

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

VISTO, las actuaciones del rubro mediante las cuales la Dirección General de Educación Superior tramita la aprobación del Diseño Curricular de la carrera Profesorado de Educación Inicial, con carácter jurisdiccional, para su implementación en unidades educativas públicas y privadas de Nivel Superior dependientes de este Ministerio, a partir del período lectivo 2009; y

CONSIDERANDO:

Que los nuevos diseños curriculares de formación docente en la Provincia de Salta se organizan e implementan conforme a las disposiciones contenidas en la Ley Nacional de Educación Nº 26.206, en la Ley de Educación de la Provincia Nº 7.546 y en las Resoluciones Nº 24/07 y 74/08, ambas del Consejo Federal de Educación;

Que la Ley Nacional Nº 26.206, en su Artículo 37º expresa: “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen competencia en la planificación de oferta de carreras..., el diseño de planes de estudio...”;

Que en el Artículo 71º de la misma norma, se establece que la formación docente tiene como finalidad preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa; promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza de las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as;

Que por el inc. d) del Artículo 76º se crea el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo regulador de la Formación Docente Inicial en toda la República Argentina;

Que por el Artículo 75º de la Ley Nacional Nº 26.206, se pauta cómo se estructura la formación docente y reza que para el Nivel Inicial y Primario tendrá cuatro (4) años de duración;

Que en el contexto del Artículo 40º de la Ley de Educación de la Provincia Nº 7.546, se consigna que en el marco de los lineamientos establecidos por el Instituto Nacional de Formación Docente, el Gobierno Provincial tiene competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudios, la aplicación de las regulaciones específicas, en los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia;

Que en su Artículo 81º, se establece la finalidad de la Formación Docente en la Provincia;

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Que por Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación, se aprobaron los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”, a fin de sostener la calidad y pertinencia de la formación docente continua en sus aspectos académicos y organizativos y de garantizar la validez nacional de las titulaciones;

Que, en dicho contexto se establece que la duración total de las carreras de Profesorado tendrá una duración de 4 años, con un mínimo de 2.600 horas reloj;

Que se prevé igualmente que los planes de estudios deberán contar con tres campos de formación: Formación General; Formación Específica y Formación en la Práctica Profesional, cualquiera sea la especialidad o modalidad;

Que en el marco de lo establecido en el Artículo 73^a de la Ley de Educación Nacional el Consejo Federal de Educación emitió la Resolución N° 74/08, que aprueba el documento sobre “Titulaciones para las carreras de Formación Docente” como así también su “Cuadro de Nominaciones de Títulos” que como Anexo forma parte de la misma;

Que asimismo, por el Artículo 2° de la citada resolución se procedió a sustituir el Capítulo VI del Documento “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, aprobados por Resolución N° 24/07 CFE, en razón de haberse producido actualizaciones y modificaciones en los acuerdos firmados oportunamente;

Que por la Resolución N° 2.170/08 del Ministerio de Educación de la Nación se establece el procedimiento para la validez nacional de los títulos y certificaciones que emitan las instituciones de gestión estatal creadas y de gestión privadas reconocidas por las autoridades educativas correspondientes, respecto a estudios jurisdiccionales presenciales de todos los niveles y modalidades previstas por la Ley N° 26.206;

Que, a los fines establecidos en el apartado anterior, debe dictarse debe dictarse el acto administrativo de rigor aprobando el Diseño Curricular respectivo;

Por ello,

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN

R E S U E L V E:

ARTÍCULO 1°.- Aprobar, con carácter jurisdiccional, el Diseño Curricular de la carrera de Profesorado de Educación Inicial, para su desarrollo en unidades educativas de Nivel Superior de gestión estatal y privada, dependientes de este Ministerio, a partir del período lectivo 2009, el que como Anexo se integra a la presente.

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

ARTÍCULO 2°.- Dejar establecido que al momento de que un Instituto de Formación Docente dependiente de la Dirección General de Educación Superior y/o Privada, según sea el caso, implemente la carrera aludida en el artículo 1°, deberá aplicar el Diseño Curricular aprobado por este acto.

ARTÍCULO 3°.- Comunicar, insertar en el Libro de Resoluciones y archivar.-

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

A N E X O

**DISEÑO CURRICULAR
JURISDICCIONAL**

**PROFESORADO DE
EDUCACIÓN INICIAL**

Salta - 2009

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE SALTA

Dr. Juan Manuel Urtubey

VICEGOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE SALTA

Dn. Miguel Andrés Zottos Costas

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Lic. Leopoldo Van Cauwlaert

SECRETARIA DE GESTIÓN EDUCATIVA

Dra. Adriana Liz López Figueroa

SECRETARIO DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y RECURSOS HUMANOS

Lic. Alejandro Daniel Gaudelli

SUBSECRETARIA DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Prof. Marta Noemí Jara

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Prof. María Fernanda Austerlitz

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN PRIVADA

Prof. Rosario Giustozzi

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

ÍNDICE DEL DOCUMENTO

PRESENTACIÓN	13
1. FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR	14
1.1 MARCO POLÍTICO NORMATIVO.....	14
1.2 JUSTIFICACIÓN DEL CAMBIO CURRICULAR	10
2. LA FORMACIÓN DOCENTE HOY	19
3. MARCOS DEL DISEÑO	22
4. CARACTERIZACIÓN DE LA ESPECIFICIDAD DEL NIVEL INICIAL	27
4.1 FUNDAMENTACIÓN DE LA CARRERA DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL	35
5. PERFIL DEL EGRESADO	39
6. PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL	47
7. CRITERIOS QUE ORIENTAN LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR	49
8. PLAN DE ESTUDIOS.....	44
8.1 ESTRUCTURA CURRICULAR.....	52
9. CAMPOS DE LA FORMACIÓN.....	58
9.1 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL.....	58
1.01 PSICOLOGÍA EDUCACIONAL.....	64
1.02 LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA.....	67
1.03 DIDÁCTICA GENERAL.....	71
1.04 HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA.....	74
2.11 TECNOLOGÍAS DE IA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	79
2.12 HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA.....	83
2.13 PEDAGOGÍA.....	88
3.23 FILOSOFÍA	92
3.24 SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	98
3.25 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA.....	93

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

4.35 FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA.....	93
4.36 PROBLEMÁTICA DE LA INTERCULTURALIDAD	104
9.2 CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA	106
1.05 PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACIÓN INICIAL.....	121
1.06 INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	125
1.07 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA.....	128
2.14 DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL.....	128
2.15 SUJETO DE LA EDUCACIÓN INICIAL	142
2.16 LENGUA Y LITERATURA Y SU DIDÁCTICA	147
2.17 MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA	150
2.18 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA: LENGUAJE CORPORAL	156
2.19 SEMINARIO DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL	161
3.26 CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA	166
3.27 CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA.....	175
3.28 PSICOMOTRICIDAD	180
3.29 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA: LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL	183
3.30 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA: LENGUAJE MUSICAL.....	189
3.31 ALFABETIZACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INICIAL	195
3.32 LITERATURA INFANTIL.....	200
4.37 TECNOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA.....	203
4.38 TALLER DE JUEGO Y ACTIVIDADES LÚDICAS.....	208
4.39 SEMINARIO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR.....	212
4.40 SEMINARIO DE EDUCACIÓN RURAL	215
4.41 TALLER INTEGRADOR de Lengua, Matemática, Cs. Sociales y Cs. Naturales (acompañan a la práctica).....	218
9.3 CAMPO DE FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL.....	232
1.08 PRÁCTICA DOCENTE I: CONTEXTO, COMUNIDAD Y ESCUELA.	237
1.09 MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INDAGACIÓN	239

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

1.10 TALLER: INSTITUCIONES EDUCATIVAS	241
2.20 PRÁCTICA DOCENTE II: GESTIÓN INSTITUCIONAL Y CURRICULAR	243
2.21 TALLER CURRICULUM Y ORGANIZADORES ESCOLARES	246
2.22 TALLER PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA.....	249
3.33 PRACTICA DOCENTE III: PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA EN JARDÍN MATERNAL, 2 Y 3 AÑOS	252
3.34 TALLER EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	256
4.43 PRÁCTICA DOCENTE IV: RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES	258
4.44 TALLER DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	263
10. ACERCA DE LAS UNIDADES CURRICULARES	266
<i>ORIENTACIONES METODOLÓGICAS - DIDÁCTICAS</i>	269
11. EVALUACIÓN	272
11.1 SISTEMA DE CORRELATIVIDADES.....	277

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

PRESENTACIÓN

El mundo se presenta con grandes transformaciones e incertidumbres y en ese marco la educación juega un papel relevante, porque el conocimiento es considerado como motor de todo crecimiento en el contexto de una economía global.

En nuestro país -en el año 2.006- toda la sociedad asistió a un proceso de debate y consultas que arrojó como resultado la Ley de Educación Nacional, aprobada por el Congreso en diciembre del mismo año. Este marco jurídico permitió la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, ámbito de construcción federal de políticas que posibilitó un cambio curricular democrático para la formación docente. Nuestra provincia también cuenta con nueva Ley de Educación N° 7546, promulgada como resultado de un trabajo colectivo, derivado de consultas en ámbitos educativos, gremiales, y otros sectores sociales.

Las políticas educativas provinciales para la educación superior fundamentadas en ambas normas jurídicas reclaman la recuperación del lugar de la educación para la construcción de una sociedad más justa, tendiente a una integración social plena.

La Dirección General de Educación Superior, acompañada por la Dirección General de Educación Privada, abordó un trabajo de construcción colectiva; originado en la necesidad real de mejorar el área del currículum de formación docente inicial, y de dinamizar las estructuras institucionales y la presencia de nuevas modalidades pedagógicas en la enseñanza, en el aprendizaje y en las formas de evaluación.

De allí que el presente Diseño Curricular sea sólo el inicio de una serie acciones estratégicas de Política Educativa, decididas a dar respuestas a una sociedad que reclama una educación de calidad. Esta construcción conjuga la opinión

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

compartida del gobierno escolar, los cuerpos técnicos y la participación de los institutos de formación docente.

El proceso de desarrollo curricular demanda, sin dudas, la participación comprometida de quienes lo concretizan en el aula. Esto implica posibilitar al interior de las instituciones, espacios de articulación e integración entre los docentes, entre institutos y escuelas asociadas, fortaleciendo así una cultura de trabajo cooperativo, que lleve a una revisión permanente de las prácticas.

La provincia de Salta asume la responsabilidad de iniciar un proceso de reconstrucción de la Formación Docente, con el fin de recuperar la centralidad que históricamente ha tenido en relación a los diferentes niveles del Sistema Educativo. Para ello se cuenta con una historia fecunda que permite recuperar aquellas experiencias enriquecedoras, fusionándolas con las innovaciones necesarias.

1. FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

1.1 MARCO POLÍTICO NORMATIVO

Los diseños jurisdiccionales de la Formación Docente Inicial de la Provincia de Salta se construyen de acuerdo a lo establecido por el Estado Nacional, a través de la normativa vigente: Ley de Educación Nacional N° 26.206, Resoluciones del CFE N° 241/05, 251/05, 23/07, 24/07, 30/07 y Anexos I y II, en respuesta al requerimiento federal para la construcción de las políticas educativas en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente. *“Nuestro país enfrenta una serie de desafíos que convierten a la educación en unas de las herramientas políticas cardinales en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.... La existencia de un sistema formador constituye una condición de esta igualdad y esta justicia. Esto es posible en la medida en que el*

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Estado tiende hoy al desarrollo de políticas públicas de mediano plazo orientadas a la superación de la fragmentación social que marcó y todavía marca a la sociedad argentina. Al reponer el mediano plazo como norte de la construcción político-institucional, el pensamiento en perspectiva y la planificación estratégica se nos imponen como marco para la consolidación del sistema formador docente.”¹

Los Lineamientos Curriculares de la Formación Docente Inicial afirman que: “La estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente inicial deben ser periódicamente revisadas con el fin de mejorarla, adecuarla a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos culturales, científicos y tecnológicos” (Res. CFE N° 24/07:3). Esto implica, por un lado, recuperar los aportes de las Instituciones de Formación Docente de la Provincia de Salta, en tanto constituyan formas innovadoras para el abordaje de las problemáticas educativas más importantes y por otro, ofrecer e impulsar propuestas que conlleven mejores condiciones para los estudiantes, los profesores y las instituciones en su conjunto.

Es necesario, revisar las propuestas curriculares para la Formación Docente Inicial, tensionándolas con las condiciones institucionales, las otras funciones de la Formación Docente, el régimen académico de los alumnos, las características de los puestos de trabajo de los docentes, los perfiles formadores, la normativa, por nombrar sólo algunos de los aspectos más importantes. Si bien, no son objeto de este ámbito Curricular, no pueden desatenderse por parte de la Jurisdicción a la hora de definir los Diseños Curriculares para la Formación Docente y planificar su implementación.

En relación con lo expresado, el Equipo Curricular de la provincia considera que la recuperación de aciertos y la revisión de aspectos a mejorar en la Formación de los Docentes se deben realizar en el marco del respeto de los derechos de los

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

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

alumnos y del resguardo de los docentes. Este proceso tiene como principal finalidad mejorar la Formación Docente y por lo tanto, no debe implicar situaciones de inseguridad ni para los alumnos (cuyas condiciones deben atenderse cuidadosamente) ni para los docentes. Y todo ello bajo la convicción de que *todos pueden aprender y de que a todos se les puede enseñar*.

Se presenta a continuación una síntesis de los criterios tomados en cuenta para la elaboración del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Inicial de la Provincia de Salta, atendiendo los criterios acordados en la Resolución del CFE N° 24/07:

1. Duración total: Alcanzar un mínimo de 2.600 horas reloj (3.900 horas cátedra), a lo largo de 4 años de estudio de educación superior.
2. Definición jurisdiccional: 80 % de la carga horaria total, como mínimo.
3. Definición institucional: Hasta un máximo de 20 % de la carga horaria total
4. Organización en torno a tres campos de conocimiento, presentes en cada uno de los años: 1- Formación General 2- Formación Específica 3- Formación en la Práctica Profesional
5. Residencia Pedagógica en el 4° año
6. Peso relativo de los campos:
 - Formación General: entre el 25% y el 35% de la carga horaria total;
 - Formación Específica: entre el 50% y el 60%;
 - Formación en la Práctica Profesional: entre el 15% y el 25%.
7. Campo de la Formación General: organizado por disciplinas
8. Campo de la Formación Específica: Presencia de cinco tipos de contenidos:
 - Formación en el estudio de los contenidos de enseñanza considerando la organización epistemológica que corresponde a la educación inicial.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Formación en las didácticas específicas centradas en los marcos conceptuales y las Propuestas didácticas particulares de una disciplina o área disciplinar y las tecnologías de enseñanza particulares.

Formación en los sujetos de la educación inicial.

Un seminario/taller de Educación Sexual Integral

9. Campo de la Formación en la Práctica Profesional:

Presencia desde el comienzo de la formación, incrementándose progresivamente hasta culminar, en 4° año, en la residencia pedagógica.

Integración de redes institucionales: entre los IFD y entre éstos y las escuelas asociadas.

Articulación con otras organizaciones sociales y educativas de la comunidad.

Desarrollo de proyectos de trabajo consensuados y articulados entre los IFD, las Escuelas asociadas y las organizaciones sociales.

Desarrollo de prácticas y residencia en ámbitos escolares diversificados.

Inclusión de las Nuevas Tecnologías Educativas y las Tecnologías de la Comunicación y la Información en las actividades de la formación en la práctica profesional.

10. Organización del diseño curricular:

Variedad y pertinencia de formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares: materias o asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes.

Incorporación de mecanismos de apertura y flexibilización en el cursado y en la acreditación de las distintas unidades curriculares.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

1.2 JUSTIFICACIÓN DEL CAMBIO CURRICULAR

Análisis de los Planes de Estudio Actuales

Las actuales Carreras de Formación Docente para la Educación Inicial se formulan desde los criterios estipulados por la transformación de la Formación Docente y atendiendo los CBC (1996) aprobados a Nivel Nacional, a partir de los cuales se elaboraron las propuestas de DISEÑOS CURRICULARES INSTITUCIONALES en los institutos formadores.

Esto representó una forma de democratización en los planes de estudio vigentes hasta 1997 y una propuesta curricular superadora frente a la oferta de ese período; la transformación educativa propuesta implicó fuertemente la participación de los institutos en la elaboración de las carreras y se incorporaron elementos de mejora para la formación docente como ser:

- La incorporación de la Práctica Docente, como un trayecto que atraviesa toda la formación inicial incorporando contenidos y experiencias prácticas sumamente importantes en la formación del futuro docente.
- Se fortalecieron las asignaturas referidas al trabajo didáctico pedagógico del docente, desde una postura crítica al incluirse espacios curriculares como Investigación Educativa, Conocimiento, Instituciones Educativas y las disciplinas del campo orientado, con sus respectivas didácticas específicas

Sin embargo, es necesario reconocer algunas debilidades de la propuesta curricular vigente:

- Al elaborarse el proyecto en cada institución y a pesar de partir de lineamientos curriculares comunes, se dio una variedad de planes de estudios que dificultó: la movilidad de los estudiantes, la organización, secuenciación y priorización de contenidos específicos en cada espacio

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

curricular; la homologación en la distribución horaria como en las materias de cursada en cada año.

- Se minimizó la carga horaria y el desarrollo curricular del área estético expresiva, que es muy importante en el caso de la Formación del docente de Nivel Inicial, por las características propias del infante.
- No se proponen espacios curriculares para el tratamiento específico de temáticas tales como el juego, la ruralidad, lo intercultural, la integración escolar (que en algunos planes figura como EDI), acompañamiento en la práctica y residencia de las didácticas especiales. Temáticas muy importantes, tanto por la edad de los sujetos que asisten al Nivel Inicial como por la diversidad de población que tenemos en nuestra provincia, donde se da un porcentaje importante de escuelas rurales y con diferentes problemáticas socio – económicas – culturales.
- Se suprimió como materia la Didáctica del Nivel, quedando reducida a un espacio de tratamiento cuatrimestral, en el que sólo se pueden desarrollar aspectos básicos, sin profundizar en la didáctica del nivel en su totalidad.
- En el desarrollo de la carrera se trabaja considerando únicamente la especificidad de la sala de 5 años, sin tener espacios curriculares que atiendan a nivel como unidad pedagógica y a las características de cada ciclo y cada sección. Esto dificulta el desempeño profesional de las futuras docentes que probablemente inicien su actividad docente en Jardines Maternales o Pre-jardines.

En atención a lo expuesto se pretende, para la elaboración de este diseño curricular, recuperar los aspectos positivos de los planes actuales y reformular aquellos aspectos que posibiliten mejorar la formación del futuro docente.

2. LA FORMACIÓN DOCENTE HOY

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Todas las sociedades, en todas las épocas, han elaborado imágenes y valores sobre la persona del maestro y su labor educativa. Estas representaciones expresan la finalidad social asociada a la educación y son legitimadas a través de las doctrinas pedagógicas hegemónicas en cada momento histórico.

La sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, acceso a puestos en forma provisoria, rápidas y permanente evolución cultural y social especialmente en los jóvenes en quienes existe la sensación que no hay futuro y una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender.

Actualmente asistimos a diferentes escenarios en la formación de los futuros docentes, especialmente marcados por los nuevos sujetos sociales que eligen este tipo de estudios superiores, los nuevos grupos de estudiantes no son los que históricamente reunían y esperaban los institutos de Formación Docente. A su vez, pareciera que los profesores formadores no logran reconocer estos nuevos estudiantes y repiten en sus prácticas de enseñanza aquellos rituales con los que aprendieron; por otra parte, muchas veces descalifican a estos grupos juveniles en sus posibilidades de adquirir capacidades y saberes para desempeñarse como docentes.

Pensar la formación docente en los actuales escenarios socioculturales implica pensar tanto en la transformación de los diseños curriculares como también en las “dinámicas” de la formación. Esto es, pensar en un docente capaz de solucionar las problemáticas que se nos presentan a diario en las instituciones del sistema educativo. Para ello, la formación debe comprender y ayudar a comprender la sociedad actual, la fragilidad de sus vínculos, las tendencias a la individualidad, etc.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Comprender que los sujetos sociales que ingresan a la institución formadora, muchos de ellos, devienen probablemente de los grupos sociales más desfavorecidos y que encuentran en el “terciario” una oportunidad de continuar sus estudios, en un horario que les permite realizar algunas actividades laborales o sentirse identificados dentro de un contexto socio-comunitario. En otros casos la elección de los que inician la docencia es por descarte, por considerar que es más “fácil” o más corto que la universidad, con salida laboral rápida, etc. En todos los casos, los formadores tenemos hoy una población estudiantil diferente a la de otras décadas, pero pareciera que la formación que se brinda sigue los rituales y formatos que signaron la historia del subsistema formador.

Pensar en una formación docente democrática y de calidad implica un doble desafío, por una parte es necesario el acompañamiento y la decisión política de promover y controlar la calidad de la formación de los futuros docentes. Por otra parte, debemos ser conscientes que esta democratización no se asume por reglamentación o decretos, sino por un profundo cuestionamiento sobre nuestros institutos y las prácticas pedagógicas que en él se desarrollan. El éxito no depende tanto de la política educativa sino más bien de los educadores comprometidos en formar docentes capaces de trabajar para mejorar la calidad del Sistema Educativo.

La revisión de la Formación Docente hoy se inscribe en el proyecto de superar la fragmentación, tanto del sistema formador como del sistema educativo. Así enmarcado, la tarea docente no se agota en la transmisión de los conocimientos curriculares sino en la invención de un espacio común donde ese proceso sea posible

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

3. MARCOS DEL DISEÑO

El proceso de “**construcción curricular**” supone generar espacios en los que se realice un análisis y discusión acerca del currículum, sus diferentes concepciones, sus funciones y características, como así también los problemas que se generan en la práctica, teniendo en cuenta su contextualización histórica, política y social, sin la cual es imposible entenderlo, interpretarlo y evaluarlo.

Teniendo en cuenta la necesidad de enunciar los fundamentos del presente diseño se explicita:

Por una parte, dos cuestiones que resultaron básicas al momento de elaborar el Diseño Curricular Jurisdiccional:

1. Al hablar de diseño estamos hablando de una *teoría* desde la cual concebimos al currículum.

Se adhiere una concepción de currículum entendido desde una teoría social interpretativa como “**proyecto, proceso y construcción cultural**”; esto permite:

- Comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser traslado efectivamente a la práctica.
- Organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, prácticas curriculares cuyo significado se construye desde circunstancias históricas.
- Proporcionar un marco donde el profesor pueda desarrollar nuevas habilidades relacionándolas con las concepciones del conocimiento y el aprendizaje.

2. Ningún cambio curricular se realiza desde un espacio vacío. Existen prácticas pedagógicas e institucionales, *logros, dificultades, éxitos y procesos* a través de los

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

cuales se ha tejido una historia institucional, cuestiones que son tenidas en cuenta y analizadas para poder pensar sobre que bases se pueden asentar los cambios necesarios, como recuperar, sostener y consolidar las prácticas que se consideren valiosas en los institutos de Formación Docente de la Provincia.

Por otro parte, resulta necesario dejar explicitado algunos conceptos que sustentan este diseño:

Aprendizaje: se adhiere al concepto de aprendizaje situado, como una actividad compleja, en la trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos que se producen fundamentalmente en el seno de un funcionamiento intersubjetivo, que dará cuenta de un cambio en las formas de participación y comprensión en situaciones sociales, de procesos heterogéneos y diversos en la producción de significados y sentidos los que han de suponer un compromiso activo y cambios en la comprensión del futuro profesional docente.

Interesa que el futuro docente se sienta motivado a utilizar lo que aprende, se trata de “aprender a aprender” y de “aprender a pensar”. Como afirma Perrenoud (1999) al hablar “*del valor de transformar los saberes (...)*”, como meta de la educación del siglo XXI, se trata de disponer de los conocimientos necesarios para la actividad profesional en diferentes escenarios y contextos y movilizarlos de un modo apropiado y en tiempo oportuno, para identificar y resolver los problemas.²

Enseñanza: Las prácticas de enseñanza en las aulas se desarrollan en una trama grupal compleja y no predecible, matizada por múltiples reflexiones, intuiciones, imágenes, rutinas, sentimientos, etc., no exentas de contradicción y ambigüedad y desarrolladas en un ambiente atravesado por la finalidad de la evaluación. En el proceso de comunicación dialógica entre profesores y estudiantes existe una influencia

² Perrenoud P. (1999) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona. Graó

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

recíproca y una permanente negociación de significados en torno a los contenidos y al ritmo de aprendizaje, así como las exigencias y el riesgo para los alumnos implicados en las tareas propuestas. La aproximación al estilo democrático y participativo del liderazgo docente continúa siendo una disposición necesaria para definir la situación escolar como plenamente educativa.

Asimismo, este horizonte de mayor democratización de las relaciones educativas es un ideal que se extiende a toda la institución escolar, en tanto, la prevalencia de una cultura de colaboración y comunicación entre los docentes y los directivos puede contribuir no sólo a mejorar los logros, sino también a crear un clima laboral de contención que evite las múltiples situaciones de conflictos irresueltos, malestar y que será en sí mismo educativo

El trabajo sobre los saberes didácticos y disciplinares, tratará de poner en dialogo las matrices disciplinares en que los docentes fueron formados, con las nuevas agendas de formación.

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

Conocimiento: desde esta noción de enseñanza, el conocimiento adquiere un estatuto epistemológico peculiar que explica la transposición del saber enseñar en saber enseñado; al mismo tiempo que requiere una comprensión del modo a través del cual los sujetos se vinculan con el saber para producir el mundo y producirse a sí mismos; entender y entenderse; transformar y manipular las cosas, producir sentido y utilizar signos. Por ello, es relevante en el marco de la formación docente habilitar

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

nuevas preguntas, promover otras lecturas, incluir perspectivas de análisis que promuevan la reflexión pedagógica, la construcción de saberes didácticos, disciplinares y la formación cultural.

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

Del Diseño Curricular:³ La configuración curricular está influenciada por los enfoques adoptados acerca del currículo y las ideas filosóficas y pedagógicas de quienes participan en el proceso de elaboración e involucra también una serie de problemas prácticos. El diseño que aquí se presenta, responde a un enfoque curricular recursivo (no lineal), que tiene lugar en un contexto socialmente construido. Es el resultado de un interjuego constante de escisiones y acciones, de finalidades y medios. No es un resultado final acabado, sino flexible y abierto a lo inesperado, en el cual el significado resulta de la interacción entre los participantes.

Los componentes que generalmente se articulan en un diseño son: finalidades, propósitos y objetivos; contenido, experiencias de aprendizaje y enfoques de evaluación.

Este Diseño responde a cuatro atributos:

Riqueza: refiere a la profundidad del currículo, a sus capas de significado, a sus múltiples posibilidades de interpretación. Para que los sujetos sean “transformados”,

³ Se adopta los criterios formulados en la exposición de Mg. Silvina Feeney y Dra. Estela Cols en Julio de 2008, en la reunión federal para la formulación de los DCJ. INFD.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

un currículo necesita tener cierto porcentaje de “indeterminación”, “anomalía”, “ineficiencia”, “caos”, “desequilibrio”, “experiencia vivida”.

Recursividad: refiere al currículo en espiral; en esas interacciones se da tanto la estabilidad como el cambio. Es la capacidad humana de hacer que los pensamientos se conecten en circuitos; también es la capacidad de reflexionar sobre el propio conocimiento (meta cognición).

Relaciones: refiere a dos dimensiones:

- las relaciones pedagógicas (las relaciones dentro del propio currículo: articulaciones, integraciones);
- las relaciones culturales (las relaciones que abrimos por fuera del currículo con la cultura: enfatiza las narraciones y el diálogo como vehículos esenciales de la interpretación).

Rigor: significa la tentativa conciente de esclarecer los supuestos. La indeterminación no debe significar arbitrariedad y sólo dependerá de la mixtura entre esa indeterminación y la interpretación. La calidad de la interpretación dependerá de cómo nos movemos en los márgenes de las variadas alternativas presentadas por la indeterminación del currículo

Niveles de decisión y desarrollo curricular:

- La regulación Nacional, que define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo.
- La definición Jurisdiccional, a través del diseño y desarrollo del plan de formación provincial y sus correspondientes diseños curriculares, a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

- La definición Institucional, elaborada por los ISFD, que permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes.

Decisiones a partir de las Recomendaciones:

- Definición de unidades curriculares y su carácter: cantidad y el tipo de unidades curriculares a incluir en cada campo: materias, seminarios, talleres, trabajos de campo, etc. Su duración: anual, cuatrimestral u otras opciones, su carga horaria y su carácter: obligatorio u optativo.
- Definición de la cantidad y el tipo de unidades curriculares de definición institucional.
- Selección del contenido (alcance de los contenidos, relación entre la extensión y la profundidad, criterios para la formulación de los contenidos en el documento curricular, grado de especificación).
- Modos de organización del contenido curricular y relaciones entre unidades curriculares. Secuencia de contenidos.
- Inclusión de temas emergentes y problemáticas contemporáneas

4. CARACTERIZACIÓN DE LA ESPECIFICIDAD DEL NIVEL INICIAL

Comprender la especificidad del Nivel Inicial implica caracterizarlo como Primer Nivel del Sistema Educativo y que se legaliza desde La LEY Nº 26.206 - LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL- en su ARTÍCULO 18: “*La Educación Inicial constituye una*

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.”

La educación de los niños en sus primeros años de vida, en instituciones especializadas, es hoy una necesidad y un derecho tanto de los niños como de las familias. Según la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por las Naciones Unidas en 1989, se reconoce que la Educación Infantil es un prerequisite indispensable para el desarrollo armónico físico y psíquico de cualquier persona, tanto para lograr su normal integración social, como para el acceso eficaz al conocimiento básico. Junto a este derecho está la obligación de respetar y velar por su cumplimiento.

En la primera infancia, el ser humano se muestra como un ser frágil, necesitado y dependiente de los demás. Es el tiempo necesario para la construcción de una mente flexible y para el desarrollo de la personalidad integral.

El niño se va socializando en contacto y comunicación con los otros, si bien este proceso dura toda la vida, tiene una mayor incidencia en los primeros años. Es imposible desarrollarse como persona sin el soporte de unos contenidos culturales específicos. En la actualidad, se están produciendo fuertes cambios en el proceso de socialización, debido a que la familia como agente socializador clásico fue modificando su función para atender otras necesidades - sobre todo socio-económicas - y depositando en la institución escuela esta importante función educativa.

Los comienzos de la atención extra familiar a los niños pequeños tiene sus orígenes, sobre todo en Europa con la aparición del trabajo femenino en las zonas industriales, donde se crearon instituciones de guarda diurna para responder a las necesidades sociales y al cambio en las estructuras familiares.

La noción de educación y desarrollo de los niños, como formando parte de la guarda institucional, vino más tarde con la influencia de pensadores como **Froebel**,

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Montessori, Decroly y otros, que introdujeron una nueva mirada a la educación temprana. En muchos países del mundo la concepción de un Jardín de Infantes, favorable al desarrollo integral del niño, ha llegado a ser oficialmente aceptada para los 3, 4 y 5 años. Para los más pequeños, sigue integrando en la política oficial de la mayoría de los países, la idea de guarda diurna como paliativa del déficit de la guarda familiar.

En Nuestro país se difundió la denominación de Nivel Inicial en la década de los 90, como el Nivel educativo que atiende a los niños desde los 45 días a los 6 años de edad, comprendiendo este nivel seis secciones: lactario - deambuladores - 2 años - 3 años - 4 años - 5 años. Este nivel tiene carácter optativo y es abierto a la incorporación de los niños y con criterio de promoción cronológica, pero con la obligatoriedad de la sala de 5 años.

Es muy importante acentuar el carácter educativo de todo el Nivel Inicial, como unidad pedagógica, desde el lactario hasta la sección de 5 años; las instituciones educativas del Nivel Inicial deben responsabilizarse por los aprendizajes propios de la edad, en todos los aspectos del desarrollo integral de los infantes, es decir, en lo afectivo, lo social, lo cognitivo, lo motriz y los diferentes lenguajes expresivos. *“Estos se encuentran entrelazados, conformando subjetividades que se manifiestan en modos personales de ser, hacer, pensar y sentir. Por ello, presenta características propias en las estrategias escolares que se diferencian notablemente de los niveles posteriores. Los chicos de esta edad encuentran oportunidad de realizar experiencias educativas en un ambiente flexible tanto en la disposición y uso de espacios como en la organización de tiempos y agrupamiento de los alumnos”.*⁴

Todo lo planteado se legaliza en el Artículo 24º la Ley Nacional de Educación:

⁴ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología : **Núcleos de aprendizajes prioritarios para el Nivel Inicial** Buenos Aires - Diciembre 2004

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

“La organización de la Educación Inicial tendrá las siguientes características:

- a) *Los Jardines Maternales atenderán a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive y los Jardines de Infantes a los/as niños/as desde los tres (3) a los cinco (5) años de edad inclusive.*
- b) *En función de las características del contexto se reconocen otras formas organizativas del nivel para la atención educativa de los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los cinco (5) años, como salas multiedades o plurisalas en contextos rurales o urbanos, salas de juego y otras modalidades que pudieran conformarse, según lo establezca la reglamentación de la presente ley”.*

La educación de los niños en los primeros años de vida es una necesidad y un derecho que se fundamentan en razones de orden pedagógico, sociológico, filosófico y político”.⁵

- **En lo pedagógico**, se fundamenta en los efectos positivos y dinamizadores de la educación temprana para el desarrollo de la personalidad de los individuos. Asimismo, debemos reconocer la capacidad potencial que tiene el niño de aprender desde su nacimiento y debe ser estimulada y ejercitada para alcanzar los logros de nuevas capacidades. En este sentido, es muy importante el accionar del Nivel Inicial, como primer nivel del sistema educativo, que debe brindar una acción educativa intencional y sistemática, desde una didáctica específica que potencie los aprendizajes con experiencias ricas y significativas, que solo se puede llevar a cabo en las instituciones educativas.

⁵ PENCHASKY DE BOSCH, L. – DUPRAT, H.: (1992): **El Nivel Inicial – Estructuración – Orientaciones para la práctica**. Edit. Colihue.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- **En lo sociológico**, cumple un papel importante en la responsabilidad compartida con la familia y en atención a la función de socialización, a los cambios en las estructuras familiares y a la reducción de los espacios físicos en el hogar para el juego y el movimiento.
- **En lo filosófico**, la necesidad de educación temprana se fundamenta en el contexto de la educación permanente, que considera que la educación del ser humano debe comenzar con la vida y continuar a todo lo largo de ella.
- **En lo político**, se fundamenta en el principio democrático de igualdad de oportunidades y posibilidades educativas, que implica que todos los niños a partir de sus primeros meses y años puedan recibir la mejor educación, equiparando las diferencias socio-económicas de base.

El Nivel Inicial recupera saberes previos de los alumnos y se compromete en la promoción de conocimientos que se profundizarán a lo largo de la trayectoria escolar. Por ello es importante destacar los objetivos de la Educación Inicial, según la Ley Nacional de Educación (N° 26.206):

- a) *Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.*
- b) *Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.*
- c) *Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.*
- d) *Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.*

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- e) *Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.*
- f) *Favorecer la formación corporal y motriz a través de la educación física.*
- g) *Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.*
- h) *Atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos/as los/as niños/as en el sistema educativo.*
- i) *Prevenir y atender necesidades especiales y dificultades de aprendizaje.*

Respecto a los/as niños/as que ingresan al Nivel Inicial, es importante reconocer, como es de conocimiento común entre docentes, padres y sociedad en general, que los niños han cambiado mucho respecto a décadas anteriores. Diferentes investigaciones y estudios nos permiten comprender la magnitud del cambio contemporáneo, en particular, en la esfera de la cultura y nos brindan otra lectura de la sociedad actual, permitiendo realizar nuevas interpretaciones sobre la configuración de la experiencia infantil de diferentes sectores sociales.

La consideración del sujeto de la educación inicial ha variado históricamente. En la matriz moderna, se muestra el desarrollo como único, donde el lazo social parece ser simplemente un factor que permite el desarrollo, lo estimula o lo obtura. Desde la perspectiva psicoevolutiva se ha tenido una visión naturalista del desarrollo. "El conocimiento de la infancia que se les viene dando a los maestros es casi exclusivamente de carácter psicológico. Los maestros estudian acerca de las condiciones generales del aprendizaje y las etapas del desarrollo. Estos saberes, que pasan por ser universales, no son suficientes para caracterizar adecuadamente a los niños de hoy. Incluso algunos psicólogos dirigen actualmente su mirada, no tanto a los

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

cambios que se producen en determinados momentos, como a lo que ocurre en la vida cotidiana de los niños”.⁶

En los últimos años, con el aporte de visiones culturales del desarrollo, aportes sociológicos y antropológicos, los enfoques han cambiado. Desde el paradigma de la complejidad se hace necesario desnaturalizar el modo en el que ciertas perspectivas teóricas han abordado la comprensión del sujeto. Es necesario analizar la configuración de los procesos subjetivos e intersubjetivos en diferentes contextos y diferentes itinerarios teniendo en consideración que la coexistencia de diversos recortes epistemológicos, posibilitan aproximaciones más profundas y amplias, a partir de propuestas teóricas actualizadas y complementarias que permitan una concepción integrada del desarrollo infantil. El sujeto se produce, se constituye, se construye, en relación con las experiencias a las que atribuye un sentido. La subjetividad está tejida socialmente.

Asimismo, se hace necesario considerar en relación con la caracterización del sujeto de la educación inicial los cambios operados en el estatuto de la infancia. Las profundas transformaciones sociales han configurado diferentes sentidos atribuidos a la niñez y es posible además hablar de infancias, entre otras variables, en virtud de las profundas desigualdades sociales que signan a la sociedad contemporánea

Todo proceso de enseñanza y de aprendizaje es desarrollado y contextualizado en función de sus destinatarios, por lo tanto resulta un desafío y una necesidad responder a la heterogénea población infantil. Es reconocido desde diferentes enfoques teóricos la importancia que reviste este período de edad, durante el cual se producen una serie de transformaciones trascendentes y dinámicas, que fundan matrices básicas estructurantes de la personalidad de los sujetos. Todo acto de enseñanza supone una responsabilidad, que en este caso adquiere un compromiso de

⁶ PALACIOS, Jesús, HIDALGO, María Victoria y MORENO, María del Carmen.: "Familia y vida cotidiana". En RODRIGO, María José y PALACIO, Jesús (coords.): Familia y desarrollo humano. Alianza Editorial, Madrid, 1998,

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

particular relevancia, por su incidencia en los procesos de constitución subjetiva y en la construcción de conocimientos de los sujetos de la educación inicial. La comprensión de estos procesos implica conocer y entender el contexto socio económico y cultural de origen y pertenencia de los niños, las costumbres, valores y tradiciones de la familia y comunidad con la cual conviven. En otras palabras, reconocer lo plural no descarta sostener necesidades y derechos comunes a todos los niños. El respeto por la diversidad se integra al objetivo de construir experiencias educativas escolares sostenidas en el propósito de revertir desigualdades.

En nuestro país durante diferentes décadas, el aporte de la psicología y su traducción en la formación de los docentes del nivel inicial, ha traído consecuencias de distinto orden, entre ellas, el traslado de un campo de saberes sin mediación al campo de la didáctica, propiciando metodologías que incluían pruebas para corroborar el estadio en que se hallaba cada niño sin contemplar la mediación de lo educativo. En este sentido es necesario promover cambios en la formación docente que permitan comprender la relación del sujeto con su desarrollo y las prácticas socioculturales. Por ello, los/as futuros/as docentes de Nivel Inicial deberán tener en cuenta en sus intervenciones pedagógicas algunas cuestiones básicas, tales como:

- Dar la posibilidad a los/as niños/as de explorar e interpretar el mundo que los rodea.
- Dejar que sean protagonistas de su propio aprendizaje y de la construcción de su aprendizaje.
- Concebirlos como co-constructores, lo que presupone al docente como co-constructor de cultura y conocimiento.
- Mantener vivas las preguntas, las hipótesis y las teorías de los/as niños/as, comprender como buscan repuestas y crean sentido en el mundo.
- Estar en diálogo permanente, buscando la reflexión y el intercambio de ideas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

- Considerar a los/as niños/as como sujetos con plenos derechos, dignos de ser escuchados y no de imponer los propios conocimientos, categorías y valores.

4.1 FUNDAMENTACIÓN DE LA CARRERA DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

La Carrera del Profesorado de Formación Docente del Nivel Inicial tiene su fundamento legal en el Art.71 de la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 en la que se formula: *“La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as”.*

En esta ley se incluye al Nivel Inicial como el “primer nivel” dentro del Sistema Educativo Argentino, con identidad propia y características particulares, es desde allí donde surge la necesidad de formación específica para cubrir las prioridades educativas del nivel, reconociendo la función pedagógica de las instituciones de educación infantil. En su Art. 25 se establece que *“Las actividades pedagógicas realizadas en el nivel de Educación Inicial estarán a cargo de personal docente titulado, conforme lo establezca la normativa vigente en cada jurisdicción. Dichas actividades pedagógicas serán supervisadas por las autoridades educativas de las Provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”.*

Si consideramos que el Sistema Educativo debe garantizar la apropiación de manera democrática y equitativa de determinados saberes, resulta significativa la Formación del Docente del Nivel Inicial que apunte a brindar conocimientos y

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

capacidades relevantes acordes a los cambios producidos en el orden científico, tecnológico, pedagógico, psicológico, social, etc.

Asimismo, la formación del docente del nivel inicial debe brindar repuestas a situaciones sociales propias de esta época. Por un lado, de la masiva incorporación de la mujer al mundo laboral surge la necesidad de contar con instituciones especializadas que garanticen el cuidado y la formación integral de los pequeños. Por otro lado, atender el derecho social de toda la población infantil de acceder desde los primeros años a instituciones que promuevan mayor equidad de aprendizajes significativos en edades tempranas y dar repuesta desde organizaciones sociales a los niños de familias con necesidades básicas insatisfechas. Por lo expresado, se fundamenta la necesidad de formación constante de profesionales docentes que cubran estas demandas sociales; no solo en el sistema de educación formal sino en todo el amplio espectro de educación que se brinda en distintas organizaciones socio-comunitarias.

En el Nivel Inicial, el proceso de enseñanza y de aprendizaje tiene características propias que lo diferencian de otros niveles del Sistema Educativo, por lo cual es importante que los futuros docentes resignifiquen las estrategias metodológicas y la organización de las actividades, la utilización del tiempo y del espacio en el Jardín de Infantes, desde una perspectiva actualizada que atienda al desarrollo conceptual de los alumnos del NI.

La práctica docente en el primer nivel del Sistema Educativo, al igual que otras prácticas sociales, se define como altamente compleja, dado que se lleva a cabo en “escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles”.⁷

⁷ Edelstein, G. y Coria, A. (1995): **Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.** Edit Kapeluz

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Esta definición de práctica docente alude a diferentes dimensiones de esta práctica e implica diferentes responsabilidades que deben diferenciarse al momento de pensar la formación docente:

- La enseñanza es una primera dimensión de la práctica. Esta dimensión hace referencia a la tarea sustantiva de la docencia, a la tarea específica a partir de la cual se perfila la identidad de un docente. Entran en juego, básicamente, dos tipos de conocimientos: el conocimiento académico o erudito acerca de la/s disciplina/s a enseñar y el conocimiento didáctico y metodológico para tomar decisiones acerca de cómo enseñar teniendo en cuenta la especificidad del nivel para el que se forma.
- La docencia como trabajo. La dimensión laboral de la práctica está sometida a controles pautados normativamente, la docencia en tanto práctica laboral está sujeta a un contrato que establece deberes y derechos, condiciones económicas, materiales para el desempeño (remuneración, horario, lugar, etc.). Requiere que el profesional tenga información acerca de los marcos legales que regulan esa dimensión de la práctica.
- La docencia como práctica socializadora. Desde esta dimensión, las prácticas docentes se orientan hacia la socialización de niños, a quienes contienen y acompañan en ese proceso de aprendizaje. Es una acción de socialización a través del conocimiento. Este aspecto del desempeño es parte del contrato social entre la escuela y la comunidad, el docente y la familia. Requiere que el docente posea conocimientos acerca de la comunidad, el contexto y el alumno en sus distintos momentos evolutivos.
- La docencia como práctica institucional y comunitaria. Está configurada por mandatos socio culturales explícitos e implícitos, comprendidos en la

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

cultura institucional, por una parte, y por las características de la comunidad en la que se inserta la escuela, por otra parte. Requiere conocimientos que faciliten la comprensión de los fenómenos institucionales, organizacionales y socio-comunitarios, y saberes acerca de la gestión institucional como área de desempeño.

El encuadre de la formación docente de la carrera de Profesorado de Educación Inicial debe tener en cuenta la formación simultánea de estas dimensiones. Si bien la dimensión sustantiva a considerar es la enseñanza, por ser la que da identidad a la profesión docente, no obstante, esa priorización no puede desconocer el interjuego con las otras dimensiones.

Este planteo implica pensar al docente como un profesional y supone una práctica docente que se consolida y fortalece cuando está apoyada en la reflexión - acción. La práctica educativa supone formar un profesional docente con capacidades contextuales que le permitan:

- Ser capaz de analizar la realidad donde le toca actuar.
- Ser crítico y reflexivo de su propia práctica.
- Generar propuestas alternativas ante situaciones cambiantes y complejas.
- Tener solidez en los conocimientos a impartir.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

5. PERFIL DEL EGRESADO

La docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión; y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal.

Por ello, será necesario preguntarse acerca de los conocimientos, saberes que resultan relevantes para el desarrollo de las capacidades y la construcción de herramientas intelectuales necesarias, para fortalecer su identidad como profesional y trabajador de la educación en este nivel educativo

Se entiende al maestro/a no solo como un “profesional de la enseñanza, sino también de un maestro/a pedagogo y trabajador cultural (transmisor, movilizador y creador cultural). En todos los casos se alude a un trabajador de la educación, a un trabajador del campo intelectual.

Dada la trascendencia social, cultural y humana de la docencia, su formación implica un proceso continuo, que no se agota en la formación inicial, sino que acompaña toda la vida profesional de los docentes. Pero la formación inicial tiene un peso sustantivo, desde el momento que genera las bases de este proceso, configura los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

Según el Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI (1996), se define como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro el “aprender a aprender”, proposición que supone nuevas formas de enseñar y aprender, habilidades y valores. Este nuevo enfoque supone que “los docentes actuarán como guía, como modelos, como puntos de referencia en el proceso de aprendizaje. El actor central del proceso es el alumno apoyado por un guía experto y un medio ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer” (Tedesco, J.C. 1998).⁸

El educador ya no es el único poseedor de los conocimientos y el responsable exclusivo de su transmisión y generación, sino que debe asumir la función de dinamizador de la incorporación de contenidos. Para comprender la realidad que se presenta en el escenario escolar hay que analizar, como expresa Emilio Tenti (1995)⁹ “las transformaciones objetivas de la sociedad y el sistema educativo y la aparición de actores colectivos, intereses y estrategias explícitas orientadas a la crítica de la configuración tradicional del puesto docente y su sustitución por la del docente profesionalizado”. Asimismo, Cristina Davini¹⁰ señala que la perspectiva formadora que sólo rescata el “aprender a enseñar en el aula” desconoce las dimensiones sociocultural y ético política. Incorporar estas dimensiones significa participar de la construcción de un proyecto pedagógico alternativo y transformador compartido.

Los aportes de la pedagogía crítica que revalorizan la práctica como fuente de construcción de problemas y reflexión en la acción, insiste en la integralidad de la experiencia evitando el aprendizaje de tipo adaptativo, en el cual la relación con la práctica se convierte en un entrenamiento conservador. Esta posición, siguiendo a

⁸ TEDESCO, Juan Carlos “Desafíos de las reformas educativas en América Latina”, Propuesta Educativa. Año 9 Nº 19 - 1998

⁹ TENTI FANFANI, Emilio “Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente” en Documento de Trabajo del Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, México - 1995

¹⁰ DAVINI, María Cristina “El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza”. Propuesta Educativa, Año 9 Nº 19, 1998.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Davini, afianza el isomorfismo entre la escuela y la formación docente, en lugar de proporcionar experiencias alternativas de formación que permitan distanciarse de los rituales escolares y avanzar en la construcción de una nueva práctica cultural.

