UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

Tesis de Maestría en Didácticas Específicas

"La experiencia estética como principio de continuidad experiencial para la integración curricular entre las áreas Estético Expresiva y Taller de Práctica en la Formación Docente del Profesorado en Educación Primaria".

Tesista: Prof. Antonela Getto

Directora: Dra. Isabel Molinas

Santa Fe

2026

Índice

Introducción 4

1. Primer Movimiento 6

1.1 Preguntas Iniciales 7

1.2 Antecedentes 9

1.2.I Experiencia estética y educación 9

1.2. II Estética y educación artística 10

1.2. III Experiencia estética y educación inicial 12

1.2. IV Experiencia estética y educación primaria 12

1.2. V Experiencias estéticas y TIC 14

1.2. VI Experiencia estética y educación superior 14

1.2.VII Experiencia estética y formación docente 16

1.3 Posicionamiento en el proceso de investigación 20

1.3.1 Construcción del objeto de estudio 22

1.3.2 Técnicas de construcción de información 22

1.4 Experiencia estética, experiencia artística y continuidad experiencial 24

2. Segundo Movimiento 35

2.1 Episodio de fuga uno: desplazamiento y diálogo interdisciplinar en la Didáctica y las Estéticas contemporáneas 35

2.1. I Desplazamiento y descentración en las estéticas contemporáneas 38

2.1. II Visión quebrada 38

2.1.III Estética relacional y negociación 40

2. 2 Episodio de fuga dos: cristalización y negociación de significados 42

2.2. I Lugar del arte en el curriculum escolar 43

2.2.II Imaginación, pensamiento y emoción como unidad para la comprensión y transformación del mundo 45

2.2.III Bruner: acción, imaginación, simbolismo y negociación para la comprensión y creación de mundos posibles 49

2.3 Episodio de fuga tres: continuidades y rupturas en la formación docente 52

2.3.I Experiencia educativa, cultural y estetizante 53

2.3.II La proyección político-estetizante en la organización del sistema educativo hacia 1880 55

2.3.III Reconfiguración de la dimensión estética hacia 1900: entre el Positivismo Normalista y el espiritualismo del culturalismo Nacionalista 56

2.3.IV Las formas históricas de la mirada como núcleo pedagógico-didáctico 58
2.4 Episodio de fuga cuatro: arte para la integración curricular.....60
2.4. I Contribuciones de la educación artística, exigencias y debates curriculares 62
2.4.II Curriculum integrado.....63
2.4.III Integración curricular.....66
2.5 Episodio de fuga cinco: experiencias estéticas y formación docente.....70
2.5.I Experiencia estética como estrategia metodológica en las prácticas de la enseñanza.....74
3. Tercer Movimiento.....76
3. I. Experiencias estéticas en los Diseño curriculares jurisdiccionales Decreto 564/02 y Decreto 528/09.....78
3. II. Experiencias estéticas en las propuestas didácticas de Área Estético Expresiva I, II, y Taller de Práctica IV y Ateneos 81
3. III. Experiencias estéticas en las prácticas docentes en Área Estético Expresiva y Taller de Práctica IV y Ateneos.....85
4. Continuidad experiencial en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales Decreto 564/02 y Decreto 528/09.....93
4. I. Continuidad experiencial en las propuestas pedagógico-didácticas de AEE I, AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos. 95
4. II. Continuidad experiencial en las prácticas docentes en Área Estético Expresiva II, y Taller de Práctica IV y Ateneos.....97
5. Integración curricular en los Diseños curriculares jurisdiccionales Decreto 564/02 y Decreto 528/09.....111
5.I. Integración curricular en las propuestas didácticas de Área Estético Expresiva I, II, y Taller de Práctica IV y Ateneos.....115
5. II. Integración curricular en las prácticas docentes en Área Estético Expresiva I, II, y Taller de Práctica IV y Ateneos.....118
6. Acuerdos institucionales e integración curricular 127
Conclusiones.....130
Coda.....135
Anexos.....158

Agradecimientos

Como pieza polifónica, esta tesis es producto de la convergencia de diversas situaciones y personas.

Quiero agradecer en principio a mis padres, quienes han desplegado gestos en los cuales la lectura y la música son de capital importancia para mirar e imaginar el mundo.

A Luis y a Giorgio por acompañarme paciente y amorosamente durante el proceso, por colaborar en cada paseo proponiendo preguntas y reflexiones.

A Benjamín y a Gianella, por ser la apuesta a la búsqueda.

A la Dra. Isabel Molinas que guió amablemente y creyó en este trabajo.

A los docentes de la Maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral quienes facilitaron espacios y dudas movilizadoras, las cuales forjaron las bases de la indagación.

A mis compañeras y colegas del ISP N° 10 Mateo Booz y del IES N° 64 Ana María Fonseca.

A los estudiantes que renuevan las experiencias e incitan a continuar aprendiendo.

Introducción

El arte recorre incesantemente los escenarios educativos, pero ha sido históricamente subordinado a los saberes disciplinares, traducido instrumentalmente a ornamento fútil o reducido estratégicamente al campo de la educación artística. En ocasiones, estas concepciones se replican perniciosamente en las lógicas institucionales que condicionan las prácticas de quienes transitan los primeros pasos en docencia. No es extraño que, usualmente, el trayecto de formación del profesorado tenga como única respuesta dejar librada a cada espacio curricular la decisión de revertir las dinámicas anquilosadas que, en algunas ocasiones han neutralizado la potencia de la dimensión estética para la educación.

Esta situación se advierte de continuo y no deja de presentar paradojas e interrogantes que, mientras exhiben una vacancia en los saberes didácticos, demandan respuestas concretas y vuelven apremiantes nuevos conocimientos. Aún más, la urgencia de alternativas que configuren un desvío de las dinámicas históricas se vuelve patente en cada instancia pedagógica.

Por ello, esta necesidad se reveló en la experiencia del Taller de Práctica IV y Ateneos de la carrera Profesorado en Educación Primaria. Simultáneamente, en el acompañamiento de los estudiantes de cuarto año comenzamos a encontrar las pistas que nos permitirían desovillar los nudos detrás de la pregunta que inaugura esta tesis: ¿cuáles son las propuestas didácticas en el Área Estético Expresiva I, II, Taller de Práctica IV y Ateneos que, basadas en experiencias estéticas, operan como principio de continuidad experiencial para la integración curricular en el Profesorado de Educación Primaria en el IES N° 64 Ana María Fonseca, en 2023-2024?

En relación con el abordaje de este primer interrogante, organizamos esta tesis en cuatro partes (tres movimientos y una coda). A tres de estas partes, las inauguramos con la imagen de una obra de arte de los artistas Yasumasa Morimura, Luis Felipe Noé, y Anish Kapoor. Estas expresiones dinamizan y potencian las aproximaciones metodológicas asumidas y el encadenamiento de los conceptos. Es decir, nos permiten jugar con las relaciones entre contenido y forma mientras volvemos inteligibles los caminos para escapar a la maraña histórica que predica cierta pasividad de la dimensión estética.

El concepto de fuga musical (Soler, 1981) con su ímpetu metafórico, talla la estructura de este trabajo. Ya que la fuga responde a una composición polifónica que se basa en un

tema central del cual se desprende un número indeterminado de episodios. Episodio de fuga remite al término huida, persecución, y señala el carácter de la técnica imitativa que hace pasar el tema central de una voz a otra, incorporando contrapuntos. Esta metáfora nos posibilitó pensar el proceso de investigación como un *continuum* en el que las afirmaciones provisorias, se transforman en nuevas preguntas motoras de búsqueda e indagación.

En virtud a lo anterior, en el *Primer movimiento* enunciamos las preguntas iniciales, relevamos los antecedentes y demarcamos los aspectos metodológicos en cuanto a nuestro posicionamiento en el proceso de investigación, la construcción del objeto de estudio, las técnicas de construcción de información y la definición conceptual fundamental, a partir de la cual se desprenden ampliaciones e inclusión de diversas voces (perspectivas y autores), expresadas en los episodios de fuga siguientes.

En el *Segundo movimiento*, desarrollamos el marco teórico a partir de los aportes de la Didáctica General, la Didáctica Específica de la Educación Artística, la Psicología Socio-histórica y Cognitiva, la Sociología de la Educación y las Estéticas Contemporáneas.

En el *Tercer movimiento*, llevamos a cabo el análisis de la información recabada a partir de los núcleos teóricos estructurantes presentados en el Segundo movimiento y a partir de las decisiones metodológicas definidas en el Primer movimiento.

Finalmente, exhibimos en las conclusiones los aportes llevados a cabo a lo largo de la investigación y los nuevos interrogantes surgidos a partir de este proceso de indagación. Bajo el título coda enunciamos las reflexiones finales y consumamos la composición.

En cuanto su originalidad, nos animamos a hipotetizar que nuestro trabajo responde, en primer lugar, a los aportes realizados a partir de las relaciones teóricas establecidas desde los diferentes campos de saber que se entraman en el núcleo didáctico. Estos vínculos presentan, tal como lo expresa Camilloni (1993) a la Didáctica como teoría de la encrucijada en tanto espacio de intersecciones y confluencias que problematizan y enriquecen los debates en educación. Mientras que, en segundo lugar, refiere al contexto inédito del estudio que permite rescatar y visibilizar tensiones vinculadas tanto a vacancias como a propuestas de articulación interdisciplinar entre espacios curriculares dentro del trayecto de formación inicial en el Profesorado en Educación Primaria.

1. Primer Movimiento



1| Yasumasa Morimura. *Las Meninas Renacen de Noche.* 2013.
https://www.arteinformado.com/agenda/f/las-meninas-renacen-de-noche-100417

Iniciamos el Primer movimiento con la obra del artista japonés Yasumasa Morimura: Las Meninas Renacen de Noche, como reflejo del dinamismo en la búsqueda, como exhortación y convite al descentramiento y como posibilidad de revisión de aquello que se presenta como lo dado. Nadie mejor que Dewey para revelar:

> El problema que tenemos entre manos puede ser concretamente dibujar una distinción entre expresión y afirmación. La ciencia afirma significados; el arte los expresa. Las afirmaciones disponen las condiciones bajo las cuales puede darse la experiencia de un objeto o situación. Una afirmación es buena, es decir, efectiva, según el grado en que estas condiciones se afirman, en tanto que caminos que pueden utilizarse como direcciones en las cuales uno puede llegar a una experiencia. Lo poético como distinto de lo prosaico. lo estético como distinto de lo científico, la expresión como distinta de la afirmación. hacen algo diferente para dirigirnos hacia una experiencia: la constituyen (1934, p. 84).

1.1 Preguntas Iniciales

Tal como expresamos en la introducción, nuestro proceso de indagación partió de la pregunta: ¿cuáles son las propuestas didácticas en Área Estético Expresiva[1] I, II, y Taller de Práctica IV y Ateneos que basadas en experiencias estéticas operan como principio de continuidad experiencial para la integración curricular en el Profesorado de Educación Primaria en el IES N° 64 Ana María Fonseca en 2023-2024?

Como objetivo general, nos proponemos contribuir al conocimiento sobre los saberes y prácticas que se construyen entre el Área Estético Expresiva y el Taller de Práctica IV y Ateneos a partir de la experiencia estética como estrategia de integración disciplinar.

En cuanto a los objetivos específicos, relevamos y analizamos los aportes emergentes de las zonas de borde (configuradas por las relaciones entre las teorías psicológicas del aprendizaje, de la pedagogía, de la sociología, de la historia de la educación y de la didáctica general y didáctica específica de las artes visuales) en tanto que dan cuenta de la importancia de la dimensión estética en las prácticas de la enseñanza en Nivel Primario.

En el mismo orden de cosas, nos propusimos describir las perspectivas actuales sobre el lugar que ocupa la experiencia estética en la formación docente inicial en el Profesorado de Educación Primaria en la provincia de Santa Fe, desde un corpus de documentos seleccionados expresamente para este proyecto (Plan Decreto N° 564/02[2], Plan Decreto N° 528/09, programas de cátedra de AEE I y II y Taller de Práctica IV y Ateneos).

En síntesis, buscamos aportar elementos teóricos y prácticos que permitan dar cuenta de la percepción y producción de sentido de las y los docentes de Taller de Práctica IV y Ateneos y AEE I/ II sobre la experiencia estética y el alcance curricular en los trayectos de formación en el Profesorado de Educación Primaria en el IES N° 64 Ana María Fonseca.

En virtud de lo anterior, las conjeturas que dinamizaron el proceso de indagación fueron:

[1] De aquí en adelante, AEE.

[2] El acceso a este documento demandó una búsqueda en diferentes Institutos de la ciudad de Santa Fe y de la provincia, debido a que el material no se encuentra en la página web del Ministerio de Educación de la Provincia. Agradecemos al ISP N° 10 Mateo Booz de la ciudad de Helvecia, quien facilitó el acceso a su archivo institucional.

-La apertura al trabajo conjunto entre Taller de Práctica IV y Ateneos y AEE I/ II contribuye a enriquecer la perspectiva de prácticas de la enseñanza basadas en el curriculum integrado (Efland, 2000; Torres Santomé, 1998).

-La subordinación de la experiencia estética a los saberes disciplinares responde a las diversas concepciones devenidas de la articulación arte-educación- sociedad plasmadas en diferentes propuestas curriculares. En el caso de Nivel superior para la formación docente, dichas concepciones pueden verse plasmadas en el Decreto N° 564/02 y el actual Decreto 528/09.

-La experiencia estética desde el principio de continuidad experiencial (Dewey, 1960) facilita los procesos dialógicos interdisciplinares al interior de las prácticas docentes en el marco de las residencias, facilitando al estudiantado la integración curricular y la recuperación significativa de marcos epistemológicos y metodológicos.

-El núcleo relacional promovido en torno a la experiencia estética como principio de continuidad experiencial (Dewey, 1960) posibilita trascender los enfoques disciplinares centrados en la colección de asignaturas dando lugar a una propuesta curricular integrada.

De allí que enunciamos como hipótesis que la perspectiva de un curriculum integrado a partir de experiencias estéticas como principio de continuidad experiencial, posibilita la interdisciplinariedad e integración significativa, tanto en los procesos de aprendizaje, como en los procesos de construcción metodológica (a partir del trabajo colaborativo) logrando un impacto formativo en las y los estudiantes de los Profesorados en Educación Primaria.

De allí que nuestro propósito sea reflexionar sobre aquellas prácticas de AEE I/ II (Artes visuales, Música, Danza) y Taller de Práctica IV y Ateneos que promueven desde la experiencia estética (Schaeffer, 2005), la experiencia artística, (Dewey, 2008) la continuidad experiencial (Dewey, 1960) y el diálogo interdisciplinar como posibilidad de una proyección progresiva de un curriculum integrado (Efland, 2000, 2002; Torres Santomé, 1998), incluyendo la integración como estrategia metodológica al interior de las prácticas de la enseñanza (Litwin, 2008; Acaso, 2006 ; 2019).

Entendemos que el desafío reside en lograr una polifonía interdisciplinar, en la cual las experiencias estéticas no sean subsumidas en los contenidos disciplinares, ni se reduzcan a una cuestión metodológica instrumental, sino que se proyecten como potenciador de la

continuidad experiencial (Dewey, 1995) y las experiencias formativas facilitando, también la reflexión la creatividad y la creación colectiva.

En resumen, llevamos a cabo una investigación didáctica pensando en las potencialidades de "una didáctica como transdisciplina" (Gerbaudo, 2021, p. 10) reponiendo el pensamiento de Rancière: "Limitarse al arte es olvidar que el arte mismo no existe sino como una frontera inestable que, para existir, necesita que la crucen incesantemente" (2012, p. 14).

1.2 Antecedentes

Ningún hablante es un Adán.
Bajtin, 1998, p. 249

El orden de presentación de los antecedentes, tiene como criterio --en tanto referencias y bases fundantes de los principales planteos--, el aspecto epistemológico en relación a las variables que componen el objeto de estudio.

Encontramos antecedentes directos en autores que se han ocupado de aspectos diversos sobre el lugar del arte en la educación en general y desde la especificidad del saber disciplinar (Artes visuales) a través de diferentes enfoques.

Podemos establecer una variedad importante de líneas de investigación que se orientan en ambos sentidos (generalidad y especificidad), así como una riqueza inscripta desde el criterio contextual y disciplinar. Es decir, contamos con aportes que responden a contextos diversos como líneas de investigación norteamericanas, europeas, latinoamericanas y locales. Por esta razón, podemos afirmar que nuestra búsqueda incorporó aspectos que enriquecieron el análisis, estableciendo las salvedades y contextualizaciones necesarias para demarcar los contornos de aquello que nos propusimos estudiar.

1.2.I Experiencia estética y educación

Respecto a los estudios sobre experiencia estética, si bien tomaremos la perspectiva de Jean Marie Schaeffer[3] (2005, 2015) debemos mencionar que existe una prolífera producción teórica, desde campos disciplinares como la filosofía (Solas, 2013; Rosengurt, 2016; Pabello y Alcaraz Romero, 2006) la antropología y la antropología del arte. Tal es

[3]Desarrollamos el planteo de Schaeffer en el apartado Experiencia artística, estética y continuidad experiencial.

el caso de Jaques Maquet (1986) quien parte de la pregunta sobre la especificidad del fenómeno artístico (como proceso simbólico) en su aspecto mental-experiencial. Parte de la fenomenología, en tanto aborda la significación de los fenómenos psíquicos describiéndolos tal como aparecen en los procesos de conciencia. De allí, su definición de arte como una entidad intersubjetiva y como construcción mental acordada por un grupo de personas y no como una entidad independiente ubicada en el universo empírico de los objetos.

En el campo educativo, un aporte significativo fue realizado por Wojnar (1967) quien en su obra *Estética y pedagogía* atribuye a la estética una primacía en los procesos de formación integral del sujeto. De allí que, la estética no se presente como un agregado al proceso educativo, sino como dimensión en sí misma que contribuye a la formación del todo.

Una perspectiva particular dentro de los debates educativos, plantea José Lucas Sanahuja (2004) quien propone pensar en la relación indisociable entre estética y ética.

Por su parte, la autora Magaldy Téllez (2004) en el artículo "Educación, comunidad y libertad. Notas sobre el educar como experiencia ética y estética", reflexiona sobre la práctica educativa como experiencia ética y estética y su correlato en la creación de comunidades de libertad, para repensar el sentido público de la educación[4].

A los fines de nuestra investigación fueron pertinentes los aportes de Arthur Efland, Kerry Freedman y Patricia Sthur, (1996) quienes analizan desde la especificidad de la historia del arte los debates y quiebres epistemológicos que atraviesan al arte, a la educación artística y al curriculum.

1.2. II Estética y educación artística

El autor Imanol Aguirre Arriaga (2005), en el artículo Educar desde y para la experiencia estética. La educación artística y la formación del sujeto, sugiere pensar la educación artística como experiencia estética, entramada en prácticas colectivas. Analiza diferentes modelos formativos, los cuales considera insuficientes –desde su perspectiva pragmática- para una educación integral. Retoma la perspectiva pedagógica de Dewey, ubicando en el centro del proceso formativo a las experiencias estéticas como implicación emocional

[4] Autores clásicos como John Dewey, Lev Vygotsky y Jerome Bruner serán recuperados en el marco teórico, ya que (como mencionamos antes) consideramos que dichos aportes proporcionan categorías que ayudan a desarrollar nuestro estudio.

e imaginativa en la transformación sensible del sujeto. Asimismo, dicho autor en el libro *Teorías y prácticas en la educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética* (2005), presenta la noción de educación artística como experiencia estética contingente, lo que implica una relación con el arte desde la multiplicidad de interpretaciones y desde la apertura expansiva, propone pensar el arte como relato abierto capaz de lograr un enriquecimiento subjetivo.

En 2006 Aguirre Arriaga, en su ponencia: *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación* –en el marco del Foro virtual permanente del Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y el Caribe retoma los aspectos más relevantes que configuran los modelos formativos en el campo de la educación artística.

Desde la articulación arte-educación integral, el inglés Herbert Read (1993) en su obra *Educación por el arte*, parte de la tesis de Platón de que el arte debe ser el pilar fundamental de toda educación. Asimismo, en *Imagen e idea. La función del arte en el desarrollo de la conciencia humana*, refuerza su postura en cuanto al papel fundamental del arte en la formación integral individual-social del sujeto.

Por otra parte, desde el ámbito disciplinar de la educación artística norteamericana, Rudolf Arnhem (1989) expone que la educación artística adquiere relevancia como un modo de comunicación. Las imágenes en tanto sistema de comunicación no verbal tienen códigos visuales específicos, lo que requiere una formación que atienda a estos aspectos.

Consideramos recuperar el encuadre teórico de Arthur Efland (2000, 2002) y su estudio sobre las relaciones entre Educación, Epistemología Moderna (fragmentada en campos disciplinares), Epistemología Posmoderna (Integrada en Collage), Cultura (dominante-marginal-dinámica y flexible) y configuración del Curriculum moderno/posmoderno.

