase mediante el contacto con actividades de clase y maestros.
- Obtener material para la reflexión sobre temas planteados en las sugerencias del programa.

Las propuestas tienen un carácter general y orientativo. Y son las siguientes:

- El uso del currículum en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.
- Concepciones en torno a la enseñanza y el propio rol.
- Eventos de la vida en clase.

■ SISTEMA EDUCATIVO Y POLÍTICAS EN EDUCACIÓN

Contribución de la instancia a la formación docente

Esta instancia propone situar al futuro docente en una perspectiva de escala local, nacional y comparada que le permita analizar el Sistema Educativo en el que está inserto incorporando las dimensiones históricas, sociales y políticas a partir del estudio y el análisis de las problemáticas emergentes del sistema: diferenciación y segmentación, articulación entre niveles, cambios en la perspectiva cultural del sistema, evaluación del sistema.

Objetivos

Que los futuros docentes:

- consideren que todo hecho educativo es un hecho social, histórico y político, y que el análisis de estos componentes es absolutamente necesario para la comprensión de los problemas de su práctica e intervención;
- tengan un conocimiento crítico de la totalidad del Sistema Educativo y no exclusivamente de su futuro lugar de actuación, cuyas particularidades profundizarán posteriormente en los trayectos de formación específica.

Ejes de contenidos

■ **Nudo problemático 1. El Sistema Educativo como parte de las políticas públicas.** El derecho a la educación. El Sistema Educativo como espacio de lucha. Los agentes educativos. El Estado Nacional, federal y municipal. Sus formas en su desarrollo histórico, y su rol como educador. El corpus legal nacional y específicamente del Gobierno de la Ciudad. Propuestas y realidades. Estructura del sistema. Formas y debates respecto a las formas de gobierno, de administración y de financiamiento. Historia y situación actual. Los Pactos Internacionales. La integración regional. Los organismos internacionales y su peso en la determinación de las políticas educativas.

■ **Nudo problemático 2. La articulación entre el Sistema Educativo y la sociedad argentina.** Currículo, sociedad y política. El Sistema Educativo y los registros políticos, económicos, sociales y culturales. Reproducción, transformación, ambivalencia. Los dispositivos de disciplinamiento y de regulación. Ciudadanía, participación y democracia. Producción y mercado laboral. Los cambios en el mundo del trabajo y sus demandas educativas. Inclusión y exclusión social. La construcción de imaginarios colectivos: el problema de la nacionalidad. Tres casos históricos concretos: la república oligárquica, el peronismo y la situación actual. Diversas interpretaciones.

■ **Nudo problemático 3. Problemas y propuestas actuales.** La "crisis" de los 80 y el reordenamiento de los 90. Las diferentes propuestas sectoriales y la nueva agenda educativa. Conceptos estelares y políticas concretas. El rendimiento del sistema. El desigual acceso a la escolarización y

a la distribución de saberes: el caso específico de la Ciudad. Pobreza, minorías, exclusión social y educación. El ejercicio del derecho a la educación: integración, diferencia y desigualdad. La participación de los actores. Infancia, adolescencia y juventud en los 90. Condiciones de trabajo docente. Diversos modelos institucionales Agotamiento orgánico de los sistemas educativos y de la forma educativa escolar.

Propuestas de trabajo de campo

- ▲ Análisis de la legislación. Proyectos, modificaciones, y sanciones definitivas. Identificación de temas en discusión, de presupuestos teóricos y políticos, etcétera.
- ▲ Análisis del rendimiento del sistema. Acercamientos cuantitativos y cualitativos. Trabajo con material censal y con otras fuentes. Identificación de articulaciones con otros registros sociales.
- ▲ Armado de circuitos educativos de acuerdo con el origen de los estudiantes. Clase social, género, estudios de los padres, lugar de residencia, etc. Vinculación con los logros y las trayectorias educativas.
- ▲ Análisis de biografías escolares concretas. Rastreo de imaginarios históricos, de planteos previos, de gramáticas escolares.
- ▲ Análisis del debate sobre temas específicos (por ejemplo, analizar la relación educación y trabajo desde la visión oficial, desde las distintas propuestas legales, desde la UIA, la CGT, del MTA, los especialistas en esos temas, etcétera).
- ▲ Estudio de opinión sobre temas relevantes del sistema (por ejemplo, las condiciones laborales, la formación docente, la calidad educativa, etcétera). Armado de los instrumentos y procesamiento de la información.
- ▲ Análisis crítico en bibliografía diversa sobre temas específicos (por ejemplo, educación y posmodernidad, adolescencia y escuela, etcétera).
- ▲ Estudio y análisis de los temas educativos tratados en la prensa, en los noticiarios televisivos, en los programas de opinión e interés general, etcétera.

■ SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Contribución de la instancia a la formación docente

Colaborar en la comprensión de los sujetos de la educación a partir del abordaje de problemáticas de distinto orden ligadas al papel de la educación en los procesos de constitución subjetiva, superando así los enfoques tradicionales que reducen la mirada del sujeto a la mirada evolutiva.

Objetivos

Que los futuros docentes:

- analicen los procesos de constitución subjetiva desde múltiples perspectivas (antropológica, psicológica, social, pedagógica) enriqueciendo la mirada exclusivamente psicoevolutiva sobre el alumno.

■ **Sujeto, diversidad y educación: ¿qué es un alumno?**

El problema del sujeto en el pensamiento moderno. Las prácticas culturales y la producción de subjetividad.

Diversidad natural y cultural. La educación y la sensibilidad a la diferencia. La práctica escolar como práctica normalizadora. La cuestión de la infancia moderna. Del niño al alumno. La escuela como dispositivo y el alumno como posición subjetiva. El trabajo escolar y el oficio de alumno.

■ **Sujeto y desarrollo, ¿qué es un sujeto?, ¿qué es el desarrollo?**

La mirada psicológica y los procesos de constitución subjetiva. El problema de la categoría de desarrollo. La matriz evolutiva. El problema de la naturalización del desarrollo y la cuestión normativa. Diversas metáforas sobre el desarrollo.

El psicoanálisis y los procesos de constitución subjetiva. La noción de sujeto en la perspectiva psicoanalítica. El problema del inconsciente y la crisis de la perspectiva moderna sobre la subjetividad. Desarrollos de la perspectiva psicoanalítica. De las fases de evolución psicosexual a la crítica al concepto de desarrollo. Sujeto, deseo y conocimiento.

La psicología del desarrollo y su sujeto. Algunos modelos y categorías relevantes en educación para abordar el desarrollo subjetivo. El problema de las unidades de análisis. La acción subjetiva o el funcionamiento intersubjetivo como unidades de análisis de los procesos de desarrollo. Las tradiciones piagetiana y vigotskiana. Equilibración e interiorización como procesos nodales para la comprensión del desarrollo. Proyecciones actuales. El problema de la especificidad y la generalidad de dominios en el desarrollo. La noción de estadio y su crítica. La posición piagetiana y las posiciones cognitivas actuales. Los procesos de equilibración y el problema de la especificidad de dominios. Constructivismo e innatismo. Las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. El desarrollo ausente: aprendizaje sin desarrollo en la tradición conductista. El desarrollo presente: el problema de los factores del desarrollo. El problema de la continuidad o discontinuidad de los procesos de construcción cognitiva en situaciones espontáneas y en los contextos de enseñanza. La tradición piagetiana y las posiciones contextualistas. La dirección del desarrollo. El problema de las jerarquías genéticas y la dirección del desarrollo subjetivo.

■ **Sujeto y escuela, ¿qué es aprender en la escuela?**

Sujeto y aprendizaje escolar. El problema de las unidades de análisis en el abordaje del aprendizaje escolar. El sujeto situado. El problema de la continuidad y discontinuidad en los procesos de construcción cognitiva. Conocimiento cotidiano y conocimiento escolar. La demanda cognitiva del trabajo escolar. Descontextualización y artificialidad. Motivación y transferencia en el aprendizaje escolar.

■ **El sujeto de la educación como sujeto colectivo**

El problema de la dirección del cambio cognitivo y la apropiación recíproca. Discurso, interacciones en clase y aprendizaje. Las interacciones docente-alumno y entre pares. La ficción de la homogeneidad: de los alumnos, los grupos y las prácticas pedagógicas. Las prácticas pedagógicas como prácticas de gobierno. Algunas notas sobre el fracaso escolar masivo.

Propuestas para trabajos de campo

Se recomienda que los trabajos de campo busquen atrapar aspectos de la especificidad de los procesos de desarrollo y aprendizaje en situaciones escolares.

Se sugieren las siguientes cuestiones:

- Análisis de la actividad escolar.
- Análisis de los procesos de conceptualización de los sujetos.
- Análisis de las interacciones en la sala de clases.
- Análisis del uso normativo de los modelos psicológicos en educación.

■ INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Contribución de la instancia a la formación docente

Se constituye en un ámbito de abordaje de los procesos de gestión y distribución del conocimiento, tarea prioritaria de la institución educativa.

Se apunta a brindar a los futuros docentes elementos que les permitan ejercer una posición crítica de la vida cotidiana de las instituciones en las que han de trabajar desde una perspectiva más sincrónica que diacrónica.

Objetivos

Que los futuros docentes:

- aborden las visiones modélicas de la escuela y sus límites, la diversidad de instituciones según niveles, regímenes y modalidades, la escuela en tanto ámbito de desarrollo del trabajo docente, las culturas institucionales escolares, los procesos comunicacionales dentro de la institución escolar, la evaluación institucional.

Ejes de contenidos

■ Cuestiones estructurales

El modelo de la psicología social de las organizaciones. Instituciones, organizaciones, grupos e individuos en situación.

El concepto de institución desde diversos marcos teóricos. Dialéctica de lo instituido y de lo instituyente. Atravesamiento y transversalidad. Organizaciones y grupos. Objeto y sujeto.

El concepto de organización. Definiciones y modelos. Metáforas de la organización. Tipologías de organizaciones. El proceso de adjudicación de roles.

El concepto de grupo. Grupos y equipos. Organizadores grupales. Roles prescriptos y roles espontáneos. Familias organizacionales y clases institucionales.

La noción de sujeto. Relaciones entre el individuo y la organización. El contrato psicológico. El proceso de asunción del rol. Distancia de rol.

El concepto de situación. Determinantes internas y externas.

El modelo de identidad de las organizaciones.

Identidad y estructura. Dominios de la organización y lógicas estructurantes. Relaciones entre dominios. Cultura y tecnología. La diada institucional docente-alumno y sus posibles desplazamientos.

Cambios conservativos, innovativos y destructivos. Dimensiones del cambio en las organizaciones. Aprendizaje y cambio.

■ Cuestiones dinámicas

La comunicación en las organizaciones. Tipologías de las comunicaciones. Comunicación entre y en los distintos niveles de recursividad. Los espacios intersticiales de la organización. Aportes de la semiótica.

El poder de las organizaciones. Poder y autoridad. Fuentes del poder en las organizaciones. Dialéctica del proceso de organización. Poder y comunicación. La noción de conflicto. Diversos modos de resolución de conflictos.

Planificación, administración y control de las organizaciones. Relación de estos procesos con la comunicación y el poder.

La gestión del cambio en las organizaciones. Cambio no planeado y lejos del equilibrio. Razones más frecuentes por las que fracasan los cambios.

La ética de las organizaciones. Moral y ética. Justicia y equidad. Equidad diferencial. Las pretensiones de la validez del discurso organizacional.

Organizaciones que aprenden y gestión del conocimiento en las organizaciones.

Propuestas para trabajos de campo

Se proponen las siguientes tensiones, producto de la necesidad de referenciar los contenidos de esta instancia curricular en distintos contextos de la realidad.

- Los "campos" a visitar. Tensión entre permanecer en las instituciones educativas o indagar en otros campos.
- Las visitas a instituciones educativas. Tensión entre la mirada centrada en la organización y la mirada centrada en el aula.
- La gestión de los espacios y los dispositivos para realizar trabajos de campo. Tensión entre la gestión por parte de las autoridades del Instituto y la autogestión por parte de los alumnos.
- El dispositivo para el trabajo de campo. Tensión entre "observaciones" e "intervenciones".
- Planificación de la visita. Tensión entre la lógica de la investigación y la lógica de la intervención.
- El dispositivo de la "guía de observación". Tensión entre su elaboración por el Instituto y su elaboración a través del trabajo con los alumnos.

■ SEMINARIO DE TRABAJO Y ROL DOCENTE

Contribución de la instancia a la formación docente

Se propone como una instancia de análisis de un conjunto de temáticas asociadas al desempeño de la tarea docente que deben ser objeto de reflexión sistemática: la identidad de la actividad

docente y la especificidad de la función de enseñar, perspectiva ética del trabajo docente, condiciones laborales del trabajo docente, profilaxis del rol, el cuerpo y el desempeño de la tarea docente.

Objetivos

Que los futuros docentes:

- analicen y revisen las concepciones de la docencia y de lo educativo-escolar;
- reubiquen el valor de la pedagogía para el análisis de la tarea docente.

Ejes de contenidos

- La tarea de transmitir y recrear la cultura. Reflexiones conceptuales sobre la transmisión inter-generacional. La cuestión de la autoridad: implicancias filosóficas, políticas y sociológicas de las formas de construcción de la autoridad en la sociedad y en la escuela. La especificidad de la escuela y de los que en ella enseñan en la transmisión de la cultura letrada. La responsabilidad de educar: hacia una ética de la transmisión.
- Historia del "ser maestro-a". Modos de enseñanza y figuras docentes: el maestro socrático, el amauta incaico, el magister medieval, el maestro artesano, el maestro de la escuela moderna, el docente de nuestras escuelas. El docente como artesano, trabajador y profesional: la conformación histórica de la tarea de enseñar. Las tradiciones pedagógicas en la Argentina y su influencia en la estructuración del rol docente y el vínculo pedagógico. Las cuestiones de género.
- La formación social de la docencia. La formación como trayectoria: la importancia de la biografía escolar en la constitución de la identidad docente; otras experiencias formativas. Campo y habitus magisterial. El docente en la cotidianidad escolar, la institución escolar y su cultura. La relación con la norma y la autoridad jerárquica: autonomía y heteronomía en el trabajo de enseñar. La dimensión socio-comunitaria del trabajo docente: la relación con los padres, con las comunidades, con otras organizaciones. Asistencialismo y trabajo docente. La transmisión y la responsabilidad de ser docente frente a la comunidad. Algunas particularidades de la tarea de enseñar según nivel.

Dado que el seminario implica un recorrido por bibliografía y temáticas novedosas y heterogéneas, se sugiere que el trabajo final de los participantes consista en una monografía que reflexione sobre alguno de los nudos o temas particulares propuestos.

Algunos ejemplos que se proponen son:

- Un análisis de la noción de transmisión y autoridad en los textos curriculares vigentes.
- Reflexión sobre la propia biografía escolar: cuáles fueron los modelos docentes que dejaron una impronta mayor y por qué; cómo los vemos hoy, a la luz de las reflexiones sobre la autoridad y la responsabilidad docente.
- Discusiones políticas y pedagógicas en torno a la reforma del Estatuto Docente.
- Condiciones de salud de los docentes: enfermedades laborales y estrategias de cura/terapéuticas que pueden implementarse para que la docencia no "enferme".

- La gramática escolar y las condiciones de trabajo de los docentes: su influencia en las formas de enseñanza.
- Imágenes de la docencia en los medios de comunicación. Esto puede ser analizado en determinadas películas, en artículos periodísticos y en programas televisivos donde haya personajes que trabajan de maestros.
- La cuestión de la autonomía del docente: ¿es posible-deseable la autonomía en el trabajo docente?, ¿autonomía respecto de qué?, ¿puedo cambiar la escuela desde mi aula?, ¿vale la pena intentarlo?, ¿qué implica formar a los alumnos y alumnas para la autonomía?
- Debates en torno a la responsabilidad del docente: cómo la definimos, cómo se define socialmente, qué formas de responsabilidad deberían promoverse y de qué manera. Por ejemplo, ¿son las evaluaciones a los docentes una manera de promover mayor responsabilidad o de estandarizar la práctica? ¿Por qué?
- Las políticas asistenciales y el lugar del docente: de las Damas de Beneficencia al Plan Social, ¿tienen que hacerse responsables los docentes de las condiciones sociales de sus alumnos? ¿Qué lugar tiene el asistencialismo en la escuela? ¿Qué posición le cabe al docente? ¿Qué posición, al Estado? ¿Qué posición, a la mujer? ¿Qué sujetos-ciudadanos se construyen? ¿Qué lugar hay para pensar el sufrimiento del otro y de uno mismo?
- Mujeres y hombres en el ejercicio de la docencia: un análisis de las relaciones poder-saber a través del género. Un recorrido por algunas figuras históricas (Rosario Vera Peñaloza, Juana Manso, Carlos Vergara) o algunas novelas (La maestra Normal, Boquitas pintadas, etcétera).

■ SEMINARIO SOBRE TEMÁTICAS RELATIVAS AL MUNDO CONTEMPORÁNEO Y EDUCACIÓN

Se constituirán como instancias de análisis con perspectiva histórica, de los cambios económicos, macropolíticos, culturales y científico-tecnológicos que han tenido lugar en las últimas décadas, así como de abordaje de cuestiones que la institución determine como relevantes en su proyecto institucional.