Para comprender el sentido y las dificultades estructurales de la propuesta de la profesionalización de los docentes hay que determinar cuáles son las exigencias que las transformaciones actuales exigen, ya que una profesión es una combinación estructural de conocimientos acreditados mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio académico y reconocimiento social. Se considera al futuro docente como un profesional y como actor social que puede contribuir al surgimiento de una sociedad más democrática, para lo cual se lo formará en distintas capacidades.

La capacidad ha sido definida como un conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo.¹¹

En este sentido las capacidades docentes que se pretenden formar son:

I) En relación a la tarea específica del docente

- Planificar el proceso de enseñanza

La capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito de incumbencia del docente, Diseñar y/o desarrollar el planificación áulica es una tarea compleja, implica; tomar en cuenta los contenidos básicos del Nivel Inicial, el marco curricular en que se enmarca, la propia visión de la didáctica específica, las características de los alumnos y los recursos disponibles.

- Seleccionar y preparar los contenidos

¹¹ [http://www. UNIVERSIDAD LA SALLE MÉXICO/](http://www.UNIVERSIDAD LA SALLE MÉXICO/) Sitio desarrollado en el Laboratorio de Cómputo de Ingeniería de la Universidad La Salle- 2004

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Esta capacidad está muy relacionada con la anterior, sin embargo, por su importancia es necesario independizarla. Seleccionar buenos contenidos significa escoger los más importantes para el ámbito escolar, acomodarlos a las necesidades formativas de los infantes, adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que se cuenta y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles y que abran las puertas a aprendizajes posteriores en el sistema educativo. La importancia de los contenidos no se deriva sólo de sus cualidades intrínsecas sino que está igualmente vinculada a su presentación didáctica.

- Ofrecer experiencias significativas, información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa)

Se trata de una habilidad que tiene que ver con la capacidad para gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que se pretende transmitir a los alumnos. Es necesario también ejercitar la expresión oral y escrita, detectar algún problema de dicción, reconocer cuando los materiales que se elaboran están defectuosos y no transmiten bien el mensaje, etc. Los conocimientos previos de los alumnos y su capacidad para operar con ellos constituyen un elemento clave en esta fase del proceso.

- Manejo de las nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta insustituible y de indiscutible valor y efectividad en el manejo de las informaciones con propósitos didácticos. Las fuentes de información y los mecanismos para distribuirlas se han informatizado y resulta difícil poder concebir un proceso didáctico sin considerar esta capacidad docente.

La incorporación de las nuevas tecnologías deberían constituir una nueva oportunidad para transformar la docencia; para hacer posibles nuevas modalidades de enseñanza se requiere igualmente de nuevas habilidades en profesores (aparte del

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

dominio de las técnicas didácticas genéricas) en la preparación de la información y de las guías del aprendizaje.

- Diseñar la metodología de enseñanza y organizar las actividades

Bajo la denominación de metodología se puede encuadrar un conjunto muy dispar de actuaciones que van desde la organización de los espacios hasta la formación de grupos y las estrategias docentes, para trabajar con las distintas actividades en el Nivel Inicial. La capacidad metodológica forma parte de esos conocimientos y destrezas básicos que todo maestro/a debe poseer.

Algunos contenidos fundamentales son:

a. Organización de los espacios:

La organización del espacio, como ambiente de aprendizaje, es prioritario cuando se trabaja con niños pequeños, ya que el mismo va a posibilitar o no la contención y la apropiación de diferentes saberes. En este sentido los actuales planteamientos didácticos que, parten de fundamentos más ecológicos y más centrados en los procesos de aprendizaje, están volviendo a otorgar una gran importancia a las condiciones ambientales en que se desarrolla la interacción didáctica.

La calidad de los espacios acaba teniendo una influencia notable el desempeño tanto del docente como de los alumnos, lo que lleva a comprender que los espacios de aprendizaje son mucho más que un lugar neutral y sin significado, en el que llevamos a cabo tareas docentes igualmente neutras y descontextualizadas. Esto implica organizar los espacios y los recursos, de forma que lleguen a constituir auténticos **ambientes de aprendizaje** en los que los alumnos puedan desarrollar un estilo de aprendizaje más autónomo, más diversificado y con referentes situacionales que faciliten la comprensión de los nuevos aprendizajes.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

b. La selección estrategias y actividades

Otro de los aspectos importantes, tiene que ver con la selección y organización de las tareas que debe desarrollar el docente. Las actividades constituyen las unidades de actuación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las actividades deben ser variadas y organizadas en forma sistemática de manera que impliquen la demanda cognitiva de los niños y que se desarrollen en el tiempo complejizando los saberes que se enseñan. Priorizar en la situación de enseñanza la actitud de experimentar, observar y reflexionar, confrontar lo que se piensa con lo que se dice; esto es, no solo transmitir un conocimiento sino también su forma de relacionarse con el saber.

Se debieran atender tres criterios aplicables al análisis de las actividades de enseñanza:

*Criterio de **validez***: si son congruentes con los objetivos formativos que se ha propuesto, esto es, si es previsible que a través de esa actividad se logre lo que se intenta conseguir.

*Criterio de **significación***: si la actividad en sí misma es relevante, si tiene interés y merece la pena hacer lo que en ella se pide.

*Criterio de **funcionalidad***: si es realizable desde la perspectiva de la situación y las condiciones en que debe ser realizada y si es compatible con los componentes del proceso didáctico.

- Comunicarse-relacionarse con los alumnos

La comunicación pretende actuar sobre el receptor de la comunicación con el propósito de provocar en él cambios de conocimientos, de conductas, de sentimientos. Pero lo propio de la comunicación didáctica es que esa influencia tiene un sentido

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

formativo, que va implícito en su intención, impregnada de lo afectivo dadas las características propias de la primera infancia.

Ser educador del Nivel Inicial implica un compromiso con los niños, que requiere de un vínculo pedagógico especial, ya que es la puerta de entrada a las instituciones educativas. Por lo tanto de esta relación depende que los infantes se sientan contenidos y comprendidos para establecer una relación positiva con el conocimiento, con el grupo de pares y con el contexto escolar.

- Evaluar

La presencia de la evaluación en toda institución educativa es imprescindible. Se entiende por evaluación la realización de un conjunto de acciones encaminadas a recoger información en torno a una persona, hecho o fenómeno con el fin de emitir un juicio de valor y establecer una posterior toma de decisiones para su mejora. En este sentido el docente debe comprender la importancia de la evaluación pedagógica en Nivel Inicial reconociendo que constituye una actividad docente que tiene una fuerte repercusión sobre los alumnos.

Este es un proceso complejo y continuo de valoración de las situaciones pedagógicas, de sus resultados y de los contextos y condiciones en que esta se produce, tiene como finalidad la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizajes en contextos y condiciones particulares. Esta capacidad es el resultado no solo de la Formación Docente sino también de la propia biografía escolar, por tanto es muy importante que el futuro docente asuma una postura reflexiva sobre su valor formativo y las formas e instrumentos de evaluación en el Nivel Inicial.

- Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Esta es una capacidad claramente transversal. Todas las otras se ven afectadas por la integración de los maestros en la institución escolar y por la disposición actitud y aptitud para trabajar coordinadamente con los colegas. Esto es,

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional determinado, y refiere al trabajo cooperativo como una cualidad moral, -la *solidaridad, el apoyo mutuo, la disponibilidad para la colaboración, etc.*-. La cooperación y el trabajo en equipo están vinculados al ejercicio profesional y a la consecución efectiva de los fines de la institución educativa. Pero esto no quiere decir pueda existir una anulación de la propia individualidad lo importante es que cada docente esté en condiciones de equilibrar sus cualidades personales y su pertenencia a un grupo.

II) En relación a la formación docente desde lo ético-profesional

La consideración de la educación como un proceso permanente, histórico, dialéctico, que se da entre un sujeto y el contexto en el cual está inserto, necesitará, de un docente competente para:

- Comprender e intervenir como ciudadano del mundo, creando en su práctica docente la coherencia, la capacidad, el gusto y la disponibilidad por la vida y la lucha por un mundo mejor.
- Comprender y disponerse a actuar en relación con otros, diferentes a uno y diferentes entre sí.
- Atender y entender las diferencias culturales sensibilizándose frente a esa situación y estableciendo cuidados para no discriminar ni estigmatizar.
- Fundamentar teóricamente su práctica pedagógica, enmarcada en diferentes concepciones filosóficas, políticas y sociales del conocimiento, de la función de la escuela infantil y de la educación.
- Comprender la complejidad de la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones garantizando de este modo su efectiva participación tanto en ámbitos institucionales como socio-comunitarios.

El Perfil de futuro egresado supone entonces, formar al docente como profesional de la enseñanza, es decir propiciar la construcción de valores y actitudes

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla acríticamente e incorporen el respeto a la diversidad natural y social, favoreciendo la construcción de una ética del saber al servicio de un desarrollo de la humanidad. En este sentido se debe fortalecer la identidad y la significación social de la profesión docente, su posicionamiento como trabajador de la cultura y como pedagogo desde una perspectiva socio-crítica. Con el compromiso que vincula ineludiblemente, la práctica docente con la reflexión y la acción de transformación de las condiciones de vida. De allí que sea necesario incorporar en forma explícita a la dimensión histórica y cultural en su formación.

6. PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL

El profesorado de Educación Inicial tiene como propósito principal la recuperación de la formación del docente como **Enseñante y Mediador Socio Cultural**, que propicie en los niños a su cargo un vínculo con el conocimiento socialmente significativo.

Se pretende:

- Formar al futuro docente en el dominio de las **habilidades pedagógicas – didácticas**, acompañadas por una permanente reflexión crítica sobre las prácticas y condiciones en las que éstas se desarrollan, comprendiendo los tipos de vínculos sobre los que el docente de Nivel Inicial sostiene su tarea, a nivel institucional y comunitario.
- Proporcionar durante la formación herramientas pedagógicas pertinentes para trabajar con sujetos – niños – reales provenientes de grupos heterogéneos y contextos disímiles, a través del contacto con la realidad escolar en sus múltiples manifestaciones.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

En relación con los futuros alumnos de Nivel Inicial, se pretende que los estudiantes:

- Comprendan las características psicobiológicas y socioculturales en el desarrollo y aprendizajes, para utilizar estrategias didácticas que optimicen sus posibilidades de significar saberes relevantes en este nivel educativo.

Asimismo, la práctica docente centrada en la enseñanza implica capacidad para:¹²

- Dominar los conocimientos a enseñar y actualizar su propio marco de referencia teórico, desde un conocimiento crítico, reflexivo y comprometido con los fundamentos científicos, filosóficos y pedagógicos que enmarcan la acción educativa del Nivel Inicial.
- Construir propuestas de intervención adecuados a los modos desde los cuales los niños pequeños de 45 días a 5 años, acceden a la comprensión del mundo y favorecer esa comprensión, generando situaciones de aprendizaje lo más significativos posible.
- Conocer y comprender el contexto social de los/as bebés, niños/as (familia, comunidad) a fin de contextualizar las intervenciones didácticas, de manera que resulten relevantes y pertinentes para cada realidad sociocultural, acompañando el avance en el aprendizaje de los alumnos e identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender.

¹² Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular: **Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares** (2008)

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

7. CRITERIOS QUE ORIENTAN LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Se desarrolla a continuación algunos criterios que orientan la organización y secuenciación de unidades curriculares y contenidos:

- Los conocimientos que se enseñan en el CFG (Campo de la Formación General) y el CFE (Campo de la Formación Específica) deben acompañar y andamiar el desarrollo de los contenidos y trabajos de campo de la Práctica Profesional.
- La relación entre los CFG, CFE y el CFPP (Campo de la Formación en la Práctica Profesional) se presenta de manera complementaria, constituyéndose esta relación en uno de los ejes para la formulación de las unidades curriculares en el desarrollo de la carrera.
- El CFG brindará un cuerpo de conocimientos y de criterios generales dotados de validez y principios para la acción que acompañan u orientan las prácticas docentes; ya que “la construcción de la experiencia requiere de andamios, de marcos interpretativos, de conocimientos sistemáticos que permitan organizar y dar soporte a la experiencia misma”¹³. Los contenidos tienen como propósito disminuir las desigualdades vinculadas a la herencia cultural, resultante del origen social de los estudiantes que actualmente ingresan a los institutos; brindando marcos conceptuales generales que deberán ser *problematizados* a la luz de situaciones sociales, culturales y educativas específicas y de los desafíos prácticos”.¹⁴ Orientados por principio de transferibilidad para la actuación profesional, integrándose y ampliando la comprensión para las decisiones de las prácticas

¹³ Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente, Área de Desarrollo Curricular: Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Inicial. 2008

¹⁴ Ibidem

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

profesionales, priorizando la reflexión crítica y la posibilidad de su uso en diferentes contextos.

- El CFE comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en el nivel inicial y primario, en la modalidad Educación Especial. Este campo constituye, por lo tanto, un aspecto crucial de la formación del docente, ya que junto con las experiencias formativas propias de los otros campos -Formación General y de la Práctica Profesional-, aporta herramientas conceptuales y metodológicas a “la formación referida a los sujetos del aprendizaje (infancia, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales. “Sus contenidos se articulan con el CFPP” en un doble sentido:
 - Incluyendo las informaciones que provengan de las indagaciones y observaciones que efectúen los estudiantes y que puedan ser pertinentes para analizar y reflexionar acerca de problemas específicos del nivel.
 - Efectuando aportes sustantivos para las decisiones didácticas que debe tomar el futuro docente en las instancias de práctica y residencia”¹⁵
- El CFPP (Campo de la Formación en la Práctica Profesional) se presenta con una fuerte carga horaria en el desarrollo del trayecto y el acompañamiento de talleres que se deben cursar en forma simultánea al desarrollo de las prácticas de cada año.

¹⁵ Ibidem

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Esto se fundamenta en la organización de la propuesta para el CFPP desde los lineamientos nacionales, que requieren pensar en un **diseño** integrado e integrador, previendo:

- Que las prácticas docentes se desarrollen desde el inicio del proceso formativo y desde una amplia concepción; es decir considerando todas aquellas tareas que un docente realiza en su contexto de trabajo, no restringiendo solo al espacio áulico. Por ello está previsto:
 - Una carga horaria gradual y progresivamente creciente, en función de la distribución global de los otros campos de formación;
 - Una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes en las prácticas; abordando las particularidades institucionales y los diferentes tipos de intervención docente, como así en diversidad de contextos socioeducativos.

A continuación se presenta un modelo de estructura curricular mixta, combinando los formatos de cursada cuatrimestral y anual, con una lógica de composición que atiende la secuenciación y sistematización de los contenidos en los diferentes trayectos curriculares.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

8. PLAN DE ESTUDIOS

NIVEL: Superior

DENOMINACIÓN DE LA CARRERA: Profesorado de Educación Inicial

DURACIÓN: 4 (cuatro) años

TÍTULO A OTORGAR: Profesor/a de Educación Inicial

MODALIDAD: Presencial

CARGA HORARIA: 2916 Horas Reloj

8.1 ESTRUCTURA CURRICULAR

Primer Año

Tipo unidad		1er. Cuat.	2do. Cuat.	Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL				
1.01 Materia	Psicología educacional	6		
1.02 Taller	Lectura y escritura académica			3
1.03 Materia	Didáctica general			3
1.04 Materia	Historia Argentina y Latinoamericana			3
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA				
1.05 Materia	Problemática contemporánea de la Educación Inicial			3
1.06 Materia	Introducción a la Educación Artística		4	
1.07	Propuesta variable o complementaria		3	
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL				
1.08 Trabajo de campo	Práctica Docente I: Contexto, comunidad y escuela			3
1.09 Taller	Métodos y técnicas de indagación*	3		
1.10 Taller	Instituciones Educativas*		3	
TOTAL HS CAT.		9	10	15

*Se desarrollan en el instituto, en simultáneo con las horas institucionales de Práctica Docente I (como pareja pedagógica)

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Segundo Año

Tipo unidad		1er Cuat	2do Cuat	Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL				
2.11 Materia	Tecnologías de la información y la comunicación - TICs	4		
2.12 Materia	Historia y Política de la Educación Argentina		6	
2.13 Materia	Pedagogía	5		
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA				
2.14 Materia	Didáctica de la Educación Inicial			4
2.15 Materia	Sujeto de la Educación Inicial			4
2.16 Materia	Lengua y literatura y su didáctica			4
2.17 Materia	Matemática y su didáctica			4
2.18 Semin.- taller	Educación artística y su didáctica: Lenguaje corporal			3
2.19 Semin.	Seminario de Educación Sexual Integral		3	
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL				
2.20 Trabajo de campo	Práctica Docente II: Gestión Institucional y Curricular			4
2.21 Taller	Currículum y organizadores escolar**	3		
2.22 Taller	Programación de la enseñanza**		3	
TOTAL HS CAT.		12	12	23

**Se desarrolla en el instituto en simultáneo con las horas institucionales de Práctica Docente II (como pareja pedagógica)

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

Tercer Año

Tipo unidad		1er. Cuat.	2do. Cuat.	Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL				
3.23 Materia	Filosofía		4	
3.24 Materia	Sociología de la Educación	6		
3.25	Propuesta Variable o Complementaria		3	
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA				
3.26 Materia	Ciencias Sociales y su Didáctica			4
3.27 Materia	Ciencias Naturales y su Didáctica			4
3.28 Semin.- Taller	Psicomotricidad	3		
3.29 Semin.- Taller	Educación Artística y su Didáctica: Lenguaje Plástico Visual			3
3.30 Semin.- Taller	Educación Artística y su Didáctica: Lenguaje musical			3
3.31 Taller	Alfabetización para la Educación Inicial		4	
3.32 Taller	Literatura Infantil	3		
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL				
3.33 Trabajo de campo	Práctica Docente III: Práctica de la Enseñanza en Jardín Maternal, 2 y 3 años***			5
3.34 Taller	Evaluación de los Aprendizajes*		3	
TOTAL		12	14	19

*** 2 horas en el IFD y 3 para acompañamiento a las estudiantes en las escuelas asociadas

La Práctica Docente III estará conformada por un equipo de profesores: 1 responsable de la cátedra (5 hs. Cat.), 1 auxiliar especialista del nivel (4 hs. Cat.) y el docente de Evaluación de aprendizaje (Cat. 2º cuatrim.)

Se propone como Propuestas variables o complementarias alguno de los siguientes talleres:

- Sujeto, cuerpo y movimiento.
- Uso profesional de la voz.
- Atención y educación temprana
- Construcción de recursos auxiliares.
- Otros, propuestos por la institución formadora.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

Cuarto Año

Tipo unidad		1er. Cuat.	2do. Cuat.	Anual
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL				
4.35 Materia	Formación Ética y Ciudadana	4		
4.36 Materia	Problemática de La Interculturalidad		5	
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA				
4.37 Taller	Tecnología y su Didáctica			3
4.38 Taller	Taller de Juego y Actividades Lúdicas			3****
4.39 Semin.	Seminario de Integración Escolar		4	
4.40 Semin.	Seminario de Educación Rural	3		
4.41 Trabajo de campo	Taller Integrador de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (acompañan a la práctica)			4 ****
4.42 Taller	Educación artística y su didáctica: Teatro	4		
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL				
4.43 Trabajo de campo	Práctica Docente IV: Residencia en Jardín de Infantes			8
4.44 Taller	Taller de Sistematización de Experiencias			2*
TOTAL		11	9	20

*Se desarrolla en el instituto en simultáneo con las horas institucionales de Práctica Docente IV (como pareja pedagógica)

**** Se nombran 3 docentes, con 3hs cada uno, con perfiles para Juego, Música y Expresión corporal

**** Se nombra un docente con 4hs en cada materia, de las cuales 2 cumplen en el IFD en el horario de la práctica y las otras para realizar acompañamiento en las escuelas asociadas.

Total de Hs. cátedra =3888

Total de Hs. reloj 2916

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

PORCENTAJES POR CAMPOS DE FORMACIÓN

CAMPOS DE FORMACIÓN	TOTAL DE HS. CATEDRA	%
Campo de la Formación General	976	25.31
Campo de la Formación Específica	1968	51.04
Campo de la Formación en la Práctica Profesional	912	23.65

Distribución de espacios curriculares por Campo de Formación

Formación General

Hs. Cátedra

Psicología Educacional	6	96
Lectura y escritura académica (anual)	3	96
Didáctica General (anual)	3	96
Historia Argentina y Latinoamericana(anual)	3	96
TICs	4	64
Historia y Política de la Educación	6	96
Pedagogía	5	80
Filosofía	4	64
Sociología de la educación	6	96
Propuestas variables o complementarias:	3	48
Formación Ética y Ciudadana	4	64
Problemática de la Interculturalidad	5	80
Total de horas cátedra Campo de la Formación General	976	25.10%

Formación Específica

Problemática Contemporánea de la Educación Inicial (anual)	3	96
Introducción a la educación artística	4	64
Propuesta variable o complementaria	3	48
Didáctica de la Educación Inicial (anual)	4	128
Sujetos de la educación Inicial (anual)	4	128
Lengua y Literatura y su didáctica (anual)	4	128
Matemática y su didáctica (anual)	4	128
Educ. artística y su didáctica: lenguaje Corporal (anual)	3	96
Seminario de Educación Sexual Integral	3	48
Ciencias Sociales y su didáctica (anual)	4	128

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

Ciencias Naturales y su didáctica (anual)	4	128	
Psicomotricidad	3	48	
Educ. artística y su didáctica: lenguaje Plástico Visual	3	96	
Educ. artística y su e didáctica: Lenguaje Musical	3	96	
Alfabetización para la Educación Inicial	4	64	
Literatura Infantil	3	48	
Tecnología y su didáctica (anual)	3	96	
Taller de Juego y actividades lúdicas (anuala9	3	96	
Integración Escolar	4	64	
Problemática de la educación rural	3	48	
Taller integradores de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología (acompañan a la práctica)	4	128	
Educ. artística y su didáctica: Teatro	4	64	
Total de horas cátedra Campo de la Formación Específica		1968	50.62%
<u>Formación en la Práctica Profesional</u>			
Práctica I (anual)	3	96	
Métodos y técnicas de indagación	3	48	
Instituciones Educativas	3	48	
Práctica II (anual)	4	128	
Curriculum y organización escolar	3	48	
Programación de la enseñanza	3	48	
Prácticas de Enseñanza III (anual)	5	160	
Evaluación de los aprendizajes	3	48	
Residencia (anual)	8	256	
Sistematización de experiencias (anual)	2	64	
Total de horas cátedras Campo de la Formación en la práctica profesional		944	24.28%
Total de horas cátedra para los tres campos		3888	
Total de horas reloj para los tres campos		2916	
Total de horas reloj definidas por los <i>Lineamientos Curriculares nacionales</i> para los tres campos		2600	

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

9. CAMPOS DE LA FORMACIÓN

9.1 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

FUNDAMENTACIÓN

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

Desde esta perspectiva, el Campo de Formación General en el currículo para la formación del profesorado tiene la importante finalidad de *apoyar la construcción del juicio para la acción*, que no se agota en la enseñanza específica de contenidos curriculares. Porque entre el pensamiento (representación) y la acción práctica interviene el juicio (criterios, normas y valores generales para la acción), como base para las decisiones. En otros términos, los marcos conceptuales generales deberán ser *problematizados* a la luz de situaciones sociales, culturales y educativas específicas y de los desafíos prácticos.

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

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

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

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

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

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

La formación general se ha pensado en torno a las siguientes cuestiones:

- el carácter constitutivamente complejo del trabajo docente
- el trabajo docente inscripto en espacios públicos y su respuesta a propósitos sociales.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- la relación entre la teoría y la práctica; la reconstrucción y el valor de lo común, tomando en cuenta la diversidad de situaciones y contextos y recuperándose la comprensión de las singularidades en el marco de las regularidades
- el fortalecimiento de la enseñanza; la recuperación de las propuestas basadas en enfoques disciplinarios.

Definir cuáles son sus contenidos resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una decisión difícil. Básicamente porque el carácter constitutivamente complejo del trabajo docente parece haberse incrementado de manera sustantiva: La mutación de las finalidades educativas, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de estudiantes, la persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas y el debilitamiento de los contextos. Resulta necesario interrogarse en la formación de docentes acerca de los conocimientos y capacidades que sean relevantes desde el punto de vista profesional, sin dejar de preguntarse acerca de cuáles son los rasgos que debieran caracterizar al docente como ciudadano de este mundo. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que son imprescindibles atender en la formación y que se construyen, fundamentalmente, desde el Campo de la Formación General.

La construcción de la experiencia requiere de andamios, de marcos interpretativos, de conocimientos sistemáticos que permitan organizar y dar soporte a la experiencia misma. En este sentido, se entiende la relación entre la formación general y la práctica de manera complementaria, constituyéndose esta relación en uno de los ejes para pensar la Formación General.

Como se sostiene en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente, este campo requiere ser fortalecido, su presencia más sólida no

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

sólo favorecería la comprensión e interpretación de los fenómenos educativos apoyando las decisiones docentes, sino que contribuiría, también, a disminuir las desigualdades vinculadas a la herencia cultural resultante del origen social de los estudiantes del profesorado.

En términos de Formación General el fortalecimiento de la *Enseñanza*, implica dar al docente herramientas que le permitan pensar críticamente sus prácticas. A partir de reconocer la complejidad de la construcción social del conocimiento y poder investigar críticamente sobre ello se requiere de marcos conceptuales, conocimientos y métodos de indagación que den soporte a lo que se analiza, incluyendo el recorte mismo de los problemas sobre los que se indaga.

Se recupera las propuestas basadas en **enfoques disciplinarios**, por su rigor metodológico, su estructura ordenada y además porque constituyen fuertes organizadores del contenido académico.

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

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

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

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Las **unidades en torno a disciplinas** ofrecen un orden conceptual que conforma un conocimiento público, que por su validez puede transferirse a problemas y contextos diferentes. Asimismo, proveen a los estudiantes modos de pensamiento (histórico, filosófico, experimental, deductivo) que permiten organizar el pensamiento y la experiencia, así como identificar nuevos problemas.

Las **unidades en torno a temas o problemas** permiten integrar perspectivas y focalizar cuestiones relevantes para la formación. Su presencia en el currículo otorga flexibilidad y orienta la reflexión práctica.

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

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

Algunas ideas generales que orientaron las definiciones en el Campo de la Formación General son:

a) Para la formulación de contenidos, uno de los elementos fundamentales es la definición clara de los criterios de selección.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

En términos específicos, se trata de responder a la pregunta sobre: **¿cuáles son aquellos problemas o ejes temáticos significativos para la formación de los futuros docentes?**

b) Tanto en las unidades disciplinarias como en las integradas por temas o problemas, la selección, organización y desarrollo de los contenidos se orienta por el necesario principio de **transferibilidad**.

Se trata de responder acerca de: **¿cómo seleccionar y definir los contenidos para que éstos contengan en su definición la potencialidad para su uso en diferentes contextos?**

c) En este sentido, se toma en cuenta que estos criterios generales favorezcan la **sistematización de las prácticas mismas**.

La pregunta es: **¿qué aportan como andamiaje conceptual para la sistematización de las prácticas los contenidos seleccionados para cada uno de los espacios del campo de la formación general?**

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

Se trata de responder acerca de: **¿cómo deberían estar presentes estas problemáticas en relación con la definición de contenidos de cada espacio curricular?**

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

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

DESARROLLO CURRICULAR

1.01 PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

FUNDAMENTACIÓN

Hoy se concibe a la Psicología Educacional, como una disciplina estratégica, situada y aplicada, cuyo campo de trabajo ya le es propio. Su objeto de estudio se ocupa fundamentalmente del aprendizaje pedagógico y privilegia la actividad escolar como unidad de análisis adecuada para su abordaje. Son los fenómenos psicológicos en los procesos educativos escolares y extraescolares, donde recae con mayor énfasis las mismas.

Es una disciplina situada, en tanto se consideran que ineludiblemente sus producciones teóricas y reconstrucciones, se dan en el marco de contextos históricos y sociales, cuyo efecto es el logro de reorganizaciones sucesivas, de crisis, rupturas y de cambios permanentes.

Podemos señalar que la psicología educativa trata de cuestiones tales como:

1. *El proceso de aprendizaje y los fenómenos que lo constituyen como:* la memoria, el olvido, la transferencia, las estrategias y las dificultades del aprendizaje.
2. *Los determinantes del aprendizaje, partiendo del estudio de las características del sujeto cognoscente:* disposiciones cognitivos, afectivas y de personalidad que pueden influir en los resultados del aprendizaje; la enseñanza y desarrollo

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

del pensamiento, implicaciones educativas; y los alumnos con necesidades especiales.

3. *La interacción educativa existente entre:* sujetos de aprendizaje y de enseñanza, sujetos de aprendizaje entre sí, y el contexto educativo, así como la educación en el ámbito familiar, la estructura y proceso del aula como grupo, y la disciplina y control en la clase.
4. *Los procesos de formación:* procesos psicológicos de la formación, y desarrollo, objetivo de la misma, la enseñanza individualizada, la evolución psico-educativa, en un contexto social complejo, y el proceso escolar.

La Psicología Educacional realiza sus investigaciones de las temáticas señaladas, desde los paradigmas; como el clásico, del cual la psicología piagetiana sería una exponente central. Este se refiere al análisis del desarrollo subjetivo, sus procesos espontáneos y universales de construcción cognitiva, donde el punto de partida del abordaje de los procesos radicaría en la comprensión de cómo se constituye un sujeto, a partir del estudio de los mecanismos que motorizan de modo interno al mismo. Es decir, la investigación de su programa se vinculó a la observación del desarrollo de la inteligencia, privilegiando como unidad de exploración, la interacción entre sujeto y objeto a conocer.

El segundo paradigma, se visualiza con la teoría socio-cultural en la psicología de Vigostki, en los planteamientos de interacción socio-cultural y las formas de mediación semiótica de los sujetos. Estas son las unidades de análisis de base sobre la cual se explicarán los procesos de subjetivación individual. En tal sentido, experiencias culturales diversas pueden producir procesos de desarrollo también diversos.

El tercero son las teorizaciones del psicoanálisis en la obra de Freud, que plantea que la adolescencia específicamente conforma la última fase del desarrollo

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

psico-sexual. La referencia al ser permite advertir que la sexualidad del sujeto trasciende lo biológico, comprometiendo aspectos estructurales vinculados a su identidad.

La revisión crítica de estos paradigmas en las prácticas educativas permiten abordar los alcances y límites de las situaciones de enseñanza, y de la cultura en su pluralidad, enriqueciendo el análisis y la comprensión de los procesos de aprendizaje en las prácticas institucionalizadas.

PROPÓSITOS:

- Comprender los aportes de la Psicología en el estudio de las situaciones educativas.
- Reconocer el proceso de aprendizaje y de la enseñanza como procesos complejos contextualizados y situados en una realidad actual.
- Desarrollar la capacidad de pensamiento crítico y creativo en relación a las coyunturas socio-culturales actuales.

CONTENIDOS

Los aportes de la psicología a la educación ¿Que significa aprender? Las relaciones entre Psicología y Educación. Procesos de escolarización desde una perspectiva evolutiva y contextual del aprendizaje.

El aprendizaje: Proceso complejo, situado. Posicionamiento teórico-epistemológico de los procesos de aprendizaje: Perspectivas Asociacionista histórico. Perspectivas Cognitivas: aportes de modelos genéticos constructivistas. Alcances y límites de la teoría psicogenética en el contexto de la educación escolarizada. Desarrollo Cognitivo y Motivacional. Perspectiva Socio histórica. El origen social de los procesos psicológicos Superiores. Relación entre aprendizaje, desarrollo e instrucción. La

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

perspectiva de la Psicología Cultural. La constitución psico-social del sujeto del aprendizaje.

El aprendizaje en un contexto específico: La dimensión colectiva del aprendizaje escolar: las interacciones en el aula. El docente, la enseñanza y el aprendizaje. Socialización primaria y secundaria. El éxito y el fracaso del aprendizaje. Instituciones implicadas en el campo de la educación: familia, organizaciones socio-culturales, mediadoras de la contención frente a las problemáticas actuales: violencia, nueva concepción del adolescente (tribu urbanas) género otras.

1.02 LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA

FUNDAMENTACIÓN

Desde hace algunos años, se está reflexionando acerca de los problemas vinculados al ingreso de los estudiantes a la formación de grado y al cursado de su primer año de estudios. Las instituciones educativas de nivel superior están repensando, por lo tanto, cuestiones tales como la deserción, la repitencia y la permanencia: se formulan preguntas sobre aspectos políticos, académicos, pedagógicos, tales como quiénes ingresan y en qué condiciones, cómo eligen una carrera y qué representaciones tienen acerca del valor social y ético del conocimiento.

El debate atañe a una formación de calidad, expectativa de logro que se intenta sostener a caballo entre las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y las dificultades de enseñanza de los docentes, en el marco de las dificultades de gestión de las instituciones. Por supuesto, la problemática mencionada no puede concebirse si no es en el seno del sistema educativo en un contexto de crisis social, que afronta el mismo desafío tanto en la educación superior como en los otros niveles: motivar, retener y promover con calidad a los educandos. Se necesita, entonces, coadyuvar a una óptima transición del nivel medio o secundario al superior, con estrategias que

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

faciliten la orientación, la continuidad, el seguimiento y el apoyo para lograr la retención con calidad.

La complejidad del desafío demanda la consideración de múltiples vectores, entre los cuales se tiene que atender estratégicamente al de la heterogeneidad y variabilidad de los ingresantes a los institutos de formación docente, cuyas diferencias devienen de la fragmentación del sistema educativo: los trayectos personales previos en general y los educativos en particular determinan el ingreso en condiciones de desigualdad estructural.

En este marco, las decisiones que a continuación se presentan devienen de la conciencia de los problemas lingüístico-discursivos en la competencia comunicativa de los ingresantes. Sabemos que las dificultades se producen fundamentalmente por dos situaciones: la primera concierne a las debilidades en la enseñanza de la lengua en los niveles previos y la segunda, a la “ajenidad” de los textos académicos.

El taller no se puede hacer cargo de una intervención sistemática cuyo propósito sea construir las capacidades de las que generalmente carecen los estudiantes, en especial de las que involucran los procesos de lectura y de escritura – habilidades básicas tales como la selección de significado para las lexías de un texto, la consideración de la morfología en el léxico y de las relaciones sintácticas establecidas entre las unidades textuales, la representación grafemática de los fonemas, el uso de los subsistemas de la tildación y la puntuación, entre otras. Las estrategias de apoyo a los estudiantes, en este sentido, operarían entonces desde las posibilidades del taller, a partir de la identificación de los problemas de cada estudiante y la orientación de un proceso tendiente a la mejora, pero del que sería responsable el educando, quien –consciente de tales problemas– tendría que gestionar su propia formación, facilitada por el docente.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Con respecto a los textos académicos, la unidad curricular funcionaría como instancia de iniciación para el abordaje de estos textos complejos, en una intervención orientada a la consideración de los elementos paratextuales y de los niveles de estructuración textual tanto local como global –fonológico/grafemático, morfológico, sintáctico y semántico– como conjunto de decisiones vinculadas a su funcionamiento en una situación comunicativa particular, es decir como adecuación a la oportunidad (lugar, momento, participantes, tema, etc.) en que el texto es generado.

La unidad curricular *Taller de lectura y escritura académica* no operaría, por lo tanto, como instancia remedial de la formación previa sino como instancia propedéutica a los estudios de nivel superior.

La enseñanza se llevaría a cabo para facilitar a los estudiantes la intervención en procesos comunicativos académicos tales como la toma de apuntes, la consulta de bibliografía, la exposición oral y la producción de informes, reseñas o ensayos.

PROPÓSITOS

- Resignificar la comprensión oral, en particular de la interpretación de consignas y la toma de apuntes de clases; la producción oral, como la intervención relevante en debates, la reformulación de lo escuchado o leído, la exposición de temas y la argumentación para sostener una postura.
- Reconstruir la comprensión lectora, como el análisis e integración de la información paratextual, la activación de conocimientos previos, la reposición de la información contextual, la observación de la superestructura, la obtención de la macroestructura, la reducción de ambigüedades y la identificación de la estrategia discursiva.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Reconstruir habilidades de producción escrita, como la acotación de un tema, la búsqueda de información, el fichaje bibliográfico, la planificación, la textualización y la revisión de textos académicos.
- Comprender que la escritura es un proceso que se gesta en exposiciones docentes, intercambios grupales, lectura de bibliografía, por ejemplo, y que se sostiene tomando decisiones que atañen a todos los niveles textuales.

CONTENIDOS BÁSICOS

Como la unidad curricular es un taller, se precisa que no se concentre en el desarrollo de los constructos teóricos que sustentarían la intervención docente, sino en las prácticas de escucha, habla, lectura y escritura frecuentes en el ámbito académico. En este sentido, sería conveniente seleccionar algún eje temático –posiblemente en articulación con alguna/s unidad/es curricular/es del primer año – que permita desarrollar una intervención coherente.

Las prácticas discursivas académicas en relación con las prácticas institucionales. Los procesos comunicativos en un instituto de formación docente, concibiéndolos como actos de habla, es decir como producciones intencionadas para lograr un cierto significado: informar, analizar, sintetizar, describir, clasificar, definir, explicar, comparar, etc. Las fuerzas locucionarias y los efectos perlocucionarios de los textos.

Diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste de proyectos de escritura de textos expositivos y argumentativos –más frecuentes en las prácticas discursivas académicas. La escritura como un proceso. La progresión temática, la organización en partes, la elección de determinado léxico, la construcción de ciertas estructuras oracionales.

En el proceso, se generarían oportunidades para atender dificultades concretas y orientar procesos remediales extraclases.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

1.03 DIDÁCTICA GENERAL

FUNDAMENTACIÓN

Didáctica General es una asignatura que aporta un conjunto de teorías para explicar y comprender, desde múltiples perspectivas, qué es la enseñanza sistematizada. A la vez, propone estrategias transformadoras orientadas hacia el mejoramiento cualitativo de los procesos de formación institucionalizada.

En el desarrollo curricular, se la debe vincular estrechamente con Psicología Educacional y con Pedagogía, materias que ofrecen los primeros abordajes para el estudio del complejo campo de la educación, sus contextos, principios y sujetos. Asimismo, constituye uno de los pilares fundamentales para el estudio de las Didácticas Específicas que se cursan a partir del segundo año y para realizar las distintas aproximaciones y experiencias de práctica previstas en el Campo de la Práctica Profesional.

Por medio de Didáctica General se espera poner en juego –mediante procesos reflexivos y comprensivos- las representaciones mentales que los estudiantes tienen con respecto a la enseñanza, como resultado de sus propias experiencias personales y escolares. Se trata no sólo de ayudar a tomar conciencia de que están sujetos a ciertos modelos bajo los cuales fueron “socializados” sino también de favorecer procesos de “re-socialización” en posturas alternativas y enriquecedoras. Para esto es pertinente considerar a la enseñanza como un objeto de estudio y, al mismo tiempo, un campo de prácticas en el que están involucrados los sujetos que enseñan y aprenden.

La propia aula de didáctica constituye, en tal sentido, un espacio privilegiado para promover el análisis reflexivo y crítico de representaciones mentales, discursos y tramas biográficas, socio-históricas y políticas en las que se desarrollan las prácticas de enseñanza.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

En este sentido los contenidos seleccionados, refieren a los siguientes núcleos sustantivos de una Didáctica General:

- Una perspectiva histórica, imprescindible para comprender a grandes rasgos cómo, por qué y en qué contextos nace y evoluciona la disciplina.
- Una aproximación a la epistemología del conocimiento didáctico y a la metodología de investigación, para dar cuenta desde dónde, cómo y con qué características se construye el conocimiento didáctico.
- Explicaciones multi-referenciadas respecto a la enseñanza, el aula y la clase, a los modelos de enseñanza y su relación con modelos curriculares y de investigación; al lugar de los sujetos, contextos y procesos didácticos en cada uno de éstos.
- Componentes, criterios y procesos implicados en el diseño de la enseñanza

PROPÓSITOS

- Conocer y comprender inicialmente:
La complejidad de los procesos de enseñanza sistematizada, tanto desde el análisis de sus propios modelos como desde las principales teorías didácticas contemporáneas.
La sujeción de dichos modelos y teorías a procesos contruidos históricamente y condicionados socialmente.
Las principales crisis y desafíos que afronta la enseñanza en la actualidad, con especial referencia a lo local y desde actitudes propias de la investigación educativa.
- Manejar y aprender a utilizar las teorías didácticas como categorías que permiten analizar y comprender discursos y prácticas de enseñanza y

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

construir criterios didácticos fundamentados para su intervención gradual en la enseñanza.

- Adoptar una actitud reflexiva y crítica ante la programación, las estrategias, los medios y la evaluación de las propuestas didácticas
- Tomar conciencia del compromiso social y ético que requiere el rol docente.

CONTENIDOS BÁSICOS

La didáctica: su objeto de estudio y sus características como disciplina. El compromiso de la didáctica con la práctica educativa.

Antecedentes históricos de la didáctica. Perspectivas epistemológicas contemporáneas: racionalidad técnica, racionalidad práctica y racionalidad crítica.

Formas de producción del conocimiento didáctico: modelos de investigación y su relación con las perspectivas epistemológicas.

La enseñanza como práctica social cotidiana y práctica institucionalizada que implica intencionalidad e intervención sistemática. Concepciones y modelos de enseñanza. Relaciones entre didáctica y currículum.

Enseñanza, profesores y sujetos del aprendizaje: de la escuela de la modernidad a las problemáticas actuales.

Hacia un modelo de enseñanza comprensivo, reflexivo y crítico.

El aula y la clase. El aula, escenario de la enseñanza institucionalizada: condiciones materiales y subjetivas. La clase escolar, protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje: análisis de sus dimensiones y características materiales y simbólicas.

Componentes del diseño de la enseñanza

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- a) Las intencionalidades de la enseñanza: diversas formas de expresarlas y su relación con procesos históricos, políticas educativas y modelos teóricos. (Fines, propósitos, objetivos, perfiles, metas)
- b) Los contenidos curriculares. Su origen en contenidos culturales y su transformación en contenidos curriculares: procesos involucrados en la selección y organización de los contenidos.
- c) Metodología de la enseñanza: Principios de procedimiento, métodos, técnicas y estrategias didácticas. Actividades y recursos tradicionales y tecnológicos.
- d) Evaluación: concepto y concepciones. Funciones, finalidades, momentos, instrumentos, objetos y sujetos implicados.

Procesos implicados en la planificación anual y de unidades didácticas en el marco de un modelo de enseñanza orientado a la comprensión.

1.04 HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

FUNDAMENTACIÓN

La organización de los contenidos del área de la Formación General responde a los criterios de significatividad y transferibilidad de conceptos a diferentes contextos, potencialidad para lograr su sistematización en las prácticas y relación con el contexto actual.

En este sentido, la inclusión de la Historia Argentina y Latinoamericana en la Formación General revela, la intención, entre otras, de proveer a los futuros docentes, en tanto sujetos críticos y políticos cuya intención es la enseñanza, de conocimientos que les permitan superar algunas matrices emergentes tanto de su conocimiento cotidiano como de la cultura escolar de donde provienen.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

Se pretende entonces revisar la naturalización de la explicación de la realidad histórica- social examinando los enunciados del conocimiento cotidiano que se perciben como naturales cuando en realidad son el resultado de elecciones subjetivas. Entre ellos, la idea de nación como algo dado y preexistente y no como el producto de la acción humana e históricamente construida, la visión lineal del pasado, con su consecuente visión del progreso y del presente, que resulta en una “visión rigidizante del mundo, que no se abre para percibir la realidad en su movimiento e interconexiones”.¹⁶

Se apunta entonces a construir un conocimiento histórico que permita superar la simplificación de lo real (promovida por un pensamiento lineal) en base a un pensamiento analítico e integrador, que logre problematizar lo evidente e investigar la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento.

Para ello se analizarán distintos criterios de periodización, se usarán categorías de análisis que permitan entender la realidad como una construcción social y se estudiarán los procesos más importantes de la región, sus conflictos y los intereses de los distintos actores para desnaturalizar posicionamientos, discursos y prácticas y así llegar a pensar otras alternativas posibles.

Con respecto a la dimensión de la enseñanza, en los últimos años los distintos dispositivos de capacitación han enfatizado la necesidad de trabajar contenidos específicos de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular, trabajando sobre aspectos que superan el mero abordaje de las efemérides, para lo cual los docentes no estaban formados. Esto se tradujo en una yuxtaposición de enfoques tradicionales con renovados con sus consecuentes prácticas, carente de una

¹⁶ Moglia, P. "*Significación y Sentido: La tarea de enseñar historia en la escuela*", Ed. Universidad de Buenos Aires, UBA XXI Programa UBA y los Profesores Secundarios, Bs. As. , 1995

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

reflexión seria acerca de sus fundamentos, obviamente, no como resultado de una opción conciente sino más bien de la inconsistencia en la formación.

De ahí la necesidad de incluir en la formación docente inicial el abordaje disciplinar de la Historia, con sus debates epistemológicos, sus corrientes historiográficas y sus métodos específicos de producción de conocimientos. Es claro que se distingue entre las propuestas de los espacios curriculares destinados a la formación de los docentes y los diseños curriculares cuyos destinatarios son los niños más pequeños. En este caso, los contenidos y marcos conceptuales de un espacio curricular como Historia Argentina y Latinoamericana deben apoyar la construcción del juicio para la acción y constituir la mediación necesaria para apoyar la orientación de las prácticas docentes.

En este sentido, el “necesario recorte que proviene de las necesidades de enseñar en condiciones permanentes de restricción”¹⁷, está orientado según la elección de la periodización de la Historia Argentina propuesta por José Luis Romero, cuyos criterios no se basan en los hechos políticos sino más bien en las regularidades sociales. Es pues éste un intento de periodizar una Historia Social de la Argentina, poniendo en cuestión aquellos rasgos de la “Historia de Bronce”, planteada desde el proyecto de “educación patriótica” de principios de siglo. Una historia donde los protagonistas no son sólo los héroes sino también las sociedades que los hicieron posibles y necesarios, en donde el tiempo corto, de acontecimientos políticos da cabida también a los procesos económicos y al mundo de las ideas, que cambian a más largo plazo. Una historia de procesos que permitan visualizar los cambios y las permanencias y que puedan darnos herramientas para explicar el presente que

¹⁷Bourdieu, P. y Gros, F. (1990): “Principios para una reflexión de los contenidos de la enseñanza”, Madrid, Revista de Educación, N° 292, citado en Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares, Profesorado de Educación Primaria, INFOD, 2008.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

vivimos, desnaturalizando la visión armónica y lineal y pensar, por fin, una Argentina posible.

PROPÓSITOS

- Reconocer la realidad social de nuestro país como resultado de un proceso histórico de construcción material y simbólica, analizándola desde los conceptos estructurantes de la disciplina.
- Advertir las distintas formas de escribir y contar la historia según las distintas orientaciones metodológicas e ideológicas
- Distinguir enfoques tradicionales y renovados en la historiografía argentina y latinoamericana
- Comprender el contexto de gestación de las historias nacionales en el marco de la construcción del estado, su transformación en “Historia de bronce” y la necesidad de nuevos abordajes teóricos y epistemológicos para ser trabajados en las efemérides y actos escolares
- Ofrecer explicaciones multicausales y en términos de proceso como alternativa a la historia acontecimental y política.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Etapa Indígena: formas de organización social en el actual territorio americano y argentino en relación con el aprovechamiento de los recursos. Bandas, tribus, jefaturas y estados. El caso de Salta: pobladores de los valles y del Chaco.

La producción de conocimientos acerca de la etapa ágrafa: el aporte de la Arqueología y la Ethnohistoria.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

La Etapa Colonial: razones de la expansión europea. La conquista: México y Perú. La expansión al resto del continente. Resistencias y rebeliones. Los límites de la conquista.

La época colonial: la reorganización del espacio y la fundación de ciudades. Potosí y el espacio peruano. Las formas de trabajo indígena. El servicio personal. La organización de la sociedad. El comercio. Las autoridades.

Los cambios del siglo XVIII. Las reformas Borbónicas. El eje Potosí- Buenos Aires. Economía y sociedad en el Virreinato del Río de la Plata. Antecedentes de la Revolución de Mayo.

Posturas historiográficas sobre los procesos de conquista, los actores sociales de la época colonial y los procesos económicos.

La Etapa Criolla: El proceso independentista en América. El caso del Río de la Plata. Las guerras de independencia (1810-1820): los ensayos políticos (juntas, triunviratos, directorio), el rol de Belgrano, San Martín y Güemes, la desintegración del virreinato, las consecuencias económicas y sociales de la guerra.