El trabajo de la arquitecta argentina María Cristina Martínez (2010) titulado *Docentes de educación artística: Experiencias en el marco de la formación continua*, analiza dos propuestas de pos-título (programas 2008), basados en la formación continua de docentes de educación artística y la repercusión de las experiencias estéticas promovidas por dichos programas.

Asimismo, desde el campo de la Didáctica de la Expresión Plástica, José María Mesías-Lema (2024) plantea en su artículo Boniteza, la experiencia estética en arte y educación.

Avances y argumentos científicos desde las neurohumanidades, cómo se produce la experiencia estética desde el concepto de boniteza (belleza de las cosas de la vida cotidiana) en el arte contemporáneo a través de los aportes de la neurociencia y la neuroestética.

El artículo Colcha de retazos: la estética del yo en la narrativa pictográfica en el paradigma plural singular, de las autoras Margaréte Berkenbrock-Rosito y María Thais Fernandes (2023) expone la construcción del concepto de narrativa biográfica pictográfica a partir del dispositivo "Colcha de retazos". Las autoras indagan la percepción de la constitución de la identidad, a partir de experiencias materializadas en narrativas. Con ello, buscan reflexionar sobre la dimensión estética en las narrativas biográficas.

1.2. III Experiencia estética y educación inicial

En relación a la educación infantil, Claudia Soto y Rosa Violante (2016) en su obra *Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza*, abordan la educación integral en las primeras infancias y proponen recuperar el binomio juego/experiencia estética en relación a los pilares de la Educación Inicial.

Por otra parte, la tesis doctoral de Sara Battista (2022) titulada *La experiencia estética del sublime cognitivo: estética, aprendizaje y educación*, plantea el potencial formativo en la creación de sentidos que las experiencias estéticas facilitan en los procesos de aprendizajes de los niños. Recupera perspectivas pedagógicas de Dewey, Malaguzzi y Montessori que entran en diálogo con la noción de "sublime cognitivo". Asimismo, vincula dicha noción con el concepto Estética infantil ubicándolas en el centro del diseño de propuestas didácticas y de entornos pedagógicos.

1.2. IV Experiencia estética y educación primaria

Un abordaje de intersección disciplinar se plantea en diversos artículos reunidos a propósito del I Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: Construcción de Identidades (2010). En las actas de dicho congreso hallamos variados planteos (Reyes González, Moleón Viana, Hernández, Rangel Vieira Da Cunha, Rifá Valls) donde se expone como línea general de investigación el estudio de prácticas de la enseñanza en educación primaria atravesadas por propuestas

interdisciplinares que nuclean experiencias artísticas y estéticas con espacios curriculares como formación ética y ciudadana.

Asimismo, artículos como el de los autores Huerta (2019) Arte para primaria y Zurroza Barrera (2020) Un proceso sincrético con rasgos autobiográficos, desarrollan el tópico de la construcción de la Identidad en educación primaria a partir de la exploración de obras pictóricas centradas en el autorretrato.

Por su parte la autora Sánchez Prieto (2018) en su proyecto de Arte titulado La experiencia del arte en Primaria a través de una "Triple creación", la autora propone que el modelo didáctico denominado "Triple acción" prioriza la vivencia del arte como proceso experiencial a partir de la confluencia de la fotografía, la pintura y performance. Dicha propuesta es llevada a cabo en un salón de Tercer Grado del Centro de educación infantil y primaria Maximiliano Gil en Tacoronte, España.

Otra perspectiva aporta el artículo de Ceja Bernal (2020) Fundamentos de una pedagogía de la identidad del arte, el cual plantea que el binomio Arte y Educación artística adquiere una especial relevancia al entramarse con la identidad cultural y la subjetividad. Plantea una perspectiva pedagógica centrada en la dimensión reflexiva, crítica y simbólica del arte.

Por su parte, Joselyn Giraldo Álvarez (2020) en su tesis de grado *Emociones cotidianas: una propuesta artística y literaria* (en la línea de la literatura infantil como posibilidad de experiencia estética en la educación básica primaria) *de una maestra del lenguaje en la I.E*, estudia una práctica educativa llevada a cabo en primer grado en el área de Lengua que, desde el formato taller y basado en la saga de cuentos infantiles de Dimiter Inkiow (2018) *Yo y mi hermana Clara,* explora la educación emocional y sensible a través de lecturas en voz alta. La indagación se centra en los procesos reflexivos socializados, a partir de la lectura en voz alta –estudiantes y docentes- y de las diversas mediaciones implementadas por la docente para abordar tensiones emocionales.

La autora española Ana Pérez Muñoz (2012) en su tesis *Experiencia estética y creatividad: aplicación de la teoría de Alfonso López Quintás al aprendizaje de la música en primaria*, recupera del autor los aportes realizados en relación a la importancia de las experiencias estéticas para la formación integral del niño. En este caso el centro del análisis, más allá de la sistematización de planteos filosóficos en torno a la estética,

repone la perspectiva de John Dewey en cuanto a la categoría de experiencia artística en diálogo con la música.

Los aportes de Alfonso López Quintás (2000) trazan un interesante análisis en torno a la experiencia estética y su potencialidad formativo en lo humano, cultural y social de modo integral. En su obra podemos observar que reúne las perspectivas opuestas, respecto al hecho estético entre H. Osborne (1970) y C. Geertz (1973) mediando así en el reconocimiento de igualdad entre los objetos artísticos, los códigos simbólicos y el mundo socio-cultural presentes en él (Pérez Muñoz, 2012).

1.2. V Experiencias estéticas y TIC

Los artículos de Espino Suar (2011) En contacto con el Arte: nuevas aplicaciones de las TIC en la programación de visitas a museos, Restrepo Acevedo (2012) Arte digital y educación artística: emergencia de nuevas prácticas pedagógicas en la ciudad de Medellín, Capasso (2018) Sobre los usos web vinculados a la producción y enseñanza de prácticas artísticas contemporáneas, Bernaschina Cuadra (2019) Las TIC y Artes mediales: La nueva era digital en la escuela inclusiva y la tesis doctoral de David Mascarell Palau (2019) *El concepto de TIC en la educación en Artes Visuales en nuestra contemporaneidad. Influjos educativos en movilidad en el Siglo XXI*, dan cuenta de vinculaciones teóricas y prácticas entre arte, educación artística (en diversos niveles educativos) y TIC.

Otra investigación relacionada a experiencias estéticas y TIC, es la de los autores Juan Daniel Ramírez, Elodia Hernández-León y María Marco-Macarro (2016), quienes en el artículo Aprendizaje y experiencia estética. Roles de la multimodalidad en Educación Superior, analizan experiencias de docentes, que desde el ámbito de las Ciencias Sociales de la Universidad de Pablo de Olavide (Sevilla) generan propuestas de Multimodalidad, en las que los estudiantes combinando imagen y escritura producen textos sobre su identidad y mundo vital. Recuperan de las producciones temas de interés, reflexiones y experiencias sensibles, vividas estéticamente.

1.2. VI Experiencia estética y educación superior

En lo que respecta a líneas de investigación vinculadas a experiencia estética y educación superior, el trabajo de Marlene Camarena-Acosta, Pablo Cortés-González y Elisa Lugo Villaseñor (2024) *Educación estética y creatividad en la experiencia estudiantil*

universitaria. Un estudio etnográfico-narrativo, analiza el impacto de las experiencias estéticas en estudiantes universitarios –de una universidad púbica estatal de México-, y la contribución de dichas experiencias en el desarrollo de la creatividad y el sentido crítico. La discusión que proponen orbita sobre la noción que, tanto los procesos de enseñanza como los de aprendizaje son de naturaleza estética, por lo que el ámbito de formación inicial estimula y facilita el desarrollo de la creatividad en los estudiantes.

El autor Norberto de Jesús Caro Torres (2016) en su artículo Pensar la literatura y la enseñanza de las ciencias en la educación básica: a propósito de una experiencia estética con el cuento y la novela, propone un análisis didáctico interdisciplinar entre ciencias y literatura. La relación que formula parte de novelas y cuentos como mediadores de experiencias estéticas formativas. Puntualiza en las posibilidades estéticas en el aprendizaje de las ciencias, enriqueciendo la comprensión, creatividad, sensibilidad y diálogo interdisciplinar. Posteriormente en su tesis doctoral, Diálogos entre la literatura y las ciencias: construcción de una estrategia didáctica para la formación estética de profesionales en la educación superior (2020), Caro Torres indaga la articulación entre Ciencia y literatura. Reflexiona sobre la presencia e influencia de textos científicos (filosofía y lingüística) y literarios en su trayecto de formación inicial, realizando un abordaje interdisciplinar entre Didáctica General y Didácticas Específicas (Educación superior Universitaria, Literatura). Asimismo, plantea la categoría experiencia estética en el ámbito de la formación superior, a través de la literatura (novelas, cuentos) como mediación y estrategia didáctica (*Cienciatura* de la razón poética) para la expansión del conocimiento científico y experiencial.

El trabajo de Venanzetti, Crisalle, Balbis, Farías, Ceruti, Pioli, Talavera, Aphalo, Campestrini y Miretti (2019) titulado "Juego y experiencia estética en prácticas con niños sostenidas por cientistas de la educación en Rosario", orienta hacia el estudio de las prácticas profesionales llevadas a cabo por profesores en Ciencias de la Educación en relación a las infancias en diversos ámbitos. Analiza las modalidades y usos del juego y experiencias estéticas por parte de cientistas de la educación –egresados de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Rosario- con niños en diversos contextos (estatal educativo, estatal no educativo, ONG de contextos no vulnerabilizados, ONG de contextos vulnerabilizados).

Hallamos en la tesis de Maestría de Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral de la autora Fani Grosso (2018) un análisis que podría entenderse similar a

nuestro planteo, pero destacamos que su estudio se centra en la formación docente de los y las estudiantes del profesorado en Artes visuales que cursan el Taller de Práctica IV (Residencias). Brinda especial atención a los aspectos que hacen a la complejidad de la inserción institucional y al trabajo conjunto desarrollado por las instituciones a cargo de este proceso. En este sentido, podemos afirmar que el núcleo de formación inicial del que parte esta investigación es el profesorado en artes visuales, encontrando en el trayecto de la práctica de residencias varias dimensiones de análisis.

1.2.VII Experiencia estética y formación docente

En el mismo sentido, pero enfocado hacia la formación docente y la fusión arte-pedagogía hallamos los aportes de Acaso (2006, 2009) Pimazzoni (2020), Greene, (2004 y 2005) y Dávila y Dávila (2018), García (2020), Degante (2020).

La autora brasilera Cynthia Farina (2006) propone en su artículo, Arte, cuerpo y subjetividad. Experiencia estética y pedagógica, un análisis centrado en los vínculos entre imágenes estéticas, subjetividad y formación docente. Recurre a la categoría Pedagogía de las afecciones, para establecer relaciones significativas entre experiencia estética y Pedagogía.

En cuanto a experiencia estética y formación docente, el artículo Marcos de teorías poscríticas para repensar la investigación en educación ambiental: la experiencia estética y la subjetividad en la formación de profesores y educadores ambientales, de Carolina Andrade da Silva, Tainá Figueroa Figueiredo, Reinaldo Luiz Bozelli, Laísa Maria Freire (2020), publicado en la revista *Pensamiento Educativo*, centra su análisis en las narrativas producidas por profesores y educadores ambientales en torno a elementos sensoriales y afectivos devenidos de la propuesta Un sendero interpretativo en la selva amazónica de Brasil. A partir de las experiencias narradas, proponen el paso del registro de sensaciones prerreflexivas a reflexivas.

Por otra parte, encontramos un incipiente punto de relación entre nuestra indagación y el planteo de las autoras cubanas Isela Urra Dávila, Lourdes Urra Dávila y Lissette Jiménez Sánchez (2018), quienes plasman en su tesis doctoral *La educación estética: una mirada desde la formación profesional pedagógica* un estudio sobre las contribuciones de la educación estética en la formación docente.

Por su parte, Marcelo Castillo Bustos (2020) en el artículo La formación docente desde una perspectiva estético-pedagógica expone los resultados de una investigación llevada a cabo con docentes de bachillerato y educación básica. Propone un modelo formativo centrado en valores estéticos como placer, pasión, compromiso y empoderamiento.

Tomamos numerosos aportes de Gabriela Augustowsky ya que, sus contribuciones nos permitieron visibilizar la articulación entre especificidad y la generalidad didáctica. En *Enseñar a mirar imágenes* (2008) recupera debates sobre la interpretación y la visión, al tiempo que aborda aspectos teóricos sobre didáctica de la imagen y la educación visual para la definición de lineamientos de las prácticas pedagógicas.

En *Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa* (2009) analiza el lugar de las imágenes escolares, la significatividad de las paredes de los salones de clases dentro de la cultura escolar y puntualiza en la importancia del registro fotográfico como herramienta para la investigación educativa.

En el libro *El arte en la enseñanza* (2012), la autora visibiliza y problematiza los modos en que el arte ha sido incorporado al sistema educativo. Examina desde la perspectiva pedagógica, los estudios culturales y la teoría estética, las tradiciones heredadas y los supuestos que subyacen a prácticas educativas estereotipadas, las cuales atraviesan la educación artística. Frente a ello, plantea la necesidad de facilitar experiencias educativas integradoras basadas en la interpretación, producción y contextualización de las prácticas artísticas.

En la misma línea de contribuciones, consideramos recuperar el artículo *¿Es posible enseñar a mirar? Apuntes para un sensorium didáctico* (2024) en el que la autora problematiza el lugar del arte en las instituciones educativas devenido de enfoques tradicionales. Plantea que el arte es un modo particular de conocimiento y construcción de sentido que requiere modos de mediación pedagógico-didácticos específicos.

A los fines de nuestra indagación resulta ineludible recuperar de Augustowsky el artículo *Herencias, destinos y guirnaldas* (2025) en el cual plantea desde una mirada crítica, una problematización sobre la persistencia de las tradiciones didácticas de la educación artística en la actualidad. Reconoce la persistencia de núcleos duros de sentido (discursos, prácticas, creencias) construidos a partir de una doxa teorizante, la cual se articula como marco orientador de las decisiones y acciones didácticas en el campo de la educación artística. Producto de ello, las herencias hegemónicas orbitan en torno a concepciones

tales como el arte como contemplación sublime separada de la vida cotidiana, la belleza como valor estético dominante y el talento innato como cualidad precedente al artista. La autora plantea diversas metáforas que dinamizan las tensiones expuestas en su análisis, entre ellas la metáfora de las guirnaldas la cual remite a rituales escolares (decoración, producción estandarizada) que, actuando como dispositivos, componen los núcleos duros de sentido.

Finalmente, nuestra tesis guarda relación con la línea de investigación que desarrolla Isabel Molinas en su tesis doctoral (2015) *Arte sin disciplina, educación experiencial y educación espiritual. La dimensión estética en las prácticas de enseñanza de las artes visuales en la provincia de Santa Fe*, cuya cercanía consideramos geográfica y epistemológicamente, aunque el contexto de análisis difiera.

La misma autora, en 2017 en el artículo La experiencia estética y el diseño de aulas expandidas, aborda la relación entre arte y educación a partir del espacio-aula expandido como estrategia formativa que enriquece la formación docente.

Un aporte fundamental de dicha autora nos permitió pensar el campo de encrucijadas a partir de la indagación sobre la experiencia estética como componente del currículo en el marco el trabajo con tarjetas postales diseñadas para dos seminarios de doctorado del campo de las Ciencias de la Educación, en las Universidades Nacional de Rosario y Litoral, en 2021 y 2022 (Molinas, 2023).

La propuesta de los autores Molinas y Porta (2023) titulada Río y mar, tal para cual. Diálogo sobre ficciones compartidas para construir futuros en el campo educativo, permitió vislumbrar un horizonte cercano a nuestras inquietudes iniciales, ya que expresan la importancia existente en la experiencia sensible ante la mera interpretación, el diálogo interdisciplinar y la relevancia de la dimensión estética en las prácticas de la enseñanza.

En el mismo año, Molinas en el artículo *Arte expandido, experiencia estética, vecindades y afectaciones sensibles*, analiza desde la categoría arte expandido la trascendencia de las experiencias artísticas entramadas en la vida cotidiana y la generación de vecindades estéticas y afectaciones sensibles en diversos ámbitos, como el social y el educativo.

El artículo de Molinas *Entregate a la novela: un puñado de flechas sobre imaginación y futuro* (2025) invita a pensar la novela contemporánea (en este caso a partir de la novela

de María Gainza “Un puñado de flechas”) como un dispositivo híbrido que discurriendo en la apertura y la incertidumbre promueve formas diversas y alternativas de percibir, vivir e imaginar. Esta perspectiva resulta de especial interés a los fines de nuestra indagación. En virtud de lo anterior, destacamos que los aportes de dicha autora nos dejaron desentramar discursos y categorías conceptuales que resultaron basales a los fines de desarrollar nuestro punto de vista teórico. Destacamos que hallamos diferencias significativas en cuanto al objeto y contexto de indagación, pero insistimos en la proximidad en relación a la selección de categorías que encontramos sistematizadas en su investigación[5].

Finalmente, de acuerdo con la pregunta inicial, la cual supone un sistema conceptual y producto de la revisión de los antecedentes, proponemos un estado del arte que orbita en torno al análisis de propuestas pedagógico-didácticas que incluyen la experiencia estética como eje vertebrador de la práctica educativa. Bajo este enfoque, recuperamos los aportes de Jean-Marie Schaeffer (2005, 2015) con el propósito de comprender la experiencia estética más allá de su vinculación exclusiva con el arte, entendiéndola como un modo de relación particular con el mundo. A su vez, en estrecha relación con la categoría anterior, retomamos el principio de continuidad experiencial planteado por John Dewey (1960), el cual nos permite visibilizar cómo las experiencias educativas pueden articularse significativamente. Por último, incorporamos el enfoque teórico de Torres Santomé (1998) en relación a la integración curricular, concebida como una alternativa superadora a la fragmentación disciplinar. La articulación de estas perspectivas nos posibilita identificar tanto avances como vacancias en la producción académica, específicamente en relación con el diseño de propuestas pedagógico-didácticas que basadas en experiencias estéticas, faciliten la continuidad experiencial y la integración curricular.

[5] Cabe señalar que, dada la naturaleza de la investigación (en su carácter dinámico y cíclico) el estado de situación se encontró (al igual que el resto de los puntos y apartados) sujeto a modificaciones y ampliaciones.

1.3 Posicionamiento en el proceso de investigación

Como enunciamos al inicio, recuperamos el juego de metamorfosis que propone el artista Yasumasa Morimura en su obra Las Meninas Renacen de Noche ya que nos invita a reflexionar respecto a los posicionamientos, perspectivas y relaciones presentes en el marco del proceso de investigación.

La diversidad de perspectivas nos permite explicitar metafóricamente nuestro posicionamiento respecto al proceso de investigación. Por un lado, a partir de la recuperación de obras clásicas y categorías establecidas por otros autores. Por otra parte, a través del enfoque metodológico adoptado. Es decir, a partir de las coordenadas a través de las cuales organizamos el trabajo de campo, las posturas que adoptamos al momento de realizar las observaciones y desde qué perspectivas nos posicionamos al momento de llevar a cabo las entrevistas. En tal sentido, coincidimos con Eisner (1998) en que el modo en el cual vemos y actuamos frente a una situación y la forma en la que interpretamos lo observado lleva una impronta propia. Esta firma propia imprime una intuición individual a la observación. Adscribimos a la perspectiva de Augustowsky (2009, p. 9) en cuanto a que el objeto de investigación no está ahí, sino que se construye, se define, se arma y en cierto punto se inventa.

En tanto formadores de formadores nos cabe la indagación compartida, el vagabundear lo obvio (Cárdenas, 2013, p. 14) recuperar la curiosidad como derecho (Freire, 1997, p.6) a partir del análisis en contexto y la producción de conocimiento tendiente a brindar aportes abiertos, tentativos, exploratorios que potencien experiencias de construcción social de saberes, como ejercicio de defensa del derecho a problematizar la realidad que se vive (Sirvent, 2018).

Nuestro posicionamiento se inscribe dentro del campo de la investigación didáctica (Edelstein, 2000) y supone una actitud investigativa ante el conocimiento, una concepción de provisionalidad del mismo a partir de la apertura a la pregunta, la generación de inferencias y la búsqueda de posibles soluciones conjeturales (Dalmaroni, 2009). Asimismo, el diálogo entre los marcos-soportes conceptuales con las situaciones empíricas, guiaron la selección de herramientas conceptuales y las técnicas de investigación (Rockwell, 2009).

