

Autoridades

Gobernador

Dr. Pablo Verani

Consejo Provincial de Educación

Presidenta

Ana K. de Mázzaro

Vocales

Virginia Tomassini

Santa Teresa Comezaña

Artemio Godoy

Directora General de Educación

Susana Cano de Molinari

Directora de Nivel Inicial

Marcela Mancuso

Directora de Nivel Primario

Graciela Bugallo

Directora de Nivel Medio

Nélida Esther Cantero

Directora de Nivel Superior

Stella Caldarazzi

Directora de Gestión Curricular

Nora Violeta Arbanás

Directora de Escuelas Privadas

María Irene Manterola

Directora de Programación Educativa

Dorys Borobia

Equipo de trabajo

Coordinación General

Nora Violeta Arbanás

Equipo Técnico I.F.D.C. San Carlos de Bariloche

Patricia Cortondo
Laura Weinberg
Karin Richter
Adriana Guri
Carlos Lagleyze
Carolina Sena
Silvia Cottet
Elizabeth Marotta
Claudia Perez
Paula Ramírez
Analía Tavella
Ana María P. de Bressan
Liliana Lusetti
María Silvia Rebagliati

Equipo Técnico Dirección de Gestión Curricular

Ana Caro
Sergio Galván
Cristina E. Diomedi
Analía Romero

ÍNDICE

I.	Fundamentación General.....	4
	Perfil docente	
II.	Estructura Curricular.....	
	1. De las áreas	
	2. De los módulos obligatorios	
	3. De los talleres de investigación	
	4. Mapa Curricular	
III.	Formación Docente Inicial: áreas y módulos.....	
	§ Ciencias de la Educación y Psicología.....	
	§ Residencia.....	
	§ Comunicación y Expresión.....	
	§ Ciencias Sociales - Realidad Social.....	
	§ Matemática.....	
	§ Ciencias Naturales.....	
	§ Módulo: Introducción a la Filosofía y a la Epistemología.....	
	§ Módulo: Puericultura - Educación para la salud.....	
	§ Módulo: Necesidades Educativas Especiales.....	
	§ Módulo: Alfabetización Tecnológica.....	
	§ Módulo: Organización y Gestión Institucional.....	
IV.	La Formación Docente Continua en los I.F.D.C.....	
	§ Lineamientos de Capacitación.....	
	§ Lineamientos de Investigación.....	
	§ Lineamientos de Extensión.....	

FUNDAMENTACIÓN GENERAL

Los fundamentos socio políticos, pedagógicos y metodológicos son los explicitados en el Marco Teórico del Diseño Curricular para el Nivel Inicial de la Provincia.

El presente documento desarrolla el perfil del docente del nivel, la estructura de la carrera y las áreas en que la misma se organiza.

PERFIL DOCENTE

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

- Comprender que toda sociedad, en cada momento histórico, se orienta hacia la consecución de determinados valores que se traducen en distintas formas de organización social, por lo cual le cabe al docente tomar conciencia de que la educación está condicionada por variables sociales y el reconocerlas es lo que le va a permitir: operar cambios; “leer” la realidad desde una postura crítica; reflexionar sobre los fundamentos científicos, filosóficos y pedagógicos que enmarcan su tarea, como así también integrar la teoría y la práctica a partir de la interacción entre reflexión y acción y la evaluación constante de los procesos y productos de esa transformación. En definitiva, comprender los diferentes procesos culturales de su tiempo que se expresan y reflejan en los objetivos y contenidos de la educación.
- Considerar como prioritario de su ejercicio, el conocimiento de las implicancias pedagógicas que su rol conlleva y que le permitirán favorecer, en los niños, el deseo de un encuentro significativo con la realidad. Ello supone:
 - a) El conocimiento e investigación de los procesos evolutivos del niño, como así también los procesos de su desarrollo y aprendizaje.
 - b) El dominio de estrategias didácticas que estimulan las posibilidades de los niños orientándolas hacia objetivos y contenidos educativos, como así también su expresión en todos los ámbitos de la cultura.
 - c) La creación de un espacio adecuado que ofrezca un continuo desafío, que propicie el descubrimiento, la creatividad, la iniciativa, la curiosidad en todas las áreas educativas.
 - d) El conocimiento del contexto social de los niños (familia, comunidad) que le permitan comprender y contextualizar las intervenciones didácticas, de manera que resulten relevantes y pertinentes para esa realidad.
 - e) La posibilidad de generar espacios de transformación que faciliten las relaciones y que permitan la creación de proyectos compartidos, favoreciendo las relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo.
 - f) El descubrimiento, en el ejercicio de su rol, de la parte lúdica que tiene su trabajo, lo que le permitirá valorar la importancia que tiene el juego en los niños.
- Comprender que su trabajo conserva la posibilidad de una continua reorganización, nueva construcción y descubrimiento, una constante profundización teórica y perfeccionamiento técnico.

II. ESTRUCTURA CURRICULAR

La estructura curricular propuesta es la de las áreas disciplinares. El área comprende un conjunto de disciplinas que se identifican por su fundamentación epistemológica, la proximidad de los objetos de estudio que indagan y el abordaje de problemáticas compartidas.

1. De las áreas

Se propone que las áreas de Ciencia de la Educación y Psicología, de Comunicación y Expresión y los Talleres de Investigación, tengan un desarrollo anual.

Algunos fundamentos de esta propuesta son entre otros, los siguientes. El considerar al área de Ciencias de la Educación y Psicología en tanto área fundante, que vertebra toda la carrera. Respeto del *Taller de Investigación* y del área de *Comunicación y Expresión*, debido al modo en que se desarrollan los procesos de aprendizaje específicos, que deben ser sostenidos sin interrupciones para garantizar los ajustes oportunos entre teoría y práctica, vivencia, proceso expresivo personal y reflexión.

Las áreas de *Ciencias Sociales*, *Realidad Social*, *Matemática* y *Ciencias Naturales* se han distribuido en forma cuatrimestral.

Durante el 1º bimestre del 7º cuatrimestre, las áreas realizarán un abordaje disciplinar y didáctico simultáneo al inicio de la residencia, de manera de acompañar los procesos de construcción de la planificación y orientar las intervenciones específicas desde cada campo disciplinar.

Este bloque de trabajo será acreditable junto con la Residencia, teniendo en cuenta el proceso puesto de manifiesto por el futuro docente.

2. De los módulos obligatorios

Tendrán una extensión cuatrimestral, salvo el de *Introducción a la Filosofía* y a la *Epistemología*, para el que se propone con un desarrollo anual.

Los Módulos, vendrían a constituirse en espacios curriculares independientes de las áreas, autónomos en su desarrollo, acotados en el tiempo, pero que a su vez se relacionan con los contenidos curriculares de las mismas.

Tienen como propósito la profundización de ciertos recortes de contenidos que son centrales en la formación integral del docente del Nivel Inicial.

En cada módulo, por lo tanto, se resuelve la incumbencia y predominancia de un campo, pero haciendo interactuar las otras áreas de conocimiento.

Si bien no se establece una correlatividad estricta entre los módulos, en el mapa curricular aparecen ubicados en el cuatrimestre sugerido para el cursado, teniendo en cuenta la relación de los mismos con las temáticas desarrolladas en las áreas.

Deberán estar aprobados antes de iniciar la residencia, a excepción del *Módulo de Organización y Gestión Escolar*, que podrá cursarse simultáneamente a ella.

Los módulos propuestos son:

- Introducción a la Filosofía y a la Epistemología
- Puericultura - Educación para la Salud
- Necesidades Educativas Especiales
- Alfabetización Tecnológica
- Organización y Gestión Institucional

3- De los talleres de investigación

Se trata de un espacio de inicio a la investigación de la realidad educativa partiendo de problemáticas que guían la investigación. En esta tarea fundamental de comenzar a articular la práctica con la teoría se encuentra el sentido de su inclusión.

Se considera la práctica como fuente de problemas, de interrogantes que conducen a proponer acciones, interpretaciones, pudiendo confrontar los supuestos, las ideas, con la realidad.

Pero esta búsqueda a su vez supone el aprendizaje de contenidos teóricos, metodológicos y técnicos que posibiliten el análisis con apoyo de la información. El conocimiento permite a su vez, el reconocimiento e identificación de nuevos problemas.

Desde este enfoque de problematización de la realidad social educativa se pretende la formación desde el inicio de profesionales críticos, creativos y comprometidos.

Así, desde una perspectiva de participación se trata de que los alumnos puedan integrarse y “escuchar” los problemas, los intereses, las preocupaciones de los sujetos investigados, las realidades de las instituciones educativas, poniendo la mirada especialmente en los niños. Esta inserción llevará a los alumnos a colaborar y participar de la vida institucional con responsabilidad y compromiso.

A su vez, en los talleres de investigación II y III se considera que la investigación sobre la propia práctica se constituye en el eje sobre el cual girará la actividad formativa y profesional del futuro docente.

A lo largo de la formación los alumnos deberán cursar los talleres de investigación I, II y III. El taller de investigación correspondiente al cuarto año de la carrera se perfila como Taller de Residencia.

La problemática que abordan los talleres giran en torno a los siguientes ejes:

Taller de Investigación I: La escuela y la comunidad, tomando la perspectiva de la infancia en la mediación de esta relación. Se trata de un espacio de inicio a la investigación de la realidad educativa ya que en el comienzo de la formación docente es importante el ingreso del alumno a una institución para construir una mirada menos implicada del “ser alumno” y comenzar a posicionarse en el “ser docente”.

Taller de Investigación II: Investigación de la propia práctica en instituciones del ciclo Maternal.

Taller de Investigación III: Investigación de la propia práctica en instituciones del ciclo Jardín de Infantes.

En los Talleres de Investigación II y III se propone la elaboración y puesta en práctica de hipótesis a desarrollar con los grupos de niños, con seguimiento y orientación por parte de profesores de las áreas curriculares y de los docentes de las instituciones.

4. Mapa Curricular de la carrera

El Mapa Curricular previsto en el presente Diseño Curricular Provincial fue modificado en su carga horaria al aprobar el Proyecto Educativo Institucional y el Diseño Curricular Institucional por Resolución N° /99

En consecuencia, el Mapa Curricular transcrito a continuación, es el aprobado por dicha Resolución.

ÁREAS		AÑOS			TOTAL POR ÁREAS	PORCENTAJES	
		1°	2°	3°			
FORMACIÓN	Gral. y Especializada	Ciencias de la Educación y Psicología	192 hs.	224 hs.	80 hs.	496 hs.	18 %
		Talleres de Investigación	64 hs.	64 hs.	64 hs.	192 hs.	25 %
		Residencia			514 hs.	514 hs.	
	Orientada	Comunicación y Expresión	288 hs.	256 hs.	96 hs.	640 hs.	23 %
		Ciencias Sociales	128 hs.	128 hs.	64 hs.	320 hs.	11,5 %
		Matemática	96 hs.	96 hs.	32 hs.	224 hs.	8 %
		Ciencias Naturales	96 hs.	96 hs.	32 hs.	224 hs.	8 %
Módulos	Introducción a la Epistemología y a la Filosofía	30 hs.			30 hs.	2 %	
	Alfabetización Tecnológica		30 hs.		30 hs.		
TOTAL POR AÑO		894 hs.	894 hs.	882 hs.	2760 hs.		
E.D.I.		130 hs.			130 hs.	4,5 %	
TOTAL DE LA CARRERA					2800 hs.		

III. FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: áreas y módulos

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

Fundamentación

Se concibe a este área como un espacio totalizador de selección de experiencias, actividades, conocimientos, valores, que descansan sobre la idea de un enfoque interdisciplinario. Es en este sentido que se lo define como espacio de construcción-deconstrucción permanente, en torno a ejes problematizadores.

La idea de área está sometida a constantes y continuos revisiones críticas, sustentadas en la conceptualización de entender la enseñanza básicamente como "problematización". Las distintas disciplinas que conforman el área aportan, de este modo, la mirada específica a los ejes e ideas básicas que se proponen como ejes problematizadores, encuentro de múltiples miradas y abordajes.

Se parte de una concepción de *conocimiento* como una construcción social e histórica, donde se articulan la teoría y la práctica, en un proceso dinámico. Se trata de un movimiento desde el sentido común hacia la ciencia, y necesita del reconocimiento del otro en tanto otro para existir.

El "sentido común", así como el "saber cotidiano", refiere a los procesos y las categorías cognoscitivas con los que un sujeto hace inteligible una situación o toma decisiones; de ahí que todos los sujetos cuenten con sentido común y, como dice Gramsci, cada clase social tiene su sentido común que es la concepción más difundida de la vida y de la moral.

Se trata de un conocimiento poco flexible, que no cuestiona la relación entre la situación que le dio origen y aquella en la que se aplica, y sin preocuparse por poner a prueba las aseveraciones. Es una forma de pensamiento pragmática e hipergeneralizadora; que al no hacer referencia a un sistema de valores o a una situación histórica, convierte en absolutos e incuestionables los valores implícitos (S. Brusilowsky).

Se podría hablar de una continuidad crítica del conocimiento científico con respecto al sentido común. Conocemos en contra de un conocimiento anterior, efectuando una síntesis por negación dialéctica: lo previo se incorpora y se supera, enriqueciendo una nueva tesis.

Se comparten los supuestos epistemológicos del Constructivismo, en tanto marco de referencia conceptual, para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se toman -en coherencia con esta perspectiva- no solamente el aspecto cognitivo, sino también los aportes de autores que desarrollan los aspectos emocionales considerando al sujeto en forma integral.

Es importante destacar que las dimensiones de lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, que pueden distinguirse en el análisis del conocimiento en la enseñanza, se encuentran integradas en todo momento. Es esencial no perder de vista esta integralidad, por los riesgos de caer en la fragmentación entre dichas dimensiones y entre la teoría y la práctica.

El área de Ciencias de la Educación y Psicología es concebida como aquella que en su formación general, brinda al futuro docente las herramientas básicas para

favorecer el inicio del proceso de construcción de su identidad profesional, considerando que este proceso que compromete al sujeto en su totalidad, lo involucra en sus capacidades a nivel consciente y además en su afectividad, su imaginario, su inconsciente. Entenderlo en este sentido, implica pensar en un sujeto que pone en juego su historia personal, su pasado, su presente y su proyección al futuro, en cada acto de aprendizaje y proyectivamente en cada acto de enseñanza.

Este área se propone facilitar el abordaje de los fundamentos filosóficos, epistemológicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos, en permanente referencia a los contextos políticos e históricos-sociales de surgimiento, posibilitando al futuro docente una construcción y resignificación de la práctica docente.

Propósitos

- Promover la reflexión acerca de los supuestos ideológicos, políticos y pedagógicos, que subyacen en toda práctica cotidiana docente, en tanto práctica social, dentro de distintos contextos históricos.
- Plantear problemáticas, para que las alumnas y alumnos, puedan transformar contenidos en conocimientos.
- Ayudar a los alumnos y alumnas a establecer una disposición hacia el aprendizaje significativa, tendiendo hacia una mayor autonomía.
- Enriquecer la mirada de las alumnas y alumnos con los aportes teóricos que fundamentan las problemáticas detectadas en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje, articulando la teoría y la práctica.

Consideraciones metodológicas

Uno de los ejes que atraviesa el marco metodológico es el siguiente: *¿Cómo trabajar “contenidos” sin que dejen de ser conocimientos?*

Se considera que el abordaje de *problematizaciones* es una de las formas que permite transformar contenidos en conocimientos, para los alumnos y para los docentes.

La posibilidad de trabajar a partir de problematizaciones está dada por el trabajo en área, ya que es el espacio de encuentro de múltiples miradas y abordajes.

Plantear problemas implica un razonamiento que se apoya en el saber cotidiano pero con flexibilidad, ubicando los problemas particulares en relación con la situación que les dio origen.

Aquí la pregunta tiene un papel indispensable, en tanto pone en marcha una construcción dialéctica: un proceso espiralado de conocimiento, por el cual el sujeto va “descubriendo” el trasfondo del fenómeno que intenta conocer, las relaciones que explican la emergencia del mismo -el objeto de conocimiento-.

Pero no cualquier pregunta es un problema. Una pregunta surge de un conocimiento anterior, hace falta considerar las respuestas ya dadas. No puede tratarse de una pregunta aislada, descontextualizada, sino que hace falta explicitar el contexto y el encuadre en el cual la pregunta cobra sentido, y permite perfilar el

problema. A medida que se avanza en el conocimiento, la pregunta se va precisando y aclarando el problema.

Se acuerda en un trabajo de área que no implique la pérdida de la especificidad de cada orientación, lo cual se logra con el acercamiento a las fuentes teóricas de cada disciplina de las distintas orientaciones. Es decir, que la conexión de la fuente con la problematización es la manera de atender a la especificidad disciplinar. Esta actitud de trabajo directo con las fuentes, apunta a la conformación de un sujeto autónomo en relación al conocimiento.

A su vez, en tanto la problematización conlleva la complejidad de la realidad y sus interpretaciones, la manera de abordarla es el trabajo interdisciplinario al interior del área y con las demás áreas, porque requiere de múltiples miradas y perspectivas.

Contenidos del área

Eje	Ideas básicas	Contenidos
<p>El conocimiento como construcción social desde diferentes perspectivas y en distintas dimensiones.</p>	<p>El conocimiento entendido como construcción social, constituye un elemento fundamental de la relación pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de producción, circulación, distribución y apropiación del conocimiento. • Conocimiento como construcción social e individual. • ¿Conocimiento socialmente válido o validado socialmente? Carácter provisional del conocimiento. • Los docentes y el conocimiento. • Conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico: los contenidos escolares. • Sentido común, saber crítico, saber academicista, buen sentido.
<p>La educación como interacción dialéctica del sujeto con el medio.</p>	<p>La educación como interacción dialéctica del sujeto con el medio, tiene al desarrollo autónomo del hombre y a la integración a la realidad histórica, social, cultural, en forma comprometida, crítica y solidaria y es un escenario de permanentes conflictos.</p> <p>Educar para la autonomía, entendida ésta como interacción dialéctica del sujeto con el medio y la relación dialógica con los otros, constituye una alternativa de transformación de la praxis educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La educación: diferentes concepciones a través del tiempo. • Funciones de la educación: conservación y transformación. • Sistema educativo. • Legislación educativa: ley 1420, ley provincial de educación 2444, ley federal de educación. • Concepciones pedagógicas y sociológicas que atraviesan la constitución del sistema educativo, con especial referencia al Nivel Inicial. • Relación sociedad-educación en la constitución del S.E. en el marco de las teorías del orden y las teorías del conflicto.
<p>La construcción histórica del Nivel Inicial, como espacio social de relación pedagógica y de articulación de políticas educativas</p>	<p>El Nivel Inicial, espacio social de relación pedagógica y articulación de políticas educativas, construido históricamente, se constituye en la primera oportunidad de acceso al conocimiento sistemático.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El Nivel Inicial. Definición. Concepto. Los dos ciclos: Jardín Maternal y Jardín de Infantes. • Historia del Nivel. • Surgimiento y desarrollo a nivel mundial y a nivel nacional. Relación con el contexto socio-político-histórico. Aportes de las distintas corrientes psicológicas. • Origen histórico de las instituciones Jardín Maternal y Jardín de

		<p>Infantes. Realidad actual de las instituciones de atención a la primera infancia y de la formación docente en el Nivel Inicial. Relación con las políticas gubernamentales en la República Argentina: evolución del contrato fundacional y su articulación con los cambios sociales. Democratización y universalización: avances y retrocesos en la construcción del espacio público.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El lugar del Nivel en la legislación: Ley Federal de Educación. Articulación con el actual contexto neoliberal. Nuevos desafíos. • Superación de la falsa antinomia entre <i>lo Asistencial</i> y <i>lo Educativo</i>.
<p>Currículo: procesos curriculares y sus diferentes niveles de gestión.</p>	<p>El Diseño Curricular es un marco de referencia de la práctica docente y es la explicitación de la intencionalidad en lo sociopolítico y pedagógico, así como de la concepción de hombre, sociedad, educación, conocimiento, aprendizaje, enseñanza y escuela, de la que parte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo escolar: fundamentos filosóficos, epistemológicos y pedagógicos. Enfoque curricular y sus supuestos. Dimensiones del currículo: política, administrativa, pedagógica. • Currículo prescripto, real, oculto. • Niveles de especificación del currículo. Nivel central, jurisdiccional, nivel institucional y nivel áulico. • Proceso curricular: diseño, desarrollo, evaluación. • Análisis de diferentes diseños curriculares. Identificación de fuentes, supuestos, componentes del diseño y formas de organización de los contenidos. • Comparación de los diseños curriculares provinciales (de Jardín Maternal y de Jardín de Infantes) con los de otras jurisdicciones.
<p>El docente de Nivel Inicial y su constitución como sujeto social educador.</p>	<p>Las prácticas escolares e historias personales construidas, constituyen una "impronta" significativa en la constitución de la identidad como docente.</p> <p>El trabajo docente como práctica social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstrucción y análisis crítico de las autobiografías escolares. • Concepto de práctica educativa y educador crítico. • Actitud de análisis y reflexión sobre la propia práctica y las prácticas docentes. Autoevaluación. • El docente como profesional y como trabajar. • Procesos involucrados desde la

	<p>comprometida requiere la reflexión y revisión sobre el quehacer cotidiano, con la finalidad de generar propuestas transformadoras.</p> <p>La metacognición, es el conocimiento sobre el propio conocimiento, y posibilita la revisión de la propia práctica.</p> <p>El conocimiento de los propios procesos psicológicos permite una reflexión continua sobre la propia práctica docente.</p>	<p>adquisición de teorías implícitas a teorías explícitas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procesos autorreferenciales y de metacognición. • La metacognición como actitud y procedimiento del docente. • Autoconocimiento. Aspectos emocionales y latentes que están presentes en la práctica docente. • Reflexión sobre las propias prácticas docentes.
<p>La enseñanza como tarea esencial del docente: su particularidad en el Nivel Inicial.</p>	<p>La enseñanza supone una anticipación, puesta en marcha y evaluación que se juegan de un modo dialéctico y en el cual se entrecruzan las historias personales, deseos y necesidades de quienes enseñan y de quienes aprenden, así como las posturas teóricas del docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción social del concepto de enseñanza a través de la historia. • Supuestos y representaciones personales y sociales acerca del enseñar. • Enseñar en Nivel Inicial, su particularidad. Acciones docentes. Oportunidades. Situaciones diseñadas intencionalmente. • El diseño del ambiente didáctico como forma de enseñar. • Análisis de intervenciones y situaciones áulicas desde las raíces, tradiciones y mitos del N.I. • Las teorías del aprendizaje que subyacen en la enseñanza. • Las “actividades de rutina”: en búsqueda de su sentido. • Evaluación. Concepción según las diferentes del aprendizaje. • Evaluación sumativa y formativa. Concepto de acreditación. • Auto, co y heteroevaluación. Instrumentos de evaluación y de registro de lo evaluado. • Instancias de evaluación: diagnóstica, periódica o didáctica, individual del niño, del docente, institucional.

<p>Diseño y desarrollo de situaciones de enseñanza y aprendizaje en el Nivel Inicial.</p>	<p>La planificación constituye una hipótesis de trabajo puesta en tensión y negociada permanentemente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo didáctico: concepto y elementos. Propósitos, contenidos, actividades, estrategias metodológicas, evaluación. Relación entre Teorías Pedagógicas, Teorías del Aprendizaje y los elementos del mismo. • La planificación como hipótesis de trabajo. Niveles. Factores que la fundamentan y la determinan. Los propósitos en relación a los objetivos de conducta. Los contenidos: conceptualización. Relación entre contenidos y conocimiento socialmente validado. Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estrategias metodológicas y actividades. El juego. Evaluación, como elemento de la planificación y motor de la tarea didáctica. • Posibilidades de organización periódicas de la tarea didáctica de forma interdisciplinaria: las unidades didácticas y los proyectos. Construcción de los conceptos a través del tiempo. Concepción actual. Conceptos de globalización y autodisciplina. Diseño de propuestas didácticas en función del diagnóstico grupal y el P.E.I.: unidades didácticas y Proyectos en Jardín de Infantes. • Los Proyectos de enseñanza y aprendizaje para el Jardín Maternal.
<p>Las concepciones acerca de los procesos en el aprender, sus distintos niveles de análisis, incidencia en el Nivel Inicial.</p>	<p>Los diferentes mecanismos por los que aprende el sujeto, dentro de un contexto concreto, le posibilitan mayor autonomía.</p>	<p>Clasificación de las teorías del aprendizaje en relación a las posturas filosóficas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Racionalismo:</i> Vertientes epistemológicas. Concepción de sujeto. Investigaciones actuales. Aplicaciones.

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Empirismo:</i> Teorías del aprendizaje por asociación. Vertientes epistemológicas. Procesos asociacionistas de aprendizaje. Investigaciones actuales. Aplicaciones. • <i>Constructivismo:</i> Teorías del aprendizaje por construcción. Vertientes epistemológicas. Procesos cognitivos. Metacognición. Investigaciones actuales. Aplicaciones.
La comprensión de los distintos contenidos o resultados de los aprendizajes.	Todas las conductas humanas son resultado de aprendizajes.	Aprendizaje de sucesos y de conductas. Aprendizaje social. Aprendizajes verbales y conceptuales. Aprendizaje de procedimientos.
La comprensión del psiquismo desde las teorías psicológicas desarrolladas en distintos contextos socio-históricos.	Las distintas teorías que explican el funcionamiento psíquico están influenciados por los distintos contextos sociohistóricos.	Historia de la Psicología. Psicología de la conciencia. Psicoanálisis. Conductismo. Gestalt. Psicología Social. Psicología cognitiva. Teoría de los sistemas. Constructivismo.
La construcción del sí mismo como un proceso dialéctico e interactivo.	El sujeto construye su propia identidad a través de una progresiva diferenciación entre el sí mismo y el mundo, en interacción con otros.	Constitución del sí mismo desde el nacimiento. Desarrollo del infante. Factores constitucionales y ambientales. Desarrollo del proceso de mismidad. Proceso de identificación. Autoconcepto. Autoestima. Teorías implícitas acerca del sí mismo.
La teoría del apego como un nuevo paradigma del desarrollo humano.	Los procesos de apego ejercen una profunda influencia en el desarrollo de la identidad y la formación del autoconocimiento.	Importancia del apego y la formación de vínculos. Teoría del apego. Figura de apego. Disponibilidad de la figura de apego. Base segura. Apego y desarrollo de la identidad.
El juego como manera vital de apropiarse del mundo que tiene	El juego es el medio por el cual el niño realiza sus aprendizajes y expresa sus necesidades e	Distintas concepciones teóricas acerca del juego. Características del juego según fases del desarrollo.

todo niño/a.	intereses. El juego se transforma en el medio óptimo para la enseñanza.	El juego como zona intermedia o tercera zona. Creatividad. El JUEGO como metodología óptima en el Nivel Inicial. Juego Trabajo. Concepto. Historia. Realidad actual.
La importancia de la interacción Jardín - Familia - Sociedad	La interacción entre el Jardín y la familia permite articular las funciones de sostén necesarias para el desarrollo del niño y la niña, teniendo en cuenta las características culturales de ambas instituciones.	Jardín y Familia como dos sistemas que interactúan. Estrategias para facilitar la comunicación. Diferentes constituciones, familiares y modalidades de crianza. Las instituciones educativas como función de sostén. Apoyos múltiples del psiquismo humano. Interrelación entre familias, grupo y sociedad.
El docente ante los problemas del desarrollo de los niños/as.	El conocimiento de las distintas discapacidades y trastornos proporcionan la posibilidad de una adecuada intervención que posibilite el aprendizaje y la integración.	Discapacidades intelectuales, sensoriales, motoras. Trastornos en la infancia. Nuevas nosologías. Regresiones temporarias. Detección de síntomas significativos como acción preventiva del docente. Intervenciones docentes. Trabajo en redes con otras instituciones.

Lineamientos de Acreditación

Al finalizar la formación en el área, los alumnos deberán dar evidencias de:

- § Poder interpretar y reflexionar acerca de las concepciones que atraviesan la constitución del sistema educativo y los supuestos que subyacen a toda práctica docente.
- § Comprender la contextualización e historicidad de los conceptos en relación al carácter provisorio del conocimiento.
- § Reconocer la enseñanza como tarea esencial del docente.
- § Entender el trabajo docente como práctica social comprometida.
- § Adoptar una posición dialéctica entre teoría y práctica.
- § Entender las diferentes maneras en que se aprende.
- § Sostener un conjunto de teorías que le permita organizar sus estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- § Explicar desde una postura integrativa y no simplista el aprendizaje.
- § Contar, en su proceso de aprendizaje, con distintas herramientas, teóricas y prácticas.
- § Dar cuenta de su propio proceso de construcción de aprendizaje autónomo.
- § Ser capaz de evaluar y autoevaluarse, valorando y evidenciando una actitud de reflexión sobre la propia práctica.

Bibliografía

- § Apple, M., 1986, "Ideología y currículo", Ed. Akal.
- § Beard, R., "Psicología evolutiva de Piaget. Una interpretación para educadores". Bs. As. Kapelusz.
- § Bordieu, P. y Passeron, J.C., 1972, "La reproducción", Laia.
- § Bosch y Duprat, 1995, "El nivel inicial. Estructuración y orientaciones para la práctica", Ed. Colihue.
- § Bowlby, J., 1980, "Una base segura", Editorial Paidós.
- § Bruner, G., 1989, "Juego, pensamiento y lenguaje", Ed. Alianza.
- § Brusilovsky, S., 1992, "Criticar la educación o formar educadores críticos", Ed. El Quirquincho.
- § Carli, S., 1992, "El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva" en Puiggrós, a (direc.) Escuela, democracia y orden (1916-1945), tomo III de la Serie Historia de la Educación en Argentina, Ed. Gatena.
- § Carretero, M., 1988, "Pedagogía de la escuela infantil", Ed. Santillana.
- § Freud, S., "Obras Completas", Editorial Biblioteca Nueva.
- § Freud, A., 1977, "El psicoanálisis y la crianza del niño", Editorial Paidós.
- § Froebel, F., "La formación del hombre".
- § Gentili, P., 1994, "Proyecto neoconservador y crisis educativa", Centro Editor de América Latina.
- § Gramsci, A., 1995, "La alternativa pedagógica". Ed. Fontamara.
- § Guidano, V., "La complejidad del self".
- § Harf, R. y otras., 1996, "Nivel inicial: aportes para una didáctica", Ed. El Ateneo.
- § Coll, C., 1990, "Educación, administración y calidad de vida y otros: desarrollo psicológico y educación, psicología de la educación", Alianza, Madrid.
- § Coll, C., 1990, "Construcción e intervención educativa", Mimeo.
- § Consejo Provincial de Educación, 1997, "La evaluación en el marco de la gestión curricular", Pcia. Río Negro.
- § Doltó, F., 1978, "Psicoanálisis y pediatría", Editorial Siglo XXI.
- § Edwards, V., 1985, "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico", México, Cuadernos de Investigación Educativa N° 21, DIE. CINVESTAV. IPN.
- § Foucault, M., 1979, "La microfísica del poder", Ed. La Piqueta, España, 2ª.
- § Frabboni, F., 1984, "La educación del niño de 0 a 6 años", Ed. Cincel.
- § Freire, P., 1997, "Pedagogía de la autonomía", Ed. Siglo XXI.
- § Harf, R. y otras, 1996, "Nivel inicial. Aportes para una didáctica", El Ateneo, Bs. As.
- § Jaitin, R., "Clínica grupal en niños", Editorial Trieb.
- § Marotta, E., 1998, "Enseñar en jardín maternal... Preguntas para compartir, respuestas para construir", en revista 0 a 5, La educación en los primeros años, Ed. Novedades Educativas, Bs. As., N° 5.
- § Ministerio de Cultura y Educación, 1993, Ley Federal de Educación. Abril.
- § Molina, L. y Jiménez, N., 1992, "La escuela infantil", Paidós, Bs. As.
- § Montes, Perez, Ramirez, 1997, Informe Final del Proyecto Institucional: "La revisión de la práctica docente en la formación: el caso de los contenidos actitudinales y procedimentales", I.P.F.D., Bariloche, marzo.
- § Montessori, M., "La antropología pedagógica".
- § Moreira, A., 1993, "La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel", Fascículos del Cief, Serie Enseñanza - aprendizaje.
- § Natorp, Dewey, Durheim, 1991, "Teoría de la educación y sociedad", Centro Editor de América Latina.
- § Novak- Gowin, 1988, "Aprendiendo a aprender", Barcelona, Martínez Roca.

- § Ortega, R., 1990, "Jugar y aprender", Sevilla, Investigación y Enseñanza.
- § Paviaglianiti, N., 1991, "Neoconservadurismo y educación", Ed. El Quirquincho.
- § Perez Gomez, A., 1994, "Funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia" en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, "Comprender y transformar la enseñanza", Ed. Morata.
- § Piaget- Inhelder, 1981, "Psicología del niño", Morata.
- § Pozo, J. I., 1989, "Teorías cognitivas del aprendizaje", Madrid, Ed. Morata.
- § Pozo, J. I., 1996, "Aprendices y maestros", Madrid, Alianza Minor.
- § Puiggros, A., 1994, "Imaginación y crisis en la educación latinoamericana", Ed. Rei-Aique.
- § Puiggros, A., 1995, "Volver a educar", Ed. Ariel.
- § Riviere, A., "Origen de la función simbólica en el niño".
- § Sander, Benno, Ed. Santillana.
- § San Martín de Duprat y otra, 1987, "Pedagogía del nivel inicial", Ed. Plus Ultra.
- § San Martín de Duprat, H., "Educación inicial y desigualdades sociales" (mimeógrafo)
- § Spakowsky y otros, 1996, "La organización de los contenidos en el jardín de infantes", Ed. Colihue.
- § Spitz, R., "El primer año de vida", Editorial Fondo de Cultura Económico.
- § Stern, D., 1991, "El mundo interpersonal del infante", Editorial Paidós.
- § Tamarit, J., 1997, "Escuela crítica y formación docente", Miño y Dávila Editores.
- § Tamarit, J., 1992, "Poder y educación popular", Ed. El Quirquincho.
- § Tezanos, A. de, "Acerca de los significativos de educación y pedagogía", (mimeógrafo)
- § Tezanos, A. de, 1992, "Notas para una reflexión crítica sobre la pedagogía", en Hoyos, G. (Ed.) "El sujeto como objeto de las ciencias sociales", Cinep, Bogotá.
- § Williams, R., 1980, "Marxismo y literatura", Ed. Península, Barcelona.
- § Winnicott, D., "Realidad y juego", Editorial Grijalbo.
- § Zabalza, M., 1987, "Áreas, medios y evaluación en la educación infantil", Ed. Narcea, Madrid.

RESIDENCIA

Fundamentación

La residencia se ubica como parte del proceso de formación que se constituye en punto de llegada y punto de partida con múltiples y significativas interacciones y toma de decisiones inherentes a la práctica docente en un contexto social histórico, económico y político determinado. Es un campo con conocimientos propios y con necesarias interacciones con otros actores y campos del conocimiento. No constituye un apéndice de ensayo preparatorio.

Pensar la Residencia con la presencia de los ejes de la misma desde el principio de la formación continua como un proceso de sucesivas y graduales inserciones del alumno en la realidad comunitaria y escolar, supone una postura que aborde la complejidad, la comprensión y la posibilidad de transformación de los fenómenos sociales.

Se propone la articulación de los denominados "talleres de investigación" con la residencia como espacios curriculares con crecientes y sucesivos grados de complejidad de los contenidos y en la inclusión en la práctica docente.

Son diversas las representaciones, contradicciones e interrogantes que recorren este campo de enseñanza y aprendizaje. Al analizar el contrato fundacional de la residencia su mención aparece asociada con: "las prácticas de la enseñanza"; "la aplicación" mecánica de conocimientos o "la bajada" de conceptos aprendidos. Estos supuestos que atraviesan el área plantean interrogantes y la construcción de sólidas posturas teóricas.

Reconocemos que la pedagogía crítica de los contenidos y el enfoque hermenéutico-reflexivo constituyen marcos teóricos referenciales que nos plantean la necesidad de abordar el campo del área de residencia haciendo visible estas diversas representaciones que se despliegan en relación a los modos en que hemos aprendido a aprender y enseñamos a enseñar.

La propuesta adhiere a una concepción pedagógica que enfatiza la importancia de la pedagogía crítica de los contenidos de la enseñanza, teniendo en cuenta la función social de las instituciones educativas en la distribución del conocimiento significativo y validado socialmente; así como la concepción del docente como intelectual transformador.

En la construcción de estos conocimientos se plantea la apropiación crítica y reflexiva de contenidos conceptuales, procedimentales y contenidos referidos a las actitudes, normas y valores y a la ética profesional.

"Desde esta perspectiva la relación contenido-alumno-docente, adquiere una dimensión interactiva en la que se inscribe el acto pedagógico. Esta concepción constructivista-interaccionista, destaca la importancia de la actividad autoestructurante

que está en la base del proceso de construcción del conocimiento y de la intervención pedagógica del profesor en un contexto determinado".¹

Desde estos enfoques la residencia interactúa permanentemente con las áreas de la formación docente con un objeto de conocimiento que le otorga identidad y apertura: *La práctica docente en su dimensión de práctica social política, institucional y áulica. Esta práctica educativa está dentro de la realidad social, histórica, económica y cultural. "El núcleo fundamental de su estudio es la reflexión sobre la práctica. Las teorías sirven desde este sentido como herramientas para leer, cuestionar la práctica y no para configurarla"*². Se entiende a la práctica como praxis, síntesis de la acción y la reflexión.

Esta idea de práctica pedagógica se inscribe en el campo de la investigación, la indagación y reflexión sobre el sentido de la acción intencional del acto pedagógico.

Las múltiples y permanentes decisiones que se toman en la vida cotidiana de la tarea docente conllevan un sentido investigativo y reflexivo; no una sucesión de acciones tecnocráticas.

Las constantes situaciones únicas, inciertas e inestables de la práctica docente sitúan al alumno residente en una situación de conflicto cognitivo en la que apela a los modos conocidos que estructuran su acción en el progresivo construcción de su autonomía.

El alumno residente, "sujeto de aprendizaje" va apropiándose de contenidos con un grado de significatividad que lo andamia para ubicarse frente a otros ámbitos como "sujeto que enseña". Esta doble perspectiva del rol residente, como categoría de transición, enriquece, complejiza y problematiza la peculiaridad del área.

Consideraciones sobre la Práctica

La dialéctica práctica y teoría

En los espacios curriculares de los talleres de investigación y más específicamente en la residencia, hay identificación entre la idea de "práctica" y la actividad de enseñar en el aula limitada al saber hacer en el aula. Esta concepción está más ligada a las "prácticas de la enseñanza", a un hacer remitido a tareas acotadas, esta idea restringe la complejidad de la profesión.

Podríamos suponer que prevalece "el saber hacer" entendido como un saber técnico, básico, de respuestas. Esta tendencia pedagógica teñida de activismo ha vaciado y viciado el término "Práctica" y ha favorecido un reduccionismo conceptual.

Esta misma tendencia plantea una relación lineal entre teoría y práctica ya que supone que la segunda consiste en la "aplicación" en un campo específico de las teorías; de este modo la teoría constituye una "bajada" hacia un nivel inferior: la práctica y se supone que ésta sustenta una lógica interna idéntica a la teoría.

¹ Erut, Freyre, Friedheim, García Asorey, Martínez, Otsubo, Sena, Tomic. Plan del área de Residencia del I.F.D.C. San Carlos de Bariloche, Bariloche, 1999.

² Martínez G. y Sena C. "Interrelación entre formación y trabajo docente". Proyecto de Investigación. I.F.D.C. San Carlos de Bariloche, 1998.

Según Schön³ "los profesionales -aunque muchas veces piensan antes y/o después de actuar- revelan en las conductas y acciones espontáneas de una práctica diestra y hábil, un tipo de conocimiento que no brota de acciones intelectuales previas". Esta idea de práctica y acción afirma la necesidad de centrar la reflexión sobre el sentido y la significatividad e intencionalidad de la tarea docente.

Un rasgo característico de la práctica es que se desarrolla en el tiempo y el espacio, recibe del tiempo su forma como orden de una sucesión, y su sentido. Siguiendo a Edelstein y Coria⁴ "La práctica se vincula con el tiempo, no sólo porque se juega "en" el tiempo, sino, además porque juega estratégicamente "con" el tiempo. El tiempo práctico es distinto del tiempo lineal homogéneo y continuo del calendario; está hecho de islotes, dotado de ritmos particulares, "tiempo que apremia o que se atasca según lo que se haga con él, es decir, según las funciones que le confiere la acción que se lleva a cabo en él"

Muchas veces es necesario detener la urgencia para posibilitar la reflexión que permita la superación de los obstáculos y la acomodación de los ritmos con las tareas que requiere la práctica docente. Situarse en esta dimensión temporal supone que las prácticas reflexionadas constituyan instancias de objetivación y progresivo descentramiento.

La práctica docente así entendida es una práctica reflexionada y no una sucesión de hechos mecánicos aislados de los sujetos y los contextos en los que se producen y se significan.

En este sentido el término "práctica" contiene un sentido conceptual y supone ubicarla en una lógica particular que no se corresponde con la lógica interna de las leyes teóricas.

De esta manera se considera que práctica y teoría constituyen pares dialécticos del proceso de construcción de aprendizajes y se asume a cada una de ellas como entidades teóricas singulares y necesariamente complementarias.

El carácter recíproco estaría dado no sólo por consideraciones epistemológicas, sino por el sujeto de aprendizaje que dinamiza esta síntesis y enlaza a los otros actores: el alumno residente que construye con otros la praxis.