La etapa de las autonomías provinciales (1820-1850). Los caudillos. El proyecto unitario y el proyecto federal. Buenos Aires: Rivadavia y Rosas.

Historiografía de la Revolución de Mayo.

La Etapa Aluvional: El proceso de construcción del estado argentino (1850-1880). La sanción de la Constitución Nacional. La separación de Buenos Aires. El fenómeno oligárquico latinoamericano. Los orígenes del modelo agro exportador en relación con el contexto internacional. Los modelos de Sarmiento y Alberdi. Las presidencias liberales. Posturas historiográficas: Mitre y V. Fidel López y J. Chiaramonte

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

2.11 TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

FUNDAMENTACIÓN

La presencia de las nuevas tecnologías en la sociedad es un factor innegable a la hora de plantear la situación de la educación en este último tiempo.

Las TICs transforman el escenario y los modos en los que las comunidades trabajan, se relacionan, se desarrollan; construyendo nuevas subjetividades. Es así como, los procesos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento se ven entrelazados con los procesos de construcción, circulación y legitimación de las TICs en los diversos ámbitos sociales, culturales, académicos y profesionales.

Pensar la relación entre las TICs y el conocimiento implica reconocerlas como una relación política y culturalmente construida, es decir como una relación que asume características particulares en virtud de condiciones sociales, políticas e históricas particulares.

Pero, más allá de su presencialidad, se hace necesaria la incorporación de dicha presencia en el imaginario de las prácticas docentes y su real inclusión en las prácticas de aula.

En este último aspecto su nivel de inclusión depende de otros factores, que van desde la disponibilidad de recursos en cada institución hasta las posibilidades de formación que los docentes tienen para su aplicación. Hablamos aquí de todo un proceso de articulación donde:

- los docentes recuperan su rol profesional en el diseño y no solo ejecución de propuestas de aprendizaje tecnológico, y son capaces de usar estos medios para investigar y analizar su propia práctica.
- los alumnos ocupan su rol activo en el proceso de aprender, el equipo directivo y administrativo genera e instrumenta espacios colaborativos de

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

gestión institucional, que aumentan la comunicación y la revisión permanente de planes y objetivos.

- los padres valoran la importancia de la utilización de estas herramientas tecnológicas, comprometidos en un proyecto de acción común para la educación de sus hijos.

En cuanto al nivel para el que se forma, un argumento interesante a considerar respecto a la inclusión de las nuevas tecnologías es que las experiencias realizadas en la etapa infantil ponen de manifiesto la importancia que tiene utilizar las TIC en la escuela fundamentalmente por dos razones:

- “El niño se encuentra inmerso desde que nace en un conglomerado de medios, tales como televisión, vídeo, ordenador, etc. Al mismo tiempo, cada vez son más las familias que impulsan en su seno la conexión con la tecnología.
- La escuela no puede permanecer al margen de los avances que se producen en este mundo cada vez más cambiante de las TIC.

“Administraciones educativas y profesorado deberán establecer los cauces para que el ordenador pase a formar parte de la vida de las aulas como herramienta educativa.”¹⁸

Este argumento nos hace repensar paradigmas de formación del profesorado para el nivel que deberán atender a la situación anteriormente presentada desde una perspectiva teórica actual.

En este sentido se puede precisar que el rol del docente ha recuperado un espacio superador en cuanto a las posibilidades de construcción de nuevos saberes.

¹⁸ Pantoja, A.: “Relaciones interpersonales y de cooperación en el trabajo con ordenadores en el medio escolar.” *Guadalbullón*, 9,45-48.1999. citado por Madrid Vivar Madrid Vivar, Dolores: ob. Cit.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Así, el docente define su función pedagógica en el proceso de intervención didáctica ampliando criterios y determinando nuevas estrategias que lo identifican como el facilitador del proceso de enseñar y aprender y desplazado la atención en su formación hacia habilidades en el área no solo pedagógica, sino también tecnológica y comunicativa. Así, en cuanto a lo tecnológico se buscará formar un docente con actitud proactiva, de iniciativa, con una visión de aprendizaje permanente, con aptitudes para el trabajo en equipo, con responsabilidad y compromiso ético en su tarea y con destrezas que le permitan conocer y hacer uso de los entornos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

PROPÓSITOS

- Comprender y analizar críticamente las bases teórico-conceptuales de la sociedad del conocimiento.
- Abordar marcos teóricos y conceptuales que permitan comprender la incidencia de las TICs en la cultura y el conocimiento de la sociedad actual, en la vida cotidiana de los sujetos y, en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
- Concebir a las TICs y los procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante.
- Analizar el impacto de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje, en los contextos institucionales y de aula, comprendiendo su sentido, las posibilidades y riesgos que esta incorporación promueve o limita.
- Introducir el concepto de mediación tecnológico – didáctica en la construcción del conocimiento escolar.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

CONTENIDOS BÁSICOS

Escenas y escenarios de la contemporaneidad. Análisis teórico y epistemológico de las TICs.

De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. Características y rasgos fundamentales. La sociedad del conocimiento y el sistema educativo.

Alfabetización digital. Los nuevos analfabetos. Características principales. Tecnologías Digitales y los modelos constructivista y conductista del Aprendizaje. Modos de integración curricular. Características principales de la educación digital. Enfoques de análisis de las TICs: educativo, cognitivo, comunicativo, social, cultural, político, económico, Los modos de pensar lo público y lo privado en las nuevas sociedades. Los consumos culturales. La construcción de la ciudadanía (ciudadanía digital). Las ciberculturas. Cultura popular – cultura infantil – saturación de información.

Dimensión social, política y ética del uso de la tecnología en la educación Tecnologías en la educación – tecnologías educativas.

Los propósitos y funciones de las TICs en la enseñanza. Debates sobre las TICs en el aula: recursos, herramientas, contenido, entorno.

Los materiales para la enseñanza y para el aprendizaje. Tipos y su relación con los enfoques de enseñanza. (Libros de texto, la radio, el diario la TV, el cine, los hipertextos.

Aplicaciones informáticas: procesador de textos, presentaciones y publicaciones. Internet y sus aplicaciones didácticas. Interface, navegación e interactividad. Herramientas TICs. Recursos didácticos y nuevas tecnologías. La comunicación visual, audiovisual y multimedia. Uso pedagógico de los recursos multimediales.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Los nuevos escenarios educativos: El trabajo colaborativo: la producción social del conocimiento, las estrategias de aprendizaje en colaboración mediadas por tecnología. Los portales educativos. Los museos interactivos.

Modelos de organización y trabajo con TICs: aulas en red, una PC en cada aula, Modelo 1 a 1 (una PC por estudiante), laboratorios de informática. Presencialidad y virtualidad.

2.12 HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

FUNDAMENTACIÓN

Esta unidad curricular se centra en los vínculos que se establecen entre el sistema educativo, el sistema político y la sociedad en su contexto histórico, y en la lucha por dar direccionalidad a la educación. Para ello, se aborda el estudio de las estrategias, los consensos y concertaciones entre los distintos actores sociales y políticos para expresar y articular demandas y propuestas educativas. el Estado - nacional, provincial, municipal- Se pretende analizar la política educativa en el marco de las demás políticas sectoriales que le dan sentido. Asimismo, se pretende orientar procesos de reflexión críticos a partir del entendimiento de que todas las políticas educativas presuponen concepciones acerca del hombre, la sociedad, la educación, el Estado y de los actores. Esta idea remite entonces al tema del ejercicio del poder, a su legitimidad y legalidad. La escuela reproduce, divide y polariza así como es un lugar de resistencia y cambio.

Abordar el estudio del Sistema Educativo Argentino implica introducir la perspectiva histórica y el análisis socio-político del fenómeno educativo en su origen, conformación y desarrollo teniendo como marco contextual a las formaciones sociales en un tiempo y espacio determinado. La mirada histórica puede ayudar a comprender distintos momentos de ruptura y continuidad de los procesos educativos formales, de

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

las razones que dieron origen a procesos educativos específicos. El análisis socio-político del Sistema Educativo nos brinda elementos para interpretar la relación entre Estado, sociedad, política y educación, desde las diversas perspectivas que permiten visualizar la complejidad de la misma.

Nunca antes la educación había ocupado un lugar tan central en la vida de las naciones latinoamericanas como hoy. Desde un punto de vista global, hoy existe conciencia acerca de que áreas cruciales tales: como el desarrollo económico, la innovación tecnológica, la integración social, la solución a la pobreza, la sustentabilidad del crecimiento de los países, dependen en gran medida de lo que ocurre en el campo de la educación y el conocimiento. Pero también, nunca antes había sido tan intenso el debate acerca de si le corresponde al Estado ocuparse de la educación o si, en cambio, ella debe privatizarse.

Una concepción sobre el Estado, no puede exponerse en forma abstracta respecto de su condición histórica y social. El Estado es el resultado de una construcción histórica y social basada en la lucha de clases; es el espacio político desde donde se otorga direccionalidad normativa y física a la sociedad, a la vez que reproduce en su seno los conflictos que dan origen a políticas.

Si se entiende la educación como una práctica social compleja e histórica y por lo tanto cambiante, se hace necesaria la referencia al contexto sociohistórico, político y económico en los cuales se produce y se desarrolla, tanto a nivel mundial, regional como nacional. Esto posibilita la comprensión de la escuela como el ámbito privilegiado tradicionalmente por el Estado y la sociedad para una distribución selectiva y desigual del saber acumulado.

Los sistemas educativos estatizados fueron el legado de la alianza política del siglo XIX. El logro central del establecimiento de sistemas educativos fue la construcción de un poderoso instrumento de intervención social que reforzó el

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

protagonismo del Estado en la sociedad. Su acción estaría ahora íntimamente relacionada con prácticas centrales para la vida de las sociedades complejas, como son la asignación de conductas sociales (la regulación social) y la asignación de roles en la sociedad (la reproducción o la redistribución de las relaciones sociales).

La educación toca de forma particular el tema del **Poder**, y como éste se ejerce en la sociedad. En la medida en que la educación, el conocimiento se transforman en objeto de poder, son también motivo de competencia para poseerlo. La educación, es por lo tanto, un tema provisto de conflictividad en el cual se entrecruzan relaciones de poder.

Siguiendo a Paviglianitti (1993:16) la Política Educacional es la disciplina que estudia el conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado- entendido éste como la intersección entre la sociedad política y sociedad civil- para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación, dentro de una formación histórica determinada. Puede ser útil, por lo tanto, para el debate actual, revisar cómo se resolvieron en el pasado las políticas educativas, qué lineamientos de acción se tomaron, a qué grupo social beneficiaron, cuál ha sido la evolución de las mismas, qué actores sociales las sustentaron?

Restituir la dimensión histórica de la escuela y sus dispositivos escolares, de las prácticas de enseñanza y evaluación puede contribuir a su comprensión y resignificación. Pensar e imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación a través de interrogar sus dinámicas y sus estructuras.

Es por ello que es necesario:

- Desde una óptica integral caracterizar la sociedad actual en sus múltiples facetas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Estudiar el conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo en la perspectiva histórica y social de Sistema Educativo Argentino.
- Comprender la responsabilidad de Estado frente a la educación en diferentes etapas históricas.
- Analizar las situaciones actuales de las reformas educativas ubicándolas en el contexto social, cultural, político en el cual se desarrollan y originan.

PROPÓSITOS

- Conocer las principales etapas en el desarrollo de la educación moderna en Argentina y América Latina así como sus debates y problemas epistemológicos, culturales y políticos más importantes.
- Comprender la compleja dinámica que se opera entre los procesos educativos, políticos, sociales y culturales en el devenir histórico del sistema educativo, el país y la región.
- Comparar diferentes políticas educativas y su relación con las diferentes concepciones del Estado, Sociedad, Poder y Educación.
- Analizar y dar cuenta de los problemas educativos desde los niveles macro y micro político, así como las posibilidades de transformación que toda práctica político pedagógica conlleva.

CONTENIDOS BÁSICOS

Origen del Sistema Educativo Argentino. La Organización Nacional: las estrategias de consolidación del Estado Nacional. La Generación del '80: el proyecto político y el proyecto educativo. La función política de la educación. El surgimiento de los Colegios Nacionales. Las Escuelas Normales y el sistema de Formación Docente.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

La organización del Sistema Educativo: las primeras leyes educativas.

Desarrollo y Expansión del Sistema Educativo. La Teoría del Estado de Bienestar: El Keynesianismo. Estado y políticas sociales: La época del Estado Benefactor. La educación durante el Gobierno Peronista: la enseñanza religiosa. El comienzo de la expansión educativa: los Hogares-Escuelas. Las Escuelas-Fábricas y la Universidad Obrera Nacional. La Década del '60. Desarrollismo y Educación. Teorías críticas de la Educación.

Características de la Sociedad Actual El fenómeno de la Globalización: Los Organismos Internacionales y su influencia internacional en las sociedades latinoamericanas. El neoliberalismo como teoría política: el papel del Estado. Gobierno y financiamiento del Sistema Educativo Argentino.

La democratización del distintos de niveles del Sistema Educativo: La existencia de diversos sociales: Incluidos, Excluidos y Vulnerables. Hacia la sociedad del conocimiento. El papel de la Educación: la relación educación – trabajo. Los viejos y los nuevos problemas de la Educación: Deserción, Rendimiento, Repitencia. Discriminación, Segmentación y Desarticulación. Fragmentación.

La Década del '90 y el movimiento de Reforma Educativa. Las nuevas políticas educativas en el contexto de la Globalización. La Reforma Educativa Argentina a partir de la Ley Federal de Educación: análisis crítico. La Ley de Educación Nacional. Niveles, modalidades y orientaciones. Normativa vigente. Estructura.

Problemáticas actuales: El financiamiento, políticas de descentralización, la calidad educativa, la formación docente, las condiciones de trabajo docente, la autogestión, el ejercicio del derecho a la educación. Distintas propuestas de superación de la Crisis Educativa.

Los procesos educativos en la Región NOA. La construcción de políticas y prácticas educativas en la Región NOA.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

2.13 PEDAGOGÍA

FUNDAMENTACIÓN

Se puede decir con cierta seguridad que la educación une el pasado con el futuro. Comunica la herencia cultural de las generaciones que nos precedieron a la luz de la configuración del mundo de hoy y, particularmente con vistas a las exigencias del mundo del mañana. En este sentido, el conocimiento que en ella se adquiere expresa también ese doble movimiento: resume un legado histórico, político, social y cultural y anticipa posibilidades para nuevos escenarios.

Como práctica social, asume ciertas particularidades en función de los condicionamientos contextuales de cada momento o coyuntura histórica. En consecuencia, acompaña y es funcional a determinados proyectos sociales y políticos, pero también es un poderoso instrumento para la humanización de quienes participan del proceso educativo a través de la transformación de la realidad. En este marco, toda práctica profesional es una práctica social por cuanto se construye para satisfacer necesidades sociales y el hecho de haber participado de procesos de formación en el Nivel Superior, debe comprometer a los egresados en la búsqueda de soluciones sociales justas.

Desde este posicionamiento, es necesario que dentro de la formación profesional de los futuros educadores se ofrezca un espacio para el conocimiento y la reflexión sobre la educación teniendo en cuenta fundamentalmente que *“Comprender algo exige comprometerse con ello, de tal forma que se vea en el contexto de nuestro interés y perspectivas múltiples, para que nosotros no quedemos ciegos por nuestros propios sesgos”* (Schwartz y Ogilvy, 1979).

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Existe entidad propia para el pensamiento pedagógico y didáctico y, por ello, es necesario destacar como referente contextualizador constante en su enseñanza el extenso, controvertido y vasto desarrollo histórico de la reflexión sobre la educación desde los tiempos clásicos.

En el actual estado de debate, la pedagogía puede brindar una introducción a la reflexión sobre los problemas educativos actuales desde una mirada compleja y situada que incluya la conciencia de su historicidad y sus condicionamientos ideológicos, políticos, económicos y culturales. En este sentido consideramos importante que la concientización de tales restricciones no conlleve una disposición determinista que subraye en forma excluyente la función educativa productora y reproductora sino que explore y vislumbre las posibilidades de renovación pedagógica, es decir, la función transformadora de la educación.

En este momento, a principios del siglo XXI, ante la desigualdad social y educativa en nuestro país y en América Latina, aparecen propuestas desde el campo académico de la Pedagogía y desde diversos sectores de la sociedad que, lejos de aceptar pasivamente los procesos de exclusión, construyen y ensayan alternativas superadoras tanto desde dentro como desde fuera de los sistemas educativos, revalorizando sus potencialidades en la sociedad.

Es necesario, superar la brecha entre teoría-práctica de modo que las lecturas de los textos y las distintas aproximaciones a los contextos social, institucional y áulico se produzcan en una espiral dialéctica donde interactúen y se retroalimenten los momentos de la reflexión y la acción.

La educación concebida desde esta perspectiva, será abordada atendiendo a los siguientes niveles de análisis:

- A nivel de hecho, como un proceso de la realidad, es decir como quehacer humano inscripto en un contexto determinado, y como tal susceptible de ser analizado

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

en su dimensión social, como práctica que se constituye en una situación histórica determinada sobre ciertas condiciones sociales, políticas y económicas particulares.

▪ A nivel de propósito, la práctica educativa se constituye como práctica deliberada que persigue determinados fines más o menos explícitos por medio de instituciones especializadas creadas a tal fin, sobre la base de la práctica educativa como hecho.

Las prácticas educativas institucionalizadas deben ser entendidas a partir de su vinculación con las estructuras políticas e ideológicas de las formaciones sociales e históricas. En función de esto, es preciso atender a que la organización de los sistemas educativos y los medios y estrategias que se despliegan para alcanzar los fines propuestos están en consonancia con los intereses y necesidades de las clases sociales hegemónicas en cada momento histórico. Las prácticas educativas, revisten siempre una función política.

▪ A nivel de reflexión, comprendiendo el conjunto de concepciones teóricas referidas al campo educativo en lo referente al nivel de hecho y de propósito.

PROPÓSITOS

- Promover una visión crítica tanto acerca de las constricciones macro y micro políticas y culturales como de las posibilidades de resistencia y emancipación.
- Comprender y analizar a la Educación como una práctica social, referenciada por factores históricos, políticos, económicos, sociales y culturales.
- Conocer y comprender algunos de los debates epistemológicos, teóricos socio-político-económicos que configuran las perspectivas teóricas de la educación contemporánea.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Analizar críticamente desde distintos marcos teóricos las funciones atribuidas a la educación en diferentes momentos históricos.
- Adquirir instrumentos teóricos y metodológicos para la reflexión sobre la práctica educativa que contribuyan a su formación profesional.

CONTENIDOS BÁSICOS

La educación y su construcción como objeto y campo disciplinar. El debate Pedagogía - Ciencias de la Educación y su relación con la estructuración de las Ciencias Sociales en los siglos XIX y XX. La educación como producto histórico social y como objeto de estudio de la pedagogía moderna. La institución escolar como dispositivo de socialización y disciplinamiento en el marco de la modernidad. Funciones sociales de la educación: función política y función económica.

Principales teorías de la educación en el siglo XX: la escuela tradicional y el movimiento de renovación pedagógica. J. Dewey y la “escuela progresiva” norteamericana. El movimiento pedagógico de la “escuela nueva”: características, etapas, perspectivas y representantes. Modelos críticos en educación. Las perspectivas crítico- reproductivistas y el papel de la escuela en la reproducción socio-cultural. Una mirada desde Latinoamérica: las pedagogías de la liberación en América Latina. Teorías de la desescolarización.

Las reconfiguraciones de la escuela en las dos últimas décadas y sus sustentos teóricos. La propuesta neoliberal para la escuela como teoría de la educación dominante desde los 80'. Las nuevas funciones atribuidas a la educación. La fragmentación y desigualdad educativa en argentina. La educación escenarios de futuro: de la distribución de conocimientos sociales a la sociedad del conocimiento y la “era de la información”. Rol docente en el nuevo escenario. La construcción de las subjetividades e identidades en el contexto actual. Nuevos abordajes para pensar la

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

relación educación- sociedad después de la experiencia de los '90. Educación y pobreza.

3.23 FILOSOFÍA

FUNDAMENTACIÓN

Hasta hoy el pensamiento filosófico sigue siendo un detenerse reflexivo frente a la realidad inagotable. Desde esas coordenadas la inclusión de la Filosofía en la formación docente inicial para el Nivel Inicial, Primario y para la Educación Especial consiste en consolidar la capacidad de crítica y de cuestionamiento de los saberes dados, así como la posibilidad de integración de todos esos conocimientos en un sistema global.

Los acelerados procesos de cambio y desarrollo tecnológico aconsejan que la enseñanza se centre cada vez más en un aprender a aprender, desarrollando en los estudiantes la capacidad de pensar por sí mismos, en cooperación con sus pares, de forma crítica y creativa. Ante tanta información, y tanto cambio es muy importante que los futuros profesores aprendan a dotar de sentido y coherencia a todas esas piezas que aparecen inconexas.

Desde este punto de vista, la iniciación a la filosofía posee una importante dimensión educativa, ya que ofrece los fundamentos necesarios para la reflexión racional sobre los principales problemas de la existencia personal, de las relaciones sociales y de la vida política, así como la base para una interpretación global del resto de los saberes y las demás expresiones culturales. El docente planteará a los estudiantes un desafío del que no puedan salir más que por sí mismos, el que enseña emancipando sabe que él también está aprendiendo y las respuestas del otro son nuevas preguntas para él. La palabra circula entre todos y no en una sola dirección.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Se tratará de poner a pensar a los futuros profesores, no a repetir lo que otros ya pensaron con anterioridad, no simulando pensar.

Uno de los problemas centrales de la filosofía consiste en pensar qué es la filosofía; las respuestas dadas a este problema son numerosas. No es de extrañar, por tanto, que sea necesario ser un poco más preciso para saber de qué filosofía hablamos cuando decimos que hay que enseñar filosofía. Esta unidad curricular es concebida como una actividad caracterizada por unos procedimientos específicos, ya que utiliza los procesos de argumentación racional en su sentido más amplio y profundo pues se esfuerza por razonar bien y en público, en el marco de una comunidad de personas implicadas en la búsqueda de la verdad; exige, además, una actitud de búsqueda compartida, tolerancia, receptividad, escucha, cuidado, curiosidad. Pretende ser un saber sistemático que si bien puede abordar cualquier tema, se caracteriza en especial por reflexionar sobre temas de elevado nivel de abstracción o de generalidad. Es también un riguroso esfuerzo intelectual que se centra sobre todo en los problemas más que en las respuestas. Constantemente formula preguntas, dirigidas incluso a aspectos que la gente puede dar por completamente aclarados. Esa capacidad de preguntar y problematizar obedece al enorme deseo de aproximarse a una comprensión globalizadora del mundo que nos rodea y de nosotros mismos, que haga posible que éstos tengan un sentido. La formación del juicio crítico se inicia en el momento en que el individuo contrasta los elementos teóricos con su más inmediata y emergente situación. Una conciencia crítica implica ser consciente de lo que se aprende y la significación de lo aprendido. La crítica es cambio, y si lo que elaboran los alumnos a nivel humanístico no transforma su condición personal, no es posible afirmar que hayan adquirido conciencia crítica.

Tener conciencia crítica se traduce en la actitud que describe Platón en la alegoría de la Caverna, cuando el hombre que se libera y sale de las tinieblas y ve la

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

luz del sol siente la imperante necesidad de ir y comunicar a los otros que la realidad que ven es falsa y engañosa; que las sombras mantienen al ser humano enajenado y no es posible estar viviendo en un mundo de oscuridades e incertidumbres.

Además de esta aportación en parte instrumental, la Filosofía tiene otro valor intrínseco. Cotidianamente se escucha decir que la sociedad actual vive una crisis de valores. La sociedad oferta gran cantidad de posibilidades que hace del ser humano un individuo vulnerable y preso del facilismo. El problema radica en la vertiginosa mutación de valores. En el presente hay una fuerte tendencia al cambio. La filosofía puede enseñar el sentido que tiene para el ser humano guiarse de acuerdo a unos valores. Es decir, de acuerdo a unas realidades que aparecen intangibles, pero que se materializan en el comportamiento. Damos sentido a los valores cada vez que asumimos posiciones firmes y decididas; no dogmáticas y totalitarias. Como sujetos de la sociedad actual parecería que estamos condenados a permanecer conformes. La conformidad se homologa con la pasividad. Si se asumen actitudes pasivas es difícil que se logre dar un nuevo giro a la sociedad. La tendencia a asumir los dictámenes de un orden establecido es cada vez más creciente y sus consecuencias pueden ser nefastas. Enseñar a pensar sobre el cambio constante significa ver la existencia con ojos renovados, sin caer en pesimismo o utopías fantásticas; poner en escena las habilidades personales al servicio de los otros, ser diferente en la manera de proyectar la existencia, sin desconocer que el otro también es nuestra responsabilidad.

PROPÓSITOS

- Profundizar la capacidad para desarrollar el pensamiento lógico-reflexivo desde la práctica personal en forma extensiva al accionar profesional.
- Reconocimiento del valor del conocimiento filosófico para el análisis y la reflexión de la experiencia personal, educativa y social.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

- Valoración positiva de la diversidad de ideas y posturas en el campo de la Filosofía.
- Consolidación de la capacidad para producir explicaciones de procesos y estructuras sociales que focalicen la dimensión filosófica de los mismos, estableciendo las articulaciones existentes con otras dimensiones.
- Promoción de la capacidad de actuar con autonomía, según criterios propios y sin coacción externa.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Filosofía

A través de la historia se ha debatido en forma permanente qué es la filosofía. Reflexionar sobre esas respuestas, construir y reconstruir su concepto, conociendo a los distintos autores introducirá a los estudiantes en su ámbito, les permitirá adquirir términos propios del lenguaje filosófico, y les permitirá profundizar la capacidad de análisis crítico.

La diversidad de posturas filosóficas y la pluralidad de ideologías que coexisten en el mundo, factor importante de debate académico y antesala para la creación de una definición de educación adaptada a la vida actual, peligran en el momento en los que se trata de formular un planteamiento en particular, generando actitudes y reacciones tan diversas, que en algunos casos se corre el riesgo de pasar largos años de interminables discusiones, sin lograr la deseada concertación sobre la concepción de una educación que le permita al individuo su realización integral y una mejor calidad de vida, por ello se considera importante el planteo dialéctico entre Filosofía y Educación, de tal manera de lograr la integración de un pensamiento autónomo, armónico y con fundamentos que se asienten en la razón y en la práctica educativa, y

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

sobre todo la posibilidad abierta de repensar la tarea educativa como una realidad dinámica, inherente al hombre y a una sociedad contextualizada.

La argumentación está presente en la vida cotidiana, en los debates académicos, políticos, en los medios de comunicación social, etc. Por ello es necesario adquirir capacidad para diferenciar los buenos de los malos argumentos.

La enseñanza de la lógica debe acercar métodos y principios para distinguir los razonamientos correctos de los incorrectos. Se abarcará desde la lógica aristotélica en cuanto estudio de los conceptos, del análisis del juicio y de las formas de razonamiento, hasta la lógica informal o teoría de la argumentación.

Qué es el conocimiento humano, el modo de aprehenderlo y fundarlo racionalmente ha sido una preocupación de los hombres que asientan o cuestionan desde allí la verdad. En esto se encuentra en juego el sujeto y el objeto en una dinámica y en una dialéctica que a lo largo de la historia fueron tomando diferentes lugares.

En el mundo actual la ciencia ocupa un lugar privilegiado en lo que respecta a decir la verdad sobre el mundo. En la vida cotidiana muchas decisiones personales sobre alimentación, sexualidad, higiene y otras decisiones colectivas como la política económica, educativa, ambiental, etc., se basan en conocimiento científicos. Existe una confianza plena en que la ciencia y la tecnología dicen la verdad, por ello reflexionar sobre sus implicancias en la sociedad es muy importante. También es necesario discutir la definición de ciencia, conocer las teorías científicas y las discusiones metodológicas sobre las distintas ciencias.

Finalmente la pregunta sobre qué es el hombre se encuentra en los inicios mismos de la Filosofía. Los contenidos indicados en el eje son los más significativos que se han producido en el lenguaje, en las comunicaciones y entre las culturas; tienen como correlato nuevas condiciones para la reflexión acerca del hombre, de los

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

supuestos antropológicos de las diferentes teorías y prácticas educativas y de las representaciones formuladas al respecto.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Filosofía. La Filosofía a través de la historia, desde los griegos hasta la contemporaneidad.

Filosofía y Educación. Vínculos entre Filosofía y Educación. Fundamentos filosóficos de la educación. Debates actuales de filosofía en la educación.

El problema del pensamiento lógico. Lógica tradicional. De la lógica tradicional a la lógica simbólica. Teoría de la argumentación.

El lenguaje. Lenguaje y metalenguaje. La semiótica: semántica, sintaxis y pragmática.

El problema del conocimiento. El conocimiento. Problemas filosóficos sobre el conocimiento. La verdad. Debates contemporáneos sobre el conocimiento y la verdad. El conocimiento escolar.

El problema del conocimiento científico. La Ciencia y la reflexión sobre la Ciencia. Método, lenguaje, leyes, teorías y modelos. Métodos científicos: el criterio de demarcación. Teorías filosóficas sobre el método. El problema del Método en las Ciencias Sociales. La epistemología de las Ciencias Sociales. El problema del Método en las Ciencias Naturales. La epistemología de las Ciencias Naturales. Debates epistemológicos contemporáneos.

El conocimiento científico en la escuela.

El problema antropológico. Antropología: objeto y métodos. Necesidad de delimitar campos de conocimientos. Comienzo de la reflexión sobre el hombre. Las distintas representaciones del hombre. El problema antropológico y los nuevos paradigmas. Teorías filosóficas. Debates contemporáneos filosóficos sobre el hombre.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

3.24 SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

FUNDAMENTACIÓN

Los lineamientos curriculares nacionales entienden a la enseñanza como una práctica intencional, histórica y situada, desde esta perspectiva ubicar a la Sociología de la Educación en el campo de la Formación General constituye la mediación necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la Educación en el marco de la cultura y de la sociedad, entendida desde un orden social en permanente transformación, y de fortalecer criterios de acción sustantivos que orienten la práctica docente.

Si bien se considera a Durkheim el primero en abordar la educación desde consideraciones sociológicas; es bien cierto, también, que fue la transición del Antiguo Régimen a la sociedad industrial (Siglo XIX), la que ofreció las circunstancias para que la Escuela sirviera de mediadora para establecer un orden social que era a la sazón indispensable.

Según el autor Xavier Bonal “... las primeras teorías sociológicas sitúan a la educación como un subsistema social de aprendizaje de normas y valores sociales que van a servir de fundamento a una nueva propuesta de sociedad y a establecer un control político frente al caos social propiciando por el cambio de un orden monárquico a un orden industrial las funciones que sirvieron para la transmisión de conocimientos y hábitos de tipo instrumental y del orden expresivo son conocidas como socialización y control social.

Posteriormente con Durkheim aparece la función de adaptación por medio de la cual se establece la función social de la educación. A mediados del siglo XX, luego de la segunda guerra mundial la sociología de la educación alcanza su cúspide, a partir de aquí, dicha disciplina comienza a dar cuenta sobre aspectos tales como la asignación y distribución de las posiciones sociales, implementadas desde el

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

escenario ya institucionalizado y aceptado de La Escuela. Desde este contexto, la educación es formal y estructurante; porque sanciona socialmente trayectorias individuales, formas de integración y exclusión social, movilidad social y otras. Después de los sesenta, el funcionalismo cae en decadencia en virtud del concepto de redistribución que sirve de base a la educación de ese momento; y surgen, con fuerza, diferentes metodologías de naturaleza marxista que dan lugar a lo que se patentó como sociología de la educación crítica. Esta sociología es contraria a los planteamientos de las sociologías funcionalista-tecnológica y de capital humano, dado que las corrientes que la acompañan (“teoría de la reproducción”) hacen énfasis en la importancia del conflicto y de la ideología en la educación y no, como las anteriores, en la búsqueda de igualdad de oportunidades, redistribución económica o asignación de funciones. La misma complejidad en el análisis en los años ochenta, se presenta en los noventa, pero con la garantía de que se evidencian algunas salidas a los problemas de carácter teórico y epistemológico de la sociología de la educación, tales como la recuperación de la teoría del Capital humano en un contexto de cambio tecnológico y económico...”¹⁹

Desde la presente propuesta la Sociología de la Educación es una herramienta teórica que permite conocer la realidad educativa de un modo sistemático e interpretar sus condiciones y también sus límites.

Por ello es necesario analizar y situar los distintos desarrollos antes mencionados que enmarcan las producciones teóricas de la Sociología, desde la contribución de paradigmas educativos críticos, que permitan desnaturalizar las prácticas complejas y cambiantes que describen los procesos educativos actuales.

No se intenta abordar el universo de la disciplina misma, sino identificar los problemas relevantes y sus principales aportes a la formación y las prácticas docentes,

¹⁹ Xavier Bonal, Sociología de la Educación, Editorial Paidós

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

en el sentido de convertirse en un andamiaje conceptual que permita una reflexión crítica y su posterior transferencia a las decisiones diarias.

PROPÓSITOS

- Comprender el escenario sociocultural político y económico que enmarca sus desarrollos actuales, entendiendo que la profesión docente, comprende una práctica social enmarcada en instituciones con una manifiesta inscripción en el campo de lo estatal y sus regulaciones
- Conocer la realidad educativa desde una perspectiva socio histórico que contribuya a desnaturalizar el orden social y educativo.
- Revisar algunas contribuciones relevantes de la sociología clásica y contemporánea al conocimiento de las prácticas y estructuras educativas.
- Realizar el análisis de la génesis y la lógica de funcionamiento de las instituciones y las prácticas educativas como un recurso inevitable para la comprensión y transformación del presente.

CONTENIDOS BÁSICOS

Sociología de La Educación como disciplina: Caracterización epistemológica de la sociología de la educación. Educación y sociedad, su vinculación a partir de diferentes paradigmas: consenso o conflicto. El campo de la investigación socioeducativa en perspectiva histórica, el campo de la investigación socioeducativa en América Latina y Argentina. Perspectivas actuales.

La Educación como asunto de Estado: La educación como consumo y como inversión. La educación como sistema nacional. Política educativa y economía política: Estado, escuela y clases subalternas. Socialización y subjetivación: los sentidos de la escolarización en diferentes contextos. Escuela familia, territorio: lecturas actuales

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Escuela y comunidad: lo rural y lo urbano, la nueva ruralidad. Escuela y pobreza en la Argentina: perspectivas actuales

Problematización de la realidad escolar: La escuela como institución social: Funciones sociales de la escuela Estructura social y sistema escolar; influencia del medio social en la realidad escolar, Aportes desde las perspectivas críticas: al lugar del sistema educativo y de la escuela en la reproducción social, cultural e ideológica. Planteos teóricos acerca de la diversidad sociocultural. Igualdad o diferencia: género, clase, etnia en educación. Contexto y marco epistemológico del multiculturalismo: Multiculturalismo en la nueva sociedad; la educación multicultural.

3.25 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA

En función de necesidades de los estudiantes, de las características de los estudios y de las capacidades y condiciones de las instituciones, la oferta variable podría organizarse a través de Seminarios o Talleres

4.35 FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

FUNDAMENTACIÓN

La Ley de Educación de Educación Nacional N° 26.206 en su capítulo II, norma detalladamente el perfil de ciudadano que debe promover el sistema educativo, garantizando una educación integral comprometida con los valores éticos y democráticos. También la Ley de Educación de la Provincia de Salta, N° 7546, en sus artículos 4° y 6° ordena brindar una educación integral basada en los valores universales.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

En ese marco, esta unidad curricular tiene como finalidad contribuir a la formación de docentes insertos en su medio social, potenciando su sentido crítico y racional como protagonistas y partícipes de un sistema democrático. Dentro de la realidad de la provincia de Salta la diversidad socio-cultural debe ser considerada al momento de abordar contenidos de Formación Ética y Ciudadana, el que no puede ser ajeno al contexto histórico, político y cultural de los pueblos que alberga la provincia de Salta: grupos aborígenes, poblaciones campesinas, inmigrantes de países limítrofes y de otros países que pueblan nuestra zona. La reflexión ética y ciudadana atenderá a estas diferencias para lograr construir una conciencia abierta a la diversidad, con miras a evitar la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo y otros tipos de diferencias, en el marco de una ética mínima que encarne los valores universales básicos de las diferentes culturas.

Los valores, su comprensión y análisis, considerando los que serían compartidos, contravertidos y los contravalores, ante los cuales la postura del docente no debe ser siempre la misma, ya que no se trata de asumir una neutralidad absoluta a los efectos que los alumnos realicen una autoformación librada al azar o a la buena voluntad, sino que desde el valor que se aborde se trabaje una neutralidad activa o de hecho incluso se llegue a la beligerancia. Se espera que los alumnos rechacen aquellas ideas y actitudes que representan contra-valores: la discriminación, la xenofobia, la intolerancia, el ejercicio de la violencia para imponer las propias ideas, la falta de respeto por las reglas de juego democráticas que permiten llegar a acuerdos, considerando la pluralidad de posiciones.

Será propicio también construir un ámbito para la reflexión sobre los derechos y deberes de los docentes como profesionales y los deberes y derechos de los ciudadanos a quienes se educa. Se aborda la integración de los problemas éticos con los derechos humanos y la ciudadanía.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

El aprendizaje de la vida democrática es arduo y complejo, pues su práctica se extiende a la institución en su conjunto por lo que su transversalidad debe considerarse un imperativo.

PROPÓSITOS

- Promover la formación de profesores que actúen como ciudadanos capaces de poner en práctica los diversos mecanismos de participación de la vida democrática y se comprometan en la defensa de los derechos humanos.
- Promover un abordaje de contenidos disciplinares, didácticos y transversales a través del diálogo y la deliberación como elemento esencial de la práctica democrática.
- Brindar herramientas conceptuales y didácticas a fin de que los procesos de enseñanza aprendizaje de Formación Ética y Ciudadana contribuyan efectivamente al desarrollo integral de las personas.
- Contribuir al fortalecimiento profesional de los futuros profesores través de la concientización sobre la necesidad del trabajo colaborativo institucional a la hora de tomar decisiones, de diseñar y desarrollar la formación ético – ciudadana, nivel individual y colectivo.
- Reflexionar críticamente sobre la profesión docente.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Ética Ciudadana

La Ética. Teorías éticas

Ética y Política. Ética y ciudadanía. La enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana y su relación con el mandato social de la escuela.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

La argumentación y la ética.

El desarrollo moral. Modelos y métodos en educación moral.

Valores, actitudes y normas. Las teorías de los valores. La problemática de la evaluación de los valores y las actitudes.

La ciudadanía. Debates históricos y contemporáneos.

Las normas jurídicas.

Democracia y derechos humanos.

La diversidad social y cultural de la provincia de Salta: aborígenes, grupos de marginados, piqueteros, migrantes, otros.

La ética de la profesión docente.

4.36 PROBLEMÁTICA DE LA INTERCULTURALIDAD

FUNDAMENTACIÓN

La Ley Nacional de Educación prevé que la Interculturalidad y sus implicancias debe constituirse en eje transversal de las nuevas carreras docentes del país, entendiéndose a la interculturalidad como la construcción permanente de un modelo dialógico de educación, donde el docente se constituya en orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje, incorporando los saberes previos de sus alumnos en la búsqueda de la valoración y respeto por la diversidad cultural presentes en toda unidad educativa del país. Y asegura también que esta concepción de la nueva escuela argentina no debe quedar como un hecho meramente declamativo, sino que debe estar presente de manera ineludible en los currículos de los nuevos profesados, porque es frecuente que los profesionales docentes suelen mostrarse

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

renuentes a incorporarla debido a causas de la propia formación inicial recibida dentro del antiguo modelo homogeneizante que se intenta superar.

PROPÓSITOS

La incorporación de esta unidad curricular en el DCJ, es relevante por las características sociales, geográficas y culturales de la provincia de Salta. Por lo tanto se pretende que el futuro docente desarrolle capacidades para:

- Comprender y analizar la realidad educativa en la que le toque actuar desde una postura antropológica, crítica y reflexiva.
- Resignificar sus propios conceptos respecto a la relación escuela – cultura – sociedad.
- Desarrollar una postura ética en la valoración y respeto por la diversidad cultural presentes en toda unidad educativa del país.

CONTENIDOS BÁSICOS

El hombre. Visión desde la filosofía occidental.

Cultura – Sociedad – Nación – Pueblo.

Cultura como adaptación del individuo al medioambiente. Orígenes y evolución. Diferentes tipos de cultura: Cultura occidental. Cultura urbana. Cultura Folk. Culturas etnográficas. Relativismo Cultural.

La sociedad: formas de organización social. Evolución de las organizaciones sociales. La sociedad occidental. Otras sociedades actuales: Sociedad Urbana. Sociedades Folk. Sociedades etnográficas o indígenas.

Códigos y principios vigentes: urbanos y rurales.

Origen del hombre: diversas teorías y mitos. Ciencia y Fe.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Mitología griega. Mitología Hebrea (pre-cristiana). Mitología etnográfica. Leyendas Folk. Creencias. Lo sagrado como regla de comportamiento. Sincretismos religiosos.

Orígenes y conformación del NOA argentino como región (enfoque Ethnohistórico e histórico). ¿Choque cultural o “encuentro de culturas”? Aculturación: concepto y variantes, procesos. Mestizaje cultural.

Proceso de aculturación en el NOA: Colonización incaica. Colonización española. Inmigraciones europeas. Inmigraciones limítrofes. Migraciones internas campo-ciudad. Consecuencias.

Breve panorama del interculturalismo actual del NOA.

La problemática de la educación en contextos socio-culturales-lingüísticos diversos. Aportes para su resolución.

9.2 CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA

FUNDAMENTACIÓN

Según los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFEN° 24/07), el Campo de la Formación Específica se orienta al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades propias de los alumnos a nivel individual y colectivo. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio, en este caso, del Profesorado de Educación Inicial: comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel. Este campo, constituye, por lo tanto, un aspecto crucial de la formación del docente, ya que junto con las experiencias formativas propias de los otros campos -Formación General y de

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

la Práctica Profesional-, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza en el nivel inicial.²⁰

El tratamiento de los contenidos en la Formación Específica, se desarrollan de modo que propicien su articulación con el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, en un doble sentido: incluyendo, por un lado, las informaciones que provengan de las indagaciones y observaciones que efectúen los estudiantes y que puedan ser pertinentes para analizar y reflexionar acerca de problemas específicos del nivel, y, por el otro, efectuando aportes sustantivos para las decisiones didácticas que debe tomar el futuro docente en las instancias de práctica y residencia. En cuanto a la Formación General, los conocimientos que aportan las distintas instancias curriculares facilitan la comprensión y contextualización de los conocimientos específicos. En la formación docente para el nivel inicial, esta relación se evidencia entre diferentes instancias curriculares de uno y otro campo. En la totalidad del diseño, es un Campo que necesariamente se articula, se pone en diálogo y trabaja conjuntamente con los elementos de la Didáctica general y el currículum del Nivel.

Se menciona a continuación algunos aspectos importantes relacionados con la especificidad de la formación del futuro docente de Nivel Inicial y los ejes en los que se focaliza este Campo de la Formación Específica para la Educación Inicial, partiendo del marco conceptual que sustentan los Lineamientos Nacionales para esta carrera.

_ La educación inicial como unidad pedagógica²¹

²⁰ Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular: **Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares** (2008)

²¹ Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular: **Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares** (2008)

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

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

Resulta fundamental sostener el concepto de unidad pedagógica en tanto supone atender a la integralidad del nivel para la formación docente. Desde esta significación, los docentes de la educación inicial deben poder asumirse como el primer agente del Estado con quien se vincula un niño de modo sistemático, aspecto que se considera central para la elaboración de los diseños curriculares de la formación docente.

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

_ Importancia de la Didáctica de la Educación Inicial en los diseños curriculares de la formación docente

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

En este sentido:

- a) **El juego y las experiencias globalizadoras representan los ejes del modelo didáctico** para la construcción de las propuestas de enseñanza en la educación inicial y están presentes en la formación en este campo, tanto a través de unidades curriculares que los aborden especialmente como de

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

manera transversal en las diferentes áreas disciplinares y de manera articulada con el campo de las prácticas.

Existe cierto consenso acerca de que el **juego** es un derecho y una característica singular de los niños que les produce placer, a través del cual se expresan con creatividad pero que a su vez la amplía, y que por medio de él aprenden, es decir, amplían sus posibilidades de conocimiento de la realidad social y cultural. Es necesario respetar las condiciones para que el juego ocupe un lugar diferenciado, relevante y particular en la educación inicial desde una perspectiva didáctica. El juego es motor de desarrollo cognitivo desde el punto de vista teórico y lo será desde la experiencia de vida de los niños en la medida en que los adultos se comprometan en este sentido. Las **experiencias globalizadoras** constituyen una manera de organizar la enseñanza a fin de lograr significatividad y funcionalidad en el aprendizaje. Es una perspectiva didáctica, que parte de tomar en cuenta la integralidad de la realidad y el modo en que los niños pequeños, en sus distintas franjas etáreas, la experimentan.

b) Las propuestas diseñadas en torno de estos ejes deberán implicar necesariamente la consideración sobre **la heterogeneidad de los sujetos y sus contextos**, que imponen significativas diferencias en los modos de comprensión habilitados por las **diferentes infancias**.

c) La formación integral de los docentes para la educación inicial necesita apelar al aporte de distintos campos o áreas disciplinares, al conocimiento de sus desarrollos y sus perspectivas particulares como favorecedores para la construcción de propuestas de intervención didáctica adecuadas. Sin embargo, **el modelo didáctico para el nivel no se configura desde las áreas disciplinares sino que se estructura desde el carácter globalizador de la experiencia infantil, enriquecida desde las miradas que pueden aportar**

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

las diferentes disciplinas. Esto no implica banalizar la formación docente en las áreas disciplinares sino que explicita y enmarca el sentido de su inclusión en la formación docente para la educación inicial.

Al interior de este campo se conjugan cuestiones epistemológicas, objetos de conocimiento y configuraciones didácticas concretas que abordan su especificidad en atención a las consideraciones anteriores.

Este campo de Formación comprenden las siguientes áreas:

1. Problemática contemporánea de la Educación Inicial
2. Sujetos de la Educación Inicial
3. Didáctica de la Educación Inicial
4. La enseñanza de las áreas disciplinares en la Educación Inicial:
 - Lengua y Literatura y su enseñanza
 - Matemática y su enseñanza
 - Ciencias Sociales y su enseñanza
 - Ciencias Naturales y su enseñanza
 - Área estético-expresiva y su enseñanza
 - Tecnologías de la Información y la Comunicación

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

El Campo está constituido por las materias que tradicionalmente conforman los contenidos a enseñar por los docentes de los Niveles Inicial. En este sentido, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Lengua y Literatura, y Educación Artística

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

son las áreas del conocimiento a ser interpeladas y problematizadas para su selección, secuenciación y transmisión a partir de las estrategias de intervención didáctica adecuadas en función del contexto y de los sujetos pedagógicos destinatarios de la acción educativa.

1. Problemática Contemporánea de la Educación Inicial

Incorporar esta problemática en la formación de los futuros docentes de educación inicial atiende por un lado, a comprender las transformaciones contemporáneas que modifican el estatuto de la infancia presentando nuevas cuestiones en relación a la educación de los niños y, por el otro, interpretar el papel que le cabe al nivel inicial como primer nivel de escolarización, en una construcción democrática entendiendo la educación como un bien social.

La problemática contemporánea del nivel inicial es un espacio de formación que implica considerar la creciente complejidad de la educación de la primera infancia, junto con los profundos cambios producidos por las transformaciones contemporáneas que plantean para la educación inicial verdaderas rupturas y problemáticas nuevas.

En este sentido, la formación debe contribuir a una mayor complejidad y rigurosidad en los tratamientos sobre la comprensión del papel de los educadores y docentes del nivel inicial frente a las transformaciones de la época y los cambios del propio estatuto de la infancia, como así también, toda la formación debe estar atravesada por la construcción de un compromiso ético y político frente a los niños en tanto sujetos de derecho.