El **objetivo** es que los futuros docentes construyan herramientas para analizar críticamente los cambios del mundo de hoy, como medio para consolidar su participación en la comunidad y para comprender el sentido de la educación, las finalidades del Sistema Educativo y el lugar de la escuela en la sociedad actual. Los contenidos que correspondan a esta instancia contribuirán a ampliar las experiencias educativas de los futuros docentes, por la vía de la ampliación de su horizonte cultural, base indispensable para el desempeño de la tarea de educar. Se podrán incorporar diferentes temáticas, constituyendo uno de los espacios en los que pueden desarrollarse propuestas específicas de cada institución relativas a su proyecto educativo. Como base para futuras formulaciones, se presentan las siguientes propuestas:

- Educación y pobreza
- Escuela y violencia
- Educación y nuevas tecnologías
- Medios de comunicación y educación
- Educación y Salud
- Globalización y Educación
- Problemas éticos y educación
- Educación y DD.HH

■ SEMINARIO DE CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN

Contribución de la instancia a la formación docente

Se propone una actividad reflexiva sobre las cuestiones del conocimiento planteadas dentro del propio proceso de enseñanza de las disciplinas educativas, o en todo caso, dirigidas a examinar el impacto de los debates en la teoría epistemológica en el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- analicen críticamente las creencias que constituyen el conocimiento científico y los supuestos que lo sostienen, de manera que puedan superar las adhesiones globales a los fundamentos de ciertas teorías –por ejemplo, las teorías psicológicas del aprendizaje o el desarrollo cognoscitivo– o las interpretaciones sociológicas de las relaciones entre escuela y sociedad, por ejemplo;
- cuestionen algunos aspectos de la "epistemología" implícita en las concepciones de muchos docentes que les permita, sobre todo, una interpretación del conocimiento científico más acorde con su estructura y su práctica efectiva;
- adopten una perspectiva que justifique el carácter abierto y revisable de la ciencia.

Ejes de contenidos

A) CRITERIOS PARA SU SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN

- Ofrecer categorías teóricas y procedimientos argumentativos fundamentales para abordar los problemas propiamente epistemológicos.
- Seleccionar problemas pertinentes por su relevancia para interpretar los conocimientos curriculares y por ser una condición para producir secuencias de enseñanza.
- Introducir aquellos problemas y posiciones que se puedan examinar de acuerdo con los estudios realizados por los alumnos, según el recorrido curricular.

B) CONTENIDOS POSIBLES

- Introducción a los problemas epistemológicos.

Los problemas del conocimiento en la historia del pensamiento. El enfoque de la epistemología vinculada al desarrollo de las ciencias en el siglo XX y sus diferencias con la filosofía del conocimiento.

Distintos niveles de significación de los problemas epistemológicos en relación con la formación docente.

La categoría de "conocimiento" y sus interpretaciones; algunas herramientas conceptuales básicas para pensar el conocimiento científico: hipótesis, teoría, paradigma o programas de investigación, método hipotético-deductivo, la naturaleza de la argumentación filosófica.

Introducción a las corrientes epistemológicas que han impactado en la educación y en los enfoques del aprendizaje escolar. La crisis del positivismo y las dificultades posteriores surgidas en las corrientes pospositivistas.

■ La producción y la evaluación del conocimiento científico.

Las interpretaciones sobre el cambio conceptual en las ciencias: crecimiento acumulativo o reconstrucciones de un cuerpo teórico y experimental; lo discontinuo y lo continuo en la historia de un conocimiento científico.

El carácter histórico de las normas de evaluación de los saberes. El proceso de observación y su relación con la producción teórica. Ejemplos de la historia de la ciencia. Problemas de consistencia conceptual en las teorías.

La transformación de la ciencia como una práctica social: las demandas de los procesos económicos y políticos; el consenso y el disenso de los científicos; el rol de las concepciones del mundo en el cambio científico.

Examen crítico de teorías de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis de problemas de la enseñanza para los cuales es relevante el estudio de la constitución del conocimiento científico.

■ La teoría epistemológica en el análisis de los conocimientos de los alumnos.

Estructura y formación de los conocimientos previos a la enseñanza disciplinar. Argumentos que sostienen las tesis constructivistas, neoinnatistas y empiristas en el estudio de los conocimientos de "dominio".

Los procesos del cambio conceptual durante la enseñanza: problemas epistemológicos en los modelos propuestos. Contextualismo, constructivismo y relativismo epistemológicos. El análisis de los "obstáculos epistemológicos" en el pasaje del saber cotidiano al saber disciplinario.

La cuestión de las relaciones de compatibilidad o incompatibilidad entre conocimientos previos, conocimientos escolares y saberes disciplinarios. Una aproximación al significado epistemológico de la transposición didáctica.

■ Algunos problemas epistemológicos de la enseñanza.

El problema de la incompatibilidad o indisociabilidad de las explicaciones y la comprensión en las ciencias sociales. Su impacto en los procesos de enseñanza. La búsqueda de causas y/o la interpretación de narrativas.

La enseñanza de la lecto-escritura y la articulación del enfoque socio-histórico y de una perspectiva epistemológica constructivista. Una introducción a la reflexión epistemológica en la enseñanza de la matemática: la categoría de "demostración"; las relaciones entre saber "sabio" y "saber a enseñar"; los obstáculos epistemológicos en los procesos de adquisición.

■ TALLERES DE LA FORMACIÓN GENERAL

Estas instancias curriculares representan una oportunidad privilegiada en el marco de una de las finalidades del TFG: "Enriquecer la experiencia cultural de los estudiantes para que puedan, como docentes, ampliar las experiencias educativas de sus alumnos, así como para que desarrollen su sensibilidad en relación con los procesos y expresiones culturales en las que éstos se desenvuelven."

Ponen a disposición de los estudiantes distintas experiencias y lenguajes, así como elementos para su análisis, a fin de estimular el disfrute y el desarrollo de capacidades lúdicas, corporales y motoras, de apreciación y expresión de los futuros docentes.

Los estudiantes optarán por dos talleres entre las ofertas que cada institución realice.

A continuación se especifican algunas áreas posibles:

- Saberes lúdicos, corporales y motores.
- Plástica.
- Música.
- Literatura/Narración.
- Teatro/cine.
- Tecnología.

■ TALLER DE INFORMÁTICA

El taller tiene como propósito que los futuros docentes adquieran el manejo operativo de herramientas profesionales: procesador de textos, planilla de cálculo, graficadores bit-map, correo electrónico e Internet, etc., de forma tal que como estudiantes tengan autonomía tecnológica en el empleo de recursos de amplia aplicación en las actividades que surjan de la práctica personal y profesional.

Este taller podrá ser acreditado al inicio de la carrera en instancias diseñadas al efecto, por aquellos alumnos que ya dispongan de tales herramientas. En caso contrario, deberá garantizarse su oferta para que los estudiantes puedan realizarlo y adquirir los desempeños buscados. Se recomienda cursarlo lo más temprano posible de modo que puedan utilizar sus conocimientos (y acrecentarlos) en las diversos trabajos que cada instancia formativa proponga.

Respecto de las posibilidades de Informática en educación se espera que en las materias relativas a la enseñanza de las distintas áreas curriculares se aborden los materiales para el aprendizaje y las herramientas profesionales desde las propuestas didácticas que promueven en cada una y analicen las diferentes estrategias de apropiación de los contenidos disciplinares que generan en los alumnos.

■ TALLERES SUGERIDOS

▲ Introducción a la carrera:

Se trata de una instancia (que numerosas instituciones ya ofrecen) tendiente a brindar un panorama informativo de la propuesta formativa de la carrera en su conjunto, en términos de estructura

curricular, organizativa y administrativa. Asimismo, se trabajará sobre las expectativas y dudas de los futuros docentes, de modo de orientar sus intereses y prevenir frustraciones o la deserción.

▲ Cierre de la Formación Inicial:

Con un sentido complementario, también sería fructífero ofrecer un taller como "cierre" de la Formación Inicial y de "inicio" de la Formación Docente continua.

TRAYECTOS ESPECÍFICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EDUCACIÓN INICIAL

Trayecto de Formación
Centrado en la Enseñanza en el Nivel de Educación Inicial

Trayecto de Construcción
de las Prácticas Docentes en Educación Inicial

TRAYECTO DE FORMACIÓN CENTRADO EN LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL

Caracterización del Trayecto

El presente trayecto propone desarrollar experiencias en las diversas instancias que lo componen que contribuyan a la comprensión de las características particulares que ha de asumir la enseñanza en las instituciones de Educación Inicial.

Se espera que los futuros docentes reconozcan la responsabilidad que implica enseñar a niños de 45 días a 5 años inclusive, la importancia que adquiere la creación de un clima de afecto, seguridad y protección que permita construir en los niños un sentimiento de confianza en los otros, en sí mismos y en el mundo. Al mismo tiempo resulta central el reconocimiento del papel del juego en la organización de las propuestas considerando la importancia que reviste para los niños en esta etapa como también la organización del espacio, el tiempo y otros aspectos de la clase, de tal modo que promuevan la conquista de la autonomía por parte del niño.

Enseñar a niños pequeños exige además el establecimiento de nuevas formas de relación entre los grupos familiares y las escuelas, el tratamiento de la diversidad sociocultural desde las singularidades que presenta la población escolar (inserción socioeconómica, género, creencias, religiones, nacionalidad, apariencia física, discapacidades especiales) y la reflexión acerca de la resignificación de la concepción de la infancia y la niñez en los procesos de institucionalización.

El sentido formativo de ofrecer un ambiente alfabetizador interno y externo a la escuela que articule e integre los aportes de los diferentes campos del conocimiento forma parte de la comprensión de las características que asume la enseñanza en estas edades.

Los aportes de los diferentes campos disciplinares junto con los tratamientos específicos del nivel forman parte de este trayecto dado que los conocimientos que ambos aportan dan cuenta de un objeto de estudio que los incluye: la enseñanza para los niños que concurren a instituciones de Educación Inicial y de todo tipo de organizaciones sociales.

Finalidades formativas

Las finalidades formativas del presente trayecto suponen proveer marcos conceptuales con un alto grado de potencialidad explicativa, práctica y problematizadora que les permita a los futuros docentes:

- Asumir el compromiso ético, social y político que supone desarrollar la tarea docente en la Educación Inicial de bebés y niños.
- Formar actitudes que posibiliten establecer vínculos saludables, sostenidos en el afecto y el respeto por los niños y sus familias.
- Apropiarse del objeto "Educación Inicial" en tanto campo de estudio, reflexión y continua contrastación con las prácticas educativas.
- Comprender las características particulares que asume la enseñanza para los niños de 45 días a 5 años que concurren a instituciones que imparten educación considerando la necesidad de pensar en propuestas que atiendan al desarrollo integral.

- Diseñar propuestas didácticas para sujetos reales en diferentes contextos: formales-escolares, no formales e informales.
- Considerar el tratamiento de la diversidad sociocultural atendiendo a las singularidades que presenta la población infantil.
- Construir criterios para la toma de decisiones pedagógicas como producto de la reflexión crítica, de las revisiones y reconstrucciones de las prácticas docentes y de las propias representaciones acerca del rol.

Instancias que lo conforman

Las instancias curriculares que conforman el Trayecto de la Formación Centrada en la Enseñanza en el Nivel (TFCEN) son:

Materias

- Problemáticas de la Educación Inicial.
- Enseñanza en la Educación Inicial 1 y 2.
- Los sujetos de la Educación Inicial 1 y 2.
- Prácticas del Lenguaje 1 y 2.
- Matemática en la Educación Inicial.
- Educación Física en la Educación Inicial.
- Ciencias Sociales en la Educación Inicial.
- Ciencias Naturales en la Educación Inicial.

Talleres

- Expresión Corporal en la Educación Inicial.
- Educación Plástica-Visual en la Educación Inicial.
- Música en la Educación Inicial.
- Prevención y cuidado de la salud.

Seminarios

- Literatura infantil.
- Juego.

Dentro del TFCEN se reconoce a Problemáticas de la Educación Inicial, a Enseñanza en la Educación Inicial 1 y 2 y a Los sujetos de la Educación Inicial 1 y 2 como materias vertebradoras, que han de articular e integrar en sus desarrollos los aspectos trabajados en las otras instancias del trayecto. También han de ser las promotoras de las articulaciones de todas las instancias con el TCPD. Resultará de interés el cursado simultáneo de Enseñanza 1 y Sujetos de la Educación 1, como también Enseñanza 2 y Sujetos 2.

Acompañan el desarrollo de estas materias vertebradoras otras instancias o grupos de instancias, cuyas nominaciones refieren a los diferentes aspectos que se han de enseñar en la Educación Inicial: Prácticas del Lenguaje, Ambiente, Lenguajes artísticos-expresivos, Juego, Matemática, Educación Física.

Dentro de **Ambiente** se incluyen: Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en la Educación Inicial.

Este agrupamiento propone la cursada simultánea de las dos materias que lo conforman con profesores diferentes, pero con posibilidades de algunos tratamientos conjuntos y una instancia de evaluación final compartida que integre ambas.

Dentro de **Lenguajes artísticos-expresivos** se incluyen: Expresión Corporal en la Educación Inicial, Plástica en la Educación Inicial, Música en la Educación Inicial, y Literatura Infantil.

Este agrupamiento se sostiene en el reconocimiento de que en todas estas instancias los contenidos se organizan en tres ejes vinculados con la producción, la apreciación y el conocimiento de los signos/elementos constitutivos de cada uno de estos lenguajes artísticos-expresivos. Aunque son instancias de cursado y aprobación independiente, cabe señalar el interés de favorecer en las instituciones un trabajo vinculado entre los profesores responsables tendiente a constituir un área o departamento con capacidad de asumir el sentido de la enseñanza de los Lenguajes artísticos-expresivos en la Educación Inicial.

A continuación se caracterizarán brevemente cada una de las instancias que conforman este trayecto.

■ PROBLEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Contribución de la instancia a la formación docente

La materia contribuye a la Formación Docente en tanto habilita un espacio curricular que le permite al alumno ubicarse e instalarse en la comprensión crítica, totalizadora, relacionante e histórica de la especificidad de la Educación Infantil, organizada en tres campos problemáticos: el político-educativo, el social-cultural y el pedagógico-didáctico.

Esta materia se caracteriza por la contextualización, la anticipación y la reconstrucción, desde la incumbencia, de algunos contenidos en curso de elaboración en las instancias curriculares del TFG. A la vez, propone un abordaje conceptual y problematizador que brinda criterios para iniciar un análisis de las culturas y prácticas institucionales (en relación con el TCPD).

La identidad que singulariza a esta materia está contenida particularmente en los campos problemáticos político-educativo y socio-cultural, en los que coloca, en el centro de la escena, la incidencia de tendencias macro-políticas y sociales en la Educación Infantil y las antinomias con las cuales se la puede caracterizar.

Los tres campos que la organizan intentan reposicionar el ángulo de enfoque que portan los planteos pedagógicos-didácticos y perspectivas clásicas características de la Educación Inicial, que en general se consolidaron ajenas a la comprensión de la complejidad y la conflictividad social, resultando próximos a una visión signada por realismo ingenuo.

Objetivos

Que los futuros docentes:

- Construyan un bagaje de conocimientos explicativos-interpretativos, que les posibiliten reflexionar críticamente acerca de discursos y prácticas sociales e institucionales, que comprometen la Educación Inicial.

- Interpelen a los campos problemáticos, desde una mirada totalizadora y relacionante, considerando la incidencia de las tendencias macro-políticas, sociales, educacionales, en los modelos de escolarización y en los modelos alternativos de Educación Infantil.
- Interpreten el sentido de la cultura del cuidado en el ámbito personal, institucional, social y el despliegue de la contención afectiva en el establecimiento de los vínculos saludables con bebés, niños y familias.
- Comprendan los procesos históricos constituyentes de la identidad de la Educación Inicial, la Educación Infantil, y los avances democratizadores.
- Reconozcan relatos del imaginario social, identifiquen algunas de las representaciones o creencias que configuran su registro de experiencias, contrastándolos con los tratamientos desarrollados en los campos problemáticos.
- Construyan las funciones sociales de la Educación Inicial y se apropien de los aportes de los precursores pedagógicos.
- Tomen conciencia de la Educación Infantil, el Nivel Inicial, como un derecho de la infancia, la niñez, un derecho social, que involucra la construcción de un compromiso ético-político-social en el ejercicio de la profesión y el trabajo docente.
- Reconozcan posibles espacios que afecten los campos problemáticos, donde resulte factible ejercer influencia docente desde una actitud transformadora.

Ejes de contenidos

■ Campo problemático político-educativo

a. Concepción de Educación Inicial. Nivel Inicial.

Avances y controversias en los discursos y las prácticas sociales e institucionales. Estado, sistema político, sociedad civil. Contornos críticos. Impacto de la globalización, políticas y programas para atención a la niñez en América Latina y el Caribe. Los textos de los organismos internacionales, las realidades.

b. Organizaciones y modelos de Educación Inicial.

No formales - alternativos: exclusivos. Complementarios de la escolarización inicial.

Tensiones: lógica - cívica, lógica - pedagógica, lógica - económica y los modelos no formales - alternativos. Ejemplo de casos. Antinomias y creación de contextos enriquecedores.

Animadores sociales, la capacitación a las familias en zonas vulnerables. Reparticiones y agencias. Segmentación, desarticulación y posibilidades.

c. El Sistema Educativo y el Nivel Inicial.

Luchas por la construcción de la identidad social y educativa del Nivel Inicial, Ley Federal de Educación. Anteproyectos de Ley en el marco del G.C.B.A. Similitudes y diferencias.

El Jardín Maternal. Amparo-desamparo, vacío legal y ausencias.

Formas de organización institucional (JIN), Escuela infantil, otras. Necesidades, demandas sociales, ofertas. Entidades públicas y privadas.

■ Campo problemático social-cultural

a. Derechos de la infancia y niñez.

El niño como sujeto de derecho o como objeto. Derechos civiles, sociales, políticos e intentos de democratización.

Declaración de los Derechos del Niño. Discursos y visibilidad en las prácticas sociales. Contradicciones y esperanzas.

Transformaciones histórico-sociales en las concepciones de infancias. La niñez como sujeto reconocido.

b. Familias e instituciones.