En el proceso de interacción que supone enseñar y aprender, son los sujetos quienes vuelven el pensamiento sobre la acción y sobre el conocimiento que subyace en la acción. Esto implica asumir la complejidad de este proceso y la necesaria interacción entre las áreas o disciplinas ya que es el sujeto de la formación docente quien construye e integra los conocimientos desde una perspectiva colaborativa y solidaria. Las múltiples y complejas interacciones que se dinamizan en este proceso hacen necesario abordar contenidos referidos a los ámbitos comunitarios, institucional, grupal y del sujeto de conocimiento. La compleja trama de relaciones que se construyen en el escenario de la residencia contienen situaciones de toma de decisiones inherentes a la tarea docente.

³ Schön, D. "Reflexión en la acción". Fichas de lectura: Apuntes para trabajo social N° 16. Santiago. Chile. 1989.

⁴ Edelstein, G. y CORIA, A. "Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia." Kapelusz. 1995.

El alumno residente se incorpora como protagonista a un proceso en el que interjuegan contradicciones. Existe un par dialéctico particularmente significativo en este proceso la diferencia y complementariedad entre práctica pedagógica y práctica docente.

Según Achilli⁵ "Consideramos la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el "enseñar" y "aprender". Mientras que, la práctica docente, si bien incluye la pedagógica, la trasciende al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que realiza cualquier docente dada su pertenencia a una institución escolar: desde la confección de planillas hasta servir la comida o aplicar algún censo poblacional. Es decir, el conjunto de actividades que suelen disociar o alejar al maestro de la especificidad de su práctica pedagógica."

Esta práctica pedagógica se desarrolla en espacios socio educativos que a manera de escenarios ponen de manifiesto interacciones particulares en diferentes ámbitos de la tarea docente. La realidad educativa trasciende los límites arquitectónicos de las instituciones escolares. Esta amplitud de espacio implica asumir la idea de educación en colaboración con las diferentes instituciones de la comunidad y principalmente con las familias desde una perspectiva comprensiva de las relaciones de reciprocidad.

Consideraciones metodológicas

Investigación sobre la propia práctica

Las metodologías guardan estrecha relación con los principios didácticos de la propuesta del área y trascienden meras técnicas de aplicación o modelos acríticos. Su función gira en torno a promover diseños para favorecer prácticas reflexivas; no suponen prescripciones modelizantes.

La práctica docente como objeto de conocimiento supone una perspectiva metodológica basada en la diversidad de estrategias que faciliten el aprendizaje de los contenidos propuestos y que gire en torno al eje de la investigación.

En esta línea crítica Diker y Terigi⁶ plantean orientaciones pertinentes "...puede resultar útil diferenciar por un lado los dispositivos específicos de análisis de la propia práctica que todo docente debe poner en juego en el transcurso de su trabajo cotidiano en el aula; por otro los conocimientos y procedimientos propios de la investigación educativa en los ámbitos académico científicos que, producidos en articulación con los problemas de la realidad educativa, pueden resultar insumos útiles y pertinentes para definir y reorientar los cursos de acción de los contextos del aula y de la escuela".

Desde una perspectiva comprensiva de los fenómenos sociales la observación, la interpretación constituye un instrumento de acercamiento al análisis reflexivo de las prácticas docentes y la posibilidad de trascender del sentido común a una comprensión intelectual y solidaria.

⁵ Achilli, E. "Práctica docente y diversidad sociocultural". Ediciones Homo Sapiens. Rosario. 1996.

⁶ Diker, G. Terigi, F: "La formación de maestros y profesores: hoja de ruta" Paidós. Buenos Aires.1997.

Los datos, la información, interpretación y elaboración de hipótesis permiten la comprensión de los fenómenos entendiendo que las actitudes investigativas dinamizarían el mejoramiento de las prácticas de los actores involucrados.

En los encuentros y la conformación de equipos (profesores de áreas, profesores tutores, maestros-guías⁷, residentes) la pregunta orienta el sentido de la interacción, las ayudas pedagógicas interrogativas se inscriben en el alumno como un interlocutor interno que interroga en y sobre la acción.

El error tiene la dimensión de conflicto cognitivo y es puesto en evidencia por los actores de la residencia: el alumno residente, los profesores, los maestros guía, los alumnos destinatarios directos de las acciones significantes del residente. Los talleres grupales de reflexión y aprendizaje, en los que el grupo constituye una unidad de interacción, contienen dos dimensiones:

La tarea de reflexión y construcción de conocimientos.

La elaboración de un marco teórico referencial compartido que andamie la construcción grupal.

Los ámbitos de reflexión grupales como propuesta de taller promueven espacios de producción solidarios y colaborativos que parten de la comprensión de los hechos cotidianos, trascienden la opinión y los aspectos valorativos en un intento de construir conocimientos.

Propósitos⁸

En coherencia con lo expresado en la fundamentación los propósitos del área estarán presentes desde el inicio de la formación a través de las instancias de "talleres de investigación...". En líneas generales el área se propone:

- Brindar a los alumnos de la formación docente ayudas pedagógicas que andamien aprendizajes con un grado de autonomía creciente, con sentido y significatividad, para favorecer la construcción profesional del docente como intelectual transformador comprometido con la construcción y socialización de conocimientos.
- Construir y complejizar conocimientos que contemplen una profundización y una articulación entre teoría y práctica para posibilitar una praxis transformadora desde una actitud investigativa constituyendo a la reflexión en y sobre la práctica como objeto de conocimiento.
- Resignificar la práctica docente desde una visión que incluya los ámbitos del aula, la institución y los determinantes que los contextos reales de desarrollo de la actividad escolar imprimen sobre la tarea docente para posibilitar una inclusión protagónica.

⁷ Freyre, Friedheim, Martínez, Otsubo, Sena, Tomic. Proyecto de maestros-guías.

Desarrollado en el IFDC de Bariloche desde 1994. El proyecto se elaboró y se desarrolla con interacción entre profesores y docentes que reciben alumnos residentes de ambas carreras: Nivel Inicial y Primario.

⁸ Erut, Freyre, Friedheim, García Azorey, Martínez, Otsubo, Sena, Tomic. Los propósitos, ideas básicas y los contenidos han sido una construcción conjunta de los profesores de área de residencia del IFDC de San Carlos de Bariloche. Ambas residencias de Nivel Primario e Inicial constituyen una área ampliada desde el año 1996 y como tal desarrolla acciones de formación, investigación y capacitación en forma conjunta y solidaria. Esta construcción constituye un intento por hacer explícito aspectos del currículum oculto de la formación docente. IFDC. Bariloche. CPE. Río Negro. 1999.

- Analizar los supuestos subyacentes en la práctica docente, las modalidades educativas y las prácticas cotidianas para construir el marco referencial para el abordaje de la tarea docente.
- Considerar a la investigación como herramienta para interpretar y comprender los aspectos explícitos e implícitos del contexto y de la realidad institucional y áulica.
- Formular planificaciones a manera de hipótesis fundamentadas en los marcos teóricos que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje tomando en consideración la especificidad de cada contexto para promover aprendizajes significativos y validados socialmente.
- Participar en una construcción interdisciplinaria del conocimiento para comprender y actuar sobre la realidad abarcando toda su complejidad.
- Asumir el proceso de evaluación en instancias de auto-, co- y heteroevaluación analizando la propia práctica con una actitud reflexiva y crítica.
- Favorecer la incorporación de proyectos innovadores que se traduzcan en la práctica profesional docente estableciendo vínculos con las instituciones escolares y sus actores en el marco de una tarea compartida y comprometida para construir alternativas superadoras.
- Generar acciones tendientes a establecer un nexo que promueva la capacitación continua propiciando espacios de trabajo conjunto entre residentes, maestros-guías y profesores.

EJE	IDEAS BÁSICAS	CONTENIDOS
<p>La práctica docente como práctica social transformadora.</p>	<p>Comprender la complejidad de la práctica docente supone reconocerla en sus múltiples interacciones y en la diversidad de escenarios en que se construye.</p>	<p>Práctica docente y práctica pedagógica como práctica social y política. Teoría, práctica y praxis. Tarea docente: su complejidad, inmediatez, simultaneidad e incertidumbre. Enfoques y marcos explicativos. Representaciones. Dimensiones.</p>
<p>La práctica docente como escenario de múltiples interacciones.</p>	<p>La cultura institucional y la interacción con la comunidad expresan modos de conocimiento y acción y la intención de desarrollar fines educativos.</p>	<p>Interacciones: comunidad, escuela infantil, sala. Vida cotidiana en las instituciones. Identificación de problemáticas. Elaboración de hipótesis de acción.</p>
<p>Concepciones pedagógicas sociológicas que atraviesan el proceso de reflexión y toma de decisiones.</p>	<p>La investigación como proceso formativo demanda opciones ontológicas, epistemológicas como parte de la reconstrucción del conocimiento acerca de la práctica docente y la complejidad de los fenómenos educativos y sociales en los que se constituye.</p> <p>La reflexión en y sobre la acción permite develar los condicionamientos de las prácticas, las múltiples contradicciones, la toma de decisiones y la intencionalidad docente.</p> <p>El grupo de reflexión y aprendizaje como escenario en el proceso de construcción de la práctica docente.</p>	<p>Reflexión en y sobre la acción. Investigación sobre la práctica docente. Investigación acción. Desarrollo de actitudes éticas, reflexivas y de apertura intelectual. Supuestos, estrategias metodológicas, conceptualización y sistematización.</p> <p>Observación, devolución. Opinión e interpretación. Sentido común, saber crítico, saber academicista, buen sentido. Análisis y elaboración de hipótesis y autoevaluación.</p> <p>Encuadre de la tarea. El grupo de su doble dimensión: constitución y construcción de conocimientos. Coordinación de grupos de aprendizaje.</p>

<p>Currículo, diseños curriculares y proyectos educativos institucionales como marcos teóricos referenciales para la elaboración de hipótesis de trabajo del docente.</p>	<p>Analizar y comprender las interacciones que se construyen en las instituciones educativas supone articular las propuestas curriculares con diagnósticos situacionales tendientes a diseñar propuestas didácticas que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>La planificación de la práctica docente constituye una hipótesis que orienta la acción y la reflexión, resignifica el diagnóstico grupal y favorece el proceso de evaluación continua.</p>	<p>El rol de residente como categoría de transición: "sujeto que aprende y sujeto que enseña". Contradicción sujeto-grupo. Actitudes de sostén, empatía, respeto, trabajo en equipo. El grupo como ámbito de reflexión y acción.</p> <p>El cuaderno de campo o cuaderno de maestro como instrumento metodológico para la reflexión y sistematización. Procesos de pensamiento. Cognición, metacognición. Multicausalidad.</p> <p>Análisis de documentos y desarrollos curriculares. Análisis de los diferentes aspectos de las instituciones escolares. Constitución, encuadre y contrato de equipos de trabajo. La complementariedad de las miradas en el seguimiento pedagógico. Trabajo interdisciplinario e interinstitucional.</p> <p>Elaboración de propuestas conjuntas desde los diferentes actores.</p> <p>Elaboración de hipótesis diagnósticas, identificación de problemas. Diseños de proyectos de acción en función de las necesidades observadas en la escuela y la comunidad.</p> <p>La planificación como hipótesis de trabajo.</p> <p>Elaboración, puesta en marcha y revisión de estrategias de enseñanza</p>
---	---	---

		<p>que promueven la equidad.</p> <p>Estudio y tratamiento crítico de los contenidos. Selección de propósitos, tareas y recursos para proyectos viables en contextos educativos diversos. Estrategias de evaluación. Auto- co y heteroevaluación.</p> <p>Elaboración de trabajo final escrito. Síntesis investigativa de la práctica docente reflexiva y conceptualizada.</p>
--	--	---

Consideraciones sobre la Evaluación

En el área de residencia la evaluación supone una problemática que atraviesa todo el proceso y en gran medida condiciona el seguimiento pedagógico y las múltiples acciones que realizan los actores.

La perspectiva de evaluación se entiende de manera constructiva y comprensiva de los fenómenos de los que el residente es parte y en los que se involucra desde la reflexión de su práctica con otros.

La investigación sobre la práctica docente que incluye la reflexión favorece la evaluación comprensiva en términos cualitativos.

En la residencia las representaciones sobre la evaluación están impregnadas de supuestos ligados al control, la autoridad y el poder que en general surgen de modelos a seguir y tradiciones acríticas, más que de diseños autónomos a construir. El alumno residente, los docentes y profesores formadores son parte de estas representaciones. Las perspectivas teóricas que orienten este proceso deberán ser puestas en común para analizar las contradicciones, representaciones y matrices de aprendizaje que operan en el proceso de evaluación permanente.

Los acuerdos a partir de la construcción de marcos teóricos compartidos constituyen referentes que faciliten una evaluación que respete la autonomía fundamentadas en principios didácticos sólidos. Esta perspectiva constructiva alerta sobre las evaluaciones en las que la sanción entra en juego en forma implícita como una modalidad de control y poder.

Se considera necesario contratar con los alumnos aspectos claves tales como: *¿Qué aspectos serán evaluados? y ¿Qué estrategias metodológicas se pondrán en juego?. ¿Qué lugar ocupa cada actor en el proceso de evaluación?*

Se asume como alternativa favorable la evaluación ligada a las propuestas pedagógicas que el residente elabora como hipótesis de enseñanza y aprendizaje y los grados de concreción que se han observado en el proceso de reflexión continua sobre la práctica.

Al considerar la residencia como la instancia de reflexión sobre la práctica docente, el eje de la evaluación girará en torno a esta concepción y no a la acción estructurada del modelo hegemónico.

En este marco evaluar supone albergar la diversidad de estilos, las contradicciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, la pertinencia a contextos comunitarios e institucionales particulares y la construcción de fundamentos teóricos que sostienen la toma de decisiones del residente. Evaluar implica deconstruir y construir conocimientos concibiendo al residente como profesional e intelectual transformador comprensivo y solidario.

Lineamientos de Acreditación

Al finalizar la residencia los alumnos deberán mostrar evidencias de:

- Reflexión sobre su práctica y evaluación trabajando en forma constructiva a partir del error con una actitud investigativa, crítica y transformadora.
- Fundamentación de los marcos teóricos que sostienen su intencionalidad pedagógica.
- Integración a instituciones escolares y de la comunidad desde las distintas dimensiones de la tarea docente.
- Autonomía, responsabilidad y compromiso con la tarea docente.
- Respeto por la diversidad sociocultural e intención de integración.
- Permanencia, pertinencia, cooperación, respeto y solidaridad en las tareas grupales.
- Concebir la planificación como una hipótesis de trabajo y como marco teórico referencial.
- Capacidad para resolver situaciones imprevistas.
- Integrar teoría y práctica procurando promover y construir aprendizajes significativos y validados socialmente.
- Evidenciar conocimiento de los contenidos a enseñar y la sistematización del mismo.
- Seleccionar y fundamentar variadas estrategias que promuevan ayudas pedagógicas y actitudes empáticas.
- Respeto por los sujetos de aprendizaje. Conocimiento y práctica de los derechos del niño.

Bibliografía

- § Achilli, Elena Libia. "Práctica docente y diversidad sociocultural" Homo Sapiens Ediciones. Facultad de humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario. 1996.
- § Diseño Curricular para el Nivel Terciario. Consejo Provincial de Educación. DiFoCaPeA. Provincia de Río Negro. 1988.
- § Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Inicial. Consejo Provincial de Educación. DiFoCaPeA.
- § Diseño Curricular para el Nivel Inicial. Consejo Provincial de Educación. Provincia de Río Negro. 1991.
- § Diseño Curricular para el Nivel Primario. Consejo Provincial de Educación. Provincia de Río Negro. 1989.
- § Barco de Surghi, S. "Los saberes del docente. Una perspectiva didáctica. Respuesta a la "crisis educativa". Editorial Cántaro. FLACSO. Buenos Aires. 1988.
- § Delval, Juan. "Aprender y crecer". Editorial Lasia. Barcelona. 1987.
- § Carrizales Retamoza, C. "Alienación y cambio en la práctica docente". 1985.
- § Martín, A. "Ideas prácticas para innovadores críticos". Sevilla. DIADA, 1992.
- § Edelstein, Gloria y otros. "La problemática de la Residencia en la Formación Inicial de docentes. El caso de los residentes de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba". Mimeo. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba. Setiembre 1996.
- § Davini, M.C. "La formación docente en cuestión: política y pedagogía". Editorial Paidós. Buenos Aires. 1995.
- § Diker Gabriela y Terigi. "La formación de maestros y profesores: hoja de ruta". Paidós Cuestiones de Educación. Buenos Aires 1997.
- § Apple, M. "Ideología y currículo". Madrid. Akal. 1986.
- § Brusilovsky, Silvia. "¿Crítico la educación o formar educadores críticos?. Un desafío, una experiencia". Libros del Quirquincho. 1992.
- § Beillerot, Jacky. " La formación de formadores". Ediciones Novedades Educativas. UBA. Buenos Aires 1996.
- § Giroux, H. "Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje". Barcelona. Paidós. 1990.
- § Pérez Gómez, A. "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado".
- § Edelstein, G., Coria, A. "Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia". Kapelusz. Buenos Aires. 1996.
- § Rockwell, E. (comp.) "Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente". México. Ed. Caballito, 1988.
- § Pozo, J. "Teorías cognitivas del aprendizaje". Madrid. Morata.
- § Sacristán, G. y Pérez Gómez, J. "La enseñanza, su teoría y su práctica". Edit. Akal. Madrid. 1985.
- § Sacristán, G. y Pérez Gómez, J. "Comprender y transformar la enseñanza". Madrid. Morata.
- § Sacristán, G. "El currículum, una reflexión sobre la práctica". Madrid. Morata. 1988.
- § Frigerio, G., Poggi, M. y otros "Las instituciones educativas. Cara y Ceca". Buenos Aires. Troquel. 1992.
- § Frigerio, G. "Currículum presente, ciencia ausente". Normas, teorías y críticas. T. 1. Buenos Aires. Miño y Dávila (1991).
- § Elliot, J. "La investigación acción en educación". Madrid. Morata.
- § Edwards, Mercer. "El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula". Madrid. Paidós. 1988.
- § Plan de Trabajo. Instituto de Formación Docente No 5. Plottier. Neuquén.

- § Gnnefen, Maria M. "Hacia una metodología de sistematización de la práctica". Editorial Humanitas. Buenos Aires. 1990.
- § Gibaja, R. "La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza". Editorial Aique. 1992.
- § Hillert, Flora. "Relevancia de los contenidos". Ficha INPAD. 1990.
- § Leis, D. "Apuntes sobre la metodología y práctica transformadora". Editorial Humanitas. Buenos Aires. 1990.
- § Martiñá, Rolando. "El vínculo maestro-alumno. Una perspectiva integral". Revista Limen. Editorial Kapelusz.
- § "Crisis educativa y rol docente". Revista Limen. Editorial Kapelusz.
- § Moreno, Monserrat. "La pedagogía operatoria". Edit.Laio. 1987.
- § Rodríguez, Azucena. "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario". Edit. Mimeo. México.
- § Santoyos, Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje". Perfiles educativos. 1981.
- § Sena, Carolina. "Vida cotidiana y acciones significantes en la práctica docente". Revista Novedades Educativas Nro 101. Buenos Aires. 1999.
- § Sena, Carolina. "Interacción familia y escuela". Revista 0 a 5 años. La Educación en los primeros años. Nro 15. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 1999.
- § Souto de Asch, S. "El grupo de aprendizaje en la institución escolar". 1977.
- § Souto de Asch, S. "La evaluación grupal". Bs. As. 1976.
- § Souto de Asch, S. "El acto pedagógico desde lo social y lo psíquico". 1986.
- § Souto de Asch, S. "La observación de los grupos de aprendizaje".
- § Tonucci, F. "Con ojos de niño". Editorial Rei. 1988.
- § Tonucci, F. "Niño se nace". Edit. Rei. 1988.
- § Tonucci, F. "Entrevista en EDUCO N° 7".
- § Tonucci, F. "Con ojos de maestro". Edit. Troquel. Buenos Aires. 1995.
- § Zarzar, Ch. "la dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo".

AREA COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

MOTRICIDAD-MÚSICA - PLÁSTICA - LITERATURA INFANTIL - LENGUA

Fundamentación

A lo largo de los siglos la conquista de la "humanidad" ha sido acompañada sin duda, por la búsqueda y la creación de sistemas simbólicos que registren paulatinamente su existencia. El hombre desde tiempos inmemoriales ha sentido la urgencia de reconfirmar lo existente y de mirar hacia lo desconocido evidenciándolo a través de tramas de significaciones construidas culturalmente. Así, la persona, constituye un eslabón vital en el incesante movimiento de dar forma simbólica a un mundo en permanente construcción y reconstrucción.

La génesis del lenguaje da cuenta de esta actividad sostenida que refleja la necesidad del ser humano de tender lazos entre pensamiento, imaginación, acción y emoción haciendo comprensible para los otros sus gestos, intenciones, sentimientos, intuiciones, ideas, valores, y realimentándose de los procesos sociales que transfieren el adentro hacia modalidades expresivas y comunicativas compartidas y aprehendidas culturalmente.

Por ello, el lenguaje enlaza sistemáticamente los saberes del hombre a través del tiempo y del espacio poniendo de manifiesto los puntos de vista, las maneras de ser y existir que le devienen de la peculiaridad de su época y del trazado de paradigmas éticos y estéticos en relación con sus actitudes de vida.

Desde esta interdependencia mundo interno-mundo cultural, el hombre imagina su destino y define sus maneras de comunicación y expresión y el lugar que ocuparán en la generación de mundos posibles y en la transformación de lo real.

En estas circunstancias los distintos tipos de lenguajes emergen como formas análogas de escuchar, traducir y decir el mundo. En constante vaivén se nutren y enriquecen mutuamente, y salen a escena según los contextos y necesidades de manera más o menos independiente, más o menos integrada, canalizando así sutiles modalidades de expresión y ajuste con relación a las propias maneras de comunicar y de significar.

Desde que nace el niño se impregna de estas formas socioculturales dadas de expresión y las hace propias en el intento de incluirse en la trama vital, y a medida que crece crea y recrea nuevas opciones, abriendo simultáneamente los canales del pensamiento, la imaginación y la comunicación en un interjuego que los modifica y los retroalimenta.

El cuerpo como instrumento clave de anclaje de la vida comienza siendo el sostén y el pivote de esta manera de decir, primero proyectada hacia el afuera, en la acción y conquistada desde el lenguaje del juego, en primera instancia. Manera que ha

sido aprehendida desde la vivencia inicial de ser cuerpo gestado en otro cuerpo, como cuerpo que vive y percibe desde el "útero social" que es su madre.

Desprenderse será abrirse a mirar el mundo y a buscar el orden y la armonía elemental que subyace a lo visible y da cuenta del ser en su totalidad. Interrogarlo, manifestarlo, retraducirlo con voces y sonidos, comprenderlo con una actitud poética y estética convierte a la infancia en el terreno más excitante de la puesta a prueba, de la consolidación, de la búsqueda, del juego, del ensayo, de la confirmación.

De esta forma el niño deviene en hombre y arrastra consigo una percepción del mundo y un estilo propio de acción, siendo los lenguajes expresivos los instrumentos vitales de inserción, de cambio, de transformación, de apropiación de lo real y de proyección de lo posible.

Las maneras en que la persona, desde temprana edad, recorre y transita esta búsqueda expresiva marcarán sin duda los espacios de confianza y seguridad conquistados y aquellos que quedarán como huellas que condicionan o determinan un estilo, una carencia, o tal vez una capacidad. Las marcas siempre remiten a un aquí y a un ahora, a un tiempo y un espacio comprometido, sólidamente enraizado con las costumbres, las ideologías, la toma de postura o posicionamiento social y cultural.

En este marco, el área constituye el espacio de interjuego donde los lenguajes pueden visualizarse desde su gestación como formas expresivas embrionarias del ser humano, que van diferenciándose y perfilándose como modos análogos y complementarios, y que se hallan relativamente en su máximo exponente en el alumno que se acerca a cursar la carrera docente.

El recorrido desde la infancia pareciera determinar un punto de llegada en el ser adulto. Sin embargo, como toda búsqueda humana plantea simplemente un nuevo punto de partida, una perspectiva provisoria que será el impulso para que el futuro docente indague sobre si mismo y sobre las facultades ya consolidadas y a aquellas a desenvolver y consolidar en el tiempo, encontrando nuevas claves con relación a lo que sabe, estima, se anima, puede, quiere, desea, sueña, hace.

Cada lenguaje le requerirá al alumno nuevos desafíos y ajustes, como manera de poder proyectar la propia comprensión de los procesos personales en aquellos que más tarde observará en los niños. El ámbito de los lenguajes se instala así como espacio de privilegio en el que el alumno adulto pone a prueba su capacidad para generar, sostener e impulsar los procesos expresivos propios y los que se construyen en la primera infancia.

Desde esta perspectiva, el trabajo disciplinar no centrará tanto su atención en la recuperación del conocimiento del código en si mismo, sino en el espíritu del lenguaje que lo genera y lo anima y la vivencia de los matices con que lo artístico y lo poético en general enriquecen la cultura del hombre. Cultura que traduce su intento de posicionarse vitalmente tanto desde lo filosófico, como desde lo ético y lo espiritual trascendente.

El arte, como manifestación acabada y siempre mutable, va dando cuenta de esta búsqueda y de los intentos de respuesta que cada época ensaya y propone. Iniciarse en el camino de la degustación artística orientará actitudes que si bien no llevan a la conquista del arte en si mismo, abren a la percepción sensible y a la intencionalidad estética en la propia manera de reflejar y trascender la cotidianidad.

Propósitos

La formación del docente de Nivel Inicial en el área de Comunicación y Expresión supone que los alumnos desarrollen e incorporen en su carrera actitudes fundamentales para el rol, las que le permitirán la paulatina conquista de procedimientos y conceptos en relación comprometida con esta manera de estar y ser desde lo expresivo-comunicativo. Por ello, las propuestas se orientarán hacia los siguientes propósitos:

- Generar la gratificación interna en situaciones de aprendizaje y de enseñanza, trabajando a partir del placer, del permiso, de la libertad y de la revalorización de la propia capacidad de juego.
- Estimular el desarrollo de la creatividad, la capacidad de iniciativa, el pensamiento propio y la autonomía, en la generación de propuestas significativas, personales, sensibles que lleven a dar trascendencia al hecho educativo.
- Orientar la construcción de una disposición del propio cuerpo, para que oficie como espacio de vivencia y aprendizaje introyectado, como sostén, como límite sensible, como elemento de diálogo, como presencia tangible.
- Acompañar y promover la capacidad de registro del propio proceso personal y de observación de las conductas del otro (pares y alumnos) para generar la empatía necesaria que sustenta toda situación de aprendizaje.
- Posibilitar el desarrollo comunicativo-expresivo propio (vivencial, vincular, conceptual) desde todos los lenguajes, involucrando a la totalidad de la persona desde sus propias potencialidades y limitaciones, y como futuro docente, desde una disponibilidad dialéctica, constructiva, superadora.
- Potenciar la gestación de actitudes de tolerancia, respeto y apertura a las diferencias individuales y al proceso de los otros, tanto en las producciones como en las concepciones e ideologías, predisponiendo un marco de análisis conjunto, cooperativo y solidario.
- Permitir que se pongan en juego las emociones en el desarrollo del proceso expresivo, perceptivo, e imaginario, alimentándose así la capacidad de juego, humor, risa, entusiasmo, asombro; la sensibilidad frente a los hechos, los objetos, las personas, las situaciones. Entender el silencio, la actitud introspectivo, la incubación como espacios necesarios para la génesis de nuevas producciones, arribos, nacimientos.
- Desarrollar y profundizar la expresión verbal en los alumnos para lograr una clara transmisión de ideas, fundamentos, sentimientos, y una socialización comprometida de los procesos personales, las concepciones pedagógicas que sustentan la práctica cotidiana y la tarea didáctica.
- Posibilitar elementos para la comprensión de lo humano en toda su dimensión de modo que la manifestación de las expresiones contemple la existencia de polaridades como parte de la dialéctica existencial.
- Desarrollar y propiciar un pensamiento estético y ético en la construcción de su profesionalidad.

- Desarrollar estrategias de búsqueda, indagación, investigación y creación de recursos pedagógicos y didácticos variados y pertinentes a los diferentes contenidos a enseñar y a las diversas situaciones personales, grupales, sociales y culturales.

Ejes y Organización de los Contenidos del área

Cada lenguaje específico -corporal, musical, plástico, literario y verbal- será analizado en profundidad desde las disciplinas que explican su génesis y naturaleza particular, partiéndose desde una clara fundamentación disciplinar, los propósitos que guían su práctica y los contenidos que le dan sentido a su abordaje. Para ello se han definido dos grandes ejes comunes al área en torno a los cuales se organizan las ideas básicas y los contenidos específicos de cada disciplina.

Estos ejes resumen:

- por un lado, la relevancia de la conquista de los lenguajes en la vida del hombre y que dan fundamento a su existencia corporal, emocional, imaginativa, expresiva, mental, comunicativa, artística y espiritual.

Este primer eje se denomina *Fundamentos de la Expresión y Comunicación Humana*.

- por el otro, la reflexión de las relaciones, tensiones, proyecciones y complementaciones que se establecen entre la escuela y la sociedad en torno a la promoción, el desarrollo y la valoración de los lenguajes estético-expresivos y las modalidades comunicativas en nuestra cultura.

Este segundo eje se denomina *Expresión, Comunicación y Escuela como Dinámica en el Proceso Sociocultural*.

Las consideraciones metodológicas han sido elaboradas desde la perspectiva total del área, ya que éstas son válidas para todos y cada uno de los lenguajes.

Los contenidos, si bien disciplinares, posibilitan espacios de encuentro interdisciplinarios necesarios para la comprensión profunda de la interrelación de los lenguajes, tanto en su concepción epistemológica como en su perspectiva de construcción y reconstrucción que se genera en la primera infancia.

Consideraciones metodológicas

En el aprendizaje de diferentes lenguajes entran en juego primordialmente capacidades de expresión, de interpretación, de comunicación. En el desarrollo de estas competencias subyacen la afectividad, los modos de percepción, las contingencias que a lo largo de la vida han ido "marcando" de alguna manera las relaciones con los demás y con el mundo y en relación directa con el entorno sociocultural en el que se opera.

Por ello es necesario estar alerta al interjuego que se establece entre la cultura que otorga los modos de expresión consolidados a lo largo de la historia y que se ve a su vez modificada y recreada por la intervención del propio sujeto que comparte con otros aprendizajes culturales personales, diversos. Estos aprendizajes son siempre significativos y valiosos porque dan cuenta de un recorrido expresivo peculiar, entramado en la tradición, el folklore, el acervo cultural de un grupo determinado.

Sin embargo, también será importante promover la apertura hacia aquellas expresiones no convencionales, que suelen generar las transgresiones estéticas y que operan como disparadores de nuevas corrientes y maneras de percibir y recrear el mundo. Estas formas constituyen en potencia nuevos paradigmas y representaciones sociales emergentes que se abren camino entre los procesos personales de identificación y rechazo que las personas activan hasta la total elaboración y aceptación de estos nuevos modelos.

El futuro docente deberá poder analizar cuál ha sido su propio proceso de aprendizaje en este aspecto, distinguiendo facilitadores y obstáculos. No se pretende internarse en cuestiones psicológicas o personales, sino clarificar elementos y circunstancias que influyen sobre los modos de aprender y que deberá tener en cuenta a la hora de asumir su práctica docente.

En este sentido, el juego ocupa metodológica y epistemológicamente un lugar de privilegio en la conquista y reafirmación de los procesos creativos y expresivos de todo ser humano. En el alumno opera como bisagra que pone en juego los aspectos más profundos de su personalidad con la necesidad de acción en el mundo real y simbólico, a través de un lenguaje que es a la vez ancestral y que espeja las huellas de la propia identidad.

Pero resulta imposible transmitir placer si no se lo ha disfrutado en el ámbito personal. El placer no se puede imponer. Por ello es fundamental generar propuestas que ofrezcan oportunidades de conocimiento, valorización, autoaceptación. Propuestas que involucren a los futuros docentes desde distintos lugares: el contacto, la exploración, la búsqueda de matices, el gesto y el movimiento espontáneo, la sensibilización, los silencios y sonidos del mundo interno, la propia voz en relación con la de los otros, la autoimagen y la cosmovisión estética, la escucha, la lectura, el juego, la escritura, la transformación, el análisis, la crítica, procurando abarcar un amplio espectro de posibles miradas y canales expresivos. Propuestas que, en primera instancia, se trabajen a nivel adulto, propiciando el conocimiento de si mismos, el desarrollo de su expresividad, la reflexión acerca de lo propio y sobre experiencias ajenas, con sentido pedagógico. Se trata entonces de promover la recuperación de procesos cotidianos a la luz de una mirada crítica y transformadora, que permita modificar actitudes y trascender estereotipos.

Es necesario considerar que el trabajo desde el área lleva a iniciar un camino de autoconocimiento que tiene un tiempo y una profundización que posiblemente exceden los tiempos y los espacios de la formación docente. Se trata sin duda de generar un impulso, una búsqueda, ya que el hecho de preguntarse e intentar respuestas y modificaciones conlleva en si mismo la naturaleza del verdadero acontecimiento educativa. Más que para construir sólidas certezas para volver a consolidar un punto o perspectiva desde donde guiar la comprensión y si es necesario, la reformulación de la pregunta. El proceso es permanente e implica una actitud curiosa, comprometida, de recreación y revisión constante y su capacidad de avance es ilimitada.

De este modo, se propone dar una fuerte importancia al trabajo vivencial, orientado a:

- § la recuperación de experiencias personales a la luz de una nueva manera de enfocar lo vivido, y surgida desde la posibilidad de darle comprensión y nombre a esos registros y matrices, y
- § el desarrollo y profundización de las propias capacidades comunicativo-expresivas.

El "hacer" es el que permite dotar de significatividad los conceptos. Sin una reflexión posterior o un análisis que permita avanzar en aspectos que subyacen a las acciones, el trabajo vivencial carece de sentido. Por ello, el abordaje conceptual constituye la otra cara del hacer, facilitando la comprensión y el enriquecimiento de los procesos en juego, en un ida y vuelta constantes entre teoría y práctica. El ámbito del área privilegia las modalidades de taller para el abordaje vivencial, que orientará luego la dialéctica acción-conceptualización, sin desmedro de otras estructuras organizativas que lleven a movilizar el conocimiento.

Por otro lado, en la formación del futuro docente entra un tercer factor en juego: la observación. Si se parte de un trabajo de recuperación de las propias experiencias, la observación de los niños otorga otro sentido a esta evocación, permitiendo relacionar la experiencia personal con sujetos reales, centrando la mirada en el conocimiento del niño como herramienta fundamental para la práctica docente. A su vez, serán la observación y el contacto con los niños las que otorguen validez a las propuestas didácticas que los futuros docentes planifiquen.

Estas perspectivas de abordaje llevan a que la investigación atraviese todo el trayecto de la formación, como experiencia vinculante entre la vivencia de cada uno, la reflexión sobre la práctica y los conocimientos y conceptos aportados por las diversas teorías. A través del planteo de problemas prácticos, debería orientarse al futuro docente para que se sitúe en un proceso de indagación y reflexión crítica que le permita reconocer y definir problemas, e implementar luego propuestas de acción, articulando teoría y práctica, generando, a su vez, nuevas transformaciones.

MOTRICIDAD

Fundamentación

En Motricidad ubicamos como eje de estudio el *CUERPO* y sus manifestaciones.

Un cuerpo unificado en la acción y el pensamiento, mas allá de toda disociación espiritual o mental, que se manifiesta en un continuo intercambio en el medio que habita; que crece y se desarrolla nutriéndose y dejando impresiones en el ser y su entorno.

Es este un *cuerpo con historia*.

Podemos citar a H. Wallon cuando afirma que "el cuerpo del hombre es el resultado de las condiciones de vida, de las relaciones económicas, de los valores y creencias religiosas, del desarrollo tecnológico y científico y del poder de la clase social y del grupo en el cual se desarrolla."⁹

Este cuerpo, resultado de múltiples vivencias que han dejado *huellas que* conforman al ser en su totalidad es un cuerpo que se expresa y comunica a través de su andar, su postura, sus ritmos, su tensión o relajación técnica, sus gestos, sus miradas ... su hacer en el mundo.

Es un cuerpo que percibe sensaciones que dan vida al mundo afectivo, pleno de sentimientos, pensamientos, emociones y fantasías...

Que habla a través de su *presencia*.

Escribe Mirtha Chokler citando a Ana Quiroga, "en cada experiencia, en cada contacto del sujeto con el mundo, en cada exploración de la realidad, se produce un aprendizaje explícito que se condensa y se objetiva en un contenido, en la incorporación de una información, en el desarrollo de una habilidad, en la internalización de una norma o en la utilización de un código de comunicación. Así aprendemos los nombres de los colores, a reconocer las formas, a caminar, a saltar, a nadar - aprendemos a hablar y también a callarnos, a leer, a sumar, a comer con la boca cerrada y a utilizar cubiertos. Pero cada uno de estos aprendizajes explícitos se realiza en una situación global, en un contexto, en una secuencia, con un clima emocional, relacional y afectivo al que ese aprendizaje queda ligado, dejando huellas e inscribiéndose en nosotros, instaurando o afianzando una modalidad particular de captar, tomar, descartar, calificar, asociar y descalificar nuestras percepciones, sentimientos, acciones, es decir, una modalidad particular de seleccionar, organizar, significar, valorizar y simbolizar nuestras experiencias."¹⁰

El proceso de reconstrucción de la historia corporal nos permite reconocer *los permisos* que el sujeto propone en sus relaciones cotidianas, y cómo varían de acuerdo a las matrices que se juegan en cada momento.

La atención debe centrarse en un sujeto particular, con vivencias e historia que lo identifican, que actúa con matrices fruto de su andar en el mundo, que se reflejan a través de las emociones.

Para Wallon "La emoción es una manera de adaptarse al mundo y especialmente a los demás. Esta adaptación emocional es de origen esencialmente postural y su núcleo es el tono muscular" ... "tono y emoción son dos caras de la misma moneda".¹¹

Mirtha Chokler puntualiza que "Las sensaciones de bienestar, satisfacción, dolor, sueño, hambre provocan contracciones, distensiones, estiramientos, sacudidas, pataleos, llantos, sonrisas. Estos movimientos y cambios posturales permiten regular las reacciones emotivas produciendo las descargas necesarias de las corrientes tónicas que se propagan sucesivamente por el cuerpo. La forma en que el tono se acumula, se consume, se resuelve o se asocia, provoca placer, alegría, cólera, miedo, dolor..."¹²

⁹ Wallon, H., Del Acto al Pensamiento, Edit. Psique, Bs. As., 1975.

¹⁰ Chokler, M., Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor, Edit. Cinco, Bs. As., 1988.

¹¹ Wallon, H., idem (9).

¹² Chokler, M., idem (10).

Dichas emociones, que se transmiten a nivel tónico, son percibidos por el entorno a nivel de piel y codificados según la experiencia del receptor, estableciendo una comunicación profunda que pocas veces pueden ser conceptualizadas. Esta comunicación que se expresa a través de la manifestación de la emoción en un cuerpo energético que vibra y establece lazos con el mundo.

La comunicación a nivel tónico se encuentra cargada de afectividad y constituye un verdadero *diálogo tónico*, comunicación primaria vivida por el individuo, que condiciona el encuentro y desencuentro, asociaciones o rechazos de los seres en relación.

Este diálogo tónico es percibido en una relación dialéctica, en el que la contracción y relajación muscular interjuegan, creando un tipo de comunicación energética primaria cargada de afectividad y significado.

Basándose en este estado de comunicación se establece el sostén necesario para la supervivencia y desarrollo de todo ser humano. El *sostén corporal* se encuentra íntimamente ligado al vínculo madre-hijo, que luego se repite en diversas formas y asociaciones a lo largo de nuestra vida. De la calidad de relación tónica, diálogo y sostén corporal, será la calidad de expresión y desarrollo afectivo matriz del ser humano.

Es que ella deja su impresión en el ser y se expresa en la postura que presenta en el mundo.

Por su parte la presencia del adulto es muy significativa en la construcción de la identidad corporal del niño. Por ello se tenderá a la formación del docente de nivel inicial desde la perspectiva del conocimiento del propio cuerpo, sus expresiones y formas de relación, en función del reconocimiento de las necesidades de las personas que establecen la relación educativa del jardín maternal y de infantes.

Este intercambio se establece entre adultos que perciben y sustentan la relación y los niños en desarrollo de sus posibilidades de crecimiento que se expresan naturalmente a través del juego.

Al estudiar el juego en la infancia, dice Vigostki "el juego es el tipo de actividad, sino predominante, si principal en la edad preescolar. Contiene todas las tendencias del desarrollo es fuente de desarrollo y crea zonas evolutivas de lo mas inmediato tras el juego están los cambios de necesidades y los cambios de conciencia de carácter general".¹³

Para Winnicott , "jugar es hacer, el juego compromete al cuerpo, el jugar tiene siempre una implicancia corporal, implica una acción sobre el mundo externo y modifica a su vez el mundo interno".¹⁴

El reconocimiento y desarrollo de la implicancia y disponibilidad corporal en el juego, favorecerá la construcción de la relación en el mundo y, en la tarea pedagógica, la posibilidad de facilitar el desarrollo de los niños en su manifestación natural.

Para ello se acentúa en la formación las posibilidades de reconocimiento y observación de las manifestaciones de niño en el juego, y la implicancia y disposición del adulto que sostiene, genera y modifica con su presencia e intervención el desarrollo del mismo.