2. Sujetos de la Educación Inicial

En líneas generales las concepciones y las imágenes del sujeto que la sociedad y la cultura han ido construyendo a lo largo de la historia son variadas, las

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

mismas han dependido de factores filosóficos, científicos y culturales teñidos del paradigma científico vigente.²²

Los lineamientos curriculares nacionales proponen que se debe tener en cuenta que las profundas transformaciones sociales han configurado diferentes sentidos atribuidos a la infancia; hoy se habla de infancias, entre otras variables en virtud de las profundas desigualdades sociales que signan a la sociedad contemporánea.

Es importante analizar y comprender las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional, que esté atenta a las prácticas culturales que las producen. Es decir dimensionar el desarrollo y la constitución subjetiva desde una perspectiva de apropiación mutua de sujeto y cultura.

3. Didáctica de la Educación Inicial

La Didáctica de la Educación Inicial favorecerá la construcción de criterios de intervención adecuados para el este nivel educativo. Es necesario interpelar sobre: ¿que se considera enseñar en el nivel? ¿Qué se enseña? ¿Cuáles son las fuentes de los contenidos de la educación inicial? ¿Cuáles son los modos adecuados de esa enseñanza? ¿Qué saberes debe disponer el docente para poder construir intervenciones didácticas acordes a las variadas y particulares franjas etáreas e infancias que integran la educación inicial? ¿Qué se enseña y de qué manera a niños de 45 días? Estas son sólo algunas de los interrogantes que desafían la construcción de una didáctica acorde a las necesidades de formación de los docentes de este nivel educativo.

En las últimas décadas, los diseños curriculares del nivel inicial incorporaron las distintas áreas disciplinares para el tratamiento de contenidos a enseñar, que se

²² Enrique Palladino (2006) “Sujetos de la Educación: psicología, cultura y aprendizaje” Espacio Editorial Buenos Aires

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

organizan en forma globalizada a través de ejes problemáticos. En este sentido, si bien la formación integral de los docentes necesita apelar al aporte de distintos campos disciplinares, cada cual desde perspectivas singulares, para intentar potenciar la formación, se requiere una mirada integral de la educación inicial como objeto de conocimiento. En este sentido, la inclusión de la Didáctica de la educación inicial como unidad curricular en la formación docente constituye un aporte fundamental en la construcción de esta perspectiva.

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

Los problemas planteados durante estos últimos años, acerca de qué debe enseñar un maestro y cuán pertinente y apropiado es lo que enseña en el nivel, son algunos de los cuestionamientos que debe abordar la formación docente.

A la hora de tomar decisiones sobre los contenidos a incluir en el diseño curricular de formación docente, es necesario tener muy presente al sujeto destinatario ya que **no se debe correr el riesgo de “espejar” los contenidos curriculares de la formación con los contenidos curriculares del nivel**²³.

Durante la formación inicial, las didácticas de las disciplinas deben ser abordadas desde la complejidad y los requerimientos de la primera infancia. ¿Qué puede aprender, comprender un niño pequeño de las matemáticas, de la lengua, de las ciencias? ¿Qué conocimientos debería tener un maestro, para realizar adecuadamente una transposición didáctica para estos niños? ¿Cuáles y cuántos de los saberes de las áreas específicas debe tener un maestro para ser un buen enseñante?

El desafío actual es que la formación docente otorgue herramientas suficientes para que el futuro maestro, pueda interpretar las disciplinas que le permitan realizar

²³ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Inicial. INFOD. Ministerio de Educación de la Nación. 2008

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

desde el aula, un abordaje de distintos recortes de la realidad, desde una **perspectiva globalizada**. De este modo se favorece el abordaje de las áreas atendiendo a la especificidad del nivel y a las características de los sujetos que atiende. Esta es una perspectiva centrada en la estructura psicológica del niño y en la manera de acercarse al mundo al que le da sentido de manera globalizada, significativa y articulada, no escindida ni fragmentada.

- Lengua y Literatura y su didáctica

Las didácticas de la lengua oral, la lengua escrita y la literatura han tenido, a lo largo del tiempo, diferente grado de presencia y variados enfoques de abordaje en los programas de la formación docente para la educación inicial. Razones de diversa índole fueron configurando permanencias y cambios en los planes de estudio. Es posible afirmar que algunas de ellas se vinculan con la historia y con las innovaciones en la enseñanza en el nivel inicial, mientras que otras tienen que ver con aportes disciplinares de las ciencias del lenguaje y con cambios en la concepción de la literatura para niños.

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

Se incluye en esta área la literatura y se le otorga un espacio específico y diferenciado, ya que la misma forma parte también de los lenguajes artísticos; es en este sentido que comparte con los otros lenguajes del área estético-expresiva.

El enfoque de la enseñanza de la literatura en el nivel inicial debe redefinirse, ya que la marcada persistencia de propuestas al servicio de ejes temáticos de otras disciplinas implica la pérdida de su peculiaridad. Por este motivo en la formación docente para la educación inicial, estarán contemplados los conocimientos que

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

habiliten a conocer y seleccionar obras literarias de calidad estética, a contextualizarlas y a transmitir las adecuadamente.

- Matemática y su didáctica

A partir de los aportes de Bruner, Vygotsky, Piaget, Borusseau, el enfoque para la enseñanza se basa en la resolución de problemas y la reflexión alrededor de los mismos para que el alumno sea capaz de producir conocimientos socialmente significativos. Se pone énfasis en el camino hacia la alfabetización en matemática y para que este camino, resulte a la vez interesante y posible, es **recorrerlo junto con otro** que acompañe, oriente y organice el proceso de aprendizaje en torno a situaciones significativas en las cuales el estudiante **asuma mayores responsabilidades a medida que adquiere mayores conocimientos**²⁴.

El aprendizaje de las herramientas matemáticas necesita de situaciones específicas que impliquen la intervención de otro sujeto que las ofrezca como tales. En este sentido es posible encontrar argumentos en contra de ciertas modas a partir de las cuales se trabaja en clase sólo la resolución de problemas sin incluir otras instancias también propias de la actividad matemática. Instancias de reflexión, de explicitación de “lo nuevo”, de estructuración de esos problemas en clases o tipos de problemas, de introducción de notaciones específicas de la matemática, etc. La sistematicidad y jerarquización propias de los conocimientos científicos posibilitan el reconocimiento de las nociones matemáticas como parte de un cuerpo de saberes.

Desde esta perspectiva, se propone, un enfoque que posibilite un “recambio” de modelos para la enseñanza donde el profesor – formador debe presentar

²⁴ Para ampliar este tema, ver Borzone de Manrique, A.M., Rosemberg, C.R., Diuk, B., Silvestri, A. y Plana, D. (2004). Niños y Maestros por el Camino de la Alfabetización. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Programa Infancia y Desarrollo, Red de Apoyo Escolar y Etis.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

situaciones que posibiliten tanto la reflexión de los contenidos desde el punto de vista de la revisión de los conocimientos matemáticos como de la apropiación de los conocimientos didácticos.

- Ciencias Sociales y su didáctica

Las Ciencias Sociales han sido recientemente incluidas dentro de la formación docente inicial de manera formal, ya que de todas maneras se trabajaba en el jardín una aproximación a “lo social”.

El problema es que en esta inclusión se han mezclado los enfoques tradicionales de las Ciencias Sociales con los enfoques renovados, por lo que se observa en las aulas una suerte de “yuxtaposición” de miradas que hace que los estudiantes del profesorado, por inconsistencia en la formación, no logren distinguir los sustentos teóricos que subyacen en las distintas propuestas didácticas, cada una con su consiguiente selección de contenidos disciplinares, estrategias de trabajo, recursos, etc. por eso es necesario que los estudiantes puedan conocer y manejar estos sustentos teóricos en vistas de proponer alternativas superadoras a las que se están manejando.

Es por ello que en el Campo de la Formación Específica se propone una serie de contenidos que van desde un estudio de lo epistemológico, los contenidos específicos de las disciplinas sociales y aspectos relevantes asociados con su enseñanza.

- Ciencias Naturales y su didáctica

La formación científica entendida como un componente importante en la formación ciudadana exige un replanteo profundo de las formas en que su enseñanza ha sido desarrollada tradicionalmente.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

En una sociedad de conocimiento, la formación de docentes debe darle las herramientas a los futuros docentes para que ellos sean los promotores de la alfabetización científica del alumnado. En los Institutos de Formación Docente se debe asegurar una formación científica de manera tal que se comprenda a las Ciencias Naturales como constructo social de importancia, equivalente al de otros ámbitos de la cultura.

Actualmente existe, en la comunidad de investigadores en didáctica de las ciencias naturales, consenso unánime acerca de que la alfabetización científico-tecnológica involucra, además de saber ciencias y en forma no menos importante, saber *sobre* las ciencias: qué son y cómo se elaboran, qué características las diferencian de otras producciones y emprendimientos humanos, cómo cambian en el tiempo, cómo influyen y son influenciadas por la sociedad y la cultura (Lederman y otros.1992).

La enseñanza de las ciencias en el sistema de educación formal debe trabajar y colaborar en la formación integral de los alumnos para que puedan alcanzar una cultura científica básica. Esto quiere decir (según Carlos Cullen, 1997), una cultura de jerarquía tal que desencadene determinadas capacidades y habilidades para el manejo de códigos y contenidos culturales del mundo actual y permita operar y comprometerse comprensivamente en la utilización racional del medio con el objeto de mejorar el nivel de calidad de vida.

- Área estético-expresiva y su didáctica

La fundamentación del área recupera los aportes que enmarcan los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de Educación Inicial, (Resol. CFE 24/07) y se elaboran a partir del trabajo conjunto de especialistas en los diferentes lenguajes artísticos.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

Estas recomendaciones toman además como marco: a) principios, derechos y garantías definidos en la Ley de Educación Nacional y, en lo particular de la Educación artística, recogen lo expresado en el capítulo VII (art. 39) donde se establece que “la educación artística comprende: La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/niñas y adolescentes, en todos los niveles y modalidades (...); b) los grandes lineamientos teóricos y filosóficos del arte en la contemporaneidad; c) las líneas teóricas sobre la que asienta la educación artística actual.

Las nuevas interpretaciones del mundo, la cultura y el hombre, el concepto de arte se ha apartado del propuesto por la visión moderna, que concebía al mismo como el producto de un individuo genial que se *expresa* a través *de* y *crea* una obra de arte desde la profundidad de su subjetividad, para instalarse en una dimensión interpretativa²⁵, llevada a cabo tanto por el productor de la obra artística como por el público receptor de la misma.

Como correlato a estas profundas transformaciones en el campo del conocimiento y del arte, en la educación artística también se han producido cambios que implicaron un alejamiento de otras concepciones de la enseñanza tales como la “libre expresión” que asentaba sus bases conceptuales fundamentalmente en las etapas evolutivas y en la libre expresión de la subjetividad, o como entretenimiento, o como un “hacer” por lo que se daba énfasis al aspecto técnico, para alojarse en una propuesta en la que prevalecen fundamentalmente tres aspectos: la crítica, el hacer y el contexto dentro del que surgen las obras de arte. De esta manera la enseñanza del arte se funda en el conocimiento y el análisis de los distintos aspectos, simbólicos, técnicos, históricos, culturales y sociales en los que se asienta la actividad artística, y de los que surgen enriquecidas la expresión, la creatividad y la interpretación. En

²⁵ Se usan los términos interpretativa y/o interpretación en función del concepto de arte que se desarrolla a partir de la década de 1980 que plantea al mismo como *interpretaciones*. Esta concepción se enfoca desde la hermenéutica filosófica, desde la sociología de la recepción, y desde la semiótica fundada en el signo triádico de Peirce que da por sentado que el arte es *lenguaje*. En esta última línea interpretativa asienta el concepto de arte como lenguaje que proponen los lineamientos curriculares elaborados por el INFD.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

función de esta nueva conceptualización del arte, se incluyen a los diferentes lenguajes artísticos como estructuras disciplinares dentro de la educación sistematizada.

Si se considera al arte como un lenguaje en general, y a las distintas disciplinas del mismo como lenguajes singulares que se constituyen en función de códigos diversos (musical, plástico, corporal), por una parte, y como un elemento simbólico, por la otra; el arte, en la cultura, ocupa un lugar igualitario con las ciencias, el lenguaje, la tecnología, etc. Esto es, el arte se plantea como una categoría cultural autónoma que se hace cargo del mundo cultural desde su propio punto de vista y sus mensajes, aunque polisémicos, son tan importantes y válidos como el de cualquier otra actividad humana. En función de esta conceptualización, se hace indispensable que el futuro docente de Nivel Inicial tenga una aproximación a tales lenguajes artísticos, para adquirir la cosmovisión estética y artística indispensable para poder acercarse a una comprensión general del mundo en el que vive él y al que pertenecen también sus alumnos.

De esta manera la educación artística, junto al resto de las otras áreas que conforman el currículum, constituyen una oportunidad para alcanzar capacidades complejas, que permiten desarrollar un pensamiento crítico y divergente, la apropiación de significados y la elaboración de mensajes significativos sobre la realidad en su totalidad.

- Tecnologías de la Información y la Comunicación²⁶

En el contexto de desarrollo socio-político-económico, caracterizado como las Sociedades del Conocimiento y la Información, las TICs resultan uno de sus ejes esenciales. Como una caracterización de este escenario se puede señalar que la

²⁶ Esta fundamentación se toma en forma completa de las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Inicial. INFOD. Ministerio de Educación de la Nación. 2008

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

diversidad de culturas y contextos puede ser mejor abordada utilizando las tecnologías. En sociedades rápidamente cambiantes la validez de la información resulta efímera y por lo tanto se requieren nuevas herramientas y estrategias para el desarrollo del conocimiento.

Por otro lado estas sociedades del conocimiento se asientan sobre redes que promueven perspectivas y valores en los que la multiculturalidad juega un papel esencial. Dentro este escenario, lo que ha dado en llamarse “Nuevas” Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) -identificadas por el auge de Internet en los procesos de acceso y circulación de la información- se visualiza hoy de manera integrada y global junto con las “tecnologías más antiguas” tales como la telefonía y los medios audiovisuales (como la radio y la TV). De esta manera se arriba a un concepto de TIC de carácter amplio, que integra ambos tipos de tecnologías, potenciadas entre sí por los progresos que irrumpen cotidianamente tales como el fenómeno de los teléfonos celulares; los recursos y medios audiovisuales que potencian la enseñanza; la TV; etc.

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

DESARROLLO CURRICULAR

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

1.05 PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACIÓN INICIAL

FUNDAMENTACIÓN

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

La incorporación de esta unidad curricular en la formación de los futuros docentes permitirá al estudiante comprender en forma crítica y totalizadora la evolución y caracterización de la especificidad de la Educación Inicial. Se parte de considerar la creciente complejidad de la educación de la primera infancia, ya que en esta franja etárea, se expresa de modo contradictorio la relación entre *Estado, sociedad civil y mercado*, junto con los profundos cambios producidos por las transformaciones contemporáneas que plantean para la educación inicial verdaderas rupturas y problemáticas nuevas.

Se propone el análisis de las instituciones de educación infantil y su problemática específica: las funciones y significatividad social en el desarrollo histórico- político del Nivel Inicial. La reflexión crítica sobre los contenidos que se abordan favorecerá la construcción de estrategias profesionales de intervención pedagógica que atiendan las necesidades educativas del nivel. Contribuyendo al conocimiento y significación sobre la comprensión del papel de los educadores y

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

docentes del nivel inicial frente a las transformaciones de la época y los cambios del propio estatuto de la infancia, como así también, toda la formación debe estar atravesada por la construcción de un compromiso ético y político frente a los niños en tanto sujetos de derecho.

Durante las últimas décadas se ha postulado en el terreno educativo, el discurso de la diversidad. Al mismo se lo ubica cómo superador de mandatos homogeneizadores propios de la educación argentina en todos sus niveles de enseñanza. Sin embargo, la existencia de nuevas retóricas sobre la diferencia ha visto opacado **el acceso de los niños de todo lugar y condición social** a una experiencia educativa más universal.

A partir de la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional centrada en los pilares de la “universalización” y “la obligatoriedad”, se abren nuevos escenarios de atención educativa para la primera infancia. La nueva legislación ubica por primera vez al nivel inicial como unidad pedagógica, al mismo tiempo que avanza, en la universalización de la sala de cuatro años y la consideración de la atención desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años cumplidos. Es por ello necesario que se focalice en la comprensión de las instituciones, modalidades institucionales y programas, como también de otras propuestas educativas destinadas a la primera infancia.

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

Esta unidad curricular se caracteriza por realizar una mirada del nivel inicial desde una perspectiva histórica–social y política–educativa, que posibilite reflexionar sobre los discursos y prácticas sociales que circulan en la educación infantil; a partir

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

de la comprensión de los procesos históricos constituyentes de la identidad de la Educación Inicial.

PROPÓSITOS

- Construir conocimientos explicativos e interpretativos sobre los discursos y prácticas sociales que circulan en la educación infantil; a partir de la comprensión de los procesos históricos constituyentes de la identidad de la Educación Inicial.
- Reflexionar acerca de los aportes alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas sobre las funciones sociales del Nivel Inicial y los precursores de la educación infantil.
- Comprender la importancia de la educación infantil como un derecho de la niñez y un derecho social que implica la construcción del ejercicio docente como profesión con un compromiso ético-político-social.
- Interpretar el campo de la problemática de la Educación Inicial desde una perspectiva socio-crítica, entendiendo la incidencia de las tendencias políticas, sociales, educativas en los diferentes modelos de escolarización e institucionalización de esta etapa de la niñez.
- Reconocer a las instituciones educativas Nivel Inicial como instituciones con identidad y cultura propia en interrelación con lo social, lo cultural y lo político, reflexionando sobre la complejidad de sus organizadores a partir de las incidencias socio histórico culturales y contextuales

CONTENIDOS BÁSICOS

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Esta unidad curricular se presenta como un seminario y/o taller que debe articular con las unidades que integran el Campo de la Formación General recuperando marcos teóricos y categorías de análisis para el tratamiento de las problemáticas específicas.

Identidad Socio – política - cultural del Nivel Inicial

Significado del nivel inicial desde una perspectiva histórica. Modelos sociopolíticos argentinos que incidieron en la configuración del Nivel inicial. Contrato fundacional del Jardín Maternal y del Jardín de infantes.

Organización y estructura del Nivel Inicial:

El Nivel Inicial como unidad pedagógica. Jardín Maternal y Jardín de Infantes. Características comunes y diferenciales. Modalidades de funcionamiento. Funciones y objetivos del Nivel. Inserción en el sistema Educativo.

Educación Inicial y desigualdad social.

Socialización de la infancia. La educación inicial y las culturas infantiles. Transformaciones histórico-sociales en las concepciones de infancia. Las problemáticas contemporáneas y su incidencia en la construcción de la subjetividad e identidad del niño. Discursos y representaciones sociales en relación con la inclusión-exclusión. La participación y relación con la familia y la comunidad. Culturas de los grupos sociales de origen de los niños, cultura –estilos institucionales

Características de los modelos organizacionales y pedagógicos de la educación inicial.

Construcción de la identidad del Nivel Inicial. Marcos normativos: Ley 1420 – Ley federal de Educación – Ley Nacional de Educación. La incorporación del jardín maternal a la educación formal: significado para la reconceptualización del nivel.

Precusores de las teorías educativas del Nivel: Froebel, las hermanas Agazzi, Montessori, Decroly. Las actuales perspectivas pedagógicas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Las funciones del Nivel Inicial: pedagógica y de socialización en el marco de la pedagogía tecnicista y de la pedagogía crítica.

Cambios en la concepción del rol docente: mitos e imaginarios. El docente del Nivel Inicial: Formación y profesionalización

1.06 INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

FUNDAMENTACIÓN

Esta unidad curricular se inscribe dentro del concepto de Arte como lenguaje que estipulan los Lineamientos Curriculares Nacionales. Al tomarse esta línea epistemológica, el planteo artístico en la educación se aleja de concepciones anteriores que lo relacionaban exclusivamente con la sensibilidad, la expresión, el mero hacer en total libertad, para entrar de lleno en la idea que el arte es, esencialmente, conocimiento. Tal conocimiento hace posible la comprensión e interpretación de la realidad compleja para la construcción de la identidad propia y social.

El conocimiento que adquirimos a través del arte es singular, pues alude a todo aquello que existe y a lo que no es posible llegar a través de las ciencias y otras actividades cognitivas humanas. Por esa misma razón se lo plantea como un lenguaje simbólico que se hace presente a través de un mensaje polisémico.

Acceder entonces al saber que se obtiene a través del arte, implica la adquisición de elementos conceptuales fundamentales que permitan la interpretación de los discursos artísticos, tanto en el aspecto conceptual como en el experiencial y simbólico. Supone además una alfabetización en términos de manejo de la metáfora, la lectura y la apropiación de significados, relacionados con el contexto histórico cultural desde el que se lee el mensaje y desde el que ha sido producido el mismo.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Este modo de enfocar lo artístico no niega, de ninguna manera, lo que el arte tiene de sensitivo, expresivo, como así también de trabajo de producción, sino que revaloriza un aspecto fundamental de éste, que estuvo largo tiempo oculto por una concepción racionalista que colocaba al arte en un plano ajeno a la razón.

Por lo tanto antes de que el alumno, futuro docente, incurriera en el aprendizaje de los distintos lenguajes artísticos, se hace necesario que tenga una base filosófica y teórica referida, en líneas generales, a conceptos fundamentales a partir de los cuales opera la conceptualización actual del arte. Además, como su accionar será con niños de nivel inicial, también se hace necesario que tenga en claro las características que tipifican lo que se denomina genéricamente como Arte Infantil.

El conocimiento adquirido en este espacio curricular, servirá para que el alumno de los profesorados de Nivel Inicial tenga un acercamiento personal a la apreciación y valoración del arte como una categoría cultural autónoma, que enriquezca sus conocimientos individuales por una parte, y para que pueda incursionar con pertinencia y experiencia en su actividad áulica, por la otra.

PROPÓSITOS

- Abordar las problemáticas del análisis teórico del arte, que los lleven a reflexionar críticamente sobre las distintas conceptualizaciones del arte elaboradas por la modernidad.
- Comprender de las concepciones estéticas de la contemporaneidad.
- Iniciarse en la valoración e interpretación de obras artísticas propuestas por los distintos lenguajes, como así también en el conocimiento de las características propias del arte infantil, utilizando todos estos conocimientos como apoyo y enriquecimiento de su labor profesional.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

CONTENIDOS BÁSICOS

La propuesta contemporánea de considerar al arte como lenguaje, al artista como productor de sentido y al público como interpretante del mismo, quiebra con el concepto hegemónico del siglo XX y que todavía es el que está vigente en la mayoría de la gente, incluidos los artistas, de considerar al arte como expresión del sentimiento y creación. Es por eso que esta unidad curricular se propone:

Breve historia del concepto arte a lo largo de la modernidad. Breve introducción de cómo se lo conceptualizaba en el pensamiento premoderno. El concepto de arte como belleza, como expresión de la subjetividad y como creación. La propuesta de ruptura de las vanguardias artísticas del siglo XX. La concepción del arte como comunicación e información. La contemporaneidad y el arte como interpretaciones, tanto desde la propuesta hermenéutica, como desde la semiótica. El arte como lenguaje simbólico y los diferentes lenguajes simbólicos: música, danza, plástica, teatro. El desarrollo del enfoque actual referido a la educación artística.

Para lograr a su vez, un trabajo conceptual enraizado en el ámbito concreto del arte, se propone la visualización de obras plásticas, teatrales y de danza, como así también la realización de audiciones de obras musicales. (De ser posible, tratar de conectar a los alumnos con obras que se muestran en el medio donde vive. Si no se tiene esa posibilidad se podrán acercar a estos, reproducciones plásticas, videos de danza y teatro, grabaciones musicales.)

En función de que además, el futuro docente de nivel inicial, estará a cargo de la enseñanza artística, se plantea el desarrollo de las características del arte infantil y las diferencias que tiene con el arte adulto. Es necesario también que se analicen las características del mismo según las edades y los intereses del niño.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

1.07 PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA

En función de necesidades de los estudiantes, de las características de los estudios y de las capacidades y condiciones de las instituciones, la oferta variable podría organizarse a través de Seminarios o Talleres.

2.14 DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL

FUNDAMENTACIÓN²⁷

La práctica pedagógica de los futuros docente en el Nivel Inicial, implica la necesidad de formar a los estudiantes del profesorado en el conocimiento de la especificidad de la enseñanza en la tarea educativa de este nivel del Sistema Educativo. Es por ello necesario que conozcan y reflexionen sobre las concepciones pedagógicas - didácticas que sustentan esta práctica, permitiendo tener claridad al momento de plantearse los objetivos, los contenidos, la organización metodológica, las actividades, etc. que fundamentarán su desempeño como docentes de Nivel Inicial.

Es de fundamental importancia que la unidad curricular de **Didáctica de la Educación Inicial** tenga un fuerte carácter articulador en relación con los otros dos campos de la Formación Docente: hacia la Formación General en relación con la Didáctica General y, especialmente, hacia el campo de las Prácticas Profesionales, en tanto la Didáctica ha de ser entendida en su dimensión teórica y como práctica situada, que se significa en un contexto histórico - político e institucional particular. De esta forma, cobra particular valor el atender la situación de enseñanza tal como se desarrolla en un escenario institucional, que actúa como continente y condicionante de las decisiones que toma el docente al enseñar.

²⁷ Se adopta como insumo principal de este marco orientador lo elaborado en las **Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares** del Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular (2008)

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

A su vez, se presenta también como un área de articulación fuerte dentro del mismo Campo de la Formación Específica, ya que requiere de una relación sustantiva con la unidad curricular Sujetos de la Educación Inicial y con las destinadas al tratamiento de la enseñanza de las áreas disciplinares, brindándole sentido en la propuesta global de una didáctica del nivel. En virtud de esta articulación, la Didáctica de la Educación Inicial podrá cumplir con el propósito de favorecer la construcción de criterios de intervención pedagógicos adecuados a las características de los alumnos de este primer nivel del Sistema Educativo.

Desde esta perspectiva apuntará a brindar un marco teórico – práctico que permita a los futuros docentes la reconstrucción reflexiva de conocimientos específicos del nivel, tanto desde lo pedagógico como desde lo metodológico – didáctico, que le sirvan de base conceptual para el abordaje de su futuro accionar docente.

En el Nivel Inicial, los procesos de enseñanza y de aprendizaje tienen características propias que lo diferencian de otros niveles del Sistema Educativo, por lo cual es importante que los futuros docentes resignifiquen su postura didáctica, los modelos de enseñanza, las estrategias metodológicas y la organización de las actividades, la utilización del tiempo y del espacio en el Jardín de Infantes, desde una perspectiva actualizada que atienda al desarrollo integral de los alumnos del Nivel Inicial.

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

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

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

Entendida de este modo, la Didáctica de la Educación Inicial favorecerá la construcción de criterios de intervención adecuados. Esto supone que la Didáctica de la Educación Inicial debe ofrecer las herramientas conceptuales para adquirir una formación general y un encuadre específico sobre el nivel, que permita comprender las características y principios básicos que orientan su desarrollo, analizando críticamente diferentes realidades y articulando respuestas que posibiliten una real democratización del mismo.

Este planteo integral de la formación docente, implica propiciar un conocimiento de la didáctica de la Educación Inicial apoyada en una perspectiva constructorista - social, que entiende al aprendizaje como un proceso de co-construcción, en el que con ayuda de otras personas damos sentido al mundo. Para esto, los estudiantes deberán tener en cuenta algunas cuestiones básicas en las intervenciones pedagógicas, tales como:

- Dar la posibilidad a los/as niños/as de explorar e interpretar el mundo que los rodea.
- Dejar que sean protagonistas de su propio aprendizaje y de la construcción de su aprendizaje.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Concebirlos como co-constructores, lo que presupone al docente como co-constructores de cultura y conocimiento.
- Mantener vivas las preguntas, las hipótesis y las teorías de los/as niños/as, comprender como buscan repuestas y crean sentido en el mundo.
- Estar en diálogo permanente, buscando la reflexión y el intercambio de ideas.
- Considerar a los/as niños/as como sujetos con plenos derechos, dignos de ser escuchados y no de imponer los propios conocimientos, categorías y valores.
- Se debe escuchar, ver, cuestionar para que los/as niños/as descubran las múltiples perspectivas y complejidad del objeto de estudio.

Pensar la enseñanza desde lo explicitado hasta aquí, implica el desafío de revisar concepciones, modelos y teorías. La unidad curricular de Didáctica de la Educación Inicial tienen como finalidad otorgar centralidad a la enseñanza en el nivel, entendida como práctica que se significa en un contexto histórico – político e institucional particular.

PROPÓSITOS

- Construir conocimientos explicativos e interpretativos sobre los discursos y prácticas didácticas que circulan en el escenario institucional del Nivel Inicial, para proponer criterios de intervención pedagógicos adecuados.
- Revisar y ampliar los saberes específicos que hacen al desempeño pedagógico – didáctico en las salas del Nivel Inicial, reconociendo las particularidades que adopta la enseñanza en el nivel en relación con las diferentes franjas etáreas que atiende.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Conocer las características y la implementación de la acción educativa en el Nivel Inicial, reflexionando acerca de los aportes, alcances y límites de distintas perspectivas teóricas.
- Reflexionar y adoptar una postura pedagógica fundamentada en torno a la problemática de los contenidos en la educación inicial, atendiendo a las peculiaridades que adopta la transposición.
- Desarrollar un conocimiento reflexivo, evitando la reproducción acrítica de procedimientos y técnicas, para la toma de decisiones respecto del valor de las disciplinas para la construcción de propuestas de enseñanza globalizadas acordes a los modos de la experiencia infantil.
- Analizar las propuestas didácticas con que se aborda la acción educativa en el Nivel Inicial, reconocido la importancia de lo lúdico como estrategia privilegiada.
- Comprender y resignificar las articulaciones entre las conceptualizaciones teóricas de la didáctica del nivel y las prácticas como una unidad de formación didáctica.

CONTENIDOS BÁSICOS

Para la comprensión de los contenidos propuestos en esta unidad curricular, se explicita en forma breve los fundamentos de los ejes que se deben abordar en su desarrollo.

Ejes de contenidos propuestos²⁸

²⁸ Los ejes que se proponen retoman los conceptos presentados en las **Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares** del Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular (2008)

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- La globalización como principio de organización curricular

Reconociendo el valor de las diversas disciplinas, la globalización es la forma de resolución curricular que logra combinar la lógica epistemológica con la lógica psicológica a la hora de seleccionar los contenidos para la educación inicial. Por lo tanto, durante la formación inicial, las didácticas de las disciplinas deben ser abordadas desde la complejidad y los requerimientos de la primera infancia, es necesario tener muy presente al sujeto destinatario ya que no se debe correr el riesgo de “espejar” los contenidos curriculares de la formación con los contenidos curriculares del nivel.

La formación docente brindará herramientas suficientes para que el futuro maestro pueda interpretar las disciplinas que le permitan realizar un abordaje de distintos recortes de la realidad, desde una perspectiva globalizada. Esta es una perspectiva centrada en la estructura psicológica del niño y en la manera de acercarse al mundo al que le da sentido de manera globalizada, significativa y articulada, no escindida ni fragmentada. Enseñar en el nivel inicial también implica diseñar escenarios donde la experiencia lúdica se concrete, donde se creen las condiciones para una “lectura del ambiente”, favoreciendo el proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos, procesos en los que los niños participan activamente. Se trata entonces de diseñar e implementar estrategias adecuadas a contextos particulares.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- El juego

Con respecto al campo de las estrategias, el juego ocupa un lugar preferencial en la educación inicial. El juego, concebido como primordial en la vida infantil, tiene diversas significaciones y por ende, diversas maneras de inserción en el nivel. Enseñar por medio del juego, jugar por jugar, jugar o trabajar, enseñar y jugar, expresan algunas de las disyunciones o conjunciones que dieron lugar a diversas controversias respecto del lugar que debía ocupar el juego. Actualmente existe consenso para instalar nuevas significaciones en relación al juego y a su rol en el nivel inicial. Se parte del supuesto que el juego, como expresión del proceso cognitivo en particular y del desarrollo en general, es un escenario donde se produce la acción y la representación del conflicto cognitivo. A la vez, es una conducta representativa que se organiza en torno a reglas en un marco social apto para la adquisición de conocimientos (Vigotsky, 1988; Baquero, 1996). En este sentido, el juego, como estrategia didáctica del nivel, pareciera encontrarse minimizado frente a otras actividades que se consideran más relevantes.²⁹

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

Múltiples relaciones se pueden y deben analizar en relación con el juego durante la formación: relaciones entre enseñanza y juego, contenidos disciplinares y juego, características del sujeto y juego, aprendizaje y juego, procesos psicológicos y juego,

²⁹ <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SARLE.pdf>: JUEGO Y ESCUELA. UN PROBLEMA PARA LA DIDÁCTICA DEL NIVEL INICIAL. PATRICIA M. SARLÉ Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de Quilmes.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

procesos cognitivos y juego, el docente y el juego, género y juego, patrimonio cultural-social y juego, el “permiso” para jugar en la escuela, directividad y juego, libertad y juego, disponibilidad lúdica del estudiante.

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

Se requiere apreciar cuáles son los espacios, los materiales, las consignas, las alternativas más potentes para ampliar y fortalecer experiencias variadas de juego simbólico.

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

Existe una opinión generalizada acerca de que la prescripción curricular de contenidos disciplinares en la educación inicial, provocó un corrimiento de los espacios de juego.

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

- Los enfoques didácticos

Las investigaciones en el campo de la psicología del aprendizaje han dado sustento a gran parte del desarrollo didáctico del nivel inicial. Perspectivas

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

constructivistas derivadas de los aportes de Piaget y Vigotsky han sido pilares no solamente para el análisis acerca de la forma de pensar de los niños en la primera infancia sino también de la construcción de orientaciones para la práctica.

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

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

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

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

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Los contenidos

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

En relación con la selección y organización de los contenidos, se deberá poner especial énfasis en los procesos de **transposición didáctica** que llevan adelante los docentes de nivel inicial. Las tradiciones en el nivel han estado asociadas al reduccionismo y al extremo alejamiento de los contenidos de su ámbito original de producción. Trabajar las diferencias y relaciones entre conocimiento cotidiano, conocimiento escolar y conocimiento científico permitirá trascender el prejuicio asentado sobre el supuesto de que el “sentido común” es suficiente para la enseñanza en el nivel. Asimismo, habrá que poner especial énfasis en qué se considera contenidos, en relación con los debates acerca de las “competencias” y la resolución de las formas de “primarización” que ha sufrido el nivel en los ´90.

- Las estrategias didácticas

Desde las perspectivas cognitivas se han desarrollado aportes que permiten comprender la diferenciación entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. En el marco de esta distinción, es posible comprender los problemas que se suscitan en la formación de los docentes para la educación inicial cuando se subsumen las estrategias de enseñanza en las de aprendizaje. Consideradas así se reduciría el lugar del docente a un mero observador del desarrollo espontáneo.

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

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Se puede facilitar el aprendizaje cuando las estrategias didácticas apuntan a promover problemas significativos y relevantes para el contexto social y cultural particular de los niños.
- Es necesario atender tanto a la acción individual como a la interacción de los niños ya que ambas son condicionantes de los procesos de producción de conocimientos.
- Se debe construir un espacio que permita a los niños manifestar sus diferentes puntos de vista y confrontarlos, superando la expectativa sobre respuestas únicas o predeterminadas propia de los enfoques tradicionales.
- Promover el desarrollo de estrategias tendientes a promover la experimentación y la investigación por parte de los niños, trascendiendo la mera manipulación de los objetos.
- Promover el uso de distintas fuentes de conocimiento y favorecer en los niños una actitud de búsqueda.
- Se debe respetar y satisfacer las necesidades, los intereses y ritmos, de todos y cada uno de los niños, así como considerar las pautas sociales y culturales de cada comunidad.
- El juego ocupa un lugar de preponderancia dentro de las estrategias didácticas para el nivel. Los tipos de juego de acuerdo a los requerimientos de cada sala y grupo; las dinámicas grupales que se activan a través de ellos. La tradición del juego en rincones ocupa un lugar de privilegio. Fuera de su contexto original del “juego-trabajo”, y en relación con el equipamiento y la disposición de materiales con que cuentan las instituciones del nivel, es importante resignificarlo dentro de las variadas estrategias de juego para dotarlo de sentidos actuales que contribuyan al

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

desarrollo de aprendizajes relevantes y superen la rutinización y los rituales propios del nivel.

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

- Los materiales y recursos

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

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

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

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

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

- La evaluación

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

Por otro lado, será necesario contar con estrategias que permitan trascender el mero cotejo de resultados predeterminados de antemano. La formación acerca del desarrollo de instrumentos como la observación y registro pueden dar cuenta del valor de los procesos y permitir la atención de la diversidad.

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

CONTENIDOS BÁSICOS

- **Porqué una Didáctica de Educación Inicial:** Diferentes enfoques didácticos, de acuerdo a las diversas concepciones pedagógicas que incidieron en la historia del nivel: los precursores, la escuela nueva, el tecnicismo. Aportes de la pedagogía

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

crítica y de las teorías constructivistas y sociohistóricas. La función pedagógica del Nivel Inicial.

- **El juego:** diferentes enfoques. Tipos de juegos según las edades de los infantes: características del sujeto y juego. El Juego como estrategia didáctica: relaciones entre enseñanza y juego, contenidos disciplinares y juego, aprendizaje y juego. El docente y el juego: el “permiso” para jugar en la escuela, directividad y juego, libertad y juego. Juego-trabajo. Juego centralizado. Trabajo-juego. Taller.
- **Organizadores de la situación didáctica:** El uso del espacio: Funciones del espacio en el Jardín de Infantes como ambiente de aprendizaje. Criterios y formas de organización de espacio áulico y del ambiente físico exterior para las diferentes salas de Jardín Maternal y de Jardín de Infantes.

Organización del tiempo: variables a tener en cuenta. Fundamentos y Características de: Experiencia en Grupo - Juego Trabajo – Ritmos y rutinas. Organización de los momentos de la jornada: actividades, materiales y el trabajo con los contenidos curriculares en Jardín de Infantes.

Definición de contenidos a enseñar en el Jardín Maternal y los ámbitos de referencia para definirlos. Diferentes categorías teóricas que expresan diferentes formas de enseñar en el jardín maternal.

El trabajo con niños de maternal: disponibilidad corporal, acompañamiento con la palabra, participación en expresiones mutuas de afecto, construcción de escenarios, realización de acciones conjuntamente con los niños. Lo vincular. Interacción adultos-bebé y su mutua y recíproca influencia. Reconocimiento del potencial educativo de los padres y consideración de las modalidades de crianza y vínculo familiares. El contacto corporal. Las primeras improntas sensoriales. La piel, la mirada y el sentido auditivo: una trilogía básica para esos contactos iniciales.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- **El currículum del nivel inicial:** Conocimiento y currículum en la educación inicial. Diseños Curriculares del Nivel Inicial. La globalización como principio de organización curricular: Diferentes concepciones teóricas. Su función en la organización didáctica en las distintas salas del nivel. Planificación y globalización
Organización de los contenidos: diferentes organizadores según las características cognitivas-evolutivas de los infantes.

Planificación en el Nivel Inicial: diferentes perspectivas. La planificación durante el año: período de inicial, de desarrollo, de evaluación. Proyectos, unidades didácticas.

Los materiales y recursos didácticos: la importancia de los materiales para el desarrollo de las diferentes actividades. Los materiales en los distintos sectores y rincones. Características y condiciones. Los recursos didácticos para las distintas edades. Criterios de selección y producción.

La Evaluación en el Nivel Inicial: características principales. Qué, cómo, cuándo evaluar. Formas, estrategias, instrumentos, documentos de evaluación en el nivel.

2.15 SUJETO DE LA EDUCACIÓN INICIAL

FUNDAMENTACIÓN

La unidad curricular Sujeto requiere un abordaje propio de la etapa para la que se forma.

A partir de la Modernidad la problemática de la infancia ha sido preocupación de numerosas disciplinas, que desde su óptica particular han abordado su estudio produciendo un vasto conocimiento y, desde “otra mirada”, nuevas y variadas resignificaciones de la niñez.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

La psicología no estuvo ajena a esto, ha delimitado un campo específico de investigación: la niñez, y uno de sus mayores aportes, sobre todo en la segunda mitad del Siglo XX, fue reafirmar la especificidad y el valor propio de la infancia como un momento de la vida, que si bien corresponde a un tiempo cronológico común, a una época previa a la adultez, no es una etapa de incompletudes ni de faltas que, por efecto de la maduración o de la educación el tiempo habrá de reparar.

Desde diferentes perspectivas, en la actualidad, son numerosas las investigaciones psicológicas y psicoeducativas, sustentadas en diversos principios epistemológicos, que se ocupan de estudiar al niño/a, tanto en sus aspectos evolutivos, como respecto de los cambios que se producen como consecuencia de procesos de desarrollo y de constitución subjetiva y en los que la educación ocupa un lugar de privilegio

Se deberá desarticular la idea frecuente acerca de que en el sujeto se pueden observar de manera directa los procesos psíquicos; se ve como deseable contemplar un interjuego entre lo teórico y actividades de observación empírica para poner en juego procesos de abstracción y reflexión que faciliten la conceptualización y la interpretación de los procesos de subjetivación infantiles. Conocer los procesos que inciden en la configuración de cada sujeto, permitirá a los futuros docentes identificar las características y necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Consideraciones sobre etnia, género, creencias, apariencia física, origen, necesidades especiales y su debate, colaboraran a repensar los valores con que cada futuro docente se plantee su tarea como formador.³⁰

La Ley de Educación Nacional establece la Educación Inicial como unidad pedagógica abarcando la educación de niños de 45 días a 5 años inclusive, su importancia, como primer nivel, es reconocida en la historia escolar de los sujetos y en

³⁰ Lineamientos Curriculares Nacionales (2008)

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

la misma constitución del sujeto y representa un factor estratégico, aunque no único, para garantizar la equidad y asegurar el pleno desarrollo de sus potencialidades, las que no se limitan simplemente a considerar las estructuras cognitivas construidas por él. Esto supone desde una visión compartida, complementaria, integral y crítica; identificar su contexto sociocultural para atender los requerimientos según las singularidades de los niños e implica fundamentalmente asumir una responsabilidad ética y moral que, en este nivel, adquiere un compromiso de relevancia por su incidencia en las transformaciones, trascendentes y dinámicas, que fundan las matrices básicas estructurantes de la personalidad de los sujetos y en la construcción de conocimientos.

Los primeros pilares identificatorios del Yo tienen lugar en la vida temprana del niño. A medida que construye su yo, su grupo social de pertenecía cumple una función de oferta de referencias, de imposición de enunciados, con los que el niño, a través de sus padres, se identifica y constituye los aspectos esenciales de su identidad.

Por lo tanto, el niño tiene derecho a que sus orígenes y sus modos de relacionarse sean respetados. En tanto que sujeto que se constituye con una originalidad irrepetible, el niño lleva a la escuela toda una historia sociocultural-afectiva por la cual se siente existir, se re-conoce como una identidad con una subjetividad y como un sujeto pensante que impone, para el futuro egresado, la necesidad de aprender a trabajar con las diferencias.

PROPÓSITOS

- Adquirir conocimientos acerca de perspectivas teóricas que permitan apreciar las transformaciones epistemológicas en la comprensión de los sujetos de la educación.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Construir herramientas que le permitan la comprensión de las características del niño, su historia y su contexto; su cultura de origen, costumbres, valores y tradiciones familiares. Esto implica incorporar enfoques multidimensionales para caracterizar a los niños y a sus familias, promoviendo de este modo el desarrollo integral, afectivo y de cuidado hacia los niños
- Reflexionar acerca de los aportes alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los procesos de subjetivación.
- Mudar las teorías implícitas sobre la infancia por construcciones teóricas pertinentes, y actuales que permitan la elaboración de dispositivos de enseñanza acordes a la realidad de cada sujeto
- Conocer y comprender desde múltiples perspectivas: psicológicas, sociológicas, antropológicas, a los alumnos, enriqueciendo la mirada exclusivamente psicoevolutiva y considerando las problemáticas de la infancia actual y sus determinantes individuales y grupales -vinculados a aspectos afectivos, sociales, morales, cognitivos, corporales y motrices-, para contextualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en función de sus destinatarios, como niños reales y concretos, y en los que el juego es una de las manifestaciones principales.

CONTENIDOS BÁSICOS

Sujeto, Individuo, Persona. Infancia y sujeto. Factores que determinan e inciden la conformación actual de infancia. Las Concepciones acerca del niño. La niñez en las diferentes edades históricas. Mitos y Leyendas de la Infancia. Las nuevas infancias. Graves problemáticas de la infancia hoy. Singularidad, diversidad y pluralidad

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

La importancia del lenguaje en la constitución de la subjetividad. Diversas conceptualizaciones teóricas acerca del sujeto: La psicología Conductista. Teoría de la Psicología de la Forma, Psicoanálisis. Psicología Cognitiva, Psicología Cultural.

El sujeto desde una perspectiva integradora

Dimensiones para la comprensión del sujeto:

Desarrollo orgánico- físico- corporal. Aspectos genéticos y congénitos. Factores y leyes del desarrollo. Control postural. Locomoción. Motricidad y coordinación de habilidades motoras. Los cambios corporales. Imagen corporal y esquema corporal. Dominancia lateral: derecha – izquierda. Evolución del gesto gráfico y de la grafomotricidad. Los niños con necesidades educativas especiales. Atención temprana.

Desarrollo afectivo- emocional. Primeras emociones. Primeros vínculos: conductas afectivas, de adhesión y apego. Constitución del sí mismo desde el nacimiento. Procesos de mismidad, procesos de identificación, autoconcepto y autoestima. Implicancias socioculturales en el desarrollo afectivo. Síndromes emocionales y trastornos de la conducta. Problemas emocionales.

Desarrollo social. La socialización como proceso interactivo. El conocimiento de los otros en el grupo familiar. El vínculo con el docente, otros adultos y el grupo de pares. Los intercambios comunicativos: gestuales y verbales. Las actividades compartidas.

Adjudicación y Asunción de roles. Relaciones de compañerismo y amistad. Organizadores grupales Aprendizaje de normas sociales e institucionales. Aprendizaje de hábitos y rutinas. La construcción de valores y actitudes.

Desarrollo cognitivo. Procesos de construcción de conocimientos, Equilibración e interiorización. Características del conocimiento sensorio motor. Construcción de las categorías de objeto, espacio, tiempo y causalidad. Permanencia de los objetos.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Egocentrismo. Imagen mental. Procesos de simbolización. Adquisición y desarrollo del lenguaje. El pensamiento intuitivo. La transición al pensamiento operatorio. El desarrollo moral. El juego en los distintos momentos del desarrollo intelectual. Significación del juego para el niño. Teorías psicológicas que explican el juego infantil.

Implicancias socio culturales en el desarrollo cognitivo. Trastornos de la cognición y talentos especiales.

Sujeto, familia, cultura:

Distintas constituciones familiares. Modificaciones en los posicionamientos parentales. Organizaciones familiares en transformación permanente. Relaciones familia escuela en el aprendizaje cotidiano. La subjetividad de varones y mujeres

Las culturas y los procesos de subjetivación. Escenarios de expulsión social y subjetividad

Impacto de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la subjetividad.

2.16 LENGUA Y LITERATURA Y SU DIDÁCTICA

FUNDAMENTACIÓN

La lengua y la literatura como objetos de enseñanza se constituyen con una manifiesta complejidad, si se tiene en cuenta su importancia en la formación de las personas preparándolas para la vida. Los proyectos personales, insertos en proyectos sociales más amplios, se generan en gran medida con el capital simbólico que los discursos sociales en general y los literarios en particular van conformando a lo largo de la trayectoria escolar.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

En este marco, son capitales los contenidos disciplinares de la lengua y de la literatura y la didáctica específica que ellos determinan, para la formación de un docente que actuará en las etapas iniciales de la educación. Esta unidad curricular tendría que garantizar una sólida formación teórica para la descripción y la explicación de los conceptos básicos de la lengua y de la literatura, y una preparación óptima para la enseñanza de esos conceptos a los sujetos de aprendizaje.

Al docente, entonces, le incumbe la actualización o –en su defecto– la construcción de habilidades lingüísticas y literarias, para poder abordar el diseño, la puesta en práctica, la evaluación y el ajuste de estrategias de intervención didáctica para la enseñanza de la lengua y la literatura.