Lugar de las familias. Reestructuración del modelo clásico. Configuraciones: "Familias tipo", familias ensambladas, uniparentales. Funciones parentales, funciones docentes. Modalidades de socialización: sucesiva, simultánea y alternativa. Modelo pluricéntrico.

Socialización, institucionalización, culturas, familias. Institución educativa y contención afectiva. Cultura institucional del cuidado y la ternura. Culturas de los grupos de origen de los niños, culturas - estilos institucionales. Zona de encuentros y de choques. Diferenciación y complementariedad, interacciones familias - instituciones.

c. Diversidad, instituciones educativas, organizaciones sociales.

El niño como sujeto social. Niños con necesidades educativas especiales (NEE).

Instituciones-organizaciones sociales y tratamiento de la diversidad. Integración - inclusión - comprensión. El contexto social-cultural de las instituciones.

Biografías anticipadas y fracaso escolar en sectores vulnerables. Educación Inicial, orígenes familiares y destinos.

■ Campo problemático pedagógico-didáctico

Función social del Nivel Inicial.

Jardín Maternal, Jardín de Infantes. Contratos fundacionales antagónicos y reasignaciones de sentido. Democratización y carácter público. Desarrollo afectivo-social. Alfabetización cultural. Universalidad. Hacia una caracterización de la identidad: integridad, calidad, equidad, diversidad, complementariedad, unicidad.

Imaginario social, representaciones, mitos y creencias acerca del Nivel Inicial.

Los precursores de la Educación Inicial. Antecedentes históricos. Actualidad y resignificación de aportes. Diferenciación de la enseñanza y el aprendizaje. Ejes organizadores: juego, ambiente, lenguaje.

Profesionalización docente, política, social, psicológica, didáctica.

■ LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL 1 Y 2

Contribución de las instancias a la formación docente

Estas materias contribuyen a la formación docente en tanto habilitan un espacio curricular para:

- ▲ Proponer el desarrollo de los marcos teóricos actuales y pertinentes que posibiliten la comprensión de las características, problemáticas y alternativas de aprendizaje de los grupos de niños que concurren a las instituciones educativas infantiles.
- ▲ Brindar experiencias de aprendizaje para una comprensión integradora de las características y manifestaciones individuales y grupales de los sujetos de la Educación Inicial, y los procesos de desarrollo y construcción del conocimiento considerando los contextos socioculturales de origen y pertenencia.
- ▲ Promover la reflexión y la concientización en los alumnos, para la asunción de actitudes democráticas tales como aceptación y respeto por sus tradiciones, valores, creencias, costumbres, lenguajes, apariencias físicas, etc., hacia la heterogénea población infantil y sus familias.

En los últimos años ha aumentado sensiblemente la concurrencia de bebés y niños a diversos tipos de instituciones del circuito no formal y del Sistema Educativo. La población infantil que asiste a las escuelas del Nivel Inicial incluye a bebés desde los 45 días hasta niños de 5 años inclusive. Asimismo se ha registrado una significativa incorporación de alumnos provenientes de diferentes comunidades y culturas y un incremento en el ingreso de niños con necesidades educativas especiales.

Si todo proceso de enseñanza y de aprendizaje es desarrollado y contextualizado en función de sus destinatarios, resulta un desafío y una necesidad responder a los requerimientos de la heterogénea población infantil. Esto supone una responsabilidad ética y moral que en este nivel 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 infantil.

Cabe señalar que una genuina comprensión de estos procesos implica conocer y entender el contexto socioeconómico y cultural de origen y pertenencia de los niños, las costumbres, los valores y las tradiciones de la familia y la comunidad con la cual conviven. En consecuencia será éste un conocimiento prioritario que los futuros docentes deberán alcanzar y atender para desarrollar íntegramente su tarea educativa.

Resulta necesario, entonces, que los formadores aporten a los alumnos-futuros docentes una valoración, un compromiso y un conocimiento profundo que provenga de diferentes perspectivas: psicológicas, sociológicas, antropológicas, que les posibiliten conocer y caracterizar a niños reales y concretos considerados desde múltiples dimensiones. De este modo se promoverá la formación de un docente que considere las problemáticas de la infancia actual, y los determinantes individuales y grupales en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños vinculados con los aspectos afectivos, sociales, morales, cognitivos y corporales-motrices.

Objetivos

Durante el transcurso del tratamiento de la materia, se promueve que los futuros docentes:

- Conozcan y comprendan los procesos de desarrollo y constitución subjetiva, individuales y grupales, explicados desde distintos enfoques teóricos y marcos conceptuales actuales y pertinentes.
- Constituyan vínculos afectivos y de cuidado hacia los niños, que les permitan desarrollar una acción educativa responsable formadora y transformadora.
- Construyan herramientas para el análisis y la reflexión crítica sobre las situaciones relevadas en las

pasantías y prácticas que contribuyan a contextualizar la tarea educativa según los diferentes sujetos y grupos, a nivel aula y/o institucional.

- Participen y colaboren en el desarrollo de un clima de trabajo enmarcado en vínculos de respeto y confianza, que motive un aprendizaje responsable y placentero, promueva la evaluación y la autoevaluación, y aliente relaciones de intercambio y cooperación: entre pares, con el profesor y con los diferentes integrantes de la institución educativa.

- Aprecien y reconozcan el valor de la investigación referida a este campo del conocimiento como una fuente de información para el conocimiento del desarrollo y la constitución subjetiva de los alumnos.

Ejes de contenidos

La propuesta de bloques de contenidos que se explicita a continuación no guarda un orden jerárquico, es sólo una de las posibles formas de presentación de los mismos y no pretende constituirse en una secuencia a seguir en el proceso de enseñanza. Por el contrario, admite múltiples formas de organización que quedarán a opción de los profesores formadores.

■ **Sujeto. Infancia. Contextos: familiar y escolar**

- a. Las diferentes conceptualizaciones y representaciones acerca de las categorías: infancia y sujeto. Factores que determinan e inciden en la conformación actual de la infancia.

- b. Del "sujeto-niño" al "sujeto-alumno": singularidad, diversidad y pluralidad. Reflexiones sobre la escolarización de los niños en estas edades. Diferencias entre el contexto familiar y escolar. La adaptación de los niños a la institución escolar. Las relaciones con las familias.

- c. Entrevistas. Observación.

- d. La infancia en riesgo. Violencia familiar. Maltrato infantil.

■ **Sujetos, desarrollo y construcción del conocimiento**

- a. El sujeto desde una perspectiva integradora.

- b. Dimensiones para la comprensión del sujeto.

- Desarrollo orgánico-físico-corporal-motor.

Prevención y cuidado prenatal. Aspectos genéticos y congénitos. Crecimiento, maduración y desarrollo. Factores endógenos y exógenos. Leyes del desarrollo. El dominio de lo reflejo. Tono muscular. Períodos críticos. Control postural: cefálico, posición sedente y erguida. Locomoción: formas. Motricidad voluntaria. Primeras coordinaciones. Motricidad global y selectiva. Control manipulativo.

Construcción de habilidades motoras múltiples. Cambios corporales: imagen corporal y esquema corporal. Dominio y coordinación de habilidades motoras.

Aportes de las neurociencias. Alcances y límites. Implicancias socioculturales en el desarrollo orgánico-físico-corporal-motor. Las experiencias de aprendizaje. Diferentes perspectivas en la intervención del adulto.

Niños con necesidades educativas especiales, trastornos en la constitución física de orden genético y congénito: corporales, neurológicos, sensoriales. Discapacidades adquiridas. Población en riesgo: problemas nutricionales, SIDA, alcoholismo, drogadicción. Prevención y cuidado.

- Desarrollo afectivo-emocional.

Primeras emociones: placer, displacer, temor, angustia. Primeros vínculos: conductas afectivas de adhesión y apego con los otros. La constitución del sí mismo: sentimientos de confianza, autonomía, iniciativa. Las series complementarias. Lo pulsional. Recorridos de la libido: etapas. La constitución psíquica consciente e inconsciente: ello, yo y superyó. Mecanismos intervinientes en la construcción de la identidad. Mecanismos de defensa. Las teorías sexuales infantiles. Pulsión epistemofílica. Fantasías y temores infantiles.

Implicancias socioculturales en el desarrollo afectivo.

Síndromes emocionales y trastornos de la conducta: comportamientos depresivos, agresivos.

Problemas emocionales relacionados con el sueño, la alimentación, la respiración, etcétera.

- Desarrollo social.

El conocimiento de los otros en el grupo familiar. El vínculo con el docente, otros adultos y grupo de pares. Los intercambios comunicativos: gestuales y verbales. Sentimientos de empatía. Las primeras actividades compartidas. Autonomía en los comportamientos cotidianos: control de esfínteres. El aprendizaje de hábitos y rutinas. El aprendizaje de las normas sociales e institucionales. La construcción de valores y actitudes. La conformación del grupo y de subgrupos. Roles grupales: liderazgo, otros roles. Las relaciones de compañerismo y de amistad. Las actitudes prosociales. Implicancias socioculturales en el desarrollo social. Conductas de retraimiento y timidez.

- Desarrollo cognitivo.

Procesos de construcción de conocimientos. Equilibración e interiorización. La ZDP y la ley de la doble formación.

Características del conocimiento sensorio-motor: estructura refleja, las reacciones circulares: primarias, secundarias, la coordinación de esquemas y su aplicación a lo nuevo, reacciones circulares terciarias, combinaciones mentales e inicios del pensamiento. Construcción de las categorías de objeto, espacio, tiempo y causalidad. Permanencia de los objetos. El egocentrismo: críticas. La imagen mental. Los procesos de simbolización: sus características. Construcción del lenguaje. Otras manifestaciones de la función simbólica. La atribución mental a otros: la representación. Características del pensamiento intuitivo: global y articulado. Conocimiento físico, social y lógico. Abstracción empírica y reflexionante. La construcción de algunas invariantes: identidades y funciones. La transición al pensamiento operatorio. Implicancias socioculturales en el desarrollo cognitivo. Trastornos de la cognición: problemas de aprendizaje referidos a la dimensión cognitiva.

c. Sujeto y juego.

- Significación del juego para el niño.

- Teorías psicológicas que explican el juego infantil.

- . Teoría del excedente de energía y del pre-ejercicio de K. Groos.
- . Teorías psicoanalíticas del juego: Freud, Winnicott, Aberastury.
- . Teoría del juego de Piaget.
- . Teoría sociohistórica de Vigotsky, Elkonin, Bruner.

d. Sujeto y grupo.

- Concepto de grupo.

- Organizadores grupales.

- El proceso de adjudicación y de asunción roles. Roles espontáneos y prescriptos.

- Coordinación grupal.

- Aprendizaje grupal.

Contribución de la instancia a la formación docente

Estas materias contribuyen a la formación docente en tanto habilitan un espacio curricular para desarrollar marcos conceptuales con potencialidad práctica, explicativa y problematizadora que permitan comprender las características particulares que ha de asumir la Enseñanza en la Educación Inicial y en otras organizaciones sociales construyendo, a modo de entramado básico, criterios de acción propios, repertorios de formas de enseñar, para desarrollar la tarea con los niños de 45 días a 5 años inclusive. En este entramado se entretajan el conocimiento acerca de los niños-alumnos en tanto sujetos sociales con derecho a aprender, el conocimiento de los estilos docentes en proceso de construcción y reconfiguración, los aportes de los diferentes campos del conocimiento para enriquecer la propuesta de aquello que se ha de enseñar y cómo resulta más apropiado hacerlo, entre otras cuestiones.

Desde una mirada integradora del nivel se proponen abordajes particulares según los diferentes ciclos en cada una de las materias: Enseñanza 1 centrada en el jardín maternal y Enseñanza 2 centrada en el jardín de infantes. Para delimitar el abordaje de un mismo objeto de estudio en dos instancias curriculares diferentes, se han considerado dos razones: una se vincula con la necesidad de legitimar la presencia del trabajo educativo en salas para niños desde los 45 días, en la estructura curricular para la formación docente.¹⁴

La segunda se relaciona con el hecho de brindar, en el transcurso de la carrera, la posibilidad de que los estudiantes puedan acceder a experiencias de pasantías y prácticas en las diferentes secciones que integran el Nivel, en forma independiente y articulada a la vez. Entendemos que resulta necesario haber desarrollado un tratamiento teórico-práctico y consistente de un ciclo, de manera previa a la realización de las Prácticas de la Enseñanza 1 (prácticas de los primeros desempeños) en ese ciclo. El cursar una de las Enseñanzas (1 ó 2) permite al alumno acceder a sus prácticas en el correspondiente ciclo sin necesidad de completar la cursada de ambas instancias.

Proponemos para el abordaje de la Enseñanza en la Educación Inicial como objeto de estudio, reflexión y continua contrastación con las prácticas trabajar sobre las siguientes dimensiones:¹⁵

1. Núcleos conceptuales propios de la enseñanza en la Educación Inicial.
2. Aproximaciones para la construcción de un repertorio de formas de enseñar.
3. Diseño y desarrollo de la enseñanza en el nivel. Currículum.
4. Distancia y mediaciones entre teorías, diseños y prácticas.

¹⁴ En la medida en que el abordaje de los aspectos específicos del jardín maternal se instalen en las prácticas de los formadores de docentes de la Educación Inicial, consideramos adecuado no proponer un desarrollo organizado por ciclos, sino por temáticas dado que los núcleos conceptuales refieren a todo la Educación Inicial. Es deseable que se trabaje en el desarrollo de estas dos materias una interrelación permanente entre lo propio de la Educación Inicial y los modos en que estos principios se encarnan en las diferentes salas, en niños de diferentes edades, provenientes de contextos socioculturales diferentes, que asisten a diversidad de instituciones para niños de 45 días a 5 años inclusive, las cuales no necesariamente puedan reconocerse como jardines maternales o jardines de infantes.

¹⁵ Las dimensiones presentadas toman como base y referentes las dimensiones que D. Feldman propone en el documento curricular para la Formación General, "Didáctica y Currículum" (Establecer perspectivas. Desarrollar un repertorio básico de competencias en el plano instrumental. Analizar el currículum y Adoptar una modalidad).

Estas dimensiones trabajadas en forma simultánea promueven la construcción de conocimientos profesionales dado que se comprometen aspectos teóricos y prácticos, procesos de análisis y reflexión sobre diferentes prácticas docentes¹⁶ desde marcos teóricos diferentes.

Los núcleos conceptuales propios de la enseñanza en la Educación Inicial son:

- 1.1. Juego y enseñanza.
- 1.2. Ambiente.
- 1.3. Familias e instituciones.
- 1.4. Contenidos de la enseñanza.
- 1.5. El lugar de los aportes de las didácticas de las disciplinas para pensar la enseñanza.
- 1.6. Los objetos y materiales para la enseñanza.
- 1.7. La evaluación de los aprendizajes de los niños y de la tarea del docente.
- 1.8. La organización de la enseñanza.
- 1.9. El docente como profesional de la enseñanza.
- 1.10. Formas de enseñar.
- 1.11. Conceptualizaciones a retomar de otras materias para la construcción de un repertorio de formas de enseñar. (Relaciones entre desarrollo y aprendizaje, entre tipos de aprendizajes y formas de aprender; características generales de los niños de 45 días a 5 años inclusive, contenidos y diferentes estrategias propuestas desde las didácticas disciplinares, etcétera.)

La construcción de repertorios de formas de enseñar constituye la dimensión privilegiada en esta instancia, funcionando como eje vertebrador del desarrollo de estas dos materias, por esta razón todos los abordajes teóricos, los contenidos propuestos, confluyen en la citada dimensión y al mismo tiempo se vinculan con las dimensiones referidas a diseños y las prácticas.

Al desarrollar las diferentes temáticas, núcleos propuestos, se podrá partir de planteos teóricos (dimensión 1), de análisis de prácticas (dimensión 4) o de análisis y producción de diseños y planificaciones (dimensión 3), pero, aunque se elija uno de estos aspectos como punto de partida, el recorrido por todos ellos en constante interrelación ha de ser el modo de abordar el desarrollo de las clases en la cursada de la materia con el propósito central de que los alumnos logren construir repertorios de formas de enseñar propias de la Educación Inicial (dimensión 2).

Objetivos

Se promueve que los futuros docentes:

- Construyan marcos teóricos referenciales potencialmente explicativos, prácticos y problematizadores alrededor del núcleos conceptuales: juego, ambiente, instituciones y familias, contenidos, estrategias, evaluación, el docente en la organización de la enseñanza, etcétera.
- Reconozcan la "relatividad histórica" de las construcciones teóricas y la existencia de perspectivas diversas y alternativas para analizar problemas y diseñar propuestas de enseñanza.

¹⁶ Las prácticas docentes a analizar durante la cursada de esta materia son: casos, crónicas de clases, videos, planificaciones, producciones de los niños, etc. En esta materia no se toman las prácticas propias, dado que éstas se analizarán en profundidad en el taller de la construcción de las prácticas docentes.

- Construyan un repertorio de formas de enseñar como alternativas posibles, fundamentadas y disponibles para diseñar las diferentes propuestas.
- Analicen y reflexionen sobre los diferentes diseños (diseños curriculares, proyectos institucionales, planificaciones a nivel sala) atendiendo a las concepciones y supuestos que los sostienen como también a las definiciones en relación con los componentes de toda planificación (objetivos, contenidos, estrategias, recursos, materiales, etcétera).
- Diseñen, planifiquen unidades didácticas, secuencias de actividades, proyectos, propuestas anuales, a corto plazo etc., considerando qué enseñar y cómo hacerlo en función de las finalidades formativas del nivel, los saberes que portan los bebés y los niños, y los contextos en los que tiene lugar la enseñanza.
- Construyan conocimientos profesionales que les permitan tomar decisiones fundamentadas en situaciones reales y particulares como lo son las situaciones de enseñanza.
- Reflexionen sobre el compromiso político, ético y social que implica el desempeño del rol docente en la tarea con niños de 45 días a 5 años inclusive.