Pondremos atención en las manifestaciones corporales fruto de las vivencias, en la observación de la producción corporal las características tónico afectivas, la

¹³ Vigotski, L., Pensamiento y lenguaje, Edit. Paidós, España, 1995.

¹⁴ Winnicott, Realidad y juego, Edit. Granica , Bs. As., 1972

permisibilidad corporal, el vínculo y sostén, potenciando capacidades y reconociendo limitaciones, con el objetivo de optimizar la adecuada intervención en la relación pedagógica.

El cuidado y sustento del adulto en una relación pedagógica requiere del conocimiento del niño, sus posibilidades de desarrollo y formas de expresión y comunicación de su cuerpo en desarrollo.

En la tarea de la formación abordaremos el desarrollo de la motricidad desde los aportes de la *psicomotricidad* en el campo de observación de la expresión motora, la construcción de la imagen corporal y las conductas de organización del desarrollo psicomotor. De la *expresión corporal* en el desarrollo de la sensopercepción, y de la *educación física* en la construcción del esquema corporal, las nociones de coordinación témporo espaciales, y el desarrollo de las habilidades motoras.

El mundo en que vives, incluida la experiencia de tu cuerpo, está completamente inspirado en el modo en que aprendiste a percibirlo, si cambias tu percepción cambias la experiencia de tu cuerpo y de tu mundo...". D. Chopra.

Propósitos

- § Propiciar un espacio de expresión en búsqueda del reconocimiento y percepción de las formas significativas de movimiento, las sensaciones corporales en relación al propio cuerpo, la exploración de las cualidades de los objetos, las posibilidades de comunicación técnico-afectivas y las acciones de sostén.
- § Propiciar la reflexión y puesta en práctica de diversas formas de vinculación e intervención, en búsqueda de ajustar la estimulación adecuada a las necesidades de expresión y desarrollo del juego de los niños.
- § Promover la investigación autónoma como forma de acercamiento al conocimiento del desarrollo del niño y sus formas de expresión motora, a través del encuentro con los niños de 0 a 6 años, la observación en situaciones cotidianas y la vinculación con los mismos como acercamiento a la realidad y reflexión crítica del marco teórico.

Organización de los contenidos

Eje: Fundamentos de la Expresión y Comunicación Humana

Ideas Básicas:

- El reconocimiento de las posibilidades y características posturales, al igual que la historia en las formas de comunicación tónico afectivas, facilita el acceso al contacto y reconocimiento de las necesidades y conductas expresivas del lenguaje corporal.

Contenidos

- Las matrices de aprendizaje, influencia en la relación e identidad corporal.
- Permisibilidad y Disposición corporal. - El tono, sostén y postura corporal.

- La expresión corporal y los registros sensoperceptivos - Registros corporales de tensión y relajación tónica. - Permisibilidad corporal en el juego y relación con sus pares. - Reflexión y compromiso en las actividades lúdicas y corporales - Participación en actividades sensoperceptivas, registro y reflexión. - Actividades de transporte y sostén, tensión y relajación tónica. Actividades lúdicas, simbólicas, regladas, dramáticas y totales. Actividades expresivas individuales y grupales.

Eje: Expresión, Comunicación y Escuela como Dinámica en el Proceso Sociocultural

Ideas Básicas

- La relación pedagógica ofrece un espacio de desarrollo en el que el diálogo y la implicancia corporal se manifiestan naturalmente.

Contenidos

- El vínculo como eje del proceso pedagógico. - El diálogo corporal. - Las emociones y su expresión tónico afectiva. - Estimulación adecuada. Autonomía como propósito del desarrollo motor. - El espacio de juego, un espacio próximo de desarrollo.- Posibilidad de análisis crítico de las teorías del desarrollo motor, intervención y estimulación en la relación pedagógica. Definición y posicionamiento ante las distintas Corrientes de intervención docente. Posibilidad de reflexión sobre las posibilidades personales, obstáculos y potencialidades en la relación pedagógica. Posibilidad de reflexión y observación de las necesidades del niño, su juego y manifestaciones tónico emocionales. Capacidad de respuesta y contención ante las mismas - Debates y exposiciones de las Corrientes didácticas de estimulación del desarrollo corporal. - Investigación de acciones didácticas e incentivación del desarrollo motor. - Actividades de exploración y juego con y sin elementos. - Organización de contenidos y propósitos de las acciones didácticas.

- El niño crece, se expresa y desarrolla en relación a un mundo que lo contiene y con el que establece un diálogo fluido, en el que las percepciones tónico afectivas y el desarrollo de las conductas motrices son un factor determinante en la calidad de dicho desarrollo.

Contenidos

- Teorías del desarrollo motor del niño de 0 a 6 años. - Organizadores del desarrollo psicomotor. - Estimulación adecuada, acciones didácticas. Esquema e imagen corporal. - Desarrollo de las nociones espacio temporales. - Conductas de exploración. - Relación con los objetos. - Control tónico postural. - Control de esfínter. - Reflexión ante la observación de la conducta de los niños. - Análisis crítico de las propuestas didácticas. - Autonomía en el trabajo de indagación y confrontación bibliográfica - Observaciones de campo. - Trabajos de investigación. - Recopilación de material bibliográfico. - Trabajo en equipos.

MÚSICA

“Una casa en la noche, entre matas árboles
brilla una ventana suavemente,
y allí, en el ámbito invisible
soplaba un tocador de flauta.
Era una canción tan conocida,
Tan gentilmente iba por la noche,
como si cualquier país fuera la patria,
como si cada camino se hubiera realizado.
El secreto sentido del universo
a través de su aliento estaba revelado.
Y se ofreció gustoso al corazón
Y todo tiempo se volvió presente”.

Música de Flautas de
Herman Hesse

Fundamentación

La música no es algo ajeno que nos llega desde afuera sino algo consustancial con nuestro ser, una de las más antiguas maneras de comunicarnos”.¹⁵

La historia de la música comienza con la historia del hombre. Desde que el hombre existe ha habido música. Ya sea para acompañar su trabajo, su juego, una acción mágica, el hombre a lo largo de la historia ha buscado expresar sus inquietudes humanas a través de la música.

En los estratos más viejos de la historia nos encontramos en presencia de lenguaje musical. Desde imitaciones de un modo vivo a combinaciones regulares de líneas abstractas, ambas, manifestaciones de la música en todos los tiempos: música como expresión de algo y música como puro goce combinatorio.

En la historia de cada hombre la música está presente desde que nace, aún antes. Desde el vientre de su madre. Su latido, su ritmo entran en diálogo con el latido, el ritmo de su mamá.

Cuando nace, el arrullo maternal se hace presente para permitirle entrar en el mundo de los sueños, sin el miedo a la oscuridad ni a la soledad. Melodía y ritmo lo acompañan.

Su voz, cargada de tensión afectiva, corporal, de resonancia, se hace presente activamente en sus juegos, complementándose con una búsqueda sonora desde el cuerpo. Toca, rasca, siente y mira. La música se integra a la cotidianidad del niño. Percepción y producción forman parte de su experiencia musical.

Este descubrimiento, que comienza siendo fortuito se convierte rápidamente en una búsqueda sistemática de sonidos para su propio placer. Este es posiblemente el origen de la música: el gusto y la avidez por el sonido.

¹⁵ G. Samela, M. Grajer v P. Vivanco. Rev. Uno Mismo. Art. Todos Músicos.

Judith Akoschky habla de la sensibilidad del niño pequeño hacia los fenómenos sonoros, de la naturalidad de su canto espontáneo, del entusiasmo por los acompañamientos instrumentales, de la vitalidad de su movimiento corporal al compás de una música.¹⁶

El libre juego e interacción con estructuras sonoras y musicales desarrollan una capacidad creciente en el niño para operar con ellas. La música recibida como alimento a través de la experiencia permite lograr una progresiva fluidez y dominio en el manejo del lenguaje musical, de la capacidad de comprender y hablar con naturalidad el lenguaje de la música.

La relación que se establece con la música en los primeros años de vida es profunda y duradera. Es el momento en que el adulto puede favorecer con su acompañamiento las tendencias naturales del niño, valorar y responder a sus juegos musicales, a su producción espontánea, brindar un entorno adecuado para desarrollar su musicalidad.

Violeta de Gainza hace hincapié en la importancia del vínculo afectivo que une al niño con la persona que le suministra el alimento musical, así como las condiciones y circunstancias en que dicho alimento es ofrecido. Y continúa diciendo: "La música que se absorbe y se guarda para sí mismo pasa a integrar un fondo sonoro interno, peculiar y único, desde el cual se pueden producir mensajes musicales propios".¹⁷

La música impregna, alimenta, deja huellas de su contacto y acción sobre las personas. Brinda al hombre la posibilidad de nutrirse y de expresarse, de conocer y comprender parte del mundo y comunicar al mundo desde esta manera especial, única. El privarse de esta posibilidad o no poder profundizarla, limita una parte importante de la experiencia vital.

En la formación docente es imprescindible la presencia de una educación expresiva y dentro de ella, de un acercamiento a lo musical, que permita reencontrarse con este lenguaje, haciéndolo propio e integrándolo a lo cotidiano. A partir de esta vivencia y del entendimiento personal, conocer la construcción que hace el niño de este lenguaje, y sus posibilidades como adulto de acompañar este proceso.

Comprender el lenguaje musical supone un manejo creciente de los elementos que lo constituyen y de la manera en que se encuentran vinculados para dar orden y sentido a esta expresión.

La experiencia musical brinda, tanto al niño como al adulto, la posibilidad de operar activamente con la música, contribuyendo al desarrollo de la musicalidad desde dos nutrientes. La primera referida a la percepción, con su acento puesto en la audición, alimento específico para el aprendizaje musical. La segunda, relacionada con los procesos de expresión, con la posibilidad concreta de hacer música, donde se ponen en juego la creatividad y la técnica específica. Creatividad impulsada desde el juego sonoro y musical, que está presente mucho antes que el aprendizaje sistemático de la música y que no debe interrumpirse a lo largo de todo el proceso, aunque cambie de calidad y de sentido. Improvisación, que supone juego, curiosidad, exploración.

¹⁶ J. Akoschky, Cotidiafonos, Ed. Ricordi

¹⁷ Violeta de Gainza, Génesis de la Conducta sonora, Rev. Psicología Social

La técnica apunta al conocimiento de procedimientos específicos para llevar a cabo ideas, sentimientos, cosmovisiones que se hacen más comunicables a medida que conocemos más herramientas y códigos de este lenguaje específico.

La técnica es imprescindible para el manejo de la voz, del cuerpo, de un instrumento musical, desde el logro más simple de movimientos hasta el manejo virtuoso del músico profesional.

Percepción y expresión permiten transitar, en un interjuego permanente, un camino de complejidad creciente.

Comprender este lenguaje, en el caso del adulto, también supone conocer la historia musical vivida, pues brinda datos sobre la manera particular de relación con esta forma de expresión y de los elementos que sirvieron de puentes para posibilitar los aprendizajes. Desde allí, se puede retomar lo conocido y enriquecerlo con nuevas herramientas.

La formación musical, dentro de la formación de docentes de Nivel Inicial, pretende brindar, además de un espacio para el "hacer", un espacio para indagar acerca del mundo del sonido y de la música, de sus significados y sus funciones. Un espacio, también, desde el cual observar al niño para conocer y comprender, a la luz de esta observación y del aporte teórico necesario, la construcción que realiza el niño respecto del lenguaje musical y desde esta comprensión, pensar, construir una didáctica que acompañe la búsqueda natural del niño.

Por último se pretende analizar la presencia y el valor del hecho artístico. La experiencia artística moldea la sensibilidad y el sentido estético. El oyente participa activamente de dicha experiencia. Sería imposible pensar en un desarrollo musical sin el alimento que supone compartir la producción artística, convivir con ella y capitalizar la experiencia para el propio desarrollo.

La institución educativa convive con el hacer artístico de su comunidad y puede nutrirse de ello. De allí la importancia y la necesidad de darlo a conocer, de impulsar estrategias de intercambio y mutuo enriquecimiento.

Propósitos

- Instaurar la música en el proceso de formación, en un ambiente de intercambio, ligado a la expresión personal y colectiva.
- Favorecer la vivencia placentera de la música y el conocimiento de sus formas de abordaje.
- Propiciar el desarrollo musical entendido éste como proceso continuo de capitalización sonora, promoviendo la práctica y la reflexión.
- Indagar acerca de la realidad, incorporando su entorno sonoro y el análisis de lo musical como parte de la realidad construida y de las alternativas a construir.
- Impulsar el conocimiento y la comprensión del mundo sonoro y musical del niño de Nivel Inicial para alentar su hacer espontáneo y guiar su desarrollo musical.
- Tender redes de pensamientos que ayuden a generar criterios de funcionamiento institucional que promueva el desarrollo expresivo y específicamente musical.

Organización de los contenidos

Eje: Fundamentos de la Expresión y Comunicación Humana

Ideas Básicas

- El Arte musical nace como expresión espontánea y una manera de comunicar.
- La música es una forma de energía potencial capaz de movilizar al ser humano a nivel integral. Recibida como alimento, deviene en lenguaje - comunicación.
- La música se "hace" con la voz, con el soplido y con las manos. La persona que explora su voz o un instrumento, busca, indaga, afirma con sólidas bases su relación personal con la música y el instrumento.
- Es necesario aceptar el Desafío de buscar un camino de contacto progresivo del hombre con la música, que contribuya a su salud mental, física y espiritual, que promueva su educación y su recuperación.
- Abrirse a la escucha plantea niveles crecientes de comprensión y amplía el mundo a partir de la incorporación del otro.

Contenidos

Música, Cultura y Sociedad

- § La música a través de la historia: su valor, su significación y su función.
- § Contexto cultural y gramática musical.
- § Música, pensamiento y educación.

El Lenguaje Musical, Código y Sintaxis

- § El sonido: fuente sonora. Dimensión espacial y temporal del sonido.
- § Relaciones sonoras. Calidad, cualidad, expresión.
- § El silencio, contraste expresivo.
- § Elementos estructurales internos: El discurso musical. Ritmo, melodía y armonía.
Contexto cultural: Forma, carácter, género y estilo.

Expresión Musical y Desarrollo Perceptivo

- § Génesis de la conducta sonora. Impacto, huella. El gesto sonoro.
- § Imagen sonora. Mundo sonoro interno. Asociación y evocación. Dimensión poética de la música.
- § Proceso de capitalización sonora. Escucha. Experimentación. Organización.
- § Proceso formal de producción y representación. Degustación estética.
- § Vehículos de expresión: La voz. Su valor vital y vincular. Conocimiento, cuidado y manejo expresivo.
- § El cuerpo. Registro corporal de la vivencia musical.
- § El instrumento. Prolongación del gesto corporal expresivo.

La Experiencia Musical

- § EL NIÑO: Entorno sonoro. Vivencias musicales infantiles. La importancia del vínculo en la absorción de este lenguaje. Presencia de la música en el hogar.
- § El niño y su avidez por el sonido. Percepción y acción. Exploración. Escucha activa. Globalidad y plurisensorialidad. Vivencia corporal de la música. La música y la imaginación.
- § Desarrollo rítmico. Habilidad motora en el abordaje de los instrumentos.
- § EL ADULTO: Historia sonora personal. Saberes previos.
- § El "hacer musical". La escucha y la experimentación. Fisiología de las estructuras musicales. Relación entre lo absorbido y lo expresado.
- § La improvisación musical. Su importancia en el desarrollo creativo. La idea musical. El proceso de creación musical. Materiales, objetivos y técnica.
- § Utilización de técnicas y procedimientos para la organización de la producción musical.

Eje: Expresión, Comunicación y Escuela como dinámica en el proceso sociocultural.

Ideas Básicas

- Entrar a la música por el camino del juego implica gestar aprendizajes desde el placer, la complicidad, la curiosidad, la sorpresa y el descubrimiento. El juego forma parte indispensable del mundo expresivo del niño y también del adulto.
- El aprendizaje que realiza el niño en la primera infancia de los lenguajes expresivos va de una globalidad a una progresiva especificidad. Esto implica la necesidad de un abordaje de la música en comunicación permanente con las demás formas de expresión.
- Acompañar al niño de Nivel Inicial en su formación musical es comprender sus necesidades expresivas y responder a ellas brindando un espacio institucional confiable y sostenido en el tiempo.
- La cultura vive en la gente, en el fondo emocional valorativo que la caracteriza. La cultura se crea y se recrea.

Contenidos

Creatividad y Juego

- § El placer y la curiosidad como motores del aprendizaje.
- § El juego, emoción y conocimiento.
- § La realidad y la fantasía.
- § Vivencia global en el hacer lúdico.
- § Curiosidad, concentración, complicidad. Deseo, acción, transformación.
- § La música en relación a otras manifestaciones artísticas:

Música y palabra: Riqueza sonora del lenguaje hablado. La voz. Nanas, rondas, canciones, el relato sonoro.

Música, cuerpo y movimiento: El gesto sonoro. La escucha desde el cuerpo. Juego sonoro corporal. Música, ritmo y movimiento.

Música e imagen: Aporte de la imagen visual a la génesis de la imagen sonora. Paisaje sonoro.

Música y espacio dramático: Vivencia de la música desde el juego dramático. Clima sonoro.

Jardín Maternal y Jardín de Infantes

- § Ambiente sonoro.
- § Recursos didácticos.
- § Intencionalidad docente. El docente en el área expresiva.
- § La observación como herramienta de conocimiento. El niño y sus manifestaciones expresivo-musicales. El niño y sus saberes previos.
- § La institución como ámbito de observación.
- § Aportes del currículum de N. I. a la instrumentación docente.
- § Planificación de proyectos expresivos.
- § Aportes de la cultura al arte infantil.

PLÁSTICA

Fundamentación

La expresión a través de las artes plásticas es una forma de creación propia de lo humano por medio de la cual las personas como materia, energía y conciencia acrisolan su sensibilidad, su imaginación, su intuición y su inteligencia en forma de imágenes.

Se nombra la imagen desde su raíz etimológica latina *imago-inis*, como "retrato, reproducción, representación", con una raíz que tiene componentes semánticos de "hechizo, encanto, atractivo". También desde el griego eikon=imagen, ícono nos remite a aquello que aparece a la mirada, sea macro o micro, como fragmentos del continuo en un campo visual en el que captamos las cualidades esenciales de las cosas.

En el hecho natural de ver, el ojo discrimina, fragmenta el entorno como una forma de lectura del mundo gracias al poder separador de la visión y de la mente, pero esta *percepción* está teñida por lo que ha sido definido y construido previamente como individuo y por la cultura a la cual pertenecemos.

Una de las funciones del arte es precisamente crear y recrear el conocimiento y la vida en búsqueda de la coherencia, el sentido del hombre y del mundo, hecho mismo que define un aspecto de la cultura en las sociedades.

"La cultura como tal, señala Hernández Arregui, es un hecho objetivo ajeno al individuo, pero también es subjetivo por cuanto el individuo aunque extrae sus creencias y normas de conducta del mundo de los valores colectivos, los devuelve avalados por su espíritu, es también un hecho histórico, pues nace, crece, muere o se renueva bajo el péndulo incesante del tiempo. La cultura no es repetición ni mera acumulación de la memoria. La verdadera cultura, individual y colectiva, es siempre vital, un estado saludable de la totalidad del hombre articulado a su mundo, no a través de una relación conceptual con la existencia, sino mediante la inmersión espontánea en las cálidas zonas de la vida sentida como un todo".¹⁸

No es posible entonces permitir escisiones entre educación, arte y cultura pues cualquier sistema educativo sería un recorte de la vida en vez de significarla desde y en cada una de sus dimensiones.

Umberto Eco citando a Croce, afirma que la representación del arte abraza todo y refleja en sí mismo el cosmos porque: "en ella lo individual palpita con la vida del todo y el todo está en la vida de lo individual y toda estricta representación artística es ella misma y el universo ... allí está todo el humano destino, todas las esperanzas, todas las ilusiones, los dolores, las alegrías, las grandezas y miserias humanas, el drama entero de lo real, que deviene y crece perpetuamente sufriendo y gozando."¹⁹

¹⁸ Hernández Arregui, ¿Qué es el ser nacional? Plus Ultra, Bs. As., 1973.

¹⁹ Eco, Umberto, Obra Abierta. Ed. Ariel, Barcelona, 1990.

En el devenir de la historia de la humanidad, los sentidos y facultades del ser humano han continuado en permanente movimiento y los procesos que atraviesan este desarrollo, involucran aspectos relacionados fundamentalmente a:

La percepción, como capacidad que permite captar lo externo a través de mecanismos de asombrosa complejidad, donde se incluyen los procesos de observación, categorización, razonamiento y la intuición como vías de acceso al conocimiento.

La imaginación, como fuerza que desarrolla, impulsa y aplica la potencia creadora del individuo y sus comunidades y como una fuente de creación continua que permite superar la realidad enriqueciéndola con la creación de nuevos mundos posibles.

La expresión, como facultad que cumple una función hondamente humana y de registro de la historia, por medio de la cual cada persona puede transmitir sentimientos, pensamientos, sensaciones, emociones que se plasman en formas simbólicas de representación como resultado de construcciones desde el mundo interior de los sujetos en su dimensión social.

Esta expresión, desde el lenguaje de las imágenes, es *un lenguaje sin fronteras* que excede el marco de las palabras, los idiomas, las culturas, las naciones.

Sin duda el lenguaje de la imágenes tiene un profundo compromiso humano ya que simbolizan experiencias y sentires significativos a través de la organización de las formas y el color, yendo desde un **conocimiento intuitivo y exploratorio** hacia una **construcción conciente e intencional** de esta competencia simbólica a través de los elementos del código plástico. Este proceso se inicia desde que los niños dejan sus primeras huellas en alguna superficie o exploran la materia para transformarla, en un hacer lúdico y natural. Del mismo modo se inicia así el desarrollo de toda la capacidad creadora del niño para aprender a documentarse por sí mismo y encontrando sus propias formas de decir el mundo.

Con el interjuego dado entre las personas y sus maneras de figurar y configurar las formas del mundo, se constituye la **estética**, como forma de perceptualidad que posee una **estructura valorativa** de características particulares y que denota tanto una identidad propia como una connotación universal. Da cuenta a través de las formas, de los resultados de la vivencia, del suceder emocional, de los impactos que reciben las personas en el acontecer de la vida, de la construcción de su cosmovisión.

De tal modo se construye un modo de percibir y una **visión estética** que no sólo depende de los objetos sino también de los sujetos que contemplan, entendiendo este proceso como la proyección subjetiva, histórica y social que realizan los hombres en la búsqueda de parámetros que le den identidad a través de la significatividad, la belleza, la armonía, las representaciones de su cosmovisión.

Chantal Maillard desarrolla el concepto de **actitud estética** como aquella actitud muy similar a la capacidad lúdica, donde la esencia se trasparenta al recuperar el placer en la acción, ante la posibilidad de realizar ciertas acciones por el fin que poseen en sí mismo, sin proyectarlas fuera de ellas. De este placer emerge una sensación de plenitud de unidad, donde la mente no está disociada entre el requerimiento externo y la sensación interna. Juego y estética se encuentran en el

punto de la libertad para disponer y engarzar los elementos, libertad para construir, libertad para el movimiento y su trazado.²⁰

Rhoda Kellog define otro aspecto, la **experiencia estética**, como aquel "proceso de absorción de los aspectos dinámicos de la forma y que brinda emoción cuando el que la contempla logra realizar una síntesis entre el orden estructural y el orden de los hechos."²¹

La formación de docentes debe contemplar desde el comienzo el desarrollo de *la persona*, va que cuando se pretende construir conocimientos se debe partir de diversas experiencias educativas, que han configurado su perceptualidad, su sensibilidad, su autoestima, su fuerza creadora, su goce estético, su manera de representar el mundo constituyendo matrices de características personales. Desde la *biografía inscripta en cada alumno adulto*, se inicia el complejo interjuego entre el aprender y aprender a enseñar, poniendo en situación todas las matrices constitutivas de los sujetos, de un modo crítico y dinámico. *La ampliación de los marcos de referencia se convierte entonces en un compromiso social y en un derecho para todos*, ya que el acto educativo implica posibilitar a los niños el acceso al universo más rico de las formas, entendiendo que de allí surge la posibilidad de generar desarrollos que promueven estrategias de fortalecimiento de la identidad y de búsqueda de recursos para perseguir logros individuales y colectivos.

Se entiende al ser docente como *una persona en permanente construcción*, volviendo cada tanto sobre sí mismo para mirarse y mirar lo humano como proceso dinámico y expansivo que procura generar mayores ampliaciones de conciencia, una persona que se potencie en el hacer creativo desde el lenguaje de las artes, desbloqueando canales expresivos y accediendo al conocimiento desde otras formas de pensamiento. No se trata de imponer el uso de los lenguajes artísticos pero si al menos aprender a degustar las formas poéticas que las culturas encuentran para *decir el mundo y reconocerse en ellas a través de una sensible identificación* aprendiendo a seleccionar para los niños materiales y experiencia de riguroso compromiso estético.

Así, se hace necesario promover en toda formación educativa, la unión entre cultura y educación como el espacio abierto que dé lugar a toda forma de lectura posible, que apele a la movilidad de perspectivas que den lugar a la libertad, el desarrollo, la identificación y la diferenciación. La cultura, como manifestación colectiva tiene aspectos irracionales como las tradiciones, los hábitos inconscientes. Así la educación es el lado mental de la cultura y las instituciones que las representan ejercen funciones de control social. Le corresponde a la educación someterlas a la crítica para poder avanzar hacia evoluciones espirituales, intelectuales, sociales, políticas.

El acto de crear es un acto de síntesis entre lo afectivo, lo cognitivo y lo social. Es un pensar y hacer donde la inteligencia pone en luego todos componentes en forma integrada. Implica siempre una nueva forma que de cuenta de ideas, conceptos sobre las cosas del mundo, plasmadas con genuinidad y criterio estético, ligado a concepciones filosóficas e ideológicas construidas. Implica una actitud de curiosidad, de imaginación, de descubrimiento, de invención, de pensamiento, de cultivo de intereses amplios y autonomía.

²⁰ Chantall Maillard, La razón estética, Ed. Laertes, 1998.

²¹ Rhoda Kelloaq, Análisis de la expresión. Plástica del preescolar. Ed. Kapeluz, 1979.

Definir la creatividad deviene de posicionamientos de acuerdo a parámetros de cada sociedad, y de las posturas ideológicas que se elaboren en relación al hecho social y educativo. Actualmente se reconoce como una facultad latente en menor o mayor grado en todos los individuos, con modalidades de manifestación diversas de acuerdo a los intereses y modos predominantes de pensamiento en las personas.

Algunas definiciones nos orientan a efectos de posicionamos al respecto:

- § "la creación como el encuentro del hombre intensamente conciente con su mundo" (Rollo May).
- § "como una actitud ante la vida que puede desarrollar cada persona" (Erich Fromm).
- § "como la posibilidad de reconocerse en la creación y no absorber pasivamente la identidad de otros" (Carl Rogers).
- § "como la lucha entre Eros y Thanatos, una instancia vencedora que surge de una necesidad interior" (Sigmund Freud).
- § "La creación de objetos artísticos, situaciones, recursos, es un emergente social por estar ligado a los factores socioeconómicos del país en el que tienen lugar ya que estos determinan la existencia de las personas" (Enrique Pichón Riviere).

La creación también es la conexión de ideas, conceptos, necesidades que se encuentran bajo una racionalidad fragmentada, y que encuentran un nuevo orden porque se utilizó una lógica diferente desde el pensamiento. *La creación verdadera, más allá del aspecto formal, brinda una profunda emoción y las emociones, como disposiciones estructurales dinámicas constituyen el fundamento operacional para todo lo que hacemos, incluyendo nuestras conductas, nuestros pensamientos, nuestros discursos.*

La creación a través del lenguaje plástico se concreta en su forma más usual, a través de *formas y colores* que con líneas, texturas, organización del espacio y el tiempo, la luz, conforman una imagen. La representación intencional de imágenes requiere de conocimientos y técnicas que posibiliten un creciente desarrollo del código iconográfico. Así el dibujo, la pintura, la escultura y el grabado como vías de expresión poseen graduales desarrollos desde la primera infancia. A estas se suman las otras artes como el cine, la fotografía, los comics, como nuevas formas de composición de la imagen cotidiana actual y las combinaciones que dan lugar a los nuevos modos de crear como las instalaciones, los happenings, las performance, los audiovisuales, la proyección de imágenes en otras manifestaciones como la danza y el teatro.

En nuestra cultural la expresión artística pertenece y es consumida por pequeños sectores e históricamente, no ha sido considerada como un aspecto importante a desarrollar en los niños ni en los docentes en formación. Revertir esto desde la profundidad exigirá la búsqueda de estrategias didácticas que promuevan la comprensión profunda que involucra al arte como forma de conocimiento y que posibiliten una nueva mirada, que sostengan y contengan las instancias de ruptura-creación, que habilite el sentir y la emoción para intentar el sonido de la propia voz y gestar la imagen como síntesis personal.

Se hace necesario despertar el gusto por **el hacer** y **el contemplar**, abordando el conocimiento semántico del lenguaje plástico, explorarlo y construirlo para poder brindar luego experiencias sensibles y significativas a los niños. Hacer y nutrirse para crear en referencia, por oposición, por identidad, como fuente de inspiración, como disparador entre lo personal y lo colectivo se vuelven entonces unidades inseparables.

Es la docente quien debe guiar la observación de los niños hacia el mundo de las formas, tanto las naturales como las intencionalmente creadas y es también el docente quien seleccionará materiales estéticos dignos de ser trabajados para ampliar el universo expresivo de los chicos. No debemos olvidar que en la institución, los alumnos dependen de las oportunidades que les brindan los docentes. Un docente creativo y abierto genera emociones en el aprendizaje y abre puertas para que cada niño aproveche cada instante para aprender a través del juego.

En la plástica, es necesario comprender que el placer y el conocimiento van de la mano siempre y cuando se permita la exploración, la experimentación y la apropiación de contenidos disciplinares que acompañen paulatinos crecimientos en el lenguaje simbólico iconográfico.

La concepción de educación a través del arte implica siempre un desarrollo de la inteligencia, del pensamiento calificado, de la sensibilidad estética, del respeto hacia la persona, de la confianza en la capacidad del prójimo, de la tolerancia a la diferencia, en síntesis, una concepción elevada y humanista acerca de los fines de la educación en el campo expresivo en todos los niveles.

Propósitos

- Promover la adquisición de una actitud estética en la formación docente de modo tal que las experiencias de enseñanza y aprendizaje involucren aspectos integrales y se respeten los principios de la educación por el arte.
- Ampliar el marco de referencia de los alumnos a través un mayor acercamiento a las formas plásticas como forma simbólica de aspectos identitarios de una cultura, de modo que se adquiera de cierta movilidad de las estructuras a través de la múltiple variedad de interpretaciones existentes.
- Brindar experiencias significativas sensibles a través de las cuales se recuperen potencialidades de expresión, comunicación, actitud lúdica y estética a través de la creación plástica de modo que puedan también transferirse a los niños.
- Desarrollar la creatividad como una facultad que a través del lenguaje plástico, promueve una actitud interna y profunda que traspone el camino disciplinar generando rasgos dinámicos en la estructura de la personalidad otorgando goce y placer.
- Adquirir conocimiento acerca del desarrollo del niño en sus manifestaciones expresivas, sus modos representacionales y sus crecientes adquisiciones simbólicas para generar aprendizajes a través de la exploración, el conocimiento y utilización de los elementos del lenguaje plástico.

Organización de los contenidos

Eje: Fundamentos de la expresión y comunicación humana

Ideas Básicas:

- El desarrollo de las facultades expresivas desde el respeto, el cuidado del proceso y el rigor en la búsqueda de las formas propias, incide en la conformación de la identidad otorgando fortalecimiento, autoestima y posibilidad de expansión.
- La percepción del mundo es el resultado de un proceso singular y fluctuante entre el sujeto y la configuración momentánea del objeto, basadas en los particulares modos de cada persona de categorizar la información donde la intuición, como forma perceptiva interna de acceso al conocimiento, otorga una dimensión que excede los sentidos para operar desde otros desarrollos del pensamiento.
- La materia prima de la riqueza expresiva está configurada por experiencias significativas, manifestaciones emocionales y sensibilidad perceptiva. La apropiación del código brinda mayor dominio del lenguaje plástico.
- La experiencia estética del futuro docente se constituye con el caudal de significaciones adquiridas en la infancia, en la escolaridad previa y en la etapa adulta con desiguales parámetros y oportunidades sociales definiendo matrices de apertura o negación del campo plástico. La resignificación placentera involucra al estudiante a desafiar los obstáculos.
- La mirada desde la educación por del arte implica un posicionamiento filosófico basado en la libertad y el respeto por los procesos personales, colaborando para hallar la expresión de la propia voz, el criterio del gozo por las bellas formas, la capacidad de juego, el descubrimiento, la capacidad de asombro vital y la sensibilidad poética comprometiendo el aprendizaje técnico para su logro.

Contenidos

§ *La función del arte en la sociedad y en la educación.*

Arte y sociedad. Principios y filosofía de la educación por el arte: obstáculos y desafíos, occidentes. Arte, cultura, educación. Arte y pensamiento. Arte y juego. Actitud poética y racionalidad neoliberal. El lugar de las resistencias y los procesos de ruptura. Cultura, tradición y movimientos de vanguardia. Arte y artesanías.

§ *El código plástico*

El lenguaje visual. El lenguaje plástico. El lenguaje gráfico. Fundamentos del lenguaje plástico. Percepción-Imaginación-Expresión como procesos vitales. La forma como elemento configurador de imagen. La composición: ritmo, movimiento, proporciones, simetría. Lectura de las formas y analogías en otras manifestaciones artísticas.

El color: Estructura y percepción. Impacto emotivo, influencia sobre los estados de ánimo, elección e identidad, trazo y gesto. Luz y pigmento. Los colores puros y sus mezclas. Dimensiones: tono, valor, saturación. Cualidades del color.

La línea y el punto como elementos estructurales y expresivos. Las líneas en la naturaleza, en la arquitectura, en la organización humana y en el gesto gráfico.

Naturaleza y funciones. Gesto e identidad. Forma e impacto interno. Calidad - Cualidad - Posición - Expresión - conjugaciones - grafismos.

El Espacio: construcción de la noción. Espacio y subjetividad. Espacio y cuerpo.

Categorías: espacio vital, espacio real, espacio imaginado.

El hombre y la modificación del espacio real por necesidad, cultura, religión.

El hombre y el espacio plástico: el volumen en el plano. Representaciones y técnicas.

Las formas tridimensionales: el volumen. Características dimensiones, texturas, visión de recorrido. Conceptos de equilibrio, proporción, ritmo.

§ *El docente persona.*

Sus facultades expresivas. Matrices de aprendizaje: Reconocimiento de sus parámetros estéticos: experiencia estética, visión estética, actitud estética.

Elaboración de criterios de selección, ampliación de marcos referenciales.

Capacidad de exploración, de descubrimiento, curiosidad, desafío y transformación de la materia en expresión plástica.

Creatividad: Concepto y proceso creador. Factores de incidencia en su desarrollo.

Facilitadores y obstaculizadores. Creatividad y salud mental como dialéctica. La creación. La copia. El estereotipo. Creatividad y procesos. Proceso de ideación,

proceso de individuación y proceso grupal. Técnicas de desarrollo creativo. Factores

aptitudinales: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración. Factores actitudinales:

sensibilidad a los problemas (indagación, búsqueda, pregunta). Tolerancia.

Autoformación hacia la libertad y la autonomía. Desarrollo de la capacidad de

asombro y la curiosidad.

Eje: Expresión, comunicación y escuela como dinámica en el proceso sociocultural

Ideas básicas:

- Los niños construyen sus modos de expresarse y sus matrices perceptuales de acuerdo a las posibilidades que les brinda el medio familiar y social, hogar e institución educativa comparten la crianza y es desde el respeto desde donde se complementan en la búsqueda de desarrollos personales e integrales.
- El desarrollo de la creatividad es un compromiso social que promueve una actitud interna que traspone el camino disciplinar generando un rasgo dinámico en la personalidad otorgando gozo por la autorealización tanto para los niños como para el docente.
- La exploración, la apropiación y la significación del lenguaje plástico es un derecho del niño por cuanto se constituyen en formas naturales de expresión, comunicación y construcción de conocimiento a través de otros modos de pensamiento característicos de la actividad artística.
- El futuro docente debe construir herramientas de comprensión, sostén y desarrollo de las manifestaciones infantiles en este campo, por tratarse de una etapa de transparencia y exposición, desarrollando actitudes de observación, registro, investigación y búsqueda de recursos creativos para su didáctica.

Contenidos

§ *El desarrollo del niño.*

El desarrollo del niño como sujeto creador. Exploración, investigación natural y emoción. La percepción como cognición. Desarrollo de la expresión gráfica. Diferentes enfoques de análisis. El proceso de representación. Construcción de conceptos: visuales, representativos. Arte y desarrollo de la inteligencia - Arte y placer - Arte y exploración - Arte y expresión - Arte y conocimiento. Aspectos subjetivos/objetivos en la construcción de nociones: color, espacio-tiempo, formas, tamaños. La necesidad y el placer como motor de aprendizaje. Temores, fantasías y deseos en la manifestación artística. Procesos de identificación a través de la aceptación y el rechazo de materiales e imágenes. Memoria de evocación. Memoria de reconocimiento. El mundo de las formas como espacio de apertura y desarrollo de la inteligencia, de la identidad y de la constitución como persona.

El desarrollo perceptivo y expresivo del niño en el Jardín Maternal: lo visual, la exploración, la curiosidad, la autonomía, la construcción de nociones desde la sensopercepción. Las formas embrionarias de la expresión y la comunicación humanas. El bebé y el mundo de la materia como semilla de las conductas exploratorias.

El lugar de las emociones en la constitución del sujeto sensible. El juego, sus implicancias definitorias en el desarrollo de la personalidad. La construcción de matrices perceptuales desde la primera infancia. Niño y familiar objetos, juguetes, costumbres. Niño e institución: ampliación y complementación en la crianza (los permisos: la libertad, la exploración, el cuidado, las costumbres)

§ *El ambiente: criterio pedagógico y estético.*

El ambiente: un criterio a construir entre familia e institución. La estética, un valor pedagógico desde el Jardín Maternal. Infantilismo artificial, dominación hegemónica o función pedagógica. El hogar y la cultura del niño en la institución: identidad familiar, barrial, cultural y ampliación de universos.

Organización del ambiente: autonomía para la exploración visual y corporal, cualidad, calidad y altura de los estímulos. Criterios de selección de materiales. Proceso de gratificación o rechazo en la constitución del psiquismo infantil. El lugar de la imagen gráfica como conocimiento de lo lejano. Banco de imágenes para niños. Los libros y las ilustraciones. Criterios de selección.

§ *El enseñar en el Nivel Inicial.*

El rol docente: conducción y contención de los espacios expresivos: el vínculo, la intervención, la observación, el aprovechamiento de oportunidades, el respeto por los tiempos, la capacidad lúdica, el desafío, el respeto y lectura de sus intereses. La expresión gráfico-plástica como expresión del yo, como exploración, como comunicación, como forma de cognición. La carpeta como documentación. Otras formas de comunicación de experiencias y contacto con los padres. El docente y su autonomía creadora profesional. El docente y la familia actual: un trabajo dialéctico entre las propias concepciones y el acompañamiento en la crianza compartida.

Modalidades de trabajo: individual, grupo total, pequeños grupos. Juego en rincones. Juego dramático-plástico. Rincón de arte. Juego libre. Trabajo por proyectos.

Técnicas de educación visual y expresión plástica: el dibujo, la pintura, la construcción y el modelado con diferentes materiales y soportes. Las técnicas simples, mixtas y de elaboración más compleja (murales, maquetas, escenografías, etc.)

La intencionalidad docente en la selección de materiales y soportes. Utilización de material descartable. Alcances y límites. Selección del docente según criterios básicos del lenguaje plástico: diversidad, texturas, contraste, sensaciones. El material natural del entorno del jardín: sus posibilidades creativas.

Los procedimientos en la disciplina.

Exploración, apropiación e intencionalidad expresiva con materiales convencionales y no convencionales.

Observación de conductas exploratorias y lúdicas en los niños.

Construcción y análisis de criterios de intervención para el desarrollo del lenguaje en los niños.

Investigación de materiales y recursos. Creación de propuestas pedagógicas personales.

LITERATURA INFANTIL

"Un lenguaje no consiste sólo en el simple ejercicio de referencialidad. Constituye también un inmenso ámbito de recursos expresivos. Un lenguaje se juega no sólo para indicar algo, para proclamar o influir. Un lenguaje constituye aún para el ser más humilde de la tierra un espacio de creatividad, de juego, de espontaneidad..."²²

Fundamentación

Así, las palabras, despegadas de su practicidad cotidiana, de su significado lineal, se transforman en *lenguaje literario*. Cada una resuena novedosa, diferente, despertando sensaciones dormidas, evocando sentimientos y emociones, generando asociaciones, abriendo nuevos canales a la exploración y la imaginación, buscando nuevos sentidos.

Sonoridades, ritmos, colores, espacios, texturas, movimientos, olores, imágenes, gestos, temperaturas, emociones, sensaciones, constituyen una mezcla indiferenciada que comienza a devanarse en diferentes hilos a partir del nacimiento. Cada acción despierta núcleos de sensibilidad que van diferenciándose y organizándose a medida que se inicia el conocimiento del mundo. Y cada una va recibiendo un nombre que permite luego reconocerla y evocarla, reconstruirla, recrearla, transformarla.