El marco metodológico[6] en el que ubicamos nuestra indagación es el paradigma cualitativo, de corte interpretativo (Monje Álvarez, 2011) desde el enfoque etnográfico-educativo, tratándose de una investigación didáctica. La forma más apropiada para llevar adelante el estudio propuesto de acuerdo al problema, las preguntas y los objetivos planteado, fue dentro de la investigación cualitativa (Vasilachis, 2007) en tanto el conjunto de tradiciones que allí se inscriben se ha ocupado de indagar las formas en las que el mundo es comprendido, experimentado y producido en comunicación e interacción entre los actores sociales.

En particular, guió nuestra construcción metodológica la perspectiva etnográfica (Patton, 1990; Rockwell, 2009) o síntesis etnográfica (Valles, 1997), devenida del enfoque socio antropológico intentando develar las teorizaciones implícitas y rutinas que sustentan las prácticas de la enseñanza (Goetz y Le Compte 1988). Desde la perspectiva de Fasano (2015) la etnografía permite dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio debido a que el enfoque se basa en el diálogo (relación dialógica con la alteridad) como matriz teórico-epistemológica, aspecto transversal a lo largo del proceso de investigación.

Respecto a las concepciones del trabajo de campo[7] y sus implicancias, adscribimos a la perspectiva de Eric Wolf (1964) quien lo define como un modo de ritual en el cual el investigador se templa en el transcurso de la observación a partir de la participación. Coincidimos con Guber (2001) en que las técnicas se hallan impregnadas por supuestos que no provienen del trabajo de campo, sino que son propios del investigador.

El punto de partida residió entonces, en la naturaleza socialmente co-construida de la realidad. Es decir, como producto de discursos y prácticas complejas entrecruzadas, entre instituciones, aspectos curriculares, prácticas de formación docente y concepciones sobre arte, educación y curriculum (en aspectos específicos de tiempos y lugares determinados). Entendemos que los contextos no refieren a localizaciones

[6] Pensamos que en el aspecto metodológico (como construcción) se ponen en juego perspectivas epistemológicas y morales (Dalmaroni, 2009) que configuran a su vez los alcances y limitaciones de aquello que se investiga.

[7]Según Rockwell se define como “Un recorte de lo real que "queda circunscrito por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los informantes (…) El campo no es un espacio geográfico, un recinto que se autodefine desde sus límites naturales (mar, selva, calles, muros), sino una decisión del investigador que abarca ámbitos y actores; es continente de la materia prima, la información que el investigador transforma en material utilizable para la investigación” (Rockwell , 1986, p. 17)

físicas sino a construcciones sociales que forman parte de nuestras unidades de análisis y búsqueda de información (Marshall y Rossman, 1999).

1.3.1 Construcción del objeto de estudio

Tomamos como muestra de la población[8] a las prácticas docentes de los espacios curriculares AEE I, AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos (cuarto año en la división A, ya que en cuarto B[9] no se llevaron a cabo articulaciones con AEE I y II) del Profesorado en Educación Primaria del IES N° 64 Ana María Fonseca de la ciudad de Santo Tomé. En este caso, la muestra es ordenada (Guber, 2001), no probabilística (Johnson, 1978; Agar, 1980; Honigmann, 1982) e intencional (Monje Álvarez, 2011).

Con el objetivo de ampliar nuestra indagación incorporamos al estudio el Diseño Curricular Profesorado EGB 1 y EGB 2, Decreto 564/02 derogado en 2009[10] y el Diseño Curricular del Profesorado en Educación Primaria, Decreto 528/09, vigente al 2026.

Consideramos pertinente incluir a la unidad de análisis o unidad de observación (Torrado, 1983) las propuestas didácticas expresadas en los Programas de cátedra y las clases de los espacios curriculares AEE I, AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos A.

Al momento de iniciar el trabajo de campo solicitamos el consentimiento informado (de los docentes que conforman la muestra) para participar en la indagación, explicitando la confidencialidad de los sujetos, los objetivos de la investigación y nuestro rol en la indagación (Kvale, 2008).

1.3.2 Técnicas de construcción de información

These are lessons that I learned in part walking with my dogs and wondering how the world looks without a fovea and very few retinal cells for color vision but with a huge neural processing and sensory area for smells.
Haraway, 1988, p. 53 [11]

[8] Cuando hablamos de población, referimos al conjunto de todos los casos que concuerda con una serie de especificaciones (Selltiz, 1974).
[9] La división de cuarto "B" fue habilitada ministerialmente en 2022, cuenta con nuevo plantel docente por lo que ante la iniciativa de incorporarse al proyecto de articulación con AEE I y II han decidido enfocarse en el acompañamiento tradicional de las prácticas. Es decir, centrarse en el acompañamiento en la elaboración de propuestas didácticas de las áreas disciplinares del nivel primario.
[10] Inscribimos la unidad de estudio en las propuestas didácticas de AEE I/II y Taller de Práctica IV y Ateneos, en las cuales la recuperación de experiencias estéticas se planteó como principio de continuidad experiencial para la integración curricular.
[11] D. Haraway (1988) tratando de romper con la mirada objetivante de la ciencia occidental, masculina, antropocéntrica, militarista, corporativa, industrial propone un conocimiento situado y localizado y para ello parte de experiencias como la citada. La lectura y recuperación de esta cita, resulta significativa, ya

En relación a las técnicas de construcción de información[12], llevamos a cabo entrevistas semi-estructuradas, observaciones de clases y análisis documental de Programas de los espacios curriculares AEE I, AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos (cuarto año, división "A"). Asimismo, analizamos el Diseño Curricular Profesorado EGB 1 y EGB 2, Decreto 564/02 y el Diseño Curricular Jurisdiccional Decreto 528/09 del Profesorado en Educación Primaria.

En cuanto a las entrevistas coincidimos con Kvale (2008) respecto a que la construcción de conocimiento se da a partir de las inter-acciones entre el entrevistado y el entrevistador. Consideramos incorporar el concepto de consulta desarrollado por Gerbaudo (2018), para dar cuenta de la captura de información off the record, que se realiza en el desarrollo de la investigación y que permite revisar y generar repreguntas que son abordadas a través de video llamadas o emails.

Respecto a la observación, la concebimos como una práctica científica planificada, constante, reflexiva y orientada teóricamente (Mason, 1996). En palabras de Eisner: "Qué buscamos, así como qué vemos o decimos, está influido por las herramientas que sabemos cómo utilizar y creemos que son adecuadas" (1998, p. 28). En el mismo orden de cosas, consideramos que la instancia se enmarcó dentro de lo que Vasilachis (2006) denomina el paso de la observación a la comprensión, que da lugar a la doble hermenéutica. Destacamos que la tradición hermenéutica en las humanidades se centra en las categorías de conversación y textos, desde la multiplicidad de significados y conocimientos previos por parte del sujeto que interpreta (Kvale, 2008). Asimismo, nos ubicamos desde el diseño flexible (Mendizábal, 2006; Guber, 2001) que se extiende a lo largo de todo el planteo y no sólo a la instancia de observación.

Las observaciones de clases y las entrevistas semi-estructuradas[13] (Kvale, 2008; Denzin y Lincoln, 2005; Fielding, 2003; Gubrium y Holstein, 2002; Silvester, 1993) permitieron realizar una aproximación con miras a la reconstrucción de la experiencia

que se desprende de la experiencia de análisis constante realizada en el marco de los paseos diarios matutinos con Giorgio.

[12] Según Guber (2001) los datos son producto de la transformación de la información (recaba en el trabajo de campo) en material significativo para la investigación. La diferencia entre información y dato es crucial para entender que las técnicas no aseguran la recolección de hechos en su estado puro.

[13]Kvale (2008) entiende a la entrevista (en el marco de la investigación educativa) desde el propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos.

atravesada por la significatividad pedagógico-didáctica y por la multiplicidad de voces, escenarios (comunitario, Institucional y áulico) y escenas tomadas como acto de fotografiar (Edelstein, 1995).

Durante el análisis nos guió el principio de saturación (no encontrar datos adicionales para las categorías), intentando comprender los significados desde el punto de vista de los actores sabiendo que como en la observación, debe mantenerse el equilibrio entre familiaridad y distanciamiento, la socialización y el extrañamiento (Hammersle y Atkinson, 1994), la privacidad y la intimidad (Porta, 2022), así como repensar instancias de visibilidad dadas por la epistemología del sujeto conocido (Vasilachis, 2006).

1.4 Experiencia estética, experiencia artística y continuidad experiencial

La experiencia estética brilla como belleza viva, no sólo porque la rodean la muerte del desorden y una rutina monótona, sino porque su propia carrera centelleante proyecta el proceso de su morir tal como vive.

Shusterman, 2002, p. 4

En este movimiento delimitamos conceptualmente las categorías basales sobre las cuales se inscriben los siguientes episodios de fuga con sus respectivos núcleos rizomáticos. Dichas categorías son experiencia estética, a partir de los aportes filosóficos de Jean-Marie Schaeffer (2005) y experiencia artística y continuidad experiencial desde la perspectiva pedagógica de John Dewey.(1960, 2008).[14]

Si bien, la dimensión estética se ha manifestado desde los inicios de la conformación del sistema educativo en nuestro país teniendo a las escuelas primarias y a las escuelas Normales como dispositivos (Agamben, 2007) estético-estetizantes productoras de una subjetividad circunscripta al proyecto político pedagógico, dicha dimensión suele quedar

[14]Inicialmente habíamos considerado recuperar y poner en relación a los planteos de Schaeffer y Dewey la categoría de María Acaso "experiencia aglutinadora". Entendemos que la autora al proponer a las artes visuales como estrategia metodológica las ubica dentro del plano didáctico, en tanto medio para la construcción se sentidos.

en un lugar de subordinación[15] a los campos disciplinares (Matemática, Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Formación Ética y ciudadana[16]).

Si bien este aspecto de subordinación podría encontrar sus fundamentos en diversas perspectivas teóricas, tomamos las reflexiones de Schaeffer (2005) quien desde el campo filosófico desentrama elementos referidos al clásico dualismo racionalidad/afectividad.

Los debates filosóficos vinculados al concepto de experiencia estética resultan diversos y extensos, lo que resultaría imposible abordar en esta investigación, de allí nuestro recorte del objeto con vistas a realizar el estudio desde el campo educativo-didáctico.

El rastreo etimológico de la palabra estética indica que proviene del griego αἰσθητική (aisthetikê), forma femenina del adjetivo αἰσθητικόή, en latín aesthetica, significa dotado de percepción o sensibilidad, perceptivo, sensitivo. (Corominas, 1991). Los antiguos filósofos griegos como Platón y Aristóteles vinculaban esta palabra con la percepción de la belleza y el influjo que ejerce sobre nuestra mente, indicando a la estética como la teoría de la belleza y la filosofía del arte.

El término estética se remonta al siglo VXIII con la figura de Alexander Gottlieb Baumgartner, quien refirió en su obra "Reflexiones filosóficas acerca de la poesía" (1735) a aesthetikós como percepción. En 1750 en "Aesthetica", pretende establecer las bases teóricas sobre el conocimiento sensible sobre la percepción de la belleza y su relación con el arte. Esta confluencia belleza-arte perdurará hasta Hegel.

Debemos diferenciar la estética desde el planteo clásico y tradicional entendida como rama de filosofía encargada de estudiar la esencia, la percepción de la belleza y el arte respecto a la categoría experiencia estética acuñada por Schaeffer (2005).

[15]Arthur Efland (2002) ubica temporalmente en la década del 50 en Estados Unidos, esta idea de estructurar el currículum según las perspectivas curriculares dominantes profesionales en torno a las ciencias y la matemática. Este aspecto se desarrolla en el apartado "El impacto de la Guerra Fría sobre la educación artística", donde se analizan los cambios curriculares a propósito de la influencia social, política, económica en 1957. Esta propuesta curricular encontrará fuertes críticas, de allí que, en la década del 60, la perspectiva de Jerome Bruner, de un currículum espiralado sea la opción frente a la estructuración anterior.

[16]Este punto lo analizaremos con detenimiento en el tercer episodio de fuga, ya que consideramos relevante realizar un rastreo histórico respecto a la configuración del campo de la educación artística en nuestro país y la perspectiva didáctico-pedagógica que se desprende de ésta al interior del proyecto Normalista en la formación de docentes en el Nivel Primario. Asimismo, en nuestro análisis haremos visible la notoria relevancia otorgada a la dimensión estética como dispositivo estetizante en el plano pedagógico desde el proyecto político de Siglo XIX.

Según Schaeffer (2005) la disciplina estética desde su configuración en el siglo XVIII ha estado vinculada a la "teoría especulativa del arte". Este posicionamiento ha influenciado amplios sectores del mundo del arte occidental en los siglos XIX y XX en los modos de entender la relación con las obras de arte. De allí, la sacralización del arte como portadora de verdades, lo que Schaeffer advierte como una mirada religiosa a partir de la cual se ha desprendido la reducción de lo estético a lo artístico (Fernández, 2021).

En este sentido, Schaeffer (2005) en su libro *Adiós a la estética* plantea la necesidad de despedirse de ese posicionamiento entramado en la "religión del arte" responsable de sostener el reduccionismo estético/artístico y de reforzar la separación dualista entre experiencias vinculadas a las obras de arte y a las meras experiencias cotidianas e intrascendentes (Scheck, 2020).

Al respecto Schaeffer expresa:

> Cuando empleamos el término "estético", la mayor parte de las veces lo hacemos en tanto que sinónimo del término "artístico". De ahí la idea según la cual la teoría estética sería reducible a una teoría de las artes. Esta tesis, que se remonta a la reinterpretación romántica y hegeliana de la estética kantiana, me parece que ha venido siendo extremadamente dañina tanto para la comprensión de las prácticas artísticas como para la de los comportamientos estéticos (2005, p. 17).

Este proceso de sacralización sobre el cual recae la crítica de Schaeffer (2005) inicia su desarrollo en la modernidad a partir de la concepción filosófica del sujeto conocedor. El pasaje del modelo teológico hacia la dimensión cognoscitiva de la experiencia humana permite nuclear las reflexiones filosóficas, al tiempo de maximizar las facultades racionales y minimizar los aspectos del sujeto sintiente. Es decir, en sus inicios las reflexiones en el campo de la estética se subordinaban al aspecto gnoseológico. El pasaje que permite incorporar el aspecto subjetivo (en el cual busca anclarse la estética desde los sentimientos y deseos) se inicia en el siglo XVIII con la independización de la estética como disciplina filosófica al dejar de ser un apéndice de la gnoseología.

A partir del siglo XVIII la filosofía se consolida como el discurso regulador, normativo y dominante (en la Europa continental y alrededor de doscientos años) sobre la racionalidad humana. Consecuentemente, la disciplina estética se enmarcó en la filosofía pretendiendo "Subordinar los hechos estéticos y artísticos, en cuanto a su validez y legitimidad a la jurisdicción filosófica" (Schaeffer, 2005, p.15).

Al respecto, Schaeffer entiende que desde esa posición se plantea un rodeo ontologizante (Fernández, 2021) en el cual se postula un objeto donde solo hay una relación. De cara a lo anterior, postulará que la naturaleza estética de las obras de arte no es una propiedad de las obras sino, una relación estética (mediada por un tipo de experiencia estética) con las obras de arte en tanto dimensión de la conducta humana.

Ante el reduccionismo de enmarcar la estética al campo estrictamente artístico, el autor propone recomponer el plano vincular a través de una estética relacional, es decir, un modo particular de conducta que desarrollamos al relacionarnos con los objetos estéticos y no una propiedad de éstos. La experiencia estética es un tipo de conducta cognitiva que se despliega en relación con las obras de arte y con otros objetos del mundo circundante, por lo que dicha experiencia se descentra del abordaje unilateral de la estética como disciplina, abriendo el diálogo con otros campos de conocimiento.

La categoría experiencia estética retoma aspectos biológicos de los procesos cognitivos ampliando la reflexión al campo filosófico y científico promoviendo así, un abordaje integral del ser humano[17]. Dicha apertura interdisciplinar planteada ´por Schaeffer (2005) se extiende hacia la revisión misma de la doctrina de la estética con miras a lograr relaciones con el campo científico y las diversas áreas del ser humano. Define lo estético como una conducta humana transcultural, como una "invariante funcional" (en términos piagetianos) antropológica que atraviesa a todas las culturas. Esta perspectiva, más abarcadora parte del aspecto biológico (base genética) necesario pero insuficiente, por lo que lo pone en relación de complementariedad con lo cultural (Scheck, 2020). Como expresamos anteriormente, la experiencia estética como comportamiento humano intencional implica un cierto tipo de relación cognitiva en la cual la discriminación cognitiva y la carga afectiva (capaz de provocar placer/displacer) son fundamentales.

En el corazón mismo de la categoría experiencia estética se encuentra condensada la crítica al dualismo gnosceológico -separación jerárquica entre conocimiento racional y conocimiento sensible. La intención encuentra su finalidad en tanto la actividad cognitiva misma como fuente de placer[18], como un comportamiento "interesado" en tanto que:

[17]Este punto resulta crucial a la luz de nuestra indagación ya que intentamos pensar en términos interdisciplinares, de desplazamientos y aperturas disciplinares que enriquezcan las propuestas y experiencias promovidas en el trayecto de formación docente.

[18]La mirada de Schaeffer plantea que las experiencias estéticas son costosas desde el plano cognitivo, debido al nivel de satisfacción que generan y, además, porque se retroalimentan de las emociones y el placer que producen (Scheck, 2020).

“Toda satisfacción o insatisfacción implica una relación ‘interesada’ con el estado de cosas o con el objeto que nos gusta o nos disgusta” (Schaeffer, 2005, p. 31).

La experiencia estética puede pensarse entonces como un tipo de actividad cognitiva con algunas particularidades. Es una experiencia trivial, cotidiana, un modo de relación con el mundo “que explota el repertorio común de nuestros recursos atencionales, emotivos y hedónicos, aunque dándoles una inflexión no solamente particular, sino también singular” (Schaeffer, 2018, p. 11).

El plano afectivo (emociones, placer y displacer) impregna la relación estética en tres niveles diferentes. En el primer nivel, la afectividad resulta decisiva en tanto que sostiene y retroalimenta la atención estética. En el segundo nivel, se despliega un espectro afectivo asentadas en el tiempo y producto de la interacción socio-cultural que pre-condicionan la respuesta ante una obra de arte u objeto estético en particular. El tercer nivel, supone el pasaje de la reacción afectiva hacia la transformación de juicios estéticos, los cuales valoran y expresan el placer o displacer (Scheck, 2020).

La dinámica entre el aspecto cognitivo y el afectivo permite reconocer en las experiencias estéticas un círculo de retroalimentación[19] bidireccional entre la atención enfocada hacia el objeto (obras de arte o cualquier objeto) y un cálculo hedónico que estima la valencia positiva o negativa del proceso de atención a medida que se sostiene en el tiempo. En palabras de Schaeffer: “Cuanto más se experimente el procesamiento como fluido, más positiva será la experiencia estética” (2015, p.160).

La posibilidad de pensar a la experiencia estética como experiencia relacional deviene del giro epistemológico planteado por Duchamp quien a través de su obra Fuente, pone en jaque las tradicionales preguntas sobre qué es el arte, qué es la belleza, qué es la técnica, para plantear nuevos interrogantes, como cuándo y por qué hay arte. A partir de allí, la estética relacional será la posibilidad de responder a dicha pregunta.

El desarrollo argumentativo de este aspecto nos permite visibilizar a partir de la conceptualización de experiencia estética (su alcance e implicancias) que ésta, trasciende a la dimensión artística y el campo disciplinar del arte.

[19]Desde la mirada kantiana, lo que se valora es el juego mismo, libre y desinteresado de las facultades que dan cuenta de la afectación de los objetos estéticos sobre el ser humano.

Respecto al giro epistemológico producido al interior del arte contemporáneo, recuperamos el análisis de Molinas (2015) quien pone en relación tres figuras emblemáticas como las de Marcel Duchamp (1887-1968), Joseph Beuys (1921-1986) y Andy Warhol (1928-1987) para dar cuenta de la "expansión del arte", excediendo los límites del campo, abriendo la relación dialógica con la experiencia desde la multiplicidad de campos.

En virtud a lo anterior (en cuanto a la importancia de la continuidad experiencial, interacción y expansión) y en miras de establecer relaciones entre lo expuesto y las concepciones sobre el arte como experiencia reponemos la siguiente pregunta de Dewey:

> ¿Qué ventaja constituye adquirir cantidades prescritas de información sobre la geografía e historia, o adquirir la destreza de leer y escribir si en el proceso pierde el individuo su propia alma; si pierde su apreciación de cosas preciosas, de los valores a que se refieren estas; si pierde el deseo? (Dewey, 2008, p.91)

A propósito de esta pregunta, retomamos del libro *El arte como experiencia* (Dewey, 2008) la idea de que la experiencia posee una cualidad estética. Asimismo, es preciso establecer que para el autor hay una distinción entre arte (como resultado final de la elaboración del ser humano y materializado en lo que se denomina obra de arte) y estética (vinculada a los procesos psicológicos –sentimientos, imaginación, criterios de distinción sobre lo bello y lo menos bello, así como los procesos cognitivos y corporales del individuo). Por tanto, estética y arte son dos cosas diferentes (Montenegro Ortiz, 2014).