Ejes de contenidos

Los ejes de contenidos a desarrollar en estas instancias los constituyen los núcleos conceptuales propuestos. Consideramos que estos núcleos pueden abordarse desde un desarrollo que refiera a la singularidad propia de cada ciclo dando cuenta de las problemáticas particulares del jardín maternal y del jardín de infantes, siempre encuadradas en los planteos comunes propios del nivel. Como ya señalamos, los núcleos conceptuales se abordarán desde las diferentes dimensiones, mostrando a su vez sus vinculaciones.

ENSEÑANZA I JARDÍN MATERNAL	ENSEÑANZA II JARDÍN DE INFANTES
DIMENSIÓN I: NÚCLEOS CONCEPTUALES PROPIOS DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INICIAL	
Juego y enseñanza	
Los momentos de juego con los bebés. El rol del adulto. El espacio para jugar. Ambiente facilitador y materiales disponibles. Propuestas de situaciones de juegos: -Juegos corporales y motores. -Juego de exploración y experimentación con diferentes objetos. -Juegos de imitación directa, los juegos del "como si". -Juegos con palabras, retahilas, rimas, coplas, nanas, etcétera. -Juegos de construcciones diferentes materiales según las edades.	Las relaciones entre juego y enseñanza. Desarrollo de las alternativas desde la dimensión histórica y sus principales planteos teóricos y prácticos. - El juego es el medio privilegiado para llevar a cabo la enseñanza (Froebel, F., 1913; Decroly, O., 1932; Montessori, M., 1939; Vera Peñaloza, R., 1894; Kamii, C., DeVries, R., 1982; Duprat, H. 1989; Denies, C. 1989). "Jugar para...." - Juego y enseñanza son actividades incompatibles/contrapuestas (Cañeque, 1979). - La enseñanza puede abrir, potenciar las posibilidades de juego del niño (Harf, R.; Pastorino, E.; Sarlé, P.; Spinelli, A.; Violante, R.; Windler, R.,1996). "Jugar en el contexto escolar".

La sala de 2 años, el inicio al juego en rincones. Las construcciones y dramatizaciones como alternativas para elegir y jugar.

Propuestas de enseñanza centradas en el juego: Juego-trabajo, Juego dramático, Juegos grupales, Juegos tradicionales. Caracterización, rol del docente y posibilidades que ofrece a los niños.

AMBIENTE El ambiente alfabetizador: el ambiente social-cultural-natural como fuente de contenidos a enseñar, el diseño del ambiente escolar como oportunidad para enseñar y aprender

Transformación de los espacios institucionales en ambientes seguros, confiables y alfabetizadores. Condiciones de los diferentes espacios dentro de la sala con finalidades diferentes. Los diferentes sectores: higiene, sueño, alimentación, juego. La construcción de "escenarios" con objetos y espacios para potenciar la exploración, la autonomía, las elecciones de alternativas, la alegría por descubrir y crear.	La organización y la transformación de los espacios institucionales y aúlicos con criterios pedagógicos. Transformación del ambiente social-natural en objeto de conocimiento a través de una propuesta de indagación sistemática enseñando a "mirar con otros ojos" lo cotidiano. Las unidades didácticas como estructuras didácticas que se proponen acceder al conocimiento de recorres del ambiente social y natural.
--	---

FAMILIAS E INSTITUCIONES Relaciones posibles entre familias e instituciones: mimetización, segregación, integración. Canales de comunicación formales e informales: entrevista inicial, reuniones de padres, encuentros cotidianos, el cuaderno de comunicaciones, las visitas de los padres en la institución.
--

El ingreso de los bebés. Lactancia materna e institucionalización. La propuesta de ingreso: Selección de momentos para establecer los primeros vínculos con la docente y la institución. Importancia de la "figura de sostén". La construcción de vínculos de confianza. La función maternante del docente. Hacia la construcción de acuerdos para el acompañamiento en el crecimiento, aprendizaje y desarrollo de los bebés-niños. Necesidad de establecimiento de acuerdos en los modos de acompañar los hitos que favorecen una conducta autónoma: el control de esfínteres, el destete, el aprendizaje de hábitos en la alimentación, etc. Tensiones y conflictos. El docente y la institución. Trabajo con las familias.	La propuesta clásica del período de adaptación, por grupos, por horarios escalonados de menor a mayor tiempo de permanencia. Visión crítica, replanteos y propuestas. El diseño de la propuesta del ingreso particular para cada grupo en función de las experiencias previas y características y posibilidades de los niños y las familias. Trabajo en conjunto con los padres. Tensión y negociación entre las expectativas docentes y posibilidad del grupo familiar. Los primeros días, oportunidad para conocer la propuesta del jardín y construir vínculos de confianza mutua. Trabajo junto con el equipo docente. Delimitación de roles y funciones complementarias.
--	---

Intercambio cotidiano informal con las familias. Encuadre. Su importancia. La información para compartir. Instituciones y propuestas pedagógicas. El modelo guardería y el modelo jardín maternal. Constitución de equipos de profesionales.	Propuestas de enseñanza para acompañar el período de iniciación convirtiendo el jardín en un "buen lugar" en el que se confíe y se disfrute aprendiendo. Experiencias para compartir con los padres. Su planificación.
CONTENIDOS DE ENSEÑANZA Los contenidos escolares o de enseñanza en la Educación Inicial. Definición. Cuestiones críticas. Categorizaciones diversas. Los aportes de los diferentes campos del conocimiento. El desarrollo de la autonomía y de sentimientos de confianza básica y seguridad en los otros y los diferentes ambientes.	
Diferentes organizadores para proponer los contenidos a enseñar. Por ejes: la interacción con los otros y la interacción con el entorno. Por educaciones: educación afectivo-social, de los lenguajes verbales y no verbales cognitiva, motriz. Perspectivas críticas. Planteos diversos. Vinculación entre los contenidos de la enseñanza y los procesos evolutivos. Las relaciones entre desarrollo y enseñanza en la definición de qué enseñar en el jardín maternal. Algunos ejes a trabajar: autonomía, vínculos de afecto y confianza, primeras exploraciones para conocer el entorno, lenguaje, desarrollo motriz. Juego.	Diferentes categorizaciones de los contenidos a enseñar en la Educación Inicial y sus implicancias en la tarea docente: por áreas psicológicas, por áreas disciplinares, por ámbitos de experiencias, etc. Análisis crítico. Los aportes de los campos disciplinares para enriquecer el proceso de alfabetización cultural potenciando el desarrollo personal y social. - Ejes a trabajar: la alfabetización cultural, la integración de los aportes de los diferentes lenguajes artísticos, de las ciencias sociales y naturales, de la matemática, de lengua, al proyecto de enseñanza específico del nivel. La enseñanza de las normas, su sentido. El desarrollo personal y social. Construcción de sentimientos de confianza básica y seguridad, respeto por uno mismo y por los otros. Los límites y las sanciones en la construcción de una actitud autónoma.
LOS OBJETOS Y MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA Criterios para su selección y fabricación	
Los juguetes para los bebés. Análisis de las posibilidades que ofrecen.	La importancia de los materiales para el desarrollo de las diferentes actividades. Los materiales en los sectores para el Juego-trabajo.

Materiales para favorecer los diferentes juegos. Materiales para la exploración, para el desarrollo motor, para el juego del "como si". Características y condiciones de los materiales. Criterios para la selección y la producción de los materiales, con material de desecho, comerciales, etcétera.	Juegos de mesa, de cartas, etc. criterios para su selección y fabricación. Materiales clásicos, rompecabezas, ensartados, enhebrados, etc. Análisis crítico. Materiales audiovisuales. Análisis crítico del tipo de materiales y uso que se hace de los mismos.
LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS NIÑOS Y DE LA TAREA DOCENTE ¿qué evaluar y para qué? La observación como estrategia privilegiada para recabar datos. Elaboración de registros anecdóticos, registros narrativos, legajos. Importancia del seguimiento de los bebés y niños. La evaluación de la tarea docente: evaluación de las propuestas de enseñanza y autoevaluación de su desempeño. Variables a considerar en cada caso.	
Modalidades de evaluación centradas en la observación y registro diferido. Seguimiento de los bebés y niños.	El problema de la evaluación en vistas al pasaje a primer grado. Evaluar para tomar decisiones.
LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA Las variables: espacio, tiempo, materiales y recursos, La organización del grupo. Las intervenciones docentes. Toma de decisiones, razones y fundamentos.	
El tiempo de los bebés. Los tiempos institucionales. Pasaje paulatino. La organización de la jornada. Tiempos de juego, de alimentación, higiene y sueño. El desarrollo simultáneo de propuestas. Trabajo individualizado. El inicio al desarrollo de propuestas grupales.	El tiempo diario. El cronograma semanal. La organización anual. Duración de las actividades, criterios. Trabajo en pequeños grupos, grupo total, individual.
EL DOCENTE COMO PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA -el docente como mediador de la cultura, -el docente como referente afectivo, en la constitución de la identidad personal y la subjetividad, -el docente como "artesano" constructor de las propuestas de enseñanza.	
CONCEPTUALIZACIÓN A RETOMAR DE OTRAS MATERIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN REPERTORIO DE FORMAS DE ENSEÑAR -Relaciones entre desarrollo y aprendizaje. -Relaciones entre tipos de aprendizajes y formas de aprender. -Características generales de los niños de 45 días a 5 años. -Educación para la salud, otras.	

DIMENSIÓN 2. REPERTORIO DE FORMAS DE ENSEÑAR	
DIMENSIÓN 3. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA. CURRÍCULUM	
Análisis de diseños curriculares de jardín maternal. Los procesos de especificación curricular. Planificación por ejes. La planificación de objetivos anuales. Planificación por períodos acotados. Planificación de las tareas compartidas en la co-coordinación de las actividades entre dos o más docentes.	Análisis de diseños curriculares. Los procesos de especificación curricular. El PEI. La propuesta a nivel sala. Planificación de unidades didácticas y proyectos. Otras formas alternativas de planificar.
DIMENSIÓN 4. DISTANCIA Y MEDIACIONES ENTRE TEORÍAS DISEÑOS Y PRÁCTICAS	

■ **CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL**

Contribución de la instancia a la formación docente

Ofrecer variadas instancias para que los futuros maestros aprendan un conjunto de conocimientos que les permitan construir una mirada compleja de la realidad social y comprometida con los valores democráticos, al mismo tiempo que sean capaces de diseñar, llevar a la práctica y evaluar situaciones didácticas que promuevan la indagación del ambiente e involucren la enseñanza de contenidos de las Ciencias Sociales.¹⁷ En este sentido se han de proponer experiencias que permitan a los futuros docentes asumir una actitud sensible y comprometida respecto de una visión compleja de la realidad social.

Objetivos

Construir una mirada compleja y comprometida de la realidad social supone que los futuros docentes:

¹⁷ El propósito de esta materia es compartido en líneas generales con el de la materia "Ciencias Naturales en la Educación Inicial" puesto que no se asume una perspectiva disciplinar; por lo tanto, ambas áreas confluyen en un mismo propósito en este nivel de enseñanza.

- Incluyan en sus análisis nuevas relaciones y dimensiones acerca de lo social.
- Construyan una actitud curiosa e interesada frente aquellos aspectos de la realidad social que se presentan como menos conocidos y se interroguen acerca de aquello que les resulta obvio.
- Desnaturalicen su propio punto de vista y a la vez respeten otros puntos de vista sobre lo social, reconociendo la existencia de diversas creencias, formas de vida, tradiciones, costumbres con el sentido de respetarlas e integrarlas.
- Reconozcan problemas y conflictos, se sensibilicen frente a ellos, se acerquen al conocimiento de diferentes modos de resolución de los mismos.

Diseñar, llevar a la práctica y evaluar situaciones didácticas que promuevan la indagación del ambiente e involucren la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales en la Educación Inicial implica instrumentar a los futuros docentes para que:

- Elijan fundamentadamente recortes del ambiente que promuevan la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales.
- Seleccionen contenidos en relación con el contexto que se pretende indagar, elaboren preguntas problematizadoras que vertebran el itinerario didáctico y diseñen actividades variadas que den cuenta del enfoque que se asume.

Ejes de contenidos

Los contenidos que se presentan para la organización de esta materia están agrupados en dos ejes.

■ Contenidos relacionados con las disciplinas de referencia y con algunos problemas epistemológicos que se consideran relevantes para la comprensión de la propuesta didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Inicial:

- Las disciplinas que conforman el área de Ciencias Sociales y su objeto de conocimiento.
- Características del conocimiento social.
- Las ideas que organizan el enfoque para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial: complejidad, construcción social de la realidad, cambios y permanencias, conflicto, diversidad, desigualdad, multiperspectividad.
- Concepto de institución, espacio social, trabajo, norma, tiempo personal y familiar, memoria colectiva.

■ Contenidos vinculados con el aprendizaje y la enseñanza de las Ciencias Sociales para la indagación del ambiente:

- Propósito del abordaje del área de Ciencias Sociales en la Educación Inicial.
- Noción de ambiente. Criterios para la selección de recortes del ambiente que supongan la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales.
- Los conocimientos que construyen los niños respecto del mundo social: para qué y cómo tenerlos en cuenta en las propuestas didácticas.

- d. Las vinculaciones entre las ideas organizadoras del enfoque y los contenidos del área para la Educación Inicial.
- e. Criterios para la selección y la formulación de contenidos de Ciencias Sociales en propuestas didácticas para las diferentes secciones de la Educación Inicial.
- f. Criterios para la selección de preguntas problematizadoras que vertebran el itinerario de actividades.
- g. La vinculación entre el tipo de actividad y los contenidos que se pretenden trabajar. La complejización de uno o varios contenidos a lo largo de un itinerario de actividades.
- h. La variedad en el tipo de propuestas: actividades de observación, lectura de imágenes, actividades con informantes, lectura de objetos, búsqueda de información en libros, actividades de sistematización, etcétera.
- i. El sentido de las salidas didácticas en el trabajo de indagación del ambiente social. Criterios para su organización.
- j. El sentido del festejo de las efemérides en la Educación Inicial. La historia: estrategias didácticas para su abordaje en el jardín.
- k. Criterios de evaluación tanto de los propios desempeños como de los aprendizajes de los niños.

Resulta indispensable que los contenidos presentados se pongan en juego en diferentes unidades temáticas de trabajo de forma tal de favorecer su análisis y alentar la comprensión de los modos en que dichos contenidos se relacionan entre sí. Es importante señalar que algunos contenidos serán necesariamente abordados en distintas unidades de trabajo de modo de ofrecer a los futuros docentes variadas situaciones para su análisis y comprensión. Cabe reconocer que si bien las unidades que se elijan para organizar el desarrollo del programa podrán variar, es preciso que resulten potentes en el sentido de que dichas propuestas sean capaces de:

- dar cuenta de las ideas que vertebran el enfoque que se asume;
- poner en cuestión las representaciones de los alumnos respecto del mundo social;
- promover un modo de conocer lo social que resulte "ejemplificador";
- alentar el análisis crítico de los contenidos de Ciencias Sociales que se prescriben para el nivel;
- favorecer la construcción de criterios didácticos para la elaboración de propuestas de enseñanza que incluyan contenidos de Ciencias Sociales para el jardín.

■ CIENCIAS NATURALES EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Contribución de la instancia a la formación docente

Aportar una perspectiva vinculada con un área en particular que se entrama en un planteo didáctico específico para la Educación Inicial. Por lo tanto, los contenidos que se despliegan en esta materia a la vez que dan cuenta de la especificidad del área en el nivel, necesariamente se inscriben en una propuesta más general que se retoma, amplía y enriquece en las restantes materias vinculadas con el trayecto centrado en la enseñanza en el nivel. En este sentido, para desarrollar la materia, resulta necesario articular un conjunto de saberes relativos al modo en que los sujetos aprenden los contenidos de las Ciencias Naturales y algunos de los contenidos de las disciplinas de referencia del área con cuestiones relativas a su enseñanza en la Educación Inicial.

Ofrecer múltiples y variadas instancias para que los futuros maestros aprendan un conjunto de conocimientos que les permitan construir una mirada compleja y comprometida sobre el ambiente, al mismo tiempo que diseñar y llevar a la práctica situaciones de enseñanza que promuevan la indagación del ambiente e involucren contenidos de las Ciencias Naturales para los niños del jardín.¹⁸

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- Conozcan los propósitos del abordaje del área en la Educación Inicial.
- Interpreten información nueva o reinterpreten conocimientos ya adquiridos en relación con la ciencia y los fenómenos naturales. Conozcan algunos ejes de análisis de los contenidos del área.
- Analicen e interpreten propuestas curriculares para la Educación Inicial de diferentes jurisdicciones tanto actuales como pasadas.
- Seleccionen y formulen contenidos de Ciencias Naturales pertinentes para un contexto específico y para trabajar en las distintas secciones.
- Conozcan las ideas que los niños pequeños construyen respecto de algunos fenómenos naturales para tenerlas en cuenta en el diseño y el desarrollo de actividades.
- Diseñen diversas propuestas de actividades que involucren contenidos de las Ciencias Naturales.
- Seleccionen variedad de materiales y recursos didácticos y aprendan a aprovecharlos adecuadamente.
- Construyan criterios para evaluar tanto su propia práctica como los aprendizajes de los niños.

Ejes de contenidos

Los contenidos se han organizado en torno de dos ejes.