El *lenguaje literario* se va enredando imperceptiblemente en este mundo cuyos límites van ampliándose aceleradamente. Envuelve al bebé pegado a la caricia, a la cadencia de una canción de cuna, a la rima que acompaña un juego durante el baño o el "cambiado". Y va nutriendo la sensibilidad del niño, abriendo el camino que más tarde le permitirá sumergirse a través de la palabra en la exploración de mundos y tiempos diferentes.

Crece desde las nanas, las rondas, las adivinanzas que transmitidas de generación en generación dan identidad y pertenencia a ese ser que ingresa a un universo gigantesco e inabarcable. Se expande en las leyendas, en los cuentos folklóricos, que lo inician en el aprendizaje de diferentes percepciones y lecturas del mundo. Lo acompaña en el camino de la imaginación y la ficción, que le otorga la posibilidad de probarse en distintos roles, de situarse en diferentes puntos de vista, de proyectar temores y esperanzas, y proyectarse, a su vez, construyendo nuevos mundos, tomando conciencia de distintas opciones y de sus consecuencias.

Junto al entorno familiar, el entorno escolar crea el espacio en el que se dan los primeros pasos en este recorrido, indisolublemente unidos a lo afectivo como sostén del desarrollo integral.

²² Prieto, Castillo Daniel - *Apuntes sobre comunicación y educación* - en: Mensajes impresos para niños, CIESPAL, Quito, 1985.

Desde la institución escolar será el docente quien pueda acompañar al niño en el descubrimiento del placer por el juego de palabras, en el goce de entrar y salir en mundos de ficción, el asombro ante imágenes novedosas, brindando la tranquilidad de recorrer una y otra vez senderos conocidos y a la vez inéditos, despertando emociones excitantes y divertidas.

Sin embargo, como señala María Elena Walsh²³ pareciera que en la actualidad las rondas y canciones infantiles se han perdido, la televisión ha ocupado el lugar de las abuelas tradicionales o las nodrizas memoriosas y que lo primero que oyen y aprenden los niños son los jingles publicitarios. El docente de Nivel Inicial es quien entonces debería rescatar la poesía infantil e iniciar al niño en su disfrute, recuperando la riqueza de los juegos verbales que perduran a través de las generaciones.

Su afirmación puede extenderse al lenguaje literario en general. La importancia que cobra la tarea del docente en este aspecto nos lleva a reflexionar sobre su formación: ¿Cuál es la historia "literaria" del futuro docente?, ¿Posee un amplio repertorio de experiencias relacionadas con lo literario?, ¿Cómo es su contacto habitual con los textos?, ¿Encuentra placer en la literatura?

"El primer texto de un ser humano es el contexto," dice Prieto Castillo²⁴ "y todo texto es leído siempre desde un contexto individual, grupal, y social en general."

Un docente que no encuentre placer en lo literario, que no lo comprenda, difícilmente pueda transmitir interés, goce, ni acompañar al niño en el ingreso a los mundos imaginarios. Muchas veces la ausencia de la capacidad de disfrutar de lo literario es generada por el desconocimiento, la falta de experiencia, la sensibilidad "cubierta", que es necesario des - cubrir.

Transitar con mirada reflexiva el camino de los propios aprendizajes, intentar develar las vivencias que facilitaron los avances y aquellas que los frenaron, detectar las que movilizaron vibraciones, traer a la luz las propias dudas y las certezas, son acciones que permiten tomarse como referente básico para comprender el proceso de aprendizaje.

Por ello resulta fundamental trabajar sobre la recuperación de la historia literaria personal, despertando recuerdos, abriendo y desarrollando la capacidad de juego con la palabra, la exploración de lecturas múltiples. La evocación trae a la superficie el extenso repertorio de juegos literarios que acompañaron la infancia: las rondas, las rimas para saltar la soga o hacer juegos de manos, los chistes, las adivinanzas, los refranes o los dichos populares, los cuentos que alguien nos narró una vez, las canciones, y facilita valorar y redescubrir el afecto y las emociones ligadas a cada uno de ellos.

También reconocerse en los otros, recobrar las marcas que conforman determinada identidad cultural, encontrar los puntos comunes o no, comparar experiencias y remontar el sendero de la transmisión cultural.

Y, asimismo, se torna imprescindible ampliar el espectro de lo conocido y lo compartido hacia horizontes más extensos, avanzando hacia la investigación de la literatura en general.

²³ Walsh, María Elena, *La poesía en la primera infancia* - Apunte: Los cuadernos de Alija.

²⁴ Prieto Castillo Daniel - *Educación y sentido* - Ediciones Novedades Educativas - Bs. As., 1995.

En incontables circunstancias a lo largo de la historia, el libro, como símbolo de la literatura, fue considerado peligroso y, en consecuencia, prohibido, decomisado, perseguido, destrozado, quemado. Es que la palabra literaria "carga" en sí misma la carga que le pone el autor, la que absorbe del contexto, la que le otorga el lector. La "carga" que pone el autor, buscando mantener y consolidar determinada realidad, o imaginando actos que la superen. La "carga" que le otorga el lector, abriéndose al asombro y al descubrimiento, o acomodando su interpretación a lo que prejuzgó. Sin embargo, más allá de ambos, la palabra literaria se torna autónoma para quien busque descubrir su magia, convirtiéndose en disparador de reminiscencias, sensaciones, relaciones que permiten perfilar distintas interpretaciones de la realidad ... *"la poesía es un arma cargada de futuro"...*

Se propone entonces trabajar con los futuros docentes sobre la "recuperación", en el sentido de volver a traer a la superficie aquello que estaba "cubierto". Pero también, en el sentido de "recobrar" significados, profundizando las lecturas y ampliando las posibilidades de interpretación.

Esto conlleva orientar hacia *actitudes de búsqueda*: búsqueda que implica revisión, indagación, "curiosidad" por crecer en lo literario desde lo personal, y búsqueda que se orienta al rastreo, a la recopilación, la investigación y selección de propuestas literarias para acercar a los niños.

Pero, ¿cómo abordar la literatura con los niños? ¿Qué textos literarios elegir para ellos?

Dice *Graciela Montes*²⁵ que el acto de contar un cuento enseña a entrar y salir de la ficción, que entrar y salir de la ficción es el gran ejercicio. Es éste el "gran ejercicio", a partir de cuyo análisis y cuya práctica cada uno de los futuros docentes irá encontrando sus propias respuestas a estas preguntas.

En el acto de contar están presentes todos los lenguajes. La recuperación de vivencias, la indagación y profundización en cada uno de los lenguajes se integran en la expresión. La búsqueda individual se plasma en el momento de contar: la voz, el gesto, creando climas de suspenso, de expectación, el pasaje de la tensión al alivio, el suspiro, la descripción que guía los inicios de la zambullida en la imaginación, se esbozan como vehículos que acompañan al niño, a partir de la narración del adulto, ofreciéndole la tranquilidad y la seguridad de que no está solo en este juego de entrar y salir de la ficción, enseñándole las llaves que más tarde le permitirán un acceso autónomo a la misma. El vínculo afectivo que se establece entre el niño y el adulto constituye uno de los sostenes básicos que facilita el ingreso a los mundos imaginarios. Por ello resulta fundamental comprender que el compromiso y la disponibilidad corporal del docente se convierten en pilares de esta relación.

Existen diversos modos de contar, y otros nuevos se van delineando día a día. Los canales a través de los cuales se relata una historia son variados, algunos antiquísimos, como la voz de un abuelo, otros tal vez impensables aún en el ámbito de nuestra vida cotidiana, como las imágenes de la realidad virtual. Lo importante en todos ellos es la historia y cómo es contada, qué desafíos moviliza en el oyente / lector, las fantasías y los deseos que desata, las vivencias y los sueños que despierta, las puertas que abre, las oportunidades que ofrece.

²⁵ Montes, Graciela - *La nuez que es y no es: primeros encuentros con los mundos imaginarios* - Apunte: Los cuadernos de Alija.

La historia, las acciones de los personajes y los conflictos que enfrentan, conducen, a través del impacto de las emociones y los sentimientos, a pensar acerca de los valores éticos que subyacen a nuestras decisiones y elecciones cotidianas. Ningún texto es "neutro" en cuanto a la ideología que contiene: los temas que se abordan, el modo en que se problematizan, las formas de resolución, las palabras que se eligen para contar, aquello que se omite, entrañan un modo particular de estar y ver el mundo.

La temprana infancia es una etapa en la que comienzan a conformarse los valores, íntimamente unidos a las emociones. Con facilidad se clasifica al mundo en términos absolutos: "lo bueno y lo malo", "lo lindo y lo feo", sin matices. A través de los personajes de los cuentos se producen identificaciones que contribuyen a elaborar inconscientemente conflictos y fantasmáticas (impulsos vitales como amor y muerte, entre otros), aspectos hondamente afectivos y complejos, que el niño no puede analizar racionalmente. Será labor del docente propiciar situaciones (a través de juegos, dramatizaciones, etc.) que faciliten al niño examinar las acciones presentes en las historias y sus posibles consecuencias, ejercitando la reflexión sin la tensión de una situación real, inventando otras resoluciones, creando nuevas alternativas.

En el modo de contar se juega lo "estético": el estilo particular que el narrador, el relator, el escritor, le imprime al texto, la manera en que combina las palabras, lo que dice y los silencios, impulsando sentidos y perspectivas inusuales (o no) que resuenan en el oyente / lector produciendo a su vez otras percepciones y sensaciones.

El niño comienza a adentrarse en "los modos de contar" a través de la voz del adulto. El libro aparece para él, en un inicio, como un juguete, un objeto más que se puede explorar con los sentidos.

Gradualmente irá encontrando, acompañado por el adulto, otras significaciones para este "objeto": desde la estética "exterior" (forma, tamaño, textural peso, olor, colores) se adentrará en la "interior" (diagramación, tipografía, ilustración, texto). Poco a poco, el libro se transformará en un "mediatizador" de las historias contadas. De este modo, el deseo de recrearlas a voluntad irá generando, a su vez, el deseo de dominar la lectoescritura, lo que le permitirá también expresar por escrito sus propios sentimientos e ideas, en la búsqueda de trascendencia que moviliza a cada ser humano.*

El acompañamiento del docente a través de intervenciones oportunas y motivadoras dará impulso y fortalecerá este proceso. De ahí que el futuro docente deba adentrarse en el conocimiento del niño, sus características evolutivas, sus modos de actuar e intereses. También en la experimentación con la escritura, enfrentando problemas y resolviendo obstáculos en forma creativa, explorando las posibilidades expresivas del lenguaje. Esto lo proveeré de recursos para encarar, con posterioridad, propuestas didácticas lúdicas y novedosas.

Pero las historias no se cuentan sólo en los libros. Hay oportunidades en las que los personajes cobran vida, se vuelven tangibles en la forma de un actor o de un títere; no es necesaria la descripción para imaginarios: la historia se "anima". El texto es libreto, interpretado por actores en escena.

* La referencia a 'libro' es utilizada en sentido amplio, aplicable no sólo a los libros 'de papel', sino a todas aquellas formas en las que se presenta en la actualidad.

Es importante que los futuros docentes puedan diferenciar el teatro como obra artística, como espectáculo, de la expresión y el juego dramático infantil. Si bien el último se nutre del primero, como ejemplo o modelo, el niño no busca a través del juego dramático lograr un producto artístico. El juego le permite construir y reconstruir su propio mundo, probarse otros roles, transformar los objetos y el espacio. El conocimiento claro y cabal de ambas alternativas facilitará al futuro docente generar acciones que contribuyan, por una parte, a la apreciación de hechos artísticos, y por otra, a desarrollar la expresión infantil.

El teatro aparece como espacio en el que se integran los lenguajes expresivos: el juego corporal, el lenguaje oral, la música, los sonidos, el lenguaje visual y plástico, a partir de un texto literario.

Entonces, tal como manifiesta Marc Soriano²⁶, abordar la literatura para niños y jóvenes bajo una perspectiva exclusivamente literaria resulta imposible. Se torna imprescindible adoptar una visión interdisciplinaria, ya que "la experiencia literaria (...) envuelve a la persona total, extrayendo de su conciencia tanto los aspectos cognoscitivos como afectivos".²⁷

"Usar" los textos, jugar con ellos, disfrutarlos, desarmarlos, reinventarlos, crearlos, lleva a descubrir su carácter polisémico. Tanto para el futuro docente como para los niños, la posibilidad de conectarse con un espectro cada vez más amplio de materiales y textos, es la que abrirá el camino al espíritu crítico. Lo fundamental sigue siendo, como dice Laura Devetach, no separar literatura y vida.

Hubo épocas en nuestro país en las que se prohibieron libros por su "ilimitada fantasía"²⁸ para garantizar (como si ello fuera posible), una interpretación unívoca de la realidad.

Es precisamente la multiplicidad de puntos de vista la que permite interpretar la realidad y proyectar hacia el futuro. La literatura es uno de los caminos a transitar en este sentido, ya que *"e/ escritor puede convertir la realidad en fantasía, pero siempre con la secreta esperanza de que esa fantasía se convierta en realidad."*²⁹

Propósitos

- Promover el espíritu investigativo, el cuestionamiento, la experimentación, la ruptura de esquemas, la capacidad creativa de los futuros docentes.
- Promover un acercamiento placentero a diversos materiales literarios, ampliando el universo conocido por los futuros docentes y su capacidad de búsqueda, conocimiento y selección de material literario adecuado a los niños.
- Promover el conocimiento de las características del niño (afectividad, intereses, posibilidades, medio socio - cultural) y la capacidad de elaborar propuestas

²⁶ Soriano, Marc - *La literatura para niños y jóvenes* - Ed. Colihue, Bs. As., 1995.

²⁷ Rosenblatt, Louise, citada por Dubois, María E. en *La lectura y los valores en el pensamiento de Louise Rosenblatt* - Espacios para la lectura 3 y 4 - México, 1996.

²⁸ Decreto de prohibición de La torre de cubos, del Ministerio de Cultura y Educación, transcripto en Devetach, Laura - *Oficio de palabra* - Ed. Colihue, Bs.As., 1993.

²⁹ Benedetti, Mario - *Subdesarrollo y letras de osadía* - Ed. Alianza, Madrid, 1987.

didácticas adecuadas, entendiendo a la literatura como un lenguaje integrado en el campo de los lenguajes estético - expresivos.

- Propiciar en los futuros docentes la disposición para diseñar y desarrollar proyectos y programas relacionados a la literatura que involucren a la comunidad educativa.

Organización de contenidos

Mientras haya lectores y escritores, la experiencia lectora será siempre, simultáneamente, una forma de encontrar y crear sentidos.

Eje: Fundamentos de la expresión y comunicación humana

Ideas básicas

- Es imposible internarse en el universo de la literatura infantil (desde el rol docente), si no se disfruta de la literatura a nivel personal. La profundización de variados y diversos contactos con materiales literarios (abordando tanto la lectura como la producción) facilita, junto con la adquisición de conocimientos teóricos lingüísticos y literarios, la comprensión y el disfrute de la literatura infantil.
- Tomar conciencia no significa "enterarse de", sino recuperar procesos cotidianos a la luz de una mirada crítica y transformadora, que permita modificar actitudes y trascender estereotipos. La movilización de la capacidad creadora, unida a una reflexión crítica, permite aprender a "leer" los textos desde otro lugar.
- Estimular, por medio de la literatura, la discusión y reflexión sobre los valores personales y sociales contribuye a desarrollar la capacidad de pensar y actuar éticamente en todos los órdenes de la vida.

Contenidos

§ *Literatura y sociedad*

Oralidad y escritura

La lectura crítica como relación entre sistema literario y sistema social

Discursos sobre la lectura- diversas posturas acerca del acto de leer

En busca de definiciones de literatura infantil

Funciones y propósitos de la literatura infantil a lo largo de la historia

Literatura infantil y valores

§ *Formas literarias del lenguaje*

La ficción y la metáfora como modos de representar, interpretar, expresar, recrear y transformar la realidad

Los géneros literarios como convenciones para agrupar las obras literarias según su organización formal: diversas clasificaciones

Literatura infantil de tradición oral y juego

Literatura escrita: de las recopilaciones a las obras de autor Teatro infantil: el texto en escena

Recursos expresivos del lenguaje y estilos de comunicación y expresión: los medios de comunicación social

§ *La palabra propia*

Recuperación y desarrollo de la capacidad expresiva producción propia y de otros (oral y escrita) en los adultos

Taller de escritura

El juego teatral como estímulo del desarrollo expresivo personal y grupal

Elementos técnico - expresivos: trabajo con el cuerpo, el gesto, la voz, el movimiento, el espacio

Técnicas de lectura, recitado y narración

Recuperación de experiencias relacionadas con literatura: reconstrucción de la historia literaria personal

Recursos para el análisis de mensajes

Del diálogo corporal al diálogo verbal: proceso de apropiación del lenguaje en el niño y lenguaje literario

El juego con el lenguaje como modo de expresión y placer

Caminos de exploración y aproximación a la literatura infantil en el niño

Eje: Expresión, comunicación y escuela como dinámica en el proceso sociocultural

Ideas básicas:

- Todo discurso literario constituye a la vez una expresión individual de su autor y una expresión de la sociedad en la que vive. No existen textos "puros" ideológicamente. Explícita o implícitamente está presente la concepción del mundo de su autor.
- Aproximar al niño a la literatura desde el placer, incentivando el goce y la creatividad, requiere de un conocimiento de las características del niño y un conocimiento de diversos materiales literarios.
- La institución educativa debe apuntar a desarrollar una educación lectora, abierta a múltiples sentidos y a las diversas y variadas formas de comunicación.

Contenidos

§ *La poesía: imágenes, música, juego en palabras*

Los sentidos y la poesía: primeros acercamientos al lenguaje poético a través del lenguaje corporal y musical:

nanas

rimas para acompañar juegos sensorio - motores

rimas para acompañar juegos de diálogos

rondas infantiles

El plano sonoro como eje del juego con la palabra:

exploración lúdica de ritmo y rima onomatopéyas

retahílas, trabalenguas

el humor, el absurdo, el disparate
coplas, colmos, poemas, etc.

Poesía infantil de raíz folklórica y poesía de autor
Cualidades de la poesía infantil

§ *Narrativa infantil: Cuentos y relatos*

Ficción y realidad: el ingreso a los mundos imaginarios
Diversas clasificaciones según origen, estructura y realidad que plantean (mitos, leyendas, folklóricos, maravillosos, fantásticos, de ciencia ficción, realistas, de humor, tradicionales, de acumulación, de arrastre, etc.)
Elementos del relato (personajes, espacio y tiempo en el desarrollo de situaciones, resolución de conflictos)

§ *Ética y cosmovisión en la literatura infantil*

Las fábulas y la moraleja
Cuentos con intencionalidad didáctica
Mitos y leyendas
Tabúes de la literatura infantil: amor, sexualidad, sexismo, guerra, droga, muerte, religión

§ *Teatro infantil*

Características de las obras infantiles
Títeres: diferentes tipos
Puesta en escena (actores, escenografía, iluminación, musicalización, etc.)
Relación actores / títeres - público: el diálogo entre el niño y los personajes

§ *Libros e imágenes*

La lectura de imágenes: lo explícito y lo implícito
Complementariedad entre texto e imagen
El espacio y la diagramación del texto en los materiales impresos para niños
Libros de imágenes
Libro y juego
Materiales impresos para niños: libros, revistas, historietas, con propósitos no literarios
Los "ciberlibros"

§ *El docente: puente entre el niño y la literatura*

Conocimiento de las características de los niños (etapas de maduración, desarrollo de facultades expresivas y comprensivas, intereses y motivaciones, reacciones, etc.)
Criterios para la recopilación, indagación y selección de materiales literarios
Desarrollo de actitudes y disponibilidad para generar el placer y el goce por lo literario:
 La palabra mágica como generadora de transformaciones (hechizos y conjuros)
 Las voces de los personajes
 El carácter mágico y placentero del juego con los sonidos y las palabras
 La creación de climas

Promoción de propuestas de exploración, juego y creación con la palabra
Propuestas de exploración del libro y de variados formatos textuales
Estrategias de juego y animación a la lectura
El juego dramático

Estrategias para la producción literaria de los niños. Las ferias de libros, las bibliotecas, las redes informáticas como espacios de acercamiento a materiales literarios. Recursos para el acercamiento crítico a los medios de comunicación social. Recursos para el diseño y la planificación de propuestas institucionales relacionadas con la literatura.

LENGUA

"Tras cada palabra, como difusas y entreveradas estelas que se pierden en la lejanía, se extiende una historia compleja, cuyo inicio primigenio es inaccesible y cuyo recorrido se deja ver en algunas de sus instancias, nunca en su totalidad. La palabra es la cara visible de un concepto, una vez arrebatado de los territorios del más allá del mundo comprensible, para seguir construyendo lo existente. Cada palabra es un triunfo del hombre contra su soledad cósmica. Con ello traza el puente entre el pasado y la trascendencia. Es el hijo de su pensar. Generar y regenerar conceptos es fundar y atravesar lo fundado."

Marta Zátonyi

Fundamentación

Lenguaje, cultura y pensamiento

La comprensión del mundo en que se nace le lleva al ser humano gran parte, sino toda la vida. Profundas redes de significaciones conforman la trama social en la que desde niño, se ve contenido. El entorno familiar primero y luego, los espacios sociales más amplios, se constituye en matriz y nutriente de todos los sistemas simbólicos construidos por el hombre y que dan cuenta de la experiencia sociocultural acumulada.

Cuando las voces de los tiempos discurren fluidamente trayendo las experiencias del pasado, revelando las sucesivas maneras de situarse del hombre con relación a los desafíos de su época es posible escuchar el "susurro del lenguaje", que de manera aceiteada conecta con el decir de la cultura en el transcurso de la historia.

El lenguaje en este sentido, refleja la conquista de un modo particular de ver, de ser y de estar en el mundo.

Los hechos del lenguaje constituyen en la vida del individuo una de las formas más acabadas de encuentro: encuentro con las personas, con el entorno, con la cultura a través de todas sus manifestaciones.

Para Vigotsky la cultura opera como un espacio en el que se producen transacciones y negociaciones, que llevan al hombre a un "constante proceso de recreación y reinterpretación de informaciones, conceptos y significados." Tomar posesión del material cultural, implica que las personas sean a su vez transformadas por este bagaje y que puedan valerse de él como vehículo personal de pensamientos y acción en el mundo.

En este sentido, las relaciones interpersonales, mediadas simbólicamente, van dando cuerpo al mundo interior que todo ser social internaliza. De esto se sigue que en la delicada trama de lo propio y lo cultural, se va construyendo un sujeto

absolutamente único, "con trayectorias personales singulares y experiencias particulares en su relación con el mundo y fundamentalmente con otras personas."³⁰

Participación social y mediación simbólica convergen significativamente en el uso de la palabra: ser entendido, manifestar emociones, sentimientos, necesidades, deseos, fantasías, ideales y a su vez otorgarle un carácter generalizable y comunicable a su experiencia son eslabones que marcan la conquista del lenguaje.

Para Vigotsky, los procesos mentales superiores del ser humano son procesos mediados por sistemas simbólicos, siendo el lenguaje el sistema simbólico por excelencia. La formación de conceptos y la organización del mundo real en categorizaciones que le dan sentido constituyen claros exponentes de esta mediación. Por su parte, el significado, que es un componente esencial de la palabra, es al mismo tiempo un acto de pensamiento.

Como señala Octavio Paz, "el lenguaje es una condición de la existencia del hombre. El hombre es inseparable de las palabras. Sin ellas es inasible. (...) Lo primero que hace un hombre frente a una realidad desconocida es nombrarla, bautizarla. Lo que ignoramos es lo innombrado..."

Sin duda, la naturaleza misma del lenguaje deriva del hecho de que se lo usa socialmente: es a través de su uso que se crean y aprenden las convenciones y las reglas sociales que permiten una comunicación fluida y orientada a "los otros". Así es posible compartir experiencias, capitalizar maneras de operar simbólicamente y entrecruzar las vivencias que enlazan emoción, pensamiento y lenguaje de manera creativa, tanto como potencial del imaginario como del mundo de lo real.

En las interacciones vitales con los otros, el ser humano desde temprana edad pone a prueba su capacidad de invención. Sus primeros intentos comunicativos lo llevan a una recreación personal del lenguaje que va trazando el recorrido hacia formas lingüísticas convencionales a medida que el niño da respuesta al entorno social.

El lenguaje se aprende con mayor facilidad en un contexto de uso. Cuando para los niños se hace significativa y pueden descubrir en él propósitos reales, desarrollan control sobre los procesos de aprendizaje de su propio lenguaje.³¹

De hecho, los niños "sienten" las funciones sociales del lenguaje antes de comprender sus funciones comunicativas. Aprendiendo a representar sus propias necesidades y experiencias simbólicamente, señala Goodman, se tornan más ansiosos por ser entendidos y por entender a los otros. De este modo aceptan las convenciones sociales del lenguaje: pero estas convenciones no son explícitas sino implícitas por lo que deberán inferir las reglas que lo rigen. En este intento, los niños "inventan continuamente reglas y las prueban hasta que funcionan, hasta que entran en equilibrio con las convenciones sociales".³²

³⁰ Oliveira, Marta "O problema da afetividade em Vygotsky" en Piaget, Vigotsky y Wallon, Summus Editorial.

³¹ "A medida -indica Halliday- que los educandos van experimentando la amplia variedad de funciones y formas del lenguaje van internalizando la forma en que su sociedad utiliza el lenguaje para representar significados. Aprenden el lenguaje al mismo tiempo que usan el lenguaje para aprender, y también están aprendiendo sobre el lenguaje. Pero los tres tipos de aprendizajes se dan de manera simultánea."

³² Goodman, Kenneth; Lenguaje integral. Ed. Venezolana, 1989

Los niños, curiosos indagadores, esperan que el mundo tenga sentido, por lo tanto buscan orden en él mientras que a la par se involucran emocionalmente. Como sugiere Vigotsky, el juego media en el aprendizaje de los niños. Aprenden a comprender los significados del mundo mientras juegan con sus representaciones del mundo.

También Bruner ha señalado que el hecho de jugar con algo es "abrirlo a la consideración", porque el juego ofrece la libertad de utilizar los materiales y las ideas de manera no literal, hipotética, creativa, "como si"...³³

El lenguaje, en la búsqueda cotidiana de su comprensión, tiende espontáneamente a dejar traslucir su naturaleza lúdica. "Diariamente, dice Paz, las palabras chocan entre sí y arrojan chispas metálicas o forman parejas fosforescentes: hechas de materia inflamable, las palabras se incendian apenas las rozan la imaginación o la fantasía..." De esto saben los niños que tensan las palabras, inventándolas y recreándolas en sus juegos, en sus balbuceos, en sus medias lenguas.

Por su parte, las formas del discurso puestas en circulación por los hablantes de una comunidad delimitan un mundo textual que enmarca las infinitas maneras de decir y presupone los modos posibles de interacción humana. Un texto, como unidad de sentido en contexto, pasa a ser la expresión más acabada de los acuerdos discursivos cotidianos.

Ser usuario de la lengua materna implica la construcción paulatina de procedimientos, actitudes y saberes que constituyen su competencia comunicativa y lingüística y que orientan la comprensión y producción en los contextos reales en los que la vida le demanda su intervención a través de la palabra. Crear, imaginar, decir y "hacer" con la palabra delinea el conjunto posible de los actos de habla que ejerce el hombre como manifestaciones de sus deseos, necesidades e intereses.

Simultáneamente nuestra experiencia cotidiana nos coloca permanentemente ante la necesidad de definir opciones lingüísticas que estarán de acuerdo con la situación comunicativa, los roles sociales de los hablantes y sus intenciones, sus presuposiciones y posicionamientos al utilizar la palabra como instrumento de comunicación y acción.

Hechos como la interpretación del acto de habla producido, el valor y el lugar de la información contenida, los distintos conocimientos que referencial o inferencialmente se movilizan, los presupuestos o implícitos que hablante y oyente comparten, condicionan la construcción de una posible representación semántica de lo dicho.

También es importante destacar que, como señala Barthes, "un texto no está constituido por una fila de palabras, de las que se desprende un único sentido (...) sino por un espacio de múltiples dimensiones en el que concuerdan y se contrastan diversas escrituras, ninguna de las cuales es original: el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura".

³³ Citado por J. B. Mc Lane en "La escritura como proceso social", Vygotsky y la educación, César Moll, (compilador)

De esta forma, los procesos de comprensión estratégica que activa todo lector prefiguran una lectura hipotética o posible del sentido del texto.

Pero ésta se da en diferentes niveles: no sólo ocurre a nivel gramatical, al descubrir estructuras morfosintácticas, semánticas y lexicales sino con relación a la estructura del texto y del contexto.³⁴

"El texto, en definitiva, establece una relación de descripción, de representación textual de lo que ocurre en la realidad." Por eso señala Van Dijk que "todos tenemos un cúmulo de conocimientos que construimos durante nuestra vida; durante el proceso de socialización conocemos lo que pasa en nuestra cultura... La comprensión de los textos necesita de un marco cultural compartido."

Comprender implica, entre otras cosas, instalar una representación mental en la memoria, "movilizar conocimientos, opiniones, marcos en los que esto se hace comprensible, y en los que también se inscriben actitudes".

Para Barthes, "abrir el texto, exponer el sistema de su lectura, no solamente es pedir que se lo interprete libremente y mostrar que es posible; antes que nada, y de manera mucho más radical, es conducir al reconocimiento de que no hay verdad objetiva o subjetiva de la lectura, sino tan solo una verdad lúdica, y además, en este caso, el juego no debe considerarse como distracción, sino como trabajo, un trabajo del que, sin embargo, se ha evaporado todo esfuerzo: leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo (...) siguiendo la llamada de los signos del texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de iridisada profundidad en cada frase".

Desde una perspectiva textual la trama del texto se cohesiona gramatical y léxicamente, y despliega su coherencia como propiedad discursiva estratégica. Su organización en superestructuras opera junto con el contexto, como resortes que activan la predictibilidad y ponen en funcionamiento estrategias de comprensión lectora marcadas personal y culturalmente.

Es importante señalar otro factor del lenguaje, y es -como indica Ong- su condición oral básica. "La palabra es irreversible, ésa es su fatalidad. Lo que ya se ha dicho, apunta Barthes, no puede recogerse, 'salvo para aumentarlo': corregir, en este caso, quiere decir, cosa rara, añadir..."

Por su parte, la escritura, "consignación de la palabra en el espacio", extiende la potencialidad del lenguaje de modo ilimitado, dando una nueva estructura al pensamiento. Sin embargo, "en todos los maravillosos mundos que descubre la escritura, todavía les es inherente y en ellos vive, la palabra hablada." La escritura

³⁴ Cada niño, indica Slovin, se convierte con rapidez en un miembro maduro de su comunidad lingüística, capaz de producir y comprender una variedad infinita de emisiones nuevas pero con significado de la lengua que llegó a dominar." Reconstruye creativamente la lengua de su comunidad y desarrolla nuevas teorías sobre la estructura posible de la lengua, poniéndolas a prueba en cada circunstancia comunicativa, de manera de poder ir construyendo regularidades pertinentes a las observaciones realizadas del uso lingüístico del entorno social.

Estas evaluaciones permanentes que realiza el niño pequeño operan no sólo en el sentido de los niveles estructurales elementales de la lengua -nivel fonológico, morfosintáctico, semántico- sino especialmente con relación a los usos pragmáticos del lenguaje, que llevan a tomar decisiones a la hora de decidir cómo preguntar, pedir, negar, afirmar, calificar y nombrar la experiencia, y regular los intercambios comunicativos con los otros.

nunca prescinde totalmente de la oralidad, aunque conforme un sistema de representación complementario y complejo en si mismo.

La escritura da respuesta eficiente a la función de almacenaje, ya que libera la memoria a largo plazo al ofrecer la posibilidad de ir y venir sobre la información registrada; posibilita la comunicación a distancia, en tiempo y espacio y “traslada el lenguaje desde el dominio oral al visual”, haciendo de ella una sustancia permanente.

Si bien parece relegarse al ámbito del lenguaje hablado las funciones interpersonales, interactivas, no deja éste de asumir también funciones referidas a la elaboración y transmisión de información, necesarias para el desempeño básico de la vida en sociedad.

Sin embargo, desde el punto de vista de la producción, el lenguaje hablado y el escrito plantean exigencias en cierto modo diferentes a sus usuarios. El hablante dispone de todo un registro gestual y corporal que complementan lo dicho y que convierte a estas señales en parte del sistema comunicativo a disposición de la significación. De manera simultánea controla los efectos sobre el oyente y reajusta sus intentos comunicativos a nivel lingüístico, vigilando no sólo su “actuación” sino también los procesos de recepción del interlocutor.

Quien escribe, por su parte, prescinde de esta regulación automática, al realizarse de manera diferida la interacción, pero puede ajustar su producción al poseer un registro permanente de sus ideas, la organización de las mismas, los recursos puestos en juego en función de sus propósitos y el virtual interlocutor en su mente.

El lenguaje hablado además implica un nivel organizacional de su estructura lingüística ligeramente diferente a la del lenguaje escrito: sea al nivel de articulación discursiva, la densidad informativa y su progresión a lo largo del texto, o la presencia de marcadores de interacción que remiten lo dicho al acto del habla.

Los niños, dice Goodman, empiezan a tomar conciencia de las funciones del lenguaje escrito y a jugar a usarlo mucho antes de llegar a la escuela. La escuela continúa amplía esta inmersión en la alfabetización.

En un primer momento “para muchos niños pequeños el dibujo y la escritura se hallan estrechamente vinculados entre sí y sirven como medios equivalentes y complementarios para la expresión del Yo.”³⁵

Los niños pequeños -señala Mc Lane- combinan el dibujo y la escritura de maneras muy variadas, empleándolas a veces como cosas que pueden reemplazarse la una a la otra, o creando su propio medio mixto para comunicar significados.

A veces, los niños que empiezan a emplear la escritura convencional (trazado convencional de las letras, ortografía inventada o convencional) emplean la escritura para titular, identificar y explicar sus dibujos, y emplean el dibujo para explicar o completar su escritura.”³⁶

³⁵ Gundlach citado en Vigotsky y la educación, César Moll (comp.). Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1993.

³⁶ Mc Lane, La escritura como proceso social. Ibidem.

Howard Gardner, por su parte, ha observado que “hasta que se llega a dominar la tarea de la escritura, el sistema del dibujo es el único (medio gráfico) suficientemente elaborado para permitir la expresión de la vida interior.”

En investigaciones realizadas con niños estimulados para que exploren la escritura, se ha observado que jugar con ella, aún más allá de la búsqueda de convencionalidad, sirve para propiciar un contacto espontáneo y comprometido con este objeto de conocimiento. Para Bruner “el uso que los niños hacen del lenguaje (...) es más atrevido y más adelantado cuando se lo ejerce en un marco lúdico”.

Sin duda el juego también alienta al que juega “a actuar como si ya fuese competente en la actividad en consideración. Es posible que el hecho de jugar con los procesos y las formas de escritura confiera al niño un sentimiento de “ser propietario” de esa compleja actividad cultural o de estar “habilitado” para ella. A través de los usos y del enfoque lúdico de la escritura los niños pueden llegar a sentir que son escritores mucho antes de poseer las habilidades y el conocimiento necesarios para producir una escritura madura, plenamente convencional.”³⁷

Posiblemente estos sentimientos positivos y de propiedad alientan suposiciones y expectativas respecto del aprendizaje de la escritura y suscitan asimismo, la motivación para trabajar en el desarrollo creciente de la capacidad de escritura y suscitan asimismo, la motivación para trabajar en el desarrollo creciente de la capacidad de escribir.

En este contexto los adultos, cotidianamente, y los propios pares, suelen ser excelentes mediadores cuando se trata de comprender los usos y funciones del lenguaje escrito, y el sistema de representación que lo sustenta.

Se aprende significativamente con los “otros”, desde una transferencia de saberes, actitudes y procedimientos en acción que se comparten aún sin la necesidad de que todos ellos sean explicitados.

Por ello, como Vigotsky también señala, la escritura debería incorporarse en actividades necesarias y relevantes de la vida, ya que de esta forma, no será evaluada como hábito manual sino como una nueva y compleja forma de discurso. Para esta tarea, el contexto social en sí mismo es un poderoso mediador y las salas, ámbitos definibles como micro-espacios sociales.

Perspectivas de los estudios lingüísticos

A lo largo de los tiempos, los saberes lingüísticos han sido reinterpretados a la luz de marcos teóricos explicativos específicos, que marcan tendencias y perspectivas muchas veces complementarias. Desde las primeras reflexiones saussureanas sobre los conceptos de signo, lengua y habla, hasta los enfoques estructuralistas puede considerarse este período como la primera etapa sistemática en los avances de las investigaciones lingüísticas. A partir de allí y hasta nuestros días, un abanico de enfoques viene caracterizando las corrientes post-estructuralistas.

³⁷ Mc Lane, op. cit.

Los estudios sociolingüísticos posibilitan la comprensión del funcionamiento social del lenguaje, al estudiar "las variaciones que sufre en cada uno de los contextos en los que es usado". Asimismo atiende a las razones por las que se producen: variaciones en el tiempo, de un grupo social a otro, de un sujeto a otro, de una situación comunicativa a otra, de un grupo regional a otro, etc.

Especial interés genera la reflexión en torno a los posibles dialectos de una comunidad lingüística. Se entiende -dice Raiter- por dialecto "el conjunto ordenado de formas lingüísticas que utilizan en forma ideal, todos los miembros de una comunidad lingüística, comprendida como conjunto de hablantes de un mismo dialecto, comparte un espacio geográfico particular o región. Y a veces esa comunidad puede hablar más de un dialecto.

En este sentido la lengua estándar es dialecto que por razones político hegemónicas ha sido constituido en la lengua oficial. Razones de índole político-histórico han determinado esta preeminencia, lo que implica que no existen razones lingüísticas que determinen esta preferencia. En función del uso puede decirse que "ningún dialecto es inferior a otro; todos son igualmente aptos para su principal función: ser el instrumento de comunicación de una comunidad. Parámetros como la existencia de un código lectoescritor o de una literatura nacional pueden hablarnos de la cultura de un pueblo o de una comunidad, pero no de la riqueza lingüística de su dialecto."³⁸

Sin embargo los intentos de fijar las normas o formas más convenientes de un dialecto lleva a que la administración, los sistemas de justicia y la educación, entre otros ámbitos sociales, se hagan eco de estas formas elegidas para orientar el habla y la escritura. La dificultad con la que se enfrenta la escuela es muchas veces que define como válido el uso de formas lingüísticas peligrosamente homogéneas que ni terminan siendo del todo ajenas ni del todo propias al conjunto de los grupos sociales en proceso de escolarización."

Por ello, el respeto necesario por las variedades sociolingüísticas de una comunidad deviene también en la natural aceptación de formas de autoidentificación de los distintos grupos sociales, que ponen de manifiesto dialectos, sociolectos, registros, y que no por ello dejan de atender a las formas consideradas "prestigiosas" o normalizadas que su comunidad regula.

Por su parte los aportes de la Psicolingüística llevan a observar los procesos mentales que subyacen a la adquisición y al uso del lenguaje. Se interesa por "el conocimiento y por la capacidad subyacentes que debemos tener para poder utilizar el lenguaje y aprender en la infancia a usar la lengua."³⁹ También los enfoques generativistas -Chomsky especialmente- intentan dar respuestas a este hecho, sosteniendo que la compleja interacción de dispositivos biológicos que en germen portan la facultad del lenguaje y el contexto en el que el niño interactúa, determine la capacidad específica del habla.

³⁸ Raiter, "Lenguaje en uso", Editorial A Z, Buenos Aires, 1993.

³⁹ El almacenamiento de la información, la selección de las estructuras gramaticales pertinentes, la comprensión lingüística en función de la interacción forma-significado y aún con relación al contexto, pueden observarse con claridad en los procesos de adquisición de la lengua materna en la que se la utiliza atendiendo a funciones sociales, afectivas cognitivas.

Asimismo los enfoques psicogenéticos, contribuyen a la comprensión de la alfabetización inicial. Entre otros, los estudios de Emilia Ferreiro sitúan las conquistas de los niños a nivel de procesos constructivos de apropiación de la lengua escrita, que marcan la trayectoria desde el mundo pre-silábico hasta la consolidación del nivel alfabético y ortográfico. Desde otra perspectiva las propuestas de lenguaje integral (whole language) resitúan los espacios de acercamiento al lenguaje -oral y escrito- desde la consideración vital de los intereses de los niños y la autoregulación que ponen en marcha al intentar dar respuestas al lenguaje como instrumento de comunicación social.

La Pragmática implica una perspectiva diferente pero complementaria desde la cual se evalúan los fenómenos lingüísticos, partiendo desde una posible descripción gramatical para llegar a considerar "aquellos elementos extralingüísticos que condicionan el uso efectivo del lenguaje".⁴⁰

Para Austin el lenguaje que se usa en la comunicación ordinaria es "una herramienta que el paso del tiempo ha ido puliendo, hasta hacer de ella un útil perfectamente adaptado a los fines a los que sirve. Se trata de un instrumento empleado por generaciones y generaciones que lo han ido ajustando paulatinamente a las necesidades de cada momento. Por su parte, "las normas que regulan el intercambio comunicativo no son distintas de aquellas que operan en todos los otros tipos de actividad cooperativa. La de hablar se configura, por tanto, como una más de las acciones del hombre."⁴¹

Así frente a una corriente que venía analizando los enunciados en términos exclusivamente veritativos, Austin y más tarde Searle abren a la comprensión de que el lenguaje no es exclusivamente descriptiva, aún en los enunciados formalmente declarativos. Es decir que la transmisión de información y la descripción de estados de cosas existentes en el mundo no constituyen las únicas funciones del lenguaje. En muchas oportunidades, los actos de habla sirven para realizar una acción concreta: prometer, jurar, apostar, disculparse, insultar, etc. En ellas, la palabra es insustituible pues consolida el acto.