El aspecto emocional como elemento posterior a la percepción se pone en relación con el aspecto cognitivo. Ambos elementos sostienen la concepción antropológica que permite comprender la cualidad estética (como facultad) de la criatura viva, (individuo) que le posibilita diferenciar lo bello de lo menos bello. Al mismo tiempo, la interacción entre el medio y la criatura viva promueve acciones continuas (movimiento, ritmo, impulso, energía y situaciones) en las cuales se transforman las diferentes materias primas (Montenegro Ortiz, 2014). De allí que, la obra de arte sea considerada el producto de una experiencia estética. En este proceso de interacciones activas, la experiencia estética se inicia como una experiencia común cuya génesis es un sentimiento estético, de modo que dicha experiencia es considerada una fase más elaborada que el sentimiento.

Dewey plantea que toda experiencia tiene algo de estético en la medida que se incrementa esa cualidad, la experiencia, es más- o menos- estética. Enuncia al respecto: "Ninguna

experiencia del tipo que sea, es una unidad, a menos que posea cualidad estética" (2008, p. 42).

En relación a lo anterior, el arte como experiencia puede leerse como la interacción "criatura viva"-energías-situaciones-materiales orientados hacia un fin ornamental, espiritual, utilitario o político[20]. Dicha interacción se desarrolla como una experiencia estética cuyo punto de partida es el sentimiento estético y cuyo punto de llegada (como producto) es la obra de arte.

Resulta importante mencionar que el sentimiento estético y la experiencia estética también se desencadenan en quien recibe (se pone en relación, en términos de Schaeffer como experiencia estética) la obra de arte materializada ya que en ese proceso (movimiento, dinámico, holístico de relación y fusión) se ponen en acción interacciones perceptivas, emocionales, cognitivas (Dewey, 2008).

El funcionamiento de una experiencia estética supone su propia cualidad individualizante centrada en contar con una estructura particular dada bajo una relación determinada. En relación a ello, la recepción estética se plantea en términos de agencialidad de los modos de relación, lo que supone una articulación de las experiencias y la identidad (Montenegro Ortiz, 2014).

Este aspecto relacional nos permite vincularlo al posicionamiento de Schaeffer (2005) en tanto que descentra del objeto estético las cualidades de posesión estéticas para situarlas en el plano relacional, de movimiento, en experiencia estética. En palabras del autor: "La experiencia como interacción cognitiva y afectiva con el mundo, con el otro y con nosotros mismos" (2004, p. 34).

El arte como experiencia implica actualidad e integración de lo viejo y lo nuevo, de los materiales o situaciones generadas por el medio y la acción (orientada) individual e individualizante, particular y universal, superficial y profunda. A propósito de ello, Dewey refiere: "La experiencia estética es una manifestación, un registro y una celebración de la vida de una civilización, un medio de promover su desarrollo, y también el juicio último sobre la cualidad de una civilización" (2008, p. 369).

[20]Producto del sentimiento estético y luego de la experiencia estética la poesía, la música, la arquitectura, las artes plásticas.

Experiencia estética y cotidianeidad son elementos que dan movimiento y ritmo a la experiencia en sí, pero con un nivel de integración, acción y significatividad que permite a la criatura viviente ampliar su experiencia. El principio de continuidad experiencial descansa justamente en que la experiencia estética se halla en los procesos comunes y cotidianos de la vida. "La experiencia estética es la aprehensión, la vivencia de los modos de relación y la incorporación que de los mismos hacemos en nuestra vida cotidiana" (Dewey, 2008, p. 19).

A partir de este aspecto, podemos reponer otro punto en común con Schaeffer (2005) en cuanto a la idea de separación entre lo artístico del objeto artístico y la experiencia estética. Como mencionamos, el autor propone una serie de distinciones que implican la posibilidad de desentramar el núcleo de lo que es una experiencia estética en cuanto comportamiento relacional despegado de la territorialidad del objeto artístico y de la estética como disciplina.

En Dewey advertimos una serie de diferenciaciones a modo de crítica respecto a la separación de la estética como rama de la filosofía en su dominio teórico y especulativo (Schaeffer lo pondrá en términos de teoría especulativa del arte) respecto a las experiencias cotidianas portadoras de situaciones, acciones, ritmos, movimientos e integración que les dan cualidad estética a dichas experiencias. Asimismo, plantea que la idea de que la percepción estética es una cuestión de momentos de iluminación poco frecuentes responde "al atraso de las artes en nuestro mundo"[21] (2008, p. 63).

En virtud a esta serie de separaciones que ubican a las experiencias cotidianas en un nivel de inferioridad respecto a los momentos disipados de percepción estética Dewey postula:

> Cuando los objetos artísticos se separan tanto de las condiciones que los originan, como de su operación en la experiencia, se levanta un muro a su alrededor que vuelve opaca su significación general, de la cual trata la teoría estética. El arte se remite a un reino separado, que aparece por completo desvinculado de los materiales y aspiraciones de todas las otras formas del esfuerzo humano, de sus padecimientos y logros, impone una primera tarea para el que pretende escribir sobre la filosofía de las bellas artes. Esta tarea consiste en restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia que son las obras de arte, y los acontecimientos, hechos y

[21]Respecto a esta cuestión, Dewey (2008) plantea que el crecimiento del sistema capitalista ha contribuido con la idea de separación de las obras de arte respecto a la vida común. En virtud a ello la artificialidad de la experiencia se proyecta en los museos como albergue propio de dichas obras (mercancías)

> sufrimientos diarios, que se reconocen universalmente como constitutivos de la experiencia. Las cimas de las montañas no flotan sin apoyo (Dewey, 2008, p. 64).

Entendemos que la noción de experiencia artística, se solapa con la idea de experiencia educativa. También estimamos que ambas se encuentran atravesadas por el principio de continuidad experiencial. Para desentramar estas relaciones reponemos la pregunta inicial que da curso a las reflexiones emprendidas por Dewey (1995) respecto a la experiencia educativa expresa: "¿Cuántos estudiantes, no llegaron a ser insensible a las ideas y cuántos no perdieron el ímpetu para aprender por el modo en que experimentaron la instrucción?" (1995, p. 71).

En principio, debemos destacar que para Dewey (1995, p. 21) no toda experiencia es educativa. De hecho, plantea que un criterio para distinguirlas es la continuidad, incluyendo en ésta la integración de las experiencias anteriores y la diferenciación progresiva de consecuencias. Las experiencias educativas se aprecian de tal según la cualidad que posea en relación al agrado o desagrado y el efecto de éstos sobre las siguientes experiencias (1995, p. 25).

La educación basada en la experiencia requiere del docente conocer las posibilidades y potencialidades de dirección del alumnado hacia nuevos campos relacionados con experiencias previas y de emplear ese conocimiento como criterio de selección para la disposición de condiciones que influyan en las experiencias presentes.

Toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores de allí que, el rol de los educadores sea preparar un repertorio de experiencias incitando la participación de los estudiantes a través del deseo o un propósito. Al respecto plantea: "Así como ningún hombre vive o muere por sí mismo, así tampoco ninguna experiencia vive o muere por sí" (Dewey, 1995, p. 73).

El principio de continuidad experiencial resulta fundamental para su filosofía de la experiencia ya que, como expresamos anteriormente es el criterio de diferenciación de las experiencias educativas respecto a otro tipo de experiencias. Ello implica que toda experiencia recupera las experiencias pasadas y modifica, transforma de alguna manera la cualidad de la experiencia venidera (Dewey, 1995).

Al respecto enuncia: "Toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia" (Dewey, 1995, p. 83).

El principio de continuidad implica ritmo, automovimiento (Gadamer, 1997, p. 31) y cada experiencia es considerada una fuerza en movimiento que penetra, se capilariza en la persona influyendo en la formación de actitudes de deseo y de propósito (como la vista de un fin) como tal, debe contemplarse el sentido o la dirección a la cual se mueve. En este sentido, el rol del educador es advertir en qué dirección marchan las experiencias (Dewey, 1995, p. 32). Al principio de continuidad le sigue como parte complementaria el principio de interacción. Dicho principio implica que el docente facilite situaciones en las cuales las interacciones con el medio, con los materiales y entre estudiantes sean planificadas, organizadas (en tanto que la organización supone ser un principio propio de la experiencia) conforme a una orientación (intencionalidad didáctica). Todos estos elementos atravesados por ambos principios (continuidad e interacción) conforman una situación. Al respecto Dewey enuncia:

> Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente, y si este último consiste en personas con las que está hablando sobre algún punto o suceso, el objeto sobre el que se habla forma parte también de la situación (1995, p. 87).

La importancia atribuida a dichos principios se sustenta en la crítica a la pedagogía tradicional en sus modos de fragmentación del saber (dieta de materiales pre-digeridos) de su descontextualización (materia colocada en compartimentos estancos) de la falta de interacciones, de presentación del saber (esquema de graduación cuantitativa) del posicionamiento asimétrico del docente respecto a los alumnos (Dewey, 1995, p. 34).

Frente a estas observaciones, plantea la necesidad de recuperar ambos principios (continuidad e interacción) tendientes al desarrollo de la experiencia como proceso social.

En este sentido, propone la participación de los grupos en tanto comunidad que asume una postura activa en actividades comunes, en las cuales todos puedan contribuir y sostener la unidad de dicha comunidad. En este proceso, el docente no queda excluido.

Los principios de continuidad experiencial e interacción dan integración a aquellas experiencias suponiendo en cada nivel de desarrollo, su expansión.

El principio de continuidad experiencial permite recuperar lo cotidiano como condición de posibilidad para pensar la acción en tanto movimiento/ritmo orientada a un fin. La invención no podría concretarse por fuera de las relaciones de causa y efecto en la naturaleza, con el medio, desde la experiencia separada de la relación rítmica de conflicto

y satisfacción propios de la vida animal. En este sentido, el arte es la prueba de que la criatura viviente emplea materiales y energías del medio con la intención de amplificar y convertir poderosa y significativamente su propia vida (Dewey, 2008).

Pensar el arte como experiencia nos remite a recuperar las potencialidades de las experiencias estéticas en tanto capacidad de comprender (en tanto modo de conocimiento) crear, recrear, expandir la agencialidad de los diversos modos de relación. La expansión de las experiencias estéticas lejos de ser una incorporación de cualidades sensibles se constituye como cualidad que da profundidad de significado a la superficie.

En síntesis, preguntarnos por la dimensión moral y educativa del arte como experiencia implica en todo momento la sensibilidad en los modos de relación (interdisciplinar, humanos, con el medio). En palabras de Dewey: "El arte codifica y hace circular en claves específicas, fundamentalmente abiertas y polisémicas, posibilidades perceptivas y situacionales que hemos denominado "modos de relación" (2008, p. 14).

2. Segundo Movimiento



2| Luis Felipe Noé. *Caja de espejos plano-cóncavos* (1967-recreada en 2011). 2023.

https://www.lanacion.com.ar/opinion/luis-felipe-noe-el-caos-como-programa-nid2042565/

La imagen que inaugura el segundo movimiento se inscribe dentro de la muestra Visión quebrada del artista plástico argentino Luis Felipe Noé[22]. La instalación *Caja de espejos plano-cóncavos* refleja en sus materiales, formas, texturas y colores una perspectiva de amplitud, descentramiento, modulación y multiplicidad. Entendemos que estos aspectos atraviesan la trama argumentativa y conceptual que proponemos en cada episodio de fuga.

2.1 Episodio de fuga uno: desplazamiento y diálogo interdisciplinar en la Didáctica y las Estéticas contemporáneas

Hay muchos mundos reales, quizás incorporados uno dentro del otro, quizás ocupando universos paralelos frecuentemente, y a veces de una manera impredecible.

Wittrock, 1989, p. 9

En este episodio de fuga[23] abordamos desde una perspectiva epistemológica las relaciones entre Didáctica General y Didácticas Específicas a partir del descentramiento inicial

[22] La exposición "Visión quebrada" aborda diferentes planteos instalativos reuniendo obras de Luis Felipe Noé desde 1965.

[23]Por razones de extensión, solo exponemos las afirmaciones a las cuales arribamos luego de un análisis pormenorizado llevado a cabo en el marco del cursado del seminario de Epistemología.

establecido por la propuesta comeniana. Este aspecto nos permite pensar el campo de la didáctica como "una didáctica como transdisciplina" (Gerbaudo, 2021) y como "teoría de la encrucijada" (Camilloni, 1993, p. 38). Recuperamos el análisis didáctico debido a que el proceso de indagación del cual partimos se inscribe dentro del ámbito de las prácticas de enseñanza, por lo que la polifonía como nota distintiva favorece la visibilidad de los pliegues interdisciplinares. Al respecto, Alicia Camilloni sostiene: "Las investigaciones que se realizan en esta multiplicidad de territorios contribuyen al enriquecimiento del campo en general" (2014, p. 25).

En cuanto a las relaciones de autonomía, acordamos con Camilloni (2014, p. 21) en que la didáctica en tanto disciplina que conforma el universo del saber sobre el ser humano establece y sostiene múltiples e indispensables vínculos con otras disciplinas. La necesidad de explicar, conocer, proyectar y orientar normativamente (a través del desarrollo teórico sobre la enseñanza y su práctica) demanda, por ejemplo, la recuperación de principios y miradas generados por la filosofía de la Educación.

De esta manera, la didáctica como territorio teórico de desterritorialización y confluencia debe atender a la propia singularidad (generalidad) y a la diversidad propia de las didácticas específicas, (debido a la multiplicidad, especificidad y significación de problemas de enseñanza que son reconocibles en la realidad) (Camilloni, 2014).

La nota de singularidad presente en las prácticas de la enseñanza requiere la adopción de un punto de vista dialógico y multidireccional en el cual se pongan en juego las teorías generales de la enseñanza y de las didácticas específicas, conforme a los diferentes criterios de especificidad. Respecto a los desafíos propios de la investigación sobre las prácticas de la enseñanza en relación a la construcción teórica, en su dimensión explicativa y proyectiva (Contreras, 1994) se advierte la necesidad de un abordaje conjunto a partir de la confluencia de diferentes aportes generados por las áreas de conocimiento tal como lo requiere el tratamiento (abierto, complementario, poroso) de la problemática curricular. Desde este trazado, pudimos evidenciar la complejidad presente en el entramado de todo proyecto didáctico en el que la urdiembre teoría y práctica, es solo una de las tantas intersecciones de diálogo y disrupción (Camilloni, 2014).

La obra *Didáctica Magna*, (Comenio, 1567) establece como criterio para la enseñanza y la incursión en el aprendizaje de las lenguas el empleo de una obra de referencia (de buen autor), y un diccionario ilustrado (Camilloni, 2016). Las bases didácticas Comenianas

plantean en la obra *Orbis Sensualium Pictus* interrogantes que responden al orden del territorio de la didáctica general, al tiempo que implica atender a la necesidad concreta en relación a la enseñanza de la lengua, desde su especificidad. Este breviario de todo el mundo refleja en sus articulaciones imagen-palabra las concepciones empiristas de Comenio, los modos de percepción de la época y la selección, organización y progresión de los conocimientos. En su introducción refiere a la obra como pequeña enciclopedia de las cosas sensibles y finaliza con "esta escuela sería la escuela de lo sensible, preludio de la escuela intelectual" (Comenio, 2017, p. 10). La obra de Comenio establece las bases didácticas de la función de la imagen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aspecto que refuerza los procesos de agenciamiento basados en el pasaje del oído (oralidad) a la vista (escritura) (Augustowsky 2012).

En palabras de la autora: "Instituye la noción (que aún persiste) de que es posible "conocer el mundo" o llevar el mundo al salón de clases a través de su representación gráfica, a través de la imagen" (Augustowsky, 2024, 50).

En relación al ideal integrador y humanista que sostenía su proyecto educativo Clauser afirma: "Si Comenio se orientaba por algún ideal fue sin duda por el de la construcción de un sistema sintético que, en lugar de dividir las disciplinas o cuerpos del conocimiento, pudiera colocar todo el conocimiento en un esquema consistente" (1966, p. 168).

A propósito de lo anterior, abrimos una relación con Elliot Eisner para quien: "La forma de la obra que nos informa" (1998, p. 16) aspecto que incluye el disfrute de los estudiantes frente a la obra y el saber, así como el posicionamiento comprometido del docente en la facilitación de experiencias estéticas.

Conforme a lo anterior, vislumbramos un desplazamiento, un movimiento de metaestabilidad, transducción y modulación (Simondon, 2015) cruzando las disciplinas y los territorios académicos del saber. En el mismo sentido, siguiendo el pensamiento de Deleuze (2004, p. 10) podemos pensar la configuración del agenciamiento (construcción del campo didáctico y su alcance formativo del profesorado) a partir del sistema de flujos didácticos con sus líneas molares (estratificación y codificación) y moleculares (de indiferencia).

En esta línea de pensamiento, proponemos una relación con las Estéticas contemporáneas, en cuanto que asumimos que las mismas se han configurado a partir de movimientos de

mestaestabilidad, transducción y modulación, similares a los ocurridos en el campo de la Didáctica.

Entendemos que esta nota de metaestabilidad presente en el campo de la Didáctica general (Simondon, 2015) también se vincula con las experiencias estéticas en cuanto a que trascienden la disciplina facilitando la construcción de sentidos profundos sin perder las referencias epistemológicas propias de la disciplina (Molinas, 2023).

2.1. I Desplazamiento y descentración en las estéticas contemporáneas

El arte es un estado de encuentro.

Bourriaud, 2008, p. 17

Los aportes de Nicolás Bourriaud (2008) a través de la idea estética relacional (entendida como teoría basada en juzgar las obras de arte respecto de las relaciones humanas que figuran, suscitan o producen) nos permiten indagar los desplazamientos presentes en las Estéticas contemporáneas. Del mismo modo, el planteo de Reinaldo Laddaga (2006) a través de la categoría estética de la emergencia admite pensar el régimen del arte definido por proyectos (unión y subjetividades) basados en la colaboración como modo experimental de coexistencia.

Respecto a estas perspectivas teóricas la autora Niño Amieva (2011) entiende que son sólo algunas de las propuestas actuales las que ponen en discusión el estatuto de la praxis estético- artística. Dichas perspectivas teóricas se presentan como itinerarios que orbitan alrededor de conceptos conductores, implicando la potencia dialógica de diversas miradas disciplinares (historia, filosofía, sociología y antropología) para pensar el objeto de la historia del arte en clave de las expresiones estético-artísticas contemporáneas.

2.1. II Visión quebrada

En cuanto a la estética[24], reconocemos un primer desplazamiento a partir de la desacralización del arte (Schaeffer, 2005) en cuanto a que la obra artística no encontrará un aura especial que la posicione por fuera, por encima o separada del mundo cotidiano, sino que, se inscribirá dentro de prácticas humanas desde la experiencia, es decir, en relación con el resto de las experiencias cotidianas y sensitivas. En relación a ello, Bourriaud enuncia:

[24]La categoría "Visión quebrada" (2023-2024) es el título que llevó la muestra realizada por el artista plástico argentino Luis Felipe Noé, "Yuyo Noé".

> Si el gran eje de la ilustración y de la modernidad fue la racionalidad como el motor de toda creación humana, y en la vanguardia es la experimentación y la ruptura, la estética contemporánea lleva al límite y traspasa la concepción del arte, la obra, la práctica artística y su producción. Duchamp, Rauschen berg, Beuys, Warhol, construyeron su obra a partir de un sistema de intercambio con los flujos sociales, desarticulando el mito de la "torre de marfil" mental que la ideología romántica le asigna al artista. No es un azaroso que la progresiva desmaterialización de la obra de arte, en el transcurso del siglo XX, fuera acompañada de una irrupción de la obra en la esfera del trabajo (2008, p. 117).

Las estéticas contemporáneas rompen con la tradición histórica del arte y con sus valores estéticos desplazando sus materiales, lenguajes, soportes, modos de aprehensión, hacia lo contextual, lo colaborativo, lo expansivo y experiencial. Los nuevos modos de asociación y subjetivación desbordan las estructuras institucionales organizativas del Estado social y el capitalismo industrial, generando así un período de rupturas, transiciones y turbulencias (Laddaga, 2006).

Una de las expresiones emblemáticas del arte contemporáneo es el ready made de Duchamp, rompe con el canon clásico al inscribir con un objeto común la pregunta sobre qué es el arte y su modo tradicional e instituido de entenderlo. La obra "Fuente" expuesta en Society of Independent Artists en 1917, plantea desde una ruptura que el arte no necesariamente es original, ni objetual, ni producido por el artista, ni formalmente bello, ni materialmente similar a las obras históricas. Es decir, propone mostrar aquello que no se ve y pensar en el arte como aquello que puede ser diferente, lo que posibilita vislumbrar la separación entre estética y arte. El quiebre entre la obra y los sustentos teóricos y estéticos. En palabras de Bourriaud: "¿Con qué supuesto rompe Duchamp en 1912? Con el supuesto de que se ha de pintar un cuadro, aunque sea cubista" (2018, p. 69).