■ Contenidos relacionados con las disciplinas de referencia y algunos aspectos epistemológicos que se consideran relevantes para la comprensión de la propuesta didáctica para la Educación Inicial.

a. En relación con los seres vivos:

- Unidad de funciones y diversidad de estructuras en los seres vivos. En particular se recomienda abordar las funciones que más frecuentemente se trabajan en el nivel.
- La diversidad de los seres vivos. Noción de adaptación.
- Interacciones y cambios en los seres vivos.

b. En relación con los objetos y materiales:

- El modelo de partículas para explicar la estructura de la materia y dar cuenta de su unidad.
- Propiedades de los materiales especialmente la diversidad de materiales del ambiente.
- Interacciones y cambios en los materiales.

¹⁸ El propósito de la materia es compartido con el de la materia Ciencias Sociales ya que no se asume una perspectiva disciplinar y ambas áreas confluyen en un mismo propósito en este nivel de enseñanza.

c. En relación con aspectos epistemológicos:

- Diferencia entre observación e inferencia, y entre descripción y explicación. Provisoriedad de las explicaciones.

- Concepción de ciencia como una construcción social, cultural e histórica.

■ Contenidos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales para indagar el ambiente:

- El propósito de las Ciencias Naturales en la Educación Inicial. Noción de ambiente.

- Las disciplinas de referencia del área de las Ciencias Naturales.

- Unidad y diversidad como ejes que atraviesan y enmarcan la propuesta de trabajo para el nivel (tanto en relación con los seres vivos como con los objetos y materiales).

- Los contenidos de las Ciencias Naturales para la Educación Inicial.

- Criterios de inclusión de contenidos de las Ciencias Naturales en estructuras didácticas, como unidades didácticas, proyectos o secuencias.

- Formulación y adecuación de los contenidos de Ciencias Naturales a contextos específicos.

- Formulación y adecuación de los contenidos de Ciencias Naturales a las diferentes secciones de la Educación Inicial.

- Distintos tipos de actividades para el abordaje de los contenidos de Ciencias Naturales. Relación entre actividad y contenido.

- La actividad exploratoria, y las actividades centradas en la observación: potencialidad y limitaciones. La actividad exploratoria como fuente de información sobre el comportamiento de la naturaleza. Las ideas y conocimientos de los alumnos, y su relación con la exploración y la observación. Las situaciones problemáticas que guían u orientan la exploración y la observación. La selección de los materiales en las actividades de exploración. Dinámicas de trabajo grupal más adecuadas para la exploración.

- Las actividades con informantes, con libros y videos. Selección de materiales y dinámicas grupales más adecuadas.

- Las salidas. Criterios de selección de lugares. Organización de los diferentes momentos (previo, durante, después). Las salidas y su lugar dentro de las estructuras didácticas.

- El rincón de Ciencias Naturales. Características y materiales. Criterios para el diseño de propuestas.

- Estrategias para la sistematización y cierre de las actividades, proyectos, unidades didácticas, secuencias, etcétera.

La organización en ejes no supone un tratamiento secuencial de los mismos. Los profesores, al elaborar sus programaciones, podrán diseñar algunas secuencias de trabajo que articulen contenidos de ambos ejes, sin perder de vista que el trabajo sobre los contenidos vinculados a las disciplinas se realiza en el marco de la finalidad de esta instancia: que los futuros docentes sean capaces de construir propuestas didácticas para la Educación Inicial.

■ MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Contribución de la instancia a la formación docente

Ofrecer un conjunto de conocimientos didácticos que permita a los futuros docentes repensar su propia formación como alumnos aprendiendo matemática y desde allí construir el rol docente.

Centralizar la problemática de la formación en la construcción del desempeño profesional, contextualizando la enseñanza de la Matemática en las condiciones propias de la Educación Inicial.

Ofrecer al futuro docente elementos teóricos que le permitan decidir cómo enseñar y qué des- echar o no de todos los aportes según el análisis que él mismo pueda hacer; para esto, se intentará poner en contacto a los futuros docentes con investigaciones y reflexiones sobre las complejas rela- ciones entre la enseñanza de la Matemática escolar destinada a los más pequeños y las disciplinas tomadas como referentes para regular este proceso.

Desde estos análisis, los alumnos se iniciarán en el estudio de los aportes de la Didáctica de la Matemática, disciplina que ha contribuido en el replanteo del problema con investigación en contex- tos reales del sistema didáctico.

Se sostendrá la posición según la cual el análisis y la construcción de propuestas didácticas, el análisis de prácticas escolares referidas a la enseñanza de la Matemática en el nivel son el objeto de estudio de esta materia.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- Conozcan reflexiones e investigaciones provenientes de la Didáctica de la Matemática y del campo de la psicología para adquirir herramientas de análisis y de selección de propuestas de aprendizajes.
- Conozcan los aportes de investigaciones, experiencias y propuestas propias de la Educación Inicial, o vinculadas con las edades de los alumnos de jardín, evitando la extrapolación de trabajos realizados en otros niveles del sistema escolar.
- Amplíen los conocimientos acerca de la problemática de la enseñanza partiendo de algunas cues- tiones claves: aproximaciones espontáneas de los niños pequeños a conocimientos ligados a la Matemática escolar, el análisis del "error" dentro del proceso de enseñanza, el juego en el aprendiza- je escolar de contenidos de Matemática, las interacciones entre los niños.
- Seleccionen y organicen contenidos, aprendan criterios para diseñar y desarrollar actividades en las diferentes secciones de jardín, evalúen su propia práctica y los aprendizajes de sus alumnos.
- Realicen opciones y dispongan de los conocimientos necesarios para sostener un modelo de inter- vención pedagógica.
- Reflexionen permanentemente sometiendo a riguroso análisis las propias decisiones acerca de cómo actuar como docentes de niños que inician su aprendizaje en el área.
- Integren los conocimientos aprendidos en otras instancias y trayectos de su formación.

Ejes de contenidos

- Ubicación de la enseñanza de la Matemática en la Educación Inicial.
 - a. Diferentes enfoques para abordar la enseñanza. Contextualización en la Educación Inicial. Análisis crítico.
 - b. La enseñanza de contenidos de Matemática en el Nivel desde una perspectiva didáctica. Didáctica de la Matemática.

- Modelos didácticos para la enseñanza de la Matemática.
 - a. La construcción del rol docente desde la perspectiva del modelo aproximativo o apropiativo.
 - b. ¿Cómo aprenden los niños de la Educación Inicial? Concepción de aprendizaje.
 - c. El problema de la selección de actividades para la enseñanza de contenidos de Matemática en la Educación Inicial: las condiciones para el trabajo en el área en el contexto real del jardín.
 - d. Las intervenciones del docente en un modelo interaccionista.
 - e. El problema de la selección de contenidos y su relación con la selección de actividades.
- Análisis y construcción de propuestas didácticas.
 - a. Las actividades de Matemática en el conjunto de las actividades del jardín. Organización de la tarea. Posibles articulaciones con otras áreas.
 - b. Elementos de análisis didáctico para propuestas de enseñanza referidas a número, sistema de numeración, espacio y geometría.
 - c. Elementos de análisis didáctico para el estudio de prácticas efectivas a través de crónicas o fragmentos de observaciones, registros de actividades observadas o videos.
 - d. Construcción y análisis de planificaciones.

■ PRÁCTICAS DEL LENGUAJE 1 Y 2

Contribución de la instancia a la formación docente

La aproximación al área de Lengua habrá de ofrecer a los futuros docentes de la Educación Inicial un **marco conceptual** que les permita comprender el proceso de adquisición de las prácticas del lenguaje, los factores que lo afectan, la acción del ambiente –y en particular la del medio escolar– y la relación entre la adquisición del lenguaje y el desarrollo cognitivo, tanto respecto de la adquisición del lenguaje oral como escrito.

A partir del conocimiento de dichos procesos, se proveerá a los futuros docentes de fundamentos teóricos y experiencias que los habiliten para analizar y construir propuestas didácticas, para incidir sobre las prácticas del lenguaje que atraviesan toda la interacción en la escuela y para diseñar proyectos de lengua oral, lectura y escritura, planificar las intervenciones docentes y las actividades más adecuadas al nivel, seleccionar los materiales que propician el desarrollo y enriquecimiento de las prácticas y analizar los recursos para su evaluación.

Se promoverá en el futuro docente una reflexión crítica sobre la discriminación lingüística y una actitud comprometida –en tanto agente de cambio social– frente a ella.

Desde esta asignatura se promueve la formación de un docente con capacidad para comprender el contexto en el que desarrolla su labor, para buscar estrategias y recursos para mejorarla, de docentes reflexivos y críticos, conscientes de los supuestos teóricos que guían su práctica y capaces de resolver los problemas que surgen en el aula.

El lenguaje atraviesa toda la vida escolar: el juego, las situaciones de aprendizaje, los momentos de intercambio informal. En todas las actividades que se realizan en la escuela los niños conversan, entablan relaciones entre ellos, ofrecen explicaciones, proponen ejemplos, responden a sus compañeros, formulan pedidos y preguntas, responden las consignas verbales del docente, solicitan aclaraciones, proponen soluciones, expresan emociones y necesidades, dirimen conflictos. El lenguaje es una

herramienta privilegiada para aprender. De allí la necesidad de que los futuros docentes ahonden en su naturaleza, en sus propiedades, analicen las formas escolares de la comunicación –y cómo se articulan con las que se adquieren en otros ámbitos de la vida social, como el hogar–, el papel del lenguaje en la socialización y en el desarrollo del pensamiento.

Al docente de la Educación Inicial le cabe acompañar el proceso de adquisición de la lengua oral en los niños. Se trata de un proceso evolutivo central y en este nivel es cuando tiene lugar. Los docentes deben conocer cuál es el rol de andamiaje que les cabe en este proceso, cuáles son las intervenciones que lo favorecen y cuáles lo obstaculizan, cuáles son las variables personales y grupales que lo atraviesan, en qué dirección se cumple el proceso.

En relación con la especificidad de la Educación Inicial, es necesario además que los futuros docentes comprendan la relación entre el lenguaje y el juego –articulador de toda la propuesta del nivel–, que adviertan cómo éste enriquece los recursos lingüísticos y de qué modo potencia el lenguaje. "La lengua materna se domina más rápidamente cuando su adquisición tiene lugar en una actividad lúdica."¹⁹

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- Conozcan los desarrollos teóricos fundamentales de las Ciencias del Lenguaje, especialmente aquellos que sustentan las opciones didácticas más adecuadas al nivel.
- Conozcan los procesos de adquisición del lenguaje oral y los de apropiación de los sistemas de escritura.
- Sean capaces de diseñar estrategias de intervención sobre la adquisición de la lengua oral y escrita.
- Sean capaces de diseñar proyectos de lengua y articularlos con otras áreas.
- Avancen en su condición de usuarios competentes de la lengua oral y escrita, en especial en lo que se refiere a aquellas situaciones comunicativas en las que más frecuentemente deberán desenvolverse en la práctica profesional: entrevistas, exposiciones, lectura de textos literarios, expositivos e instructivos, producción de textos académicos y otros específicos, como planificación de proyectos.

Ejes por considerar

Los ejes propuestos para el tratamiento de esta asignatura son:

- Enfoque general acerca de las prácticas del lenguaje: el paradigma del interaccionismo.
- Adquisición del lenguaje oral. Propuesta didáctica. El tratamiento de la diversidad.
- Práctica de la lectura y práctica de la escritura. Su adquisición. Propuesta didáctica.
- La lectura literaria.²⁰

¹⁹ Bruner, J., "Juego, pensamiento y lenguaje", en Bruner, J., Acción, pensamiento y lenguaje, compilación de J. L. Linaza, Madrid, Alianza Editorial, 1989, página 216.

²⁰ Si bien la lectura literaria forma parte de las Prácticas del Lenguaje, se propone como un eje que exige un desarrollo exhaustivo dada la relevancia que la literatura tiene para los niños de Nivel Inicial. Por la misma razón esta temática se retomará y profundizará en un seminario específico sobre el tema.

Primer eje: Enfoque general acerca de las Prácticas del Lenguaje

Contenidos posibles para este eje:

El lenguaje. Un paradigma para abordarlo: el interaccionismo. Comunicación y competencia comunicativa. Los contextos de interacción: contextos de instrucción, interpersonales, normativos e imaginativos. Adecuación a la situación comunicativa, el registro. Concepto de audiencia y propósito, adecuación y corrección. La escucha como proceso activo de construcción de significado. Lenguaje e interacción social. Lenguaje y juego. Lenguaje y desarrollo personal. Condiciones para la adquisición de las prácticas del lenguaje en el jardín. Tipos de interacción verbal. Los géneros familiares y los didácticos. El uso y la reflexión sobre el lenguaje. Diversidad y discriminación lingüística. La situación lingüística de la Ciudad de Buenos Aires. Multilingüismo y variaciones dialectales. La escuela como comunidad de hablantes.

Segundo eje: Adquisición de la lengua materna

Contenidos posibles para este eje:

Las primeras herramientas comunicativas. Emisiones prelingüísticas. El balbuceo. Primeras funciones del lenguaje. Las palabras-frase y las frases. Gramáticas infantiles: palabras pivote y palabras abiertas. El proceso de regularización. Factores personales y grupales. El rol de los otros en la adquisición del lenguaje. La conversación en la familia y en la escuela. Los "formatos escolares". Las intervenciones docentes. Contextos que favorecen la expresión oral.

Tercer eje: Lectura y escritura

Contenidos posibles para este eje:

Problemática de la alfabetización. Función de la Educación Inicial. Lengua oral y lengua escrita. Leer y escribir en el jardín de infantes. Los avances teóricos en la comprensión de la alfabetización inicial. Los estudios psicolingüísticos y sus implicancias didácticas. Conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura. La lectura y la escritura como prácticas sociales y como prácticas escolares. Las funciones de la lectura y la escritura. La escritura como proceso de producción de textos. El sentido del aprendizaje y las condiciones didácticas.

Cuarto eje: La lectura literaria

Contenidos posibles para este eje:

Lenguaje y literatura. El texto literario. La literatura destinada a niños. Diferentes enfoques y problemáticas. La lectura de textos literarios y la construcción de la interpretación. Los niños como "lectores estéticos". El docente de Nivel Inicial como mediador entre las obras literarias y los niños: intervención docente. Situaciones didácticas: la lectura del docente, la narración, el comentario grupal, la exploración de libros, la producción. Variedad de textos. Criterios para su selección. Animación de la biblioteca de la sala.

■ EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Contribución de la instancia a la formación docente

La Educación Física, para cumplir con su finalidad específica en la Educación Inicial, ha de sostener una mirada integradora del cuerpo y la motricidad de los alumnos, que no limite el hacer cor-

poral, lúdico y motor a la clase de Educación Física, sino que permita su despliegue en las diferentes actividades que se realizan en el jardín.

Los futuros docentes necesitan reactualizar y revisar sus vivencias y experiencias anteriores referidas a la Educación Física, para lograr sensibilizarse y revalorizar sus aportes para su formación personal y docente como condición indispensable para que aprecien la importancia de los saberes corporales y motrices y los promuevan como parte de la formación de los niños de la Educación Inicial.

También tienen que acceder a un conocimiento didáctico, un "saber cómo", que les permita aceptar el desafío y el compromiso de intervenir en el desarrollo motor de los niños, pues éste requiere de múltiples experiencias e intercambios con el entorno físico, social y cultural que se generan en la relación con el docente, como promotor y "contenedor" de las iniciativas infantiles. La enseñanza de la Educación Física aumenta las posibilidades de interacción y contacto físico entre niños y docentes, quienes deben estar preparados y contar con la disponibilidad corporal para permitirlos.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- Revisen las propias concepciones y representaciones sobre la Educación Física considerando los contenidos específicos para su enseñanza.
- Identifiquen el sentido formativo de la Educación Física en general y la contribución que los saberes corporales, lúdicos y motores hacen a su desempeño e intervención en el desarrollo integral del niño de la Educación Inicial.
- Revaloricen el lugar del juego motor, de la actividad motriz y de la interacción con los otros en el jardín y generen instancia para propiciarlos.
- Comprendan las características particulares que asume el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos referidos al cuerpo, el movimiento y el juego en el transcurso de la Educación Inicial.
- Asuman el compromiso pedagógico de intervenir por sí mismos, o en articulación con otros docentes (entre ellos, el de Educación Física en particular), en acciones que promuevan el logro de la competencia motriz de los niños en este nivel.
- Diseñen, intervengan y evalúen por sí mismos, o en colaboración con el profesor de Educación Física, propuestas didácticas que incentiven el aprendizaje motor, respetando la diversidad de los niños, en contextos escolares específicos.

Ejes de contenidos

■ Desarrollo y aprendizaje motor en la Educación Inicial.

Las etapas por las que atraviesa la motricidad del niño desde el nacimiento hasta los seis años. Teorías del aprendizaje motor infantil. Teoría del esquema de Schmidt para la enseñanza de saberes corporales y motrices. Hipótesis de la variabilidad de la práctica.

■ Cuerpo, movimiento y juego. Los contenidos de la Educación Física en el nivel. La propuesta curricular, los proyectos de enseñanza.

Los contenidos como mediadores en el desarrollo de la competencia motriz de los niños.

Análisis de los contenidos de Educación física para la Educación Inicial en los diferentes documentos curriculares, proyectos institucionales y a nivel sala (CBC; Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial, del G.C.B.A.; PEI, etcétera).

Los conceptos claves relacionados con los contenidos específicos de la Educación Física en la Educación Inicial:

- Conocimiento, uso y dominio del propio cuerpo.
 - . Postura y equilibrio.
 - . El propio cuerpo y sus capacidades motrices.
 - . Capacidades perceptivas, tácticas, coordinativas, condicionales.
 - . El propio cuerpo y su relación con el espacio, el tiempo y los objetos.
- Las habilidades motoras.
 - . Tipos de habilidades motoras simples:
 - de locomoción, no-locomoción, manipulativas, acuáticas.
- Juegos motores: primera aproximación a su importancia.
- Las actividades en la naturaleza.