Dentro de las corrientes de análisis del discurso, entre otras, la Teoría de la Argumentación define su objeto de estudio al ocuparse de "los medios formales que proporciona la lengua a sus hablantes para orientar argumentativamente sus enunciados, y paralelamente, de los medios formales que sirven al destinatario para construir su interpretación."⁴² La Teoría de la Enunciación pone en evidencia las marcas lingüísticas o huellas que develan la presencia del enunciador en un texto, y saca a la luz el momento de la enunciación, como espacio diferenciado del enunciado.

Para Sperber y Wilson, que desarrollan la Teoría de la Relevancia, "comunicarse no consiste simplemente en empaquetar los pensamientos e ideas en forma de palabras y enviarlos al destinatario para que al desempaquetarlos recupere los pensamientos e ideas que estaban en la mente del emisor, comunicar no es codificar y

⁴⁰ "Por información pragmática entendemos el conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un individuo en un momento cualquiera de la interacción verbal". "La intención funciona como un principio regulador de la conducta en el sentido de que conduce al hablante a utilizar los medios que considere idóneos para alcanzar sus fines." Escandell Vidal, "Introducción a la pragmática", Editorial Ariel, 1996.

⁴¹ Austin, "Cómo hacer cosas con palabras", Buenos Aires, Paidós, 1982.

⁴² Escandell Vidal, op. cit

decodificar información."⁴³ De esta manera, considerando los aspectos cognitivos ligados a los aspectos comunicativos, observan que la información pragmática modifica y condiciona la forma en que se desarrolla y organiza la comunicación, al tener en cuenta el hablante el principio cooperativo, la implicación y la máxima -ante todo- de ser relevante.

La Lingüística Textual redefine la unidad de análisis lingüística, situándola a nivel del texto, observando por un lado las propiedades y estructuras del mismo, los diferentes tipos textuales con relación a los contextos y marcos culturales, e indaga sobre las estructuras gramaticales, estilísticas, retóricas y esquemáticas y su conexión mutua. Esta corriente presupone una consideración interdisciplinaria de los textos, al reflexionar sobre la circulación de distintos discursos sociales y sus formas típicas de organización: discursos políticos, periodísticos, religiosos, poéticos, etc.

En conclusión, el lenguaje es el medio más poderoso de relación interpersonal, no sólo al ser vehículo de las propias intenciones sino al materializar el intercambio con los demás. Desde esta perspectiva es posible ver cómo se generan estrategias conversacionales destinadas a comunicar emociones e intenciones, evitar o mitigar los conflictos, mantener o entablar relaciones, encuadrándolas en patrones de conducta culturalmente aprehendidos.

Formación y práctica lingüística del futuro docente

Hacer uso del lenguaje en situaciones comunicativas sociofuncionales lleva a instalar la conciencia del valor instrumental que posee la palabra y su revalorización como medio de expresión que permite dar la voz y ocupar un lugar en el "pacto de negociaciones" que ocurre en todo intercambio comunicativo.

A su vez lleva a la reflexión sobre los eventos de habla y lectoescritura vividos dentro y fuera del marco escolar.

Es importante destacar como punto de partida el trabajo sobre las propias competencias comunicativas y lingüísticas de los alumnos. Reflexionar sobre aquellos aspectos que se activan en la interacción y que definen marcas discursivas, permite desarrollar estrategias de comprensión y producción, y procesos metacognitivos que orientan la autorregulación de la propia competencia.

Así, recrear, analizar, revisar y corregir en sus producciones cómo operan las intenciones, las emociones y actitudes, cómo se resuelven los textos con diferentes estructuras, cómo se activan recursos textuales con relación al estilo y la gramática, el ordenamiento de la información, los aspectos normativos de la lengua, etc. generará ante todo un hablante alerta de sus potencialidades discursivas.

De esta forma adquiere relevancia, sobre la base de la producción del grupo, la reconstrucción de algunos marcos teóricos que permitan visualizar modelos explicativos del lenguaje en torno a su adquisición, la lengua como sistema y como instrumento de comunicación, mostrando su complejidad al abordar facetas complementarias y al explicitar metodologías y definiciones con distintas perspectivas lingüísticas.

⁴³ Escandell Vidal, op. cit

El recuperar esta dimensión reflexiva sobre los hechos del lenguaje también permite la comprensión de aquellos saberes que adquieren los niños en el proceso de adquisición de la palabra y la posibilidad de orientarlos en los momentos cruciales de su proceso evolutivo, sea en la oralidad o en los primeros acercamientos al lenguaje escrito.

Construir una perspectiva sobre su adquisición y los procesos de enseñanza-aprendizaje supone la formulación de hipótesis, entendidas como explicaciones tentativas de los hechos del lenguaje. El diseño, la puesta a prueba y la investigación didáctica, llevarán a ensayar, crear y recrear formas posibles de transferencia en adecuación a las necesidades del niño del Nivel Inicial.

La posibilidad de generar conocimientos lingüísticos en acción debe ser acompañada por la consolidación de actitudes y procedimientos básicos de confianza, placer, descubrimiento, curiosidad, interés, investigación, sistematización, transferencia. De esta forma, la tarea apuntará al:

- § descubrimiento y valoración del lenguaje como portador de los saberes socialmente acumulados,
- § placer por el intercambio comunicativo como medio de vinculación con los demás,
- § confianza en el uso de la propia voz,
- § interés y curiosidad por los juegos verbales que centran la mirada en las cualidades sonoras, gráficas e imaginarias de la palabra,
- § exploración de múltiples maneras para preguntar, indagar, opinar, concluir, resumir, sintetizar, hacer propia la perspectiva de los textos, leyendo de manera crítica y no sólo en forma literal,
- § socialización de experiencias desde la oralidad y a través del lenguaje escrito, vivenciando las funciones sociales que le dan sentido,
- § uso de la palabra como forma de expresión del mundo interno y como medio de objetivación del mundo de los objetos y los seres,
- § reafirmación de la propia identidad cultural a partir del reconocimiento y respeto de la propia manera de decir, en consonancia con otras modalidades lingüísticas del entorno social,
- § exploración de procesos de textualización a través de la planificación, revisión, ajuste y reelaboración de textos significativos, con proyección al acompañamiento que luego como docentes realizarán en las escrituras infantiles y en la construcción oral de relatos,
- § recreación de los puntos de coincidencia del lenguaje verbal con el resto de los lenguajes expresivos como formas de expresión análogas y específicas en la vida del hombre.

Propósitos

La formación docente deberá orientarse en relación con los siguientes propósitos:

- Favorecer la comprensión del lugar que ocupa el lenguaje en la vida de toda persona, con relación a sus cualidades de comunicación y expresión y de representación del mundo.
- Propiciar la valoración del lenguaje oral y escrito como fenómeno cultural que porta los saberes, creencias y actitudes de generación en generación.

- Reconocer la potencialidad del lenguaje verbal como medio de expresión personal del propio mundo interno en su interrelación con los otros lenguajes expresivos.
- Potenciar el uso cotidiano del lenguaje consolidando paulatinamente las competencias lingüísticas de los alumnos como hablantes naturales de su lengua materna.
- Estimular actitudes y procedimientos que posibiliten un acercamiento lúdico, placentero y comprometido a las modalidades básicas de la comunicación lingüística: hablar, escuchar, leer y escribir.
- Generar espacios que permitan la reflexión metalingüística de las producciones orales o escritas del grupo para capitalizar aspectos estructurales básicos del lenguaje.
- Focalizar el recorrido evolutivo de adquisición del lenguaje oral y de la apropiación del lenguaje escrito por el que transitan los niños pequeños.
- Indagar desde la investigación teórico-práctica propuestas y enfoques que favorezcan la estimulación del lenguaje oral y el contacto significativo con la escritura como huella social.
- Crear y recrear en relación complementaria con los otros lenguajes expresivos, planificaciones y estrategias didácticas que lleven a abordar el lenguaje de manera relevante e integral.

“El lenguaje es (...)el murmullo de todo lo que se pronuncia y es al mismo tiempo ese sistema transparente que hace que, cuando hablamos, se nos comprenda; en pocas palabras, el lenguaje es a la vez todo el hecho de las hablas acumuladas en la historia, y además, el sistema mismo de la lengua.”

FOUCAULT

Organización de contenidos

Eje: Fundamentos de la expresión y la comunicación humana

Ideas básicas

- § El lenguaje en la vida del hombre se configura como patrón cultural que orienta una particular visión del mundo. La estrecha articulación pensamiento-lenguaje determina desde temprana edad la capacidad de compartir significados socialmente. Este hecho marca un jalón en la evolución del hombre.
- § El lenguaje en la interacción social se constituye en un instrumento de comunicación poderoso y comprometido, que permite el hacer interpersonal y la transferencia de representaciones sociales.

- § El procesamiento psicolingüístico del lenguaje se consolida en acciones hablar, leer, escuchar, escribir, desarrolladas como capacidades personales pero que han sido aprehendidas culturalmente, junto a y con los otros. Cada modalidad en si misma involucra procesos y estrategias específicos, que se construyen y reconstruyen desde la infancia y a lo largo de toda la vida.

Contenidos

- § *Lenguaje y cultura como entramado de significaciones*
Lenguaje oral-lenguaje escrito: oposición, complementariedad, sucesión.
Las culturas ágrafas y el poder de la palabra oral. Culturas letradas y los momentos de su evolución: del ideograma al alfabeto.
Códigos personales y códigos sociales en la adquisición de la lengua oral y de la lengua escrita.
Lenguaje cotidiano-lenguaje poético- valor expresivo de la palabra, intencionalidad estética. Encuentros y rupturas.
- § *Pensamiento y lenguaje: hacia la conquista de la oralidad*
De la comunicación gestual a la comunicación verbal: eslabones tonales y deícticos. Las cualidades sonoras de la palabra y la construcción de la intención y la referencialidad.
Adquisición del lenguaje: Teoría de las facultades de la mente. Mentalismo y modularidad. Teoría del interaccionismo lingüístico: Piaget. Teoría sociohistórica: Vigotsky. Lenguaje y cultura: la formación de los procesos mentales.
Desarrollo del lenguaje, etapas y niveles de adquisición lingüística: pragmático, fonológico. Construcción del significado y la referencia.
Lenguaje, cognición y sintaxis. Regularizaciones. Formas textuales de la primera infancia.
Lenguaje y adquisición de una lengua extranjera. Generalidades sobre disfunciones normales en la primera infancia y trastornos del lenguaje.
- § *La puesta en escena del lenguaje: los textos en la sociedad*
Texto y contexto. Texto, discurso y enunciado. Elementos y tipos de contexto. Tipos de textos y situación comunicativa. Función pragmática.
Géneros discursivos orales. La conversación: características. La interrogación en contextos escolares y no escolares.
El sistema de facilitación: Fórmulas de cortesía. Peticiones y estrategias. La negación.
Los actos de habla como explicitación de los objetivos interactivos: inferencia pragmática y presuposición en el proceso de comprensión lingüística.
Implicatura conversacional y asunción de la cooperación. Deixis y orientación en el discurso.
Función social del lenguaje escrito: extensión de la memoria, comunicación a distancia, regulación interpersonal y representación del mundo real y de mundos posibles o imaginarios.
Discurso e historia. El discurso político: destinación. Polifonía discursiva.
Cognición social y poder. Ideología y discurso: medios de comunicación.
Noticia, debate, texto publicitario. Dibujos y películas infantiles en la representación social de la infancia.

Eje: Expresión, comunicación y escuela como dinámica en el proceso sociocultural

Ideas básicas

- § La interacción social que se establece entre los niños y/o con el docente recrea y consolida un instrumento de comunicación poderoso y comprometido, que promueve el hacer interpersonal, el compartir representaciones sociales y la apertura al mundo del imaginario.
- § El ámbito escolar también profundiza las expectativas y oportunidades de adquisición y consolidación del lenguaje oral y escrito.
- § Todo entretelado textual da cuenta de la organización de la lengua como sistema lingüístico complejo. Sin embargo, los fenómenos del lenguaje admiten marcos explicativos diferentes y complementarios. El posicionamiento en alguno de ellos indica una perspectiva particular desde donde se orientará la construcción de las competencias comunicativas y la elaboración de estrategias didácticas, siendo ésta una toma de postura ideológica con relación a la alfabetización, la oralidad y el Nivel Inicial.
- § Conocer las necesidades de los niños del Nivel Inicial, los avances en las investigaciones, propuestas didácticas y enfoques pedagógicos, consolida una manera crítica y personal del quehacer docente, centrando la mirada en el desarrollo integral de la persona.

Contenidos

- § *Oralidad y escritura desde marcos lingüísticos específicos*
Lengua y habla. Competencia y actuación. Lenguaje, dialecto, sociolecto y registros. Norma y lengua estándar.
Actos de habla: concepto de actividad verbal. Texto, contexto e interpretación. Propiedades de textura. Progresión temática y secuencias lógicas y temporales. Tipologías y géneros discursivos. Enunciación y discurso. Marcos de enunciación y discurso referido. Tipos de enunciados y argumentación: puntos de vista. Distancia.
Pacto de intencionalidad. Implícitos. Adecuación y competencia comunicativa. Principios conversacionales. Conocimiento del mundo, hecho manifiesto y entorno cognitivo.
- § *Pensamiento y lenguaje: los procesos de lectura y escritura*
Comprensión lectora: predictibilidad. Proceso de lectura: ciclos y estrategias. Lectura de imágenes. Tipos de textos y superestructura. Portador. Paratexto. Producción de textos. Proceso de textualización y estrategias: planificación, revisión y corrección textual. Convención y normativa de la lengua. Los aspectos ortográficos.
La lengua escrita como sistema de representación. Dibujo y escritura: las cualidades gráficas y simbólicas que descubren los niños. Niveles de conceptualización en el proceso lectoescritor.

- § *Juego con el lenguaje y mundos posibles*
La palabra oral para crear y recrear. Narración y renarración de historias y relatos. Descripción y definición en contextos de juego. Onomatopeyas, voces de los personajes.
Juegos verbales y oralidad: La sonoridad de la palabra en el juego vocal de la etapa prelingüística y su transformación en la primera infancia.
Jugar a escribir y escribir jugando: la escritura en colaboración. La ayuda entre pares. El rincón de los juegos verbales. Los textos de la vida cotidiana y juegos de ensayo.
- § *La facilitación pedagógica en la escuela*
Oralidad y escritura: observación y análisis de propuestas didácticas integradoras. Investigaciones psicogenéticas: Hipótesis lectoescritoras de los niños. Acompañamiento e indagación. Protocolos. Alfabetización inicial: perspectivas e investigaciones.
Textos y vida cotidiana: Formar niños lectores y productores de textos. Lenguaje integral: un abordaje sociofuncional. Relevancia, aprendizaje significativo y vicario.
- § *Planificación y acción didáctica en las salas*
Observación, diagnóstico y planificación. El seguimiento de los procesos constructivos. La evaluación y el registro.
Articulación interdisciplinaria con los lenguajes expresivos: juegos totales, juego dramático, proyectos expresivos, participación en espectáculos artísticos.
Los proyectos didácticos desde el lenguaje oral y escrito.
Jardín Maternal, estimulación del lenguaje y sostén de las modalidades personales de expresión. Jardín de Infantes, oralidad y alfabetización inicial en la expresión del mundo interno, la consolidación de las relaciones interpersonales, la apropiación de lo real y la comunicación del imaginario. Los diseños curriculares del Jardín Maternal y del Jardín de Infantes como patrones orientadores de la práctica.

Lineamientos de acreditación

Garantizadas las condiciones institucionales de enseñanza-aprendizaje en el área de Comunicación y Expresión a lo largo de la formación, de manera que el proceso se desarrolle en forma continua y sostenida, se espera que el futuro docente sea capaz de:

- Expresarse de modo de transmitir en forma clara ideas, fundamentos, juicios, sentimientos, puntos de vista, opiniones, posturas pedagógicas, propuestas didácticas, etc., tanto en relaciones interpersonales como frente a un grupo numeroso.
- Evidenciar un registro actitudinal y conceptual del propio proceso personal con relación a facilitadores y obstáculos de su aprendizaje en el área, y las modificaciones que se generan a partir del mismo.
- Vivenciar, analizar, discriminar, comprender, conceptualizar, los elementos de cada lenguaje - corporal, musical, plástico, literario y verbal - con relación al desarrollo comunicativo - expresivo personal y del rol docente, haciendo evidente una integración de los mismos en su hacer expresivo cotidiano.

- Llevar a cabo investigaciones a partir de hipótesis propias o ajenas y establecer conclusiones.
- Denotar conocimiento y apropiación de las características del niño con relación a la adquisición y el desarrollo de los lenguajes.
- Participar en forma activa en diversas y variadas propuestas expresivas y artísticas relativas a los diferentes lenguajes.
- Analizar críticamente producciones expresivas y artísticas, propias y de otros, fundamentando su postura con aportes teóricos específicos.
- Poner de manifiesto una actitud lúdica, abierta, de disposición corporal, flexible, cooperativa en la interacción grupal.
- Articular teoría y práctica en la selección, organización, producción y evaluación de propuestas expresivas adecuadas a las etapas evolutivas, necesidades, intereses y potencialidades de los niños y a los propósitos perseguidos.
- Evidenciar actitudes de responsabilidad y una toma de conciencia con relación al lugar del ser docente en la formación de los niños.
- Poner en juego e incorporar estrategias de búsqueda, indagación, investigación, creación, revisión y transformación tanto en su propio proceso de aprendizaje como en el acompañamiento y comprensión de los procesos de otros.

Bibliografía

Motricidad

- § Aberastury, A., 1968, " El niño y sus juegos", Edit. Paidós, Buenos Aires.
- § Bruner, J., 1989, "Acción, pensamiento y lenguaje", Edit. Alianza, Madrid.
- § Cerutti, A., 1997, "La práctica psicomotriz en la educación", Prensa Médica Latinoamericana, Montevideo.
- § Coriat, L., 1974, "Maduración psicomotriz en el primer año de vida", Edit. Hemisur S.R.L.
- § Chokler, M., 1988 , "Los organizadores del desarrollo psicomotor", Edit. Cinco, Buenos Aires.
- § Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995, "Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- § Consejo Provincial de Educación, 1999, "Diseño Curricular Nivel Inicial: Jardín Maternal", Río Negro.
- § Consejo Provincial de Educación, 1999, "Desarrollo Curricular N° 4 Nivel Inicial, Campo de conocimiento de los lenguajes expresivos", Río Negro.
- § Hartley, Frank , Goldenson, 1977, "Cómo comprender los juegos infantiles", Edit. Hormé, Buenos Aires.
- § Lapierre, Anne, 1985, "La educación y la psicomotricidad relacional", Edit. Encuentro Argentino, Buenos Aires.
- § Lapierre, A., Ancouturier, B., 1980, "El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia", Edit. Científico-médica, Barcelona.
- § Lapierre, A., Ancouturier, B., 1976, "El adulto frente al niño de 0 a 3 años", Edit. Científico, Médica, Barcelona.
- § Lapierre, A., Ancouturier, B., 1978, "Simbología del movimiento", Edit. Científico-Médica, Barcelona.
- § Lapierre, A., Ancouturier, B., "Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales", Edit. Doin , París.
- § Lapierre, A., "Educación psicomotriz en la escuela maternal", Edit. Científico Médica, Barcelona.
- § LeBoulch, J., 1978, "Hacia una ciencia del movimiento humano", Edit. Paidós, Buenos Aires.
- § Pikler, E., 1985, "Moverse en libertad, desarrollo de la motricidad global", Edit, Narcea SA, Madrid.
- § Ruiz Perez, L., 1987, "Desarrollo motor y actividades físicas", Edit. Gimnos, Madrid.
- § Stokoe, P., 1978, "Expresión Corporal, guía didáctica para el docente", Edit. Ricordi, Buenos Aires.
- § Vayer, P., 1985, "El diálogo corporal", Edit. Científico Médica, Barcelona.
- § Vigotsky, L., 1995, "Pensamiento y lenguaje", Edit. Paidós, España.
- § Wallon, H., 1975, "Del acto al pensamiento", Edit. Psique, Buenos Aires.
- § Wallon, H., 1975, "Los orígenes del carácter en el niño", Edit. Nueva Visión, Buenos Aires.
- § Winnicott, D., 1972, "Realidad y Juego", Edit. Granica, Buenos Aires.

Música

- § Abadi, Kotin y Zielonka, 1992, "Música maestro", Edit. Humanitas, Bs. As.
- § Aberastury, Arminda, 1968, "El niño y sus juegos", Edit. Paidós, Bs. As.
- § Akoschky, Judith, 1988, "Cotidífonos", Edit. Ricordi.

- § Aronoff, Frances W., 1974, "La música y el niño pequeño", Edit. Ricordi.
- § Beuchart, Cecilia, 1989, "Escuchar el punto de partida", Rev. Lectura y vida.
- § Consejo Provincial de Educación, "Desarrollo curricular Nº 1 y 2", 1996, Prov. Río Negro, Viedma.
- § Consejo Provincial de Educación, "Diseño Curricular para Nivel Inicial", 1992, Prov. Río Negro, Viedma.
- § Delalande, François, 1995, "La música es un juego de niños", Edit. Ricordi, Bs. As.
- § Fregtman, Carlos D., 1982, "Cuerpo música y terapia", Ed. Búsqueda.
- § Gainza, Violeta de, 1977, "Fund. mater. y téc. de la Educación musical", Edit. Ricordi Americ.
- § Gainza, Violeta de, 1996, "La improvisación musical", Edit. Ricordi.
- § Gainza, Violeta de, "Génesis de la conducta sonora", Rev. de Psicología social.
- § Hayes, Andrea G., 1994, "Educación artística primaria", Edit. Akal, Madrid.
- § Hayes, Andrea G., 1994, "Música. ESO", Edit. Akal, Madrid.
- § Malbrin, Silvia, 1991, "El aprendizaje musical de los niños", Ed. Actilibro.
- § Maturana, Humberto, 1993, "Amor y juego" (Fund. olvid. de lo humano), Edit. Inst.T. Cog. Chile.
- § Vivanco, Pepa, 1972, "Exploremos el sonido", Edit. Ricordi.
- § Schafer, Murray, 1994, "Hacia una educación sonora", Edit. Ped. Mus. Abtas.
- § Schafer, Murray, 1985, "Limpieza de oídos", Edit. Ricordi.
- § Swanwick, "Música pensamiento y educación", Ed. Morata.

Plástica

- § Aberastury, Herminda, "El niño y sus juegos", Ed. Paidós.
- § Arheim, Rudolf, 1998, "Arte y Percepción visual", 15va. edición, Alianza Forma, España.
- § Carlé de Caldirola, S., "Diferentes enfoques en el estudio del grafismo y el modelado en el niño", Ed. Estrada, Bs. As.
- § Consejo Provincial de Educación, 1999, "Diseño Curricular Jardín Maternal", Río Negro.
- § De la Torre, Saturnino, 1995, "Creatividad aplicada", Ed./Esc. Española.
- § De la Torre, Saturnino, 1996, "Recursos para la formación", Ed. Troquel, España.
- § Eco, Umberto, 1990, "Obra Abierta", Ed. Ariel, Barcelona.
- § Gardner, Howard, 1992, "Educación artística y desarrollo humano", Paidós Educador-España.
- § György Doczi, 1996, "El poder de los límites, proporciones armónicas en la naturaleza y en el arte", Ed. Latin Gráfica.
- § Hernandez Arregui, J. J., 1973, ¿Qué es el ser nacional?, Ed. Plus Ultra, Bs. As.
- § Huete Vales, Angel, 1996, "Los procesos creativos en la experimentación plástica", Univ. Sgo. de Compostela, España.
- § Kandinsky, V., 1986, "De lo espiritual en el arte", 5ª edic., Edit. Barral, España.
- § Kellogg, Rhoda, 1979, "Análisis de la expresión plástica del preescolar", Ed. Cincel, Kapeluz.
- § Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, "El desarrollo de la capacidad creadora", Kapeluz, Bs. As.
- § Maillard, Chantall, 1988, "La razón estética", Edit. Laertes, España.
- § Maturana, H.; Verden y Zöller, G., 1993, "Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano", Ins. Terapia Cognitiva, Sgo. de Chile.
- § Pichón Riviere, E., 1993, "El proceso creador", Ed. Cinco, Bs. As.
- § Pichón Riviere, E., 1985, "Conversaciones sobre el arte y la locura", 5ta.edic., Ed. Cinco, Bs. As.

- § Polleri, A., Rovira, M. y Lissardy B., 1982, "El Lenguaje gráfico plástico", Edilyr S.A., Montevideo.
- § Read, Herbert, "Educación por el arte", Ed. Paidós.
- § Reggio, Emilia, 1990, "La inteligencia se construye usándola. Escuelas infantiles", Ed. Morata.
- § Sarte, Jean P., 1973, "La imaginación", Edit. Sudamericana, Bs. As.
- § Villafañe, Javier, 1996, "Antología", Obra y recopilaciones, Ed. Sudamericana.
- § Worringer, W. Breviarios, 1996, "Abstracción y naturaleza", Fondo de cultura Económica, 4ta. edic., México.

Literatura Infantil

- § Altamirano Carlos y Sarlo Beatriz (comp.), 1991, "Literatura y sociedad", Ed. CEAL, Bs. As.
- § Benedetti, Mario, 1987, "Subdesarrollo y letras de osadía", Ed. Alianza, Madrid.
- § Bettelheim, Bruno, 1988, "Psicoanálisis de los cuentos de hadas", Ed. Crítica Grijalbo - Barcelona, 1988
- § Blanco, Lidia (comp.), 1992, "Literatura infantil - Ensayos críticos", Ed. Colihue, Bs. As.
- § Cabal, Graciela, 1994, "Mujercitas ¿Eran las de antes? (El sexismo en los libros para chicos)", Ed. Libros del Quirquincho, Bs. As.
- § Capizzano de Capalbo, 1971, "El niño y los medios de expresión", Enciclopedia práctica preescolar, Ed. Latina.
- § Castrolnovo Adela y Martignoni Alicia, 1994, "Caminos hacia el libro", Ed. Colihue, Bs. As.
- § Consejo Provincial de Educación, 1997, "Diseño Curricular de Nivel Inicial", Provincia de Río Negro.
- § Corbière, Emilio, 1999, "Mamá me mimó, Evita me ama - La educación argentina en la encrucijada", Ed. Sudamericana, Barcelona.
- § Chartier, A. M. y Hébrard, J., 1998, "Discursos sobre la lectura (1880 -1980)", Ed. Gedisa, Barcelona.
- § Devetach, Laura, 1993, "Oficio de palabrera", Ed. Colihue, Bs. As.
- § Dubois, María E., 1993, "La lectura y los valores en el pensamiento de Louise Rosenblatt", Espacios para la lectura 3 y 4, México.
- § Fährmann, Willy y Gómez del Manzano, 1979, Mercedes, "El niño y los libros", Ed. SM – Madrid.
- § Giúdice de Bovone, Élida y González Cuberes, María Teresa, 1987, "Crecer, jugando con el cuerpo", Ed. Estrada, Bs. As.
- § Hansen, Jorge, 1987, "Cambio educativo y Formación Docente", Ed. AEEPA, Bs. As.
- § Hargreaves, D. J. (comp.), 1991, "Infancia y educación artística", Ed. Moratal, Madrid.
- § Hegel, Georg, 1985, "Estética: La Poesía", Ed. Siglo Veinte, Bs. As.
- § Mehl, Ruth, 1992, "Con este sí, con este no", Ed. Colihue, Bs. As.
- § Ministerio de Cultura y Educación de la Nación - Consejo Federal de Cultura y Educación, 1996, "Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado para el Nivel Inicial y Primer y Segundo Ciclo de la EGB".
- § Miretti, María Luisa, 1996, "La lengua oral en la Educación Inicial", Ed. Homo Sapiens, Rosario.
- § Montes Graciela, "La nuez que es y no es: primeros encuentros con los mundos imaginarios", Apunte: Los cuadernos de ALIJA.
- § Moreau de Linares, Lucía, 1993, "El jardín maternal - Entre la intuición y el saber", Ed. Paidós, Bs. As.

- § Neveleff, Julio, 1997, "Clasificación de géneros literarios", Ed. Novedades Educativas, Bs. As.
- § Olson David y Torrance Nancy (comp.), 1998, "Cultura escrita y oralidad", Ed. Gedisa, Barcelona
- § Pastoriza de Etchebarne, Dora, 1975, "El arte de narrar - un oficio olvidado", Ed. Guadalupe, Bs. As.
- § Pastoriza de Etchebarne, Dora, 1977, "El cuento en la literatura infantil", Ed. Kapelusz, Bs. As.
- § Porcher, Louis, 1975, "La educación estética - lujo o necesidad", Ed. Kapelusz, Bs. As.
- § Prieto Castillo, Daniel, 1985, "Apuntes sobre comunicación y educación" – en: Mensajes impresos para niños, CIESPAL, Quito.
- § Prieto Castillo, Daniel, 1995, "Educar con sentido", Ediciones Novedades Educativas, Bs. As.
- § Sandroni Laura y Machado Luiz (comp.), 1983, "El niño y el libro", Ed. Kapelusz Colombiana, Bogotá.
- § Sarto Montserrat, 1989, "La animación a la lectura", Ed. SM, Madrid.
- § Soriano Marc, 1995, "La literatura para niños y jóvenes", Ed. Colihue, Bs. As.
- § Stapich, Elena, 1993, "Con ton y con son", Ed. Aique, Bs. As.
- § Van Dijk, Teun, 1998, "La ciencia del texto", Ed. Paidós, Bs. As.
- § Walsh, María Elena, "La poesía en la primera infancia", Apunte: Los cuadernos de ALIJA.

Lengua

- § Aberastury, A., 1994, "El niño y sus juegos", Paidós Educador, Bs. As.
- § Anscombe, y Ducrot, 1991, "La argumentación en la lengua" Editorial Gredos, Madrid.
- § Asociación internacional de lectura Revistas Lectura y vida años 89 al 99.
- § Austin, J., 1982, "Cómo hacer cosas con palabras", Paidós, Buenos Aires.
- § Arthes, R., 1987, "El susurro del lenguaje", Editorial Paidós, Barcelona.
- § Benveniste, E., "Problemas de lingüística general", Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.
- § Bernardez, E., 1982, "Introducción a la lingüística del texto", Editorial Espasa Calpe, Madrid.
- § Bettelheim, B. Zelan, K., 1983, "Aprender a leer", Editorial Crítica, Barcelona.
- § Bouton, CH., 1980, "El desarrollo del lenguaje en el niño", Editorial Huemul, Buenos Aires.
- § Brown y Yule, 1993, "Análisis del discurso", Editorial Visor Libros, Madrid.
- § Bruner, J., 1989, "Acción, Pensamiento y lenguaje", Editorial Alianza, Madrid.
- § Bruner, J., 1987, "El habla del niño", Editorial Alianza, Madrid.
- § Celats, 1991, "Trabajo social y educación popular con niños", Lima.
- § Chomsky, N., 1989, "Reflexiones sobre el lenguaje", Madrid, Alianza.
- § Consejo Provincial de Educación, 1997, Diseño Curricular Nivel Inicial 1º y 2º Ciclo, Pcia. de Río Negro.
- § Cuadernos Maestría en Lingüística, 1994, Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje y Literaturas.
- § Delval, J., 1983, "Crecer y pensar", Editorial Paidós, Barcelona.
- § Ducrot, O., 1984, "El decir y lo dicho", Editorial Paidós, Buenos Aires.
- § Escandel Vidal, V., 1996, "Introducción a la pragmática", Editorial Ariel, Barcelona.
- § Fernandez Lagunilla y Anula Rebollo, 1991, "Sintaxis y cognición", Editorial Síntesis.
- § Ferreiro, E. y Gomez Palacio, M., 1986, "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura", Ed. Siglo XXI, México.

- § Ferreiro, E., 1986, "El proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso". Ceal.
- § Ferreiro, E. y Teberosky, A., 1979, "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño", Siglo XXI, México.
- § Garvey, C., 1987, "El habla infantil", Ediciones Morata, Madrid.
- § Goodman, K., 1989, "Lenguaje integral", Editorial Venezolana, Venezuela.
- § Halliday, M. A. K., 1982, "El lenguaje como semiótica social", México, Fondo de Cultura Económico.
- § Jakobson, R., "Lenguaje infantil y afasia", Editorial Ayuso, Madrid.
- § Leal García, A., 1987, "Construcción de sistemas simbólicos: de la lengua escrita como creación", Barcelona, Editorial Gedisa.
- § Leboyer, F., 1989, "Shantala" Editorial, Buenos Aires.
- § Levinson, S., 1989, "Pragmática" Editorial Teide, Barcelona.
- § Luria y Yudovich, 1979, "Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño", Editor Pablo del Río, Madrid.
- § Luria, A. R., 1984, "Conciencia y lenguaje", Aprendizaje Visor, Madrid.
- § Manguineau, D., 1980, "Introducción a los métodos de análisis del discurso", Ed. Hachette, Bs. As.
- § Moll, Luis C. (comp.), 1994, "Vygotsky y la educación", Editorial Aique, Buenos Aires.
- § Neveleff, J., "Los ciberlectores", Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.
- § Ong, W., 1987, "Oralidad y escritura", Fondo de Cultura Económica, México.
- § Paz, O., 1983, "El arco y la lira", Fondo de Cultura Económica, México.
- § Pelegrin, A., 1990, "Cada cual atiende su juego", Editorial Cincel, Madrid.
- § Pelegrin, A., 1987, "La aventura de oír", Editorial Cincel, Madrid.
- § Piaget, J., 1973, "El lenguaje y el pensamiento en el niño", Editorial Guadalupe, Bs. As.
- § Piaget, J., 1990, "La formación del símbolo en el niño", Fondo de Cultura Económico, Bs. As.
- § Pichon Riviere, E., 1985, "Teoría del vínculo", Ediciones Nueva Visión, Bs. As.
- § Raiter, A., 1995, "Lenguaje en uso", Editorial AZ, Buenos Aires.
- § Rodari, G., 1987, "Gramática de la fantasía", Ed. Fontanella, México.
- § Searle, 1980, "Actos de habla", Editorial Cátedra, Madrid.
- § Sinclair, Stambak y otros, 1985, "Los bebés y las cosas", Editorial Gedisa, Barcelona.
- § Slobin, D., 1984, "Introducción a la psicolingüística", Paidós.
- § Stambak, Barreire y otros, 1984, "Los bebés entre ellos", Editorial Gedisa, Barcelona.
- § Stubbs, M., 1987, "Análisis del discurso", Madrid, Alianza.
- § Valdes Villanueva, L., "La búsqueda del significado", Universidad de Murcia, Ed. Tecnos.
- § Van Dijk, T., 1990, "La noticia como discurso", Editorial Paidós Comunicación, Barcelona.
- § Van Dijk, T., "La ciencia del texto", Editorial Cátedra, Madrid.
- § Vigotsky, L., 1988, "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores", Grupo Editorial Grijalbo.
- § Vigotsky, L., 1985, "Pensamiento y lenguaje", Editorial Pléyade.
- § Villiers y Villiers, 1987, "Primer lenguaje", Ediciones Morata, Madrid.
- § Wallon, H., 1992, Síntesis apuntes libros varios.
- § Weinrich, 1981, "Lenguaje en textos", Editorial Gredos, Madrid.
- § Winnicott, D., 1980, "El niño y el mundo externo", Ediciones Hormé, Buenos Aires.
- § Zazzo, B., 1986, "La escuela a los dos años, ¿sí a no?", Ed. Gedisa, Barcelona.

CIENCIAS SOCIALES - REALIDAD SOCIAL

Fundamentación

"... nos vamos haciendo libres y justos a través de nuestros proyectos comunes, de nuestros conflictos y nuestros diálogos: a través de una historia compartida. ... Porque somos en historia y en diálogo..."

(A. Cortina, 1996)

Nadie escapa a su tiempo... Hoy, los problemas más actuales de las Ciencias Sociales: las transformaciones, la superación de las desigualdades, de las discriminaciones; la complejidad e incertidumbre, etc.; se encuentran haciendo frente a los actuales retos de un mundo que se debate en medio de las crisis de la visión del mundo de la modernidad.

Este es el gran desafío que enfrenta en la actualidad la enseñanza de Ciencias Sociales en la formación de educadores, tendrán la responsabilidad de enseñar dichas ciencias a pequeños que se están constituyendo como personas.

Así, "impregnados de realidad" cabe preguntarse:

¿Cómo pensar la formación de docentes que educarán a niños y niñas en los primeros años de sus vidas, en los inicios de su integración y comprensión del mundo social?

¿Qué papel cumplen las Ciencias Sociales en la construcción de un pensamiento crítico, creativo, riguroso y comprometido para explicar la realidad social, hoy y proponer alternativas desde la educación?

Las Ciencias Sociales se conciben desde su compleja tarea de captar la Realidad Social en su totalidad, a través del tiempo y en relación al espacio.

Así, dicha totalidad a la que se denomina realidad social, como construcción humana, comprende a los hombres en relación con los otros hombres y con el medio, a lo largo del tiempo.

En este sentido la Realidad Social es histórica, es la historia como proceso creador de lo humano en el que lo material y lo simbólico constituyen dimensiones de un proceso único que se materializa en el espacio.

En esta concepción de realidad social se incluyen, para su estudio, los aportes de varias disciplinas que integran las Ciencias Sociales. Aquellos que provienen de la Historia, de la Antropología, de la Sociología, la Geografía, las Ciencias Políticas...

La convergencia de esas diferentes y complementarias miradas se convierten en "formas de conocimiento"⁴⁴, desde donde se va dando sentido a la enseñanza de lo social, en la medida que dichas formas de conocimiento comprendan las lógicas, metodologías y perspectivas peculiares de las disciplinas.

⁴⁴ Shelmits, 1987, en Gabriel Huarte, "La naturaleza epistemológica del conocimiento histórico y su transposición didáctica", 1998, Anuario IEHS, N° 99, pág. 319.

Las disciplinas sociales se caracterizan por ser pluriparadigmáticas, en las que coexisten diferentes concepciones, incluso enfrentadas. Así, un rasgo común e inherente a la naturaleza de las Ciencias Sociales es la falta de consenso en cuanto al reconocimiento de la preeminencia de un modelo teórico sobre el otro.

En cuanto a la relación del conocimiento científico social y la realidad social, se entiende que las ciencias sociales intentan conocer *lo singular en su universalidad y lo universal en su singularidad*.

Es decir que, si trataran de conocer a las sociedades sólo a través del plano de lo subjetivo: las representaciones, e ideas que los hombres tienen sobre la realidad, no se avanzaría mucho en el conocimiento; lo mismo si sólo se conociese el contenido de la realidad objetiva.

Aunque las creencias del sentido común, no son meras descripciones del mundo social, sino las bases constitutivas de ese mundo, producto organizado de acciones humanas, las mismas no agotan el conocimiento de la sociedad. Para la construcción del conocimiento científico social es necesario conocer ambos planos de la realidad.

Ahora bien, el conocimiento no refleja de modo directo e inmediato la realidad sino que el conocimiento implica la construcción, la producción de un objeto de conocimiento.

Así, la construcción del objeto de estudio de las Ciencias Sociales se estructura desde los siguientes caracteres (Lefebvre, 1970):

El carácter de *interacción* que supone la imposibilidad de estudiar hechos y fenómenos en forma aislada. Deben ser considerados en la totalidad de sus relaciones y en estructuras materiales concretas: organización de los grupos; de la familia, la vecindad, la comunidad, los sistemas sociales; la situación de los individuos en una red de relaciones; el espacio ordenado, ocupado y explotado por los hombres, el nivel de las técnicas y de las decisiones políticas, de las ideologías; de la producción, etc.

El carácter de *movimiento* que se incorpora al conjunto de prácticas y relaciones de un pasado dinámico que, desde sus huellas, condiciona al presente, proyectando un futuro.

El carácter de *contradicción - conflicto* que enmarcan las relaciones de los hombres entre sí y con el medio.

Dichos caracteres se configuran como contenidos problemáticos, producto de las relaciones dinámicas que se establecen entre los hombres organizados en sociedad y en el ambiente en el que viven.

Se trata entonces, de la comprensión y la explicación de procesos y fenómenos sociales, pudiendo indagar las causas y la proyección de las mismas.

En este sentido, el conocimiento que se construye no resulta indiferente a los sujetos, pues, a su vez, interpreta y explica las propias interpretaciones intersubjetivas sobre el mundo social, combinando la capacidad reflexiva con el desarrollo de la autocomprensión.

Así, uno de los rasgos fundamentales a destacar de las Ciencias Sociales es que el conocimiento que producen, permite iluminar la práctica de los sujetos y actuar concientemente, transformando la realidad. La unidad del objeto y el sujeto aporta un mejor conocimiento de los fines que se proponen los hombres así como de los medios adecuados.

Es en este sentido que se adopta, como enfoque básico para el estudio de los fenómenos sociales, y para la enseñanza de Ciencias Sociales en el proceso de formación de profesores; el de una *ciencia social crítica*: la misma promueve la toma de conciencia acerca de los prejuicios (de género, clase, etnia, etc...) que existen detrás del pensamiento social y que influyen en la investigación en ciencias sociales.

De este modo, la propia *reflexividad*, ligada al conocimiento de las potencialidades de la teoría social como teoría crítica, implica en la formación de docentes, la toma de conciencia de la contribución que las Ciencias Sociales deberían hacer a los hombres para su *emancipación*, permitiendo el autorreconocimiento, como transformadores potenciales de las situaciones.