Es necesario enfatizar que se intenta una propuesta coherente y significativa de la lengua y la literatura y su didáctica, destinada a un futuro docente, por lo que la decisión fundamental es no abordar los contenidos de la unidad curricular como apartados disciplinares científicos, sino como objetos para cuyo estudio se han desarrollado diversas líneas teóricas. El docente a cargo, en tanto especialista, operaría con fundamentos teóricos en su propuesta, pero no para enseñarlos con esa lógica a los estudiantes sino para sostener con ellos procesos de descripción, explicación y comprensión de los fenómenos lingüísticos y literarios, y sugerir la selección y organización de contenidos y actividades de desarrollo y evaluación, en función de objetivos y propósitos precisos, en el marco de proyectos áulicos de intervención didáctica.

PROPÓSITOS

- Constituirse en sujeto competente en el área de la lengua y la literatura, capaz de conocer, analizar y comprender las condiciones concretas de educación lingüística y literaria de sus alumnos, con el fin de diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar las estrategias de su intervención didáctica.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Desarrollar capacidades generales y básicas para la escucha, el habla, la lectura y la escritura, y la consideración de las especificidades de la lengua y de la literatura en función de las propuestas didácticas para su enseñanza.

CONTENIDOS BÁSICOS

Con respecto a los contenidos básicos de la unidad curricular, necesariamente habrá que formalizarlos por separado en este diseño, pero haciendo la salvedad de que, en propuestas áulicas concretas, el docente a cargo tendrá que decidir una presentación integral adecuada para su intervención didáctica en función de los destinatarios concretos, es decir teniendo en cuenta la información que provea la evaluación diagnóstica.

Los contenidos básicos de lengua y su didáctica abordarán las unidades elementales y sus relaciones, y la puesta en práctica de su enseñanza. En cuanto a las unidades, de nivel fonológico-grafemático: el fonema, el grafema, la sílaba y el acento; de nivel morfológico: el morfema, la palabra y los procesos de flexión, derivación y composición; de nivel sintáctico: la concordancia y la correlación, la coordinación y la subordinación, el sintagma y la oración; de nivel semántico: sinonimia, homonimia y polisemia. Abordará igualmente el objeto texto y sus propiedades de cohesión y coherencia, de intencionalidad y aceptabilidad. En cuanto a la enseñanza, la planificación de unidades curriculares y la consideración de los problemas didácticos frecuentes: el lugar de los contenidos gramaticales, la regulación de los procesos de lectura y escritura, la reflexión metalingüística.

Los contenidos básicos de literatura y su didáctica abordarán los conceptos de literatura y de género literario, atendiendo tanto a las prácticas de tradición oral como a los textos de autor. Por lo tanto, operará con un corpus de textos folklóricos literarios, que incluya narrativa y lírica orales, y un corpus correlativo de textos de autor, que incluya narrativa, dramática y lírica escritas. Los procesos lectores de tales textos

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

fundamentarán sus criterios de selección y las estrategias para su abordaje, que se formalizarían en unidades curriculares para la práctica áulica.

2.17 MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA

FUNDAMENTACIÓN

El desafío actual es que la formación docente otorgue herramientas suficientes para que el futuro maestro, pueda interpretar las disciplinas que le permitan realizar desde el aula, un abordaje de distintos recortes de la realidad, desde una perspectiva globalizada. De este modo se favorece el abordaje de las áreas atendiendo a la especificidad del nivel y a las características de los sujetos que atiende.

A partir de los aportes de Bruner, Vygotsky, Piaget, Borusseau, el enfoque para la enseñanza se basa en la resolución de problemas y la reflexión alrededor de los mismos para que el alumno sea capaz de producir conocimientos socialmente significativos. Se pone énfasis en el camino hacia la alfabetización en matemática y para que este camino, resulte a la vez interesante y posible, es recorrerlo junto con otro que acompañe, oriente y organice el proceso de aprendizaje en torno a situaciones significativas en las cuales el estudiante asuma mayores responsabilidades a medida que adquiere mayores conocimientos.

La resolución de un problema ofrece la oportunidad de contextualizar un conocimiento, de relacionarlo con otros anteriores, pero, sin otras instancias de comunicación, explicitación, validación, estudio o profundización de las herramientas movilizadas no se estaría dando lugar al aprendizaje. El tipo de tarea que se proponga, la apropiación de las herramientas matemáticas (como la apropiación de cualquier instrumento de mediación semiótica) debiera posibilitar las instancias de contextualización / descontextualización. Se piensa en actividades que se propongan

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

en contextos (tanto matemáticos como extramatemáticos) tales que permitan visualizar un objetivo, que ofrezcan elementos que admitan una adecuada interpretación.

Entonces: el aprendizaje de las herramientas matemáticas necesita de situaciones específicas que se propongan ponerlas en juego e implican la intervención de otro sujeto que las ofrezca como tales. Esta teoría vigotskyana [1] abona hipótesis acerca de la gran importancia del docente en estos procesos de aprendizaje: la elección adecuada de ciertos tipos de tareas con una gestión de la clase en la que se privilegia la interacción como medio de negociación de significados propiciarían el desarrollo intelectual de los alumnos, se produce un cambio en el modo de pensar: pasar, por ejemplo, de situaciones numéricas concretas a proposiciones más generales sobre los números y las operaciones, renunciar a la búsqueda aritmética directa de la solución, extraer relaciones pertinentes e independientes, remitirse a formas simbólicas y a una sintaxis explícitas, de un modo informal a un modo formal de representación y resolución de problemas. Este cambio de pensamiento requiere “romper” con algunos conocimientos y “hábitos” que provienen del marco de referencia anterior de tipo aritmético.

Desde esta perspectiva, se propone, un enfoque que posibilite un “recambio” de modelos para la enseñanza donde el profesor – formador debe presentar situaciones que posibiliten tanto la reflexión de los contenidos desde el punto de vista de la revisión de los conocimientos matemáticos como de la apropiación de los conocimientos didácticos.

PROPÓSITOS

- Concebir la Matemática como una práctica social de argumentación, defensa, formulación y demostración.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Profundizar el conocimiento que tiene de la matemática, desarrollando una práctica de resolución de problemas que le permita dar cuenta de su sentido, de su naturaleza y de su método.
- Resignificar sus conocimientos matemáticos en términos de objetos de enseñanza, estableciendo las características y las relaciones entre contenidos que se abordan en el nivel inicial, analizando el sentido de su enseñanza en la escuela de hoy.
- Conocer 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.
- Conocer los aportes de investigaciones, experiencias, 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 educativo.
- Ampliar los conocimientos acerca de la problemática de la enseñanza, partiendo de algunas cuestiones 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 aprendizaje escolar de contenidos de matemática, las interacciones entre los niños.
- Diseñar y poner a prueba situaciones de enseñanza analizando reflexivamente, en forma individual o con sus pares, desde los marcos teóricos, el diseño de las propuestas; anticipando posibles cursos de acción y las intervenciones del docente durante la puesta en aula.
- Desarrollar la convicción de la necesidad de actualización permanente teniendo en cuenta la evolución dinámica del conocimiento sobre la

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Matemática y la Didáctica, fortaleciendo sus capacidades para el estudio autónomo.

CONTENIDOS BÁSICOS

Los contenidos a enseñar en el Nivel Inicial están prescriptos en el Diseño Curricular Jurisdiccional y en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Los alumnos-futuros maestros deberán analizar estos documentos curriculares lo que les permitirá comprender aquello que se espera que se enseñe e iniciarse en la selección y organización de contenidos.

Es deseable que el profesor-formador desarrolle los contenidos sugeridos poniendo en acto los marcos teóricos provenientes especialmente de la Didáctica de la Matemática con que se concibe los procesos de enseñanza los procesos de aprendizaje en la Jurisdicción, teniendo siempre presente la especificidad en la formación docente para el Nivel Inicial.

Valores que se le reconoce a la Matemática: instrumental, social, formativo.

Problema: diferentes concepciones. El rol de los problemas en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática. Características propias para que una situación sea considerada un problema. Procedimientos necesarios para resolver un problema. Los problemas como condición necesaria pero no suficiente para promover aprendizajes matemáticos.

Análisis del Área Curricular de la Matemática en el Diseño Curricular de Nivel Inicial de la Provincia de Salta. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

Conjuntos numéricos: clasificación. Propiedades.

Enseñanza y aprendizaje del número y del sistema de numeración: funciones del número: *El número como memoria de la cantidad. El número como memoria de la posición. El número para calcular. Sistema de numeración decimal: propiedades.*

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Sentidos de las operaciones: los sentidos de la suma y de la resta: composición de medidas, transformaciones y relaciones.

El espacio. La construcción del espacio y la geometría: características y evolución. Diferencias y relaciones entre problemas de ubicación y organización espacial y problemas geométricos. Conocimientos espaciales y conocimientos geométricos. ¿Qué enseñamos en el Nivel Inicial? ¿Por qué enseñar estos conocimientos en el nivel inicial?

La medida. Concepto de magnitud y medida. ¿Por qué enseñar estos conocimientos en el nivel inicial? La enseñanza de la medida a partir de la resolución de problemas.

La planificación de propuestas didácticas.

La intervención del docente y la interacción de los alumnos para la evolución de estrategias y conocimientos. Criterios para la organización de la clase en trabajo individual, en equipos y en grupo. Variables didácticas de un problema y su relación con las estrategias de resolución y conocimientos que se ponen en juego. Relaciones entre juegos y situaciones problemáticas. Análisis didáctico y selección de propuestas para la enseñanza de los diferentes contenidos en las distintas secciones.

Tipos de actividades en las que se trabajan los contenidos del área:

- La transformación de actividades cotidianas en oportunidades de hacer matemática.
- El juego como una de las fuentes significativas para trabajar Matemática en el Nivel Inicial. Relaciones entre juegos y situaciones problemáticas.
- Las actividades dentro del marco de una Unidad didáctica o de un Proyecto.
- ¿Por qué enseñar matemática en el nivel inicial? Diferentes concepciones que han sostenido la enseñanza de la matemática en el nivel inicial. ¿Qué saben los niños?

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

¿Cuál es el papel del jardín frente a esos conocimientos? ¿Cómo trabajar en matemática en el nivel inicial?

Decisiones didácticas del docente: *saberes previos del grupo de alumnos. Contenido a enseñar. Problemas a plantear. Organización grupal.*

Actividades y secuencias didácticas: tipos de secuencias didácticas.

El juego y la actividad matemática: distintos tipos de juego. Características de los juegos matemáticos. Los distintos momentos de trabajo en la clase de matemática.

Secuencias didácticas para trabajar en la sala: *contenidos: número, sistema de numeración, regularidades. Procedimientos de cuantificación. Técnicas de conteo. Espacio y medida*

Sistema de numeración decimal: *investigaciones referidas al registro de cantidades de los niños. Investigaciones acerca de la escritura del sistema de numeración.*

Las TIC y los niños del jardín: *la matemática y su vinculación con la informática. Uso de software para niños de jardín.*

Análisis de propuestas curriculares para el área: cuadernos NAP, documentos curriculares provinciales, documentos curriculares nacionales, libros de textos de diferentes editoriales.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

2.18 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA: LENGUAJE CORPORAL

FUNDAMENTACIÓN

La Expresión Corporal es una forma de Danza, accesible a todas las personas, configurada y desarrollada por Patricia Stokoe en Argentina desde mediados del S. XX. La danza es un lenguaje simbólico que integra el campo de conocimiento del arte. Es un modo elaborado de comunicación no verbal que emplea como materia el cuerpo en movimiento, en el espacio y en el tiempo, y que genera discursos estéticos polisémicos. Su producción e interpretación, están condicionadas por el entramado de discursos sociales desde el que se significa la realidad. Por ello, la Danza es producto y a la vez productora de un contexto socio-cultural determinado.

El conocimiento de los componentes formales de la Danza, el aprendizaje de sus técnicas y de sus modos de abordaje; posibilitan la expresión personal y la producción de sentidos estéticamente comunicables en un contexto socio-cultural determinado. La lectura crítica del discurso estético por parte del espectador, posibilita el acceso a las huellas de la cultura plasmadas en la producción dancística. Ello está mediado por el desarrollo de capacidades que se desarrollan mediante procesos sistemáticos de enseñanza y de aprendizaje

En la danza se distinguen especificidades, formas y tendencias, que se sustentan en diferentes concepciones sobre el ser humano, su cuerpo, el espacio y el tiempo. Una de estas formas de danza, está representada por la Expresión Corporal.

Esta denominación es la que le asignó Patricia Stokoe a una concepción de Danza Creativa al alcance de cada persona, en una época (1950) que en la Argentina no existía un concepto de Danza Educativa o Creativa, como la ya vigente en Europa³¹. La Expresión Corporal toma como fuentes, las investigaciones sobre el

³¹ Kalmar, D. ; Wiskitski, J. (1998) La Expresión Corporal va a la escuela, en Akoschky, J. et al, Artes y Escuela, Paidós, Argentina. pp 223

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

movimiento y el espacio de R.von Laban; el trabajo de autoconciencia por el movimiento de M. Feldenkrais; la Técnica de Mathías Alexander; la Eutonía de G. Alexander; aportes de diferentes escuelas de movimiento y de la música.

Stokoe la define como un lenguaje que permite al ser humano ponerse en contacto consigo mismo y como consecuencia de ello, conocerse, expresarse y comunicarse con los demás seres. Su rol presenta dos fases, la intracomunicación y la intercomunicación (...). Se relaciona estrechamente con la integración del movimiento, la música y la expresión dramática como aspectos inseparables de un lenguaje corporal cuyo enfoque es creativo y formativo, o educacional, más que vocacional y cuyo objetivo es poner la danza, como lenguaje, al alcance de todos los seres humanos.³²

La Expresión Corporal se sustenta en conceptos como las siguientes: **I)** La Expresión Corporal es danza accesible a todas las personas. **II)** Todos pueden bailar lo que no significa que todos serán profesionales de la danza. **III)** La persona está concebida desde una perspectiva multidimensional. **IV)** El ser humano *no posee un cuerpo, es un cuerpo*. Estas nociones y su correlato en la praxis, marcan diferencias con otras prácticas desarrolladas en diferentes campos, pues el cuerpo no es concebido como un instrumento de disciplinamiento en pos de un mayor rendimiento. Por ello, es una forma de danza cuya ejecución no se basa en patrones de movimientos preestablecidos como modelos, al perseguir un equilibrio entre el aprendizaje del lenguaje y el logro de la expresión propia de cada persona. Cada persona puede iniciar el proceso partiendo de sus posibilidades y progresar hacia niveles crecientes de despliegue de un lenguaje corporal estético propio.

³² Stokoe, P. (1978) La Expresión Corporal y el adolescente. Barry, Argentina, pp 9

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Esta unidad curricular no tiene por objeto formar al docente para la enseñanza de la Expresión Corporal, sino contribuir a su formación integral y al desarrollo de capacidades para la intervención didáctica en otras áreas del currículum del Nivel Inicial de la educación.

PROPÓSITOS

- Comprender del entramado de discursos sociales sobre el cuerpo que subyacen en una diversidad de productos culturales -en los que la imagen es central- que consumen los niños fuera del ámbito escolar y que inciden en la conformación de sus subjetividades.
- Repensar la relación pedagógica teniendo en vista el perfil de las niñas y de los niños del Nivel Inicial en la contemporaneidad.
- Desarrollar habilidades para la expresión personal y la producción de sentidos estéticamente comunicables mediante la danza.
- Construir el despliegue de las capacidades estético-expresivas que implica, a la vez, ampliar un conjunto de habilidades que el docente pone en juego en la enseñanza de contenidos de diferentes áreas del currículum del Nivel Inicial: sensorpercepción, expresión, objetivación, reflexión, análisis, pensamiento divergente, síntesis, simbolización.
- Objetivar su lenguaje corporal y el de los alumnos, en pos de relaciones vinculares satisfactorias.
- Desempeñarse en el Nivel Inicial de la educación, atendiendo a los aspectos sociales, afectivo-emocionales, motrices, expresivos y cognitivos de los sujetos de aprendizaje, con un enfoque integrador.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Propiciar en los sujetos de aprendizaje la corporización y vivencia de éstos mediante el juego. Recuperando el sentido lúdico, el placer de jugar mediante la Expresión Corporal, pues sólo desde esa experiencia se puede “enseñar jugando”.
- Diseñar y conducir actividades lúdicas tendientes a desarrollar en las niñas y los niños: **I)** La expresión de sensaciones, sentimientos, ideas y la representación de imágenes del mundo real e imaginario mediante el lenguaje corporal. **II)** La exploración sensible del mundo que los rodea a fin de conocer la realidad y construir significados sobre ésta. **III)** El conocimiento sensible del propio cuerpo y el de sus pares. **IV)** El respeto de su cuerpo y el de sus pares. **V)** La autoestima y la valoración de las producciones de compañeros/as. **VI)** La exploración y ubicación espacial y su objetivación en diferentes contextos. **VII)** La temporalidad. **VIII)** Procesos de simbolización mediante el lenguaje corporal, teniendo en vista: la etapa de desarrollo en que se encuentran los niños y niñas, sus matrices de aprendizajes previos y su naturaleza como sujetos sociales portadores de una historia socio-cultural construida. **IX)** Las inteligencias cinestésicocorporal, espacial, intrapersonal e interpersonal.

CONTENIDOS BÁSICOS

Eje de Producción:

- Fundamentos de la Expresión Corporal.

El cuerpo y la sensopercepción: Despertar sensible conciente -Conciencia del cuerpo global y segmentada-Esquema e imagen corporal-Los sentidos- Tono muscular-Peso -Apoyos -Eje postural-Circuitos.

El cuerpo en el espacio: Exploración de las posibilidades de movimiento en el espacio-Espacio personal, parcial, total y social-Diseños espaciales - Niveles en el espacio- Espacio real, imaginario y simbólico

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Temporalidad del movimiento: Organización temporal del movimiento.

Los movimientos: movimientos de las diferentes partes del cuerpo – Calidad de movimiento-cambios en la dinámica del movimiento-Intencionalidad del movimiento- Movimientos fundamentales de locomoción-Secuencias de movimientos.

Los recursos de la Expresión Corporal: Sonoros: la música; los sonidos; la voz - Plástico-visuales -Literarios y dramáticos- Trabajo con objetos.

Corporización de elementos de la música.

El lenguaje corporal en la comunicación social. Mensajes significativos con el cuerpos- El vínculo corporal.

Búsqueda expresiva, lúdica y creativa de los contenidos trabajados: el cuerpo como productor de imágenes.

Los recursos de la Expresión Corporal: Sonoros: La música; los sonidos; la voz y lenguaje corporal - Recursos plástico-visuales -Recursos literarios y dramáticos- Trabajo con objetos: cuerpo y objeto; objeto movimiento.

La Expresión Corporal como lenguaje artístico- La coreografía: técnicas de improvisación y de composición- Producción de coreografías sencillas-- Intencionalidad del discurso- Signos cinéticos; proxémicos, objetales y construcción de significados.

Eje de apreciación y contextualización:

Apreciación y lectura crítica de obras de danza de diferentes orígenes Análisis del contexto de producción. Signos cinéticos, proxémicos, objetales, institucionales – Polisemia del discurso corporal estético.

Apreciación y lectura crítica de productos culturales en los que está implicado el lenguaje corporal: películas; video-clips, propaganda etc.. Análisis del contexto de

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

producción-Los signos cinéticos; proxémicos, objetales; institucionales - El lenguaje corporal y los significados que genera.

2.19 SEMINARIO DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

FUNDAMENTACIÓN

La Educación Sexual Integral es un área de enseñanza que debe incorporarse sistemática y gradualmente como responsabilidad de los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacionales, provinciales, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Municipales. Con la sanción de la Ley N° 26.150 del año 2006, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI), cuyas acciones están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Con fecha 29 de mayo de 2008, mediante Resolución CFE N° 45/08, se aprobaron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral-Programa de Educación Sexual Integral- Ley nacional N° 26.150, que acuerdan un piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país.

Una educación de mirada y palabra abierta demanda hacer lugar a una dimensión afectivo-sexual que hace que los humanos seamos humanos, que atraviesa los cuerpos, las relaciones entre sujetos, el amor, la amistad, el placer, el cuidado y el encuentro. Así, el tema de la sexualidad demanda ser incluido en la escuela, ese espacio público donde se despliega el trabajo político de aprender a “vivir juntos”. Desde una concepción de sexualidad que proyecta pensar a los sujetos, las instituciones y la construcción desde la subjetividad, una educación sexual que dé lugar a aquello de lo que es necesario saber hablar y poder conocer, preguntar y debatir. Es también decir con claridad que hay modos de relacionarse desde el

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

cuidado de uno mismo y del otro y que no hay silencios cuando se trata de educar con respeto y responsabilidad.

Así, la sexualidad es una trama de múltiples hilos que “hacen” nuestra vida en tanto humanos, es mucho más que un hecho o un conjunto de procesos biológicos que, sin duda, forman parte de ella pero que se ven, a su vez, continuamente transformados por prácticas sociales, procesos psicológicos, decisiones políticas, marcos regulatorios, leyes, normas, disposiciones escritas y tácitas, posiciones éticas, etc.

Estas dimensiones están articuladas de manera que no es fácil desanudarlas o diferenciarlas con total claridad. Sin embargo, podemos mencionar y caracterizar a cada una de ellas a fin de que se comprendan en su especificidad:

Una dimensión biológica alude a los procesos anátomo-fisiológicos vinculados con la sexualidad: la conformación pre-natal del cuerpo con determinados órganos sexuales, la reproducción, el embarazo, el parto, el desarrollo del cuerpo y sus transformaciones a lo largo del tiempo y de diferentes instancias por las que atravesamos: niñez, adolescencia, adultez, vejez. Los significados adjudicados a estos procesos y los modos de simbolizar al cuerpo, los órganos sexuales, la genitalidad, la reproducción, las etapas vitales, la constitución subjetiva en un género o en otro, forman parte de otra dimensión: la psicológica y social, ya que la biología no alcanza para explicar su complejidad.

La dimensión psicológica alude generalmente a los procesos que conforman cuerpo y psiquismo en el seno de un conjunto de relaciones, inicialmente familiares y luego en diferentes grupos sociales, forjando una identidad sexuada. Desde la psicología y el psicoanálisis –el que toma a la sexualidad como sustento del despliegue subjetivo- contamos con conceptualizaciones que permiten comprender los modos en que los humanos nos hacemos mujeres o varones, nos relacionamos con

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

otros y otras, formamos parte de una familia, construimos familias, ejercemos la maternidad y la paternidad, nos vinculamos en pareja, etc. Estos conceptos se relacionan fundamentalmente con la construcción de la identidad y la alteridad, las identificaciones, la trama edípica que nos constituye en relación con padre y madre (considerados en tanto funciones), todas ellas instancias fundantes del sujeto que permanecen como matrices de relaciones intersubjetivas a lo largo de toda la vida. No obstante, esta dimensión psicológica no agota la comprensión de la constitución subjetiva: la subjetividad y la intersubjetividad tampoco pueden ser comprendidas exclusivamente desde la psicología.

Una dimensión jurídica define los modos en que la sexualidad se inscribe en normas y leyes, tácitas o explícitas, determinando y regulando nuestra vida cotidiana, ordenando, habilitando, prohibiendo, estableciendo lo que la sexualidad humana es y/o puede ser, sus condiciones y alcances. Consideremos en esta dimensión, por ejemplo, las recientes leyes de salud sexual que determinan importantes consecuencias en el terreno de la salud y su cuidado, la educación sexual, los derechos de los adolescentes, la igualdad de oportunidades entre los géneros, etc.

Una dimensión ético-política se articula fuertemente con esta última ya que las leyes se inscriben en el marco de políticas pensadas, a su vez, desde un lugar ético. Lo político y lo ético aluden a un conjunto de formas que hacen al vivir juntos con otros en el seno de una sociedad, y a decisiones que afectan a esa convivencia, la habilitan o inhabilitan, estableciendo maneras diversas de transcurrir modos de vivir socialmente.

Esta forma compleja de pensar la sexualidad es solidaria con un pensamiento sobre los sujetos y las subjetividades, un pensamiento que comprende mejor las realidades humanas en términos de procesos y no de estados fijos, más como relaciones que van determinando formas y espacios de subjetivación que como

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

individualidades ya dadas, identidades cerradas sobre sí mismas que luego entran en contacto y escasamente se modifican.

En tal sentido, la escuela es responsable de garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integral. Asimismo, mediante esta norma se da cumplimiento a lo establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en sus artículos 8, 11, inciso i) e Inciso p) y 86.

La incorporación de esta unidad curricular a la carrera de formación de Profesores para el Nivel Primario constituye, entonces, una estrategia de formación inicial que garantice el efectivo cumplimiento de la normativa vigente.

PROPÓSITOS

- Resignificar el concepto de Educación Sexual Integral, del rol de la escuela y de los docentes en la temática.
- Comprender la complejidad de los procesos de constitución de identidad del sujeto en la construcción de su sexualidad y su género en contexto socio-cultural diversos.
- Conocer el Currículum de la Educación Sexual Integral vigente para todo el territorio de la Nación Argentina, la normativa nacional e internacional que sostiene la responsabilidad del Estado en la educación sexual y los derechos de las niñas y los niños y las y los adolescentes para recibir una educación en equidad de género
- Adquirir conocimientos amplios, actualizados y validados *científicamente* no sobre las distintas dimensiones de la educación sexual en la perspectiva de género integral, así como estrategias de trabajos áulicos para el desarrollo de proyectos educativos.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

CONTENIDOS

La Sexualidad en la Perspectiva del Género. Sexualidad humana: enfoque integral. Características del varón y la niña. Púber y adolescente varones y mujeres. La Identidad de Género. El proceso de constitución de la identidad de Género La Identidad Sexual. Diferencia y / o exclusión desde el género.

La Sexualidad Integral. La sexualidad forma parte de la salud - La salud sexual y reproductiva - Inicio de las relaciones sexuales - Los mitos sobre la sexualidad - ¿Qué significa prevención? - Embarazo: ¿decisión o accidente? - Enfermedades de transmisión sexual (ETS) VIH/sida

Plan de Vida desde el Derechos a la Educación Sexual. Derechos de los y las adolescentes - El derecho a la salud sexual y reproductiva Legislación sobre salud sexual y reproductiva - Programas nacionales y provinciales - Estado actual de la legislación sobre salud reproductiva en la Argentina – Propuestas de Orientación para docentes y directivos

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

3.26 CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA

FUNDAMENTACIÓN

Las Ciencias Sociales fortalecen la capacidad de comprender y analizar en forma crítica la realidad que rodea a la persona que se educa, brindando el sustento necesario para interactuar con el contexto circundante produciendo explicaciones sobre su entorno y pensando alternativas para transformarlo. En tanto nuevo campo de estudio, la Didáctica de las Ciencias Sociales está complementando el “arte de enseñar” con reflexiones que van al fondo de los problemas que están en la base del aprendizaje, de la enseñanza y de la comunicación del conocimiento social, histórico y geográfico³³.

En este campo interactúan los saberes históricos, geográficos y sociales específicos con las distintas líneas de trabajo que intentan definir problemas sociales y a partir de ellos generar aprendizajes significativos del conocimiento social, producido desde una perspectiva científica. Esto implica considerar: los aspectos epistemológicos propios de las Ciencias Sociales, las matrices implícitas instaladas en el conocimiento cotidiano para pensar lo social, resultantes de la cultura escolar, los propósitos de la enseñanza consecuentes con opciones ético- políticas y la investigación acerca de las diferentes formas que asume y las teorías que supone la trasposición didáctica.

En el campo de la comprensión psicosocial del mundo infantil, a los conocidos aportes de Piaget, Bale y Hannoun se sumaron se hacen cada vez más importantes las contribuciones provenientes de la corriente sociocultural, cuyas investigaciones enfatizan la consideración de los procesos socioculturales en los que los niños están involucrados y las particularidades de los contextos en los que se insertan.

³³ Moglia, P: Del texto elaborado para los primeros avances de las Recomendaciones, en base a diversos autores, Bs As, INFOD, mayo 2008.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

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

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

En el campo de la Historia, la Historia Social propondrá una mirada que incluye nuevos actores, problemas y metodologías tanto de investigación como de enseñanza. Incorpora el interés por estudiar cómo había sido la vida no sólo de los varones sino de las mujeres y de las diversas infancias; también de sectores sociales a los que se había dado poca importancia: esclavos, campesinos, obreros. La vida cotidiana, y no sólo las campañas militares o decisiones políticas, se vuelve objeto de interés para los historiadores, siempre contextualizado y explicado en relación con el proceso histórico global y las estructuras económicas que la contienen.

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

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

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

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

Desde la Geografía Crítica el espacio geográfico es concebido como socialmente construido, en el cual hacen su juego las relaciones de poder que existen entre los diversos actores sociales y que se expresan en el universo material y simbólico (Milton Santos 1996). La dimensión de “lo territorial” está dada no en función de un “escenario natural”, sino por el ejercicio social de relaciones de poder en un lugar. Por otro lado los espacios geográficos no son “dados por la naturaleza”, sino construcciones históricas de las sociedades – articuladas con sistemas económicos- y que tienen como soporte el mundo de la naturaleza. Desde el punto de vista de la educación esta mirada aporta nuevas posibilidades a los docentes ya que permite realizar un análisis de los procesos espaciales que acompañan el presente cotidiano que se vive en el ámbito escolar.

Estas renovaciones en las perspectivas disciplinares introducen mayor complejidad en sus análisis e involucran operaciones tendientes a lo explicativo y no sólo a lo descriptivo.

Inevitablemente las modificaciones en lo que hace al objeto de estudio y metodologías, repercuten en la reformulación de las expectativas en el campo de las didácticas específicas. Frente a los cambios conceptuales disciplinares surge la

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

pregunta sobre si es posible enseñar ciencias sociales en el nivel inicial. En este sentido, enseñar ciencias sociales no significa “correrse” de las especificidades didácticas que históricamente se construyeron para el nivel inicial. Por el contrario implica incluir lo lúdico, pero prestando mucha atención al sentido asignado a ese juego, juego/trabajo o trabajo/juego en el que interactuará el docente con sus alumnos. Diversas investigaciones sobre las especificidades del nivel inicial entienden que instalar/se en una situación lúdica no impide a los pequeños apropiarse de conocimientos y representar o reconstruir desde la mirada infantil y mediada por la acción docente, parcelas o recortes de la realidad social.

Finalmente, en el campo de la Didáctica de la Ciencias Sociales se está promoviendo en la actualidad una abundante producción de propuestas, materiales y orientaciones para enseñar Ciencias Sociales. Estos trabajos incluyen desde la incorporación a situaciones de aprendizaje de múltiples fuentes de información hasta estrategias de enseñanza basadas en la resolución de problemas, juegos de simulación, trabajo con problemas sociales, etc. Ahora se ha sumado la investigación didáctica específica en el contexto de la investigación educativa, en donde se plantea un estado de la cuestión, se definen líneas de investigación, se identifican conceptos y paradigmas, se analizan las relaciones entre problemas de investigación y problemas de práctica que superen una visión mecánica, etc.

PROPÓSITOS

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

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Reflexionar y apropiarse del sentido formativo de la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel inicial.
- Resignificar conocimientos acerca de la realidad social a partir de conceptos estructurantes del área atendiendo a enfoques disciplinares y epistemológicos actualizados.
- Conocer y emplear conceptos y procedimientos en la producción de estrategias didácticas específicas para el nivel inicial.
- Apropiarse y producir acciones didácticas considerando las especificidades de los documentos curriculares de la jurisdicción, las condiciones de apropiación de los contenidos del área en función de las posibilidades cognitivas y de los alumnos y los contextos de actuación profesional.
- Conocer distintos modelos de enseñanza de las Ciencias Sociales, identificando las concepciones sobre la ciencia, el aprendizaje y la enseñanza escolar que subyacen en los mismos.
- Desarrollar capacidades para planificar, conducir y evaluar situaciones de enseñanza, teniendo en cuenta la significatividad del contenido, posibilidades de aprendizaje de los alumnos, estrategias docentes y su forma de intervención en un contexto escolar específico.
- Reflexionar acerca de los resultados de la evaluación para tomar decisiones en relación con la continuidad o reformulación de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

CONTENIDOS BÁSICOS

La inclusión del área de ciencias sociales en la Formación docente para la educación inicial supone la incorporación de saberes disciplinares y didácticos que le habiliten a los futuros docentes a enseñar las nociones estructurantes referidas al espacio

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

geográfico y el tiempo histórico. Estos aspectos son centrales en su formación ya que la construcción de las nociones de tiempo y espacio constituye un aprendizaje decisivo durante el desarrollo infantil³⁴:

Eje areal/disciplinar: centrado en el abordaje de las temáticas que se definen desde el eje epistemológico. Por ejemplo: Las sociedades como productoras de espacios geográficos diferenciados en el tiempo. La actividad productiva como organizadora del paisaje. Los diversos paisajes geográficos en la Argentina: regionalización a partir de circuitos productivos. Los espacios rurales y urbanos: reformulación de los enfoques clásicos. Las etapas de la historia argentina.

Eje de la enseñanza de las ciencias sociales: La realidad social como objeto de enseñanza en el nivel inicial. Indagación en la autobiografía escolar y la enseñanza de las ciencias sociales. Sentido sociopolítico, métodos y estrategias didácticas. Revisión sobre la introducción de la ficción en los relatos sobre temas históricos para niños pequeños. Los relatos "históricos". Lo "cercano" y lo "lejano" en la enseñanza de las ciencias sociales: revisión de los paradigmas tradicionales y actualización de la mirada. El juego y las dramatizaciones relacionadas con los hechos del pasado y el presente. La enseñanza de las ciencias sociales a partir de preguntas organizadoras o "problemas". La noción de conflicto cognitivo y cambio conceptual en ciencias sociales. El "juego espontáneo" y el "juego trabajo" como estrategia para la enseñanza del espacio geográfico y el tiempo histórico. La "experiencia directa" posibilidades que otorga para el trabajo sobre espacio geográfico.

Eje epistémico: centrado en la conceptualización de la realidad social como objeto de estudio y los enfoques disciplinares. La construcción de saberes en la historiografía tradicional y la perspectiva de la historia social en la explicación de los procesos históricos.

³⁴ Basados en las Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares, INFOD, 2008

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

La construcción de saberes en la geografía tradicional, las renovaciones y sus aportes a la explicación de la dinámica del espacio geográfico. Los conceptos estructurantes de las ciencias sociales: realidad social, simultaneidad, secuenciación temporal, actores sociales, multiperspectividad, multicausalidad, interacción de diferentes escalas espaciales: lo local (barrial), regional, nacional, global. Interacción de diferentes escalas temporales: tiempos cortos o acontecimentales, tiempos medios o coyunturales, tiempos largos o estructurales; Conflicto y consenso.

Se plantea la necesidad de realizar un abordaje dinámico, problematizador y creativo de este espacio, seleccionado temáticas que por cuestiones de tiempo puedan ser lo suficientemente potentes para:

- conocer los conceptos estructurantes de la disciplina
- conocer los debates epistemológicos en cuanto a los mismos
- conocer distintas formas de presentarlos como contenidos didácticos de Ciencias Sociales en función de los sujetos que aprenden
- reflexionar sobre sus propias matrices de pensamiento sobre lo social
- reflexionar sobre posibles formas de implementación y sus resultados.

Sólo a modo de ejemplo, podemos seleccionar el contenido: la Época Colonial. Entre nuestros propósitos de enseñanza figurarán, entre otros, la formulación de explicaciones multicausales, el reconocimiento de distintos actores sociales con sus intereses dentro del proceso histórico, el manejo de distintos conceptos que explican la realidad social, el trabajo con distintas corrientes historiográficas, la desnaturalización de explicaciones lineales que permitan superar visiones estereotipadas, la práctica de convertir los contenidos disciplinares en contenidos escolares, etc.

Los saberes que requieren nuestros alumnos (futuros docentes) se relacionarán con: la distinción conceptual entre conquista y colonización, el

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

reconocimiento de sub etapas dentro de la etapa colonial, de las formas que revistió el contacto hispano- indígena y las conceptualizaciones acerca del mismo, la conformación y funcionamiento del espacio peruano, las diferencias entre ocupación española en Pampa, Patagonia y el NOA, la sociedad colonial: “decentes”, “mezclados”, indios y negros, entre otros posibles temas.

De la abundante bibliografía existente sobre el tema, se podrán seleccionar aquellos materiales que posibiliten el análisis historiográfico que permita distinguir distintas posturas ante la conquista y la época colonial. Por ejemplo, la mirada etohistórica de Nathan Wachtel³⁵ sobre los vencidos, los trabajos de Carlos S. Assadourian³⁶ y Enrique Tándeter³⁷ sobre la economía colonial, los aportes de Susan Socolow³⁸ sobre las mujeres y los matrimonios de Buenos Aires, las contribuciones de Ana María Lorandi³⁹ sobre el servicio personal y las rebeliones calchaquíes, etc. Entre las fuentes primarias más relevantes están los trabajos publicados de Felipe Guamán Poma de Ayala, de Ulrico Schmidl y Concolorcorvo, entre otros, así como cuadros y dibujos de la época.

Es importante analizar los estudios de los distintos autores acerca de cómo comprenden el tiempo y las nociones causales de los distintos sujetos que aprenden, trabajando por ejemplo con los aportes de Mario Carretero⁴⁰ sobre el aprendizaje de las nociones causales, de Antonio Calvani⁴¹ sobre la percepción y aprendizaje de las

³⁵ WACHTEL, N: **Los vencidos. Los indios del Perú frente a la Conquista española. 1530-1570**, Alianza, Madris, 1976

³⁶ ASSADOURIAN, C: **El sistema de la economía colonial. El mercado interior. Regiones y espacio económico**, Nueva Imagen, México, 1983

³⁷ TÁNDETER, E: **Trabajo forzado y trabajo libre en el Potosí colonial tardío**, CEDES, BS As, 1984

³⁸ SOLOW, S: **Cónyuges aceptables: la elección del consorte en la Argentina Colonial. 1778-1810**, en Lavrin, A: (coord) **Sexualidad y matrimonio en la América hispánica**, México, Grijalbo, 1990.

³⁹ LORANDI, A: **El servicio personal como agente de desestructuración del Tucumán Colonial**, Revista Andina N°6, Cuzco, 1988

⁴⁰ POZO, J. I., y CARRETERO, M., «Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia», en Carretero, M.; Pozo, J. I., y Asensio, M. (comp.), **La Enseñanza de las Ciencias Sociales**, pp. 139-163, Madrid, Visor, 1989.

⁴¹ TREPAT, C. A “El tiempo en la didáctica de las Ciencias Sociales” en Trepát, C.- Comes, P. “**El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales**” Barcelona, Ice Grao, 1998.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

nociones temporales y de Kieran Egan⁴² sobre las posibilidades que ofrecen los relatos para abordar el mundo histórico.

Se incluirá el relevamiento y análisis crítico de material didáctico de ciencias sociales destinado al nivel inicial propuesto por las distintas editoriales en el pasado y actualidad (como por ejemplo, los Cuadernos para el Aula⁴³). Se observarán y analizarán críticamente planificaciones y trabajos en sala. Se realizarán lecturas e interpretación de producción académica del campo didáctico, se identificarán corrientes de pensamiento explícitas o implícitas en dicho material y se reflexionará sobre su puesta en práctica y debatirán posturas en torno al trabajo para las efemérides o para ejemplificar tipos de familias y rol de las mujeres en la sociedad colonial, por ejemplo.

⁴² EGAN, K., **Fantasia e Investigación: su poder en la enseñanza**, Madrid, MEC, Morata, 1994 (original, 1986).

⁴³ Cuadernos para el aula. Propuestas del Ministerio de Educación de la Nación, 2004

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

3.27 CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA

FUNDAMENTACIÓN

En los desarrollos de contenidos de ciencia en las escuelas se ha puesto demasiado énfasis en los métodos inductivos⁴⁴. Se enseña ciencia como la epopeya del “progreso” y su producto como la “verdad absoluta”. Esto genera esquemas de pensamiento ingenuo, ambiguo, en los estudiantes y subestimación de la compleja relación entre la observación y la teoría⁴⁵, entre otros aspectos, lo que condiciona una enseñanza dogmática de la ciencia. El sentido común en estos casos actúa como regente del saber, funciona con lógicas fragmentarias y locales, alejadas de las científicas.

Son diversas las formas en que las personas adquieren y utilizan el conocimiento. En este sentido las ideas previas de los estudiantes han de ser consideradas como puntos de partida con el afán de que evolucionen hacia otros procesos, pues dichas ideas son estables, persistentes y se asumen como “teorías” no analizables, como sistemas no susceptibles de ser interrogados y cuestionados con relación a sus criterios y pretensiones de verdad. Así, en los cursos de formación ha de someterse a esas “teorías” a procesos de cambio, que sean a la vez conceptuales, metodológicos y axiológicos en cuyo desarrollo se considera al estudiante como sujeto de conocimiento, poniendo en juego todas sus capacidades en un marco de trabajo reflexivo que posibilite, en palabras de Edgar Morin, “pensar los pensamientos”, “teorizar las teorías”, “concebir los conceptos”.

En este sentido la ciencia es una manera de mirar el mundo, una forma de dar explicaciones a los fenómenos naturales por el gusto de entender, de preguntarse por

⁴⁴ La ciencia es objetiva, busca la verdad a través de la observación, la experimentación y el análisis de los fenómenos naturales.

⁴⁵ Las posiciones empiristas se fundamentan en la separación entre observaciones, teorías y la justificación de las observaciones.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

qué. La ciencia es una actitud, un hacer cosas y experimentos, es decir una manera particular de interpelar la realidad. Esto implica tener vínculos con la forma de pensar, con la forma de actuar, con los métodos y con el conocimiento y reconocimiento de la ciencia como parte de la cultura, entendiéndola, como una actividad más entre otras actividades humanas.

El hombre es el punto de partida y a la vez punto de llegada de la ciencia. Así, ha de entenderse el hacer científico moderno⁴⁶ como proceso de enseñanza social e institucional. Esto implica reconocer las dificultades, la incertidumbre, la duda y los fracasos que atraviesan su accionar, así como la necesidad de una mayor cooperación intelectual para diseñar novedades, combinando nuevas perspectivas para la formación académica o profesional.

“La integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción es lo que le da un carácter definitivamente humano a la producción de conocimientos”⁴⁷.

Al enseñar Ciencias naturales los docentes se apoyan en diversas concepciones teóricas que se articulan dando lugar a diferentes modelos didácticos.-

Por lo tanto se propone partir de distintas tendencias surgidas en la enseñanza de las Ciencias Naturales:

- modelos tradicionales centrados en la enseñanza de los cuerpos conceptuales por transmisión verbal.-
- los de la escuela activa, centrados en la enseñanza de los procesos de la ciencia mediante el descubrimiento autónomo.-

⁴⁶ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Inicial -2008-

⁴⁷ Novak, J. D. presentado en el Second Internacional Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics Education. Ithaca. NY: Julio 27, 1987.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- la perspectiva actual que propone la enseñanza de las Ciencias Naturales mediante la actividad del alumno como protagonista de su propio aprendizaje, dirigida por la intervención oportuna y guiada del docente.-

Para lograr un cambio real en el docente es necesario analizar las concepciones de las Ciencias y de aprendizaje que fundamentan estos modelos y la forma en que estas concepciones intervienen al elaborar los criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y actividades. Esto permitirá que el futuro docente comprenda que las estrategias de enseñanza que empleen pondrán en acción diferentes concepciones teóricas referidas al objeto que se enseña, las formas en que los sujetos aprenden dicho objeto, a las estrategias y al contexto institucional de enseñanza.

Para lograr un conocimiento articulado es necesario integrar los contenidos disciplinares con los didácticos, los que permitirá presentar los contenidos dentro de una trama que involucre las temáticas referente a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinares, los aspectos fundamentales del conocimiento científico y la problemática de su transmisión.

Desde el punto de vista de la lógica disciplinar se apunta a que en las instancias de formación se generen secuencias que, por un lado respeten las especificidades de cada disciplina, pero al mismo tiempo se relacionen conceptos de cada una de ellas con el fin de romper con la fragmentación del conocimiento.

Las Ciencias Naturales se presentan en una selección de contenidos de diferentes disciplinas, cuyo aprendizaje resulta necesario para que los futuros docentes puedan elaborar propuestas de enseñanza para el Nivel Inicial.

Esta selección se basa en que los docentes no se formen como especialistas en las distintas disciplinas que integran el área, sino que accedan a una mirada amplia y abarcadora, que le permita aproximarse a conocer la especificidad de cada disciplina

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

mediante una iniciación en la comprensión de las teorías que conforman el núcleo de su estructura conceptual.

Conocimiento de la especificidad disciplinar debe completarse con el análisis de relaciones que pueden establecerse entre las diferentes disciplinas del campo de las Ciencias Naturales.

PROPÓSITOS

- Comprender conceptos y marcos didácticos que permitan desarrollar la indagación de preconcepciones y conocimientos cristalizados en torno a la ciencia y la tecnología.
- Promover vinculaciones entre los aportes propios de la didáctica de las ciencias y las particularidades del nivel para el cual se está formando.
- Desarrollar una amplia disposición del conocimiento acerca del área de Ciencias Naturales, la constitución de su campo y las formas de articulación o integración con otras áreas del currículo.
- Trascender el mero experimentalismo de la “enseñanza basada en los sentidos” en el nivel inicial para pasar a la formulación y sistematización de hipótesis; el debate fundado; el análisis y reflexión crítica de postulados, estrategias y resultados y la posibilidad de elaborar nuevas formulaciones de carácter provisorio, susceptibles de ser confrontadas y analizadas desde múltiples perspectivas. Es decir avanzar hacia nuevos desarrollos conceptuales sólidos que permitan actualizar enfoques sin que ello vaya en detrimento de la identidad del nivel.
- Promover la construcción de una mirada compleja acerca de las relaciones entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Favorecer un acercamiento estimulante entre el alumno y los temas propios de la ciencia y tecnología, que incentiven acciones de indagación.
- Presentar contenidos significativos que promuevan la comprensión y el uso de los mismos en desarrollos didácticos que apunten a la indagación crítica del ambiente.
- Vincular los aportes del campo con el análisis de problemáticas curriculares específicas del nivel.

CONTENIDOS BÁSICOS

Epistemología de las Ciencias. Concepto de ciencia y la evolución de los modelos científicos a través de la historia. Historia y Filosofía de las Ciencias. Alfabetización científica

El Área de Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. La resolución de problemas como estrategia de investigación y didáctica. La enseñanza en Ciencias Naturales desde un enfoque sistémico. Las Actividades de iniciación científica y su relación con las otras áreas de Aprendizaje

Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los diversos contenidos. Criterios para su selección, secuenciación y organización. Los temas transversales. Las estrategias metodológicas para el abordaje de los contenidos de Ciencias Naturales⁴⁸:

Ejes nucleares de Ciencias Naturales: Organismo humano. Unidad y diversidad de los seres vivos desde un enfoque sistémico. Seres vivos. Características. Funciones.

⁴⁸ Las estrategias de enseñanza se definen como procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican habilidades y posibilitan un tratamiento coordinado de actividades secuenciadas y planificadas para la optimización de los aprendizajes. Implican el desarrollo de la capacidad de anticipar procesos de enseñanza y cuyo diseño radica en la elaboración de hipótesis de trabajo, lo que supone una puesta a prueba con posibilidades de modificación en función de los procesos de aprendizaje

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Clases. Niveles de organización. Energía. Propiedades. Formas. Tipos. Propagación. Energías alternativas.

Fuerzas. Influencia en los cuerpos. Materia. Materiales. Clases. Propiedades. Interacciones entre sustancias y mezclas. Recursos. Renovables y no renovables. Tipos, aprovechamiento y alternativas. El agua. El aire. El suelo. Composición. Clases. Propiedades. Espacio y tiempo.

Análisis y comparación de los modelos más importantes del Universo que la humanidad ha desarrollado a lo largo de la historia. Planificación y realización de investigaciones para observar la influencia de algunos factores en los seres vivos en el medio natural o en terrarios y acuarios. Selección y secuenciación de los contenidos relacionados al núcleo temático.

Planteo de preguntas y problemas relacionados con el núcleo temático

3.28 PSICOMOTRICIDAD

FUNDAMENTACIÓN

Comprender al Sujeto en su complejidad requiere una mirada integradora de aquellos aspectos que son necesarios de considerar, con el fin de ahondar en su conocimiento. La Educación en los primeros años necesita recuperar **el juego, el desarrollo psicomotriz, el cuerpo** como algunos de los temas centrales en el Nivel Inicial.