■ El lugar del juego motor en el jardín. Jugar el juego motor.

La significación del juego desde sus aportes al desarrollo motor.

El juego motor, un contenido socialmente significativo, a enseñar a los niños en la Educación Inicial.

Jugar y la relación con los otros.

Las reglas: surgimiento, evolución, aceptación.

Juegos motores . Tipos: los juegos motores funcionales y los juegos motores reglados.

Variables para clasificar los juegos motores:

- . propósitos (meta del juego para el niño),
- . forma de organización e interacción,
 - de persecución individual,
 - de persecución en masa,
 - de persecución en bandos.
- . los roles y funciones a desempeñar,
- . los espacios,
- . las reglas.

Los juegos tradicionales y populares.

Los juegos motores deportivos. Flexibilización y modificación de las reglas, los espacios y la cantidad de jugadores según las posibilidades reales de sus alumnos.²¹

El rol del docente como coordinador y organizador de juegos.

■ Las prácticas pedagógicas en Educación Física. Las estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje motor.

Naturaleza de las prácticas pedagógicas en Educación Física. Características particulares que deben reunir en la Educación Inicial.

Estrategias didácticas para enseñar Educación Física:

²¹ No se propone la enseñanza de los deportes ni de los mini deportes sino tomar rasgos característicos de cada deporte y proponer juegos grupales en los que se rescate preponderantemente sus contenidos lúdicos.

- . Observación de la acción motriz de los alumnos.
- . Acondicionamiento del medio para las actividades y juegos motores.
- . Uso de diferentes modalidades de comunicación.
- . Diferenciación de las intervenciones en el jardín maternal y en el jardín de infantes.
- . Reconocimiento del rol protagónico del niño.
- . Importancia de la variabilidad de las tareas propuestas a los niños (consigna, material, lugar, etcétera).

■ EXPRESIÓN CORPORAL EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Contribución de la instancia a la formación docente

La Expresión Corporal en tanto disciplina artística traza un recorrido inaugural, insertándose como materia en la formación del futuro docente de la Educación Inicial.

Para esta instancia curricular se propone tener en cuenta tanto lo que hace a la adquisición personal de este lenguaje, al desarrollo de un lector crítico del hecho artístico, en particular en lo que se refiere a la danza en sus múltiples manifestaciones, en cuanto hecho cultural, como también a los aprendizajes significativos, que se les deberá ofrecer en el trayecto de su formación para que puedan, a la vez que transitan por la experiencia personal, adquirir las herramientas necesarias para garantizar la presencia de la expresión corporal en la vida del jardín acorde con los intereses y necesidades de los niños de la Educación Inicial.

Desde este enfoque, se enfatiza la necesidad de otorgar a las experiencias prácticas un papel relevante, para que el futuro docente a través de sus propias vivencias pueda hacer un acercamiento comprensivo a los aspectos conceptuales de la misma, a la vez que reflexione sobre los aportes teóricos que configuran el perfil de la disciplina; técnicas para aprender a moverse, cuáles, el porqué de cada una de ellas, como también qué significa lenguaje artístico, y qué recursos didácticos se requieren para poder seleccionar actividades, construir propuestas didácticas que propicien el desarrollo y el enriquecimiento de las futuras prácticas, a la vez que garanticen su presencia en los distintos niveles del jardín.

Se propone que el futuro docente transite por experiencias que le permitan pensar la expresión corporal primordialmente como un lenguaje de comunicación, a través de movimientos creativos, desarrollando la capacidad de jugar con el cuerpo y sus movimientos, sensibilizándose, activando su mundo interno, sus imágenes y sensaciones, para poder convertirlas en lenguaje; que se interese por las producciones artísticas para convertirse en un futuro lector del hecho artístico y contextualice esta propuesta para los niños de la Educación Inicial.

Objetivos

En el transcurso del curso se espera que los futuros docentes:

- Se acerquen al descubrimiento sensible de las posibilidades de movimiento de su propio cuerpo y el cuerpo de los otros.

- Se vinculen con el espacio que ocupan su cuerpo y sus movimientos y las calidades de movimiento (teoría desarrollada por R. Laban).
- Protagonicen improvisaciones construyendo y transmitiendo a través del movimiento una idea, una situación, una imagen real o fantaseada, jugando con los recursos que tienen a su alcance para comunicarla.
- Se desarrollen como espectadores y lectores críticos del hecho artístico.
- Conozcan los desarrollos teóricos fundamentales y las opciones didácticas para diseñar proyectos, especificando propuestas de actividades, estrategias de intervención y posibilidades de articulación con otras áreas.
- Adecuen esta disciplina artística a los intereses y necesidades de los niños proponiendo los contenidos posibles de trabajar en las distintas edades de la Educación Inicial.

Se plantea esencialmente el carácter vivencial de la disciplina, la necesidad que el futuro docente explore, experimente, se sensibilice y sea creativo con sus movimientos. Que realice experiencias significativas que le permitan entender y transmitir sus sensaciones, emociones, etc. Que logre "jugar con sus movimientos y con los otros sujetos de la acción".

A la vez que realiza su propio recorrido de adquisiciones deberá ubicar la disciplina dentro del contexto escolar; es decir entender qué necesita un niño de Nivel Inicial, para aprender a comunicarse y expresarse corporalmente. Es decir, poder bailar sus propias danzas.

Ejes de contenidos

■ Primer eje: Exploración del movimiento expresivo en el tiempo y el espacio.

- Exploración de movimientos globales segmentarios, descubrimiento de las sensaciones que provoca el movimiento de distintas partes del cuerpo, cómo comunicarlas a través de ellos, que imágenes despierta el mover el propio cuerpo, mover el cuerpo del otro (rol pasivo/activo).
- Percepción del lugar que ocupa el cuerpo y sus movimientos en forma individual y en relación con otros cuerpos objetos o sujetos de la acción. Exploración de las intensidades y velocidades con la que se realizan los movimientos.

■ Segundo eje: La producción de mensajes.

- Imitación y recreación de movimientos de otros, presentes o evocados. De la realidad o de la propia invención.
- Selección adecuada de los recursos necesarios para la transmisión de una idea (espacio/calidades de movimiento/objetos, etcétera).
- Actitud crítica como lector de sus propias producciones y la de los otros.

■ Tercer eje: La enseñanza de la Expresión Corporal en la Educación Inicial.

- Rol de la Educación Inicial en los lenguajes artísticos. El niño como productor y como futuro lector del hecho artístico.
- El porqué y el para qué de la Expresión Corporal en la Educación Inicial.
- Cómo enseñarla. Los recursos.
- Planificación y evaluación de propuestas de enseñanza.

Contribución de la instancia a la formación docente

Favorecer la sensibilización musical mediante prácticas musicales significativas que repliquen aspectos vitales y auténticos de la música.

Desarrollar los medios de expresión y los modos de comunicación de este campo disciplinar, creando un marco de confianza en las propias posibilidades musicales.

Enriquecer y diversificar la experiencia cultural, ampliando el repertorio musical a variados estilos y géneros que hoy se difunden y coexisten –música popular, folclore, música académica, y dentro de estas, música para niños– y a expresiones innovadoras que amplían el panorama musical hacia nuevas y diferentes perspectivas.

Proveer a los futuros docentes las herramientas necesarias para desarrollar la capacidad selectiva y el juicio crítico, transmitiendo y afianzando valores estéticos.

Alentar y potenciar los procesos de análisis y reflexión para la adecuación de las prácticas docentes a las necesidades y posibilidades de los alumnos de la Educación Inicial.

La música posee la habilidad de producir emociones y despertar sentimientos. Pero estas respuestas, por sí mismas, no alcanzan para adentrarse en su naturaleza. La música necesita de diferentes oportunidades para su paulatino conocimiento y sensibilización. Para ello se propone una selección y organización de los contenidos basados en la producción y la apreciación musical, promoviendo el gusto por la acción y la participación, y el desarrollo de la percepción auditiva. Los aspectos didácticos se harán cargo en primer lugar de los aprendizajes significativos para los futuros docentes; a partir de estas experiencias estarán mejor capacitados y contarán con mayores recursos para proyectar actividades significativas, para seleccionar mejores materiales, para incluir la música oportunamente con mayor convicción y conocimiento en la Educación Inicial.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- Accedan a experiencias musicales sensibilizadoras que acrecienten su posibilidad de acción musical, vocal e instrumental.
- Incrementen su capacidad de escucha sonora y musical con el reconocimiento y la discriminación de aspectos de la música contenidos en el cancionero infantil y en un repertorio musical de diferente género y estilo.
- Participen activamente en la selección del repertorio propio y el que podrán utilizar con los alumnos de la Educación Inicial, fundamentando la elección.
- Elaboren criterios para la adecuación de las actividades musicales en las diferentes secciones de la Educación Inicial.
- Diseñen recursos y estrategias afines con las necesidades y posibilidades de los niños de este nivel.

Ejes de contenidos

Los contenidos se han agrupado en cuatro ejes:

- La producción.
- La apreciación.
- Los elementos constitutivos de la obra musical.
- La enseñanza de la música en la Educación Inicial.

Los dos primeros ejes, íntimamente relacionados entre sí, están atravesados por el tercero que aborda los elementos del lenguaje contenidos en la obra musical. Esta modalidad de organización pretende eludir todo tipo de ejercitación dissociada de un contexto musicalizador. Esto se puede lograr a través de sucesivas tareas en las que la producción y la apreciación van marcando conjuntamente hitos importantes a través de experiencias musicales significativas.

Primer eje. La producción

a. Los medios de expresión.

- La voz y el canto.
- La ejecución instrumental.
- El movimiento corporal (como recurso para la actividad musical).

b. Los modos de comunicación.

Estos contenidos abordan los procedimientos comunicativos que incidirán en la socialización de la actividad musical:

- La imitación vocal e instrumental.
- La improvisación y la creación vocal e instrumental, individual y grupal.
- La sincronización en las realizaciones conjuntas.
- La interacción con otros lenguajes.

Segundo eje. La apreciación

- La escucha sonora y musical.
- La memoria, la evocación sonora.
- La discriminación y el reconocimiento.
- La selección.
- El desarrollo estético. La capacidad crítica.
- Los medios tecnológicos y su empleo.

Tercer eje. Los elementos constitutivos de la obra musical

De acuerdo con la obra seleccionada se abordarán los elementos del lenguaje relevantes en la misma:

- Sonido, ritmo, melodía, textura musical, forma, velocidad, dinámica, carácter.
- Géneros y estilos.
- La canción infantil.

Cuarto eje. La enseñanza de la música en la Educación Inicial

- La selección del repertorio (cancionero y música instrumental).
- La selección del instrumental y de otros recursos sonoros.
- La intervención docente.
- La enseñanza de canciones.
- La planificación de actividades musicales adecuadas a diferentes grupos de la Educación Inicial (con propuestas de producción y apreciación).
- La presencia de la música en la sala y en diferentes momentos de la vida del jardín.

■ EDUCACIÓN PLÁSTICA-VISUAL EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Contribución de la instancia a la formación docente

Favorecer la sensibilización plástico-visual desarrollando medios de expresión y modos de comunicación mediante este lenguaje no verbal.

Profundizar los conocimientos adquiridos en diferentes experiencias de la escolaridad formal y no formal vinculada con el campo de las artes visuales posibilitando la reflexión y la discusión sobre los procesos de producción y de apreciación como también sobre aquellos aspectos relacionados con la transmisión de conocimientos vinculados a los elementos del lenguaje plástico-visual.

Enriquecer las experiencias culturales, ampliando los marcos de referencia plástico-visuales, reconociendo diferentes estilos, escuelas y movimientos. Se tendrá en consideración que en la actualidad se han diversificado y ampliado los límites de las obras plástico-visuales, incorporándose al repertorio las historietas, los dibujos animados, las caricaturas, las fotografías, las producciones realizadas en computadora y multimedia, entre otros.

Ampliar los conocimientos de los futuros docentes en relación con la diversidad de recursos para llevar a cabo una buena enseñanza en el campo del lenguaje plástico-visual. Esto facilitará el desarrollo del juicio crítico, la selección y pertinencia de material didáctico y la fundamentación de su selección.

Instrumentar a los alumnos para la toma de decisiones respecto de la selección de contenidos a enseñar, teniendo en cuenta el contexto escolar como también los conocimientos y posibilidades de aprendizaje de los alumnos de la Educación Inicial.

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

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- Profundicen los conocimientos que traen sobre el lenguaje plástico-visual, los elementos que lo componen, ampliando la comprensión de los contenidos propios de esta disciplina.
- Reconozcan toda propuesta de producción como una unidad en la que la búsqueda expresiva motive procesos de acción y de pensamiento en forma interrelacionada.

- Comprendan la importancia de conocer el uso de técnicas y procedimientos, materiales, herramientas y soportes en las producciones plásticas como también la importancia de generar condiciones apropiadas para promover la producción creativa en los niños.
- Desarrollen una mirada atenta, sensible y crítica basada en la percepción, que les permita enriquecer la observación, profundizando y relacionando las cualidades visuales tanto del entorno natural como del sociocultural (manifestaciones artísticas de pintores, escultores, grabadores, diseñadores, etc.) y especialmente de las producciones de los niños de la Educación Inicial.
- Revisen la importancia que le otorgan al "hacer artístico" y al "hacer" en plástica.
- Construyan criterios para la selección y la organización de las propuestas de enseñanza del lenguaje plástico-visual para los niños de la Educación Inicial.
- Reflexionen sobre las relaciones entre planificaciones y situaciones de enseñanza coordinadas u observadas que les permitan analizar ("leer reflexivamente") las diferentes prácticas a partir de los parámetros construidos en el desarrollo de la materia.

Ejes de contenidos

En la selección y la organización de los contenidos del lenguaje plástico-visual para la formación del profesorado se han tenido en cuenta los aspectos relacionados con la producción, la apreciación y la enseñanza de los mismos. Por eso, los contenidos se encuentran agrupados en los siguientes ejes:

- La producción.
- La apreciación.
- La didáctica.

La producción y la apreciación están íntimamente relacionados entre sí, de tal manera que se espera la no disociación de las experiencias que se realicen. (Ha sido necesario separarlos aquí con fines didácticos, para su mejor comprensión.)

Los dos primeros ejes de contenidos están atravesados a su vez por el eje dedicado a la enseñanza, denominado eje de la didáctica. Se proponen estos ejes teniendo en cuenta que los futuros docentes deberán poseer los conocimientos sobre el lenguaje plástico visual, el código particular, los elementos que lo componen y cómo éstos inciden en el desarrollo de la sensibilidad visual y la posibilidad de incrementar el potencial estético. Por esta razón, no se incluye como otro eje separado "El lenguaje plástico-visual", aunque los contenidos que se reconocen en este eje se trabajen necesariamente al abordar la producción, la apreciación y la didáctica.

■ El eje de la producción

Cabe destacar que cuando se habla de producción se hace referencia a múltiples aspectos que intervienen en la misma. En este sentido "la producción plástica es realización, experimentación y transformación de la materia; es interacción con el lenguaje visual para materializar lo percibido, sentido o imaginado en un objeto (bidimensional o tridimensional) que tiene características expresivas. La producción plástica es un proceso rico que integra conjuntamente la acción, la percepción, la sensibilidad y el pensamiento al servicio de la representación".²²

²² Pre Diseño Curricular para la E.G.B., Primer ciclo, pág. 101.

- Los procesos de simbolización y la producción plástico-visual.
- El uso de técnicas y procedimientos, materiales, herramientas y soportes en las producciones plásticas bidimensionales y tridimensionales.
- Las cualidades de los diferentes materiales, herramientas y soportes. Condiciones que hacen posible su uso en la Educación Inicial.
- Relaciones entre posibilidades expresivas de los materiales, herramientas y soportes, y la imagen resultado.
- Relaciones entre las producciones y los momentos de elaboración de las mismas.
- Importancia del espacio y el tiempo que se le dedica al hacer en plástica. Su relación con los procesos y resultados.
- La producción como unidad resultante de la búsqueda expresiva desarrollada a través de procesos de acción y de pensamiento en forma interrelacionada.

■ El eje de la apreciación

El eje de la apreciación aborda los contenidos relacionados con el contacto sensible, emotivo e inteligente de los futuros docentes con una gran variedad de imágenes. Se incluirán tanto las que ofrece el entorno natural (el paisaje urbano o rural, plantas, animales, objetos de la vida cotidiana) como las imágenes culturales, las realizadas por artistas actuales y del pasado (incluyéndose las nuevas producciones que pertenecen a la cultura, como dibujos de historietas, dibujos animados, graffiti, y las relacionadas con las nuevas tecnologías, entre otras).

Se pretende que los futuros docentes amplíen, profundicen y desarrollen una mirada cada vez más atenta, sensible y de no conformismo con lo que se ve en "la primera observación". Esto enriquecerá su mundo interior y le posibilitará compartirlo con sus pares y alumnos.

- La percepción.
- La observación de la realidad.
- La apreciación de las obras artísticas.
- El desarrollo estético, la capacidad crítica, la posibilidad de selección.
- La apreciación de los trabajos de los alumnos (en la bidimensión en la tridimensión) en las diferentes secciones de la Educación Inicial.

■ El eje de la didáctica

En este eje se desarrollan los contenidos relacionados con la enseñanza del lenguaje plástico-visual.

Éstos serán posibles de aprehender junto con los conocimientos desarrollados en los ejes 1 y 2, dado que son el soporte sobre el que se puede pensar la enseñanza de este lenguaje no verbal.

- La enseñanza del lenguaje plástico-visual en la Educación Inicial.
- La intencionalidad docente: cómo los signos del lenguaje plástico se convierten en contenidos de enseñanza.
- Planificación didáctica: articulación y secuenciación.
- Las actividades plásticas, diferentes tipos. Las actividades plásticas como recursos.
- La organización del espacio de trabajo.
- La intervención docente.
- Mitos y rutinas en la tarea de las salas. Análisis crítico.
- Las producciones infantiles. Reconocimiento de las adquisiciones en el dibujo, la pintura, el modelado y la construcción.