A su vez, es necesario tener en cuenta la característica de "relativo" del conocimiento y la carga valorativa que portan las elecciones y decisiones sobre este campo de conocimiento, para el armado de campos conceptuales que permitan un acceso inteligente a los objetos sociales (Aideroqui, 1990).

De este modo, los futuros docentes, podrán comprender la diversidad de interpretaciones que puede darse de un mismo fenómeno social y adquirir la capacidad de juzgar, de elegir y de construir herramientas para la sociedad del futuro.

La observación, interpretación y análisis de objetos de conocimiento social se deben dar en un marco explicativo, que den cuenta de las relaciones de los hechos entre sí y del sentido en su contexto.

En este sentido, el tratamiento del pasado se aborda desde diversas perspectivas, así como diferentes enfoques teóricos.

Frente al relato de hechos políticos, constitucionales y administrativos que analizaba la historia tradicional, la historia social evoca la cara humana del pasado. Pretende ser analítica más que descriptiva, temática más que cronológica; es decir, lo que suele denominarse "historia problema".

Donde la vieja historia colocaba la política, la diplomacia y la guerra; la nueva sitúa a las clases, a los grupos sociales, sus culturas, los conflictos, los sujetos sociales y los procesos sociohistóricos que los conformaron.

Al abordar el discurso de la nueva historia, la relación general entre las acciones individuales y las estructuras sociales, que poseen continuidad temporal y contienen procesos, acciones y acontecimientos que existen en el tiempo y en el espacio; sitúa a la realidad histórica como su objeto de estudio. Pretende así, construir una "historia total", o una historia particular en la generalidad.

La primera característica de la realidad histórica es su complejidad. Desde allí se reconocen distintas dimensiones analíticas: el plano de lo político, de lo social y cultural, de lo económico, de las ideas y representaciones mentales.

Lo propio del análisis histórico es su aspiración de reconstruir la totalidad de una realidad que además de compleja, es coherente en el sentido que las distintas partes y los procesos que en ella se desarrollan guardan relación entre sí (Romero L., 1996).

A su vez, entender a la historia como tiempo de posibilidad implica el reconocimiento de los sujetos como seres de decisión y ruptura. Desde este enfoque es posible ingresar a la ética.

Las sociedades no son, sino que están siendo... lo que de ellas hacemos como posibilidad...

En esa tarea de "hacer la sociedad" día a día, junto a otros, existe una gran responsabilidad ética, vinculada a un necesario compromiso social.

Es en este sentido que se concibe a la ética como una "teoría de la praxis". Es decir que como disciplina que tematiza sobre el *ethos* (vocablo griego del cual deriva ética) no se agota en los procesos de fundamentación y de argumentación teórica, sino que llega a ser: guía para la acción.

El ethos como fenómeno socio-cultural comprende las creencias, normas, valores, formas de comportamiento, costumbres, hábitos, modos de vida de los sujetos, en relación con otros.

El sentido de la ética depende, de que en el fenómeno del *ethos*, esté incluido un saber intuitivo, preteórico, y de que se trate de algo que efectivamente es puesto en juego en las decisiones prácticas de los sujetos.

Con el sentido teórico de la ética, a través de la reconstrucción crítica de dicho saber, se entrelaza indisolublemente un sentido social.

De modo que estamos en tiempos de "ética intersubjetiva", más que de ética "intrasubjetiva", en tiempos de ética social más que de ética individual.

Desde esta centración en lo "intersubjetivo", habría un mayor énfasis puesto en la preocupación por la justicia, más que en la felicidad.

En este sentido, la gran pregunta de la ética actual es: *¿qué es una sociedad más justa?*

Dicha pregunta es la que guía la construcción de una ética posible en un "contexto dialógico", hacia mayores dimensiones en una comprensión social: la experiencia vivida con y de los otros en el marco de las transformaciones del sí mismo, generan un campo de análisis posible y necesario en el conocimiento sociológico, en toda formación docente.

Así, la razón está ligada de forma indisoluble a la intersubjetividad: "racionalidad" e "intersubjetividad" serían coextensivos.

Se trata, de un enfoque crítico - ético, el cual contribuiría a la autonomía de los futuros educadores, mediante el desarrollo del juicio crítico sobre la realidad social.

Autonomía en el sentido de auto-reconocimiento como sujetos "en situación", capaces de *optar por aquellos valores que humanizan*, que nos hacen personas y no por otra cosa.

Este contenido básico se transforma en la formación de educadores en un "imperativo ético": una *responsabilidad solidaria*.

Responsabilidad solidaria desde y para con la realidad social desde las potencialidades de la educación, basada en la necesidad de fortalecimiento del más débil, en la superación de las desigualdades, de la discriminación, del miedo y la desesperanza; en la ayuda a los otros, a los pequeños a conformarse como seres valiosos, como sujetos merecedores de amor y respeto, sujetos de derecho.

A su vez, es un enfoque cívico - ético, ya que se basa en una concepción de la política como proyecto de sociedad, a través de un análisis histórico, dinámico de la misma.

Se trata, por lo tanto de la continuidad entre ética, política y derecho.

Desde un análisis de la democracia, como la forma organizativa de la respuesta pública a las necesidades reales por parte de sus portadores. Desde la visión de los ciudadanos como sujetos políticos, sujetos de derecho, ciudadanos críticos...

En síntesis, se trata de enseñar a la ética y la ciudadanía desde saberes éticos - políticos, económicos, entrelazados y vinculados a su vez, con las complejas perspectivas de las ciencias sociales, hoy.

Se intenta plantear entonces una posible alternativa a los desafíos contemporáneos desde una propuesta de formación docente en ciencias sociales, fundamentada en una política que vincula la ética, la diferencia y el derecho... articulando una visión del y por el futuro.

Propósitos

- Propiciar el conocimiento de las potencialidades de las Ciencias Sociales, hacia la toma de conciencia de la contribución de las mismas para la emancipación de los sujetos en el autorreconocimiento como transformadores de la realidad.
- Favorecer el desarrollo de un pensamiento histórico que sea capaz de comprender una historia problemática para buscar significados en los procesos.
- Promover el desarrollo de una conciencia histórica que permita ubicar al alumno en el espacio y en el tiempo y definirlos como sujetos activos en el presente.
- Propiciar el manejo de teorías, metodologías y conceptos para el acceso al conocimiento social a través del análisis y la crítica que se asienta en los datos y en la información.
- Favorecer la construcción de conocimiento informado y crítico de la realidad, compartido con otros y anclado en la experiencia personal que incluya conocer instrumentos de comprensión, explicación y acción.

- Propiciar la comprensión de la complejidad de la sociedad desde las desigualdades y la diversidad sociocultural, política y económica.
- Favorecer el desarrollo del juicio crítico sobre la realidad social a través de un enfoque cívico y ético para la construcción de una *responsabilidad solidaria* y una autonomía que posibilite la proyección de una sociedad más justa, junto a otros.
- Posibilitar la apropiación de procedimientos para la construcción del conocimiento social y de la investigación como estrategia metodológica.
- Promover la valoración del trabajo cooperativo desde el respeto y la aceptación de las diferencias.

Organización de los contenidos

Durante el primer año de la formación, el Área se denomina Ciencias Sociales, tanto por las problemáticas fundamentales que se abordan, como para mantener la conexión y coherencia con el primer año de la formación de profesores en E.G.B. 1 y E.G.B. 2.

A partir del segundo año, se llama Área de Realidad Social, manteniendo la denominación y el enfoque planteado por el vigente Diseño Curricular para la Formación de profesores de Nivel Inicial del año 1989.

Se incorporan contenidos referidos al campo tanto de la Ética, como de la constitución de la Ciudadanía, los mismos adquieren una explicitación desde la estructura de Ejes e Ideas Básicas.

Los contenidos del área se formulan a partir de cinco Ejes:

Eje 1: Las ciencias sociales: la problemática de su conocimiento.

Eje 2: La realidad social como construcción histórica y totalidad compleja y coherente.

Eje 3: La dimensión ética y política de la realidad social.

Eje 4: La dimensión procedimental y la dimensión actitudinal: aspectos integrados a los procesos de construcción del conocimiento.

Eje 5: Los procesos de construcción de la enseñanza y del aprendizaje del conocimiento social en el Nivel Inicial

Estos ejes, como columna vertebral del proceso educativo, desagregados en *ideas básicas* en forma horizontal, orientan la selección e interconexión de contenidos. Es decir que permiten la construcción de redes de conocimiento cada vez más complejas y abarcativas. Los mismos no pueden ser pensados en forma aislada ni secuenciada, sino a través de conexiones e integraciones.

Eje: Las Ciencias Sociales: La problemática de su conocimiento

Ideas Básicas

- La especificidad de las Ciencias Sociales se referencia en la naturaleza de los problemas que las conforman.
- La coexistencia de diferentes teorías caracterizan la complejidad de las Ciencias Sociales.
- Las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales aportan métodos y conceptos para el conocimiento de la realidad social.
- La realidad social es abordada desde dimensiones analíticas y su estructura para su reconocimiento a través de múltiples caracteres.

Contenidos

La naturaleza de los problemas del campo de las Ciencias Sociales.
Objetividad-subjetividad. Neutralidad-valoración. Causalidad-multicausalidad.
Lo monológico-lo ideográfico. Análisis macro-análisis micro.
La multiperspectividad.

Las diferentes teorías sociales. Su surgimiento. Diferentes concepciones metodológicas: descripción, explicación, comprensión, interpretación.

Configuración del campo de las Ciencias Sociales. Principales disciplinas que la conforman. Su emergencia como disciplinas científicas.

El conocimiento de la realidad social como objeto de estudio.
Dimensiones analíticas: económica, política, social, cultural de las mentalidades.

Caracteres: interacción, contradicción, conflicto, movimiento.
El tiempo y el espacio: dimensiones básicas de la realidad social.

Eje: La realidad social como construcción histórica y totalidad compleja y coherente.

Ideas Básicas

- La realidad social es una realidad histórica en la se expresan los cambios, las continuidades y la diversidad cultural de las sociedades a lo largo del tiempo.
- El espacio construido socialmente resume las relaciones históricas entre la sociedad y la naturaleza.
- Los modos que los grupos adoptan para obtener alimentos, la producción de bienes, para la toma de decisiones, para entender y explicar el mundo, dan cuenta de la diversidad de formas de organización social.

- Los cambios se dan a partir de luchas y conflictos internos y externos.
- La reconstrucción y comprensión de los procesos históricos de nuestro país se dan a partir de marcos latinoamericanos y mundiales que le dan sentido.
- La ubicación en procesos largos, profundos y complejos posibilita el análisis crítico y la comprensión de las problemáticas de hoy.
- El análisis regional y local implica la comprensión de la relación entre lo particular y lo general, lo micro y lo macro y del sujeto con la estructura.
- La cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social.
- Los sujetos intervienen activamente en la producción y reconstrucción de significados y se apropian de aquellos dominantes según la clase o sector social de pertenencia.
- Las diferencias culturales y las desigualdades sociales dan cuenta de la complejidad de la sociedad.
- La organización social capitalista se basa en la contradicción de dos principios: los mecanismos de toma de decisiones en el campo de lo político y aquellas decisiones a partir del campo económico.
- Las relaciones entre el Estado y la sociedad civil está condicionada por mediaciones y formas de representación.

Contenidos

El tiempo como categoría teórica. Cambios y continuidades de los procesos sociales. Periodización. Conciencia histórica. Identidad y memoria. Memoria individual. Memoria colectiva. Diversidad. El espacio social como categoría analítica. El ambiente natural. Los recursos naturales. Las relaciones con la sociedad y los problemas ambientales, sociales y territoriales que se presentan.

Las transformaciones sociales y los tiempos universales. Argentina y América. Periodización de América, América prehispánica: diferentes formas de organización social. Cazadores, recolectores, pastores, agricultores, nómades, sedentarios, bandas, tribus, jefaturas, Estados.,

La expansión europea y los fundamentos del mundo moderno. La dominación europea del mundo. Conquista y dominación colonial. Orden social colonial. Crisis del orden social colonial. Luchas por la emancipación. Identidades poscoloniales.

Orden social capitalista. El capitalismo. Los procesos de industrialización. Las revoluciones democráticas. Sociedades y cultura. Estados y naciones. Las revoluciones científicas. Procesos de formación y consolidación del estado. El estado liberal conservador. La inserción de Argentina y Latinoamérica en el sistema internacional de intercambio. El mercado mundial. La inmigración. Procesos de

urbanización. La Patagonia- integración desigual. El mundo de la vida y el mundo del trabajo.

Las crisis del sistema capitalista. Estado benefactor. Los modelos de industrialización. Los movimientos sociales. Modelo de acumulación y estado neoliberal. El autoritarismo. Economías de mercado contemporáneas. Problemáticas sociales. Emergencia de nuevos actores sociales. Las democracias.

Análisis regional. Concepto de región. Definición espacial y temporal. Circuitos espaciales de producción. Análisis local. La ciudad. Los barrios. Lo urbano y lo rural. Relaciones de y con la totalidad.

Concepción de cultura. La evolución del concepto de cultura. El mundo de las significaciones. La problemática multicultural. Relativismo cultural. Etnocentrismo. Prejuicios. Discriminación. Unidad en la diversidad. La cuestión del otro. Concepto de hegemonía. Culturas hegemónicas. Culturas subalternas. Procesos de socialización y hegemonía. Socialización simultánea.

La complejidad de la organización social. Las formas de relaciones sociales. Factores materiales y simbólicos. Conflictividad social. Las clases sociales. Heterogeneidad social y la multiculturalidad. Las desigualdades sociales. Pobreza. Marginalidad. Exclusión social. Las instituciones sociales. La familiar La escuela. Concepción de familia: las familias. La infancia como nexo entre familias y escuelas. Concepción de la infancia: las infancias.

La cuestión de género. El lugar de la mujer en la sociedad.

Las relaciones de producción. El modelo de producción capitalista. La división del trabajo. El capitalismo avanzado. Significado del trabajo. El trabajo hoy. La desocupación. La economía. Posturas teóricas y el mundo actual. El mercado. El modelo liberal de economía de mercado. El modelo neoliberal. El consumo. La exclusión. Procesos de globalización, segmentación. Modernidad. Posmodernidad.

Las grandes corrientes teóricas acerca del Estado. Poder político: procesos de reproducción y transformación. Relaciones entre clases y poder del Estado. Estado y sociedad. La sociedad civil. Estado y Nación.

Eje: La dimensión ética y política de la realidad social

Ideas Básicas

- La conciencia ética -guía para la acción- se consolida a través de procesos de reflexión, argumentación, fundamentación teórica y crítica de las diferentes formas de vida, creencias, hábitos, costumbres, normas,..... y valores.
- La comprensión crítica de la realidad social desde una continuidad entre ética, política, economía y derecho, deviene en la construcción de una responsabilidad solidaria, hacia una sociedad más justa.
- La democracia participativa, como vida de la sociedad civil, deviene en los procesos para llegar a consensos y disensos de relevancia política, jurídica y constitucional.

- Los derechos humanos se consolidan desde el reconocimiento de ciudadanos libres e iguales, en procura de una sociedad justa en instituciones democráticas.

Contenidos

Ética. Diferentes concepciones. Sus problemas. La ética como teoría de la praxis. La complejidad del ethos. Relativismo. Fundamentalismo. Dogmatismo. Universalismo. Sentimientos, afectividad, moralidad, eticidad: problemas y vinculaciones.

La constitución socio histórica de la condición humana. El proceso de hominización. El proceso de humanización. El proceso de socialización. Las diferentes socializaciones. Los modos de crianza. La identidad personal y la identidad social como construcción humana. El concepto de identidad como definición relacional, de contradicción y transformaciones: diferenciación, identificación, pertenencia, diversidad; inclusión y exclusión. La relación cultural sociedad, instituciones. El problema de la identidad cultural nacional: heterogeneidad social y multiculturalidad. Los procesos de nacionalización de la sociedad argentina: el nacionalismo. Los significados presentes de patriotismo. Reconocimiento de sí y de los otros como sujetos de ruptura y elección y decisión. Concepto de autonomía. Acción social como acción comunicativa: interacción, deliberación y diálogo. Racionalidad e intersubjetividad. Responsabilidad solidaria. Compromiso ético con sentido social. Respeto y valoración de la infancia. Cooperación, desde la acción educativa, en la superación de desigualdades y discriminación. Respeto e integración de las diferencias (género, etnia, clase, necesidades especiales, etc.....).

Acción social como acción política. La política como proyecto de sociedad. La construcción de la ciudadanía como resultado de las luchas políticas. Los ciudadanos como sujetos de derechos. Los significados de la ciudadanía en la modernidad. La ciudadanía hoy. Los sujetos como productores de bienes. Bienes escasos, riqueza y acumulación. De la satisfacción de necesidades al consumismo. Las ideologías. Los mensajes y valores en la actualidad: consumismo, individualismo, competitividad, éxito, eficacia..... Los medios masivos de comunicación. Su surgimiento. Mensajes y valores. Su influencia en la primera infancia.

El proyecto democrático como forma organizativa de repuesta pública a necesidades reales. La vida democrática como pleno goce del derecho de todos. La vinculación del "estado de derecho" con las cuestiones de poder y justicia. Normas, principios y valores de la democracia. La Constitución Nacional. La Constitución Provincial. Leyes y Decretos.

Los derechos humanos. Historia de los movimientos de los derechos humanos. Vigencia y violación de los mismos. La violencia en cualquiera de sus manifestaciones como atentado a la dignidad humana. Derechos civiles. Derechos sociales. Derechos de tercera generación. Los derechos de la infancia. El acceso de la infancia a los derechos sociales por intermediación de los adultos. "Ciudadanía social por intermediación". La defensa de los derechos humanos.

Eje: La dimensión procedimental y la dimensión actitudinal: aspectos integrados en los procesos de construcción del conocimiento

Ideas Básicas

- Los procedimientos como contenidos a ser enseñados y aprendidos son aquellos conocimientos que apuntan a un saber hacer, un modo de indagar la realidad social, a la adquisición de ciertas habilidades cognitivas y a la metodología de investigación.
- El conocimiento, como proceso histórico y social que involucra la totalidad del sujeto, desde sus aspectos cognitivos y afectivos, implica a las actitudes como contenidos relevantes en la formación docente.

Contenidos

Procedimientos vinculados al proceso de construcción de conceptos y nociones graves de las Ciencias Sociales

Análisis de los cambios de diverso tipo e intensidad de la vida social. Identificación y distinción entre transformaciones estructurales y coyunturales en el análisis de los procesos de cambio. Comprensión de la interdependencia de lo local, regional, nacional, internacional, en la explicación de los fenómenos sociales. Reconocimiento de las múltiples perspectivas que los distintos sujetos sociales tienen acerca de un hecho o una situación. Consideración de diferentes perspectivas teóricas de un mismo hecho o proceso. Lectura crítica, selectiva e interpretativa de bibliografía. Participación en debates sobre cuestiones sociales. Problematización de situaciones, mensajes, opiniones cotidianas. Argumentación y fundamentación teórica. Tratamiento reflexivo y crítico de los mensajes e información. Manejo de información social a través de los medios informáticos.

Procedimientos cuyo conocimiento y aplicación permiten un acercamiento a métodos y técnicas de la investigación social

Formulación de interrogantes y explicaciones provisorias de procesos sociales. Explicitación y confrontación de ideas y supuestos. Planteo de problemas y preguntas. Identificación y delimitación de situaciones problemáticas. Diseño, planificación y desarrollo de trabajos de campo. Búsqueda, recolección, selección de información y datos a través de diferentes técnicas y herramientas y de diversas fuentes. Tratamiento, organización, sistematización de datos. Análisis, interpretación de la información. Comunicación. Elaboración de informes de proyectos. Interpretación y elaboración de diagramas, cuadros, mapas, etc.

Las actitudes que se detallan a continuación se consideran contenidos vinculados, tanto al posicionamiento frente al conocimiento social, así como al desarrollo personal, a lo largo de la formación docente (algunos ya han sido explicitados en relación con otros ejes):

Curiosidad e imaginación para la construcción de conocimientos y hacia la búsqueda de alternativas posibles. Autonomía en las propias decisiones, opciones, proyectos, ... Reconocimiento, aceptación e integración de las diferencias. Apertura a nuevas teorías, a los cambios, así como a los aportes de los otros. Confianza en la expresión de ideas, creencias, opiniones, ... Respeto y valoración de la diversidad. Flexibilidad para la revisión de prejuicios, hipótesis, etc.

Interés por la utilización de razonamiento crítico para la explicación de los problemas sociales y al elaboración de respuestas creativas y posibles. Apertura y flexibilidad para el trabajo de producción junto a otros y en la resolución de problemas. Actitud de escucha y respeto mutuo. Disposición para la deliberación, el diálogo, la discusión y para el consenso, así, como para el disenso respetuoso. Cooperación y ayuda en tareas grupales, institucionales, comunitarias. Sensibilidad y compromiso ante las necesidades humanas. Toma de conciencia de actitudes discriminatorias propias o ajenas. Autorreconocimiento de la capacidad, junto a otros, de transformación. Actitud participativa, comprometida, crítica y solidaria. Reflexión y evaluación del propio proceso de conocimiento. Reconocimiento de obstáculos y errores. Honestidad en la utilización de fuentes y autenticidad en las elaboraciones propias.

Eje: Los procesos de construcción de la enseñanza y del aprendizaje del conocimiento social en el Nivel Inicial

Idea Básica

- La didáctica de las Ciencias Sociales, tarea con sentido ético y responsabilidad social, comprende un campo complejo en el que la enseñanza implica una intervención solidaria y comprometida en el proceso de aprendizaje.

Contenidos

El saber didáctico, como saber complejo, se sitúa en la intersección de cuestiones disciplinares, pedagógicas, psicológicas, institucionales.

Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales. Didáctica de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Hacia una teoría de la enseñanza y de conocimientos sociales en el ciclo de jardín Maternal y el de Infantes. Procesos de construcción de nociones sociales, valores, normas en los pequeños desde que nacen hasta los seis años. Currículum de Nivel Inicial: jardín Maternal y jardín de Infantes. Campo de la Realidad Natural y Social. El ambiente como categoría didáctica. Los contenidos sociales y las ideas de los niños. Desde las disciplinas a la tarea del aula. Contenidos a ser enseñados. Modos de organizar los contenidos en ambos ciclos. Unidades didácticas. Proyectos. Salidas didácticas. La planificación como hipótesis de trabajo. Estrategias para la enseñanza. La investigación como estrategia metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. El juego socio-dramático. La evaluación en el Nivel Inicial. Los actos escolares en el Nivel Inicial. Reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos vinculados con los Actos Patrios en el Nivel Inicial. Las huellas. El museo. La historia oral.

Consideraciones metodológicas

Se trata de la búsqueda constante de oportunidades para que los alumnos puedan construir conocimientos de las Ciencias Sociales vinculados a su formación como docentes de Nivel Inicial.

Los propósitos, ideas básicas y contenidos conforman el entramado desde donde encontrar posibles itinerarios, a través de los cuales intentar un constante interjuego entre teoría y práctica.

La vinculación de la propia experiencia, ideas, creencias, prejuicios; la realidad social y las diferentes teorías sociales, se transforma en el eje central de la tarea pedagógica.

Así, el "conocimiento académico" se concibe intercalado en el conflicto entre el "conocimiento del sentido común" y el "conocimiento científico", entre la aproximación empírica y el enfoque teórico.

La intervención didáctica se transforma, entonces en la necesaria ayuda para que el alumno produzca en si mismo la "ruptura epistemológica": la reformulación de sus modos de representar el mundo...

En este sentido, el abordaje del conocimiento científico social se propone *desde problematizaciones*, a través de las cuales se pongan en juego aquellos campos conceptuales que den sentido y significatividad al conocimiento.

Para tal fin, es fundamental tanto el contacto con el material teórico, desde una apropiación crítica de la bibliografía, a través de una "lectura activa" de los textos, valorados como fuentes.

Así como el trabajo con otras fuentes variadas, siempre desde una mirada abierta e interrogativa...

De este modo, la propuesta metodológica se concibe en coherencia con el enfoque pedagógico planteado, el cual se basa en el valor de la pregunta, el cuestionamiento, la deliberación, la argumentación y la fundamentación de las propias interpretaciones intersubjetivas sobre el mundo social.

Se hace necesario recurrir a la búsqueda y selección de estrategias variadas, creativas y adecuadas en función de la potencialidad educativa, en coherencia con la totalidad del proyecto diseñado y con los fines del mismo, según el grupo de alumnos en situación.

Las dimensiones individual y grupal del aprendizaje se consideran complementarias, pero ni sustituibles ni subsumibles.

La modalidad de *aula - taller* hace posible la tarea protagónica y comprometida de alumnos y profesores.

El trabajo de producción colectivo y conjunto, así como los momentos de discusión e intercambio participativo, se convierten en espacios de construcción de conocimientos relevantes, donde se ponen en juego valores, ideologías y actitudes que se transforman en valiosos contenidos a ser enseñados y aprendidos.

La investigación, como estrategia metodológica, es otro de los ejes que permite la aproximación a ciertas técnicas y herramientas propias de las ciencias sociales, constituyendo, a su vez, un conjunto de contenidos enseñables.

En este sentido, se intenta la aproximación a la realidad social desde una actitud de curiosidad e indagación, actitudes que se ponen en juego durante las llamadas *salidas didácticas*. Así como la constante conexión teoría y práctica, a través del acercamiento a la realidad educativa, propiciando la construcción de una enseñanza de las Ciencias Sociales apropiada y posible para el Nivel Inicial.

A su vez, se trata de brindar las posibilidades para que el alumno pueda ir organizando su propio aprendizaje y construyendo sus propios modos de pensar la enseñanza.

Para lo cual es importante rescatar a la *metacognición* como estrategia didáctica fundamental para la formación docente.

Entonces, la propia *reflexividad*, ligada al conocimiento de las potencialidades de la teoría social como teoría crítica, implica en la formación de docentes, la toma de conciencia de la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales desde edades tan tempranas.

Lineamientos de acreditación

Al finalizar la formación en Ciencias Sociales, los alumnos deberán dar evidencias de:

- Poder distinguir y conceptualizar a las Ciencias Sociales desde una mirada crítica.
- Reflexionar sobre el proceso de producción de conocimiento acerca de la Realidad Social.
- Pensar al tiempo y al espacio como coordenadas esenciales y dimensiones complejas de la vida social.
- Reconocer a la realidad social desde los caracteres de contradicción, conflicto, interrelación y movimiento.
- Articular categorías conceptuales provenientes de la historiografía para el análisis y comprensión de los procesos históricos.
- Comprender y utilizar categorías conceptuales que permitan analizar el espacio social desde diversos enfoques.
- Explicar los procesos socio- históricos- espaciales atendiendo las articulaciones entre las dimensiones de la realidad social.
- Comprender la relación entre lo particular y lo general, lo macro y lo micro y del sujeto con la estructura en la historia personal, familiar y de la comunidad en relación a la historia regional, nacional y mundial.
- Analizar la sociedad con su complejidad desde las desigualdades y la diversidad sociocultural, política y económica.
- Comprender el carácter multidimensional de la realidad social, de los actores individuales y colectivos teniendo en cuenta sus mentalidades, creencias y valores.

- Desarrollar el compromiso social y la responsabilidad solidaria a través de un enfoque cívico y ético de la realidad social.
- Utilizar algunos procedimientos propios de la investigación en Ciencias Sociales para analizar problemas sociales, en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje.
- Valorar críticamente el legado histórico y cultural de la sociedad en el marco del reconocimiento y respeto por las diferentes identidades.
- Actuar solidariamente junto a otros en situaciones cotidianas.
- Valorar el trabajo cooperativo desde el respeto y la aceptación de las diferencias.
- Desarrollar actitudes cada vez más autónomas en la elaboración de proyectos y sus opciones profesionales.

Bibliografía

- § Aisenberg, B. y Aideroqui, S. (comp.), 1994, "Didáctica de las Ciencias Sociales", Paidós, Buenos Aires.
- § Aisenberg, B. y Castorina, A., "Las primeras ideas infantiles sobre la autoridad presidencial", En Revista Argentina de Educación, Año VI, Nº 10.
- § Alvarado, M, Guido, H. (comp.), 1992, "Incluso los niños". Colección cuadernillos de género.
- § Berger, P. y Luckman, T., 1984, "La construcción social de la realidad", Amorrortu editores, Buenos Aires.
- § Coll, César, 1992, " Elementos para el análisis de la práctica educativa", Simposio de didáctica de las Ciencias Sociales.
- § Cortina, A., 1996, "El quehacer ético", Aula XXI, Santillana.
- § Curriculum de Nivel Inicial, 1996, Campo de Conocimiento de la Realidad Natural y Social. Pcia de Río Negro.
- § Curriculum de Jardín Maternal, 1998, C.P.E., Pcia de Río Negro.
- § Delval, Juan, "La representación infantil del mundo social".
- § Documentos de Desarrollo Curricular, Campo de la Realidad Natural y Social, Prov. de Río Negro.
- § Dunn, Judy, 1993, "Los comienzos de la comprensión social", Nueva Visión, Buenos Aires.
- § Duprat, H. y Malajovich, A., 1987, "Institución y Comunidad", En Pedagogía del Nivel Inicial, Plus Ultra, Buenos Aires.
- § Dussel, Finicchio y Gojman, 1997, "Haciendo Memoria en el País del Nunca más", Eudeba, Buenos Aires.
- § Frieria Suarez, Lorenzo, 1995, "Didáctica de las Ciencias Sociales", Ediciones de la Torre, Madrid.
- § García Canclini, N., 1995, Ideología, cultura y poder, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- § García, E. y García, F., 1992, "Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación", Diada editora, Sevilla.
- § Giddens, A., 1997, "Las nuevas reglas del método sociológico", Amorrortu, Buenos Aires.
- § Gravano, A. (comp.), 1995, "Hacia un marco teórico sobre el barrio". En Miradas urbanas. Visiones barriales, Ecoteca, Uruguay.
- § Habermas, J., 1998, "Escritos sobre moralidad y eticidad", Paidós, Barcelona.
- § Harff, Ruth, Pastorino, E, Spinelli, A. y otros, 1996, "Nivel inicial: aportes para una didáctica", El Ateneo, Buenos Aires.
- § Hoyos Vazquez, G., 1998, "Ética comunicativa y educación para la democracia", en Educación valores y democracia, O.E.I., Madrid.
- § Kantor, Débora, 1996, "Un objeto, un mundo", en Alderoquis (comp.), "Museos y Escuelas: socios para educar", Paidós, Buenos Aires.
- § Le Goff, Jacques, 1995, "Pensar la Historia", Altaya, 1977, Barcelona.
- § Leontiev, A. y otros, 1968, "El hombre y la cultura", 1967, Méjico.
- § Magrassi, G., Frigerio, A. y Maya, M., "Cultura y civilización desde sudamérica", Ediciones Búsqueda, Buenos Aires.
- § Malliandi, Ricardo, 1991, "Ética: Conceptos y Problemas", Ed. Biblos.
- § Norduchowicz, Roxana, 1997, "La escuela y los medios", Aique, Buenos Aires.
- § Pluckrose, H., 1993, " Enseñanza y aprendizaje de la historia", Morata, Madrid.
- § Romero, L. A., 1996, Volver a la historia, Aique, Buenos Aires.
- § Romero, L. A., 1998, "Breve historia contemporánea de la Argentina", Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.

- § Spakowsky, E., Label, C y Figueras, C., 1996, "La organización de los contenidos en el jardín de infantes", Ediciones Colihue, Buenos Aires.
- § Vilar Pierre, 1982, "Iniciación al vocabulario histórico", Crítica (1980), Barcelona.
- § Williams, R., 1982, "Algunos hitos en la historia", En Valchieri, A., "El medio es la T.V.", Colección Cuadernillos de género.

MATEMÁTICA

Fundamentación

La Matemática pensada en razón de su enseñanza escolar, debe ser considerada más como un proceso de pensamiento, que como un producto cultural, abstracto y formal a transmitir. Ya desde el Nivel Inicial educar matemáticamente implicará atender a que el alumno construya y evolucione en conceptos, procedimientos y actitudes propios de esta disciplina, en un marco de interacción social y cognitiva que aliente su desarrollo.

La Matemática está presente en la vida diaria de nuestros alumnos desde edades muy tempranas, imponiéndose como un saber socialmente válido y necesario para interpretar situaciones, resolver problemas y comunicarse con otros, ya sea pares o adultos. Toca al Nivel Inicial, como primer eslabón del sistema educativo, recuperar los aprendizajes informales y extraescolares de los niños (concretos, inestables e incompletos) y hacer que los re-signifiquen, modifiquen, desechen o amplíen en distintos contextos, tornándolos lentamente de conceptos y procedimientos en uso en objetos de conocimiento.

A partir de la década del 70, y hasta épocas recientes, en nuestro país (como en otros), la Matemática del Nivel Inicial tuvo como propósito la "puesta a punto" de las estructuras lógicas consideradas indispensables para que luego el niño acceda a los conocimientos estrictamente matemáticos. Esta perspectiva epistemológica de origen piagetiano, coincidió con el ingreso de la teoría de conjuntos a las aulas escolares, lo que convergió en una didáctica lógico-conjuntista que postergó por años la enseñanza de contenidos matemáticos en el nivel.

Hoy, sin embargo, las nuevas corrientes didácticas enfatizan la implementación con los niños de actividades matemáticas desde edades tempranas, en términos de resolución de problemas y en ámbitos de interacción social y cognitivo que faciliten el desarrollo de capacidades lógicas al mismo tiempo, e incluso a través, de la construcción de conocimientos matemáticos propiamente dichos.

La matemática que se enseñe ha de comprometer todas las capacidades: perceptuales, motrices, lúdicas, de pensamiento, comunicacionales y afectivas que el alumno del nivel posee, propiciando un desarrollo integral del mismo. Para ello las actividades matemáticas del nivel no aparecerán escindidas del resto de las actividades que provengan de los otros campos de conocimiento (en especial en el Jardín Maternal), aprovechándose todos los recursos didácticos propios del nivel. Por lo tanto el docente de Nivel Inicial para su desempeño en la enseñanza de la Matemática en el jardín ha de reunir tanto competencias disciplinares como didácticas.

En relación con las primeras no es válido decir que, por tener que enseñar los elementos básicos del saber matemático, le es suficiente conocer poca matemática. Por el contrario, para poder entender qué hacen, dicen y comprenden sus alumnos en matemática y hacerlos evolucionar en sus conocimientos, el mismo docente deberá haber repensado y refundamentado sus procesos y conceptos matemáticos, muchos de ellos ya mecanizados, tratando de encontrar los problemas y razones que motivaron su creación y los desarrollos que implicaron.

Desde este punto de vista el docente deberá comprender la Matemática como un proceso atractivo, dinámico y humano, lo que se demuestra a partir de que todos los niños poseen capacidades de acceder e interesarse por él desde la más temprana infancia.

Para ello el docente será capaz de: poner en acción sus propios conocimientos y estrategias para resolver problemas resignificándolos a la luz de su posible enseñanza; comprender el método de trabajo de la Matemática que incluye todas las formas de pensamiento (analógico, inductivo, deductivo e intuitivo); manejar todas las formas de comunicación matemática (verbal, gráfica, concreta y simbólica) considerando sus ventajas y limitaciones de uso y reflexionar sobre sus conocimientos matemáticos y su forma de adquisición, para clarificar su comprensión al respecto a efectos de poder comprender mejor en un futuro cómo es que piensan y operan sus alumnos.

Las competencias didácticas exigirán que el docente sea capaz de adaptar marcos teóricos provenientes de la didáctica de la Matemática y de la investigación didáctica y psicológica a la realidad de su sala, teniendo en cuenta que él mismo se ha de tornar un experimentador avezado ya que no existen aún demasiados desarrollos didácticos para todos los contenidos y todas las edades que el Nivel Inicial abarca.

Dominar la enseñanza supone:

- § comprender el comportamiento cognitivo de los alumnos,
- § reconocer el conjunto de situaciones que responden a un concepto matemático dándole significado y cuáles son las posibles de trabajar al nivel de los alumnos, teniendo en cuenta la complejidad conceptual y representacional del mismo,
- § crear situaciones que demanden el uso del conocimiento a aprender,
- § incorporar el análisis del contexto sociocultural en que el conocimiento matemático de sus alumnos se desarrolla como una variable a tener en cuenta al elaborar sus propuestas de enseñanza.

En este nivel será de suma importancia que el docente tenga la capacidad de trabajar con los aprendizajes informales de sus alumnos aprovechando matemáticamente las situaciones que naturalmente se presenten en la sala y que hacen a la vida cotidiana. Por otro lado, también sabrá diseñar intencionadamente propuestas para facilitar y estimular la acción, la organización mental y la comunicación del alumno sobre contenidos matemáticos de los currículos del Nivel.

Para poder desarrollar en sus alumnos actitudes básicas del quehacer matemático tales como la confianza y autoestima para trabajar en este área, reflexionar sobre ello e interesarse por las experiencias y explicaciones de otros, el propio docente deberá haberlas adquirido en su proceso de formación, de allí que el profesor de Matemática del Instituto de Formación tenga una importante responsabilidad al respecto.

La práctica de la enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial no se verá relegada al final de la carrera, ya que está indisolublemente ligada a la formación como docente. Es justamente en el análisis de la planificación, ejecución y evaluación de esa práctica observada en otros y posteriormente realizada por él mismo, donde el futuro docente dará sentido a sus aprendizajes, retroalimentándose para buscar nuevos fundamentos que la mejoren.

Propósitos

- Promover la resignificación de los saberes matemáticos de los futuros formadores en función de su enseñanza en el Nivel Inicial, a través de la resolución de problemas disciplinares y didácticos.
- Fomentar la reflexión personal y grupal sobre los propios procesos de aprendizaje matemático relacionándolos con las formas de construcción de este conocimiento en la historia y en los niños.
- Promover el conocimiento del sujeto de Nivel Inicial a fin de comprender cómo aprende, y así poder pensar en cómo enseñarla, resignificando el rol docente como mediatizador entre la lógica de la disciplina y las características del educando.
- Favorecer en el alumno, futuro formador de Nivel Inicial, una mirada investigadora y crítica frente a su propia práctica, con un respaldo teórico disciplinar y didáctico - sólido y una actitud positiva para la revisión y mejoramiento permanente de la misma.

Consideraciones metodológicas

El docente del Área debería partir de un diagnóstico de grupo que refleje las ideas y creencias con las que los alumnos ingresan a la formación docente respecto al saber matemático y a sus modos de producción elaboradas básicamente en su paso por los distintos niveles de escolaridad.

Esto permitirá saber con qué conocimientos matemáticos y procedimientos de construcción de la disciplina cuentan y el grado de apropiación y dominio de los mismos.

Para acceder a dicha información es necesario trabajar sobre las matrices de aprendizaje que poseen los futuros docentes, pues se tiende a reproducir en la enseñanza los modelos con los cuales se ha sido formado y éstos, tradicionalmente, resultan ser el resultado de prácticas ostensivas, poco funcionales y de gran rigidez, lo cual atenta contra el gusto y la confianza en el hacer matemático de los alumnos.

El eje metodológico esencial será el planteo de situaciones problemáticas, tanto para el aprendizaje de contenidos disciplinares como didácticos, eje que posteriormente, el futuro docente deberá ser capaz de utilizar en su sala.

La presencia en las clases de prácticas pedagógicas variadas, usando modelos didácticos actuales, permitirá la reflexión y confrontación con los modelos existentes.

El formador de Nivel Terciario deberá: organizar secuencias de distintas situaciones, según sea el objetivo perseguido: construir y/o significar conceptos y procedimientos; reconstruir conocimientos en contextos diferentes; analizar y modelizar variadas situaciones; generar conocimiento de tipo metamatemático. Además optará por un modo de gestión de clase que implique a los alumnos en instancias de acción, formulación, validación e institucionalización, según sea la naturaleza del concepto a abordar, tomando decisiones en relación a las institucionalizaciones de los contenidos didácticos subyacentes.

Tendrá que diseñar, elegir y organizar situaciones que involucren a los futuros docentes en el análisis de secuencias de enseñanza; análisis de procedimientos, de producciones y de errores de los alumnos; observaciones de alumnos resolviendo problemas; análisis comparativo de planificaciones y de recursos de enseñanza.

Tanto la institucionalización de los contenidos matemáticos como didácticos, que en oportunidades pueden tener carácter local y contextualizado, debe tender a lograr un orden de generalidad y abstracción que permita su aplicación a otros contextos de los trabajados en clase.

En síntesis el futuro docente tendrá instancias de:

- § Fundamentación y ampliación de conocimientos matemáticos y su forma de apropiación.
- § Reflexión crítica sobre sus modelos de enseñanza-aprendizaje y contrastación con otros modelos innovadores.
- § Conocimiento de cómo aprende el niño del Nivel Inicial de acuerdo a sus posibilidades socio cognitivas y afectivas tanto en el Jardín Maternal y como en el de Infantes.
- § Vivencias de modelos de enseñanza que se asimilen a las formas priorizadas en el Nivel Inicial como rincones de trabajo, trabajos en proyectos e intervenciones pedagógicas en situaciones de juego, observación, investigación, etc., analizando sus ventajas y desventajas para hacer un uso apropiado y variado de ellas que permita cumplir con la finalidad deseada.
- § Uso de instrumentos de investigación que les permita acercarse a las distintas realidades del nivel con fundamentos teórico.
- § Planificación, desarrollo y evaluación de secuencias didácticas en las salas a través de prácticas aisladas y en situaciones de residencia.
- § Admitir el análisis crítico de su quehacer docente de parte de pares y docentes.