En tal sentido, Villegas Betancourth expone: "El campo estético migra hacia terrenos disciplinares que no son solo objetos del dominio temático de la filosofía, sino que tiene que ver con campos multidisciplinares y con sensibilidades situadas" (2018, p. 16).

Con ello hallamos una modulación disruptiva en cuanto a que, a partir de las estéticas contemporáneas el significado del arte se reconvierte constantemente y deja de ser objeto de dominio exclusivo de la estética como rama de la filosofía, para involucrar diversas sensibilidades y lugares de enunciación a partir de las experiencias colectivas (Gómez y Mignolo, 2012). Las formas de producción desde las Estéticas contemporáneas parten de la exploración y de las experiencias multi-sensoriales con la obra de arte. Se ubica en el

centro tanto lo conceptual como lo contextual, lo procesual, la desmaterialización del objeto, las formas de participación (Hacia 1912 desde una dispersión de privacidades, para posteriormente, en la década del noventa hallar en lo colectivo su modo de reinvención) y reflexión (Laddaga, 2006). Un ejemplo de ello, se plantea con la obra "Sin Título" de Félix González-Torres (1991) en la cual, una pila de caramelos en un rincón de la muestra suscita un modo particular de participación, de negociación, de coexistencia, incluso planteando un problema ético. En tal sentido, la obra de arte se presenta como un objeto relacional, como el espacio de negociación con la multiplicidad de destinatarios (Bourriaud, 2018).

2.1.III Estética relacional y negociación

En cuanto al espacio de negociación que propone la obra como objeto relacional ésta invita a los visitantes a participar en la disolución de la obra, lo que implica la actividad y multi-participación de los visitantes estableciendo así un desplazamiento de la contemplación hacia la intervención. Entendemos que contemplación no debe reducirse a pasividad. Tal como plantea Laddaga:

> Nadie más activo que el observador del arte moderno, ocupado en reconstruir las directivas para la observación que encentran en disposiciones complejas. Nadie más activo que el lector a quien se le supone capaz de reconstruir la secuencia de diferencias y reenvíos en el menor cuento de Borges (2006, p. 37).

El encuentro con la obra configura un momento más que un espacio. Es decir, genera un tiempo de comprensión, de toma de decisiones, de contemplación que exceden el hecho de completar la obra a través de la mirada (Bourriaud, 2018). En relación a ello, Seel (2007) entiende que aquello que se percibe estéticamente es un juego de apariciones y conjunciones interpretativas, de aspectos fenoménicos que no se reducen a la mera apariencia. Lo que se plantea desde la obra como objeto relacional es una reinvención del espacio de negociación que habilita modos y dinámicas particulares de participación y "duración" temporal de obra y de experiencias. En palabras de Bourriaud:

> La obra de arte se presenta como un intersticio social, dentro del cual estas experiencias, estas nuevas "posibilidades de vida", se revelan posibles (…) el imaginario de nuestra época se preocupa por las negociaciones, por las uniones, por lo que coexiste (2018, p. 54).

En este sentido, la obra de arte como relación busca ir más allá de su presencia en el espacio develándose al diálogo, a la negociación, a la discusión en las coordenadas del

aquí y el ahora, logrando circuitos de intercambio como forma social y es allí donde encuentra su espacio de transformación. Deja de ser aquello original para devenir en proyección al infinito (Bourriaud, 2018).

La obra de arte no busca explorar y generar realidades imaginarias sino proponer formas de existencia, modelos de acción dentro de la realidad (Bourriaud 2008). Una observación que Niño Maniva realiza a este planteo es:

> La ruptura de las fronteras institucionales y la ampliación de los espacios, posibilita en definitiva un tipo de relación en una comunidad estética que es homogénea, evitando así la confrontación o la fricción (Bishop 2004); el elitismo y la exclusión social (objetivo principal de artistas identificados con lo relacional) termina reforzado por la propia dinámica del entramado artístico (2011, p. 69).

Bourriaud (2008) entiende que la obra de arte se presenta como una posibilidad relacional, como intersticio social desplazándose del ámbito privado y simbólico, hacia las interacciones humanas, lo que implica un cambio en cuanto a objetivos culturales, estéticos y políticos. El arte como relación supone un espacio de confluencia para las relaciones humanas facilitando un modo de intercambio particular, distinto a las zonas de comunicación vigentes e impuestas, para dar paso a la creación de espacios libres, con tiempos cuyos ritmos difieren al impuesto por lo cotidiano. En este sentido, la estética relacional se configura como teoría de la forma ya que la forma se prolonga trascendiendo su materialidad, en tanto mixtura y fusión. En palabras del autor: "Como principio aglutinante dinámico. Una obra de arte es un punto sobre una línea" (Bourriaud, 2008, pp. 19-22).

De este modo, la estética relacional implica que la producción de una forma supone la invención de encuentros, la creación de condiciones para el intercambio entre diversos planos de la realidad. La práctica artística implica relación con el otro, al tiempo que constituye una relación con el mundo (Bourriaud, 2008). Por su parte, Laddaga (2006) refiere a la práctica artística como práctica de producción de vínculos que funciona como marco dentro del cual puede emerger una realidad que ella incorpora y que la excede. Este carácter transitivo plantea un desorden formal en el ámbito del área artística ya que, niega que exista un espacio del arte específico, abriendo así la posibilidad de pensar el arte como una diseminación amplificadora de experiencias inagotables (Bourriaud, 2008).

Los proyectos culturales basados en la confluencia y el descentramiento disciplinar resultan irreconocibles desde las definiciones disciplinares, desde las tradiciones artísticas o desde las inscripciones territoriales, estableciendo un régimen inclusionario. Este aspecto permite repensar el régimen exclusionario propio del campo científico, establecido desde el confinamiento y la fragmentación de la producción de saber (Laddaga, 2006). Desde esta perspectiva, las prácticas artísticas se inscriben como proyectos constructivistas que buscan intensificar procesos abiertos de conversación.

Estas perspectivas, dialogan con las lógicas de descentramiento disciplinar presentes en el campo de la Didáctica general y las Didácticas específicas. Además, potencian la noción de "teoría de la encrucijada" (Camilloni, 1993, p. 38) y las concepciones didácticas sobre integración curricular desde un enfoque interdisciplinar (en el campo de las prácticas de la enseñanza). A partir de este doble cruzamiento, visibilizamos la importancia que adquiere el sentido estético en el trayecto de formación docente inicial.

2. 2 Episodio de fuga dos: cristalización y negociación de significados

Encontré aquí y allá pequeños
fragmentos de lo que yo quería.
Valéry, 1922, p. 608

Siguiendo las perspectivas de Schaeffer (2005), Dewey (1960, 1995, 2008) y Bourriaud (2009), recuperamos en este episodio de fuga el aspecto relacional y formativo de las experiencias estéticas. Dicho aspecto posibilita un eje de análisis, el cual vinculamos con las contribuciones producidas desde el campo de la Piscología Socio-histórico cultural y de la Psicología Cognitiva, en cuanto al desarrollo del pensamiento creativo, generativo y transformador.

Nos interesa recobrar el aspecto relacional de la experiencia estética en tanto movimiento de apertura y expansión, en tanto acción atravesada por la síntesis entre lo sensible y lo cognitivo, orientada hacia la transformación.

Recuperamos aportes significativos de la Psicología Socio-histórica, a partir de la perspectiva de Lev Vygotsky y de la Psicología Cultural, a través del planteo de Jerome Bruner.

Sostenemos que las instituciones educativas deben promover el desarrollo del pensamiento creativo, facilitando prácticas formativas que nutran las experiencias de referencia (Alliaud, 2010) de las/os estudiantes de profesorado para dar lugar al

pensamiento creador.

Dentro del planteo curricular[25] los lenguajes artísticos (visual, teatral, musical, corporal) se proponen como sistemas simbólicos culturales que posibilitan la comunicación y la expresión. La autora Maxine Greene, (2005) plantea la necesidad de una formación que permita a los estudiantes interpretar y dominar diferentes lenguajes (puntualizando el artístico) más allá de los tradicionales (verbales y matemáticos).

2.2. I Lugar del arte en el curriculum escolar

Desde el análisis presentado por Terigi (2017) se pueden distinguir tres alternativas (pudiendo abrir el estudio a nuevas versiones) sobre la inclusión del arte en la escolaridad que dan cuenta de un reduccionismo de la experiencia estética en la escuela:

√ El arte como un fragmento del curriculum[26] reservado a la creatividad.

√ El arte como saber de elites, válido para quienes ya tienen otros saberes.

√ El arte como un tiempo para desarrollar un repertorio de formas de actividad descomprometida con su referencia estética.

Las tres alternativas limitan la creatividad a su sentido expresivo agotando el potencial de las experiencias estéticas y actividades artísticas a una mera subordinación a los saberes disciplinares. al mismo tiempo, las tres variantes conviven en las prácticas escolares de la educación formal, en todos sus niveles.

De la primera alternativa, podemos puntualizar la conocida experiencia de fragmentación de saberes presente en la mayoría de las instituciones educativas. Dicha fragmentación se expresa y refuerza en la administración espacio-temporal donde cada disciplina desarrolla sus propuestas a modo de isla, al interior de cada identidad epistemológica disciplinar. Tal es así que, conocemos expresiones como el área o la hora de música, el área o la hora de plástica, o en nivel superior, la materia Área estético-expresiva, la materia movimiento y cuerpo.

Asimismo, la tercera variante da cuenta de la valoración y jerarquización de saberes ubicando al campo del arte en un nivel de inferioridad respecto al resto de saberes.

[25]Por la complejidad que entrama el aspecto curricular en el marco de los planes de estudios y los trayectos formativos, consideramos pertinente dedicar el abordaje en el Episodio de fuga número cuatro.

[26]Este punto será retomado y analizado detalladamente en el Episodio de fuga correspondiente al aspecto curricular

Recuperando las reflexiones de Temporetti (1999) sobre Bruner podemos aproximarnos a la comprensión de esta jerarquización de saberes (que promueven u obturan experiencias educativas) aludiendo a la primacía del pensamiento paradigmático (caracterizado por la estructura conceptual, lógico y formal) por sobre el pensamiento narrativo.

Si volvemos la mirada al planteo de Temporetti (2014) e indagamos en las raíces que sostienen este modo de pensamiento paradigmático, (recapitulando el paralelismo de homologación: escalera ascendente/laberinto circular) advertimos la primacía de un modelo educativo y de enseñanza (formal) hegemónico constituido sobre las bases de la Ilustración, (racional y empirista) fundando un modo de narrativa lineal; con la fragmentación de saberes disciplinares, acompañada de linealidad secuencial, graduada; la enseñanza de contenidos entendidos como reducción del saber científico objetivo y neutro, producto del legado positivista y neo positivista. Al mismo tiempo, al retrotraernos hacia las bases psicológicas que atraviesan la enseñanza en la educación primaria, debemos destacar la pregnancia con la que la Psicología Empírica Subjetiva (Segunda mitad del Siglo XIX) marcó la senda de la didáctica sensual empirista (Aebli, 1973, p. 25) a nivel general y a nivel particular en cuanto al modo de entender, organizar el saber y enseñar.

Respecto al alcance de la segunda variante, recuperamos la mirada de Bourdieu y Passeron (2005) entendiendo que la postura que se plantea parte de legitimar un capital cultural válido, bello y verdadero por encima de otros marcos culturales de referencia del alumnado. A partir de esta base, se establecen modos de ejercicio de la violencia simbólica basados en la imposición de un tipo de capital cultural y simbólico[27], a partir del marco curricular como agente regulador de las relaciones entre la acción pedagógica, el trabajo pedagógico, las relaciones y la autoridad pedagógica.

Entendemos que las experiencias estéticas se relacionan con el pensamiento narrativo (Bruner, 1969) desde toda su potencialidad en la transgresión y la imaginación creadora, al tiempo que, dialogan con el pensamiento paradigmático, ambos necesarios para comprender y explicar el mundo.

[27]El capital simbólico confiere autoridad legítima, de la que se deriva el poder de nombrar (actividades, grupos), de representar el sentido común y de crear la "versión oficial del mundo social".

Si pretendemos un abordaje integral sin escisiones y concepciones estratificantes del sujeto, en el cual educación y arte dialoguen deberíamos examinar las bases de la espiral recurrente"[28] como modelo de conocimiento. Entendemos que sus concepciones promueven líneas de fuga, (Deleuze, G y Guattari F, 2009) al tiempo que, interpelan las ideas mismas de racionalidad, conocimiento, cultura, arte y educación presentes en las prácticas educativas.

Estas perspectivas establecieron la apertura no solo al cuestionamiento de las formas y modos instituidos de conocer, leer, escribir, imaginar y pensar, sino que, habilitaron nuevos planteos devenidos de la Psicología, con una impronta social, cultural, interpretativa e histórica, configurando así, nuevas concepciones antropológicas (sujeto protagonista, activo, negociador, intérprete y constructor) pedagógicas, didácticas, psicológicas, dentro de una urdiembre situada simbólica y culturalmente (Temporetti, 2014).

Tomando dicha impronta recuperamos algunos planteos que nos permiten establecer un diálogo iniciado ya hace tiempo, por lo que con viejos ojos volveremos la mirada a un territorio conocido, con intención de recartografiarlo.

2.2.II Imaginación, pensamiento y emoción como unidad para la comprensión y transformación del mundo

Lev Vygotsky destaca la dimensión social del arte entendida como instrumento cultural facilitador del descubrimiento de la verdad más humana y elevada de los fenómenos y situaciones de la vida. Vygotsky propone un sujeto socio-histórico integral, poeta y científico, capaz de internalizar instrumentos culturales heredados para dar lugar a una doble transformación: la del medio y la de la propia conciencia. De allí que, la idea vigotskiana de instrumentos psicológicos halla su antecedente en la idea hegeliana de que

[28]La espiral recurrente (Temporetti, 2014) refiere al modelo de conocimiento que surge en el Siglo XIX y se afianza a principios del Siglo XX basándose en las ideas de los románticos, dialécticos, pragmáticos, constructivistas, hermenéuticos y ha adquirido protagonismo en las últimas décadas con la emergencia concreta de la escritura y narrativa hipertextual. El cuestionamiento al modelo hegemónico de conocimiento "Escalera ascendente", se inscribe en el campo artístico a partir del Dadaísmo y el Surrealismo, así como desde las lentes del Psicoanálisis. De allí que se proponga un modo de pensar, conocer, leer, escribir diferentes. La narrativa hipertextual podría pensarse como la ventana abierta a la simultaneidad, complejidad, integración y relaciones entre saberes y campos de conocimiento (divorciados, escindidos, separados y fragmentados tradicionalmente)

el trabajo, junto con la transformación del mundo de las cosas provoca transformaciones de la conciencia humana.

Hacia 1925, Vygotsky en su tesis doctoral *Psicología del arte* daría el primer paso hacia las ideas que posteriormente serán su sistema psicológico. En dicho sistema, sugiere que pueden distinguirse funciones mentales inferiores o naturales y procesos mentales superiores o culturales, que constan tanto de procesos primitivos como procesos avanzados, dependiendo de la forma de mediación de que se trate. El desarrollo y composición de los procesos mentales superiores dependen de las formas específicas de mediación semiótica disponibles histórica y culturalmente.

El rol de mediadores de las funciones psicológicas superiores es asumido por sistemas semióticos que pueden ser sencillos como un gesto, o complejos como un texto literario. A partir de la pregunta: ¿Qué es lo que distingue a la conciencia humana como función histórica y culturalmente específica? recurre a la mediación del psiquismo humano a través del texto literario (Vygotsky, 2006, p.124).

Una observación semejante realiza Dewey (2008) cuando expresa que, en el arte de la literatura su material se encuentra cargado de significaciones absorbidas a lo largo de la historia, de allí su fuerza intelectual superior a cualquier tipo de arte igualándose a la arquitectura, como expresión de los valores de la vida colectiva.

Plantea la similitud entre las herramientas materiales y las técnicas semióticas empleadas por el artista: “La refundición de sentimientos externos en nosotros ocurre en virtud de un sentimiento social que se objetiva, sale al exterior, se materializa y afianza en los objetos externos del arte que se convierte en instrumentos de la sociedad” (Vygotsky en: Kozulin, 1994, p. 27).

Para Vygotsky (1998) la imaginación es un proceso que se inicia en la infancia siendo a su vez una condición indispensable para el desarrollo de las funciones superiores. De allí, resulta la necesidad de ampliar las experiencias de los niños y las niñas, en tanto bases necesarias para la actividad creadora, que posibilita la interiorización de las formas culturales que, a su vez, actúan como herramientas psicológicas. En su etapa inicial la imaginación se encuentra ligada estrechamente al juego dando cause progresivamente a la apropiación de nuevas formas culturales, a partir de las actividades de aprendizaje. Una visión similar sobre el juego expone Dewey (2008, p.36) cuando refiere a que, en el arte

la actitud lúdica se convierte en interés por la transformación de los materiales para servir al propósito de una experiencia en desarrollo.

Para Vygotsky la imaginación es un proceso activo y consciente de creación de sentidos. Es una función psicológica superior ligada a la creación de significado conectada a las emociones y al intelecto. Se opone al divorcio imaginación/pensamiento conceptual (Piagetiano), entendiendo que dicha separación obtura la mirada hacia una forma autista del pensamiento egocéntrico basado en el mundo imaginario del sujeto.

La experiencia cultural del sujeto se va enriqueciendo a partir de la complejización de la relación entre el desarrollo de la imaginación y del pensamiento. Al referirse a las actividades imaginativas en el orden de la transformación, distingue acciones específicas (asociación, combinación de imágenes aisladas a partir de un criterio, disociación e integración) que se presentan en el proceso creador desarrollando así, un complejo sistema (Vygotsky, 1997) lo que Coleridge[29] denomina "esemplastic" (Appleyard, 1965, p. 15) como maridaje de todos los elementos de una experiencia común atravesada por la imaginación (Primaria en principio y luego secundaria), que dará lugar a la formación de una nueva experiencia imaginativa unificada, lo que Dewey define como consumación.

El tipo de desarrollo mediado reconoce que el contexto se encuentra estrechamente relacionado al mismo de allí que, la escolarización deba asumir un papel relevante en el desarrollo progresivo y gradual de la imaginación, ya que en cada etapa del desarrollo se

[29]Es en este punto donde precisamos realizar varias aclaraciones. En principio que es Dewey a partir de su concepto de experiencia estética quien trae a debate la postura de Coleridge. En segundo lugar, enfatizar que Coleridge en su Biographia Literaria (Considerada su obra maestra escrita hacia 1815) no sistematiza ni expone en una teoría psicológica aquellos conceptos desarrollados en el capítulo 13: "Sobre la imaginación o el poder esemplástico", sino que más bien elabora dichas categorías a partir de una reflexión de tipo filosófica y literaria (Centrando su mirada en el análisis de la poesía). En tercer lugar, explicitar cómo el Romanticismo se encarna en este autor (En su filosofía y estilo de vida y producción teórico literaria). Finalmente ampliaremos aquí el concepto y alcance de "Esemplastic" o "Power esemplastic" refierido al "Poder esemplastico de la imaginación", que significa "Formando uno". Este poder "esemplastico" de Coleridge es intuitivo, unitivo, entendido como facultad que ve el Todo detrás de las partes, el Uno detrás de los muchos. Expresa al respecto, donde la razón analiza y reduce en partes, la imaginación vuelve a unir las partes en un Todo y nos lleva a la unidad metafísica oculta detrás de la multiplicidad. Aquí la imaginación es entendida como la capacidad de imagen de una manera creativa, de búsqueda total y, al hacerlo, de percibir la Unidad del universo. Considera que la imaginación es el poder viviente y el agente principal de toda la percepción humana, y como una repetición en la mente finita del eterno acto de creación en el infinito Yo Soy. La imaginación primaria es la capacidad mental para ver y organizar los estímulos del mundo que nos rodea. La imaginación secundaria es considerada como un eco de la primera, coexistiendo con la voluntad consciente, pero todavía como idéntico al primario en el tipo de su agencia, y difiriendo sólo en grado y en el modo de su funcionamiento. Se disuelve, difunde, se disipa, para recrear; o donde este proceso se vuelve imposible, pero, aun así, en todo caso, lucha por idealizar y unificar. En este vínculo imaginación primaria y secundaria expresa el poder sintético que opera a través del contacto más directo de la mente y la naturaleza. De una serie de imágenes sensoriales no necesariamente visual, la imaginación primaria forma una visión inteligible del mundo.

pueden distinguir modos específicos de expresión, así como formas características de creación. Por ejemplo, el pasaje del dibujo en la infancia, a la escritura poética en la adolescencia[30].