- Significatividad de diferentes problemas plásticos, sus posibilidades de resolución en la Educación Inicial.
- Problemas plásticos que el niño resuelve en la institución escolar.

■ SEMINARIO JUEGO

Contribución de la instancia a la formación docente

El Seminario, como instancia curricular dentro de una estructura global, asume la responsabilidad de nutrir y fortalecer lo que sería la intencionalidad formativa del Trayecto del que es parte, haciendo pie y profundizando en una potencialidad explicativa y problematizadora. Como un engranaje más, dentro de la lógica del esquema curricular general, propone entonces una práctica centrada en un "hacer" intelectual, que posibilite una construcción de saberes, fruto de la reflexión sistemática, organizada y profunda sobre algún aspecto de la realidad escolar o social.

La estructura organizativa del dispositivo asume un formato orientado fundamentalmente a propiciar una vinculación autónoma con el saber, en donde la indagación, la construcción y la producción en torno de algún conocimiento, en el marco de una problemática específica, se define por el trabajo colectivo y creativo de un grupo pequeño de alumnos. Es así como el trabajo intelectual y la indagación teórica se constituyen en el eje central que articula las distintas tareas por desarrollar.

Estudiar el juego y su relación con la enseñanza no es un problema menor para la Educación Infantil, sino que es considerado uno de los ejes sobre el cual debe elaborarse un currículum infantil de calidad (Zabalza, 1996; Frabboni, 1984; Kishimoto, 1998; Sarlé, 1999).

Desde esta perspectiva, los aspectos que presentan mayor conflicto a la hora de establecer relaciones entre juego y enseñanza se refieren a la naturaleza del juego en la escuela, la posibilidad de proponer juegos y el lugar del adulto en ellos. Consideramos que el juego, en la escuela infantil y especialmente por las características del niño que atiende, es una actividad que excede ampliamente su definición como un medio para enseñar contenidos específicos. El juego es un derecho de los niños y no sólo un medio para enseñar. En el juego se aprende y se desarrolla el pensamiento y la creatividad de los niños, dado que crea un contexto posible tanto para la ejercitación de funciones cognitivas existentes como para la creación de nuevas estructuras cognitivas. Esta posibilidad que le otorga el juego al niño espontáneamente puede ser enriquecida en la escuela. La riqueza que le añade la escuela al hecho de jugar está dada tanto por la posibilidad de hacerlo con otros (pares, jugadores más expertos, adultos) cuanto por la presencia de objetos y materiales que amplían las posibilidades espontáneas del niño o su contexto familiar. La figura del maestro promueve y sostiene los juegos de los niños, amplía sus posibilidades y genera nuevos contextos.

La escuela infantil debería entonces brindar espacios, materiales, tiempos... para que el niño pueda jugar libremente. Se necesita volver a permitir el juego libre (simbólico, reglado, con otros pares o adultos, con objetos ricos y que desafíen sus posibilidades naturales, etc.), más allá del tiempo de juego que es admitido como recreo o descanso luego de la tarea escolar. Un juego bajo la mirada del maestro, que sostiene y "andamia", y a partir del cual se generan situaciones de interacción maestro-niños, niños-niños, que van ampliando los contextos de significado en los que se produce el aprendizaje.

Contar con una instancia de Seminario de Juego permite profundizar esta temática particular y poner en discusión el lugar que se le asigna en el contexto de enseñanza de niños menores de 6 años.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- Comprendan la complejidad del juego en la educación infantil y su relación con la edad de los niños, los contenidos escolares y el rol del maestro.
- Se cuestionen y pongan en discusión las definiciones y los distintos modos de comprensión del fenómeno lúdico.
- Reconozcan y generen miradas diferentes sobre los acercamientos posibles al objeto juego y su relación con la enseñanza.
- Comprendan posibles relaciones entre contexto escolar-contexto no escolar y juego, considerando el juego como fenómeno social y cultural.
- Profundicen la temática del juego centrando su estudio en algunos aspectos elegidos por ellos mismos.

Ejes de contenidos

El contenido que se aborde en el Seminario de Juego guarda relación con aquellos saberes sobre juego que los alumnos han construido a lo largo del TFCEN. Por este motivo, pueden existir puntos de partida muy diversos que van a requerir de diseños de trabajo diferentes. A modo de ejemplo, presentamos tres posibles puntos de partida para la definición y planificación del Seminario:

- A. Un eje "novedoso" no abordado en los trayectos anteriores, buscando una producción original.
- B. Cuestiones ya trabajadas en otras instancias que requieren de cierta profundización o ampliación.
- C. Algún aspecto que se considere "central" sobre juego y que desea profundizarse.

Propuesta de contenidos a trabajar desde la alternativa A

A partir de un tema general propuesto por el profesor se pueden proponer subtemas a elegir por los grupos de alumnos.

Por ejemplo, si se elige como tema general "Juego y concepción de infancia". (Este tema cruza contenidos trabajados en el Trayecto de la Formación General: Pedagogía, Sujetos de la Educación; y del TFCENI: Problemáticas, Enseñanzas y Sujetos de la Educación del Nivel...). A partir de este tema general, el profesor podrá seleccionar subtemas²³ a ser desarrollados por los diferentes grupos de alumnos. Por ejemplo:

- Las relaciones entre concepción de infancia y juego en los primeros pedagogos.
- El niño y el juego en las producciones artísticas. Concepciones presentes en cada una.
- El niño y el juego a través de los medios de comunicación social: ¿qué propuestas de juego y para qué niños?
- Las concepciones de infancia y juego en el pensamiento de los maestros.
- Los juguetes didácticos o educativos propuestos por el mercado: ¿juegos ideales para niños ideales?
- Los derechos del niño a jugar en el siglo XXI.

²³ Los subtemas que enunciarnos podrían constituirse en sí mismos en temas generales posibles para otros Seminarios. Esto dependerá del avance que cada Seminario pueda ir realizando sobre el contenido propuesto y las posibilidades del IFD de ir ampliando su material bibliográfico y su producción didáctico curricular.

Propuesta de contenidos a trabajar desde la alternativa B

En este caso, la elección apunta a profundizar algún aspecto de lo trabajado en otras instancias curriculares y supone un análisis y reflexión inicial por parte de los alumnos.

Algunos temas posibles podrían ser:

- La mirada de la psicología del desarrollo sobre el niño y el juego. Sus derivaciones didácticas.
- La cultura lúdica y las propuestas de enseñanza.
- Las estructuras didácticas basadas en el juego y su lugar en las salas: juego trabajo, juego dramático, juego centralizador, juego proyecto.
- Los juegos con reglas externas y su presencia en las salas: los juegos de mesa, los juegos tradicionales, los juegos de origen deportivo, etcétera.
- El lugar del juego libre. Sus tiempos en función de la edad de los niños.

Propuesta de contenidos a trabajar desde la alternativa C

En este caso, el Seminario se propone como un espacio de discusión y profundización de determinados textos que el profesor seleccionó en relación con la problemática de juego. Por ejemplo:

- Postura sociohistórica sobre juego (Vigotsky, Elkonin, Ortega).
- Tratamiento del juego en diseños curriculares entre 1972 y 1999.

■ SEMINARIO LITERATURA INFANTIL

Contribución de la instancia a la formación docente

Esta instancia curricular tiene como objetivo abordar la parcialidad de conocimiento que denominamos Literatura Infantil proponiendo el estudio intensivo, relevando fuentes actualizadas y desarrollando capacidades académicas, como la indagación, el análisis, la hipotetización, la elaboración razonada y argumentada de diferentes posturas teóricas y prácticas que permitan arribar a una producción grupal escrita con su correspondiente exposición y defensa.

La modalidad de Seminario permite abordar el objeto de estudio Literatura Infantil tomando en cuenta su complejidad y buscando establecer una relación constructiva con el conocimiento, generando en los estudiantes actitudes críticas, comprensivas y creativas que les permitan fundamentar su tarea de enseñanza y reflexionar sobre las decisiones de la práctica.

Le cabe al futuro docente para la Educación Inicial asumir un rol fundamental en la vinculación de los niños con la literatura. Para ello habrá de poder efectuar decisiones acerca de qué materiales literarios elegir para sus futuros alumnos y por qué razones hacerlo, de qué manera acercar esta literatura a los niños que aún no leen convencionalmente y también la posibilidad de brindar oportunidades para que los propios niños incursionen en la producción de textos. Todas estas decisiones requieren de un delicado entramado de conocimientos teóricos y una toma de posición para realizar acciones de la práctica.

La instancia de Seminario busca abordar el objeto de estudio Literatura Infantil tomando en cuenta su complejidad y garantizando realizar un recorrido que profundice o enriquezca contenidos

considerados nodales, indispensables para la formación de grado del futuro docente de la Educación Inicial. A la vez –a través de la propuesta de un trabajo de producción fundamentado– permite ubicar al alumno de profesorado en un lugar en el que pueda comenzar a ejercer él mismo el lugar de lector y productor competente, sensible y crítico, capacidades ineludibles para asumir el rol de mediador entre la literatura y los niños.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- Reflexionen y trabajen sobre la necesidad e importancia de un espacio para la literatura en la experiencia del niño de la Educación Inicial.
- Inicien un estudio crítico sobre la literatura destinada a niños y su problemática.
- Desarrollen su capacidad crítica en relación con los textos destinados a los niños.
- Profundicen el acercamiento iniciado a la problemática de la literatura infantil, conociendo abordajes teóricos que permitan construir criterios fundamentados para realizar una selección adecuada de manifestaciones literarias para los niños.
- Intervengan en el espacio particular de la literatura desde el rol de mediador con propuestas reflexivas, críticas y de producción creativa.
- Enriquezcan las posibilidades de trabajo de los alumnos como mediadores a partir de los ejes seleccionar-transmitir textos literarios y provocar-coordinar la producción de textos de los chicos con propuestas fundamentadas.
- Diseñen situaciones y modalidades de intervención que permitan a los niños participar en forma dinámica y protagónica en la producción de textos.
- Desarrollen competencias profesionales con relación a la lectura y la escritura.

Temas nodales y propuestas de temas para la elaboración de monografías

El Seminario contemplará temas o contenidos ya abordados en Prácticas del Lenguaje 1 y 2, a fin de profundizarlos o ampliarlos, como también otros no trabajados en esas instancias. Cualquiera sea el grado de especificidad del tema, el trabajo monográfico deberá enmarcarlo tomando en cuenta su relación con los propósitos de la literatura en la Educación Inicial, esto es con la posibilidad de los niños de disfrutar y apreciar la literatura y de incursionar en la producción creativa. La indagación cobrará significado en la posibilidad de pensar el tema o el contenido en cuestión desde las posibilidades de accionar docente: la selección y la transmisión de textos literarios y la coordinación de producciones de los niños.

Algunos de los temas propuestos para la elaboración de monografía son:

- ▲ Vinculación de la literatura con la imagen de infancia.
- ▲ Los temas de la literatura infantil.
- ▲ Literatura infantil e ideología.
- ▲ La selección de textos: ¿jerarquización o censura?
- ▲ Significación y vigencia del cuento de hadas.

- ▲ Literatura para los más chiquitos.
- ▲ Los libros en el Jardín Maternal.
- ▲ La figura del héroe en los cuentos infantiles.
- ▲ Los chicos como productores de textos estéticos.
- ▲ El derecho del niño a la poesía.
- ▲ Los juegos y rondas tradicionales.
- ▲ Problemática del teatro para niños.

■ TALLER PREVENCIÓN Y CUIDADO DE LA SALUD²⁴

Contribuciones de la instancia a la formación docente

La inclusión de este espacio curricular atiende a los requerimientos del desempeño del rol docente en función de la protección y el cuidado de bebés y niños.

El cuidado de la salud comprende la prevención así como el conocimiento de las medidas de tratamiento de las principales enfermedades infantiles, y busca fundamentalmente la promoción de mejores calidades de vida para la población infantil. Esta tarea, compartida por padres y docentes, apunta no sólo a atender las necesidades de la población de bebés y niños sino a la enseñanza de conductas preventivas.

Los futuros docentes, en su formación, deberán agenciar un conocimiento que les posibilite la utilización de recursos para enfrentar y resolver situaciones vinculadas con riesgo y accidentes, primeros auxilios, control sanitario de los niños, alimentación, promoción de hábitos en los que quiere formar así como de las condiciones que comprometan el desarrollo de actividades en un ámbito de seguridad e higiene.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- Reflexionen sobre las prácticas docentes institucionales y de sala vinculadas a la salud infantil.
- Aprendan a desenvolverse frente a situaciones en que se ponga de manifiesto un estado de enfermedad o situación de urgencia que comprometa la salud de los niños y/o el personal de la institución.
- Valore la interacción con los equipos de salud comprendiendo la importancia del rol docente atento a la promoción y el acompañamiento del desarrollo saludable de los niños.
- Reconozcan la importancia del trabajo junto con la familia y la comunidad para ofrecer contextos saludables a los niños.

■ ²⁴ Primera propuesta en proceso de consulta a especialistas.

■ **Los distintos enfoques en la prevención y el cuidado de la salud.**

Concepto de salud y enfermedad. La salud como proceso individual y social. Los diferentes niveles de prevención de la salud: primario, secundario y terciario.

■ **La acción docente frente a las necesidades de alimentación, higiene, sueño y actividad.**

El amamantamiento. La preparación y la administración de mamaderas y papillas. La importancia de un programa de alimentación proteico-calórico balanceado para el desarrollo infantil. La malnutrición: problemas de desnutrición y obesidad infantil. Factores que intervienen en una alimentación saludable. Culturas y alimentación escolar. Refrigerios, meriendas, almuerzos. El momento del almuerzo en la escuela infantil. La importancia de la dimensión afectivo-social en los momentos de alimentación.

Pautas para el cambio de pañales de los bebés. El control de esfínteres. La enseñanza de pautas de higiene para el cuidado de la salud.

La regulación de los tiempos de sueño y vigilia. La hora del descanso en las escuelas infantiles de jornada completa.

La actividad del niño y la salud psicofísica.

■ **El diseño y el cuidado del medio ambiente en las instituciones infantiles.**

El diseño de un ambiente físico seguro. Criterios para la conformación de un ambiente físico que considere normas básicas de higiene y seguridad. Regulación de las temperaturas, ventilación, iluminación, relación espacio y cantidad de niños. La higiene en la institución.

■ **Las instituciones infantiles como agencia de prevención.**

Las relaciones entre docentes, equipos de salud, familias y comunidades.

Inmunizaciones. Diferentes tipos de inmunidad natural y adquirida. Programa de inmunizaciones en nuestro país; vacunas: BCG, sabin, triple, cuádruple y quintuple, anti hepatitis A y B, etcétera.

Enfermedades asintomáticas y sintomáticas. Enfermedades comunes en la infancia. Acciones a seguir frente a la detección de enfermedades con las familias y en la institución. El cólera y el SIDA.

Accidentes más frecuentes en la infancia: caídas, heridas cortantes y hemorragias, golpes y fracturas, intoxicaciones de diverso tipo, lesiones oculares, asfixias, picaduras y mordeduras, quemaduras, electrocución, enfriamiento, insolaciones, introducción de elementos en los orificios (nasales, auditivos, etc.). Primeros auxilios. El botiquín escolar.

Criterios para tomar decisiones ante situaciones de riesgo y accidentes en el ámbito institucional. Reglamentaciones y procedimientos formales establecidos.

Caracterización del Trayecto

El Trayecto de Construcción de la Prácticas Docentes se desarrolla a lo largo de toda la carrera en una tarea orientada, en un principio, al tratamiento de algunos contenidos específicos del TCPD y, progresivamente, a acompañar el trabajo en las instituciones del nivel en el que los/as estudiantes desarrollarán su futura práctica laboral. Se trata de un taller presencial de tres horas semanales durante la totalidad de los años de formación que se complementa con la tarea realizada en las instituciones que atienden a niños de 45 días a 5 años inclusive.

Finalidades formativas

Este trayecto se propone ofrecer experiencias que les permitan a los futuros docentes:

- Reconstruir y resignificar los conocimientos de la propia biografía escolar.
- Reconocer las costumbres, tradiciones y "figuras de autoridad" que configuran las prácticas docentes y las propias representaciones acerca de las mismas para deconstruirlas e iniciar la construcción del propio estilo profesional.
- Describir, analizar, interpretar y diseñar prácticas educativas apelando a conceptos y modelos teóricos de diferentes campos disciplinarios.
- Tensionar esos desarrollos teóricos con referentes empíricos cotidianos, completando silencios o áreas poco exploradas por la teoría y/o recreando nuevos conceptos.
- Ensayar alternativas diversas para la introducción de cambios deliberados y sistemáticos en las prácticas docentes, de manera hipotética y/o real.
- Diseñar, implementar y someter a análisis las propuestas de enseñanza elaboradas y/o desarrolladas.
- Reflexionar sobre los aspectos ideológicos, políticos, éticos y vinculares comprometidos en las prácticas docentes.

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

En cada tramo se retoma, resignifica y complejiza lo trabajado en el tramo anterior, no a la manera de una "suma" que agrega a lo sabido sino de un análisis crítico que vuelve y reformula tanto las dudas, las preguntas, las hipótesis originales como las certezas anteriores. En este sentido se podrá observar que los objetivos y contenidos que se presentan a continuación para las distintas instancias resultan en parte reiterados y en parte enriquecidos concibiendo la construcción de las prácticas docentes como un proceso a largo plazo que se logra a través de diferentes y sucesivas aproximaciones, construcciones y reconstrucciones referentes a los mismos aspectos.