El profesor del Área deberá además, a lo largo de la carrera, trabajar con los alumnos, sobre la evaluación, partiendo del propio sentir de ellos frente a la misma, para que logren ser docentes críticos, capaces de reflexión y cambio frente a sus concepciones, cuando racionalmente es probada la necesidad de hacerlo. Además, deberá brindarles argumentos y herramientas para poder evaluar a sus alumnos del Nivel con claros objetivos de diagnosticar avances y dificultades e intervenir desde el rol para promover su aprendizaje.

Las modalidades y tiempos de las evaluaciones se pautarán en el contrato didáctico entre el profesor del área y sus alumnos. El docente de Matemática del I.F.P.D. deberá manejar variados instrumentos de evaluación de sus alumnos, tales como los de observación abierta y focalizada, los tipos de registros de clases, los de análisis de trabajos prácticos, exámenes parciales o finales, orales o escritos, etc., fijando en cada caso y con antelación a su uso, los criterios con que evaluará, dándolos a conocer a sus alumnos con tiempo suficiente.

La auto, co y heteroevaluación de todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje serán recursos formativos importantes para que los futuros docentes puedan utilizarlos posteriormente a nivel institucional y en sus aulas.

Organización de los contenidos

Los contenidos de la Formación Docente en Matemática para el Nivel Inicial se organizan alrededor de cuatro ejes:

- Eje 1: De Actitudes relacionadas con la Matemática y su enseñanza.
- Eje 2: De Procedimentales Generales.
- Eje 3: De Contenidos Matemáticos.
- Eje 4: De la Enseñanza y el Aprendizaje de la Matemática.

Estos ejes no pueden ser pensados en forma aislada ni secuenciada, sino a través de conexiones e integraciones que aseguren al futuro docente una preparación disciplinar y didáctica articulada y estructurada de los contenidos matemáticos que le corresponde enseñar, al mismo tiempo que desarrolla en él actitudes y procedimientos sobre ambos aspectos.

Eje: Actitudes relacionadas con la Matemática y su enseñanza

En su relación con la Matemática se deben fomentar en el futuro docente:

- § **la honestidad** en la presentación de resultados y uso de fuentes de información;
- § **la curiosidad y la imaginación** como estímulos para la búsqueda y la producción de conocimientos. Debe ser capaz de “redescubrir” a cada paso lo que ya conoce y ser consciente de que siempre puede descubrirse más, no sólo en cuanto a nuevos conocimientos, sino también a nuevas aplicaciones, nuevas formas de interpretación, otras motivaciones. Debe comprometerse en una búsqueda constante, dentro de su propio conocimiento y desde la incorporación de nuevos conocimientos y recursos, para lograr una formación y transformación activas de aquello que quiere enseñar.
- § **la apertura** a nuevas teorías y **el sano escepticismo** que exige evidencia comprobable o razones lógicas para su aprobación;
- § **la comunicación clara y la aceptación de la crítica** acerca de sus trabajos como medios para mejorar el conocimiento científico con la rigurosidad que éste exige;
- § **la amplitud para la discusión** de las ventajas y limitaciones del saber matemático, científico y tecnológico, en la historia y en la actualidad, el rol de los científicos en la sociedad, la toma de decisiones y la ética en la actividad científica;
- § **la importancia de la cooperación y la toma de responsabilidades** de cada persona en su tarea diaria;

- § **la disciplina, el esfuerzo y la constancia** como integrantes necesarios del quehacer matemático productivo;
- § debe asumir el **compromiso ético** con su profesión y de formación continua que ésta le demanda.

Eje: Procedimientos relacionados con el conocimiento matemático y sus modos de apropiación y enseñanza.

Acerca de la resolución de problemas

- § resolver y elaborar problemas variados propios de la Matemática y de fuera de la misma, en base a los contenidos de los bloques que le corresponde trabajar en el ciclo;
- § distinguir los conceptos y tipos de procedimientos comprometidos en la tarea;
- § analizar las formas de validación de procedimientos y resultados;
- § ubicar en la historia de la humanidad los problemas (sociales y/o epistemológicos) que originaron la aparición y evolución hasta la actualidad de los contenidos conceptuales que le corresponde trabajar,
- § ubicar los conceptos a enseñar dentro de la Matemática y en su relación con las otras disciplinas;
- § determinar el espacio de problemas vinculados a un concepto, es decir los tipos de problemas para los cuales el concepto a trabajar se constituye en solución;
- § usar heurísticas apropiadas según el problema a resolver (construir tablas y buscar regularidades, hacer un diagrama o dibujo, transformar un problema complejo en otros más simples, considerar casos particulares, reformular en otro marco un problema dado, etc.).

Acerca del razonamiento

- § distinguir entre formas de razonamiento intuitivo, analógico, inductivo, deductivo;
- § utilizar distintas formas de razonamiento para la resolución de problemas y comprobación de propiedades;
- § detectar inconsistencias en el razonamiento propio y ajeno;
- § formular argumentos matemáticos lógicos que avalen o desapruében razonamientos o tomas de decisiones.

Acerca de la comunicación

- § utilizar el vocabulario correspondiente a los contextos aritméticos, geométricos, de proporcionalidad, algebraico, funcional, de medida, estadístico, etc. en relación con la temática que se está trabajando;
- § leer, escribir y hablar el lenguaje de la Matemática como medio de clarificar, vigorizar y consolidar el pensamiento y hacerlo comprensible a los demás;
- § utilizar distintos marcos de representación (físico, gráfico, coloquial y simbólico) de los conceptos matemáticos reconociendo ventajas y limitaciones de cada uno.

Acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática en el Nivel Inicial

- § investigar y discutir posiciones actuales acerca de la enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial;
- § analizar la transposición didáctica efectuada sobre diversos contenidos escolares a ser enseñados en el nivel a través de textos, currículos, planificaciones, etc.;
- § elaborar y/o seleccionar distintos tipos de problemas según los objetivos de enseñanza y justificar la misma;
- § interpretar los procedimientos utilizados por los alumnos en la resolución de problemas a la luz de la Matemática, el análisis epistemológico y las investigaciones actuales en didáctica de la Matemática.
- § observar, planificar y poner en práctica situaciones didácticas variadas conociendo las nociones matemáticas a enseñar, ubicándolas dentro de la disciplina, el currículo, su relación con las otras áreas de enseñanza escolar y las características del proceso de adquisición de esas nociones en los niños del nivel en que va a desarrollar su actividad futura;
- § interpretar los resultados de su enseñanza, evaluarlos y modificarlos, si fuese necesario, para mejorar los mismos.

Eje: Conocimientos Matemáticos: La Matemática como proceso de pensamiento y lenguaje

<p>Número</p>	<p>Las funciones de los números quedan definidas por sus contextos de uso.</p> <p>La idea de número es independiente de su forma de representación, pero ambas se desarrollan y enriquecen mutuamente.</p> <p>El sistema de numeración posicional decimal constituye una herramienta universal de comunicación que permite representar en un mismo código, a veces en forma aproximada, cualquier número real.</p> <p>Las fracciones posibilitan expresar relaciones parte todo, divisiones inexactas y razones.</p> <p>Las expresiones decimales aseguran la posibilidad de expresar medidas con el grado de precisión requerida.</p> <p>Las operaciones aritméticas son medios de modelizar situaciones y anticipar y probar resultados.</p> <p>Las situaciones a resolver definen el tipo de cálculo a utilizar (exacto o aproximado) y los recursos más eficaces para resolverlos (mentales, escritos o con calculadora).</p> <p>La estimación es una estrategia matemática que debe ser usada antes, durante y después de la resolución de problemas, como medio de control permanente de procedimientos y resultados.</p> <p>El estudio de regularidades o patrones numéricos ayuda a desarrollar el sentido del número y de las operaciones.</p> <p>Las funciones son formas de regularidad y permiten modelizar numerosas situaciones del mundo real.</p> <p>La imposibilidad de contar caso por caso y la necesidad de hacerlo, por</p>	<p>Números Naturales. Funciones nominativa, ordinal y cardinal de los números Naturales. El rol del conteo y la conservación del número. La clasificación y seriación numéricas de colecciones y la comprensión del número.</p> <p>Formas de representación de los Números Naturales. La sucesión numérica oral y escrita. Sistema decimal de numeración. Evaluación histórica de los sistemas de numeración. Propiedades.</p> <p>Operaciones con Números Naturales, suma, resta, división, multiplicación, potenciación, radicación. Significado de las operaciones en distintos contextos de uso. Propiedades de cada operación.</p> <p>Uso de las fracciones para expresar relaciones parte-todo, parte-parte, cociente de divisiones inexactas, razones entre cantidades. Expresiones decimales. Usos. Expresiones decimales finitas, periódicas y no periódicas. Números racionales y reales no negativos. Orden. Densidad.</p> <p>Operaciones con Números Racionales no negativos expresados en forma fraccionaria y decimal. Suma, resta, multiplicación, división. Significado de las operaciones en distintos contextos de uso. Propiedades de cada operación. Justificación de reglas de cálculo.</p> <p>Cálculo exacto y estimado con Números Naturales, fracciones y decimales. Cálculo mental, escrito y con calculadora. Estrategias de aproximación. Margen de error. Ordenes de magnitud de los resultados.</p> <p>Búsqueda de regularidades o patrones numéricos y sus leyes de formación: paridad, divisibilidad, números cuadrados y cubos, números amigos, capicúas, etc.</p> <p>Funciones. Nociones de variable, cambio y dependencia. Relaciones de proporcionalidad directa e inversa. Propiedades. Razón y proporción numéricas. Expresiones usuales de la proporcionalidad (interés simple, escala, repartición proporcional, etc.).</p>
---------------	--	---

	<p>ejemplo, para resolver problemas de probabilidad, obliga a la creación de estrategias de conteo exhaustivo.</p>	<p>Combinatoria: resolución de situaciones de conteo exhaustivo. Estrategias de recuento (uso de diagramas de Venn, diagramas de árbol, tablas, etc.).</p>
Geometría	<p>La geometría es un modelo teórico que permite resolver problemas del espacio real.</p> <p>Organizar el espacio y los objetos en él implica establecer vinculaciones a nivel mental, entre ellos y con uno mismo, determinando la existencia de las relaciones espaciales y de las propiedades geométricas que los caracterizan.</p> <p>El estudio de la geometría desarrolla habilidades de visualización, comunicación, representación, lógicas y de aplicación.</p>	<p>Problemas que resuelve la geometría. Interrelación espacio físico y geometría. Pensamiento geométrico. Habilidades que requiere. Distintas formas de prueba. La prueba deductiva.</p> <p>Relaciones espaciales de ubicación, orientación, delimitación y desplazamiento, el uso de sistemas de referencia y de relaciones de paralelismo y perpendicularidad. Aplicaciones a la resolución de problemas en distintos tipos de espacios (micro, meso, macro y como espacios).</p> <p>Cuerpos. Elementos. Relaciones de inclusión. Figuras. Elementos. Propiedades. Relaciones de inclusión. Tipos de ángulos. Ángulos de polígonos convexos. Clasificación, definición, reproducción, descripción, construcción y representación de figuras y cuerpos aplicadas a la resolución de problemas utilizando diversos recursos (verbales, gráficos, materiales concretos, plegados, recortados, etc.).</p> <p>Distinción de transformaciones topológicas, proyectivas, afines y métricas. Propiedades que las caracterizan. Aplicaciones de la congruencia (patrones, frisos, cubrimientos, etc.) y de la semejanza (ampliaciones, reducciones, perspectivas, etc.).</p>
Medida	<p>La medida es una forma de explorar la realidad y colabora a la construcción de conceptos numéricos, geométricos y estadísticos.</p> <p>Comprender la medida implica experimentar y comprender el proceso de medir y su naturaleza inexacta, reconociendo la importancia de la selección de la unidad adecuada para lograr la precisión requerida por la situación planteada.</p> <p>La estimación de medidas constituye una estrategia fundamental en la vida cotidiana que se puede desarrollar a través de la</p>	<p>Problemas que resuelve la medida. Clasificación y ordenamiento de objetos según propiedades medibles, Magnitudes. Tipos. Conservación de las cantidades continuas.</p> <p>Mediciones de cantidades de distintas magnitudes: longitud, capacidad, masa, tiempo, amplitud de ángulo, superficie, volumen, moneda, utilizando unidades arbitrarias y convencionales. Instrumentos de medición. Error en las mediciones.</p> <p>Estimación de medidas. Creación de referentes.</p> <p>Fundamentación de las reglas que rigen los distintos sistemas de medición.</p>

	<p>internalización de referentes.</p> <p>El uso de fórmulas que agilizan los cálculos debe ser el resultado de la comprensión del método de medición de la magnitud y por lo tanto su enseñanza es posterior al aprendizaje del mismo.</p>	<p>Discriminación de perímetro, área y volumen.</p> <p>Fundamentación del cambio en el área y el volumen cuando se alteran las dimensiones de un objeto.</p> <p>Construcción y uso de fórmulas sencillas (suma de los ángulos interiores de un triángulo, área del círculo, suma de los ángulos exteriores de un cuadrilátero, volumen de un cubo, etc.)</p>
--	--	--

Eje: Enseñanza y aprendizaje de la Matemática en el Nivel Inicial: La enseñanza de la Matemática exige del docente conocimientos didácticos específicos.

<p>Aspectos generales</p>	<p>Saber enseñar un contenido matemático requiere un análisis didáctico del mismo, lo cual supone un manejo experto tanto del conocimiento específico a enseñar como de las condiciones de su apropiación por los alumnos en el contexto escolar.</p> <p>El alumno ha de poder apreciar y discernir la incidencia de las teorías psicológicas y pedagógicas en relación con la enseñanza de la Matemática, pero no considerará la práctica docente como una simple aplicación de las mismas.</p> <p>Es la didáctica de la Matemática quien las reinterpretará en función del contenido a enseñar, las condiciones de su apropiación y los criterios para construir estrategias de enseñanza en torno a los mismos. El estudio comparativo de propuestas de enseñanza de contenidos matemáticos basadas en supuestos epistemológicos y didácticos diferentes colaborará a que el alumno desarrolle su espíritu crítico, busque apoyo teórico y pueda hacer opciones conscientes acerca de su enseñanza.</p> <p>La práctica docente está indisolublemente ligada a la formación como docente. Es justamente en la planificación, ejecución y análisis de esa práctica realizada por el futuro docente, donde éste dará sentido a sus aprendizajes, retroalimentándose para buscar nuevos fundamentos que la mejoren.</p>	<p>La didáctica de la Matemática como disciplina autónoma.</p> <p>La evolución de los contenidos en la enseñanza de la Matemática del nivel y su tratamiento en el currículo, en los libros de texto, observaciones de clases, etc.</p> <p>Uso del problema para el aprendizaje de la Matemática. Tipos de problemas. Análisis del campo de problemas de un contenido y su ubicación en el currículo del nivel.</p> <p>Características socio-cognitivas de los niños del Nivel que inciden en sus aprendizajes matemáticos.</p> <p>La comunicación matemática en el aula de Nivel Inicial. Tipos de lenguajes. El uso de vocabulario adecuado y formulaciones lógicas por parte del docente.</p> <p>Formas de diagnosticar las nociones previas de los alumnos en relación con los contenidos a enseñar.</p> <p>Situaciones didácticas propias del Nivel: el uso de los rincones, el trabajo grupal, el juego, los proyectos y la clase colectiva en el aprendizaje de contenidos matemáticos.</p> <p>Las variables didácticas y el tratamiento de la diversidad socio-cognitiva en el aula.</p> <p>Teoría de las situaciones. Propuestas de enseñanza: elementos para su formulación, criterios de selección en función de los niños del Nivel. Análisis didáctico de las mismas.</p> <p>Análisis de las condiciones de la evaluación del alumno y del docente en relación con los aprendizajes matemáticos en el Nivel Inicial.</p>
<p>Enseñanza del número</p>	<p>Desde pequeños los niños inician la resolución numérica de problemas de cuantificación, comparación y operatoria.</p>	<p>Teorías acerca del desarrollo del concepto de número y su enseñanza: estructuralistas (el rol de las estructuras lógicas) y funcionales (usos de los números, el rol del conteo).</p>

	<p>Los niños necesitan evolucionar de las formas de cuantificación global a la numérica, iniciándose en el sentido del número y de las operaciones.</p> <p>El lenguaje matemático asume diferentes formas de representación (oral, escrita, gráfica y simbólica).</p>	<p>La serie numérica oral en los niños. El conocimiento numérico infantil unido a contextos determinados. Cuantificación y comparación global y numérica de colecciones. El conteo y el cálculo en el Nivel Inicial. Problemática de la representación numérica escrita. El sentido del número y de las operaciones. Formas de diagnóstico de los conocimientos numéricos de los niños. Formas de registro y procesamiento de datos numéricos posibles para los niños del Nivel (tablas, cuadros, pictogramas, etc.).</p>
<p>Enseñanza de la geometría</p>	<p>La enseñanza de la geometría en el Nivel Inicial ha de apuntar al desarrollo de las habilidades necesarias para el desempeño del niño en el medio físico y social en que vive.</p> <p>Los niños que se apropian del conocimiento espacial y geométrico a través de acciones sobre su entorno físico y el docente habrá de conducirlos a la reflexión y conceptualización de las mismas de manera que luego puedan anticipar su resultado sin necesidad de efectuarlas.</p> <p>El tamaño del espacio determina distintos tipos de conceptualizaciones y es una variable que el docente debe manejar.</p> <p>La visualización, que da soporte a la construcción mental, es indispensable en geometría y va más allá de la percepción directa. Las habilidades visuales permiten la interpretación de información recibida visualmente a la vez que la representación visual de imágenes mentales.</p> <p>Las representaciones gráficas, las construcciones y el lenguaje dan cuenta de las interpretaciones que los niños poseen de conceptos y son un medio para acceder a ellas. El vocabulario correcto ayuda a la diferenciación de conceptos y al tratamiento lógico de problemas.</p>	<p>Análisis de los enfoques dados a los conceptos espacio-geométricos en currículos, textos, propuestas didácticas en distintas épocas y en la actualidad para el Nivel Inicial.</p> <p>Exploración de las dificultades que manifiestan los niños en el aprendizaje de conceptos espaciales y geométricos. Modelos de desarrollo acerca del pensamiento geométrico: Piaget y Van Hiele.</p> <p>La construcción de sistemas de referencia a través del espacio vivido, percibido y concebido. El tamaño del espacio como variable didáctica.</p> <p>Habilidades visuales básicas del conocimiento geométrico: la coordinación visomotora, la percepción figura-fondo, la constancia perceptual o constancia de forma, tamaño y posición, la percepción de la posición de un objeto en el espacio y de las relaciones espaciales entre objetos, la discriminación visual y la memoria visual.</p> <p>El rol del dibujo y el modelado en el Nivel Inicial como forma de representar la realidad y dar a conocer sus ideas.</p> <p>Problemas que impliquen estrategias de reconocimiento, clasificación, reproducción y descripción de formas y de sus transformaciones utilizables en el Nivel Inicial.</p> <p>Tipos de situaciones didácticas que desarrollan habilidades espaciales y geométricas en los niños.</p>

<p>Enseñanza de la medida</p>	<p>El niño deberá evolucionar de una apreciación global e intuitiva de la cantidad a interpretar la necesidad de su medición.</p> <p>Existen obstáculos conceptuales y preceptuales en el niño pequeño que dificultan su comprensión de la medida.</p> <p>Las experiencias de medición efectiva son el mejor recurso para la comprensión de la medida y de sus propiedades.</p>	<p>Aportes desde la epistemología genética a la interpretación del pensamiento infantil en relación con la medida: la conservación de cantidades continuas, la noción de transitividad, la subdivisión del todo y el transporte de la unidad como operaciones en que se basa el proceso de medir según Piaget.</p> <p>Posturas actuales en relación con los requisitos piagetianos y la comprensión de la medida.</p> <p>Obstáculos preceptuales (forma, tamaño, posición, etc.) que entorpecen en los niños la noción de medida de una cantidad.</p> <p>Formas de medición directa e indirecta y de estimación global de cantidades, posibles de ser utilizadas por los niños de Nivel Inicial.</p>
-------------------------------	---	--

Lineamientos de acreditación

Al finalizar su formación, los docentes de Nivel Inicial deberán:

- Manejar los contenidos matemáticos que debe enseñar desde el plano científico y epistemológico, siendo capaces de aplicarlos a la resolución de problemas y a la interpretación del quehacer matemático de los niños del Nivel.
- Comprender el significado y las propiedades de los números naturales y racionales y de sus operaciones y usarlos para resolver problemas, pudiendo justificar las distintas formas de cálculo y el uso pertinente de las mismas.
- Comprender y aplicar las relaciones espaciales y las propiedades geométricas de cuerpos y figuras para resolver problemas fundamentando el uso de las mismas, seleccionando en forma apropiada los procedimientos y recursos a utilizar.
- Comprender el procedimiento de medir, estimar medidas en forma perceptual, calcular medidas por medición directa o indirecta o por fórmulas, pudiendo valorar la razonabilidad de las mediciones y reconociendo que toda medición es inexacta, pero se puede establecer el grado de precisión requerido por la situación a resolver y, por lo tanto, acotarse el error a efectos de planificar una enseñanza adecuada de los contenidos de este bloque.
- Aplicar nociones de proporcionalidad y estadística a la resolución de problemas de la función docente y la investigación tanto en el ámbito de la educación matemática como en las otras áreas.
- Usar y reconocer distintas estrategias en la resolución de problemas matemáticos y fundamentarlas distinguiendo formas de razonamiento correctas e incorrectas.
- Recolectar, organizar, procesar, interpretar y comunicar información matemática proveniente de diversas fuentes, por medio de tablas y gráficos.
- Planificar y poner en práctica situaciones didácticas variadas conociendo las nociones matemáticas a enseñar, ubicándolas dentro de la disciplina, el currículo, su relación con otras áreas de enseñanza y las características del proceso de adquisición de esas nociones en los niños del Nivel.
- Observar, registrar, analizar y evaluar situaciones de enseñanza.
- Interpretar las reacciones, comportamientos y procedimientos de los alumnos en los contextos particulares donde se dan esas situaciones.
- Poseer actitudes de responsabilidad, disciplina, constancia, cooperación y compromiso con la profesión docente.
- Participar en el trabajo grupal, respetando normas acordadas y comprometerse en el logro de un objetivo común.
- Fundamentar la crítica acerca de las producciones propias y ajenas, desde la escucha y respeto por las opiniones.

- Interpretar los resultados de su trabajo, evaluarlos permanentemente y modificarlos, si fuera necesario mejorar los mismos, asumiendo una actitud investigativa que le permita obtener datos y tomar decisiones sobre su propia propuesta y los rendimientos de sus alumnos.

Bibliografía

- § C.B.C. para el Nivel Inicial, 1995, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación, República Argentina, área Matemática.
- § C.B.C. para la Educación General Básica, 1995, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, República Argentina, área Matemática.
- § C.B.C. para la Formación docente de grado, 1997, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, República Argentina, área Matemática.
- § Diseño Curricular Nivel Inicial, 1997, Consejo Provincial de Educación. Versión 1.1 Gobierno de Río Negro, Campo de Conocimiento de la Matemática. Diseño Curricular Nivel Inicial, Ciclo Jardín Maternal, 1999, Consejo Provincial de Educación, Gobierno de Río Negro, Matemática.
- § Diseño Curricular E.G.B. 1er y 2do Ciclo, 1996, Versión 1.1. Consejo Provincial de Educación, Gobierno de Río Negro. Matemática.
- § Diseño Curricular Formación Docente de Grado para el Primer y Segundo ciclo de la E.G.B., 1999, Consejo Provincial de Educación, Versión 1.0, Gobierno de Río Negro, área Matemática.
- § Diseño Curricular Formación Docente para Nivel Inicial, 1990, Consejo Provincial de Educación, Gobierno de Río Negro, Matemática.
- § Programmes Et Instructions. Lécole Primaire - Colleges, 1985, Ministère de l'éducation Nationale. Francia.
- § Diseño Curricular Básico (Primario y Secundario Obligatoria), 1989, Ministerio de Educación y Ciencia. España.
- § Curriculum And Evaluation Standards For School Mathematics, 1989, NCTM, EE.UU. March.
- § Principles And Standards For School Mathematics. K-12, 1998, NCTM, Discussion Draft, October, USA.
- § Professional Standards For Teaching Mathematics, 1990, NCTM, EE. UU.
- § The National Curriculum, 1991, National Curriculum Council, Department for Education. England.
- § Alsina C. y otros, 1996, "Enseñar Matemáticas". Ed. Graò. España.
- § Artigue M., Douady R. Moreno L., Gómez P., 1995, "Ingeniería Didáctica en educación matemática", Grupo Editorial Iberoamérica, Bogotá.
- § Baroody, A., 1985, "El pensamiento matemático de los niños", Ed. Visor, Madrid.
- § Bermejo, V., 1990, "El Niño y la Aritmética", Paidós, Barcelona, España.
- § Bishop A., 1992, Space and Geometry. En R. Lesh y M. Landau Eds.: Acquisition of Mathematical Concepts and Processes. Or. Flo. Academics Press.
- § Boule, F., 1995, "Manipular, organizar, representar. Iniciación a las Matemáticas" Madrid, Editorial Narceo.
- § Bressan, A., 1999, "La relación entre la evaluación y las formas de enseñanza de la Matemática en la escuela", Programa de Evaluación y Prospectiva de la Subsecretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- § Bressan, A., 1999. "La medida. Un cambio de enfoque." Desarrollo Curricular N° 4. C.P.E. Río Negro.
- § Bressan, Ana Maria, Scheuer Nora, Bottazzi Cristina y Canelo Teresa, 1995, "Este es más grande porque... o cómo los chicos comparan numerales", Revista Argentina de Educación.
- § Bressan, Ana María, Scheuer, N. y otros, septiembre de 1990, "Conceptualizaciones sobre el Sistema de Notación Numérico en niños de seis

años". Presentación en el Tercer Congreso Nacional sobre Aprendizaje, Buenos Aires.

- § Bressan, Ana María, 1991, "El conteo y los Conceptos Numéricos en Preescolar y Primer Grado", Documento N° 1 de apoyo al Diseño Curricular de Educación Primaria de Río Negro, Consejo Provincial de Educación, Río Negro.
- § Bressan, Ana María; Rivas, Silvia y Scheuer, Nora, 1993, "El diagnóstico en Matemática en los Primeros Grados", Publicado en la Revista Avances Patagónicos, N° 38 y 39.
- § Bressan, Ana María; Rivas, Silvia y Scheuer, Nora, Mayo 1994, "Representación Escrita de la Cantidad", Revista La Obra para la Educación Inicial, Año 8, N° 68.
- § Brissiaud, R, 1993, "El aprendizaje del cálculo. Más allá de Piaget y de la Teoría de Conjuntos", Aprendizaje Visor, Madrid.
- § Brousseau, Guy, 1993, "Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la Matemática". Trad. D. Fregona y F. Ortega, Sede Trabajos de Matemática. IMAF. UNC. Rep. Argentina.
- § Castelnuovo E, 1985, "Didáctica de la Matemática Moderna", Ed. Trillas, México.
- § Castelnuovo, E., 1985, "Geometría Intuitiva", Editorial Trillas, México.
- § Charnay, R., 1994. "¿Cálculo o conteo? ¡Cálculo y conteo!", 1991/92, Revista Grand N, N° 50, Traducción para el programa de transformación de la formación docente, Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As.
- § Clements D. y otros, 1999, " Young Children's Concepts of Shape", JRME. Vol.30, N° 2, 192-212.
- § Del Grande J., 1987, "Spacial Perception and Primary Geometry", En Learning and Teaching Geometry, K-12. NCTM, Yearbook. Págs. 127 a 135.
- § Dickson, L. y otros, 1991, "El aprendizaje de las matemáticas", Ed. Labor, España.
- § Dienes, Z., 1970, " La construcción de las matemáticas", Ed. Vicens Vives.
- § Ermel, 1990, "Aprendizajes numéricos y resolución de problemas", Editorial Hatier Francia. Traducción de P. A de Sosa para el equipo de Perf. Doc. Área Matemática. Di.Fo.Ca.Pe.A.
- § Freudenthal H., 1983, Didactical Phenomenology of Mathematical Structures, Mathematics Education Library. D. Reidel Publishing Company, Netherlands.
- § Gardner, H., 1991, "La mente no escolarizada", Paidós.
- § Hannoun, H., 1986, "El niño conquista el medio", Edit. Kapelusz. Bs. As.
- § Holloway, G., 1969, "Concepción del espacio en el niño según Piaget", Editorial Paidós, Bs. As.
- § Kamii, C., 1988, "El niño reinventa la aritmética. Implicaciones de la teoría de Piaget", Aprendizaje Visor, Madrid.
- § Laborde, C., 1995, Problemas de la enseñanza de la geometría en la escuela. Extraído de los Materiales sobre Enseñanza de la Matemática (Documento 2) editados por el PTFD del M.C. y Ed.
- § Langford, Peter, 1990, "El Desarrollo del Pensamiento Conceptual en la Escuela Primaria", Paidós, Barcelona.
- § Lowell, K., 1982, "Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos en los niños", Ed. Morata, Madrid.
- § Millat, C., "Realización de figuras planas y representaciones en el Nivel Inicial". Revista Grand N° 36, Francia.
- § Neyland, J. (ED), 1994, Mathematics Education: A Handbook for Teachers. Vol. 1 Wellington College of Education. Nueva Zelandia. Distribuido por NCTM.
- § Parra C. y Saiz, Irma (Compiladoras), 1994, "Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones". Paidós Educador. Buenos Aires.
- § Parra, C. y Saiz, I., 1992, "Los niños, los maestros y los números", Documento de Apoyo al Diseño Curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

- § Parra, C., Sadovsky, P. y Saiz, I., 1994, "Número y Sistema de Numeración", Documento Curricular para el Profesorado de Enseñanza Básica. Programa de Transformación Curricular de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación, Argentina.
- § Parra, C.; Sadovsky, P. y Saiz, I., 1994, "Número, Espacio y Medida". Documento Curricular para la Formación de Docentes de Nivel Inicial. Programa de Transformación de la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación. Rep. Argentina.
- § Parra, C.; Sadovsky, P. y Saiz, I., 1994, "Enseñanza de la matemática". Recopilación Bibliográfica. Tomos 1 y 2 Documentos Curriculares para el Profesorado de Enseñanza Básica. Programa de Transformación de la Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación, Rep. Argentina.
- § Scheuer, N., 1996, "La construction du Système de Notation Numérique Chez L'Enfant". Tesis Doctoral bajo la dirección de la Dra. A. Sinclair y el Profesor A. Munari. Universidad de Ginebra.
- § Stiff, L. y Curcio, F. (Comps), 1999, Developing Mathematical Reasoning In Grades K-12. Yearbook, Nctm. Usa.
- § Tolchinsky, L., Karmiloff Smith, A., 1993, "Las restricciones del conocimiento notacional" en Infancia y Aprendizaje.
- § Treffers, A., 1997, Didactical background of a mathematics program for primary education. Freudenthal Institute, Utrech University.
- § Van Reeuwijk, M., 1997, La matemática en la vida cotidiana y la vida cotidiana en la matemática. Rev. UNO N° 12.
- § Villarroya Bullido, F., 1994, El empleo de los materiales en la enseñanza de la geometría, Rev. de Formación del Profesorado N° 21 Sep/Dic. Universidad de Zaragoza.
- § Wheatley, G., 1990, Spacial Sense And Mathematics Learning, at Vol. 37. N° 6. February.
- § Wheatley, G., 1990, Spacial Sense And Mathematics Learning, at Vol. 37. N° 6. February.

CIENCIAS NATURALES

Fundamentación

El área une el ciclo pedagógico con los contenidos científicos específicos de las Ciencias Naturales. Por lo tanto en él se analizarán los fundamentos teóricos, las estrategias metodológicas y los recursos técnicos que intervienen en los procesos de aprendizaje, así como también aquellos contenidos referidos a la forma de construcción de dichos conocimientos en el niño de Nivel Inicial.

Consideraciones metodológicas

El encuadre teórico que se propone implica una concepción del aprendizaje de las ciencias en tanto se producen cambios conceptuales desde una perspectiva constructivista.

En consecuencia será necesario desarrollar una estrategia metodológica que favorezca la generación de situaciones disparadoras de conflictos y de preguntas nuevas para la reflexión personal, la explicitación de las ideas intuitivas de los alumnos y la confrontación de las mismas con las reflexiones de otros y con la bibliografía propuesta, con el objeto de posibilitar la reestructuración y posterior revisión de las ideas.

Otros pilares del trabajo serán: la reflexión personal y grupal sobre los propios procesos de aprendizaje, la metacognición y el contacto directo y frecuente con la realidad educativa.

En lo que hace a la vinculación con la realidad educativa, se proveerán

desde el inicio de clases, trabajo y análisis de información y conceptos que aseguren un contacto real con el quehacer educativo vigente, enfatizando el aspecto regional.

Con el área de la Realidad Social, el intercambio será fluido debido a la estrecha relación que existe entre ambas áreas en el Diseño Curricular del Nivel Inicial de la Provincia de Río Negro.

La integración de los diferentes aspectos a considerar implica los siguientes momentos:

- § Presentación de situaciones de aprendizaje relacionados con el conocimiento científico.
- § Análisis de situaciones desarrolladas desde el punto de vista del propio aprendizaje que permitan la reflexión acerca de los principios didácticos involucrados.
- § Diseño, crítica y puesta en acción de situaciones de aprendizaje que permitan la aplicación de los diferentes contenidos a desarrollar.
- § Se acuerda con las ideas de Frabboni en cuanto a considerar al ambiente como el primer abecedario. Desde esta concepción del ambiente natural como un espacio rico y variado de investigación, accesible al grupo de niños y contenedor de patrimonio cultural.
- § Se promoverá el conocimiento y la comparación de ecosistemas, sus comunidades animales y vegetales.
- § Se propondrán actividades de ejercitación sensoperceptivas y de conocimiento de la naturaleza.
- § Se incorporará material acerca de la revaloración de los conocimientos previos, específicamente, en la construcción de los conceptos.

En el segundo espacio curricular que se propone en este documento curricular corresponde al área centrar la atención en la situación de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales, particularmente en el ámbito del aula.

El trabajo se encuadra en una perspectiva más amplia que tiene la formación de la profesión docente como eje estructurante. Esto implica la integración de aspectos dinámicos en permanente construcción, como sustento de una práctica social asumida con responsabilidad social.

La motivación del docente, con su concepción de realidad y sus valores, determina un saber docente acerca de la institución escolar, acerca de los alumnos y acerca de los contenidos de las Ciencias Naturales. Por esto el saber hacer docente implica una transmisión de saber enseñar en vinculación con los grupos de alumnos, padres, colegas, autoridades, etc., con el foco centrado en la enseñanza con la consecuente necesidad de organizar las experiencias de aprendizaje de las Ciencias Naturales.

Propósitos

- Construir un marco teórico actualizado para la enseñanza de los contenidos del área de Ciencias Naturales, a través del análisis de los modelos y paradigmas de avanzada.
- Tomar contacto con el ambiente natural a través de actividades:
 - I - de indagación a primera mano, y
 - II - de exploración sensoperceptiva y construcción conceptual.

- Familiarizarse con los fundamentos de la educación ambiental a partir de los cuales se analizarán las acciones para un desarrollo sostenible o sustentable.
- Profundizar los contenidos científicos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) implicados en el abordaje de los bloques temáticos del campo.
- Aplicar conocimientos científicos, de complejidad creciente, de unidad y de diversidad en el reconocimiento del medio ambiente.
- Reconocer las características del pensamiento infantil respecto de las nociones científicas.
- Resignificar el ser docente como mediatizador entre la lógica de la disciplina y la psicología del niño en el Nivel Inicial.
- Manejar fuentes variadas de información, organizando y jerarquizando las mismas.
- Relacionar actividades de otras áreas en las que se involucren nociones y conocimientos específicos del área.
- Intervenir en el proceso de evaluación, a partir de la autoevaluación y evaluación cooperativa en los propios aprendizajes.
- Favorecer la inserción institucional de las/los alumnas/os al Nivel Inicial, a partir de la realización de tareas que promuevan la realización de acercamiento a la realidad.

Contenidos

(Propuestos para el primer espacio curricular)

Eje: Los elementos del entorno a partir de los conceptos físicos y químicos de aplicación general en las Ciencias Naturales.

Idea Básica

Las interacciones entre los objetos físicos y biológicos producen efectos que se pueden predecir por medio de las leyes de las ciencias.

Contenidos

Magnitudes y errores: magnitud física, errores de medición, errores casuales y sistemáticos, cifras significativas, instrumentos de medición, sistema métrico.
Mecánica: fuerza, masa, trabajo, potencia, gravitación.

Flotación: masa, peso, volumen. Densidad y flotación. Peso y empuje. Calor y termodinámica: temperatura, termómetros, dilatación, convección, radiación, leyes de la termodinámica y entropía, sinergia.

Magnetismo: Imanes y campo magnético.

Luz: luz y sombra. Cuerpos opacos, translúcidos y transparentes. Efectos de la luz.

Sistemas materiales, propiedades y clasificación. Reversibilidad e irreversibilidad.

Materiales y reciclado.

Capilaridad vegetal. Microscopios: ópticos y electrónicos. Láser.

Radiactividad. Efectos biológicos de la radiación.
Propiedades químicas de la materia. Estados de la material cambios de estado.
Mezclas y disoluciones. Sustancias y elementos. Transformaciones físicas y químicas.
Estados gaseoso, líquido y sólido.
El agua: composición, su importancia, estados del agua, vapor de agua, hielo, agua dura, agua potable, agua pesada, depuración del agua.
Energía eléctrica y procesos químicos, pilas. Coloides, sólidos y geles.
Atmósfera y su composición.
Los compuestos orgánicos: hidrocarburos, hidratos de carbono, colorantes, pigmentos animales y vegetales, polímeros, alcaloides, enzimas, vitaminas, hormonas. Alimentos y nutrición. La química de la vida.

Eje: Interacción del hombre con el entorno

Contenidos

El cuerpo humano. Características generales. Sistemas de órganos. Interrelación de los sistemas. Prevención de enfermedades. Educación para la salud. Higiene personal y colectiva. Prevención de accidentes. Alimentación. Nutrientes y nutrición. Planificación.
La huerta. Ecología y ecologismo. Contaminación.

Eje: El ambiente natural como espacio óptimo para la investigación y obtención de información

Contenidos

Factores bióticos y abióticos que conforman los biomas regionales. BAP. Clima, suelo, flora y fauna. Especies autóctonas e introducidas. Uso racional del bosque. Estepa patagónica. Clima, suelo, flora y fauna. Economía sustentable. Los sistemas biológicos. Clasificación. Criterios de principio y parsimonia. Ciclos en los ecosistemas patagónicos.
Suelos, desertificación, expansión demográfica y deforestación.

Eje: Relaciones de los sistemas biológicos, el medio ambiente y los factores físico-químicos. Gaia.

Contenidos:

Adaptaciones. Medio ambiente, límites extremos, ambientes adversos. Convergencia y divergencia. La biósfera. La hipótesis Gaia. Los subsistemas terrestres. Características y propiedades de la Tierra. Historia de la Tierra y el tiempo geológico. Zonas climáticas. Origen y evolución de los ambientes físicos. El hombre como factor de modelación. Intervenciones humanas. Recursos y riesgos naturales. Relaciones entre los sistemas biológicos y los ambientes físicos.

Eje: Los sistemas biológicos en interdependencia de los ambientes físicos.

Idea Básica

Las formas de vida intercambian materia y energía, se autorregulan y autorganizan, en un proceso perpetuo de cambio en unidad y diversidad de todas las formas de vida, relacionándose entre si y con el medio físico.

Contenidos

Las formas de vida como sistemas biológicos. Bases moleculares de la vida. Reproducción. Herencia. Biotecnología y biótica. Exploración, explotación, uso y abuso de las formas de vida. Flujo de materia y energía en los ecosistemas, continuidad biológica entre todas las formas de vida. Evolución orgánica, comportamental y social. Dinámica poblacional, interrelaciones de las comunidades. Origen y evolución de las formas de vida y su interdependencia con los factores físicos. Biología sanitaria. Educación para la salud. Educación ambiental.

El área de Ciencias Naturales y su Didáctica

*“Dos excesos: excluir la razón, no admitir más que la razón.”
Pascal, Pensamientos.*

Eje: La planificación del trabajo docente en Ciencias Naturales como una unidad de análisis.

Contenidos

El problema del aprendizaje sistemático de las Ciencias Naturales: su organización, medios de facilitación y evaluación. Desarrollo de un espíritu crítico constructivo. Elementos para la organización y la administración escolar de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales. Niveles de trabajo. Conceptos de curriculum. El proceso y el producto del aprendizaje. La planificación docente en Ciencias Naturales como una hipótesis de trabajo. Contenidos: selección, tipología: conceptos, valores, normas, destrezas, habilidades y estrategias cognitivas. La "legitimidad" del conocimiento impartido, el síndrome de la "escolarización de los contenidos". Aprendizaje significativo en Ciencias Naturales, temas generadores, temas bisagras. Organización de contenidos, administración escolar del aprendizaje de las Ciencias Naturales. Trabajo metodológico: las Ciencias Naturales y el método hipotético-deductivo, método e ideología, posturas anárquicas y contra el método. Selección metodológica y de contenidos. Intenciones educativas: fin, finalidad, objetivo y propósito en la práctica didáctica de la Ciencias Naturales. Formulación y utilización de la tecnología educativa en Ciencias Naturales.

Eje: Características del pensamiento pre-operacional. Hipótesis y sistemas de ideas. Modelos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Conocimiento natural.

Ideas Básicas

El pensamiento infantil como una lectura de la realidad, evoluciona a medida que se enriquece la interacción con el entorno y a ella se adapta la metodología de trabajo en el área.