Tomando la idea de Pushkin, Vygotsky (1997) expone que la imaginación es tan necesaria en la poesía como en la geometría. Alude a que la creación artística de la realidad requiere transformación vinculada a la interpretación y construcción de algo nuevo a partir de la participación de la imaginación.

Toda actividad creativa tiene como base a la imaginación ubicando así al ser humano como criatura orientada hacia la creación del futuro, modificando su propio presente. Este aspecto entra en relación directa con el principio de continuidad experiencial planteado por Dewey (1960). Dichos aspectos se plasman en la vida cultural, posibilitando el desarrollo artístico, científico y técnico por igual, a partir de la "cristalización cultural" de dichas actividades imaginativas. Al respecto Vygotsky plantea: "Todos los objetos de la vida diaria sin excluir a los más simples y habituales, viene a ser algo así como fantasía cristalizada"[31] (Vygotsky, 1997, p. 10).

En vista de los aportes recuperados podemos resignificar las relaciones entre arte y educación potenciando experiencias que incidan en el desarrollo de la imaginación, del pensamiento y las emociones como una unidad compleja. "Así pues, las emociones sólo son parte de la maquinaria artística, la correa de arrastre de la forma artística" (Vygotsky, 2006, p. 81). Desde la mirada de Dewey (2008) la emoción es la fuerza móvil cimentadora y unificadora de la experiencia estética.

En el mismo orden de cosas, Elliot Eisner plantea: "Las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar en la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo" (Eisner, 2004, p. 21).

[30]Durante la edad de transición (de la infancia a la adolescencia) está contenido precisamente el hecho de que la imaginación de un adolescente entra en estrecha conexión con el pensamiento en conceptos; está intelectualizado e incluido en el sistema de actividad intelectual y comienza para cumplir una función completamente nueva en la nueva estructura de la personalidad del adolescente (Vygotsky, 1998).

[31]Podemos trazar un vínculo en cuanto a las concepciones expuestas respecto al acto de la creación (atravesado por el deseo y la libertad- aspectos que el mismo Vygotsky también señala) en el pensamiento de Deleuze y Guattari (1993) donde plantean tres tipos de creación: creación de conceptos (propio de la Filosofía), creación de funciones (propio de la ciencia) y la creación de líneas y figuras (propio del arte).

Consideramos que el concepto de cristalización[32] expuesto por Vygotsky dialoga con las concepciones de arte, ciencia, cultura y educación presentes en Dewey y Bruner, nucleando a su vez, las miradas en torno a la idea de creación conciente de la realidad. Emparentada a esta perspectiva se encuentra la mirada de Eisner (2002) para quien las actividades constructivas (ciencias, bellas artes) son estructuras artísticamente creadas.

2.2.III Bruner: acción, imaginación, simbolismo y negociación para la comprensión y creación de mundos posibles

Así como Vygotsky plantea que las experiencias culturales deben facilitarse a lo largo del desarrollo con el objetivo de constituir una base propicia para la actividad creadora (a su vez sujeta a la percepción, distinción, combinación e integración de imágenes), Bruner (1984) no solo apela a explicar la existencia de dos modalidades de pensamiento (Paradigmático y Narrativo) sino que, a su vez, incluye un sistema de representaciones (enactivo, icónico y simbólico) como modos diferenciados y complementarios que, a partir de su dominio progresivo intervienen en el desarrollo cognitivo.

En virtud a lo anterior, podemos decir que el pensamiento narrativo es aquel que potencia la experiencia cultural y creadora (Bruner, 1986). No por ello adherimos a la lógica de la disociación entre dos tipos de pensamiento opuestos, sino que intentamos desentramar la primacía que ha tenido dentro del campo de la educación formal, una modalidad de pensamiento por sobre otra, obturando las potencialidades de las experiencias estéticas.

Más allá que, cada modalidad del pensamiento se exprese desde sus particularidades insistimos en que los diálogos posibles entre estos tipos de pensamiento se materializan y se cristalizan según Vygotsky, o se objetivan (Postulado de la externalización) en las obras artísticas, técnico-tecnológicas y científicas según Bruner.

Por su parte Dewey (2008, p. 66) afirma que el arte es la prueba que demuestra que el hombre emplea materiales y energías de la naturaleza para ampliar su experiencia en un proceso continuo de restauración consiente (arte como idea consiente planificada y regulada). En la misma línea de ideas, Bruner (1986) plantea la existencia de variados mundos posibles en los cuales realidad y significado son co-creados (a partir de la

[32]Recordemos la hermosa expresión de Vygotsky (1997, p. 36) “La realidad es fantasía cristalizada”.

interacción individuo singular-comunidad cultural) a partir de la negociación y la recreación de la cultura heredada.

Desde esta perspectiva, se entiende a la cultura como espacio de negociación de significados en el cual la educación posibilita la adquisición de instrumentos culturales que permiten dar sentido y significado a la realidad. Consecuentemente su propuesta parte de una mirada negociadora, transaccional y hermenéutica de la cultura (Temporetti, 2010). Dewey (2008) en *El arte como experiencia* plantea la idea de reconstrucción del pasado a partir de la asimilación del presente.

En este marco de negociación, la cultura en tanto "foro" (Bruner, 1986, p. 28) se recrea (postulado perspectivista y constructivista) a partir de la interpretación y participación activa de sus integrantes, por lo que se destaca la capacidad del sujeto de recrear, crear y transformar conjuntamente con otros (postulado interaccionista) la realidad.

En el mismo sentido Augustowsky (2012) entiende que el arte es un modo particular de conocer e interpretar el mundo a partir de la observación, el análisis y la contextualización histórica de las producciones culturales con miras a la construcción de sentido.

El concepto de negociación planteado por Bruner dialoga con las perspectivas de Schaeffer, Dewey y Nicolás Bourridad, a través de su concepción de arte relacional, en tanto posibilidad transaccional y de agenciamiento entre el sujeto y las experiencias estéticas.

En este proceso de reco-creación, Bruner (1962) retoma el pensamiento de Dewey respecto al lugar de la educación como proceso social y vital de transmisión-recepción y re-creación cultural, a partir de la exploración de conceptos alternativos del mundo y como proceso que se desarrolla en el contexto de una comunidad.

En tal sentido, Bruner (1962) acuerda con Dewey en cuanto a que el sujeto debe ser capaz de ir más allá de las formas culturales del mundo social inmediato, dando lugar a espacios de innovación para la creación de una cultura interior propia, cada hombre debe ser su propio artista, en tanto miembros de la comunidad creadora de cultura.

Se trata de una interacción sujeto-cultura en la cual se da una co-transformación mutua, en la que el sujeto en tanto actor conciente y creador co-determina la cultura y es justamente desde este aspecto de confluencia e intersección (naturaleza de la mente y naturaleza de la cultura) que debe proyectarse una teoría de la educación (Bruner, 1997).

Como expusimos anteriormente, aventuramos vincular la idea de co-creación mutua expresada por Bruner (1997) con la categoría arte relacional de Bourriaud (2009), en tanto que ambas suponen un proceso de transformación inter-intra subjetivo colectivo mediado por la cultura.

Podemos afirmar que para Bruner la educación no se reduce a una mera técnica instrumental centrada en la aplicación mecánica de teorías que versan sobre el aprendizaje[33], sino que se trata de un complejo proceso que debe proporcionar a los sujetos aquellas herramientas simbólicas que permitan orientar, crear, recrear y transformar la realidad de manera colectiva (postulado institucional).

En virtud a lo anterior, las experiencias estéticas se configuran como agenciamiento (como la toma de control sobre la propia actividad mental), como reflexión (dada por la actividad creadora y transformadora del sujeto), como colaboración (en estrecha relación con su concepción antropológica orientada a la intersubjetividad[34]) y como espacio cultural de negociación e institucionalización de aquello que se construye como realidad o mundos posibles (Bruner, 1997).

La educación desde la perspectiva Psico-cultural basa su abordaje a partir de un enfoque integrador que trasciende las concepciones dualistas y polares tendientes a reproducir una mirada reduccionista y simplista de la realidad[35].

En este episodio de fuga el análisis de los aspectos psicológicos nos permitió en principio, recuperar contribuciones significativas de autores clásicos presentes en el campo educativo. A su vez, abordan las experiencias estéticas como factor para el desarrollo de procesos cognitivos superiores (Vygotsky, 1978) y modos de construcción de conocimiento no sólo en etapa infantil, sino a lo largo de toda la vida del sujeto.

[33]Para clarificar la idea, recurrimos a lo expresado por Temporetti (2006) al referir a las teorías del aprendizaje en tanto especie de "Macedonia Conceptual" y "ensalada surrealista" reproducidas (durante un período prolongado dentro del campo de la formación docente y de las prácticas de la enseñanza) desde esa mirada aplicacionista y mecánica de una serie de nociones psicológicas descontextualizadas, dando lugar así a propuestas/intervenciones psicopedagógicas tergiversadas

[34] En tanto especie intersubjetiva por excelencia, plasma la concepción antropológica centrada en la mirada reticular, (frente a la estratigráfica) que da cuenta de la complejidad desde la cual se piensa al sujeto (Temporetti, 2013).

[35] A través de las contribuciones curriculares de Elliot Eisner, se retoman aspectos significativos de la Psicología Cognitiva y de la Psicología Cultural de Bruner, enfocada específicamente en la enseñanza del arte y sus posibilidades en la formación integral del sujeto.

En segundo lugar, pudimos establecer vínculos conceptuales entre los posicionamientos de Schaeffer, Dewey, Vygotsky, Bruner y Bourreaud encontrando así, aspectos comunes que contribuyen al diálogo interdisciplinar.

2.3 Episodio de fuga tres: continuidades y rupturas en la formación docente

Grazie per aver distribuito questo
grande sogno impacchettato.
Grignani, 1996, 3:05

En este episodio de fuga abordamos el lugar de las experiencias estéticas en el proyecto político-pedagógico fundacional del sistema educativo argentino.

Este aspecto hace a la constitución del espacio cultural y artístico de la época en nuestro país, al tiempo que proporciona indicios vinculados a las posturas generalizadas respecto al lugar sacralizado del arte, su correspondiente ubicación en espacios diferenciales, y el acceso restringido a cierto público.

En tal sentido, esta perspectiva de separaciones, quiebres y dualismos nos remite a Schaeffer (2005) y a Dewey (2008) para quienes dichas condiciones robustecieron a lo largo del tiempo ideas vinculadas a la restricción de lo estético a lo artístico, obturando así las posibilidades de trascendencia y amplitud de las experiencias estéticas.

La escuela como fábrica de lo sensible (Frigerio y Diker, 2007) se constituyó en función de la influencia de los sectores especializados del mundo del arte, quienes fueron los que actuaron como filtro en las instancias de validación de las obras y contenidos al interior de las propuestas curriculares. La institución escolar en el marco del proyecto político-pedagógico-estetizante, se estableció a partir del acceso masivo a docentes (en su formación normalista), estudiantes y familias.

La dimensión estética encontrará su curso oculocéntrico (Ferrer, 1996) a partir de los aportes del Positivismo y de la Psicología Subjetiva Empirista[36] expresada en el campo de la didáctica tradicional[37] (Aebli, 1951, p. 25). Este aspecto invita a pensar en los modos

[36]Este aspecto ha sido una suerte de intuición surgida mientras se cursaba el primer seminario de la maestría. Recuperar esta "intuición" como llamado, como alerta significó repensar diferentes planteos a la luz de charlas, diálogos, observaciones (De residencias, de propuestas de enseñanza, proyectos) con colegas, estudiantes, docentes co-formadores y directivos.

[37] No es de interés particular realizar un desarrollo pormenorizado sobre la conformación de la educación artística como campo disciplinar, sino hacer un rastreo sistematizado, que permita visibilizar las raíces a

de agenciamiento académico configurados a partir de los discursos didácticos y pedagógicos en el marco político-cultural[38] del normalismo como base de experiencia de la formación docente tejiendo así continuidades hasta hoy.[39]

Como es sabido, tal proceso responde al proyecto político Moderno en el período fundacional del sistema educativo argentino[40]. Sin embargo, nos encontramos frente a sistemas de percepción dóxicos (Bourdieu y Passeron, 2009) que se sedimentan y reproducen a lo largo del tiempo, incluso hasta la actualidad.

2.3.I Experiencia educativa, cultural y estetizante

Como afirma Augustowsky: "En la escuela hay arte: se ve, se hace, se siente, se enseña" (2012, p. 13). Esta nota constitutiva del sistema educativo será el núcleo de resolución de las diversas tensiones que aparecen de manera recurrente en torno a tópicos como ser inmigración (como palanca de los procesos modernizadores y al mismo tiempo como amenaza de la cohesión socio-cultural) y conformación de una identidad cultural propia.

La confrontación y búsqueda de un sentido de nosotros (Terán, 2005) será retomado, revisado y reinterpretado por figuras que actuarán desde diversos campos culturales como el literario, pictórico, político y educacional,[41] encontrando su caja de resonancia, en el proceso de conformación del sistema educativo y en las mismas prácticas pedagógicas.

Ante la tensión que representaban los procesos de modernización social y cultural que se erigían como asuntos de Estado, el sistema educativo intentó dar respuesta a dicha situación articulando una propuesta estético-estetizante conforme a formas específicas

---

partir de las cuales la dimensión estética y la enseñanza del arte en la educación primaria se subordinan a la enseñanza de saberes disciplinares.

[38]Las concepciones de educación y arte presentes en la Ley 1420, así como observaciones de textos historiográficos correspondientes al período 1880-1930[38], en los cuales se refleja el pensamiento de intelectuales y figuras influyentes de la época, (Sarmiento, Alberdi, Ramos Mejía, Rojas, González, Ferreyra, Zuberbühler, Schiaffino) que intervinieron desde los campos literario, pictórico, político y educativo.

[39]El estudio en profundidad de este aspecto implicaría emprender otra investigación didáctica, trabajo que no realizaremos en este momento.

[40]Para ampliar la perspectiva de corte histórico-curricular en Brasil, sugerimos la lectura de "Arte/educación: perspectivas históricas. Historia del arte*Educación" de Ana Mae Barbosa En: Arte/Educación. Textos seleccionados / Ana Mae Barbosa; coordinación general de Gabriela Augustowsky; Sidiney Peterson F. de Lima; Damián Del Valle. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Universidad Nacional de las Artes.

[41]En relación a esta observación encontramos una fuerte presencia de ideas políticas que han sido engendradas desde el campo de la literatura, tal como es el caso de Sarmiento, Alberdi, Ramos Mejía, Manuel Gálvez, Joaquín V. González, José Ingenieros, Leopoldo Lugones entre otros. (Terán, 2015).

que el discurso pedagógico y escolar ordenó para sí. Al mismo tiempo desplegó una serie de filtros desarrollados sobre los procesos de producción de jerarquías culturales.

La dimensión estético-estetizante se entrelazó con los procesos de modernización, con la democratización del capital cultural (Bourdieu, 2005) y con los procesos de restauración socio-cultural, en tanto campo de aceptación o resistencia a los nuevos elementos.

La estrecha relación entre arte, política y educación en la conformación del sistema educativo argentino podrá vislumbrarse a la luz de las ideas de intelectuales referentes en dichos campos, quienes han incidido en la toma de decisiones y en la constitución de políticas y prácticas educativas apuntando las bases de juicios y valoraciones estéticas sobre el gusto de la comunidad educativa y los caminos para su formación o su corrección (Pineau, 2014). La empresa estética entendida como fábrica de lo sensible, (Frigerio y Diker, 2007) produce y constituye subjetividades sensibles que conforman los modos a partir de los cuales los sujetos conocen, se apropian y habitan el mundo. Pensamos los planteos estético-estetizantes en clave ideológica tomando la perspectiva de Mandoki quien señala:

> Hay un componente estético en el modo en que se construye y propaga la ideología, y su función cohesiva es resultado de movilizar a la estesis con que se genera la adherencia y la identificación imprescindibles para la vinculación de los sujetos entre sí y con las instituciones (Mandoki, 2006, p. 154).

La dimensión estética en el campo educativo se instituyó a partir de un proceso progresivo en el cual el interés por el arte en general (a nivel social) se inició con anterioridad a la articulación de un proyecto político sociocultural y educativo, como espacio de lucha[42] producto de la imposición de formas jerarquizadas de percibir, entender, concebir y actuar en el mundo. Señalamos que la dimensión estético-estetizante en el campo educativo se configuró articulando componentes como la enseñanza del arte, la cultura material, la propuesta curricular, la formación docente, las formas de representación de la vida cotidiana escolar, los materiales didácticos como obras literarias, pictóricas, fotográficas, las discusiones pedagógicas, los libros de textos y los informes de funcionarios (Pineau, 2014; Augustowsky, 2008).

[42] Destacamos que, de fines del siglo XIX, esas luchas se han dado en el seno del Estado, en tanto meta-institución dadora de sentido (Lewkowicz, 2004).

2.3.II La proyección político-estetizante en la organización del sistema educativo hacia 1880

En el curso de organización y consolidación del sistema educativo argentino la escuela como portadora en sentido esteganográfico y campo de acción cultural (Silbermann et al, 1971) participó activamente en el proceso modernizador-homogeneizador atendiendo múltiples dimensiones (Sociales, académicas e identitarias). Entre ellas se incluyó la formación de la sensibilidad y un gusto estético vinculados a la idea de civilización.

Hacia 1884 bajo la presidencia de Julio A. Roca se promulgó la Ley Nº 1.420 considerada la piedra basal del sistema educativo nacional, ley madre para la escuela igualitaria (Tessio, 2021), que en líneas generales proponía una educación común, gratuita, gradual, laica (en algunas provincias) y obligatoria. Conforme a la formación de la sensibilidad, en el artículo sexto puede observarse como contenido curricular nociones de dibujo y música vocal.

En cuanto a la formación docente, el modelo Positivista-Normalizador (Puiggrós, 1990) propulsó en la época una estética escolar que cobró formas de belleza, higiene, moralidad y normalidad propias del proyecto modernizador. Desde la matriz normalista las materias de dibujo y música aparecían como contenidos obligatorios (ya que las mismas maestras se encargarían de enseñar estos espacios curriculares) por lo que éstos son los saberes particulares vinculados al arte en general dentro del curriculum prescripto en la formación docente[43]. Podemos advertir que, en el plano manifiesto desde el marco curricular unas pocas líneas se detienen en exponer apreciaciones respecto a la enseñanza o la incorporación del arte como contenido disciplinar. Al mismo tiempo y de manera omnipresente se presenta la dimensión estético-estetizante[44] cubriendo todos los aspectos de la vida escolar.

En esos términos, el Estado y el sistema educativo asumieron la tarea de realizar individual y colectivamente, una unificación ética y estética a partir del disciplinamiento

[43]Un recorrido interesante respecto a la conformación de las artes plásticas como campo disciplinar y curricular, se presenta en la obra "Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones" de la autora Spravkin, M. (2007).

[44]La vestimenta, los colores, las disposiciones, los gestos y las posiciones de género condensadas en el "buen gusto" y el "sentido común" escolares no son ingenuos, sino que operan conforme a una campaña histórica de producción estética (Pineau, 2014).

y la inculcación de cánones civilizados[45] (Puiggrós, 2001). El potencial democrático (al menos en lo discursivo) se plasmó en la posibilidad de los sujetos de civilizarse, asistiendo a la escuela (Cucuzza, 1984).

2.3.III Reconfiguración de la dimensión estética hacia 1900: entre el Positivismo Normalista y el espiritualismo del culturalismo Nacionalista

El primer proceso de nacionalización de las masas demandó la definición de una identidad nacional, aspecto que para aquél entonces no se hallaba del todo delimitado. Por otra parte, la crisis del 90 denunciaba la ausencia de civismo producto de la presencia de inmigrantes y de la debilidad cultural receptora por lo que la solución se trasladó al desarrollo del nacionalismo culturalista. En este contexto socio-histórico germinó la impronta Positivista expresada en el normalismo, (teniendo como principales difusores a Pedro Scalabrini, Alfredo Ferreira, Víctor Mercante y Rodolfo Senet) aportando desde el campo de la Psicología Subjetiva Empirista un marco epistemológico y didáctico devenido de la Didáctica tradicional, (Aebli, 1951) como fundamento de las prácticas oculocéntricas.

Esta articulación puede rastrearse entre líneas en el segundo congreso pedagógico celebrado en diciembre de 1900 presidido J. Alfredo Ferreyra, ámbito en el cual se debatieron numerosas temáticas, entre ellas, la educación artística y la educación científica, las que se presentaron en el cuarto y quinto puesto en orden de prioridades a tratar (Ramallo, 1999).