La **Psicomotricidad** como disciplina se constituye en un campo de conocimientos fundamentales en la formación específica de docentes de Nivel Inicial, requiriendo para ello de un doble abordaje: conceptual y práctico. Conformando de esta manera una perspectiva teórica que permita un enfoque integrador del hacer, del pensar, y del sentir desde la practica psicomotriz.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

La evolución del psiquismo está en interrelación con la maduración vegetativa y motora del organismo infantil. El progreso sensoriomotor en los primeros años posibilita experiencias que generan la construcción de la afectividad y la inteligencia, por medio del acontecer corporal. Ello sin dejar de considerar la importancia del contexto en el que el niño interactúa. A medida que el niño controla su cuerpo, mejora sus capacidades de desplazamiento así como de relacionarse con los objetos y personas que le rodean. El propio cuerpo es en el niño, el elemento básico de contacto con la realidad exterior.

En los comienzos, la sensorialidad, la motricidad, la corporeidad constituyen las condiciones mismas del devenir como sujetos en relación con otros, ya que mediatizan las interacciones con el entorno en un intenso proceso de elaboración de la subjetividad, lo que caracteriza particularmente el desarrollo inicial. El niño es un sujeto de acción.

La Psicomotricidad, nutrida de aportes teóricos de la Neurología, la Psicología genética, la Psicología cognitiva, el Psicoanálisis, la Pedagogía, la Antropología, la Sociología, brinda un marco conceptual de gran riqueza ya que complejiza la mirada del estudiante en formación docente, acerca del sentido profundo de aquella acción como constitutiva de un sujeto. Coherentemente con esa mirada, en tanto práctica en el Nivel Inicial posibilitará generar los espacios, los tiempos, metodología, técnicas, recursos, materiales y dispositivos adecuados para favorecer el desarrollo integral de los niños desde un Eje propio: cuerpo – movimiento – sujeto.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

PROPÓSITOS

- Apropriarse de un marco teórico – práctico que les permita construir reflexivamente conocimientos específicos acerca de la Psicomotricidad como disciplina.
- Desarrollar capacidades pedagógicas para intervenir educativamente desde la práctica psicomotriz, promoviendo el desarrollo integral de los niños a lo largo de todo el Nivel Inicial.
- Elaborar propuestas educativas e itinerarios didácticos desde un enfoque psicomotriz adecuados a las necesidades de los niños de Nivel Inicial, atendiendo a la diversidad.
- Vivenciar situaciones experienciales de práctica psicomotriz en el ámbito de su formación, constituyéndose ellos mismos en objeto y sujeto de conocimiento.

CONTENIDOS BÁSICOS

La Psicomotricidad como disciplina. Marcos referenciales. Su objeto de estudio: el saber sobre el cuerpo y sus manifestaciones. Breve recorrido histórico de las conceptualizaciones y prácticas al respecto en el Nivel Inicial. Concepto de cuerpo y organismo. La realización psicomotriz y la construcción del cuerpo. Dimensiones: Motriz-instrumental, Emocional-afectivo, práxico-cognitivo, su integración en el proceso evolutivo. El campo de la educación Psicomotriz. Principales aportes.

El cuerpo y sus manifestaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el Nivel Inicial. El cuerpo como instrumento de apropiación de conocimientos: Praxias, postura, gestualidad, expresividad, comunicación, movimiento, coordinación, relajación, su trabajo integrado en la práctica psicomotriz. La estructuración espacial. La estructuración temporal. El significado del movimiento en el niño. Importancia

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

biológica, psicológica y socio-cultural. La psicomotricidad en el currículum de formación del maestro de Nivel Inicial: Propuestas educativas, el juego corporal, juegos grafo-plásticos La educación psicomotriz y sus aportes al aprendizaje de la escritura, la lectura, las matemáticas, las ciencias y la organización espacial y temporal. Estrategias de educación psicomotriz

3.29 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA: LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL

FUNDAMENTACIÓN

En el siglo XVIII con la propuesta de la ilustración, se da la autonomía del arte íntimamente ligada a la autonomía del hombre, cuando se plantea al arte como un hacer independiente dentro de la inmensa gama de haceres humanos. Se lo separa de aquello a lo que había estado tradicionalmente unido y subordinado, es decir de los valores trascendentes que fueran sus fundamentos en la propuesta premoderna, y se plantea a la razón como el modo más adecuado para llegar a analizarlo.

En este momento se lo relaciona con la belleza ligada al orden y armonía de las formas naturales, convertida también en un valor autónomo. Se inicia de esta suerte, junto con la emancipación del arte, la subordinación del mismo, al igual que otros aspectos del hacer humano (política, moral, ciencia, etc.), a una *narrativa*, o sea a un principio organizador que estipula una serie de pautas que deben ser respetadas para pertenecer a la misma. Tal principio organizador en el concepto de arte de esta primera etapa de la modernidad es el de la *mímesis*, o sea que toda obra artística debe, de una manera u otra, “re-presentar” las formas de la realidad. A medida que prospera la modernidad, tal narrativa, si bien va desarrollando variantes teóricas y estilísticas, se mantiene. Con el romanticismo, en los albores del siglo XIX, el arte se convierte en la *expresión de la subjetividad* y, más tarde, a fines de dicha centuria, en *creación*.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

El siglo XX hereda estas concepciones y las vanguardias históricas, afianzando el arte moderno recién iniciado, intentarán alejarse de los dominios de la belleza llevando a un grado sumo la subjetividad y la creación, para acercar el arte a la vida, en una actitud crítica con respecto a la autonomía del mismo.

En la década de los sesenta surge la propuesta estructuralista, que desarrolla la concepción de la obra artística como una *estructura*. Este concepto de estructura como modelo o sistema, surge de las ciencias físico-matemáticas y es trasladado al sistema lingüístico. A partir de esta concepción se plantea al arte como un signo y a la estética como teoría de los signos, convirtiéndose lo artístico en lenguaje y comunicación. En función de esto, la contemplación artística se torna una actividad de búsqueda del sentido, por lo que recurre a la lingüística y a la semiótica, que serán herramientas básicas para poder acceder a esa estructura que es ahora el objeto artístico. En esta misma década, se afianza también la teoría de la información, que endurece toda la propuesta lingüística y comunicacional con conceptos científico-tecnológicos y se tiende a precipitar lo estético y artístico hacia una concepción de rígido cientificismo. En ambas propuestas teóricas (arte-lenguaje, arte-información), se evidencia el soporte de una concepción estética de carácter universalista con todas las características de las narrativas modernas.

A partir de los ochenta, desde la filosofía se plantea la estética hermenéutica, que considera al arte como lo opuesto al lenguaje, ya que para ella en lo artístico no se pueden dar elementos que justifiquen sistemas cerrados, sino sólo interpretaciones, que son un accionar a través del cual se intenta alcanzar, en base a una actitud dinámica y racional, la significación de un texto, basada en una nueva y original propuesta en la búsqueda de una verdad contingente. La propuesta hermenéutica, que aleja al arte de la consideración científica, es tomada a su vez por la semiótica. Ésta plantea, desde la concepción triádica del signo, que su objetivo primordial es el intercambio de significados, entendiéndolo, no como lo hacía la semiótica

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

estructuralista en función de la forma y el contenido, sino como una forma significativa que nos acerca a la interpretación, a partir de una interrogación permanente acerca de todos los sentidos posibles de la semiosis.

Esta última línea conceptual, es la que proponen los lineamientos curriculares elaborados por el INFD, para enfocar la enseñanza del arte dentro de la oferta educativa planteada por la nueva ley de educación. En esta concepción, cada una de las artes es un lenguaje que está presente, no sólo en la producción artística, sino en el hacer cotidiano de la vida, dándole a ésta una dimensión estética particular.

La imagen artística se constituye así en uno de los lenguajes del arte, haciendo presente su fuerza comunicativa, conocida desde los más antiguos momentos del estar del hombre en el mundo. Esta característica de la imagen artística debe ser planteada en tres aspectos fundamentales: **I)** si es lenguaje, ¿en qué tipo de lenguaje se constituye?; **II)** cuáles son las particularidades de la imagen artística; **III)** qué desarrollo tuvo esta imagen en el arte universal en general y en el nacional y regional en particular.

I) *La imagen artística como lenguaje.* Según Lotman⁴⁹, el lenguaje cumple la doble función de comunicar y de construir el mundo, pues conocemos a éste según el patrón que nos impone la lengua, debido a lo cual las lenguas naturales son sistemas que establecen textos que, por lo general, patentizan un mensaje unívoco.

En cambio el arte es un lenguaje que convierte al texto en plurilingüe. Es por esto que, en el proceso de la comunicación, el texto artístico no tiene las mismas características que el texto de información. Esto es así puesto que, cuando la comunicación se establece a través de un texto artístico, entre el mensaje y el receptor se produce un desplazamiento contextural que lleva a que el mensaje recibido no sea nunca idéntico al mensaje emitido por el emisor. De ello deriva que no

⁴⁹ LOTMAN, J, (1988); **Estructura del texto artístico**, Madrid, Ediciones ISTMO

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

haya significados estables en el arte, ya que la característica del texto artístico es la ausencia de uniformidad interna, lo cual le permite recorrer el ámbito semiótico y ser traducido de diferentes maneras. Estas diversas traducciones se sustentan en la variación de los contextos, que llevan al receptor a privilegiar distintos elementos según el lugar y la época en que reciba el mensaje artístico. De esta manera, el lenguaje tendría una fuerza centrífuga que lo lleva a expandirse hacia fuera, por lo que el texto artístico elabora un conocimiento sobre el mundo y produce un modelo de realidad. El arte es un modo de conocimiento unido a la inteligencia, que es creadora, por lo que agrega información.

II) *La imagen artística*. La comprensión del lenguaje visual requiere de la iniciación en el análisis e interpretación de la imagen artística, y aquí entramos a una problemática álgida del tiempo en el que vivimos, donde la *imagen* se ha convertido en aquello que lo tipifica. Pero ¿qué imagen? Sartori afirma que en este momento histórico “*La primacía de la imagen, es decir, de lo visible sobre lo inteligible, lleva a un ver sin entender (...)*”⁵⁰. Esta afirmación, basada en el más puro racionalismo cartesiano, descarta la posibilidad que tiene la imagen de construir un pensamiento lateral, no lineal, que posibilite elaborar juicios partiendo desde una realidad en la que se combina la razón con otros modos de conocimiento humanos.

Desde lo más profundo del sentido de lo visual, lo *visible*, no es lo opuesto a lo inteligible, sino todo lo contrario, es el cimiento de lo *inteligible*. Los griegos lo supieron y por eso consideraron que el origen de la filosofía es el *asombro*, ese asombro del hombre provocado por lo que tenía ante sus ojos. Para ellos la visión era el sentido privilegiado, como lo afirma Debray “*Fijémonos pues en los griegos, esa cultura del sol tan enamorada de la vida y la visión que las confundía: vivir, para un griego antiguo, no era, como para nosotros, respirar, sino ver, y morir era perder la vista.*”

⁵⁰ Sartori, Giovanni (1999): **Homo Videns. La sociedad teledirigida**, México, Taurus.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Nosotros decimos ‘su último suspiro’, pero ellos decían ‘su última mirada’. Peor que castrar al enemigo, arrancarle los ojos. Edipo, muerto vivo⁵¹.

Lo que Sartori asevera está relacionado con la imagen impuesta por los medios masivos de comunicación, que desarrollan un modo de relacionarse con ella que la aparta de todo tipo de pensamiento. Esta postura incita a visualizar la imagen como si estuviera constituida por un cúmulo de vaguedades e indefiniciones que nos llevan cómodamente a la ausencia de ideas y de compromisos.

La imagen artística en este contexto, se establece como un antídoto que: contrarresta la superficialidad de otras imágenes, propone instaurar mundos de significaciones múltiples, provee saberes singulares, estructura universos imaginarios, transmite ideas y elabora juicios críticos, en síntesis, elabora un mensaje simbólico que permite enriquecer la relación del ser humano con la cultura y la naturaleza.

III) La imagen del arte está presente desde los albores de la cultura humana, por lo que se constituye en uno de los patrimonios más antiguos y valiosos de la humanidad.

PROPÓSITOS

- Abordar de las problemáticas del análisis e interpretación del arte, en base a una reflexión crítica surgida de las características estructurales de la imagen artística.
- Valorar y comprender obras plásticas pertenecientes a distintas culturas y diversos momentos histórico-culturales, reconociendo los modos de utilización de los elementos plásticos que constituyen la sintaxis de la imagen plástica.

⁵¹ DEBRAY, Régis (1998): *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Barcelona, Paidós.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Experimentar el momento de la producción y luego el de la exposición de obras plásticas, a fin de desarrollar habilidades y destrezas, afinar la visión, comprometerse con su propia sensibilidad.
- Comprender y experimentar los modos de trabajar diversas técnicas y descubrir las capacidades expresivas de distintos materiales.
- Conocer y comprender las características de la imagen de los niños según las distintas edades que abarca la educación inicial, a fin de que puedan ser guías activos y posibilitadores del desarrollo expresivo de los mismos.

CONTENIDOS BÁSICOS

Teniendo en cuenta lo que plantean los lineamientos curriculares establecidos por el INFD y los NAP, se estructura la enseñanza del lenguaje plástico en tres ejes básicos: a) Eje de la lectura, apreciación de la imagen; b) eje de la contextualización de la imagen; e) eje de la producción. Constituyéndose además un espacio relativo a la enseñanza de la plástica:

Los elementos plásticos fundamentales en la constitución de la imagen artística: espacio, composición, forma, color, volumen virtual y real. Análisis de obras artísticas, los diversos modos con que se aplican dichos elementos plásticos, tanto en las artes bidimensionales (dibujo, pintura, grabado), como en las artes tridimensionales (escultura exenta, relieves).

Las distintas formas de utilizar el lenguaje plástico, relacionadas con los modos particulares de producción y recepción de cada momento histórico-cultural y social.

Confección de trabajos realizados en la bidimensión: pinturas, grabados, dibujos. Diversas técnicas pictóricas, de grabado y dibujísticas; la tridimensión: esculturas exentas y relieves, ejecutadas en distintos materiales; diferentes modos con los que se aplican de los distintos elementos plásticos

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Estudio y análisis de las características del niño en cada uno de los momentos vitales que transita desde los 45 días a los 5 años. Modo de construcción de la imagen que tienen los niños y el uso de diversas técnicas plásticas, adecuadas para cada edad. Los modos de acercamiento de estos niños a la visualización libre de imágenes artísticas, para lograr que los mismos tengan un acercamiento al arte adulto y a la valoración del patrimonio cultural.

3.30 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA: LENGUAJE MUSICAL

FUNDAMENTACIÓN

El conocimiento de la Música que se propone, en tanto disciplina que tiene su corpus de contenidos desde una concepción de un lenguaje que comunica y requiere de la interpretación de los procesos subyacentes, a la vez implica reconocer las relaciones del contexto de producción de los resultados musicales, particularmente en el devenir contemporáneo, requieren de instancias de alfabetización y de musicalización de los sujetos desde su derecho a la Educación Musical.

La formación musical de las personas integra la musicalización y la alfabetización. El proceso de musicalización, se inicia en paralelo con el aprendizaje de la lengua materna en el medio familiar y cultural cercano a la primera infancia. Luego, se promueve de manera sistemática en el Jardín y se prolonga en la Educación Primaria y Secundaria – de modo discontinuo - constituyendo una fase de proceso privilegiada porque vincula lo expresivo y simbólico para avanzar en aspectos más concretos del lenguaje musical que posibilitan formas de comunicación con los pares y con el medio social. En cuanto a la alfabetización musical, esta es posible a la vez que necesaria porque implica experiencias sensoriales, afectivas e identitarias. Las actitudes y valores humanos son el resultado de procesos que se evidencian en la experiencia, en los momentos de encuentro intersubjetivo y allí, lo artístico y musical

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

tienen incumbencia, en tanto conocimiento que se enseña y aprende. Por ello, en los valores culturales y formativos de la educación, subyace el derecho a la educación musical para cada sujeto.

La experiencia de formación en música que integra lo emocional, lo intelectual, la vinculación entre lenguaje y producción de discursos, la reflexión en torno a las prácticas musicales sean populares o académicas, tradicionales o innovadoras; la moda, las tendencias de consumo y su impacto en el niño, el adolescente, el adulto, son contenidos ineludibles en la formación musical del profesorado porque en el espacio del aula, confluyen sujetos con historias, memorias y prácticas diversas que requieren de la formación para comprender heterogéneo, respetando lo plural para dar respuestas a demandas presentes en la enseñanza que se imparte en las escuelas.

Retomando la idea de Fubini, debemos asumir un compromiso formativo que recupere la imaginación, la sensibilidad y la sorpresa pensando en las generaciones por venir y que serán responsabilidad de los futuros docentes. Este proceso de descubrimiento en torno a la experiencia musical desde el sonido, debe posibilitar un perfil docente que piense, con criterio, respecto del uso que se hace de la música desde el lugar de entretenimiento, para devolverle un lugar protagónico en torno a la formación de sujetos alfabetizados y musicalizados. Pero para que esto acontezca, el sistema formador debe ofrecer, a modo de derecho indelegable, oportunidades para que los estudiantes del Nivel Superior sean alfabetizados y musicalizados, posibilitando el acceso formal al conocimiento musical para poder encontrarse con la música desde la sorpresa, la anticipación; para descubrir desde el gesto, las posibilidades sonoras que llegarán a impregnar en lo corporal para quedar atrapados en la memoria de las personas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Es que la Música es una forma de conocimiento que vincula lo sensorio-perceptivo, el trabajo del cuerpo, la relación del tiempo y el espacio a través de lo sonoro – musical.

Los estudiantes del Profesorado, por lo general, no cuentan con dominios específicos como parte del proceso formativo en la educación secundaria- a no ser casos particulares de experiencias formativas musicales sistemáticas. Es necesario reconocer que dichos sujetos sus experiencias previas musicales: han cantado, han explorado sonoridades y que en dichas situaciones han “jugado con sonidos”, por lo tanto, portan con las experiencias familiares y de contextos socio – culturales específicos que son importantes para comprender el valor de la música y el juego en la conformación de la subjetividad del niño desde su nacimiento a los 5 (cinco) años. Asimismo, frecuentan eventos y experiencias en torno a lo musical por lo general estereotipadas y atravesadas por las características que impone el mercado. Sobre esta base, es posible un anclaje que posibilite la sistematización de experiencias educativas.

La música pertenece a la escuela por todo lo dicho precedentemente pero fundamentalmente porque es un campo de conocimiento ineludible en el desarrollo de una inteligencia sensible. Por ello, si bien la perspectiva del juego recorre todo el currículo del Nivel Inicial, su presencia en torno a las prácticas musicales, suponen un reconocimiento en cuanto a su función formativa en instituciones familiares, sociales y educativas. El juego musical a través de rimas, pregones, intercambios rítmicos melódicos, percusivos, etc., reproduce prácticas sustentadas culturalmente y que ha posibilitado la resignificación de la memoria social desde la cual, se construyen realidades posibles; los juegos aluden a la expresión, comunicación, al intercambio de roles, involucrando cuerpo, movimiento, espacio, tiempo, habilidades cognitivas, lingüísticas, matemáticas y musicales.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

PROPÓSITOS

- Comprender que la música es fundamentalmente un juego, que pone el acento en la producción musical para lograr, desde la experiencia, la adquisición de herramientas de análisis que posibiliten otra calidad en la escucha, tornándola crítica y selectiva.
- Incorporar la fascinación del proceso de búsqueda y experimentación que provoca en el niño el placer y disfrute por lo sonoro.
- Comprender que la educación musical del niño es de vital importancia por el aporte a la formación integral, como elemento fundamental del desarrollo cultural y porque el sonido forma parte de un sistema de comunicación en el cual estamos inmersos, conviviendo, generando y utilizando medios y recursos para la codificación y decodificación de lo preestablecido y lo ya dado como tal.
- Establecer relaciones secuenciales entre los contenidos a desarrollar, considerando que cada acto de escucha, supone una totalidad en la cual están implicados aspectos propios del lenguaje, la producción y el contexto de producción de la obra, por lo cual, proponer contenidos desgajados y desarticulados, contribuye a disociar el sentido de todo lo que está implicado en la temporalidad y especialidad de los eventos musicales.
- Entenderse como mediadores culturales que impregnaran su práctica con un importante caudal de actividades musicales.
- Reflexionar sobre la implicancia social y cultural de la actividad educativa en lo musical, en la que el juego es una de las situaciones de mayor relevancia.
- Interpretar que la música implica un saber hacer, que vincula la sonoridad, el gesto, el placer por hacer música y que supone un juego de reglas,

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

vinculadas a una gramática, con presencia en los aspectos compositivos y la ejecución musical.

- Comprender que en la formación musical de los sujetos – y en particular en el niño, existe una infinidad de posibilidades de acercamiento a la experiencia musical que implican lo perceptivo, lo sensorio – motriz, lo simbólico y las reglas. Que estas situaciones son susceptibles de ser aprendidas y de ser enseñadas.

CONTENIDOS BÁSICOS

El lenguaje musical. Del evento sonoro a la configuración de lo musical. La representación de lo sonoro a partir del desarrollo de la audición interior. La comprensión de la configuración del discurso musical desde la perspectiva de lenguaje rítmico, melódico, armónico desde la perspectiva de función tonal. Posibilidades de organización discursiva, entramado rítmico- melódico- armónico y sus correspondencias texturales. Forma y estructura.

Producción musical. Los medios de producción sonora a partir del uso del cuerpo como recurso productivo – percusivo. Formas de producción y articulación vocal con énfasis en las características de la voz hablada y cantada.

Abordaje del canto, estilos y géneros. Los instrumentos musicales y sus modos de ejecución incorporando reconocimiento de planos tímbricos con instrumentos cotidianos o no convencionales. Ejecuciones vocales e instrumentales en conjunto asumiendo diferentes roles y funciones dentro de la obra: Juegos concertantes y el juego de contrastes, improvisaciones. Cambios y permanencias.

La música como Práctica Social y Cultural. Tratamiento del contexto socio-cultural y las prácticas musicales desde lo local, regional, latinoamericano a partir de las relaciones entre la obra – el compositor o intérprete – el auditor u oyente. Aspectos

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

implicados en la percepción musical. Las categorías más comunes que clasifican como ser género – estilo, prácticas artísticas musicales del contexto urbano, campesino, popular, de consumo. Prácticas académicas. Implicancias de los medios de comunicación masiva en la construcción del gusto. Gusto que clasifican y estereotipan. La construcción de mitos en torno a la música de consumo.

La enseñanza musical en el Nivel Inicial. Fines y propósitos de la Educación Musical. Los enfoques más relevantes en relación a la enseñanza de contenidos para el nivel Inicial. Estrategias de intervención para el desarrollo de la sensopercepción global y parcial. Posibilidades de articulación de contenidos en torno al desarrollo del esquema corporal, el manejo del espacio y el cuerpo en movimiento. Enfoque global de aspectos vinculados a la rítmica del cuerpo y del lenguaje. Criterios para la elección de un repertorio apropiado a las condiciones corporales, vocales y evolutivas de los niños. Formatos de juego, función y construcción de recursos sonoros a partir de criterios de selección y función de los juegos musicales propuestos. Por ejemplo; juegos de coordinación, juegos con desplazamientos corporales a partir de estímulos rítmicos, ejecuciones concertantes, sincronía en la ejecución, etc.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

3.31 ALFABETIZACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INICIAL

FUNDAMENTACIÓN

Este taller resulta imprescindible para formar un docente que pueda intervenir exitosamente en los años iniciales de la escolaridad, una etapa de aprendizajes fundamentales, cuando comienza el proceso de alfabetización. Lo que los alumnos aprenden en este período de alfabetización inicial condiciona el aprendizaje de los contenidos de todas las etapas subsiguientes.

En conformidad con esta realidad, formar docentes alfabetizadores es prioridad. Cuando se señala este requisito, se hace alusión a que puedan acreditar capacidades complejas que se expresen como esquemas de acción que les permitan resolver problemas en las múltiples situaciones áulicas. Se trata de llevar a cabo un trayecto formativo que asegure la construcción de conocimiento teórico imprescindible para decidir acciones de intervención en el proceso de alfabetización, a la vez de que propicie el contacto con experiencias prácticas pasadas y presentes para evaluar sus posibilidades y limitaciones, con el fin de proponer mejores prácticas.

Plantear la alfabetización desde edades tempranas, implica brindar a un individuo o a un grupo social acceso a la lectura y escritura, es ofrecerle medios de expresión política e instrumentos necesarios para su futura participación en las decisiones que atañe a su existencia y a su futuro. La adquisición del lenguaje escrito significa una reivindicación democrática. La alfabetización posibilita, además, el acceso a la educación sistemática y democratiza el ingreso a la ciencia facilitándole alcanzar nuevas formas de estructuras de pensamiento y conocimiento

Pensar la alfabetización en el Nivel Inicial remite a replantear el enfoque tradicional sobre: cómo se aprende a leer y a escribir. Los niños empiezan su aprendizaje de la lengua escrita en los más variados contextos y generalmente mucho antes de su ingreso al sistema escolar. Por otro lado, en el complejo mundo cambiante

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

en el que vivimos, exige a diario un desempeño más eficaz en la sociedad, la Educación debe apuntar al logro de un alto nivel de alfabetización que no puede ser postergado, ni retrasado a la espera de la Enseñanza de la lengua escrita. Por esto, el futuro docente del Nivel Inicial debe formarse en el conocimiento de estos procesos de adquisición de la lectoescritura y ser consciente de la necesidad de conocer formas de intervención adecuadas para el logro de aprendizajes significativos de la lengua escrita.

Para la selección de contenidos y estrategias didácticas relevantes, es necesario conocer los diferentes enfoques lingüísticos y psicológicos acerca del proceso de adquisición del lenguaje oral y escrito. Esto permitirá al estudiante situarse en un marco teórico conceptual que fundamente su futura práctica educativa. Este planteo supone preparar a los docentes como activos mediadores entre el niño y el texto escrito, que sean posibilitadores de situaciones de enseñanza equitativas, que permitan atender la diversidad de necesidades educativas de sus alumnos para alcanzar la calidad de alfabetización que nuestra sociedad exige. Esto es, formar docentes capaces de comprender, analizar y aplicar estrategias de enseñanza superadoras. Se ha de comprender qué concepciones subyacen a las prácticas y cuáles son sus correlatos empíricos, especialmente en aquellas versiones donde se ha constatado una reducción del aprendizaje a los aspectos más mecánicos del sistema de escritura, práctica que ha generado efectos no deseados tales como la banalización de contenidos, la lentificación de los aprendizajes y la cristalización de errores conceptuales, conducentes por supuesto al fracaso alfabetizador y el concomitante fracaso escolar.

En esta instancia, entonces, se podrá trabajar para refutar la idea de que alfabetizar sea la enseñanza de un conjunto de letras y sílabas más una combinatoria, que ha marcado gran parte de nuestra historia y que ha suspendido la lectura en la etapa escolar inicial, postergando el contacto con los libros hasta no haber completado

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

el aprendizaje de las reglas de correspondencia fonema-grafema. Igualmente, se podrá refutar también la idea de que alfabetizar sea la puesta en contacto con materiales escritos, atendiendo exclusivamente a los aspectos motivacionales y aun culturales de la lectura y la escritura, que ha desplazado la enseñanza explícita de los sistemas de la lengua escrita y de los protocolos textuales.

En definitiva, se podrá construir una concepción diferente de la alfabetización como un proceso continuo y de alfabetización inicial como ingreso a la cultura escrita, idea que promovería la lectura de libros y otros materiales escritos, aún cuando no se hayan aprendido las reglas de correspondencia fonema-grafema. La propuesta sería alfabetizar a partir de la lectura y la escritura, y desarrollar en el proceso la autonomía de los alumnos como lectores y escritores, con la enseñanza explícita del sistema de escritura.

Con este taller se intenta formar un docente que pueda poner en juego propuestas metodológicas, estrategias y recursos que contribuyan a desarrollar armónicamente y en profundidad la alfabetización concebida como ingreso en la cultura escrita

PROPÓSITOS

- Desarrollar un conocimiento reflexivo sobre los fundamentos epistemológicos y lingüísticos en relación con el aprendizaje de la lengua escrita.
- Conceptualizar los procesos perceptuales, cognitivos y lingüísticos de comprensión y producción de textos escritos en la primera infancia.
- Conocer, analizar y evaluar distintas estrategias metodológicas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el Nivel Inicial.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Asumir un conocimiento reflexivo sobre la alfabetización, evitando la reproducción acrítica de procedimientos y técnicas, de manera que se genere en los futuros docentes, la necesidad de un perfeccionamiento continuo que se fundamente y se reformule en la propia práctica educativa.
- Proponer situaciones didácticas o de actuación áulica para la enseñanza de la lectoescritura en el Jardín de Infantes.
- Iniciarse en el uso de estrategias que le permitan identificar los procesos de alfabetización de los distintos grupos escolares atendiendo su diversidad sociocultural.

CONTENIDOS BÁSICOS

Alfabetización inicial: Historia de la alfabetización. Teorías de la adquisición del lenguaje, perspectivas psicológicas. Métodos de alfabetización. Enfoques y marcos de análisis didácticos. Problemáticas del analfabetismo. Estado actual de la alfabetización en la escuela. Prácticas sociales de lectura y escritura: características. Análisis de materiales.

Enfoque psicogenético en la adquisición de la lengua escrita. Interpretación de la lengua escrita antes de saber leer y escribir. Que es leer – Que es escribir. Hipótesis originales de los niños. Evolución en la adquisición de la lengua escrita. Aportes de las teorías socio-históricas para la comprensión del proceso de adquisición de la lengua escrita. – La socialización del lenguaje y el desarrollo de la alfabetización. - Lenguaje oral y lenguaje escrito, diferencias y semejanzas. Vigotsky desde la perspectiva del lenguaje total, el papel del juego y la zona de desarrollo próximo en el desarrollo de la capacidad de leer y escribir. Función social de la lengua escrita: su abordaje en el aula. Propósitos y funciones del Nivel Inicial. Estrategias de intervención áulicas. El trabajo con la lectoescritura en los distintos momentos de la jornada. El fracaso escolar en relación con la alfabetización inicial. Análisis y uso de

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

los NAP y de los DCP para la elaboración de proyectos educativos de alfabetización.
Elaboración de materiales didácticos para la alfabetización en el Nivel Inicial.

Articulación: propuestas de articulación con el nivel primario a través del juego y situaciones en las que se pongan en juego situaciones comunicativas reales.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

3.32 LITERATURA INFANTIL

FUNDAMENTACIÓN

Desde hace 20 años aproximadamente, la literatura infantil ocupa el lugar de un objeto con derecho propio, sin embargo, en el nivel inicial aún perviven prácticas de lectura literaria atadas a otros objetivos como aprender otros contenidos del currículo o la formación moral. Por eso, la literatura entendida como hecho estético, que juega con los múltiples significantes y significados de las palabras, que inventa mundos más allá de lo real, que recrea situaciones y conflictos humanos, la literatura que entretiene, que conmueve, que moviliza la sensibilidad, que propicia el desarrollo de la imaginación es el objeto de estudio de esta unidad curricular.

El contacto asiduo con la literatura influye en la formación estética de los niños ya que les posibilita un contacto lúdico y creativo con la lengua. La coexistencia de esta lectura literaria con la lectura utilitaria de otros textos, también llamados literarios porque comparten algunos aspectos formales, puede ser un obstáculo para el desarrollo pleno de la competencia literaria de los niños del nivel inicial, es decir, se pone en riesgo el punto de partida para su futuro como lectores.

Interrogar e interrogarse sobre qué es literatura es una tarea necesaria para la formación docente. La repuesta va más allá de las teorías: sondea sobre las propias representaciones sobre qué es considerado como literatura por los propios docentes como mediadores de los productos culturales de la comunidad.

La diversidad de experiencias lectoras de los alumnos de los institutos hace necesaria la frecuentación de textos literarios; es en la multiplicación de experiencias de lectura donde se puede encontrar un camino para comenzar a construir el vínculo necesario de los futuros docentes con la literatura. Sin embargo, también se requiere de abordar la literatura y su especificidad con un discurso claro que modifica, también, la forma de leer literatura.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

La inclusión de la teoría en esta unidad adquiere importancia en tanto permita a los futuros docentes ampliar y/o modificar sus formas de leer. Es necesario en este eje centrar la mirada en las particularidades que diferencian a la literatura infantil de la literatura para adultos: el problema de los géneros literarios, las voces que atraviesan los textos, las miradas sobre la infancia y la reflexión sobre la poesía son algunos aspectos que se pueden considerar en este apartado.

La inclusión de la lectura de producciones contemporáneas adquiere relevancia en tanto muestran una nueva mirada sobre la cultura de la infancia e instalan formas y procedimientos narrativos que proponen un cuestionamiento a las formas canónicas de la literatura infantil y plantean nuevas formas de leer este objeto.

La selección de textos literarios para el nivel inicial es uno de los puntos problemáticos en tanto los criterios que es posible aplicar establecen relación entre la literatura infantil y otros campos como el psicológico, el pedagógico, la ética y la moral. Estos campos, en tanto determinan qué pueden leer los niños pueden tener un efecto de clausura de la lectura como experiencia, por eso, requieren ser analizados y problematizados en este taller.

Los textos de la literatura oral como las coplas, las canciones de cuna, las rondas, las canciones, las leyendas, las fábulas, las adivinanzas, los trabalenguas, los dichos y los refranes están presentes en el imaginario de la comunidad y resultan materiales sumamente significativos para ser recuperados por la formación docente en tanto permite un espacio de recuperación y valoración de la cultura familiar, local y regional

Con este taller se intenta formar un docente que pueda poner en juego propuestas metodológicas, estrategias y recursos que contribuyan a desarrollar armónicamente la estética y el placer por la literatura en los infantes.

PROPÓSITOS

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Reflexionar sobre la especificidad de la literatura infantil (su lectura, su crítica, los saberes posibles y las prácticas de lectura y enseñanza que ellas generen)
- Ampliar y/o modificar sus formas de leer, comprender y gozar del acto literario.
- Poner en práctica de experiencias de lectura que permitan vivenciar las formas de apropiación de la reflexión teórica sobre literatura y lectura.
- Proponer la construcción experiencias pedagógicas de mediación con el acento puesto en la lectura considerada como práctica sociocultural.

CONTENIDOS BÁSICOS

La educación literaria en el Nivel Inicial. La competencia literaria, objetivo de la educación literaria. El comentario de textos. Los talleres literarios. Cómo formar lectores Una escuela habitada por la literatura: el espacio y el tiempo de lectura. Narrar, cantar recitar.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Aportes actuales de la Teoría de la Literatura. El proceso de recepción. La intertextualidad

La literatura infantil: el canon literario infantil. La selección de textos infantiles. Especificidad del lenguaje literario: recursos. Características de la literatura infantil. Tipología de textos literarios infantiles La poesía infantil. El teatro infantil. Narrativa infantil. Los cuentos maravillosos. Los clásicos. El cuento infantil. El álbum ilustrado

La literatura infantil contemporánea. Nuevas formas de narrar. El humor y la intertextualidad con los medios masivos de comunicación. El cine, la historieta y la literatura. La literatura infantil y el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales La literatura de tradición oral.

La literatura infantil en la escuela: aprendizaje de los modelos narrativos, poéticos e icónicos. La lectura literaria y la edad de los lectores. Validez de las teorías.

4.37 TECNOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA

FUNDAMENTACIÓN

El Nivel Inicial se presenta con una clara intencionalidad pedagógica que brinda una formación integral que abarca los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices y expresivos.

En este sentido, todos los campos de conocimiento aportan saberes que permiten mayor comprensión y organización de la realidad, enriqueciendo el desarrollo del juego y promoviendo la construcción de conocimientos integrados. La contribución de la Educación Tecnológica se ve reconocida en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios⁵² de Nivel Inicial, en el siguiente eje:

⁵² NAP: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Nivel Inicial, aprobados por Resolución N° 228/04 CFCyE.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- *La indagación del ambiente natural, social y tecnológico:*
- *El reconocimiento que los objetos están contruidos con distintos materiales; que los materiales de acuerdo con sus características resultan más adecuados para construir ciertos objetos que otros; que los materiales pueden experimentar distintos tipos de cambios...*
- *El reconocimiento de algunos productos tecnológicos, las características y propiedades de algunos objetos y materiales y de sus transformaciones. El reconocimiento de algunos materiales, herramientas, máquinas y artefactos inventados y usados en distintos contextos sociales.*

La tecnología se caracteriza por la existencia material y/o simbólica, de un campo de fenómenos como resultado de la acción técnica intencionada y organizada del hombre⁵³, sobre la materia, la energía y la información, que da lugar a una serie de artefactos y procesos que constituyen el entorno artificial.

Los contenidos del área de Tecnología se vinculan con el campo vivencial y empírico de los niños, que sin distinciones, sienten curiosidad por los artefactos y fenómenos técnicos desde edades tempranas; atendiendo a esta característica la enseñanza de Tecnología intenta favorecer esa curiosidad infantil y promover el interés por el funcionamiento de las cosas o acerca de “cómo hacer” un determinado producto, al mismo tiempo ofrece oportunidades de aprendizajes integrados, al abordar un mismo tema junto a otras áreas del currículo.

En desarrollo de los contenidos de la Educación Tecnológica se espera trabajar alrededor del juego como eje articulador. Así mismo se advierte que esta perspectiva lúdica –enseñanza en clave de juego- permitirá abordar los hechos

⁵³ El hombre como sujeto; creador hacedor y receptor de hechos técnicos, que vive inmerso en una sociedad, un lugar y una cultura

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

técnicos y los artefactos desde una versión infantil sin devaluar su marco teórico y epistemológico.

Se debe tener presente que las estudiantes, de este profesorado tengan la posibilidad de reflexionar sobre el juego. Para poder entrar al mundo de la infancia para saber comprender los niños y para poder guiarlos. Sin temor a equivocarse, con disposición a la crítica, a recomenzar, a descubrir el placer de enseñar y a revisar la propuesta educativa de modo conciente. Al priorizar el juego como una herramienta educativa implica reflexionar acerca de los alcances, puesto que educar a través del juego es educar a través de la acción, donde se involucran ideas, valores y objetivos. Por lo tanto, identificar un encuadre es también disminuir los factores de riesgo, para actuar con prudencia sabiendo hasta donde se pueden llegar sin forzar aspectos metodológicos.

Como componentes principales de la didáctica de la Tecnología son los aspectos cognitivos del alumno, puesto que no es posible pensar un acto de enseñanza sin poseer aunque sea de manera implícita una teoría acerca de cómo aprenden las personas a quienes se enseña.

La inteligencia en Tecnología se expresa en el juego de resolver problemas manipulando objetos tanto manuales, como simbólicos. La manipulación de piezas permite desarrollar la psicomotricidad fina, la estructuración espacial, el descubrimiento de relaciones de correspondencia, la atención y memoria de posiciones: delante, detrás, entre, a un lado, dentro, fuera, etc. La comparación de tamaño y forma, la reproducción de figuras tomadas como modelos, la expresión para explicar o representar lo realizado, etc. De lo que se desprende que la lógica del niño de Nivel Inicial, es la lógica de la acción desarrollada por prueba y error.

El juguete es una tecnología que en manos de los niños logra llamar su atención por razones afectivas, estéticas, forma, tamaño, artilugios, etc. y al mismo

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

tiempo desencadena mecanismos de acción espontánea. Un buen juguete es aquel que logra hacer vivir la aventura, de descubrir la realidad de manera deslumbrante: estimular la imaginación, enriquecer su escenario de trabajo, favorecer la interacción y la comunicación, perfeccionando el gesto técnico.

Existe una enorme variedad de modelos de juguetes: con movimiento, articulados, con ruedas, piezas de encaje, módulos para construir, musicales, juegos de herramientas, juego de mesas con reglas e instrucciones, de comunicación (radioteléfono), otros, que sin ser extraordinarios no han perdido su mágico encanto, como: las cometas, los zancos, los palos de escoba simulando caballos, muñecas de trapo, billetes hechos de envolturas de golosinas, etc.

Detrás de cada juguete (producto) hay un proceso y detrás de cada proceso un conjunto de conocimientos. Esto no implica que la Educación Tecnológica en el Nivel Inicial sólo se enseñe a analizar y fabricar juguetes, sino que cualquier hecho técnico del mundo de los adultos es posible convertirlo en versión infantil a través del juego.

En relación al desarrollo de esta unidad didáctica, las propuestas didácticas se inscriben en un enfoque de cambio conceptual y que los aprendizajes logrados formen parte de la librería de recursos de los estudiantes, para resolver nuevas situaciones mediante la aplicación, transferencias o adaptación de saberes.

En este marco los saberes previos conforman el capital disponible para operar ante nuevas situaciones. El enfoque de necesitar primero para conocer después, o sea aprender sobre una base de “necesidad de saber” facilita el aprendizaje muchos conceptos nuevos, para tenerlos disponibles a la hora de tomarlos del estante.

En la medida en que los estudiantes conozcan los contenidos de la tecnología tendrán la posibilidad de anticipar su tránsito docente en el aula. Esto implica un cambio conceptual significativo, a partir de experiencias de aprendizaje vinculadas con el mundo artificial que más tarde tendrán que enseñar. De este modo se espera

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

alcanzar una visión superadora de los contenidos de la Tecnología para desarrollar creativamente estrategias y recursos para el aula.

PROPÓSITOS

- Reflexionar sobre el mundo artificial accesible a los niños de Nivel Inicial.
- Experimentar distintos procesos de producción, llevando a cabo una variedad de procedimientos en aula taller.
- Analizar artefactos efectuando reconocimiento de partes integrantes, diferenciación de herramientas y mecanismos de funcionamiento.
- Reconocer la Enseñanza de la Educación Tecnológica en el nivel inicial a partir de una concepción interdisciplinaria del conocimiento tecnológico.

CONTENIDOS BÁSICOS

Didáctica Específica para el Nivel Inicial

Estrategias de recortes de la realidad para la práctica de la educación tecnológica. Métodos de enseñanza de tecnología. La integración de la enseñanza de Tecnología al enfoque globalizador. Problematicación del contenido: diseño de situaciones y formulación de consignas. El aula taller tecnológico. La evaluación de los aprendizajes el seguimiento a los alumnos.

Procesos de producción

La técnica. Acciones técnicas y operaciones. Contextos de producción. Secuencia de operaciones: lineal o en serie, ramificada o en paralelo. Análisis del ciclo de producción. Análisis en contexto de procesos de elaboración, fabricación, confección, construcción, montaje y simulación de los mismos en escala didáctica. Diseño de procesos.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Tecnología de los materiales

Origen y tipos de materiales. Propiedades. Relación estructura –propiedad-aplicación, Técnicas de conformación y transformación de materiales. Recolección, transporte y distribución de materiales.

Medios Técnicos

Utensilios, herramientas, máquina, instrumentos. Envases y contenedores. Instalaciones como sistemas de artefactos dispuestos con un fin específico. Estructuras: estabilidad, resistencia y elementos estructurales. Mecanismos: transmisión y transformación de movimiento, elementos de máquina. Delegación de acciones humanas en la máquina. Instalación de dispositivos eléctricos y electrónicos.

Tecnología como proceso socio-cultural

Origen y vida de las tecnologías. Continuidad relativa de los procesos y las nuevas maneras de hacer las cosas. La continuidad de la técnica y salto técnico. Proceso de innovación. Patentes. Tecnologías sustentables y convenientes. Evaluación de productos tecnológicos según sean reutilizables, reciclables y reducibles. Impacto de las tecnologías.

4.38 TALLER DE JUEGO Y ACTIVIDADES LÚDICAS

FUNDAMENTACIÓN

En el nivel inicial puede reconocerse la importancia que el juego tiene para los niños. Estos, han jugado a través de todos los tiempos y en todas las culturas. Robin Moore define al juego como necesidad, arte y derecho. También lo define como una poderosa medicina social. El juego es vital para el desarrollo del potencial del niño, ayuda a su desarrollo físico, mental, social y emocional. El juego es instintivo, voluntario y espontáneo; permite elaborar temores y angustias, enfrentar a través de la

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

fantasía aquello que en la realidad parece ser imposible de afrontar; también brinda la posibilidad de aprender las reglas del juego de la sociedad. Consecuentemente, el juego permite al niño de modo accesible y natural aprender con placer, es decir disfrutar conociendo, superando con mayor facilidad los obstáculos que se presentan en el camino al conocimiento. Por ello el vínculo entre los niños y el juego es absolutamente necesario para el desarrollo de una infancia saludable.

La complejización de la cultura, especialmente occidental, ha presentado el juego a través de los siglos como una actividad superflua, innecesaria, opuesta al trabajo; de este modo se ve limitada la oportunidad de reconocer lo creador que puede ser el trabajo de un individuo, cuánto de lúdico hay en su vida cotidiana y, por lo tanto queda en evidencia lo necesario que es revalorizar al juego como motor de la cultura y de la vida.

Para Freud, jugar es mucho más que un pasatiempo divertido, es el factor dominante de la vida infantil, ya que es su “terreno de experiencias” y su “trabajo de entrenamiento” para la vida.

Piaget considera al juego como algo espontáneo y opuesto al trabajo, no implica una adaptación a la realidad, se realiza por puro placer. Permite la liberación de conflictos, ignorándolos o resolviéndolos.

Vigotsky considera que el juego es una actividad social en la que el niño por medio de la interacción con sus pares, logra apropiarse de la cultura. Adquiere las relaciones sociales fundamentales propias de la cultura al imitar y reproducir las acciones de los adultos.

Por toda esta significación que el juego tiene en esta unidad curricular: el taller de juego abre la posibilidad de brindar al alumno que cursa una carrera de formación docente para el nivel inicial, un acercamiento al juego y una práctica del mismo, ya que el deberá tener disponibilidad para jugar, para poder fomentar y producir situaciones

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

de juego en sus futuros alumnos. Por ello deberá tener claramente incorporada aquellas posibilidades que el juego brinda a cada jugador: la capacidad para aprender a esperar, el asombro, la renovación, el permiso, la recreación, la felicidad, la libertad, la comunicación, el aprendizaje, la alegría, la imaginación, la proyección, la desinhibición, la creación, el cooperativismo.

Definir qué enseñar y cómo enseñar en el nivel requiere un amplio conocimiento de estrategias de intervención pedagógica y didáctica basadas en las orientaciones curriculares, el conocimiento del contexto, las producciones culturales y sociales y las particulares características de los niños. Se trata de pensar una intervención docente sistemática, organizada que dé cuenta de un estilo de docente que transforme los contenidos de manera tal que posibilite a los niños la comprensión de la realidad.

Enseñar a los niños de 45 días a 5 años es una tarea compleja, por lo tanto requiere de andamiajes e intervenciones docentes que articulen: el desarrollo y las posibilidades de aprendizaje de los niños, sus modos de acercarse a la realidad, las diversas alternativas de los campos disciplinares y las alternativas que generan propuestas lúdicas.

Por lo tanto el estudiante, futuro docente, tiene que concientizar, ejercitar y canalizar su potencialidad lúdica, ya que sin disponibilidad lúdico-corporal le será muy difícil “abrir el juego”. Por ello será necesario reconocer al juego como una importante estrategia pedagógica, de la cual podrá tomar decisiones didácticas pertinentes y potenciar las virtudes que el juego tiene para los niños.

PROPÓSITOS

Con el cursado de esta unidad curricular se pretende que el futuro docente desarrolle capacidades para:

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Conocer y analizar los diversos enfoques teóricos de carácter psicológico y pedagógico acerca del papel del juego en las diferentes etapas del desarrollo infantil.
- Conocer y valorar el manejo del juego como estrategia didáctico-lúdica en la jornada del jardín maternal y del jardín de infantes.-
- Dominar procedimientos específicos para la aplicación de juegos en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Reconocer la importancia vital del juego en la vida de los niños a fin de propiciar espacios lúdicos que promuevan el desarrollo y el aprendizaje.-
- Reconocer los tipos de juego y su utilidad según el nivel de desarrollo del niño
- Analizar los criterios científicos que orientan la metodología de juego-trabajo y los logros que se pueden esperar de su aplicación en las diferentes dimensiones del desarrollo del niño
- Enriquecer la situación de juego a partir del planteo de problemas y conflictos cognitivos.
- Definir el rol del educador en relación a la propuesta de juegos para el nivel inicial.