Contenidos

Las características de pensamiento infantil y sus consecuencias en la percepción del entorno. Relación entre la experiencia de indagación a primera mano, manipulación y acción mental. La interacción con los objetos y la evolución de las formas de lectura de la realidad, actividades para el conocimiento natural.

Juego y conocimiento. Humor, asombro, curiosidad, exploración, juego y el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Objetivos y propósitos. Contenido científico involucrado.

Principios didácticos basados en diferentes enfoques del proceso de enseñanza aprendizaje, contraste y evaluación. La integración afectividad-conocimiento. Procesos conductistas, gestálticos, sistémicos y constructivistas del aprendizaje de las Ciencias Naturales. Dimensiones humanas, técnicas y políticas de las Ciencias Naturales.

Evaluación: conceptos subyacentes, acreditación, comprensión y calificación. Interdependencia de lo pedagógico y lo administrativo. Criterios de acreditación. Recursos de evaluación del aprendizaje en Ciencias Naturales. Evaluación de proceso y de producto, individual y grupal.

Lineamientos de acreditación

Al finalizar su formación, los docentes de Nivel Inicial deberán:

- Reconocer el carácter provisional, analítico, reflexivo, social y crítico del conocimiento científico de las Ciencias Naturales.
- Reconstruir la estructura conceptual de los conocimientos básicos de física, química y biología. Adecuar tal estructura para la continuación de su propia formación autónoma.
- Seleccionar y organizar los contenidos a enseñar.
- Establecer conexiones integradas con otras áreas con diferentes estructuras conceptuales.
- Plantear hipótesis e indagar en los alumnos las hipótesis acerca del mundo natural.
- Indagar a primera mano y explorar el mundo natural para estudiar y dar explicaciones que den cuenta del mundo.
- Utilizar, construir y seleccionar instrumentos de medición y técnicas para organizar, analizar y comunicar el conocimiento y la información.
- Conocer distintos modelos de metodología científica y de enseñanza de las Ciencias Naturales.

- Identificar concepciones de ciencia, de aprendizaje y de enseñanza escolar que existen.
- Seleccionar, organizar y dar sentido en el hacer cotidiano de los contenidos y actividades.
- Dar seguimiento didáctico a los desarrollos cognitivos de los alumnos, la construcción de conceptos y el aprendizaje de procedimientos y actitudes.
- Promover estrategias rigurosas de aprendizaje/enseñanza de las Ciencias Naturales teniendo en cuenta las características personales, sociales y culturales de los grupos de alumnos.
- Evaluar los logros de los alumnos, reconocer los errores y corregirlos.
- Respetar y estimular el pensamiento autónomo y creativo de los alumnos.
- Producir intercambio de ideas y estimular la participación, el diálogo y la apropiación del conocimiento.
- Dar sustento y facilitar la zona de desarrollo próximo durante el trabajo con y de los alumnos.
- Asumir el saber docente y el hacer docente, que constituye la zona de responsabilidad indelegable del propio docente.

Bibliografía

- § Alonso, M.; Finn, R. J., 1976, "Física", Vol. I y II, Fondo Educativo Interamericano, México.
- § Attenborough, D., 1981, "La vida en la Tierra", Fondo Educativo Interamericano, México.
- § Babor, J. A. e Ibarz, J., 1979, "Química General Moderna", Marín, Bs. As.
- § Cañal, P., García, J., Porlán, R., 1985, "Ecología y escuela", Laia, Barcelona.
- § Carretero, M., 1995, "Constructivismo y educación", Aique, Buenos Aires.
- § Colinvaux, P., 1980, "Introducción a la ecología", Limusa, México.
- § Consejo Provincial de Educación, 1997, Diseño Curricular Nivel Inicial Versión 1.1. Provincia de Río Negro, Viedma.
- § Curtis, H. y Bames, P., 1998, "Biología", Interamericana, México.
- § Dawson, L. Y., 1999, "Cómo interpretar recursos naturales e históricos", WWF, Turrialba, Costa Rica.
- § Di Pace, M. (ed.), 1992, "Las utopías del medio ambiente: Desarrollo sustentable en la Argentina", CEAL, Buenos Aires.
- § Fioriti, G., 1993, "Módulo de apoyo al curriculum de Nivel Inicial", Di.Fo.Ca.Pe.A., General Roca.
- § Fumagalli, L., 1993, "El desafío de enseñar Ciencias Naturales", Troquel, Buenos Aires.
- § Goodwin, B., 1998, "Las manchas del leopardo: La evolución de la complejidad", Tusquets, Barcelona.
- § Hannoun, H., 1986, "El niño conquista el medio", Kapelusz, Bs. As.
- § Hewitt, P. G., 1995, "Física conceptual", Addison-Wesley, México.
- § Kormondy, E. J., 1980, "Conceptos de ecología", Alianza, Madrid.
- § Lewin, R., 1995, "Complejidad: El caos como generador del orden", Tusquets, Barcelona.
- § Maiztegui, A. P.; Gleiser, R. J., 1978, "Introducción a las mediciones de laboratorio", Ed. Guayqui, Córdoba.
- § Margalef, R., 1980, "Ecología", Omega, Barcelona.
- § Scientific American, 1978, "Ecología, evolución y biología de poblaciones", Omega, Barcelona.
- § Thompson, W. I., 1990, "Gaia", Kairós, Barcelona.
- § Aebli, H., 1991, "Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo", Narcea, Madrid.
- § Bateson, G., 1980, "Espíritu y naturaleza", Amorrortu, Buenos Aires.
- § Bateson, G., 1981, "Pasos hacia una ecología de la mente", Planeta, Bs. Aires.
- § Ben-David, J., 1974, "El papel de los científicos en la Sociedad", Trillas, México.
- § Benlloch, M., 1992, "Ciencias en el parvulario: Una propuesta psicopedagógica para el ámbito de experimentación", Paidós, Barcelona.
- § Benlloch, M., 1994, "Por un aprendizaje constructivista de las ciencias", Paidós, Barcelona.

- § Brockman, J., (ed.), 1996, "La tercera cultura: Más allá de la revolución científica", Tusquets, Barcelona.
- § Bruner, J., 1988, "Desarrollo cognitivo y educación", Morata, Madrid.
- § Candau, V., 1987, "La didáctica y la formación de educadores", Narcea, Madrid.
- § Capra, F., 1990, "Sabiduría insólita", Kairós, Barcelona.
- § Chalmers, A. F., 1988, "Qué es esa cosa llamada ciencia?", Siglo XXI, Bs. As.
- § Chomsky, N., 1992, "El lenguaje y el entendimiento", Agostini-Planeta, Barcelona.
- § Davis, F., 1992, "La comunicación no verbal", Alianza, Madrid.
- § Driver, R.; Guesne, E.; Tiberghien, A., 1992, "Ideas científicas en la infancia y la adolescencia", 2da. Ed. Morata, Madrid.
- § Feyerabend, P., 1981, "Tratado contra el método: Una teoría anárquica del conocimiento". Tecnos, Madrid.
- § Fried Schnitman, D., (ed.), 1994, "Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad", Paidós, Buenos Aires.
- § Haden, W., 1994, "Enseñanza y aprendizaje de las ciencias", 2da. Ed. Morata, Madrid.
- § Hempel, C. G., 1973, La filosofía de la ciencia natural. Alianza, Madrid.
- § Huizinga, J., 1990, "Homo ludens", Alianza, Madrid.
- § Huxley, A., 1964, "Literatura y ciencia", Sudamericana, Buenos Aires.
- § Huxley, A., 1967, "Ciencia, libertad y paz", Sudamericana, Buenos Aires.
- § Kuhn, T. S., 1971, "La estructura de las revoluciones científicas", Fondo de Cultura Económica, México.
- § Lakatos, I., 1974, "Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales", Tecnos, Madrid.
- § Lozano, E.; Tasso, M.A.; Ruiz, M.A.; Castafieda, M., 1999, "Planificando contenidos de Ciencias Naturales", Desarrollo curricular N° 5, Nivel Inicial, Consejo Provincial de Educación, provincia de la Provincia de Río Negro, Viedma.
- § Marx, M. H. y Hillix, W. A., 1969, "Sistemas y teorías psicológicos contemporáneos", Paidós, Buenos Aires.
- § Maturana, H., 1993, "Amor y juego", Ed. Instituto de terapia, Santiago de Chile.
- § Maturana, H., 1995, "La realidad: Objetiva o construida? I. Fundamentos biológicos de la realidad", Anthropos, Madrid.
- § Maturana, H., 1995, "La realidad: Objetiva o construida? II. Fundamentos biológicos del conocimiento", Anthropos, Madrid.
- § Maturana, H.; y Varela, F. J., 1999, "De seres vivos y de Máquinas", Ed. Universitaria, Santiago de Chile.
- § Medeau-Ponty, M., 1993, "Fenomenología de los sentidos", Agostini-Planeta, Barcelona.
- § Nye, J. L. y Brower, A. M., (eds.), 1996, "What's social about social cognition?" Research on socially shared cognition in small groups", Sage, London.
- § Popper, K. R., 1974, "Conocimiento objetivo", Tecnos, Madrid.
- § Postman, N., 1996, "The end of education: Redefining the value of school", Knopf, New York.
- § Pozo, J. I., 1997, "Teorías cognitivas del aprendizaje", Morata, Madrid.
- § Reeves, H., Cazenave, M.; Soli, P.; Pribram, K.; Effer, H. F. y Von Franz, M. L., 1993, "La sincronicidad: Existe un orden a-causal?", Gedisa, Barcelona.
- § Ruse, M., 1979, "La filosofía de la biología". Alianza, Madrid.
- § Sacristán, J., 1986, "Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum", Anaya, Madrid.
- § Sacristán, J., 1991, "Los materiales y la enseñanza", Cuadernos de Pedagogía 194.
- § Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., 1993, "Comprender y transformar la enseñanza", Morata, Madrid.
- § Snow, C. P., 1963, "Las dos culturas y la revolución Científica", Sur, Buenos Aires.

- § Stenhouse, L., 1987, "La investigación y desarrollo del Curriculum", Morata, Madrid.
- § Thorpe, W. H., 1980, "Naturaleza animal y naturaleza humana", Alianza, Madrid.
- § Vigotsky, L., 1979, "El desarrollo de los procesos psíquicos superiores", Crítica-Gdjalbo, Madrid.
- § Vigotsky, L., 1985, "Pensamiento y lenguaje", Paidós, Barcelona.
- § Watzlawick, P., 1992, "El lenguaje del cambio". Herder, Barcelona.
- § Weissmann, H., (ed.), 1993, "Didáctica de las ciencias naturales: Aportes y reflexiones", Paidós, Buenos Aires.
- § Yzerbyt, V. Y., Lories, G. y Dardenne, B., (eds.), 1998, "Metacognition: Cognitive and social dimensions", Sage, London.

Módulo: INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA Y LA EPISTEMOLOGÍA

Este módulo define en la formación docente un espacio desde donde los futuros educadores puedan conocer a la filosofía como tipo de conocimiento y actitud: la interrogación permanente sobre las preguntas básicas de la vida.

Se trata entonces de retomar a la filosofía en la formación como actitud y no como dogma: ver cómo este conocimiento filosófico es la base de otros saberes, que se explicitan en forma de supuestos.

El pensamiento científico no se desarrolla "in vacuo", sino que siempre se encuentra en el interior de un cuadro de ideas, de principios fundamentales, de evidencias axiomáticas que habitualmente han sido consideradas como pertenecientes a la filosofía:

¿Qué es el hombre? ¿Cómo fue y es la relación hombre - naturaleza y con los otros hombres?

¿A qué se llama realidad?, ¿Qué es el conocimiento?, ¿Cómo se conoce el mundo?, ¿Qué es la ciencia?, ¿Cómo, cuándo, para qué, por qué, dónde fue surgiendo?, ¿Cómo se dio el proceso de construcción de la ciencia moderna?, ¿Desde qué Visiones de Mundo?, ¿Desde qué rupturas y continuidades?, ¿Qué sucedió para que se diera una revolución tan radical en la concepción de la naturaleza, el hombre y de sus relaciones?

Es la filosofía el lugar desde donde se articula la Concepción del Mundo de una época y las teorías científicas que surgen. En este sentido la Concepción del Mundo de una época y sociedad condicionan el tipo de ciencia que en ella se desarrolla.

A través de un estudio crítico e histórico de los orígenes de los supuestos fundamentales y premisas, que caracterizan el pensamiento moderno, es posible la comprensión más clara de la naturaleza del mismo y la validez de la imagen del mundo que ofrece hoy la ciencia.

A su vez, el reconocimiento de que las sociedades, según cada momento histórico, se orientan hacia la consecución de determinados valores, posibilita la toma de conciencia de que la educación está condicionada por valores sociales.

La reflexión crítica sobre los fundamentos científicos, filosóficos y pedagógicos que sostienen la práctica docente se convierten en una de las tareas al interior de este módulo.

Hoy, la condición moderna, la Visión de Mundo dominante de la modernidad, está en crisis, se vienen resquebrajando sus ideas, concepciones del mundo y de sociedad. Se está transitando la crisis: ¿hacia qué cambios y qué rupturas? ¿qué nueva Visión del Mundo se está gestando? ¿Es posible que la ciencia y la educación establezcan encuentros destinados a enriquecer la vida humana?

Este módulo acompaña tanto el desarrollo de las áreas en sus fundamentos epistemológicos como al Taller de Investigación I.

Módulo: PUERICULTURA - EDUCACIÓN PARA LA SALUD

¿Cuáles son los cuidados habituales para un recién nacido? ¿Cuáles son los cuidados especiales que hay que tener? ¿Cómo abordar las diferencias culturales en el cuidado de los niños desde la institución escolar? ¿Qué profesionales pueden orientar y sostener la tarea del docente? ¿En qué ámbitos, en qué temáticas? ¿Para generar qué tipo de acciones, de prevención, de estimulación, de compensación, de derivación?

Este espacio intenta dar cuenta de las múltiples problemáticas con las que se encuentra el docente de Nivel Inicial en el acompañamiento del desarrollo del niño, tanto en sus aspectos psicofísicos, como emocionales y/o intelectuales.

Trabajar para la comprensión de los aspectos involucrados en el sostén de la primera infancia permitir; focalizar no sólo las necesidades básicas y sus matices a lo largo de ella, sino como impulsar, promover y operativamente responder al cuidado y protección del niño.

Acompañar y sostener la niñez implica una revisión permanente de cómo el docente se halla instrumentado para reaccionar frente a situaciones extremas, de riesgo, de carencia, de crisis, hecho que supone una preparación específica en aquellos dominios médicos, psicomotrices, psicológicos, etc. que puedan orientar las reacciones, las derivaciones, los acompañamientos pertinentes y posibles desde el rol docente.

Temáticas como cuidado del bebé, salud y alimentación, alimentación y realidad sociocultural, crecimiento y desarrollo, déficits en la maduración, información a los padres y ámbitos de contención, accidentes usuales y su prevención, son algunas de las que encuadran este espacio de reflexión y acción, variable en el tiempo con relación a las necesidades detectadas.

La propuesta lleva a pensar el lugar de la infancia, su cuidado, su protección, desde los derechos básicos del niño; y desde una visión interdisciplinaria que recupera y articula los aportes profesionales que sostienen los diversos aspectos de su compleja realidad.

Módulo: NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES⁴⁵

La propuesta temática del módulo guarda estrecha relación con la idea de que "el conocimiento de las distintas discapacidades y trastornos proporcionan la posibilidad de una adecuada intervención que posibilite el aprendizaje y la integración"⁴⁶. Los contenidos abordados en esta instancia de la formación interaccionan con los ejes de este módulo.

Dos ejes articulan y complementan la propuesta: Diversidad e Integración. Se entiende por integración "el proceso que tiende a poner en condiciones de igualdad a todos los miembros de un colectivo para que todos puedan participar en él y cada uno según sus posibilidades, aportando en la medida de sus necesidades y de sus capacidades" (García Túnez).

Desde esta perspectiva integrar no es "poner dentro", supone una verdadera construcción, sobre todo para quien es el mediador y quien andamia la tarea de integrar en la diversidad: el docente junto con otros profesionales y sobretodo en interacción permanente con las familias.

La realidad de la práctica docente nos enfrenta cotidianamente con las diferencias, con las distintas modalidades, estilos, ideas. Las tendencias dominantes se expresan en la idea de homogeneizar, de seleccionar la "normalidad", enmascarando la diversidad y las diferencias.

Se parte de considerar el impacto que produce la discapacidad en los sujetos; si estas vivencias no se abordan se corre el riesgo de provocar o profundizar actitudes de rechazo hacia los sujetos y por ende hacia las acciones de integración.

En el marco del sistema educativo actual el proyecto de integración de niños con necesidades educativas especiales es un referente teórico y práctico de esta temática. El proyecto y sus respectivas reglamentaciones se consideran una herramienta adecuada para analizar las contradicciones y problemáticas que devienen de su puesta en marcha. Es un instrumento para problematizar a la luz de los contextos comunitarios, institucionales y áulicos en los que se desarrolla.

⁴⁵ La fundamentación de esta propuesta toma como base el proyecto de "Niños con necesidades educativas especiales. Integración.", SENA, C.; VIOTTI, M., I.F.P.D, 1996.

¹⁸ Idea básica desarrollada en el Área de Ciencias de la Educación y Psicología.

Se propone trabajar esta temática desde la acción recuperando conocimientos, vivencias y experiencias a partir del proceso que incluye:

- La información
- La sensibilización
- El análisis concreto de la propuesta y su implementación en diferentes instituciones de la comunidad.

Módulo: ALFABETIZACIÓN TECNOLÓGICA

Este módulo pone el énfasis en iniciar a los alumnos en una mirada sociohistórico-cultural de la tecnología, como producto de las necesidades y requerimientos humanos, así como de las transformaciones intencionales e instrumentales de la naturaleza, analizando los valores éticos que deben orientar las decisiones, que al respecto debe adoptar la sociedad.

Asimismo será necesario considerar la incidencia de los aspectos creativos como recursos cotidianos y culturales de los que dispone el hombre en su vida para transformar y recrear las necesidades en satisfacciones.

Como dice el Diseño Curricular de Nivel Inicial: "... El desarrollo y la aplicación de la tecnología tiene aspectos positivas y negativas. Toda opción tecnológica implica un compromiso entre ambos aspectos, ya que el uso de la tecnología puede producir, además del beneficio buscado, graves daños sociales o ecológicos. Su enseñanza y desarrollo deben estar indisolublemente asociados a los valores éticos."⁴⁷

Se pone también, el énfasis en la construcción de un saber hacer propio del quehacer tecnológico, el diseño, organización y elaboración de proyectos tecnológicos que permitan la construcción de un pensamiento crítico, creativo, riguroso y comprometido.

El abordaje de este módulo en la formación de docentes para el Nivel Inicial intenta orientar las prácticas para que el niño identifique problemas, los recursos disponibles, elabore estrategias de acción, tome decisiones y las materialice en un producto.

⁴⁷ Diseño Curricular de Nivel Inicial. Pcia. de Río Negro, 1996.

Módulo: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN INSTITUCIONAL

Ser parte de organizaciones educativas supone conocer y comprender este fenómeno desde la complejidad y contradicciones cotidianas que hacen que los docentes tomen decisiones en forma permanente.

¿Qué supone ser un actor en una institución educativa? ¿Cómo se evidencian las relaciones de poder? ¿Cómo analizar la cultura institucional desde una perspectiva investigativa? ¿Cómo elaborar proyectos educativos institucionales en forma solidaria y comprensiva? ¿Cómo se desarrolla la tarea docente en las distintas dimensiones: pedagógica, administrativa y asistencial? ¿Cómo articular las tareas del docente que aparecen fragmentadas?

Estos y otros interrogantes permiten afirmar que las instituciones escolares son instituciones de existencia, y tal como las define Lucía Garay "se imbrican de tal modo con los individuos, las familias, la comunidad, que su nacimiento, sus crisis o desaparición suponen consecuencias notables tanto en las dinámicas sociales como en las vidas singulares de los sujetos".⁴⁸

Las instituciones de existencia se diferencian de las de producción pues su eje está puesto en las múltiples interacciones que se desarrollan entre los sujetos. Este "tejido institucional" y su necesaria "arquitectura" ponen de manifiesto las fuerzas "de lo instituido y lo instituyente", así como las "relaciones de poder".

Con frecuencia los conocimientos referidos a la dimensión administrativo, institucional y las relaciones con la comunidad no se abordan en la formación docente.

Sin embargo, ser parte de las instituciones educativas sin duda requiere el conocimiento y la comprensión necesarias que permitan una gestión institucional participativo a partir de la "construcción intersubjetiva" de sus actores, la identificación de conflictos y las alternativas de solución.

Se entiende que los derechos, deberes y obligaciones de los docentes son conocimientos importantes que permiten entender y cuestionar lo instituido; así como los datos cuantitativos se transforman en instrumentos que permiten proponer acciones superadoras, para operativizar la tarea y no burocratizar la práctica docente.

⁴⁸ GARAY, L., "Pensando las instituciones", Editorial Paidós, Buenos Aires, 1996.

IV. LA FORMACIÓN CONTINUA EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

LINEAMIENTOS DE CAPACITACIÓN

La capacitación docente como función de los institutos: antecedentes.

En 1988 los Institutos de Formación Docente de la provincia de Río Negro iniciaron su proceso de normalización, que implicó un replanteo integral tanto de sus aspectos académicos como organizativos.

A partir de la reforma educativa que afectó al Nivel Superior, en el marco de la Ley Nº 2288, los tradicionales profesorados de enseñanza primaria de la provincia de Río Negro se transformaron en Institutos Superiores de Formación y Perfeccionamiento Docente. Esto trajo aparejado modificaciones estructurales que crearon nuevas funciones.

En adelante, los Institutos rionegrinos cumplirían tareas de:

- Formación de profesores de enseñanza primaria, de enseñanza inicial (Bariloche), de Educación Física (Viedma),
- Perfeccionamiento, Capacitación y Actualización de docentes en servicio,
- Investigación educativa y Extensión a la comunidad.

Capacitar a los docentes implicaba:

- a) Revisar la relación de los Institutos con las escuelas, las supervisiones regionales,
- b) Generar encuentros programados de diversa envergadura para indagar las necesidades de maestros y equipos de conducción,
- c) Pensar conjuntamente la sistematización y concreción de las ofertas de capacitación,
- d) Responder a requerimientos provinciales de capacitación intensiva.

Esto permitió que los institutos se constituyeran en referentes de estas acciones a nivel zonal y provincial, implementando distintas modalidades y propuestas de acción (escuelas de verano y/o Primavera, seminarios, talleres, cursos, cátedra

abierta, horas de consulta, coordinación de jornadas institucionales, proyectos de alcance masivo y proyectos de capacitación con seguimiento en la escuela).

Las estrategias antes mencionadas fueron avaladas por el Consejo de Perfeccionamiento (COPE), constituido por secretarías de perfeccionamiento de todos los Institutos de Formación Docente y presidido por la Secretaría de Capacitación de la Di.Fo.Ca.Pe.A. Este cuerpo colegiado fue diseñando las políticas de capacitación de la provincia, perfilando las misiones y funciones de los coordinadores en este campo y de los profesores capacitadores.

A partir de 1995 esas acciones de capacitación debieron ajustarse a los marcos fijados por la Red Federal de Formación Docente Continua. La promulgación de la Ley Federal, la creación de la mencionada Red con sus cabeceras jurisdiccionales fueron determinantes en cuanto a la selección de las temáticas y modos de implementación de la capacitación.

En esta etapa además de atender a las demandas y generar proyectos propios los Institutos asumieron la realización de las acciones de capacitación propuesta por la Cabecera Provincial de la Red Federal de Formación Docente Continua.

La capacitación en la formación continua. Algunos conceptos.

Pensamos a la Formación Docente como un continuo que se inicia en la Formación de grado, se extiende durante el ejercicio de la profesión y se articula con los saberes construidos desde los docentes, las experiencias áulicas e institucionales y nuevos conocimientos teóricos y prácticos.

Consideramos que la formación profesional de los docentes debe constituir un proceso en el que la formación de grado, la capacitación y la investigación deben ser considerados componentes indisolubles y complementarios, tal como se ha venido desarrollando en los institutos de la provincia y como se explicita en la fundamentación general de este documento.

La formación inicial no tiene todas las respuestas que plantea la práctica profesional por eso la capacitación es la herramienta necesaria para continuar ese proceso. Esto puede concretarse si está organizada a través de acciones sistemáticas articuladas con la formación de grado y que atiendan a los requerimientos de la práctica.

Las acciones de capacitación deben estar destinadas no al docente en forma individual, sino relacionadas al colectivo de una escuela potenciando programas que tengan como metas "los procesos comunicativos, la revalorización de espacios de aprendizajes comunes y la construcción del conocimiento compartido" (1995, Davini).

El proceso de formación permanente debe estar proyectado hacia el desarrollo de la autonomía profesional teniendo en cuenta que el ejercicio de la tarea docente se realiza en el contexto social de la escuela.

La Capacitación supone el reconocimiento del docente que se capacita como un sujeto poseedor de saberes que se deben recuperar, sistematizar, resignificar, complementar y valorar. Esto se realiza en un proceso de reflexión sobre la propia

práctica, la indagación e identificación de los supuestos que subyacen y la confrontación con marcos teóricos.

Por eso la formación continua en los Institutos debe articularse con las acciones de investigación que identifiquen las áreas problemáticas de la práctica escolar para elaborar propuestas de capacitación.

Si bien el docente capacitador requiere de conocimientos disciplinares actualizados, también debe poseer una sólida preparación en lo vincular, en la comunicación, en estrategias de negociación y de conducción grupal, indispensables para pensar acciones de capacitación.

Actualmente existen dificultades para transferir al aula los contenidos y/o metodologías que fueron objeto de aprendizaje durante el perfeccionamiento y se detecta la necesidad de un tiempo de apropiación diferenciado con ajustes relacionados a cada realidad contextual. Consideramos importante la búsqueda de estrategias de convocatoria a fin de lograr mayor eficiencia en los grupos docentes (agrupación por escuela, por disciplina, por área, por nucleamiento de escuelas, por niveles).

El conocimiento sobre las necesidades de los maestros en relación a su práctica, el surgimiento de nuevas temáticas, problemáticas institucionales, problemáticas contextuales que exceden el marco curricular, es incompleto sin un relevamiento adecuado: consultas institucionales, datos de las investigaciones, evaluaciones de los cursos de perfeccionamiento y registros de los propios docentes, que permitan delinear políticas de resolución desde las potencialidades actuales o en líneas de investigación tendientes a generar nuevos conocimientos científicos.

La organización de la capacitación en los Institutos de Formación Docente Continua y algunas líneas de acción.

Cada Instituto de Formación Docente Continua organizará la capacitación de su zona de influencia a través de un departamento de capacitación a cargo de un coordinador. Los departamentos de capacitación se articularán en una comisión de capacitación integrada por los coordinadores de cada Instituto de Formación Docente Continua y los responsables provinciales.

Reconocemos tres ámbitos para desarrollar los proyectos de capacitación:

- Hacia los docentes en las Instituciones.
- Hacia el interior de los Institutos.
- Entre Instituciones de Nivel Superior.

La función de formación docente continua se organizará en ejes que articulen la actualización en los distintos campos del conocimiento, en las metodologías y en la revisión de la práctica.

Algunas modalidades de acción para concretar los ejes mencionados serían:

- Capacitación y actualización de docentes en actividad.
- Capacitación a egresados.

- Capacitación para nuevos roles.
- Cursos de perfeccionamiento a distancia, presencial, semipresencial, aulas virtuales.
- Participación en jornadas institucionales atendiendo requerimientos.
- Asesoramiento didáctico en proyectos innovadores.
- Desarrollo de programas innovadores escolares incluyendo la investigación la capacitación y la extensión.
- Participación en espacios de intercambio de trabajo sobre metodología, didáctica y contenidos de las áreas.
- Promoción de espacios cooperativos para el dictado de cursos, seminarios e investigaciones entre docentes capacitadores.

LINEAMIENTOS DE INVESTIGACIÓN

Contexto socio-histórico-político de la investigación en los Institutos de Formación Docente.

La función de investigación en los Institutos de Formación Docente en la provincia se explica en un complejo proceso histórico social, ya que es una práctica que se enuncia y se instituye en distintos momentos por opciones políticas y dentro de determinadas condiciones. Requiere concebida en interdependencia dentro del campo educativo (Boudeau, 1988), en articulación con otros campos sociales dentro del contexto histórico social en el que se incorpora y se desarrolla "la investigación" en el Nivel Superior de la provincia.

Realizar una opción hoy sobre esta función sería pensada, no como una interrupción en las prácticas institucionales y profesionales de los profesores de los Institutos, sino como un proyecto que indague el hoy desde una actividad crítica de los procesos en curso para sugerir orientaciones de los procesos futuros. Sin pretender, estas orientaciones, constituirse en un modelo seguro para realizar una determinada práctica, "ilusión positivista imposible" (Sacristán, 1997), ya que las culturas institucionales y los "habitus" de los prácticos preexisten a cualquier formulación de una política de investigación y al mismo tiempo las producen.

La institucionalización de esta función se enmarca en el proceso de democratización de nuestra sociedad en la década del 1980. Específicamente en el ámbito educativo en nuestra provincia se fueron gestando distintos lineamientos educativos en los distintos niveles del Sistema Educativo.

En este contexto surge la creación de la Dirección de Formación, Capacitación y Perfeccionamiento Docente y la transformación curricular, normativa y régimen laboral desde supuestos sobre el conocimiento, educación, enseñanza, aprendizaje y fundamentalmente de profesionalidad docente, alternativo a los esquemas prácticos construidos en los Institutos y en las historias escolares y profesionales de los agentes involucrados.

La reforma generó, entre otras ideas fuerzas, la institucionalización de la función de Investigación como una función más en los Institutos como un modelo superador al anterior centrado en Formación, enunciada en el artículo 31º de la ley 2288.

Se constituyó a nivel provincial, la conformación del Equipo de coordinadores de Investigación y Extensión (CIED) con el objetivo de "asesorar al secretario técnico de la Dirección de Nivel sobre la política de Investigación con el fin de realizar una acción sistemática en relación a las áreas de conocimiento y su proyección hacia la comunidad"... "coordinación en la promoción, implementación y evaluación de las actividades de investigación que surjan desde cada instituto"...; y a nivel institucional una organización incluyendo las funciones: Formación, Capacitación, Investigación y Extensión, a cargo de coordinadores en estas últimas funciones (Capacitación e Investigación y Extensión), conformando el equipo directivo junto al Director de la Institución.

Del análisis del contexto de ejecución y evaluación de esta transformación, surge la necesidad de:

- superar la subordinación de esta función a las de Formación y Capacitación,
- redefinir políticas consensuadas al interior del nivel: definiciones acerca del espacio propio y diferente de la Universidad y su articulación, dimensiones epistemológicas y de estrategias propias del proceso de investigación, profundización de lógicas de investigación que permitan indagar la "caja negra" de los procesos de formación docente continua.

Por lo expuesto surge la necesidad de una redefinición de una Política de Investigación en el contexto de la Formación Docente Continua consensuadas al interior del nivel en articulación con el sistema Educativo Provincial y las nuevas demandas generadas a partir de 1995 por la transformación educativa nacional. Demanda que se explicita en el contenido del documento A-14 enmarcado en la Ley Federal de Educación, artículo 19º y Ley de Educación Superior, artículo 21º:

Esta redefinición se da en un contexto histórico - social sustancialmente distinto al momento en el que se institucionalizó la función en 1988, cambios profundos, generalizados y vertiginosos en la configuración de la cultura – globalización de la economía del libre mercado, la extensión de las democracias como sistema de gobierno y el dominio de la comunicación telemática - y su impacto en las nuevas demandas a las instituciones educativas en distintos contextos.

Este análisis crítico de situación, genera argumentos para la reelaboración de objetivos y estrategias en los procesos de Gestión en los niveles políticos - administrativos y prácticos de la Investigación Educativa en los Institutos de Formación Docente Continua.

Encuadre Teórico de la Investigación Educativa en los Institutos de Formación Docente Continua

En el proceso de definición de lineamientos en esta función, surge la necesidad de explicitar los supuestos desde los cuales se realiza el análisis crítico de las prácticas en curso y los que fundamentarán las nuevas orientaciones de la función de Investigación en los Institutos de Formación Docente Continua.

Entendemos a la investigación como una práctica social dirigida a crear conocimiento científico. Toda investigación implica distinguir un marco teórico y un referente empírico y sus relaciones a través de estrategias o diseños metodológicos. Camino sistemático y riguroso que permite llegar a conclusiones provisionales originales (Sirvent, 1997).

La Investigación como una práctica histórico - social exige una toma de conciencia del carácter ideológico de las ideas que marcan la dirección de esta práctica, exige una permanente vigilancia, interrogación a los propósitos de los proyectos de investigación, un debate permanente sobre su contribución o no a la consecución de los valores inherentes a una sociedad democrática.

Comprender la amplitud y relevancia del sistema de creencias, principios sobre la realidad social y sobre el conocimiento requiere detenerse en las repercusiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que se están planteando tanto en la investigación social y educativo, como en las prácticas de difusión y aplicación del conocimiento (Pérez Gómez, 1998).

Estos supuestos dentro del campo educativo tienen implicancias importantes al momento de definir qué se espera de la Investigación educativo.

"La investigación educativo posee un conjunto de características singulares, la peculiaridad de los fenómenos que estudia, la multiplicidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de los fines y objetivos que persigue, son aspectos que le confieren especificidad propia a la vez que dificultan su descripción y estudio (Arnal, del Rincón y La torre, 1997).

El objeto de estudio abordado por la investigación educativa se caracteriza por su complejidad, dinamismo, interacción; dimensionado por aspectos morales, éticos y políticos, donde las conductas de los agentes están contextualizadas.

En consecuencia su abordaje debe ser multidisciplinar, plurimetodológico, poniendo en evidencia una particular relación entre el investigador y los sujetos investigados como elementos esenciales en la producción del conocimiento (participación desde el conjunto de valores, creencias, ideas, representaciones, etc.).

Este campo requiere no sólo de la Investigación sobre educación, sino fundamentalmente de una investigación realizada dentro del propio proyecto educativo proporcionando teoría de la práctica educativa (Stenhouse, 1993). Teoría siempre pensada como hipotética y contextual como herramienta conceptual que adquiera su significación y potencialidad dentro del proceso discursivo de búsqueda e intervención de la realidad, como instrumento para enriquecer la deliberación.

La investigación educativa en la medida que intente "desnaturalizar" las prácticas cotidianas, objetivadas, dar conciencia sobre como se fueron configurando históricamente, será capaz de romper con estereotipos y transformar las relaciones que las prácticas tienen con la realidad social, política y cultural al mismo tiempo que aportará herramientas de reformulación de las mismas a los propios prácticos.

En consecuencia los mismos procesos investigativos se deben tornar en objetos de reflexión sobre la *racionalidad instrumental* que la puede guiar y transformarse en otro aporte para la conservación acrítica de valores en los espacios educativos y en la misma práctica de investigación.

Investigación y Formación Docente Continua

La relación dialéctica entre Investigación y Formación docente continua se deriva de la consideración particular de cada una de estas prácticas y su potencialidad de generar un puente entre las mismas. Un puente superador de la relación tradicional en la cual las producciones de investigación se constituían en marcos teóricos a aplicarse a la práctica docente, generando de esta manera una disociación entre conocimiento pedagógico académico y saberes pedagógicos de los prácticos involucrados en la realidad cotidiana.

La formación docente continua surge de considerar la misma como un proceso de reconstrucción permanente en distintos escenarios en que el docente como sujeto social transita, constituyendo la instancia de Formación inicial una de las etapas. Instancia que es considerada de "bajo impacto" (Terigi, Diker, 1998) en relación a los espacios de socialización en contextos diversos de prácticas - áulicas, institucionales, comunitarias, de capacitación, sindicales, etc. en los que se van conformando saberes y esquemas de acción en forma de rutinas. Proceso de Formación Inicial al que el sujeto ingresa con representaciones, supuestos que al no considerarlos y no proponer deconstrucciones para acceder a nuevas resignificaciones, se yuxtapone y no se reconstruyen los aportes teóricos trabajados (característico de una propuesta curricular que responde a una racionalidad técnica).

Esta concepción de Formación docente como proceso continuo fundamenta prácticas institucionalizadas que surgen de políticas de Formación docente, en la que se prevé dispositivos de Formación, Capacitación, Investigación educativo y Extensión y su articulación como opción a contribuir al proceso de modificación de la teoría de los prácticos.

Opción que no implica interrumpir las prácticas en curso - tanto de las Instituciones formadoras como en los espacios áulicos e institucionales de las escuelas - sino considerar la "historia incorporada" de los sujetos y las culturas institucionales específicas y acompañar la acción desde los aportes de la Investigación educativa.

La Investigación como una práctica que no implique controlar, vigilar, sino develar, decodificar, generar prácticas racionales y autónomas, facilitando la construcción de un puente favorecedor para ambas prácticas (Formación Docente Continua e Investigación).

En la práctica de Investigación se generan nuevos desafíos: descubrir categorías nuevas a partir de la indagación en el campo y comprobar otras en contextos específicos junto con los prácticos en formación permanente.

La investigación es una de las dimensiones inherentes a la función de los institutos y al mismo tiempo permite:

- A la dimensión de la ***Formación inicial:***

Objetivar sus prácticas institucionales y áulicas (espacios deliberativos y toma de decisiones del Consejo Directivo, de claustros, de equipos directivos de áreas e interáreas, procesos de enseñanza - aprendizaje, etc.) indagando la "caja negra" formando parte del proceso de construcción del Proyecto Educativo Institucional.

Generar conocimiento partiendo de los contextos específicos en los que van a desarrollar su profesión los futuros docentes permitiendo en los alumnos la resignificación de la teoría acerca de la complejidad del fenómeno educativo y al formador de formadores ofrecer experiencias de aprendizaje distintas enriqueciendo la relación teoría - práctica.

Producir teoría sobre la formación docente, aportando a los avances de las investigaciones contemporáneas sobre este tema, previo análisis exhaustivo de los antecedentes, además de la fundamental contribución a las prácticas en curso.

- A la dimensión de **Capacitación:**

Tomar la capacitación como objeto de investigación.

Investigar la gestión de capacitación institucional para que permita la redefinición de los proyectos y estrategias planteadas.

Incorporar la investigación a las propuestas de Capacitación, como proceso sistemático que permita el recorte de problemas institucionales en los que los docentes definan. Esta instancia permitirá que se articule la Investigación, la acción y la participación de las instituciones y agentes del Sistema Educativo.

Incorporar la investigación como contenido de capacitación al interior de los Institutos.

Sistematización de experiencias innovadoras.

- A la dimensión de **Extensión:**

Constituirse en una intervención colaborativa con otras prácticas sociales, produciendo conocimiento que facilite la comprensión de la complejidad de la realidad social, de las condiciones facilitadoras y obstaculizadores de los fines sustentados por valores inherentes a una sociedad democrática en permanente construcción.

Las investigaciones que se promuevan en las Instituciones de Formación docente se orientarán a:

- § Producir conocimiento científico orientado por valores explícitos en los fines de la educación provincial.
- § Considerar la investigación como una práctica inherente a la construcción de la profesionalidad docente, articulando conocimiento y acción, teoría y práctica y desarrollo institucional y profesional.
- § Abordar la complejidad del fenómeno educativo y particularmente los procesos de formación docente desde una investigación multidisciplinaria y desarrollada por equipos conformados por formadores de formadores, docentes, alumnos y otros agentes.
- § Potenciar el desarrollo equilibrado y la articulación permanente de Investigación, Capacitación, Formación y Extensión.

- § Difundir las producciones científicas como construcciones sociales abiertas al intercambio, debate y oposición de ideas.

LINEAMIENTOS DE EXTENSIÓN

Los Institutos de Formación Docente de Río Negro, por ley N° 2888 reconocen como funciones sustantivas las de formación, capacitación e investigación. A su vez el Diseño Curricular de Formación Docente de 1988 y la presente adecuación plantean que es función de los Institutos de Formación Docente el operar como espacios de encuentro cultural, social y político donde padres, alumnos, maestros, funcionarios y la comunidad tengan la posibilidad de analizar, evaluar y proponer alternativas a las cuestiones de interés comunitario.

En los Institutos de Formación Docente continua la extensión es una de las dimensiones inherentes a su función y se entiende por ella al intercambio entre realidades y saberes de una comunidad y los saberes institucionales, promoviendo la construcción de la identidad comunitaria. Esta concepción de extensión también permite generar acciones que contribuyan a la consolidación de la conciencia social, de la solidaridad y cooperación recíproca entre los agentes sociales.

Las actividades de extensión deben posibilitar acercamientos a diferentes realidades, promoviendo aperturas a marcos de referencia más amplios desde el respeto y la valoración de la diversidad y diferencias.

A través de la extensión los Institutos de Formación Docente tienen la posibilidad de establecer redes interinstitucionales, favoreciendo la circulación de información a través de publicaciones, eventos, convenios, jornadas, talleres y asesoramientos, actividades culturales en general.

En síntesis, las actividades de extensión son en su esencia los espacios que permiten el enriquecimiento y la amplitud de miradas, como componentes fundantes de una comunidad democrática. Algunas líneas de acción serán:

- § Generar proyectos de extensión que permitan establecer vínculos con instituciones educativas con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.
- § Promover acciones de extensión que impliquen la implementación de actividades culturales.
- § Desarrollar acciones que tiendan a resolver, analizar e investigar situaciones de interés comunitario en redes interinstitucionales.

- § Impulsar convenios de intercambio con instituciones, locales, regionales, nacionales e internacionales.
- § Articular la dimensión de Extensión con Formación, Investigación, Capacitación.