Una personalidad clave fue Ramos Mejía cuyo ámbito de intervención fue como presidente del Consejo Nacional de Educación (1908 y 1912) y quien, en su última gestión pensó la educación primaria como campo estratégico de nacionalización de las masas obreras (Terán, 2005). Ramos Mejía sostenía que el lazo social que otorgaría un sentido de pertenencia a la comunidad sería el sentimiento nacional. De allí, la necesidad de instrumentar una reglamentación para la operativización de las ceremonias escolares. Durante su gestión encargaría a Carlos Zuberbühler[46] un informe producido en ocasión

[45]Destacamos la mirada de Elías (1987) quien plantea que parte de ese proceso fue encabezado por la burguesía, en tanto clase hegemónica que buscó imponer sus códigos de vida resto de los grupos sociales mediante el proceso civilizatorio.

[46]Las ideas de Zuberbühler, estaban estrechamente vinculadas a las de Schiaffino quien, con anterioridad, planteaba una mirada prescriptiva respecto a la decoración de las escuelas, que a su criterio: "deberá revestir tres formas generales: la vegetal, la pictórica (mural) y la escultórica" (Schiaffino, 1909) así como un

del centenario de la Revolución de Mayo, titulado "El arte en la escuela", del cual se desprenderá la creación de la Oficina de Ilustraciones y Decorado Escolar en el Consejo Nacional de Educación (1909) cuyo objetivo fue responder a la necesidad de evaluar el decorado de las escuelas (hasta la fecha librada al criterio de cada docente) para elaborar un plan de cultura estética conforme a los progresos educacionales y que tendiese a propagar el buen gusto y difundir el conocimiento de las bellas artes[47] junto con las bellezas de nuestra tierra y de los hombres que han contribuido a su independencia, cultura y progreso (Oficina de Ilustraciones y Decorado Escolar, 1909).

La emocionalidad se concibe como vector de la nacionalidad por lo que, la enseñanza de la historia debía entramarse en clave de aculturación (Bourdieu y Passeron, 2009) conviniendo incluir novelas, cuentos, dramas y poemas de argumento histórico para desarrollar la imaginación patriótica. En tal sentido, se consideró que "el dibujo, las labores y el canto pueden educar el sentido histórico, cívico y estético" (Pineau, 2014, p. 76).

Por su parte Rojas proyectó construir una conciencia nacional a través de la producción de un conocimiento sensible a partir de un repertorio (A modo de inventarios restaurador) de expresiones artística que expresaban lo que él consideraba propio de la tradición argentina como estrategia para moldear a la sociedad nacional (Rojas, 2010).

La estrategia didáctica central será valerse de los progresos de la enseñanza intuitiva a partir de una serie de dispositivos ligados al sentido de la vista como las excursiones, las lecturas de documentos originales, los restos arqueológicos, los álbumes ilustrativos, los museos de arte, los mapas en relieve, los atlas y las postales para configurar la enseñanza de la historia como contenido disciplinar para la formación del sentido histórico.

En relación a ello, Augustowsky (2008) enuncia que hacia principios del siglo XX en el contexto educativo se podían identificar dos grandes grupos de imágenes, conforme sea su función didáctica o estética.

Este breve recorrido nos permite identificar algunas huellas que dan cuenta de la prevalencia de perspectivas dualistas clásicas presentes en el debate educativo establecido

repertorio de imágenes de obras con sus nombres, medidas, materiales y el costo (para ser incluidas en la decoración de las escuelas).

[47]El testimonio de la docente Normalista Rosa del Río da cuenta de esta necesidad al expresar: "Por eso llevé también algunos cromos: unos golfillos comiendo fruta de Murillo, una Madonna de Rafael y una gran fotografía, en blanco y negro, del Moisés de Miguel Ángel" (Sarlo, 2017, p. 18).

hacia 1900. El divorcio racionalidad- afectividad expresado en los puntos a resolver en el congreso pedagógico, refuerza las nociones de dualismo gnosceológico -separación jerárquica entre conocimiento racional y conocimiento sensible- a las cuales se oponen Schaeffer (2005) y Dewey (2008). Por otra parte, la atmósfera epocal entrama en los discursos y prácticas educativas la idea de un régimen exclusorio de lo estético en lo artístico vinculado a momentos de iluminación poco frecuentes, idea a la cual se resisten tanto Schaeffer (2005) como Dewey (2008).

2.3.IV Las formas históricas de la mirada como núcleo pedagógico-didáctico

Después nos iremos por el mundo y lo observaremos todo.

Comenio, 2017, p. 17

El proceso estetizante de sensibilización nacional encontró su campo de intervención en el contexto escolar con el régimen visual, otorgando prioridad al sentido de la vista y delimitando una particular relación entre ver y conocer, como registro escópico sensible. Se apostó a la vista a través de la construcción de sintagmas, de componentes espaciales, visuales, objetuales como vestuario, utilería, maquillaje y escenografía para lograr efectos en la sensibilidad (Mandoki 2006).

Los conceptos de régimen de visibilidad o matriz ocularcéntrica (Ferrer, 1996) o formas de lo visible (Didi-Huberman, 2006), modos de ver (Berger, 2006) o formas históricas de la mirada, consignan el reconocimiento de una matriz visual que participó de la constitución subjetiva y colectiva de la sociedad[48]. La fuerza simbólica con la que la instancia pedagógica definió (Bourdieu y Passeron, 1995) dicha matriz se encontró en las relaciones que una época estableció entre lo que se ve y lo que se mira (el ojo y el objeto de la mirada).

La existencia de un régimen predominantemente visual se remonta hasta por lo menos dos siglos atrás donde imagen, verdad y poder, se vincularon en la producción del mundo y a su vez permitió inscribir una matriz ocularcéntrica[49]. La preeminencia de una matriz

[48]Al respecto Alonso expone que el alcance de la arbitrariedad cultural (Como la selección de significados que expresan los intereses materiales y simbólicos de los grupos dominantes) encuentra en la escuela su instancia de legitimación (Alonso, 2007).

[49]Como es sabido, las tesis que McLuhan (1972) presentaba en formato de mosaico atribuirían una serie de transformaciones en las tradiciones orales (en línea con W. Ong) y en las culturas manuscritas (de monjes y escribas) al surgimiento de la imprenta de tipos móviles. Estos cambios socioculturales emergentes de la mecanización y estandarización de la escritura estarán cifrados en un mayor poder de la ciencia aplicada (y la respectiva atención a los procesos causales y a las reuniones enciclopédicas), un sentido de identidad individual (emergente de las prácticas de lecturas privadas evangélicas), una revalorización de los lenguajes

visual presente en una serie de recursos y prácticas ligados a la institución de modos específicos de ver: cuadros, esculturas, salidas al patio, a museos, excursiones, uso del microscopio, el cinematógrafo, la disposición escenográfica de los objetos en el espacio del aula, la decoración de salones, etc.

La escuela como una fábrica de lo sensible institucionalizó un mundo sensible común capaz de trascender a las sensaciones y reglas del gusto, atendiendo a modos de conocer, de repartir/distribuir y de inscribir (Frigerio y Diker, 2007, p. 36). Simultáneamente logró desarrollar una serie de prácticas pedagógicas específicas, mientras estetizaba experiencias individuales y colectivas. La escuela del período modernizador enseñaba a observar el arte y en esta operación, se jugaba el progresivo pasaje del sentido del olfato al sentido de la vista[50]. En Buenos Aires hacia 1930 con la presencia de edificios monumentales, la realidad ya no se olía, sino que se contemplaba y este pasaje de experiencia sensorial denota los cambios en las experiencias estéticas hegemónicas.

Siguiendo el planteo de Edelstein, (1995) es necesario pensar la institución escolar como una fuente portadora de la herencia normativa-valorativa que sintetiza las categorías heredadas del sistema (rol, función, valoraciones sobre los tipos de conocimientos), la herencia propia de la formación (concepciones pedagógicas y sociológicas dominantes) y las delineaciones que la historia deja en los sujetos sociales tras largos años de escolarización.

El análisis llevado a cabo nos permite desentramar nociones que fueron sedimentándose a partir del surgimiento del sistema educativo y a partir del normalismo como matriz en la formación docente en educación primaria. Un ejemplo de ello, son los rituales escolares donde la prevalencia del régimen visual forjó concepciones vinculadas a la ornamentación del espacio como puesta en escena (noción que en la actualidad plantea la crítica a la espectacularización), idea heredada y reproducida hasta nuestros días (Augustowsky, 2025).

---

nacionales (en virtud del creciente mercado editorial) así como un desplazamiento de los modos propios de la oralidad (la pérdida del espacio acústico libera un poderoso óculo-centrismo). Estas mutaciones se acompañarían de la preeminencia de la perspectiva (y del proscenio teatral) en conjunto con el realismo representacional (literario y pictográfico) y la separación entre música y poesía.

[50]Quien da cuenta de esta experiencia sensorial en su libro "En otros años y climas distantes" es Jennie Howard, (Una maestra Normal Norteamericana llegada a Buenos Aires en 1883) donde describe. "El caminar por las calles fue excitante, si no regocijador, pues era preciso andar con cuidado para no caer desde veredas altas e irregulares a la calzada, pavimentada a trechos con guijarros y generosamente sembradas de restos de animales y otros desechos. […] De todas partes emanaban olores indescriptibles" (Howard, 1951, p. 18)

2.4 Episodio de fuga cuatro: arte para la integración curricular

Existen múltiples maneras de conocer el mundo: artistas, escritores y bailarines, así como científicos, tienen cosas importantes que decir acerca del mundo.
Eisner, 1998, p. 22

En este episodio de fuga estudiamos algunos enfoques curriculares a partir de los aportes de Elliot Eisner (2004) y Artur Efland (2000; 2002) en tanto especialistas en artes visuales que reflexionan sobre el lugar del arte en el curriculum norteamericano[51]. Incluimos al estudio la contribución de Ana Mae Barbosa (2009) a partir de la categoría "propuesta triangular", la cual entendemos es complementaria a los planteos de Eisner (2004) y Efland (2000, 2002) y nos permite nutrir el debate. Asimismo, introducimos las perspectivas locales de Litwin (1997) y Augustowsky (2012) ya que mantienen una estrecha relación con los encuadres teóricos antes mencionados. Por último, integramos los aportes curriculares de Torres Santomé (1998) quien, desde un enfoque generalista proporciona elementos teóricos que potencian la discusión.

Respecto al curriculum, lo concebimos como una propuesta político-educativa, como síntesis de elementos culturales y como un campo de tensiones y lucha. Consideramos que el juego entre los aspectos estructurales-formales en su dimensión prescriptiva y los aspectos de desarrollo procesal-práctico en su dimensión institucional, entraman un dinamismo existente al momento de la concreción curricular (de Alba, 1998, pp. 60-67).

El arte como modo particular de experiencia (Dewey, 2008) ha ocupado un lugar periférico en el curriculum (Litwin 1997). Como zona de borde, (Augustowsky, 2012, 14) supone un espacio de intersecciones disciplinares cuyas delimitaciones lábiles permiten reconocer aportes de diferentes campos de saber, (más allá de las tradicionales resistencias y celos académicos) desplazamientos y convergencias. Como bien plantea Augustowsky, (2012) el arte en los procesos educativos adopta diferentes modos curriculares, de manera prescriptiva (explícito), oculto (Jackson, 1968) o nulo (Eisner, 1979), psicotrópico u oculto visual[52]" (Acaso, 2009) y en consecuencia plantea diversas demandas y exigencias.

[51]Para ahondar el análisis en la historia curricular de las artes visuales en España, sugerimos la lectura del libro de María Acaso (2009). La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas de la enseñanza en las artes y la cultura visual. Madrid. Libros de la catarata.

[52] Este tipo de curriculum orienta la formación hacia la "obediencia a la imagen" y se inscribe en el contexto posmoderno, en el cual la hiperrealidad, la espectacularización y el consumo son las coordenadas en las cuales la imagen fluye, se expone, circula explícitamente sin análisis crítico.

La perspectiva tradicional del curriculum otorga especial relevancia a los saberes disciplinares por encima del arte. Según Efland, (2000) dicho enfoque se enraíza en una lógica que no le es propia ya que el mismo concepto de disciplina se inscribe dentro de las ciencias, en relación a un modo particular de estructura sintáctica, epistemológica y metodológica.

El arte en el marco curricular y en las instituciones educativas norteamericanas ha ocupado un espacio periférico (Eisner, 1998), aspecto en el cual puntualiza Maxine Greene (2001, p.81) cuando expresa que, la imaginación en tanto capacidad cognitiva ha sido dejada de lado en el debate educativo cuando resulta fundamental en los procesos de aprendizaje.

Asimismo, las ideas sobre la enseñanza del arte históricamente se han nucleado en torno a dos perspectivas. Una de ellas, orientada a facilitar a los estudiantes talentosos el desarrollo de capacidades innatas. La otra, bajo la ausencia total, en tanto saber periférico (Augustowsky, 2025).

Por su parte Elliot Eisner (2004) sostiene que una función posible del curriculum[53] escolar es alterar la mente, siendo un medio que permite el acceso a situaciones y experiencias educativas tendientes a facilitar no solo, el conocimiento sobre las disciplinas y sobre el arte, sino también en la creación de uno mismo, en tanto ampliación de la conciencia y búsqueda de sentido de manera colectiva. Esta concepción dialoga con la categoría cristalización de Vygotsky y con el concepto co-construcción intersubjetiva de Bruner.

Al respecto, Eisner (2004) enfatiza que la revisión y rediseño de las propuestas curriculares no sólo responde a lograr una mejora en términos de rendimiento y productividad (exigencia por la cual debe responder el arte en cuanto a sus aportes y en esos términos) sino que, debe orientarse justamente a esa alteración, en tanto transformación de la mente en sentido estructural, teórico y experiencial. A propósito de

[53]Es necesario realizar una aclaración respecto a las concepciones de Eisner sobre el tema currículum. Tributario del pensamiento de Ralph W. Tyler, entiende al currículum desde una perspectiva estandarizada de planes (Selección y organización de contenidos), de pautas (orientaciones metodológicas generales) y de objetivos (claramente expresados y fuertemente operativizadores de la conducta), por lo que su planteo, al rondar sobre estas coordenadas, podría dejar de lado cuestiones, que de algún modo u otro incluyen aspectos vinculados a los modos de legitimación, imposición, distribución, acceso al arte, la cultura y la educación. (Einser, 1998).
En relación a lo anterior, un ejemplo que da cuenta de ello podemos verlo en la afirmación en la cual expone sus conceptualizaciones sobre curriculum y enseñanza, distinguiendo niveles de actuación e intervención entre especialistas diseñadores del currículum y docentes, como técnicos aplicacionistas del currículum (Eisner, 1998).

ello, expresa: “La elección de una forma a través de la cual se representa el mundo no sólo influye sobre lo que podamos decir, sino también sobre lo que entendemos como experiencia” (Eisner, 1998, p. 22).

En relación a la especificidad de la educación artística (en cuanto a las demandas sociales y educativas) entiende que su función es el desarrollo de la capacidad de la mente a través de experiencias devenidas de la creación, la percepción de las formas expresivas y la imaginación (Eisner, 2004). Por su parte, Augustowsky (2012) sostiene que el arte como actividad experiencial manifiesta el potencial para el desarrollo de una vida más justa, digna, inteligente y cualitativamente mejor. Ambas perspectivas siguen la línea de pensamiento de Dewey.

Recuperamos la pregunta de Elliot Eisner: “¿Qué deberíamos enseñar (…) para ayudar a entender el rol que cumple la estética en un área determinada?” (2002, p. 69). Pensamos que este interrogante debería atravesar las bases curriculares de toda propuesta formativa más allá del campo de la educación artística.

La postura de Eisner (2002) encuentra un giro en *La escuela que necesitamos* al expresar una perspectiva más flexible acerca del currículum, advirtiendo que los programas educativos no deberían tomar como referencia modelos estandarizados, sino que prefiere pensar el proceso de construcción curricular como un atelier más que a una fábrica.

2.4. I Contribuciones de la educación artística, exigencias y debates curriculares

En lo que refiere a las contribuciones sociales de la enseñanza del arte Eisner, (2002, p. 56) destaca la existencia y convivencia de diferentes enfoques curriculares. Estos son el contextualista, el existencialista y el humanista.

El primero, destaca las derivaciones de tipo instrumental del arte en el trabajo empleando las necesidades, exigencias sociales y estudiantiles como marco de referencia para la delimitación de objetivos educativos. Este enfoque concibe la enseñanza del arte desde el aspecto terapéutico, recreativo, subsidiario de saberes disciplinares (en tanto recurso didáctico) y mediador en la formación de conceptos.

El enfoque existencialista o esencialista resalta la contribución al conocimiento y un modo particular de experiencia (estética) oponiéndose al enfoque anterior entendiendo que la subordinación de la enseñanza del arte a otros fines, tergiversa la experiencia artística reduciendo el impacto formativo en los estudiantes. Este enfoque se pone en

relación con la perspectiva curricular de Maxine Greene, (2005, p. 19), quien sostiene que la propuesta curricular debe brindar situaciones para que los estudiantes pongan en relación aspectos o temas de su existencia, en tanto ejercicio de concientización.

El tercer tipo de enfoque curricular, el humanista, destaca la relación arte-sociedad basándose en la contextualización socio-histórica del arte, la crítica artística a nivel social, la reflexión de los artistas respecto a su lugar en la sociedad y el mundo. Este enfoque dialoga con la categoría "propuesta triangular" de la pedagoga brasilera Ana Mae Barbosa (2009). La autora propone para la enseñanza del arte la triangulación de tres núcleos dinámicos y flexibles: la historia del arte, la lectura de la obra de arte y el hacer artístico.

Esiner (2004) por su parte plantea que cada tipo de enfoque curricular supone una perspectiva metodológica particular como pueden ser: talleres centrados en la exploración-expresión, la producción creativa y la resolución de problemas de carácter estéticos (Como las propuestas presentadas por la Bauhaus de Alemania y el Institute of Design de Chicago). En este sentido, reafirma la perspectiva compartida con Dewey en cuanto al valor intrínseco de las experiencias estéticas, enfatizando que las contribuciones realizadas sólo pueden advertirse a partir de una experiencia sostenida y orientada. Lo que Dewey denomina principio de continuidad y principio de interacción.

Eisner plantea una pregunta dinamizadora sobre el lugar del arte en el curriculum escolar "¿Qué experiencias pasadas pueden utilizar los estudiantes para enfrentarse a las presentes?" (1998, p.146). A nuestro entender, la respuesta se halla vinculada al principio de continuidad experiencial expuesto por Dewey, entendido como motor rítmico organizador y vector de las experiencias estéticas. Por su parte, Eisner (1998) planteará que la selección y organización de actividades del currículum posibilitan al estudiantado la transferencia (utilización) de las habilidades adquiridas en situaciones previas.

2.4.II Curriculum integrado

Arthur Efland (2000) desde el campo de la educación artística propone otro modelo de Currículum. A partir de su análisis sobre las repercusiones de la Posmodernidad (intertextual y fragmentaria) en la educación, plantea un enfoque curricular interdisciplinario al estilo Collage.

La perspectiva curricular de Efland (2000) se vincula con las ideas de Aronowitz y Giroux para quienes la teoría posmoderna ha desestabilizado a las disciplinas movilizando sus

cimientos irrefutables y ha introducido un giro en los modos de entender el conocimiento. Dichas concepciones encontraron sus derivaciones en la investigación educativa, en las estructuras epistemológicas de las disciplinas, en el currículum y en los procesos de enseñanza centrados en la interpretación, producción y reflexión. Asimismo, el planteo de Efland se encuentra relacionado a la perspectiva psicológica cognitivista de Jerome Bruner y Howard Gardner (Efland, 2002, p. 195) y al enfoque curricular de Elliot Eisner.

Al respecto, argumenta:

> Cada disciplina, a su manera, se relaciona con la construcción social de la realidad. Toda asignatura escolar, incluyendo el arte, ofrece representaciones de la realidad. La cultura posmoderna puede enseñarse como un cruce de estas representaciones culturales, motivadas por los cambios de la vida contemporánea. Es probable, por tanto, que desde una perspectiva posmoderna la educación comparta el carácter de collage de la propia existencia contemporánea. La educación posmoderna intenta establecer conexiones y separaciones entre las áreas disciplinarias más evidentes para los estudiantes. Esto contrasta con la preferencia moderna por la enseñanza de las asignaturas aisladas como disciplinas autónomas (2000, p. 192).

Esta perspectiva curricular (estructura entramada en mosaico) tiene implicancias directas en las prácticas de la enseñanza ya que, supone un enfoque metodológico didáctico que rompe con las lógicas fragmentarias, con la mirada única, la univocidad (propias de la modernidad), estableciendo espacios dialógicos, de construcción colectiva de sentidos múltiples. De allí que, las múltiples relaciones entre arte, cultura y experiencia configuran el corazón del planteo curricular de la educación artística, del cual el arte se establece como nodo o vehículo de integración curricular (Efland, 2002, p. 148).