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

Las instituciones a las que concurren los alumnos para realizar sus pasantías y prácticas han de ser diversas a fin de enriquecer los registros de experiencias formativas. Pueden asistir a diferentes organizaciones sociales que atienden a niños de 45 días a 5 años inclusive: jardines maternos, escuelas infantiles, jardines integrales, jardines de infantes comunes, jardines de infantes nucleados correspondientes a la jurisdicción del G.C.B.A. Instituciones privadas, instituciones dependientes de Bienestar social, de la Secretaría del Menor y la Familia, de sindicatos, de empresas, como también emprendimientos barriales-comunitarios, etcétera.

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

El proceso de aproximación a la realidad educativa y el aprendizaje y la apropiación gradual y paulatina de las prácticas docentes comprende tres tramos diferenciados.

Se parte de una primera aproximación al conocimiento de las prácticas docentes tal como se dan en la vida cotidiana de las instituciones educativas formales y, si las hubiere, no formales. En este primer tramo se propone trabajar centralmente el análisis y la caracterización de dichas prácticas.

En un segundo tramo se propone abordar las prácticas de la enseñanza, teniendo en cuenta que éstas forman parte de las prácticas docentes. A los fines didácticos, la idea consiste en centrarse en el aprendizaje del acto de la enseñanza en situaciones "recortadas" (secuencias de actividades, proyectos acotados) poniendo el énfasis particularmente en el análisis crítico y reflexivo de los primeros desempeños, de las decisiones relacionadas con el diseño de la planificación, de la dimensión transformadora de la tarea docente, en un trabajo realizado junto con otros (compañeros, profesor de prácticas, profesores de las disciplinas, docentes de las escuelas).

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

Primer tramo

En este primer tramo se incluyen dos instancias:

- Taller 1. Herramientas e instrumentos para el relevamiento de datos.
- Taller 2 y pasantías (observación y ayudantías pedagógicas).

■ TALLER 1. HERRAMIENTAS E INSTRUMENTOS PARA EL RELEVAMIENTO DE DATOS

Los alumnos asisten a un encuentro semanal durante el primer cuatrimestre de la carrera en el instituto formador.

Esta instancia ofrece a los estudiantes herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para llevar a cabo los trabajos de campo propuestos en las materias de la Formación General e iniciarlos en el trabajo sistemático sobre las prácticas docentes.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- Se inicien en el análisis de las prácticas docentes.
- Adquieran herramientas y marcos conceptuales en relación con la observación, la elaboración de informes y de registros.

Contenidos

- ▲ El sentido de la utilización de herramientas de relevamiento, análisis e interpretación de información relevante para las prácticas docentes.
- ▲ Identificación de datos primarios y secundarios: técnicas de búsqueda, de recolección y de sistematización.
- ▲ Encuestas y entrevistas; censos y datos oficiales disponibles.
- ▲ La observación. Características y relevancia en la práctica docente. Tipos de observación y de registro.
- ▲ Análisis y contrastación teórica de datos: primeras aproximaciones.
- ▲ Diferentes tipos de informes, su elaboración.

■ TALLER 2 Y PASANTÍAS (OBSERVACIÓN Y AYUDANTÍAS PEDAGÓGICAS)

- Taller: los alumnos asisten a encuentros semanales durante un cuatrimestre en el instituto formador.
- Pasantías: en el curso del cuatrimestre concurren a instituciones que atienden a niños de 45 días a 3 años durante una semana y a instituciones que atienden a niños de 3 a 5 años inclusive durante dos semanas. Esta pasantía en instituciones de Educación Inicial se desarrolla en el contraturno de la cursada de la carrera o en turnos especiales. El rol de los alumnos pasantes es el de ayudante pedagógico.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- Observen y registren las diversas realidades escolares-institucionales.
- Conozcan los diversos contextos y diferentes propuestas de educación infantil.
- Se inicien en el análisis de las prácticas docentes observadas desde distintos marcos teóricos.
- Desarrollen una actitud comprometida en la producción compartida a las que asiste.
- Participen constructivamente en la producción compartida conformando equipos de trabajo.

Contenidos

- ▲ La observación y el análisis de lo observado como fuente de información clave para la tarea docente.

- ▲ El registro de situaciones didácticas observadas.
- ▲ La entrevista a los docentes y directivos.
- ▲ Análisis de las prácticas docentes observadas (de otros docentes) desde diferentes perspectivas teóricas.
- ▲ La organización del trabajo en las diferentes secciones: tiempo, espacio, rol del docente, protagonismo del alumno (bebés y niños), contenidos a enseñar y materiales didácticos. Diversas situaciones lúdicas. Modalidades de despliegue de la contención afectiva. Formas de elaboración del PEI (Proyecto Educativo Institucional).
- ▲ Fases y ámbitos de la formación docente. La biografía escolar, la formación inicial y la socialización profesional como espacios de la "formación" docente.
- ▲ La identidad del alumno-pasante.

Segundo tramo

En este segundo tramo se incluyen tres instancias:

- Taller 3 y Prácticas de la Enseñanza 1 (primeros desempeños en el jardín maternal)
- Taller 4 y Prácticas de la Enseñanza 2 (primeros desempeños en el jardín de infantes)
- Taller 5 y Prácticas de la Enseñanza 3 (diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos).

En los Talleres 3, 4 y 5 se proponen los mismos objetivos y contenidos aunque se trabajen aspectos específicos según las secciones en las que practiquen los alumnos y el tipo de propuesta a diseñar.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- Reconozcan la observación y el análisis de la realidad comunitaria, institucional y de la sala como fuente de información para construir propuestas de enseñanza singulares.
- Diseñen y evalúen secuencias de actividades, proyectos y la organización del tiempo diario.
- Se desempeñen como ayudantes pedagógicos y como coordinadores de las diferentes actividades y/o proyectos comprendiendo la racionalidad de las acciones y el sentido práctico.
- Analicen sus propias prácticas como coordinadores en la puesta en marcha de las actividades planificadas como parte de secuencias o de proyectos.
- Reconozcan los procesos de formación del "habitus" profesional y sus componentes con el fin de tomar conciencia del papel que juegan en el modo de resolver las intervenciones docentes en las situaciones concretas de enseñanza favoreciendo la posibilidad de construir y reformular repertorios alternativos para enseñar.
- Desarrollen una actitud comprometida en la asunción progresiva de las responsabilidades propias del rol de practicante en las instituciones a las que asiste.
- Participen constructivamente en la producción compartida conformando equipos de trabajo y valorando la riqueza de los aportes de los diferentes puntos de vista.

Contenidos

- ▲ La diversidad socioeconómica y cultural de la comunidad escolar como elementos centrales en la comprensión y la producción de proyectos pedagógicos.
- ▲ La observación como fuente de información para la toma de decisiones docentes.
- ▲ Caracterización real de los niños y grupos.
- ▲ Análisis de la organización del trabajo en las diferentes secciones: distribución del tiempo, organización del espacio, las intervenciones docentes, el protagonismo del alumno (bebés y niños), los contenidos a enseñar y los materiales didácticos. Situaciones lúdicas, clima afectivo, manifestación de distintas relaciones vinculares.
- ▲ El proceso de diseño de la enseñanza: planificación de secuencias de actividades, itinerarios, proyectos, cronogramas diarios.
- ▲ Estrategias para la coordinación y la co-coordinación de actividades.
- ▲ Regulación de las intervenciones en respuesta a las actuaciones de los bebés/niños.
- ▲ La dialéctica del trabajo de enseñar: diseño de propuestas, puesta en marcha, evaluación y reflexión crítica para un nuevo diseño.
- ▲ Coexistencia/yuxtaposición de tradiciones y teorías psicológicas, pedagógicas y didácticas en el trabajo docente.
- ▲ Análisis y reflexión de las prácticas de la enseñanza. Las matrices de aprendizaje y su incidencia en los desempeños docentes. El "habitus" profesional.

■ TALLER 3 Y PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA 1 (PRIMEROS DESEMPEÑOS EN EL JARDÍN MATERNAL)

- Taller: los estudiantes asisten a un encuentro semanal durante un cuatrimestre en el instituto formador.
- Prácticas de la Enseñanza 1: En el curso del cuatrimestre concurren a instituciones que atienden a niños de 45 días a 3 años durante dos semanas. Los alumnos conforman subgrupos de cuatro integrantes cada uno que concurren en forma sucesiva a las instituciones. Asiste un practicante a cada sala.

Se desarrolla en el contrahorario de la cursada de la carrera. Existe la posibilidad de realizarla en el mismo turno, extendiendo el tiempo total de la carrera.

Se ha definido el acompañamiento a los alumnos por parte de profesores consultores (especialistas en las diversas áreas).

■ TALLER 4 Y PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA 2 (PRIMEROS DESEMPEÑOS EN EL JARDÍN DE INFANTES)

- Taller: los estudiantes asisten a un encuentro semanal durante un cuatrimestre en el instituto formador.
- Prácticas de la enseñanza 2: En el curso del cuatrimestre concurren a instituciones que atienden a niños de 3 a 5 años inclusive durante cuatro semanas.

Se realiza en el contrahorario de la cursada de la carrera. Existe la posibilidad de realizarla en el mismo turno, extendiendo el tiempo total de la carrera.

Los alumnos conforman subgrupos de ocho integrantes cada uno que concurren en forma sucesiva a las instituciones. Se propone un trabajo en parejas, dos alumnos-practicantes concurren a cada sala.

Se ha definido el acompañamiento a los estudiantes por parte de profesores consultores (especialistas en las diversas áreas).

■ TALLER 5 Y PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA 3 (DISEÑO, PUESTA EN MARCHA Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS)

- Taller: los estudiantes asisten a dos encuentros semanales durante un cuatrimestre en el instituto formador.

- Prácticas de la enseñanza 3: En el curso del cuatrimestre concurren a instituciones que atienden a niños de 45 días a 5 años inclusive durante tres semanas no continuas totalizando 15 días de diversos modos.

El profesor acompaña asesorando y orientando a cada subgrupo en los procesos de construcción de los fundamentos teóricos, diseño, puesta en marcha y evaluación de los proyectos y trabaja a la vez aspectos compartidos en el grupo total.

Se realiza un trabajo sistemático y conjunto con profesores consultores (especialistas en las diferentes áreas), quienes también orientarán a los alumnos.

Cada grupo de alumnos trabaja en la elaboración de un proyecto, su puesta en marcha y evaluación para un grupo de niños de una sala. Es el proyecto lo que da continuidad a la experiencia y por eso resulta posible una cierta discontinuidad en el tiempo.

Tercer tramo

■ TALLER 6 Y LA RESIDENCIA EN EL JARDÍN MATERNAL Y EN EL JARDÍN DE INFANTES

- Taller: los estudiantes asisten a un encuentro semanal en el instituto formador.

- Residencia: En el curso del cuatrimestre concurren a instituciones que atienden a niños de 45 días a 3 años durante cinco semanas y a instituciones que atienden a niños de 3 a 5 años inclusive durante diez semanas.

Los grupos de alumnos son de 6 integrantes acompañados por un profesor que asesora en las tareas de relevamiento de información, diseño, puesta en marcha y evaluación de la propuesta de enseñanza.

Se realiza un trabajo sistemático y conjunto con profesores consultores (especialistas en las diferentes áreas).

Cada alumno trabaja con un grupo de niños de una sala.

Objetivos

Se propone que los futuros docentes:

- Reconozcan la observación y el análisis de la realidad comunitaria, institucional y de la sala como fuente de información para construir propuestas de enseñanza singulares.
- Diseñen y evalúen unidades didácticas, proyectos y la organización del tiempo diario y semanal.

- Asuman la coordinación de las diversas tareas que implican el desempeño docente en el desarrollo cotidiano de la jornada.
- Analicen sus propias prácticas en todas sus dimensiones.
- Reflexionen diariamente sobre sus prácticas docentes reformulándolas y reajustándolas en función de los análisis realizados.
- Hagan un ejercicio sistemático de "toma conciencia" del papel que juegan los diversos aspectos involucrados en la construcción de las prácticas docentes favoreciendo el inicio de la construcción del propio estilo profesional.
- Valoren el trabajo en equipo participando desde el rol de los residentes en los proyectos institucionales.
- Desarrollen una actitud comprometida en la asunción de las responsabilidades propias del rol de residente en las instituciones a las que asiste.

Contenidos

- ▲ La diversidad socioeconómica y cultural de la comunidad escolar como elementos centrales en la comprensión y la producción de proyectos pedagógicos.
- ▲ La observación como fuente de información para la toma de decisiones docentes.
- ▲ Caracterización real de los niños y grupos.
- ▲ El proceso de diseño de la enseñanza: planificación de unidades didácticas y/o proyectos. Distribución del tiempo diario y semanal. Reformulación del itinerario del desarrollo de la unidad didáctica en las planificaciones de cronogramas semanales y diarios. Planificación por ejes para las secciones de los niños pequeños (45 días a 2 años), la importancia de la construcción del escenario pedagógico. Criterios para la selección de materiales. Las intervenciones docentes.
- ▲ Estrategias para la coordinación grupal. Las diferentes modalidades organizativas. El trabajo en pequeño grupo, en grupo total. Su relación con objetivos y contenidos de la enseñanza. El docente, los límites y las sanciones. El desarrollo de la autonomía en los bebés y niños.
Estrategias para la coordinación y la co-coordinación de la tarea docente en el jardín maternal. Atención a tiempos y necesidades individuales.
- ▲ La toma de decisiones docentes en relación con las diferentes variables didácticas durante la coordinación de las diferentes actividades: espacio, tiempo, protagonismo de los actores, contenidos, materiales, recursos, etc. Su incidencia en el clima y modalidad de desarrollo de la tarea cotidiana con bebés y niños.
- ▲ Posibilidades y limitaciones en la búsqueda de respuestas adecuadas a la simultaneidad de las demandas administrativas, organizativas y pedagógicas propias de las prácticas docentes.
- ▲ La regulación de los tiempos, agendas, cronogramas. Estabilidad y flexibilidad. La evaluación diaria y semanal de los proyectos, unidades didácticas, planificaciones por ejes, cronogramas semanales y diarios. Reflexión y análisis de las propias prácticas docentes a través de la autoevaluación diaria del desempeño. La importancia de apelar a diferentes referentes teóricos para enriquecer la reflexión sobre las prácticas docentes. El diario del docente.
- ▲ La relación con las familias. Primeras aproximaciones a los diferentes modos de establecer una comunicación profesional que enriquezca el desarrollo saludable de los bebés y niños. El cuaderno de comunicaciones, la cartelera. La observación y el análisis de los contactos informales que llevan a cabo los docentes de las salas con las familias.
- ▲ La participación en la vida institucional. El PEI (proyecto educativo institucional), análisis de las diferentes propuestas y posible integración.

▲ Análisis y reflexión sobre las prácticas de la enseñanza. Las matrices de aprendizaje y su incidencia en los desempeños docentes. El "habitus" profesional.

Sobre las correlatividades entre las instancias correspondientes a este trayecto y con las de otros trayectos

Para cursar:

- **Enseñanza en la Educación Inicial 1:** es necesario haber cursado Didáctica y Currículum (TFG) y Problemáticas de la Educación Inicial de este mismo trayecto.
- **Enseñanza en la Educación Inicial 2:** es necesario haber cursado Enseñanza en la Educación Inicial 1.
- **Los Sujetos de la Educación Inicial 1:** es necesario haber cursado Sujetos de la Educación (TFG).
- **Los Sujetos de la Educación Inicial 2:** es necesario haber cursado Sujetos de la Educación Inicial 1.
- **Pasantía (ayudantía pedagógica):** es necesario haber cursado Taller de Construcción de las Prácticas docentes 1, Problemáticas de la Educación Inicial y dos materias (una del TFG y una del TFCEN).
- **Prácticas de la Enseñanza 1 (primeros desempeños en jardín maternal):** es necesario haber cursado Pasantía, Pedagogía, Enseñanza en la Educación Inicial 1 (centrada en el jardín maternal), Los Sujetos de la Educación Inicial I, Prácticas del Lenguaje I y por lo menos una instancia del grupo "Lenguajes Artísticos-Expresivos".
- **Prácticas de la Enseñanza 2 (primeros desempeños en jardín de infantes):** es necesario haber cursado Pasantía, Enseñanza en la Educación Inicial 2 (centrada en el jardín de infantes), Los Sujetos de la Educación Inicial II, Prácticas del Lenguaje 2, Matemática en la Educación Inicial o grupo "Ambiente" y por lo menos una instancia del grupo "Lenguajes Artísticos-Expresivos".
- **Prácticas de la Enseñanza 3 (diseño, implementación y evaluación de proyectos):** es necesario haber cursado Enseñanza en la Educación Inicial 1 y 2, Los sujetos de la Educación Inicial 1 y 2, y por lo menos tres instancias vinculadas a los diferentes campos del conocimiento (Matemática en la Educación Inicial, Prácticas del Lenguaje, grupo "Lenguajes Artísticos-Expresivos", grupo "Ambiente").
- **Residencia:** es necesario haber aprobado Prácticas de la Enseñanza 1 y 2, y todas las instancias del TFCEN.

Dado que los seminarios están pensados como instancias de profundización de temáticas a elegir por los alumnos, es necesario que tengan una primera aproximación a los ejes temáticos que proponen los mismos en las cursadas de las materias afines.

En este sentido se propone:

Para cursar el **Seminario de Juego**, haber cursado Enseñanza en la Educación Inicial 1 y 2, y Los Sujetos de la Educación Inicial. Ambas materias abordan el tema de juego desde diferentes y complementarias perspectivas interesantes para retomar y profundizar.

Para cursar el **Seminario de Literatura Infantil**, haber cursado Prácticas del Lenguaje 1 y 2, cuyo cuarto bloque se denomina Lectura literaria.