CONTENIDOS BÁSICOS

El juego y el educador de nivel inicial

Relación entre la propuesta didáctica y la actividad lúdica. La posibilidad de juego en el docente Rol y funciones del educador del jardín maternal y del jardín de infantes
Juego y recreación – El juego, los niños y las reglas.

Juegos educativos (expresión corporal – expresión musical)

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

El juego y el lenguaje corporal. Juego psico-motor. Juegos de expresión corporal- juego con el propio cuerpo con otros-con el espacio, con los objetos.

Juegos cooperativos. Juegos de movilización funcional. Juegos sensoriales (de discriminación: visual, auditiva, táctil, de gusto y olfato) y de aptitud psico-motriz

El lenguaje, la producción, la formación socio- cultural. Características del juego en educación artística. La producción de actividades en torno al juego, incorporando elementos de cada lenguaje y posibles articulaciones en relación a los materiales, las formas, las texturas, considerando además, el involucramiento del cuerpo, el movimiento, el gesto.

Juegos educativos (que favorezcan el aprendizaje de conceptos matemáticos y lingüísticos y la construcción)

Juegos de construcción e imaginación. Juegos de iniciación aritmética. Juegos relacionados con la noción de tiempo. Juegos para aproximación a la lectura de imágenes. Juegos de comprensión del lenguaje y la gramática.

4.39 SEMINARIO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

FUNDAMENTACIÓN

El seminario de Integración escolar constituye una unidad curricular que se incorpora en la formación inicial de los futuros docentes de Nivel Inicial y Primario como un espacio de análisis y reflexión de los fundamentos que justifican la integración escolar de niños/as con discapacidad a las aulas de escuelas comunes; así también su consideración como parte de un proceso de mayor comprensión, atención a la diversidad.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

“La integración escolar es una estrategia que se sustenta en el principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad de participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio, cultura, reconociéndoles que tiene los mismos derechos que el resto de la población” (Blanco, Rosa, 1999, 55). La integración escolar debe constituir una estrategia general de la educación cuya meta principal es la educación de calidad para todos. El eje central de esa meta se contrapone a la educación centrada en el déficit, limitada a compensar, que toma a la integración escolar como un medio para alcanzar la integración social.

Calidad y equidad son cualidades muy difíciles de separar, sobre todo si se entiende que equidad no solo es solo igualdad de acceso sino también de derecho a recibir una educación de calidad, entendiéndose a la misma como “capaz de dar respuesta a la diversidad”.

Este seminario debe permitir esclarecer que esta propuesta de educación especial convoca a la participación comprometida de los maestros comunes en el rol de maestro/a integrador/a en la educación de la infancia con discapacidad; define una estrategia tendiente a la superación de desigualdades, a la vez, hacer realidad el derecho que niños y niñas con discapacidades tienen de compartir experiencias de aprendizaje con pares de su edad, en el lugar más próximo a su residencia o en la institución escolar a la que concurren sus hermanos.

Reflexionar sobre la importancia que conlleva que la escuela común decida colectivamente en su Proyecto Educativo Institucional tender hacia una visión integradora/inclusivista como así también que los docentes de nivel inicial y primario tomen conciencia de la necesidad de formar equipo de trabajo colaborativo con la docente de educación especial para llevar a cabo este desafío.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Conocer las condiciones para desarrollar escuelas inclusivas, a partir de la valoración de las diferencias; de un currículo amplio y flexible susceptible de ser modificado de acuerdo a las diferencias personales, sociales y culturales; de la necesaria explicitación de proyectos educativos institucionales que promuevan la atención a la diversidad y el compromiso de cambio.

Apuntar, desde el lugar de formadores, a lograr capacidades para el accionar conjunto- maestro integrador y maestro de apoyo- en la construcción de adaptaciones curriculares individuales adecuadas a las necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, que garanticen a esta población escolar el acceso físico y curricular de la escuela común. Así también, el valor de centrar mirada en la elaboración de criterios de evaluación y promoción con procedimientos flexibles.

Los futuros profesores y profesoras deberán egresar preparados para asumir que su tarea debe desarrollarse bajo el principio de asegurar una adecuada atención a la diversidad de su alumnado, para lo cual y una vez más, esta cuestión deberá ser un eje transversal en su formación, y no quedar restringido a una asignatura más.

PROPÓSITOS

- Comprender los marcos teóricos de referencia sobre los procesos de inclusión<>integración.
- Desarrollar herramientas que le permitan participar comprometidamente en equipos interdisciplinarios que aborden el proceso de integración educativa de niños/as con discapacidad.

CONTENIDOS BÁSICOS

Integración escolar<>Inclusión educativa como meta educativa. Razones y principios que la justifican. Principio de Normalización, sectorización e individualización.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Paradigma pedagógico que encuadra la inclusión. Caracterización, ventajas y condiciones.

Demandas internacionales para el cambio: Necesidades Educativas Especiales. Informe Warnok (1978). Carácter interactivo de las N.E.E. Declaración de Salamanca.

Los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivados de discapacidad: motriz, visual, auditiva e intelectual. Respuestas educativas.

El Curriculum y las N.E.E. Estrategias de atención a la diversidad en los distintos niveles de concreción.

Estrategias de abordaje de la diversidad en el aula. Adaptaciones curriculares. Tipos. Profesionales que atienden la diversidad. Roles y funciones. El Maestro integrador. Maestro de Apoyo a la integración. Equipos de Apoyo. Adaptaciones curriculares individuales (A.C.Is.). Proceso de elaboración de A.C.Is.

4.40 SEMINARIO DE EDUCACIÓN RURAL

FUNDAMENTACIÓN

La agenda de cuestiones a considerar en el mundo actual es muy amplia cuando se propone como fin, posibilitar condiciones de vida más justas y solidarias. Para atenderla se necesitan conocimientos que permitan identificar lo prioritario, evaluar las alternativas factibles del escenario político-social así como participar del diseño de estrategias creativas y fundamentadas en la resolución de problemas del presente, atendiendo al futuro.

Comprender y evaluar los problemas del mundo de hoy, así como elaborar alternativas superadoras, requiere de actitudes críticas, flexibles y creativas que las nuevas generaciones necesitarán adquirir. De aquí el rol protagónico de la escuela en

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

la formación de estas capacidades, por lo que formar inicialmente a un docente comprometido responsablemente desde esta impronta, es fundamental.

El contexto contemporáneo está atravesado por procesos muy complejos, tales como el desarrollo de las comunicaciones que permite el acceso a la información necesaria para abordar la diversidad de cuestiones a atender, pero que a su vez requiere seleccionarla, organizarla e interpretarla adecuadamente, ya que los medios de comunicación también contribuyen a la homogeneización del pensamiento y consolidan estereotipos.

Asimismo las innovaciones tecnológicas brindan a los seres humanos la posibilidad de satisfacer con menor tiempo y esfuerzo sus necesidades, pero a la vez esta alternativa deriva, muchas veces, en procesos de deterioro del medio ambiente, desocupación, marginación y migración poblacional que requieren ser conocidos, comprendidos y superados con responsabilidad.

Esto se vincula estrechamente con la globalización de la economía que afianza pautas de producción y consumo generalizadas desde sociedades más avanzadas hacia otras en términos de crecimiento, mientras que al mismo tiempo se destaca la creciente gravitación de tendencias de diversa índole que se expresan en la fragmentación de los espacios sociales y la exacerbación de las diferencias entre unos grupos y otros.

Esto constituye el desafío a utilizar una estrategia que consista en ubicar las encrucijadas del presente en el contexto de las experiencias sociales del pasado y las de grupos y personas de otros ámbitos. El reconocimiento del esfuerzo desplegado por las distintas comunidades en diferentes territorios y a través del tiempo, como resultado de sus relaciones económicas, sociales y políticas y sus culturas en permanente proceso de transformación, permite apreciar logros alcanzados, desarrollar el sentido de responsabilidad frente a las generaciones nuevas y

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

dimensionar las expectativas del presente desde una perspectiva más rica y reflexiva, a la vez que respetuosa frente a los demás, de modo que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros.

De aquí la necesidad de que la definición curricular contemple lo universal en relación a lo local, promoviendo aprendizajes con significado que a la vez que fortalecen las identidades locales no pierdan de vista lo común y lo nacional de un ciudadano del siglo XXI, así como que también sean punto de partida para el diseño de las estrategias de enseñanza.

PROPÓSITOS

- Formular relaciones fundamentadas entre los procesos históricos y las relaciones de los elementos y factores que distinguen a los principales conjuntos espaciales.
- Interpretar la multidimensionalidad que caracteriza al conocimiento de la realidad social y a los fenómenos que en ella ocurren.
- Analizar la relación tiempo histórico- espacio geográfico- actores sociales en la diversidad de contextos rurales en los que se localizan las escuelas.

CONTENIDOS

La realidad social como resultante de la conjunción de factores. Geosistema. Espacios de interacción social: El espacio rural. Caracterización. El espacio urbano. Relaciones con otros espacios. Producción, distribución y consumo de bienes materiales y simbólicos. Relación entre lo global y lo local. Los procesos de organización y distribución territorial. Los sistemas de producción en el contexto histórico cultural. Calidad de vida. Satisfacción de las necesidades. Actividades económicas del espacio rural. Optimización del uso de los recursos. Desarrollo de los

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

espacios locales. Organización social del trabajo. Tecnologías apropiadas. Producción artesanal. Movimientos poblacionales: migraciones. La Educación Inicial en el contexto rural. Características y necesidades pedagógicas. Los pluriaños: organización y adaptación de contenidos. La docente itinerante: su tarea pedagógica

4.41 TALLER INTEGRADOR DE LENGUA, MATEMÁTICA, CIENCIAS SOCIALES Y CIENCIAS NATURALES (acompañan a la práctica)

FUNDAMENTACIÓN

La Residencia pedagógica se articula con el Taller Integrador Interdisciplinario cuyos docentes asisten a los residentes en el diseño, el desarrollo y la evaluación de las propuestas didácticas bajo un enfoque globalizador. Estos, junto a los docentes de Residencia, conforman el equipo de Práctica y Residencia y comparten la tarea de seguimiento de alumnos en las escuelas sede, como también la definición de la acreditación de los alumnos en la Residencia Pedagógica.

TALLER INTEGRADOR DE LENGUA

FUNDAMENTACIÓN

En una propuesta de intervención didáctica del área de lengua, se atiende simultáneamente a múltiples necesidades de educación: la alfabetización inicial, la oralidad, la lectura, la escritura, la literatura, la introducción a los estudios formales de la lengua, el contexto sociolingüístico y el psicolingüístico. No es fácil pensar tal complejidad, sobre todo si se advierte que la mediación docente, en esta etapa inicial de los trayectos escolares, tiene serias consecuencias para el desarrollo personal, lingüístico, cultural y estético de los alumnos.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Un docente del área de la lengua y la literatura coadyuva enormemente en las misiones centrales de la escuela: garantizar el desarrollo de la lengua y transmitir saberes socialmente significativos.

Con respecto a la primera, resulta evidente que, en las etapas tempranas escolares, la enseñanza se orienta a la ampliación de la habilidades comunicativa: se parte de los idiolectos con que los alumnos llegan (cuyo registro es generalmente informal y cuyo funcionamiento se sostiene con estructuras básicas y vocabulario acotado) para propiciar la paulatina apropiación de la lengua estándar (cuyo registro es formal y cuyo funcionamiento se sostiene con estructuras complejas y vocabulario enriquecido). Tal ampliación, por supuesto, no se completa durante los primeros años de escolaridad; es decir, requiere de un proceso que se prolonga y continúa en la alfabetización avanzada.

Con respecto a la segunda, tanto la lengua como la literatura son sistemas modelizadores importantísimos a la hora de la transmisión cultural. La lengua, por su funcionamiento social, que en nuestra sociedad requiere que los alumnos desarrollen su oralidad, ya adquirida en etapas preescolares, y aprendan la escritura. La literatura, por su valor para la estructuración de la persona y del mundo, y su poder de cohesión social a partir de sus estrategias discursivas identitarias. Una y otra operan sinérgicamente y establecen puentes innegables con las otras áreas, sea con ciencias sociales, ciencias naturales o matemática.

De acuerdo con las consideraciones realizadas, el taller integrador adquiere relevancia en el último año de la carrera, especialmente si se lo piensa como acompañamiento fundamental de la práctica y residencia. Se trata de orientar la integración de los contenidos disciplinares y didácticos abordados en unidades curriculares previas, de manera de decidir estrategias de enseñanza y de gestión de la clase, optar por formas de evaluación adecuadas y establecer criterios de acreditación.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

PROPÓSITOS

- El propósito principal de la unidad curricular sería la construcción del rol profesional, como sujetos responsables, competentes, comprometidos, críticos y reflexivos, a cargo del primer trayecto formativo escolar en el área de la lengua y la literatura.
- Propósitos solidarios, entonces, serían la capacidad de analizar la diversidad de contextos sociales, lingüísticos, culturales y escolares que inciden en el proceso, de manera de tomar decisiones tendientes a la calidad educativa; y la capacidad de analizar marcos curriculares, aportes disciplinarios y didácticos de la lengua y la literatura, para tomar decisiones fundadas en la elaboración y puesta en práctica de proyectos áulicos.

CONTENIDOS BÁSICOS

Con respecto a los contenidos de la unidad curricular, se requiere fundamentalmente propender a la autonomía de los futuros docentes, tanto para seleccionar o construir los objetos de enseñanza como para diseñar y poner en práctica estrategias de enseñanza. Es decir, el taller integrador tendría que acompañar la revisión de contenidos disciplinares específicos abordados durante la carrera y, en ese caso, proponer la reflexión para analizar las diferencias entre el proceso vivido como estudiantes adultos y el proceso deseado para los estudiantes niños; o acompañar ante la ausencia la instancia de autogestión formativa a partir de una necesidad y, en ese caso, coadyuvar a formalizar una propuesta didáctica pertinente.

Además, sería conveniente que en esta instancia de la práctica se atendiera a la vacilación a la hora de pensar un proyecto áulico, de tal manera de generar los marcos de seguridad necesarios para el rol que se ha de cumplir. Por ejemplo, habría que buscar claridad con respecto a diferentes tipos textuales circulantes en las prácticas de enseñanza, tales como *propuesta*, *proyecto*, *plan*, *planificación*, e incluso

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

con respecto a los ejes organizadores de tales tipos, como por ejemplo *objetivos-propósitos-expectativas de logro, contenidos-saberes, actividades-estrategias-técnicas-acciones*. Este trabajo apuntalaría el proceso de planificación y evaluación de la enseñanza y se traduciría en un abordaje consciente y reflexivo de las experiencias de residencia.

TALLER INTEGRADOR DE MATEMÁTICA FUNDAMENTACIÓN

La formación matemática y didáctica de los maestros requiere contemplar diversos tipos de conocimientos que están estrechamente relacionados entre sí. El formador de maestros debe dar respuestas a preguntas tales como: qué matemáticas enseñar, cómo enseñar dichas matemáticas, qué conocimientos didácticos precisa el futuro maestro, cómo enseñar tales conocimientos didácticos y qué tipo de conexiones se deben establecer entre los diversos conocimientos implicados.

Para avanzar, se necesita revisar el modo en que se concibe el conocimiento matemático en general para luego poder explicitar cuáles son los asuntos, que constituyen las bases esenciales para pensar en la enseñanza.

El aprendizaje a través de problemas induce a un tipo de currículum muy diferente: desde el principio, los estudiantes deben enfrentarse a situaciones problemáticas: la lectura y análisis de los mismos los hace tomar conciencia de los *límites* de sus recursos teóricos y hace emerger *necesidades de formación*. Pueden a partir de la búsqueda de conceptos, de teorías o de herramientas volver mejor provistos al problema a resolver. Es importante buscar un equilibrio entre aportes teóricos estructurados, que *anticipan los problemas*, y aportes más fragmentados, pero que responden a *necesidades que emergen de la experiencia*. Se podría hablar de manera global, de un proceso de formación a partir de la resolución de problemas, construyendo, al menos parcialmente, la teoría (campo disciplinar) a partir de casos

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

que se organizan en torno a situaciones didácticas, que sirven a la vez para movilizar conocimientos previos, para diferenciarlos, para contextualizarlos y para construir nuevos saberes de formación.

Se puede afirmar que la formación inicial en el profesorado, es *una, en todo momento, práctica y teórica a la vez, también reflexiva, crítica y con identidad*. Y que ella ocurre en todas partes, en clases y seminarios, en terreno y en los dispositivos de formación que llevan a los diferentes tipos de formadores a trabajar juntos: seguimiento de memorias profesionales, animación de grupos de análisis de prácticas o reflexión común sobre problemas profesionales.

Esto no significa que se deba y pueda hacer lo mismo en cada lugar, pero sí que todos los formadores: *se sientan igualmente responsables de la articulación teórico / práctica y trabajen en ello, a su manera, estén conscientes de contribuir a la construcción de los mismos saberes y de las mismas capacidades*.

Se considera que el fin prioritario de la enseñanza de las matemáticas consiste en desarrollar la capacidad *lógico matemática* de los estudiantes. La funcionalidad del conocimiento matemático, su potencialidad para dar respuesta a problemas y cuestiones, a los ciudadanos en el uso cotidiano, social y técnico.

Procesos tales como **pensar y razonar mediante conceptos matemáticos, argumentar y justificar, usar el lenguaje simbólico y formal para abstraer relaciones e inferir resultados** se sustentan en la consideración funcional de los contenidos matemáticos.

El marco curricular se sostiene en la creencia de que aprender a matematizar debe ser un objetivo básico para todos los estudiantes. La actividad matemática se concreta en la actividad de matematización, que se identifica en el proyecto con la resolución de problemas y en los procesos de modelización.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

La misión de los educadores es preparar a las nuevas generaciones para el mundo en que tendrá que vivir. Es decir, impartirles las enseñanzas necesarias para que adquieran las destrezas y habilidades que van a necesitar para desempeñarse con comodidad y eficiencia en el seno de la sociedad con que se van a encontrar al terminar el período de formación inicial.

Por eso, como el mundo actual es rápidamente cambiante, también la escuela debe estar en continuo estado de alerta para adoptar su enseñanza tanto en contenidos como en metodología, a la evolución de estos cambios, que afectan tanto a las condiciones materiales de vida como al espíritu con que los individuos se van adaptando a ellos.

PROPÓSITOS

- Identificar problemáticas centrales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática en el Nivel Inicial
- Analizar propuestas didácticas alternativas y su viabilidad en cada contexto - Concebir la Matemática como una práctica social de argumentación, defensa, formulación y demostración.
- Resignificar sus conocimientos matemáticos en términos de objetos de enseñanza, estableciendo las características y las relaciones entre contenidos que se abordan en el nivel inicial, analizando el sentido de su enseñanza en la escuela de hoy.
- Utilizar nociones teóricas producidas desde distintas líneas de investigación en Didáctica de la Matemática para analizar producciones de los niños, planificaciones, instrumentos de evaluación y recursos de enseñanza y para seleccionar actividades para enseñar distintos contenidos, formulando propósitos y anticipando posibles estrategias de intervención.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Revisar crítica y constructivamente la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional.
- Utilizar una Matemática atractiva y amena como recurso didáctico para lograr que sus alumnos puedan enfrentar con autonomía, situaciones cotidianas.
- Valorar el “registro de clase” como instrumento para análisis de las practicas docentes.
- Indagar acerca de los conocimientos previos de los niños tomándolos como punto de partida para el diseño de estrategias didácticas.

CONTENIDOS BÁSICOS

La organización del trabajo en el aula y la evaluación de los Aprendizajes: La Propuesta de los NAP, y su relación con los Diseños Curriculares Provinciales. Secuencias de situaciones o distintos momentos de trabajo. La observación de las producciones de los alumnos. Como atender las dificultades, obstáculos y/o errores de los aprendizajes en el área de matemática. La construcción de propuestas para el aula. Puesta en práctica de las secuencias. **Actividades y secuencias didácticas:** tipos de secuencias didácticas. **El juego y la actividad matemática:** distintos tipos de juego. Características de los juegos matemáticos. Los distintos momentos de trabajo en la clase de matemática. **Secuencias didácticas para trabajar en la sala:** *contenidos: número, sistema de numeración, regularidades. Procedimientos de cuantificación. Técnicas de conteo.*

TALLER INTEGRADOR DE CIENCIAS SOCIALES

FUNDAMENTACIÓN

Teniendo como propósito fundamental de la enseñanza de las Ciencias Sociales el formar educadores para una conciencia crítica y para una ciudadanía

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

plena, en la formación para la práctica profesional los futuros docentes deben aprender a enseñar reflexionando y cuestionando sus propios saberes sobre lo que significa enseñar. También es un espacio de particular importancia para la adquisición de capacidades validadas tanto por las diversas agencias del campo pedagógico y de la formación específica como por los propios estudiantes en sus primeras experiencias como docentes.

Sobre esta temática hay un consenso fundamental: el aprendizaje en las prácticas requiere de modelizadores de las prácticas (no modelos fijos), en cuanto a intervención práctica deliberada de quien enseña, montada en la realidad de la enseñanza misma. En este sentido, se destaca el rol del docente como orientador, quien tiene las claves para que los practicantes y residentes inscriban institucionalmente sus prácticas, haciendo objeto de conocimiento la cotidianeidad escolar en todos sus planos, ya que las escuelas y las salas constituyen los ambientes reales del proceso de formación en las prácticas.

La formación en la Didáctica de las Ciencias Sociales debe permitirle al egresado (que va a “habitar una escuela como docente”) poner en práctica sus conocimientos en cuanto a la construcción de propósitos de la enseñanza, la selección, secuenciación y organización de los contenidos, el diseño de estrategias de trabajo en las salas y de criterios e instrumentos de evaluación de los aprendizajes. Además, debe permitirle la reflexión sobre su propia práctica, los saberes que puso en juego, así como la indagación de interrogantes acerca de cómo lograr mejores aprendizajes, cómo comprenden los alumnos el contenido planteado, que estrategias resultaron útiles y cuáles no y por qué, etc.

PROPÓSITOS

De acuerdo a lo planteado se pretende que los egresados puedan:

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- analizar la articulación entre las concepciones teóricas en Ciencias Sociales y distintos enfoques de la teoría curricular en base a su propia práctica, lo que implica construir contenidos escolares de Ciencias Sociales y planificar o diseñar estrategias para su aprendizaje.
- Elaborar en forma crítica y reflexiva los propósitos de enseñanza y los distintos criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y actividades en Ciencias Sociales, así como la identificación de criterios de evaluación en base a los propósitos planteados.
- Revisar sus propias convicciones no sólo acerca de lo que es enseñar y aprender sino también de sus ideas y matrices sobre el mundo social y las formas de abordarlo y explicarlo, en función de su historia personal y de su paso por el profesorado.

CONTENIDOS BÁSICOS

Siendo este espacio de carácter predominantemente práctico, los contenidos mínimos para la enseñanza deberán estar relacionados con:

La programación de la enseñanza y del aprendizaje, la definición de los propósitos de la enseñanza, las diferentes posturas en cuanto a los contenidos, criterios de selección y secuenciación, significatividad y relevancia. Distintas formas de organizar los contenidos: por ejes, por problemas, por temas. Las actividades de la enseñanza y del aprendizaje, el trabajo con distintos materiales curriculares: trabajo con fuentes primarias, con textos específicos, la construcción de recursos por parte del docente: los relatos.

Los recursos, la secuencia de tareas, las consignas, la evaluación de los aprendizajes: problemas, instrumentos y criterios. Los estudios de caso. Las micro-experiencias.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

TALLER INTEGRADOR DE CIENCIAS NATURALES

FUNDAMENTACIÓN

En los cursos de formación de formadores ha de posibilitarse la evolución de los modelos personales de los estudiantes hacia modelos mejor vinculados con los conocimientos científicos actuales, a través de procesos de cambio, que sean a la vez conceptuales, metodológicos y axiológicos en cuyo desarrollo se considera al estudiante como sujeto de conocimiento, poniendo en juego todas sus capacidades en un marco de trabajo reflexivo.

Desde el punto de vista de la lógica disciplinar se apunta a que en las instancias de formación se generen secuencias que, por un lado respeten las especificidades de cada disciplina, pero al mismo tiempo se relacionen conceptos de cada una de ellas con el fin de romper con la fragmentación del conocimiento. Esta postura conlleva una mirada globalizadora en la enseñanza de las Ciencias.

La propuesta didáctica en Ciencias Naturales se circunscribe en el modelo investigativo para lograr democratizar los conocimientos científicos. Este método incorpora las ideas previas a tener en cuenta en la enseñanza, la resolución de problemas como eje para el desarrollo de la creatividad, el planteo de hipótesis y su contrastación, la experimentación, validación y comunicación de los procesos. Adquiere una dimensión educativa más que metodológica pues, impregna todo el planteamiento curricular, incidiendo no sólo en los aspectos relativos al cómo enseñar sino también en el aprendizaje que subyace en la resolución de problemas mediante la investigación, en la organización del ambiente de trabajo, en la necesidad de contactar con la realidad como fuente de problemas, en la consideración de los contenidos como objetos de estudio y como recursos.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

PROPÓSITOS

- Contribuir a la adquisición de conceptualizaciones progresivas durante el proceso que sigue la práctica de la Residencia.
- Posibilitar, a través del ensayo de prácticas sobre temáticas contextualizadas en lo ambiental, social y tecnológico, el aprender de la interrelación con otros, a comunicar el entusiasmo necesario para promover motivos intrínsecos en los niños.

CONTENIDOS BÁSICOS

Enfoques didácticos y propuestas curriculares.

Temas y problemas vinculados con la selección y organización de contenidos:

Análisis de criterios de selección de contenidos. El problema de la definición del alcance de los contenidos y su relación con la secuenciación de los mismos. La organización de contenidos en unidades didácticas y su secuencia en planes anuales.

Diseño de las clases: Forma y organización. Determinadas técnicas de procedimiento actitudes y conceptos que las actividades deben ayudar a desarrollar. Las decisiones sobre la distribución del tiempo, sobre los recursos, los interrogatorios, los cuadernos,

Criterios de selección y organización de actividades de aprendizaje: Desarrollo de ejemplos de actividades sobre temas priorizados o unidades didácticas seleccionadas.

Los recursos didácticos: análisis comparativo de recursos didácticos existentes. Elaboración de estrategias para su utilización. Propuesta de ideas para enriquecer el ambiente escolar,

También, durante el proceso de la Residencia, los contenidos se irán definiendo según las necesidades particulares de los residentes y a las direcciones u

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

orientaciones del trabajo que plantee el profesor de Residencia. Dicha definición estará en relación con:

- El dictado o revisión de algunos temas vinculados a las Ciencias Naturales,
- El asesoramiento durante la práctica a los residentes en la selección y secuenciación de contenidos⁵⁴,
- La evaluación de las planificaciones correspondientes.

4.42 EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA: TEATRO

FUNDAMENTACIÓN

Cuando los documentos del INFD plantean dentro de los lenguajes artísticos al teatro, se están refiriendo específicamente al texto escénico. A lo largo de muchos siglos, sólo se consideró arte al texto dramático, ya que el escénico era un trabajo que no se tuvo en cuenta a nivel filosófico y teórico por lo que no fue incorporado en ninguna clasificación del arte en los albores de la modernidad. Es recién a fines del siglo XIX, en el momento en que se gestan las vanguardias artísticas de la siguiente centuria, que se iniciará la consideración del texto escénico como arte, y del actor y el director teatral como artistas.

Estas vanguardias artísticas dentro del mundo teatral, plantearon un alejamiento violento de los principios aristotélicos del teatro, por lo que dejaron de lado la subordinación de éste al texto escrito, a la catarsis y a la mimesis, convirtiendo a la *puesta en escena* en el centro de la reflexión y de la creación del *teatro arte*. Su objetivo fue establecer una nueva concepción del teatro, negadora de todo el pasado y propulsora de una utopía que presentaba al texto escénico como central dentro de una

⁵⁴ Dichos contenidos deberán seleccionarse teniendo en cuenta el Diseño Curricular de la provincia y el PCI de las escuelas donde ejercitan las prácticas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

misión redentora del mundo. Se alejaban así, definitivamente, del concepto de teatro como espectáculo, como diversión, para elevarlo al rango de protagonista en la construcción de un futuro mejor.

A partir de la década de 1970, se ve un debilitamiento de estas ideas de vanguardia, y el teatro inicia un camino divergente con respecto al anterior, pero ya instalado el texto escénico como arte, con un valor y una historia propios. En la contemporaneidad, unido a la incertidumbre en la que se sumerge todo el arte, una de las conceptualizaciones del teatro es la que lo propone como un modo de decir el mundo, como un lenguaje singular, simbólico y polisémico que incorpora como protagonista del hecho teatral al público, que en la modernidad era un mero *espectador*. Es dentro de este paradigma del arte como lenguaje que se inscriben los lineamientos del INFD.

En función de esta línea conceptual, el presente espacio curricular presentará contenidos propios del lenguaje teatral en una experiencia vivencial, promoviendo la idea de que a través de la elaboración, preparación y construcción de la obra de teatro, el alumno, futuro docente de inicial, aprenderá diferentes contenidos, rescatando el espacio lúdico e interactuando con sus entornos, a través de vivencias que le permitirán comprender el valor del juego teatral en el desarrollo futuro de los niños y niñas de 0 a 6 años.

La propuesta de este espacio como taller, facilitará experiencias expresivas y reflexivas que le permitirán al alumno resolver situaciones de teatralidad incorporadas a la dinámica del aula como un espacio de representaciones, lo que enriquecerá el trabajo docente. Para esto es necesario vivenciar y comprender los procesos que organizan el espacio áulico como un universo simbólico y las tensiones del aprendizaje como una construcción dramática. Al comprender el teatro como un lenguaje cargado

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

de sentido y superados los modelos empiristas o enciclopédico-informativos, se propiciará la reflexión crítica sobre su accionar disciplinario.

PROPÓSITOS

- Acercarse al abordaje de las problemáticas del análisis e interpretación del arte.
- Iniciarse en la valoración y comprensión de obras teatrales pertenecientes a distintas culturas y diversos momentos histórico-culturales.
- Experimentar estructuras básicas que operan como elementos organizativos en el texto escénico.
- Conocer códigos y características del lenguaje teatral.
- Desarrollar capacidades para la percepción, apreciación y recepción de producciones teatrales y sus mensajes.
- Descubrir y utilizar herramientas del teatro que le permitan explorar sus propias posibilidades de expresión y comunicación y las de sus alumnos.
- Proponer alternativas innovadoras en un ambiente de aprendizaje significativo.
- Diseñar y proyectar actividades de enseñanza que favorezcan las capacidades que estructuran la personalidad de los educandos.
- Coordinar experiencias dramáticas infantiles.

CONTENIDOS BÁSICOS

El juego teatral: realidad, ficción y verosimilitud. La estructura dramática: argumento y tema. Secuencia dramática y de acción. Texto dramático y texto escénico o espectacular. Estructura de representación: rol y personaje. Conflicto, objetivo y acción

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

de los personajes. Organización del espacio y tiempo escénico. Sentido integral de la escena. Objetivos, contenidos y formas de representación teatral. El nivel verbal y las acciones físicas. Enseñanza del teatro: Didáctica teatral. Metodologías.

9.3 CAMPO DE FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

FUNDAMENTACIÓN

La práctica en la formación docente se presenta como el eje central vertebrador que atraviesa toda la formación y posibilitará el abordaje del rol docente desde la comprensión de los procesos que atraviesan la práctica educativa.

La práctica docente, al igual que otras prácticas sociales, se define como altamente compleja, dado que se lleva a cabo en “escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles”⁵⁵

El futuro docente debe estar preparado no sólo con **conocimientos disciplinares y didácticos** sino también con las capacidades, habilidades y criterios para tomar decisiones frente a la amplia gama de situaciones que se presentan en la Institución Escolar; en la que entran a jugar valores y decisiones éticas - políticas que condicionan su accionar. Situaciones estas, para las que muchas veces no ha sido preparado pero que tienen que ver con la cotidianeidad y complejidad de dichas Instituciones.

“Enseñar no es cuestión de implementar repuestas preestablecidas a determinadas situaciones desde un cuerpo de prescripción teórica. Requiere hacer

⁵⁵ Edeltein, G. y Coria, A.- obra citada.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

juicios especiales a la luz del conocimiento local e interpretaciones particulares de conceptos cualitativos e ideales educativos.”⁵⁶

Esta definición de práctica docente alude a diferentes dimensiones de esta práctica e implica diferentes responsabilidades que deben diferenciarse al momento de pensar la formación docente:

- La enseñanza es una primera dimensión de la práctica. Esta dimensión hace referencia a la tarea sustantiva de la docencia, a la tarea específica a partir de la cual se perfila la identidad de un docente. Entran en juego, básicamente, dos tipos de conocimientos: el conocimiento académico o erudito acerca de la/s disciplina/s a enseñar y el conocimiento didáctico y metodológico para tomar decisiones acerca de cómo enseñar.
- La docencia como trabajo. La dimensión laboral de la práctica está sometida a controles pautados normativamente, la docencia en tanto práctica laboral está sujeta a un contrato que establece deberes y derechos, condiciones económicas, materiales para el desempeño (remuneración, horario, lugar, etc.). Requiere que el profesional tenga información acerca de los marcos legales que regulan esa dimensión de la práctica.
- La docencia como práctica socializadora. Desde esta dimensión, las prácticas docentes se orientan hacia la socialización de niños, a quienes contienen y acompañan en ese proceso de aprendizaje. Es una acción de socialización a través del conocimiento. Este aspecto del desempeño es parte del contrato social entre la escuela y la comunidad, el docente y la familia. Requiere que el docente posea conocimientos acerca de la comunidad, el contexto y el alumno en sus distintos momentos evolutivos.

⁵⁶ Barrow, R. Formación de Maestros: Teoría y práctica. En Alliaud, A. y Duschatzky, L. (compiladoras) (2003): **Maestros, Formación, práctica y transformación escolar.** Miño y Dávila editores.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- La docencia como práctica institucional y comunitaria. Está configurada por mandatos socio culturales explícitos e implícitos, comprendidos en la cultura institucional, por una parte, y por las características de la comunidad en la que se inserta la escuela, por otra parte. Requiere conocimientos que faciliten la comprensión de los fenómenos institucionales, organizacionales y socio-comunitarios, y saberes acerca de la gestión institucional como área de desempeño.

El encuadre del trayecto de la práctica docente debe tener en cuenta la formación simultánea de estas dimensiones. Si bien la dimensión sustantiva a considerar es la enseñanza, por ser la que da identidad a la profesión docente, no obstante, esa priorización no puede desconocer el interjuego con las otras dimensiones.

Este planteo implica pensar al docente como un profesional y supone una práctica docente que se consolida y fortalece cuando está apoyada en la reflexión - acción.

Desde el Trayecto formativo de la Práctica Docente será fundamental promover la inserción de las estudiantes del profesorado en los amplios y diversos ámbitos relacionados con su futuro desempeño docente. Esto permitirá facilitar su integración, ampliar sus expectativas y sus experiencias, prepararse para ofrecer respuestas, análisis, conceptualizaciones y soluciones más o menos adecuadas a diferentes situaciones concretas y para ello resulta necesario tomar conciencia de que la práctica docente como práctica social, no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja.

Lo expresado lleva a pensar en la necesidad de que la práctica docente:

- resignifique las micro-experiencias de vida cotidiana,

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- reconstruya el valor de la docencia,
- consolide los intercambios y valore la diversidad

Por lo señalado, la **formación en el trayecto de la Práctica Docente** requiere una visión articulada desde los distintos espacios curriculares, lo que implica a la vez un trabajo compartido, es decir convertir las prácticas en espacios de *indagación, debate, diálogo* en un intento por superar el enfoque **normativo** por el **reflexivo**. Se busca resaltar la articulación entre **la teoría y la práctica**, basándose en una enseñanza global desde un enfoque interdisciplinario.

Por lo tanto, es menester la articulación de éste trayecto formativo con los otros campos que forman parte de la caja curricular horizontal y verticalmente.

La práctica en la formación docente, se suele presentar como un campo de aplicación de la teoría pedagógica o de los saberes disciplinares, desde este diseño, se entiende como praxis, esto es que la teoría informa a la práctica y ésta a su vez permita revisar la teoría, en un dialogo constante entre ambas.

En cuanto a la formación, resulta oportuno destacar que ésta es una clara ocasión para formarse; Ferry, expresa que “...*formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, sobre sus representaciones...*”, está claro que este proceso no se desarrolla sino a través de interacciones con grupos de pertenencias y relaciones que estructuran dicho proceso.

Es decir, que uno se forma a sí mismo, pero también necesita de mediaciones. Estas son variadas, los formadores son mediadores humanos, también lo son las lecturas, las circunstancias y la relación con los otros. Todas estas mediaciones posibilitan la formación que orienta el desarrollo integral de las futuras docentes.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Se procura la formación del docente como agente social, educador constructor de conocimientos y no un mero transmisor. Por lo tanto, se hace necesario, ofrecerle una formación para la relación crítica y activa entre teoría y práctica.

Desde este trayecto curricular, se propone a la práctica pedagógica como un momento de reflexión crítica desde una doble vertiente: teórica – práctica en la búsqueda de la apropiación por parte de los estudiantes.

Expresados así, los conocimientos propios de la profesionalización docente, se sitúan en la intersección de la teoría y la práctica, que incluyen “un saber y un saber hacer”. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es el único atributo de la idoneidad profesional, su valor está en la posibilidad de que su construcción, se oriente a satisfacer las necesidades actuales vinculadas a los problemas de la práctica concreta.

Se busca la formación de un docente comprometido, que desde una propuesta transformadora, necesita a la vez formación y transformación, se exige que sea reflexivo, autónomo y crítico.

Entender la intervención pedagógica y la práctica docente en el profesorado desde esta perspectiva, exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, etc.; pero fuertemente atravesado por las variables contextuales e institucionales.

Ser docente no es solo estar en el aula e impartir saberes sobre tal o cual disciplina, su rol implica la participación real dentro de la institución en la que se desempeña, sea esta la escuela, un instituto, un centro vecinal, etc. Es necesario que conozca el entorno de la misma, en tanto marco social y las inquietudes de sus alumnos, lo que el medio les demanda, lo que ellos necesitan.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Las Instituciones Educativas encargadas de formar a los futuros docentes tienen un compromiso real con la sociedad a la que sirven: el de Formar Profesionales de la Educación.

En este sentido, el Trayecto Curricular de Práctica Docente posibilitará el abordaje del rol docente desde la comprensión de los procesos que atraviesan la práctica educativa en diferentes contextos, tanto a nivel micro como a nivel macro social. Es por ello, que se proponen diferentes talleres que acompañan a la Práctica Docente, conformando diferentes equipos de trabajo entre los formadores según el eje específico en cada año.

DESARROLLO CURRICULAR

1.08 PRÁCTICA DOCENTE I: CONTEXTO, COMUNIDAD Y ESCUELA

FUNDAMENTACIÓN

Las prácticas son construcciones sociales en las que se juegan múltiples variables (políticas, económicas, culturales, institucionales, grupales, personales) que las cargan de sentido y les otorgan significatividad. Obedecen a una lógica que las define y les otorga singularidad. (G.Edelstein: 1995). Se realizan en contextos específicos, concretos, singulares (escuelas y aulas) en un tiempo determinado, no causal ni lineal.

Involucra la generación, desde los comienzos mismos del proceso de formación, de instancias específicas y de complejidad graduada que intentan superar, de este modo, una concepción reduccionista y hasta descontextualizada de práctica limitada sólo a la enseñanza en las aulas, ampliando sus posibilidades e injerencias a otras dimensiones y espacios involucrados en el proceso de enseñar, tales como la institución educativa y el contexto.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

De modo que la concepción de práctica subyacente en esta propuesta curricular amplía el significado acotado que la ceñía a la idea de ‘práctica de enseñanza’, para considerarla como práctica docente. La aproximación al análisis y reflexión acerca de las prácticas implica abordar cada uno de los ámbitos comprometidos en el quehacer docente - contexto, institución y aula - develando la complejidad de procesos particulares y las tareas concretas que realizan los docentes en cada uno de ellos.

El análisis de las relaciones escuela-comunidad-contexto constituye el eje organizador de las temáticas abordadas en este taller, mediante esquemas teórico-referenciales y estrategias metodológicas que posibiliten identificar y analizar críticamente los problemas socio-económicos y culturales que afectan a las comunidades educativas en general y a las prácticas docentes en particular.

Los diagnósticos aproximativos emergentes del contexto y de las instituciones educativas permitirán a los futuros docentes construir marcos interpretativos y diseñar estrategias de intervención reconociendo la multiplicidad de tareas que podrían emprenderse desde la función docente y las prácticas institucionales en general, para atender, desde la especificidad educativa, los fenómenos de contexto.

PROPÓSITOS

- Analizar las relaciones escuela – contexto mediante esquemas teórico-referenciales y estrategias metodológicas de indagación que posibiliten identificar y analizar críticamente los contextos socio-económicos y culturales que afectan y marcan a las instituciones educativas y a las prácticas docentes.
- Comprender la complejidad de la trama institucional educativa que enmarca las prácticas docentes en sus diferentes dimensiones.

CONTENIDOS BÁSICOS

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

La realidad Educativa actual en su complejidad: Contexto, comunidad, escuela. Análisis de diferentes situaciones contextuales del entorno y de la región. Construcción de instrumentos que permitan el relevamiento de información.

La práctica educativa como práctica social compleja. La constitución de los sujetos de la práctica educativa: docentes y alumnos. Dimensiones de la Práctica docente.

Construcción de instrumentos que permitan aproximarse a las características y dimensiones de las instituciones educativas. Sistematización de la información - elaboración de estadísticos simples; cuadros comparativos, gráficos de frecuencia, etc., para su comunicación en distintos formatos.

Esta unidad curricular, de desarrollo anual, se ocupará de:

- 1- El análisis de los contextos socioeducativos de la escuela sede, de la comunidad y de la región.
- 2- El trabajo en las escuelas sede que se orienta a facilitar la primera inmersión de los estudiantes en contextos de la práctica, guiados por el profesor de práctica y los “docentes orientadores”. Puede incluir visitas a las instalaciones y participación en distintas actividades.

En forma articulada al espacio de Trabajo de campo se desarrollarán: Seminario-Taller de Métodos y Técnicas de Indagación y Taller de Institución Educativa, de cursado cuatrimestral en la sede del Instituto.

1.09 MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INDAGACIÓN

FUNDAMENTACIÓN

Se dirige al aprendizaje de metodologías sistemáticas para recoger y organizar las informaciones empíricas primarias y secundarias en trabajos de campo en las escuelas y la comunidad (observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

registro, elaboración de indicadores simples, elaboración de cuadros comparativos, búsqueda bibliográfica, etc.)

Los problemas educativos, Institucionales, áulicos y extra-áulicos, que afectan el devenir de procesos y acciones educativas, demandan ser develados, reconocidos, estudiados, analizados en sus causas y encarados desde acciones concretas que conlleven a su resolución.

Construir prácticas de indagación educativa, asociadas al quehacer educativo cotidiano, demanda conocer y saber construir el Plan de relevamiento, con instrumentos apropiados de metodología cualitativa y cuantitativa, indispensables para el desarrollo de planes de recolección de la información que favorezcan la mirada crítica sobre las problemáticas educativas.

El Taller busca proveer a los futuros docentes de un espacio de aprendizajes que integre el saber: favoreciendo el conocimiento de las fases del proceso de investigación y los instrumentos de metodología cualitativa existentes en su amplia y diversa variedad, el saber hacer: al promover el aprendizaje de procedimientos específicos vinculados a la elaboración, aplicación y análisis crítico de los instrumentos de recolección de datos, respetando la diversidad de contextos y personas interactuantes, la multiplicidad de situaciones y reacciones, y la amplia variedad de problemáticas que atraviesan las instituciones educativas y sus contextos.

PROPÓSITOS

- Conocer y analizar algunas estrategias de construcción y aplicación de métodos y técnicas para la recolección de datos presentados durante el curso.
- Orientar trabajos de campo que permitan recoger información y sistematizarla para su comunicación.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

CONTENIDOS BÁSICOS

Los procesos de indagación para el análisis de la realidad socioeducativa y las prácticas docentes. Las fuentes y recursos para la recolección cuantitativa y cualitativa de los datos. Los métodos e instrumentos de indagación: La observación, las narraciones, las entrevistas y los documentos. Elaboración y aplicación de instrumentos de recolección. Análisis de variables, dimensiones e indicadores cuantitativos y cualitativos del Sistema Educativo. Lectura e interpretación de documentación y normativa escolar.

Recolección, sistematización y análisis, según tipos, fuentes y circuitos de comunicación.

1.10 TALLER: INSTITUCIONES EDUCATIVAS

FUNDAMENTACIÓN

Plantear la problemática de las instituciones educativas en la formación de los futuros docentes implica reflexionar sobre la función de estas en relación con el Estado, la Economía y la Sociedad. Su origen y desarrollo está fuertemente impregnado de procesos históricos políticos que las definen y en marcan como generadoras de profundos cambios sociales. Por esto, la comprensión de su dimensión temporal en el contexto de los procesos nacionales e internacionales, requieren del análisis del marco histórico, político, social y económico que inciden en forma directa en su organización y las relaciones que promueve a su interior y con la sociedad.

En los actuales escenarios, se suscita una nueva mirada sobre la Institución Escolar lo que implica transformar la escuela y revisar sus funciones para adecuarla a los requerimientos de la comunidad en la que está inserta y satisfacer las necesidades y las nuevas demandas educativas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

El elegir una profesión que transcurre en una institución específica, conlleva necesariamente a interiorizarnos de la misma, de sus movimientos, crisis, conflictos, atravesamientos. De tal manera que podamos explicar lo paradójico que a veces se torna la práctica docente.

Los futuros docentes debieran comprender la importancia de estas tramas vinculares intersubjetivas y la causalidad social e institucional de su constitución; los modos de funcionamiento en las dinámicas escolares para que, a partir de esta comprensión crítica, puedan reflexionar sobre las problemáticas institucionales que se centran en las relaciones, los vínculos y sus efectos y no en las personas que los actúan.

PROPÓSITOS

- Comprender la complejidad de la trama institucional a partir de la trayectoria y posicionamiento de los actores que la concretizan
- Construir un cuerpo de conocimientos sobre la dinámica institucional, a fin de asumirse como un actor comprometido en el ámbito de la de las instituciones educativas que les toque actuar.
- Indagar y analizar lo diferentes referentes históricos, sociales, políticos, económicos y culturales que dan significado a la escuela actual.
- Interpretar el entretelado de dimensiones intrapersonales, interpersonales, y contextuales de los procesos institucionales educativos.
- Registrar información para su análisis y reflexión.

CONTENIDOS BÁSICOS

La institución escolar. Diferentes marcos teóricos. Dialéctica de lo instituido y lo instituyente. Características que las definen. Dimensiones de la institución Educativa:

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Pedagógico-didáctica; organizacional y Administrativa; socio-comunitaria. Cultura Institucional. El imaginario Institucional. Poder y Autoridad. Los espacios de participación. Problemáticas que los atraviesan. Análisis de casos en diversos contextos.

2.20 PRÁCTICA DOCENTE II: GESTIÓN INSTITUCIONAL Y CURRICULAR

FUNDAMENTACIÓN

Con respecto al primer eje Gestión Institucional supone reconocer las lógicas que regulan la dinámica institucional -cultura y prácticas-, su historicidad, los conflictos existentes, las problemáticas centrales, las relaciones interpersonales, las formas organizacionales típicas, los procesos de gestión curricular, entre las cuestiones más relevantes. Los aportes del espacio curricular Taller Institución Educativa, desarrollados en el primer año permitirán abordar las configuraciones institucionales de la práctica docente en el nivel primario para indagar los procesos específicos en que se construyen las mismas.

También se abordará el eje Currículum, buscando aportar elementos que permitan analizar el currículum oficial, qué señalan los aprendizajes prioritarios (NAP), la industria editorial que los traduce y la enseñanza que se hace responsable en el aula de que se transformen en aprendizajes relevantes a través de una cuidadosa programación de actividades, diseño de materiales y evaluación permanente.

Busca aproximar a los estudiantes a los procesos que se generan al interior de las instituciones educativas (trama de lo instituido, la dinámica instituyente, las condiciones de los sujetos en las mismas), y las relaciones que se tejen entre estas y la sociedad. Asimismo intenta generar un espacio que posibilite a los alumnos

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

participar en acciones que le aporten marcos referenciales para el análisis y valoración de experiencias en relación a la gestión curricular.

Los estudiantes en esta Práctica asumirán el rol de Ayudantes del curso de una escuela asociada, colaborando con los y las docentes y apoyando el aprendizaje de los alumnos. En esta tarea, aprenderán actuaciones propias de la profesión, leyendo la programación para articularla con la enseñanza con el propósito de favorecer los aprendizajes.

Las actividades de los estudiantes serán seleccionadas a partir de las necesidades de las escuelas sede para desarrollar Ayudantías en las que se colabore con las tareas diseñadas por el docente, se produzcan materiales alternativos y otras ayudas didácticas en reemplazo y/o complemento de los libros de texto, acompañamiento a alumnos con dificultades escolares, etc. Para ello es necesario articular con las unidades curriculares del campo de la Formación Específica: las didácticas especiales.

A la vez, dentro de las tareas a desarrollar en la Institución formadora, el trabajo de campo incluirá a los estudiantes en las tareas de análisis de los materiales curriculares, de su coherencia con las prácticas de programación, enseñanza y evaluación. Realizará el diseño y programación de propuestas de enseñanza con las adecuaciones a contextos y grupos de alumnos: actividades acotadas, dentro de un proyecto general del docente y secuencias de clases alrededor de algunos contenidos en coordinación con el docente de la escuela asociada. Para ello es necesario articular con las unidades curriculares del campo de la Formación Específica: las didácticas especiales y del campo de la formación general de 1ro. y 2do. Año.

PROPÓSITOS

- Analizar el entretendido de dimensiones intrapersonales, interpersonales, y contextuales en las instituciones educativas de diversos contextos.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas.
- Comprender las configuraciones institucionales de la práctica docente del nivel primario para indagar los procesos y lógicas específicas que se construyen en los procesos curriculares y de enseñanza.
- Reconstruir y resignificar los conocimientos de la experiencia personal vivida en las instituciones educativas.

CONTENIDOS BÁSICOS

Diversos contextos escolares y los procesos de incorporación. Las ayudantías en su doble perspectiva: como apoyo a los docentes y a los alumnos y como forma de aprender las actuaciones propias de la profesión docente. Relevamiento de la información sobre los condicionantes institucionales de la práctica docente y de las Culturas de la Enseñanza y de las Culturas de la colaboración. Los NAP. Los diseños curriculares jurisdiccionales, institucionales y áulicos. Planificaciones, textos escolares, y materiales de apoyo. Observaciones de clases en diversos años y áreas. Diseño de propuestas de enseñanza. Análisis de Casos, simulaciones o microexperiencias en distintos ámbitos: formales y no formales.

Esta unidad curricular, de desarrollo anual, se ocupará de:

- 1- El trabajo en el instituto sobre el análisis de las instituciones educativas y los currículum relevados en las escuelas sede que se realicen en el trabajo de campo; también el diseño de programaciones de enseñanza.
- 2- El trabajo de campo en las escuelas sede que se orienta a continuar con la inserción de los estudiantes en contextos de la práctica, incluyendo la participación en actividades de responsabilidad creciente, tales como la

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

observación participante en las aulas y la colaboración en actividades docentes en aula.

En forma articulada a la unidad curricular se desarrollarán:

Taller de Currículum y Organizadores Escolares y Taller de Programación de la Enseñanza.

2.21 TALLER CURRÍCULUM Y ORGANIZADORES ESCOLARES

FUNDAMENTACIÓN

En general, en los desarrollos teóricos, las propuestas bibliográficas y las prácticas legitimadas por la cultura institucional de las escuelas, la temática del currículum contempla muy colateralmente la dimensión organizativa, circunscribiéndose como ámbitos diferenciados de tratamiento y resolución. Sin embargo, no es difícil advertir que el contexto del aula se halla condicionado por proposiciones e imposiciones externas (nacidas de la macroestructura de la administración educativa) e internas (relacionadas con la microestructura de la escuela).

Históricamente, el desarrollo del currículum, así como el cambio con propósitos de mejora, se fundamentó en la acción individual del profesor en el aula, manteniéndose intactas las estructuras organizacionales. Actualmente, desde una visión reivindicativa del papel de la organización, se asiste a una dialéctica currículum – organización, por cuanto las actuaciones relacionadas con procesos de enseñanza – aprendizaje contribuyen a potenciar modalidades organizativas, y éstas – a su vez – proporcionan las condiciones para el desarrollo de esas actuaciones, constituyéndose en componente del currículum institucional, desde una concepción amplia del término.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

La escuela actúa como contexto en el que se desenvuelve la enseñanza y el aprendizaje, y en ese sentido la organización escolar actúa como posibilitadora o limitadora de la intervención por el conjunto de condicionantes que la constituyen.

De una manera más específica, la organización configura la condición de viabilidad del currículum al asegurar las condiciones, circunstancias, recursos, tecnologías, tiempos, normas, etc. que lo hacen posible. Visto así, el desarrollo y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje se vincula con el desarrollo y mejora de la organización.

Una perspectiva dinámica y crítica del currículum plantea la exigencia de un proceso abierto en continua revisión y cambio, lo que requiere de una pluralidad de conceptos, perspectivas teóricas e ideológicas que proporcionen elementos para analizar, explicar, comprender y orientar posibles decisiones y prácticas tendientes a la mejora de la escuela. Ello supone reconocer que el desarrollo curricular y organizativo de las escuelas, no constituyen procesos exclusivamente tecnológicos, porque a las cuestiones técnicas van ligadas otras dimensiones y lógicas no instrumentales, de índole socio – política, cuya indispensable consideración permite comprender, explicar y reconocer que no todo es previsible, explícito y controlable en el currículum y en la organización, ni siempre guarda coherencia con los fines declarados que se persiguen.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

PROPÓSITOS

- Observar y analizar los procesos organizativos como ámbito de concreción y como componentes del currículum institucional.
- Compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas
- Integrar el análisis de las “rutinas” y “rituales” que forman parte de la vida social y escolar, como estructurantes de las prácticas y reguladores prácticos que permiten poner en marcha a las organizaciones.
- Analizar qué “nuevas rutinas” deberán ser instaladas y qué otras son para recuperar.
- Analizar y comprender de la coherencia entre el currículum oficial, los textos escolares y la práctica de la enseñanza
- Analizar críticamente diferentes desarrollos curriculares proponiendo sugerencias, mejoras y posibilidad de selección respecto a las necesidades del trabajo pedagógico.

CONTENIDOS BÁSICOS

La escuela como organización social en la que se viabiliza la concreción del currículum. La estructura formal e informal de la organización y las diferentes perspectivas teóricas de análisis. Documentación organizadora en la escuela (planificaciones, agendas, registros de asistencia, legajos, cuadernos de comunicaciones, etcétera). Su función en relación a la regulación de las prácticas docentes

El currículum: diferentes definiciones y dimensiones. Cultura, currículum y distribución de saberes. Diferentes aportes en el estudio del currículum y la estructura de la

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

escuela. El análisis organizacional de la escuela como campo de diseño e intervención para la implementación y el cambio curricular

Niveles de especificación curricular en el caso argentino: nacional, jurisdiccional, institucional, áulico. El DCJ, el PCI, la planificación áulica. La intervención profesional del docente en el desarrollo curricular.

2.22 TALLER PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

FUNDAMENTACIÓN

Tal como lo plantea Cols la necesidad de diseño deviene de la naturaleza de la enseñanza como acción intencional, proyectual y racional. Situando a la programación en el marco del proceso de enseñanza que lleva a cabo el profesor.

Jackson establece que la tarea de enseñar comprende distintos momentos: La fase preactiva, la fase interactiva y la posactiva, desde el punto de quien enseña, la instancia preactiva implica un proceso de construcción personal o colectiva orientado a convertir una idea o propósito en un curso de acción.

La programación define así un espacio “transicional”, de articulación entre las intenciones y valores pedagógicos del profesor y las condiciones de la tarea (Cols, 2000:4).

La posibilidad de anticipación en el tiempo, de prever a priori los elementos y aspectos críticos de la tarea, de considerar conjuntamente propósitos, posibilidades y restricciones, constituyen los ejes del proceso de programación.

El diseño articula tres funciones básicas en relación con los procesos de enseñanza:

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

- Una función de regulación y orientación de la acción, en la medida en que se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea;
- Una función de justificación, análisis y legitimación de la acción, en la medida que permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones;
- Función de representación y comunicación, en la medida en que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto.

Los procesos que se evidencian al construir un diseño constituyen un conocimiento práctico profesional, un “saber hacer” que se adquiere produciéndolo y como todo “hacer artesanal” para ser aprendido necesita de un profesor que acompañe y oriente a los estudiantes-aprendices en las decisiones que han de tomarse para definir tiempos, espacios, materiales, consignas, entre otros aspectos.

Enseñar a diseñar es asumir la complejidad de enseñar un problema práctico. Cuando el profesor convoca a los estudiantes a pensar en cómo organizar el espacio en que se trabajará la propuesta, los tiempos que se le destinarán, la secuencia y el tipo de actividades que se eligieron en función del recorte de contenidos realizado, pone a los estudiantes en situación de tomar decisiones, les demanda un conocimiento puesto al servicio de la acción pensada y anticipada, los orienta para que consideren también los saberes que ya poseen los sujetos a quienes se les brindará la Enseñanza.

Cada vez que un profesor interviene preguntando “¿qué se espera que aprendan con esta actividad?” o “¿para qué se plantea esa pregunta?” o “¿qué respuestas anticipan que obtendrán?”, promueve la reflexión sobre los contenidos, los

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

objetivos, las estrategias que ponen en juego los alumnos en el momento de resolver determinadas situaciones.

PROPÓSITOS

- Analicen a la enseñanza, su programación y las decisiones que devienen de su práctica en el marco de las instituciones, las políticas educativas y los contextos.
- Comparen distintos modelos de programación, analizando diferentes diseños didácticos en relación con la selección y organización de contenidos y actividades.
- Elaboren diseños didácticos considerando diversos enfoques acerca de la enseñanza.
- Fundamenten sus decisiones didácticas en relación con variables, políticas, contextuales, grupales, e individuales.

CONTENIDOS BÁSICOS

Programación, currículum y enseñanza. Enfoques de Programación. Decisiones sobre la fase preactiva de la enseñanza: definición de propósitos y objetivos; el tratamiento del contenido- selección, secuencia y organización; elaboración de estrategias de enseñanza; materiales de enseñanza y previsión de las formas de evaluación. Relaciones entre objetivos, contenidos y actividades.

Diseño de distintas propuestas para un mismo contenido y un mismo año. Diseño de secuencias sobre un mismo contenido en distintos años y/o ciclos de manera de anticipar la complejidad de su enseñanza. Diseño de secuencias de enseñanza en donde se articulan áreas. Análisis de secuencias realizadas por otros (compañeros,

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

docentes, libros de texto) y rediseño de las mismas. Análisis de Casos, simulaciones o microexperiencias.

Esta unidad curricular, de desarrollo cuatrimestral se realizará en el ámbito del instituto.

3.33 PRACTICA DOCENTE III: PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA EN JARDÍN MATERNAL, 2 Y 3 AÑOS

FUNDAMENTACIÓN

Las prácticas de la enseñanza hacen referencia a los procesos de transmisión y apropiación de contenidos y saberes que se enmarcan en procesos de escolarización, se ponen de manifiesto en la relación docente, alumno y conocimiento, básicamente centrado en el enseñar y aprender. Dichas prácticas tienen como especificidad el trabajo con el conocimiento, y cómo se comparte y se construye el mismo en el aula. (EDELSTEIN, G. 1995)

Las prácticas de la enseñanza son prácticas complejas. Algunas de sus características refieren a que se desarrollan en el tiempo, son irreversibles, involucran procesos interactivos múltiples y se hallan presentes en las mismas diversos atravesamientos. Además se considera que las prácticas de la enseñanza son plurales porque tienen relación con distintos contextos, distintas personas y distintas historias.

Sostenida sobre procesos interactivos múltiples las prácticas de la enseñanza cobran, sin embargo, forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva de su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye el conocimiento en el aula.(ELDESTAIN, G. 2002)

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Se propone brindar herramientas metodológicas que permitan realizar observaciones de prácticas de enseñanza en el nivel inicial, con la intención de posibilitar la reflexión acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el propio contexto de las salas de jardín maternal y jardín de infantes.

La práctica docente en el tercer año de estudios del profesorado de Educación Inicial, se planteará como un espacio de reflexión, intercambio e indagación sobre los condicionantes socio - institucionales y curriculares que inciden en la accionar docente y en la comprensión de los procesos cotidianos que se dan en el aula.

En este año de formación, el principio organizador es el aula y la práctica docente como instancia articulada con lo institucional y lo curricular, en continuación de lo ya elaborado en la Práctica de segundo Año. Las estudiantes observarán situaciones de aula en interrelación con lo institucional e iniciarán una microexperiencia de intervención más sistemática en la enseñanza, integrando los saberes de los otros espacios curriculares e iniciándose en el cumplimiento activo del rol docente en la práctica pedagógica, como parte del desarrollo curricular en el Nivel Inicial.

La inclusión de narrativas en las clases y producciones, el análisis de casos, y el trabajo grupal, entre otras, aparecen como estrategias privilegiadas en la consecución de estos propósitos. El trabajo colaborativo, de tutoría, y de evaluación formativa con los alumnos, permite ir complejizando y profundizando el conocimiento acerca de las prácticas pedagógicas desarrolladas en años anteriores.

Se involucra a los alumnos en el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias didácticas para la enseñanza en determinados espacios institucionales de trabajo con los infantes de salas maternas, 2 y 3 años.

Como paso previo se establecerán en el primer cuatrimestre la organización de microexperiencias didácticas que tienen la necesidad de trabajar en la introducción de

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

ajustes en un diseño y aprender a evaluarlo según lo que muestra su implementación. A su vez vivenciar la toma de decisiones prácticas en contextos prefigurados.

No supone una incursión fugaz para dictar una clase, sino un trabajo de inserción en una sala que facilite la adecuación del diseño y que posibilite el desarrollo de una secuencia de trabajo, incluyendo una fase de evaluación del aprendizaje de los alumnos.

En el segundo cuatrimestre se desarrollará las prácticas de enseñanza en otra sala de Nivel Inicial, llevando a cabo la programación y desarrollo de clases específicas por parte de los estudiantes en las escuelas asociadas, con guía activa del profesor de prácticas y el “docente orientador”. Como todas las unidades del campo de las Prácticas, se articula con el resto de las unidades curriculares de la formación general y específica. Con el desarrollo de esta Práctica de la enseñanza se intenta formar un docente que pueda poner en juego propuestas metodológicas, estrategias y recursos acordes a las características y necesidades de los infantes.

PROPÓSITOS

- Diseñar, implementar y analizar las propuestas de enseñanza en cada una de las salas de Jardín Maternal, 2 y 3 años.
- Reconocer a las instituciones educativas como un espacio con identidad y cultura propia en interrelación con lo social, lo cultural y lo político.
- Analizar reflexivamente lo institucional y lo curricular, desde la vivencia y propias trayectorias escolares, articulando significativamente teoría y práctica y comprendiendo la significación de la práctica pedagógica en el jardín maternal y el jardín de infantes.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Interpretar de las concepciones educativas que subyacen en las prácticas áulicas observadas, desde los marcos teóricos a bordados en los distintos Espacios de Formación.
- Reconocer en situaciones concretas de enseñanza, los vínculos que se establecen entre los componentes del triángulo didáctico.
- Comprender y significar la utilización del currículo prescripto como organizador y orientador de las prácticas de enseñanza.

CONTENIDOS BÁSICOS

Diseño, programación e implementación de propuestas de enseñanza. Toma de información para adecuar las propuestas a contextos, especificidades de las salas de Nivel Inicial, dentro de un proyecto general del docente orientador de la escuela asociada. Secuencias didácticas. Organización de los períodos didácticos en las distintas salas de Jardín Maternal, 2 y 3 años. Prácticas de la Enseñanza. Diseño, programación e implementación de propuestas de enseñanza en dos salas de Nivel Inicial en distintos contextos y ámbitos. Actividades planificadas en coordinación con el docente orientador. El análisis y diseño de estrategias y modalidades del trabajo grupal para la Coordinación de grupos de aprendizaje. Evaluación de Aprendizajes.

Esta unidad curricular, de desarrollo anual, se ocupará de:

- 1- El trabajo en el instituto sobre el análisis de las experiencias de enseñanza en las escuelas sede que se realicen tanto en las microexperiencias y en las prácticas pedagógicas.
- 2- El trabajo de campo en las escuelas y/o instituciones sede en las microexperiencias y en las prácticas pedagógicas donde se ocuparán de la programación, implementación y evaluación de sus clases.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

En forma articulada a esta unidad curricular se desarrollará: Taller: Evaluación de Aprendizajes.

3.34 TALLER EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

FUNDAMENTACIÓN

Para introducirnos en la problemática de la *evaluación* tenemos que saber, ante todo, que es un campo conflictivo, de posiciones controvertidas y polémicas Álvarez Méndez (2001), expresa que se conceptualiza y se interpreta la evaluación con significados diferentes, que sus usos son dispares, que las intenciones son diversas, aunque todos hablemos y actuemos en nombre de una evaluación de calidad. Por ello, este autor sostiene que introducimos a las prácticas evaluativas sin mayores reflexiones, sin referencia a marcos conceptuales, a los contextos sociales, al momento histórico, a los intereses que responden podemos hacer que prácticas pretendidamente transformadoras sean sólo prácticas reproductoras.

Desde esta perspectiva sostenemos, como lo hacen Wassermann (1994), Lipman (1998), Álvarez Méndez (2001), Litwin (2005), Palou de Maté (2005), que evaluar no es medir, clasificar ni examinar o calificar porque estas son actividades instrumentales de las que no se aprende. *Las prácticas evaluativas* son prácticas de aprendizaje y de enseñanza.

En este sentido, Álvarez Méndez (2001) expresa: No todo lo que se enseña debe convertirse automáticamente en objeto de evaluación. Ni todo lo que se aprende es evaluable, ni lo es en el mismo sentido, ni tiene el mismo valor. Afortunadamente los alumnos aprenden mucho más de lo que el profesor suele evaluar.

Por lo tanto, entendemos que la evaluación tanto para el alumno como para el docente es conocer, es contrastar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

deliberar, es razonar, es valorar, discriminar porque es parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Quien evalúa aprende a intervenir intencionalmente para comprometerse con el proceso de aprendizaje de quien aprende.

Siguiendo los planteos de Radulovich, S. el plano técnico es un recurso y un instrumento necesario en la acción evaluativa... con el recaudo de que se inscriba en la razón sustantiva de quienes participan en el programa, currículum, proyecto, institución. Los participantes son el eje neurálgico de cada uno de esos ámbitos de evaluación, y su voz no puede ser ignorada. Si la evaluación, a diferencia de la investigación básica, tiene que ocuparse de ser *útil* (ayudar a que los programas, instituciones, currículos funcionen mejor), resulta entonces necesario considerar ¿mejor para quién? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo?

La evaluación del aprendizaje es el proceso que permite emitir juicios de valor acerca del grado cuantitativo y cualitativo de lo aprendido requiere el análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.

PROPÓSITOS

- Analizar los diferentes posicionamientos acerca de la evaluación en los debates didácticos actuales.
- Diseñar instrumentos de evaluación específicos para el Nivel Inicial que les permita recoger información suficiente y útil al momento de tomar decisiones acerca de la enseñanza.
- Reflexionar acerca de la importancia de la autoevaluación y de la coevaluación.
- Comprender que la evaluación siempre es un proceso de diálogo, comprensión y mejora.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

CONTENIDOS BÁSICOS

Diversas maneras de concebir la evaluación. Funciones y características de la evaluación en el Nivel Inicial. Diferencias entre medir y evaluar. Modelos de enseñanza y prácticas evaluativas. Tipos de evaluación según los propósitos, el sujeto evaluador. Dimensión social, ética y afectiva de la evaluación. Principios de la evaluación en una concepción integradora. Evaluación, autoridad y poder. Evaluación y acreditación.

Medios e instrumentos de evaluación. Instrumentos de evaluación basados en la observación. Clasificación y utilización de distintos tipos de pruebas e instrumentos adecuados para el nivel.

Diseño y elaboración de pruebas para las distintas áreas curriculares. Aspectos cualitativos y cuantitativos de la evaluación de los alumnos. Los resultados de aprendizaje y el qué evaluar. Estrategias para evaluar los distintos tipos de aprendizaje.. Necesidad de enseñar y evaluar en forma integrada los distintos tipos de aprendizaje.

Esta unidad curricular, de desarrollo cuatrimestral se realizará en el ámbito del instituto.

4.43 PRÁCTICA DOCENTE IV: RESIDENCIA EN JARDÍN DE INFANTES FUNDAMENTACIÓN

La secuencia de este trayecto de formación cierra con un trabajo específico de incorporación plena al ejercicio de la tarea docente en el marco institucional del Nivel Inicial.

Terigi y Diker (1997:256) plantean que si bien la residencia se centra principalmente en la programación, conducción y evaluación de la enseñanza, se

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

diferencia cualitativamente como experiencia académica de las etapas anteriores, al incluir el trabajo explícito sobre otros planos de la actuación:

- 1- De carácter organizacional: al integrarse al equipo docente de la institución teniendo oportunidad de compartir experiencias institucionales, departamentales, areales; también participa en la dimensión de las relaciones escuela-comunidad, escuela-familia.
- 2- Organización curricular: obliga al residente el desarrollo curricular de variados ámbitos del conocimiento.
- 3- Referidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje donde el desarrollo de unidades de trabajo más extensas y variadas los conecta con diferentes concepciones metodológicas, procedimientos didácticos. No sólo se responsabiliza de los procesos de enseñanza sino también del seguimiento del aprendizaje y necesidades de los alumnos.

A su vez en el instituto se complementa con un trabajo que implica:

- El análisis de la inserción del rol y la incorporación a los procesos de trabajo docente.
- Los problemas de su práctica docente como casos a discutir con sus compañeros.
- Profundización del tratamiento de los temas de los diversos campos disciplinarios y didácticos
- Producción de informes sobre las estrategias de enseñanza implementadas y la evaluación de sus resultados.

También requiere de una articulación del trabajo con las instituciones asociadas que recibe a los practicantes y residentes. Supone la apertura de espacios colectivos diferentes que involucren la inclusión de los maestros o profesores en

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

ejercicio en los cursos en que las prácticas tendrán lugar, revalorizando el espacio y la función de las escuelas asociadas.

Tal como lo plantean las recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares del campo de la Práctica Profesional. Las transformaciones sólo serán posibles si los distintos sujetos se re-conocen (en particular “docente orientador” y profesores de prácticas), si es posible pensar juntos distintas alternativas, dado que la mejor idea será siempre la que surja de un proceso colectivo, para que los alumnos de las “escuelas sede” efectivamente aprendan y los estudiantes- practicantes también.

El “docente orientador” es quien tiene las claves para que los practicantes y residentes inscriban institucionalmente sus prácticas, haciendo objeto de conocimiento la cotidianeidad escolar en todos sus planos: los diversos proyectos didácticos e institucionales, los acuerdos con otros maestros, las reuniones de padres, las reuniones de personal, los recreos, las lecciones paseo, el funcionamiento de las asociaciones cooperadoras, los registros y toda la documentación que circula por la escuela”.

En síntesis, los estudiantes en la Residencia, asumen en un curso y en forma integrada la totalidad de las funciones docentes tanto de planificación, como de gestión de la enseñanza, en el ámbito espacial de la institución y en vinculación con otras instituciones de la comunidad. La tarea seguirá siendo cooperativa por cuanto se reflexionará sobre la acción y sobre las teorías en la acción, y se tenderá a desocultar restricciones culturales que obstruyan procesos reflexivos

La Residencia pedagógica se articulará con las unidades de: Taller Integrado donde las Práctica de las Ciencias Sociales, de la Lengua y Literatura, de la Matemática y de las Ciencias Naturales y Tecnología, asistirán a los residentes en el diseño, el desarrollo y la evaluación de las propuestas didácticas de cada área. Estos, junto a los docentes de Residencia, del campo de la Práctica, conformarán el equipo

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

de Práctica y Residencia y compartirán la tarea de seguimiento de alumnos en las escuelas sede, como también la definición de la acreditación de los alumnos en la Residencia Pedagógica.

Acompañará esta Residencia un Seminario Taller dirigido a compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas. Puede incluirse ateneos, presentaciones, exposiciones, y distintas modalidades de conocimiento público.

PROPÓSITOS

Establecer un espacio de enseñanza donde se puedan realizar prácticas educativas que resignifiquen, articulen y transformen las relaciones sujeto conocimiento-metodología didáctica y sus representaciones, para que los futuros docentes logren:

- Construir capacidades que resulten significativas para acceder a distintas realidades educativas y tomar decisiones pedagógicas adecuadas.
- Diseñar, implementar y evaluar propuestas didácticas significativas para la enseñanza en instituciones, situaciones áulicas y espacios específicos.
- Registrar de forma cualitativa los datos de las experiencias pedagógicas en las que participen y las procesen como material fundamental para la reflexión sobre la práctica y el crecimiento profesional.
- Construir capacidades para la autoevaluación y orientación de los caminos de formación a partir de la reflexión metacognitiva sobre la propia práctica.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

CONTENIDOS BÁSICOS

La residencia docente. Los diferentes momentos de la residencia. Organización y gestión de la residencia: La inscripción del contexto comunitario, de la cultura y la gestión institucional, de los proyectos curriculares y áulicos. Los fundamentos, propósitos, contenidos, procesos de la intervención docente en la Educación Inicial. La importancia de los materiales curriculares en la Residencia y los recursos didácticos. La evaluación de la intervención docente: evaluaciones procesuales y evaluaciones de resultados. Los proyectos de extensión y acciones interinstitucionales. Acciones en distintos ámbitos formales y no formales de la práctica docente. Evaluación de la residencia. El Trabajo final como instancia de integración de la carrera.

Esta unidad curricular, de desarrollo anual, se ocupará de:

1. El trabajo en el instituto sobre el análisis de las experiencias de las residencias que se llevan a cabo en las escuelas sede en todas las áreas curriculares del nivel inicial
2. El trabajo de campo en las escuelas sede en las residencias donde se ocuparán de la programación, implementación y evaluación de sus intervenciones didácticas. Como también las experiencias en ámbitos sociocomunitarios y no formales relacionados con su rol.

En forma articulada a la unidad curricular se desarrollará:

Taller: Sistematización de experiencias

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

4.44 TALLER DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

FUNDAMENTACIÓN

Un primer paso para entender la sistematización es reconocer que existen dos grandes «corrientes» de ideas al respecto. Una de ellas -y quizás la más desarrollada- es la que entiende la sistematización como un proceso de construcción de conocimientos a partir de la experiencia, que surge de reivindicar la práctica de las experiencias y de la lucha de algún momento de muchas personas que trabajaron en la educación popular. La otra -más pragmática- considera que la sistematización es una metodología de trabajo. Un registro de experiencias para aprender de ella, para no cometer los mismos errores (Barnechea, González y Morgan, 1998 y Beaumont et al., 1996).

Estas vertientes de pensamiento son en esencia producto de la propia sistematización de quienes la plantean. En todo caso, ambos marcos conceptuales concuerdan en justificar la sistematización: *la necesidad de recuperar y comunicar las experiencias para poder aprender de ellas*. Es así como Muñoz (1998) afirma que la sistematización valoriza positivamente el «saber popular» y trata de teorizar sobre dicho saber.

La sistematización de experiencias se debe considerar, entonces, como un esfuerzo consciente por capturar los significados de la acción y sus efectos; como lecturas organizadas de las experiencias, como teorización y cuestionamiento contextualizado de la praxis social, para poder comunicar el conocimiento producido. En resumen, si bien la sistematización no es un concepto unívoco, aparece como un tipo de tarea reflexiva, que todos podemos hacer y que, al recuperar la práctica organizadamente, nos permite volver a intervenir en ella y en la realidad.

Se requiere integrar a los estudiantes, a lo largo del proceso, en la **sistematización de las prácticas**. Es una tarea compleja de reflexión y de acción en

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

sí misma, cuyo aprendizaje se inicia en la formación inicial y acompaña toda la vida laboral. En principio, pueden reconocerse tres aspectos de importancia en la formación del profesorado que deben ser promovidos desde el inicio de la formación en el campo de las prácticas docentes:

- Capacidad para compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas
- Integrar el análisis de las “rutinas” y “rituales” que forman parte de la vida social y escolar, como estructurantes de las prácticas. Habitualmente se acostumbra a connotar negativamente a estos reguladores prácticos que permiten poner en marcha a las organizaciones. En tal caso, habrá que analizar qué “nuevas rutinas” deberán ser instaladas y qué otras son para recuperar.
- Debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas.

Incluyen ateneos, presentaciones, intercambios, exposiciones, y sistematización de experiencias analizadas a través de diferentes medios, para su comunicación pública.

La finalidad de este taller es que los estudiantes tengan *espacios de reflexión, evaluación y sistematización de las experiencias observadas y/o protagonizadas*. Implica que el formador de práctica propicie un clima apropiado donde se establezcan relaciones interpersonales con los alumnos basadas en un alto grado de confianza y de respeto, ya que se realizará un análisis y reflexión crítica acerca de cómo se ejecutó la práctica personal, de los compañeros, con alusión a limitaciones, logros y dificultades, etc.

Para ayudar a generar este clima de confianza y de óptima comunicación interindividual, es recomendable trabajar en grupos no muy grandes que a su vez se

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

organicen en sub-grupos y en parejas en los diferentes momentos del proceso de reflexión, análisis y sistematización de las experiencias.

Las conclusiones a las que se llegan a partir del trabajo de los Talleres de Sistematización deben ser comunicadas a los formadores de los diferentes campos interesados para que puedan aportar a mejorar la calidad de las producciones.

No existe en sí una metodología de trabajo para sistematizar experiencias. Los pasos y las técnicas que se utilizan obedecen a criterios básicos: la coherencia interna del proceso y la pertinencia de las herramientas, considerando no perder la integridad del proceso.

En tal sentido, la sistematización de experiencias incluye en sí misma una propuesta metodológica de trabajo. Una construcción de método y técnicas al servicio del objetivo del trabajo: el registro analítico de una experiencia. (Jara, 2001).

Una de las formas de construir el registro es la documentación narrativa de prácticas escolares, es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, 2003 y 2005).

A su vez, estimula entre los docentes procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretaciones pedagógicas en torno a los relatos de sus propias experiencias pedagógicas y hacer posibles experiencias de formación horizontal entre pares y contribuir, de esta manera, a la mejora y transformación democrática de las prácticas pedagógicas de la escuela (Suárez, D.2007:3)

PROPÓSITOS

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Construir procesos de sistematización de experiencias de las prácticas docentes a través de diferentes formatos que colaboren en la comprensión contextualizada de los diferentes escenarios educativos, donde emergen y se desarrollan.
- Promover procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretaciones pedagógicas de los estudiantes que contribuyan a la mejora y transformación democrática de las prácticas pedagógicas de la escuela.
- Compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas.

CONTENIDOS BÁSICOS

La situación previa como marco de referencia de las experiencias. Los ejes que orientan el estudio. Los objetivos de sistematización. La metodología: Los procedimientos e instrumentos cuantitativos como cualitativos: Portafolios, notas y documentos, trabajos de alumnos y alumnas, testimonios, observaciones, imágenes, etc. Actores participantes e informantes.

El registro de la experiencia y el proceso de reconstrucción histórica de la experiencia. Las conclusiones de la experiencia: factores que favorecieron y dificultaron la intervención. Diferentes formas de comunicar las experiencias sistematizadas: Trabajos finales, monografías, publicaciones individuales o grupales, informes de laboratorio, pasantías o giras de estudio, exposiciones, etc.

10. ACERCA DE LAS UNIDADES CURRICULARES

Tal como lo plantea la Resolución N°24/07 del CFE “La enseñanza no sólo debe pensarse como un determinado modo de transmisión del conocimiento sino

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

también como un determinado modo de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento”. Se han previsto en el diseño curricular formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente.

Se define por “unidad curricular” a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes.

Se ha previsto variados formatos entre los cuales se menciona:

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

Seminarios: Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación.

Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

Talleres: Unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. Se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción.

Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

Trabajos de Campo: Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Con este formato curricular se proponen las **Prácticas docentes:** en trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad en los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Su carácter gradual y progresivo determina la posibilidad de organización Cuatrimestral y /o anual en una secuencia articulada a lo largo del plan de estudios.

Unidades curriculares opcionales: Materias o asignaturas, seminarios o talleres que el estudiante puede elegir entre los ofrecidos por el Instituto formador. La inclusión de este tipo de unidades curriculares facilita a los futuros docentes poner en práctica su capacidad de elección dentro de un repertorio posible, lo que no sólo tiene un valor pedagógico importante para la formación profesional sino que, a la vez, permite que los estudiantes direccionen la formación dentro de sus intereses particulares y facilita que los Institutos realicen adecuaciones al diseño curricular atendiendo a la definición de su perfil específico.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS - DIDÁCTICAS

Teniendo en cuenta la organización curricular del diseño jurisdiccional, se considera que una forma mixta de métodos, estrategias y formatos sería lo más apropiado, para el desarrollo al interior de las diferentes unidades curriculares:

En términos generales, es muy recomendable promover el aprendizaje activo y significativo para los estudiantes, a través de:

- Estudio de casos,
- Análisis de tendencias,
- Discusión de lecturas,
- Resolución de problemas,
- Producción de informes orales y escritos,
- Trabajo en bibliotecas y

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Aprovechamiento de herramientas informáticas, contrastación y debate de posiciones.

Los dispositivos pedagógicos de formación deberán ser revisados y renovados críticamente. Las modalidades de trabajo independiente, de investigación documental, de uso de instrumentos informáticos, la elaboración de informes escritos, los trabajos con tablas y bases de datos, la elaboración de planes de acción en tiempos determinados con elección de alternativas, de ejercicios de expresión y comunicación oral, los trabajos de campo, entre otros, brindan la posibilidad de desarrollar la autonomía de pensamiento y métodos de trabajo intelectual necesarios para el desarrollo profesional. Los mismos deberían ser sistemáticamente ejercitados, contribuyendo, así también, a disminuir las brechas resultantes de las desigualdades en el capital cultural de los estudiantes.

Fortalecimiento del proceso formativo inicial

Es sabido que el trayecto de la formación inicial, que transcurre el estudiante no siempre es suficiente para alcanzar todas las capacidades necesarias para el ejercicio de la función docente. De allí que se vuelve relevante que los institutos incorporen nuevas oportunidades y experiencias que acompañen la formación inicial, facilitando bases sólidas para las decisiones fundamentadas y reflexivas en situaciones reales.

Entre las actividades formativas que podrían acreditar los estudiantes en forma paralela a su formación y teniendo en cuenta que en la actualidad todos los institutos cuentan con programas y proyectos nacionales, tales como CAIE, Plan de Mejora, Desarrollo profesional y otros se puede pensar en las siguientes actividades formativas:

Conferencias y Coloquios: encuentros de aprendizaje con especialistas especialmente invitados, sobre temáticas relativas a los contenidos que se están

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

desarrollando en los distintos cursos. Las mismas permiten acercar a los estudiantes el aporte de profesores y profesionales de reconocida trayectoria, ampliando y fortaleciendo las perspectivas de conocimientos disponibles en la institución. A los efectos de la acreditación, las conferencias y coloquios requieren generar un trabajo de producción posterior.

Seminarios de intercambio y debate de experiencias: encuentros de presentación de experiencias, de informes de estudios de campo, de trabajos monográficos, posters, proyectos didácticos y otras modalidades, con debate de sus desarrollos y conclusiones. Esta actividad tiene el propósito de valorizar, producir, sistematizar y socializar conocimientos, experiencias pedagógicas e investigaciones operativas llevadas a cabo por los estudiantes durante su proceso de formación.

Ciclos de Arte: actividades del mundo de las artes (teatro, música, cine, etc.) realizadas dentro del propio Instituto u orientadas dentro de la agenda de actividades culturales que se ofrece en el espacio geográfico en el que se inserta el Instituto y a las que se sugiere concurrir con algún trabajo previo y posterior.

Congresos, Jornadas, Talleres: actividades académicas sistematizadas que organizadas por los Institutos Superiores y/o las escuelas asociadas o por otro tipo de instituciones reconocidas permiten, aún antes del egreso, vincular a los estudiantes con el mundo académico y la producción original y vivenciar de manera temprana los actuales desafíos del desarrollo profesional.

Actividades de estudio independiente que facilite el ritmo de avance de los estudiantes, permitiendo el estudio de un tema de modo individual dentro del tiempo de una asignatura, con una guía de trabajo y su correspondiente propuesta de evaluación. Para el tratamiento de este tipo de actividades, se recomienda utilizar las nuevas tecnologías e la información y comunicación disponibles en los Institutos de Formación Docente.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

Este tipo de actividades, menos “escolarizantes” y más propias de la educación superior, constituyen herramientas para las propuestas de los docentes de profesorado (en forma individual o en conjunto con otros profesores) y se presentan como un contenido y experiencia sustantivas de la formación en sí misma, fortaleciendo el desarrollo reflexivo de profesionales autónomos.

11. EVALUACIÓN

DEL DISEÑO CURRICULAR

Los Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial, definidos a nivel Jurisdiccional pero desarrollado siempre en la instancia Institucional, requieren:

- Un acompañamiento sostenido en el proceso de implementación; y
- Un proceso de evaluación y ajuste.

En relación al primero, desde la jurisdicción, se acompañara a los institutos en el proceso de implementación, a través de un equipo técnico, que en forma sostenida trabajará al interior de los mismos, con el equipo de gestión y el cuerpo de profesores, asistido a la vez con materiales curriculares que orienten tal proceso.

En relación al segundo, la evaluación debe ser entendida como una práctica institucional que está condicionada por diferentes aspectos sociales, políticos, institucionales y personales que además inciden en todos los demás elementos implicados en la formación.

Esto supone poner distancia con la evaluación entendida como medición y redefinirla como proceso formativo, comprendiendo que para el mejoramiento de la calidad de la educación se deben reconocer las características de aquellos a quienes

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

se evalúa y respetar la diversidad sociocultural de la institución y de los alumnos en particular.

Por la función social que se le asigna a la evaluación, ésta se convierte en un proceso complejo de construcción, reflexión, comunicación e interpretación de los procesos y resultados obtenidos para la toma de decisiones, en una búsqueda constante de caminos que permitan superarlos, optimizarlos y/o resignificarlos. La evaluación cumple, entonces, una función social en la medida en que no se limita sólo al trabajo del aula sino que lo trasciende hacia contextos más generales.

La evaluación Curricular es una necesidad prioritaria, ya que la información recogida a lo largo de su desarrollo permitirá comprender los diferentes procesos, resultados y tomar las decisiones pertinentes para el mejoramiento de la implementación curricular. Esto implica la posibilidad de evaluar en forma *integral* y *sistemática* los procesos curriculares que se generan en el interior de la institución formadora y también desde lo externo: las regulaciones políticas-administrativas y de gestión institucional, la estructura y organización del instituto, el currículum, la programación de las actividades de enseñanza y aprendizaje de los espacios curriculares, el rendimiento académico de los alumnos, entre otros aspectos. Es decir, la evaluación concebida como una tarea en red entre los actores institucionales del profesorado.

Desde esta perspectiva la evaluación será una tarea y un proceso permanente, en forma mancomunada entre las instituciones y la dirección de nivel, incluyendo los siguientes momentos:

- a) Recoger en forma sistemática información sobre la marcha del currículum, tanto cuantitativa como cualitativa, a través de mecanismos de indagación, tales como:
 - Jornadas de evaluación con alumnos.
 - Encuestas y entrevistas a ingresantes, alumnos en formación y egresados.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- Entrevistas a los equipos docentes responsables de cada una de las unidades curriculares.
- Dictado de clases integradas en las prácticas docentes.
- Relevamiento y análisis del material bibliográfico, trabajos prácticos, guías de estudio y parciales implementados en las unidades curriculares.
- Seguimiento de los alumnos (rendimiento académico, índices de retención y deserción.)
- Conformación de equipos docentes y alumnos para análisis de la información relevada.
- Encuestas abiertas a los directivos y docentes de Escuelas que reciben practicantes.
- Elaboración de Informes de Evaluación.

b) Tomar decisiones y definir las características de los cambios necesarios para su mejora, tanto en las necesidades de fortalecimiento pedagógico de los docentes, como en los apoyos para los alumnos, o en la gestión y desarrollo de la organización;

c) Durante la implementación de los cambios, realizar un seguimiento y recolección de informaciones para analizar acerca de su eficacia o corregir desvíos;

d) Al finalizar una cohorte completa de un plan de estudios, sistematizando y analizando las informaciones para decidir sobre la calidad de la formación de sus egresados.

DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE:

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

En cada campo y desde cada unidad curricular deben preverse criterios de evaluación coherentes con el marco de este diseño, los cuales deben ser explícitos tanto para los docentes como para los alumnos.

Algunos de estos criterios podrían ser:

- Conceptualización: construcción y relación entre conceptos.
- Comprensión, fundamentación y ejemplificación.
- Transferencia de los contenidos y experiencias formativas.
- Participación y pertinencia de las actuaciones.
- Expresión oral y escrita con coherencia, congruencia y uso pertinente del vocabulario técnico específico de cada disciplina y de los diferentes lenguajes.
- Meta cognición.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos supone también la evaluación de las prácticas de enseñanza. Ambas son fundamentales en el proceso de evaluación del desarrollo curricular.

Se plantea la necesidad de establecer la promocionalidad de los espacios curriculares, sobre todo en el campo de la Práctica Profesional, incluidos talleres y seminarios, para permitir una mayor flexibilización en el cursado de los mismos; lo que permitirá avanzar en evaluaciones que construyan un aprendizaje para la comprensión y que, por lo tanto, implique una enseñanza para la comprensión.

Por lo antes expuesto, la evaluación se convierte en una herramienta necesaria para comprender las prácticas pedagógicas, quien, desde sus funciones se organiza a partir de la definición de los siguientes principios:

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

- **Calificación:** Como síntesis en el ámbito de la información no exclusiva respecto de los procesos realizados por los alumnos. Información que debe ser comunicable a los diferentes actores de la comunidad educativa.
- **Promoción:** Entendida como la toma de decisiones del pasaje de los alumnos/as de un nivel a otro dentro del Profesorado, la promoción será regulada según las decisiones que se tome a nivel jurisdiccional e institucional.
- **Acreditación:** Entendida como la forma de constatar sistemática y periódicamente la capacidad adquirida por la/os alumna/os con relación a los logros propuestos.
- **Certificación:** Deja constancia de las acreditaciones logradas y del cumplimiento efectivo de los requerimientos para promoción

Desde lo planteado hasta aquí, la evaluación curricular se concibe como un proceso de retroalimentación; es decir, evaluar el currículo involucra la obtención y el análisis de información acerca de las actividades que tienen lugar en la implementación del mismo, a fin de proporcionar alternativas de solución que promuevan el fortalecimiento de las cualidades y la disminución de las deficiencias encontradas.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

11.1 SISTEMA DE CORRELATIVIDADES

1º AÑO	
Psicología Educacional	-----
Lectura y Escritura Académica	-----
Didáctica General	-----
Historia Argentina y Latinoamericana	-----
Problemática Contemporánea de la Educación Inicial	-----
Introducción a la Educación Artística	-----
Propuesta Variable o Complementaria	-----
Práctica Docente I Contexto Comunidad y Escuela	-----
Métodos y Técnicas de Indagación	-----
Instituciones Educativas	-----
2º AÑO	
TICs	-----
Historia y Política de la Educación Argentina	Historia Argentina y Latinoamericana
Pedagogía	-----
Didáctica de la Educación Inicial	Didáctica General - Psicología Educacional
Sujeto de la Educación Inicial	Psicología Educacional
Lengua y Literatura y su Didáctica	Didáctica General - Psicología Educacional
Matemática y su Didáctica	Didáctica General - Psicología Educacional
Educación Artística y su Didáctica: Lenguaje Corporal	Introducción a la Educación Artística
Seminario de Cuidado de la Salud / Educación Sexual	-----
Práctica Docente II Gestión Institucional y Curricular	Práctica Docente I Métodos y Técnicas de Indagación Instituciones Educativas
Currículum y Organizadores Escolares	Práctica I

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

Programación de la Enseñanza	Psicología Educacional Didáctica General Práctica I
3º AÑO	
Filosofía	-----
Sociología de la Educación	-----
Propuesta Variable o Complementaria	-----
Ciencias Sociales y su Didáctica	Didáctica General - Didáctica de la Educación Inicial
Ciencias Naturales y su Didáctica	Didáctica General - Didáctica de la Educación Inicial
Psicomotricidad	Educ. Artística y su Didáctica: Lenguaje Corporal Sujeto de la Educación Inicial
Educación Artística y su Didáctica: Lenguaje Plástico Visual	Introducción a la Educación Artística Didáctica de la Educación Inicial
Educación Artística y su Didáctica: Lenguaje Musical	Introducción a la Educación Artística Didáctica de la Educación Inicial
Alfabetización para la Educación Inicial	Lengua y Literatura y su Didáctica Didáctica de la Educación Inicial
Literatura Infantil	Lengua y Literatura y su Didáctica Didáctica de la Educación Inicial
Práctica Docente III Enseñanza en Jardín Maternal, 2 y 3 años	Práctica Docente I y II
Evaluación del Aprendizaje	Didáctica General Programación de la Enseñanza
4º AÑO	
Formación Ética y Ciudadana	Filosofía
Escuela y Diversidad	-----
Tecnología y su Didáctica	Didáctica General - Didáctica de la Educación Inicial
Taller de Juego y Actividades Lúdicas	-----
Seminario de Integración Escolar	-----
Seminario de Educación Rural	-----

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Taller Integrador de Lengua, Matemática, Cs. Sociales y Cs. Naturales (acompañan a la práctica)	Practica I, II y III y todas las didácticas
Educación Artística y su Didáctica: Teatro	-----
Práctica Docente IV Practica de la Enseñanza y Residencia	Práctica I, II y III.
Sistematización de Experiencias	Práctica I, II y III.

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN Nº 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. Nº 46-25.640/09.-

**EQUIPO DE TRABAJO CURRICULAR
PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL**

Coordinadora General: Nemí Carolina Palma

Coordinadora del Diseño: María del Carmen Navarro

Campo de la Formación General

Didáctica General – Pedagogía – Sociología: Marta Vistalli - Tucumán

Historia y Política de la Educación Argentina: Marta Elena Pastrana - Salta

Filosofía y Formación Ética y Ciudadana: Fernanda Austerlitz – Cesar Saldaño -
Salta

Psicología Educacional: María Antonia Macchi Medina - Tucumán

Lectura y Escritura Académica: Adriana López – Sgo. del Estero

Historia Argentina y Latinoamericana: Natalia Alfonsina Barraza - Salta

Tecnología de la Información y la Comunicación: Ramón Yurquina – Jujuy- Raquel
Rodríguez - Salta

Problemática de la Interculturalidad: Sonia Trigo - Salta

Campo de la Formación Específica

**Problemática Contemporánea de la Educación Inicial - Didáctica de la Educación
Inicial - Alfabetización para la Educación Inicial:** María del Carmen Navarro – Salta

Taller de Juegos y Actividades Lúdicas: Miguel Ángel Gómez – María del Carmen
Navarro - Salta

Ciencias Sociales: Natalia Alfonsina Barraza - Salta

Lengua: Adriana López – Sgo. del Estero- Mariana Campos - Salta

Educación Artística- Música: Mabel Lilian Coronel - Salta

Educación Artística- Artes Visuales: Margarita Lotufo - Salta

“Gral. Martín Miguel de Güemes,
Héroe de la Nación Argentina”

SALTA, 11 MAR 2009

RESOLUCIÓN N° 537

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

REF. Expte. N° 46-25.640/09.-

Educación Artística- Expresión Corporal: Marcela Blanco - Tucumán

Matemática: Marisel Serrano – Tucumán – Gabriela Tejerina - Salta

Ciencias Naturales: Ruben Domínguez - Jujuy

Psicología: María Antonia Macchi Medina - Tucumán

Psicomotricidad: Susana Payne - Salta

Tecnología: Ramón Yurquina – Jujuy - Rosa Raquel Rodríguez - Salta

Integración Escolar: Rossana del Carmen Lizondo - Salta

Campo de la Formación en la Práctica Profesional

María del Carmen Navarro - Marta Elena Pastrana - Salta