En cuanto a ello, el autor expresa: “Puesto que la interpretación de una obra de arte a menudo parte del conocimiento de distintos campos, los estudios de arte pueden ser el centro de una concepción integrada de la educación general” (Efland, 2002, p. 146).

Las características de esta estructura curricular se basan en la yuxtaposición de fragmentos diversos que favorecen a través de la interdisciplinariedad (hibridación disciplinaria), la reconstrucción de sentidos.

Entiende que el conocimiento no puede concebirse de modo neutral, reconociendo al arte como sistema simbólico cultural, como forma de conocimiento y como mediador en los procesos de construcción del saber. A su vez, entiende que el punto de partida de las propuestas de enseñanza debe ser un nodo o problema cultural, a partir del cual se desarrolla una estructura reticular a través del abordaje interdisciplinar.

Las derivaciones pedagógico-didácticas que se desprenden de la lógica del curriculum Collage se centran en un tipo particular de mediación docente en la que la interdisciplinariedad (redes de significados), la interpretación cultural (ir más allá del estudio formal atendiendo al contexto de producción de las obras) y la construcción de sentidos resultan indispensables dentro de la proyección educativa (Efland, 2002, p. 25).

A propósito de ello, Efland (2002, p. 5) formula: "Las obras de arte pueden entenderse como artefactos personalmente relevantes solo cuando se comprenden en su interconexión con las formas sociales y la experiencia personal".

Recuperamos de la afirmación expuesta dos aspectos a destacar. La primera, hace a la similitud con la mirada de Vygotsky con su conceptualización de Cristalización (Efland, 2002, p. 55). La segunda, vinculada al planteo de Dewey en cuanto a la importancia concedida a las experiencias. En consonancia con ello, Efland (2002, p. 113) sostiene: "La imaginación es capaz de crear nuevas ideas o imágenes a través de la combinación y reorganización de experiencias previas". Hallamos aquí otro aspecto vinculado al principio de continuidad experiencial propuesto por Dewey.

En el mismo orden de cosas, Efland (2002, p. 226) entiende a las experiencias estéticas como una forma de conocimiento humano producto de procesos cognitivos activos, en los cuales el arte como sistema simbólico organiza, interpreta y construye significados. En tal sentido, las experiencias estéticas se encuentran mediadas por la cultura por lo que, la educación artística profundiza y acrecienta dichas experiencias.

Hallamos como punto de encuentro entre los encuadres teóricos de Efland (2002), Eisner (2004) y Schaeffer (2005) la crítica a las perspectivas que sostienen que las experiencias estéticas consisten en la contemplación pasiva y formal. Frente a ello, postulan desde el campo filosófico y desde el campo de la educación artística, que las experiencias estéticas implican complejos procesos cognitivos. Asimismo, se oponen a la tradicional división entre conocimiento racional y experiencias estéticas, escisión entre racionalidad y emoción.

Con la intención de dar continuidad al juego de desplazamientos y puntos en común entre las perspectivas específicas dentro del campo de la educación artística y las perspectivas didácticas generales a continuación nos ocuparemos de la categoría integración curricular formulada por Torres Santomé.

2.4.III Integración curricular

El didacta Jurjo Torres Santomé (1995) plantea que los ejes globalización e interdisciplinariedad constituyen la columna vertebral del curriculum integrado ya que, posibilita la unificación de diversas áreas de conocimiento a partir de la agrupación de espacios curriculares conforme a similitudes en estructuras conceptuales, enfoques metodológicos, perspectivas de investigación y núcleos problemáticos.

Al respecto, Torres Santomé enuncia: "El currículum integrado lo que hace es coger una parcela de la realidad, algo que sea relevante o significativo, y la investiga, así trae a colación ese conocimiento disciplinar y ve cómo está relacionado" (1998, p. 206).

Ubicado dentro del enfoque crítico, Santomé se opone a dos ideas históricamente presentes en las discusiones curriculares tecnocráticas eficientistas. Una de ellas es la pretensión de neutralidad y la otra noción es la fragmentación de los saberes expresada en la colección de asignaturas aisladas (Santomé, 1998, pp.25-35). Al respecto enuncia: "La división del curriculum en asignaturas es el resultado de una determinada forma histórica de organizar el conocimiento y responde también a la división social del trabajo" (Santomé, 1998, p, 42).

Entiende que ambas perspectivas entraman funciones ideológicas naturalizando la división del conocimiento, invisibilizando las relaciones de poder, descontextualizando la producción del saber y consecuentemente simplificando las problemáticas sociales.

Podemos vincular esta postura a la concepción de Efland, (2002) quien entiende que el conocimiento no puede concebirse de modo neutral, no obstante, reconoce al arte como sistema simbólico cultural, como forma particular de conocimiento, como mediador en los procesos de construcción del conocimiento.

Hallamos en el plateo de Torres Santomé tres desplazamientos que entraman la integración curricular. El primer desplazamiento de orden epistemológico, supone el pasaje de una perspectiva del saber fragmentado a la construcción de conocimientos vinculados entre sí y contextualizados. El segundo desplazamiento se inscribe en el orden pedagógico a partir del pasaje del enciclopedismo y la transmisión del saber a la indagación e investigación. El último desplazamiento de orden político, implica el paso de la neutralidad a la visibilización de las relaciones de poder y la explicitación de la conflictividad social. De este último, se desprende el enfoque contrahegemónico el cual

presupone la inclusión de minorías (culturales y de género), el análisis de los discursos dominantes y el estudio de las relaciones de poder (Santomé, 1998, pp. 131-146).

La integración curricular como estrategia contrahegemónica basada en la justicia social (Santomé, 2011) y relacionada a la concepción de justicia curricular, implica una reestructuración en la organización de los saberes a partir de un enfoque político y epistemológico (Santomé, 1998, p. 113).

Dicha estrategia busca la comprensión global a través de la identificación de problemáticas sociales, ejes (áreas de conocimiento y experiencias) significativas y situadas, en la que el análisis crítico e interdisciplinariedad dinamiza el abordaje en profundidad. Estas consideraciones hacen de la integración curricular una práctica democrática (Santomé, 1998, p. 124).

En consonancia con lo anterior, el autor señala:

> El curriculum globalizado e interdisciplinar se convierte así en una categoría paraguas capaz de agrupar una amplia variedad de prácticas educativas que se desarrollan en las aulas, y es un ejemplo significativo del interés por analizar la forma más apropiada de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Torres Santomé, 1998, p.31).

Asimismo, distingue dentro de los planteos curriculares diversos tipos o grados de integración. La multidisciplinariedad basada en la simultaneidad entre diferentes disciplinas, la interdisciplinariedad (como base epistemológica del curriculum integrado) que consiste en la interacción metodológica entre disciplinas y la transdisciplinariedad, como reconfiguración estructural del saber en torno a problemas (Torres Santomé, 1998, pp.64-70). En cuanto a la interdisciplinariedad, explica: "La interdisciplinariedad implica la colaboración entre diferentes disciplinas para abordar problemas cuya comprensión exige la integración de diversos saberes" (Torres Santomé, 1998, p. 75).

Las derivaciones pedagógico-didácticas de este modelo curricular se vinculan a la proyección de propuestas integradas y emancipadoras, a partir de una problemática social o eje en común en la que trabajan de manera colaborativa e interdisciplinar diversos docentes.

Hallamos en este punto una similitud con la perspectiva curricular de Efland (2002) en cuanto a la delimitación de un núcleo cultural de análisis como punto de partida. En el caso de Torres Santomé, desde la selección de una problemática social o eje.

Lo anterior supone una perspectiva reflexiva de las prácticas docentes, un carácter flexible del curriculum y la posibilidad de establecer acuerdos en el proceso de construcción metodológica (Edelstein, 1995). En relación con lo señalado, dispone: "La interdisciplinariedad es fundamentalmente un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan en cada sociedad" (Torres Santomé, 1998, p.67).

A partir de lo anterior, rastreamos otra coincidencia entre la perspectiva curricular de Eisner (2004), Efland (2002, p.146) y Torres Santomé (1998). Dicha coincidencia, tiene que ver con la posibilidad de transferencia de saberes entre diferentes campos disciplinares y situaciones, producto de la integración.

Por su parte, Torres Santomé menciona modos superficiales de integración en las cuales se proponen ocasionalmente actividades integradas basadas en la coordinación administrativa entre docentes a partir de un eje en común. Para este tipo de situaciones no se prevé un proceso de construcción colectivo de la propuesta pedagógico-didáctica, sino una articulación aparente. En tal sentido, el autor formula la categoría interdisciplinariedad vacía para designar a aquellas formas de integración mecánicas y superficiales en las que, si bien se establecen relaciones conceptuales, éstas no suponen una mirada crítica de las problemáticas sociales.

En oposición a la interdisciplinariedad vacía, plantea el concepto de interdisciplinariedad crítica, la cual se funda en acuerdos colectivos respecto a las problemáticas sociales que serán objeto de abordaje interdisciplinar. Desde esta mirada, cobran especial relevancia la presencia de las memorias marginadas, lo que conlleva un profundo proceso de análisis crítico de los marcos teóricos, conceptuales y metodológicos asumidos por parte de los docentes implicados (Torres Santomé, 1998, pp.81-82). En vinculación con lo antes expuesto, el autor expresa:

> La interdisicplinariedad implica una voluntad y compromiso de elaborar un marco más general en el que cada una de las disicplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender claramente una de otras (…) Entre las distintas materias se dan intercambios mutuos y recíprocas integraciones; existe un equilibrio de fuerzas en las relaciones que se establecen (Torres Santomé, 1998, p. 75).

El planteo curricular responde a una necesidad fundamental vinculada a cómo puede contribuir este modelo en la formación integral en el presente de los estudiantes. La mirada puesta en la actualidad de los procesos educativos permite el pleno ejercicio de la

responsabilidad, la solidaridad, la autonomía. En pocas palabras, asumir que el compromiso que implica la perspectiva democrática se vea reflejada en la configuración de todo curriculum y en las prácticas de la enseñanza (Torres Santomé, 1998, p.33).

A partir de lo anterior, podemos establecer un punto de conexión con la mirada de Dewey, en cuanto a que el rol de las instituciones educativas debe ser la promoción del pensamiento crítico, a partir de la construcción colaborativa de saberes vinculados a la vida democrática. Ambos se oponen a la escisión conocimiento y vida cotidiana, expresado en estructuras curriculares y propuestas pedagógico-didácticas centradas en la descontextualización y abstracción de los contenidos, la enseñanza enciclopedista y la colección de asignaturas desvinculadas.

A su vez, ambos autores coinciden en la relevancia que adquieren las experiencias (en la actualidad) dentro de los procesos de aprendizaje. En el caso de Dewey, a partir de la continuidad, la interacción y la consumación. En el caso de Torres Santomé, (1998, p.75) a partir de experiencias organizadas en torno a problemas notables para la vida social. Para clarificar esta afirmación, reponemos:

> Es necesario, por tanto, crear situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que la relevancia de los contenidos culturales seleccionados en el proyecto curricular pueda interactuar y facilitar procesos de reconstrucción con los ya poseídos en las estructuras cognitivas del alumnado. A mi modo de ver (…) encontramos argumentos suficientes para seguir apoyando la necesidad de perspectivas globalizadoras en todas y cada una de las etapas del sistema educativo (Torres Santomé, 1998, 46).

Como mencionamos en el primer movimiento, en el planteo de Dewey (1960) las experiencias educativas implican un alto grado de integración en la instancia de consumación.

Sobre este punto Torres Santomé sostiene:

> Es en la institución escolar donde debe crearse un espacio ecológico que ofrezca posibilidades para la implicación de actividades y experiencias de enseñanza y aprendizaje de calidad e interés para todos los miembros que allí conviven, principalmente, el alumnado y el profesorado (Torres Santomé, 1998, p.33).

Podríamos decir que las concepciones de Dewey establecen las bases filosófico-pedagógicas de lo que Torres Santomé presenta como modelo curricular. Por otro lado, coincide con la mirada de Efland (2002), en cuanto a la importancia concedida a las experiencias.

Destacamos que en la propuesta de Torres Santomé el aspecto relacional resulta un pilar fundamental desde la mirada interdisciplinar. Recordamos que dicho aspecto no solo configura el corazón de las experiencias estéticas según Schaeffer (2004) sino que, a su vez entrama la posibilidad de una estética relacional, conforme a la perspectiva de Bourriaud (2018).

Desde las contribuciones de Elliot Eisner (2008) hemos recuperado la configuración curricular de la educación artística norteamericana[54] y sus repercusiones en las prácticas de la enseñanza. También complementamos el estudio con las contribuciones de las autoras Greene (2005) y Barbosa (2009). En diálogo con la perspectiva de Eisner (2008), introdujimos a la discusión los aportes de Efland (2000, 2002) a partir del concepto de integración curricular, al tiempo que incorporamos la categoría curriculum integrado desde la mirada generalista de Torres Santomé. Igualmente, recuperamos los puntos en común que mantienen los autores con el punto de vista de Dewey, el cual consideramos transversal.

2.5 Episodio de fuga cinco: experiencias estéticas y formación docente

¿Qué damos a ver a nuestros estudiantes durante su formación?
¿Es realmente posible incidir en los modos de ver el mundo de un sujeto, de una comunidad?
Augustowsky, 2024, p.49

La formación docente inicial posee un amplio componente teórico expresado en el trayecto de la formación pedagógica disciplinar y un fuerte componente práctico materializado en el tramo de la formación en la práctica (Nicastro, 2015).

La educación como productora de cultura inscripta en un proyecto social, supone una concepción de enseñanza conforme a la construcción cooperativa en tanto que la enseñanza no es algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien. Por consiguiente, las prácticas de la enseñanza lejos de anticiparse y predecirse se reconstruyen permanentemente en el contexto en el que se desarrollan incluyendo a sus actores (Litwin, 1997).

[54]Es necesario considerar, que en nuestro país las líneas teóricas sobre educación y curriculum que formaron parte del repertorio bibliográfico de base en la formación docente, tiene su origen en la producción norteamericana.

En relación al planteo anterior y reponiendo la perspectiva de Maxine Greene acordamos con la autora en que: "Las/os estudiantes deberían llenarse de los significados de sus propias experiencias existenciales y no de las de sus profesores" (2005, p. 273).

Entendemos que facilitar experiencias estéticas que operen como principio de continuidad experiencial enriquece el proceso formativo ya que permite la construcción de diversas perspectivas (Greene, 2005) y visiones de mundo, en tanto línea de fuga imaginativa (Deleuze, G y Guattari F, 2009).

Ello implica que el abordaje de los contenidos de las diferentes áreas se realice desde una instancia integradora de saberes, lo que Rancière (2008, p. 18) denomina pensar entre disciplinas[55] lo que, a su vez supone en principio reconocer un espacio de igualdad en relación a los conocimientos disciplinares puestos en diálogo, respetando las estructuras epistemológicas propias y con la suficiente potencia de descentración para posibilitar una construcción de sentidos profundos (Molinas, 2022).

Este aspecto dialógico, lejos de inscribirse al interior de los campos de saber se expande hacia las posibilidades de nombrar, exponer perspectivas, relaciones, preguntas y reflexiones, lo que permite la construcción de relaciones interpretativas por parte de los y las estudiantes (Greene, 2005, p. 96). En el mismo sentido, acordamos con el planteo de Molinas en cuanto a que las experiencias estéticas:

> Acrecientan la experiencia humana y, en el ámbito educativo, pueden contribuir a reponer la complejidad inherente al campo de conocimientos que se enseña y a mostrar la conexión entre el conocimiento académico y el profesional, las artes, las ciencias, las tecnologías y los mundos natural y social (2022, p. 267).

A propósito de ello Greene, (2005) plantea que la mera presencia de formas de expresión artística no es suficiente para generar una experiencia estética o modificar una vida, por lo que, consideramos relevante pensar las características de las actividades propuestas como oportunidad de acercamiento, acción, transformación y apropiación del contenido.

Para Litwin (2008) esta instancia supone una construcción realizada desde la experticia docente, quien la ubica dentro de las estrategias metodológicas para el abordaje del contenido. Nos interesa reponer de la autora (2008) la idea que, el aprendizaje en sentido

[55] Esta categoría entra en relación directa con la obra "Visión quebrada" (2023-2024) de Luis Felipe Noé, "Yuyo Noé", el artista argentino quien nos muestra cómo la pintura se expande, atraviesa disciplinas y traza un entramado de materialidades, resonancias históricas y articulaciones conceptuales.

estético, implica diferentes acciones[56] (identificación de las formas, reconocimiento de cualidades, registro de los sentimientos que posibilitan el desarrollo de la sensibilidad), refinamiento de los sentidos-extensión de la imaginación, para Eisner (2004) necesariamente debe ser considerado desde la dimensión didáctica. En palabras del autor: "Cuando las artes nos conmueven de una manera genuina, descubrimos lo que somos capaces de experimentar" (2004, p. 28).

Tomamos una experiencia que consideramos significativa a modo caso testigo (sin intención de realizar un estudio de caso) a los fines de explicitar el entramado conceptual experiencia estética, construcción metodológica y configuraciones didácticas.

La propuesta de la autora Isabel Molinas[57] (2023) "Tarjetas postales que intensifican la comprensión: reflexiones a partir del giro estético en el campo educativo", fue diseñada para dos seminarios doctorales (campo educación) en la universidad Nacional de Rosario y en la Universidad Nacional del Litoral en 2021 y 2022.

Los pilares de dicha propuesta devienen de los aportes del pedagogo John Dewey sobre arte y experiencia (2004; 2008) y del filósofo Jean-Marie Schaeffer (2005) sobre la renovación de la estética. Retoma además el giro epistemológico introducido por Marcel Duchamp en el campo artístico y la potencia innovadora que Joseph Beuys atribuye a la creatividad.

La autora plantea una reflexión de orden epistemológico y metodológico-didáctico sobre la fecundidad de las imágenes en el diseño de aulas expandidas en diversos espacios, materialidades, tiempos y sentidos.

La selección de postales se incluye como estrategia de difusión en el ámbito de la gestión cultural en las exposiciones de artes y en presentaciones de libros. Asimismo, en tanto piezas de diseño, permiten acceder a la imagen ícono de la muestra y a las referencias del autor, este elemento conjugado concentra el sentido[58].

[56] En relación a esta perspectiva, recuperamos como experiencia de referencia el trabajo de Molinas con tarjetas postales producidas para dos seminarios de doctorado del campo de las Ciencias de la Educación, en las Universidades Nacional de Rosario y Litoral, en 2021 y 2022.

[57]Para un análisis más profundo sobre esta y otra propuesta llevada a cabo por la autora Isabel Molinas, se recomienda la lectura de "Tarjetas postales que intensifican la comprensión: reflexiones a partir del giro estético en el campo educativo". Año XIV N°28.2 (2023).

[58]Referencia directa de ello, son las semillas diseñadas por Ediciones UNL, realizadas dentro del programa de Promoción de la Lectura de la Universidad Nacional del Litoral, desde 2018, teniendo diferentes formatos (cápsulas audiovisuales, en papel) e incluyendo textos de autores publicados por la editorial. La

Respecto a lo que generan las postales la autora enuncia que son atesoradas “por el hilo de emociones que nos conecta con lo vivido” (Molinas, 2023, p. 253).

Referentes como Litwin, Eisner, Giunta, Burbules y Calvino refuerzan la estructura epistemológica y metodológica de la propuesta (seminario) organizada en cuatro actos, o cuatro unidades de acción en relación a escenas y lecturas tendientes a guiar el ejercicio analítico y reflexivo, en relación a relevancia del arte en el campo educativo.

Cada acto cuenta con el diseño de una postal como mediadora del espacio dialógico que introduce una pregunta a modo de pista, una imagen y el fragmento de un texto literario. De este modo, se presenta el primer Acto: ¿Qué es un hecho estético?, un segundo Acto: ¿Por qué el arte?, el tercer Acto: ¿Qué hago con esto?, ¿Qué sentido me solicita?, ¿Qué devenir le ofrezco? Y el cuarto Acto: ¿Lo ves?

Esta secuencia plantea la producción de postales en su condición conversacional, como posibilidad para el fluir narrativo para la transformación constante (Larrañaga citado en: Augustowsky, 2024, 55).

Consideramos que esta experiencia en términos de aprendizaje refleja lo que Augustowsky (2008) denomina hacer para comprender, es decir, en el proceso de componer y crear se pone en juego una serie de procesos analíticos, dialógicos, artísticos, conceptuales y transdisciplinares. Como expresamos anteriormente, la propuesta parte de un nivel conceptual nucleado en relación a la experiencia estética. A partir de allí, se capilariza la trama de construcción metodológica (en las diferentes instancias de toma de decisiones didácticas) perfilándose como configuración didáctica, en tanto estilo particular de proponer la relación contenido-forma, facilitando la reflexión de la propia vida en clave estética y estableciendo la mediación docente como curaduría (Augustowsky, 2024, 51).

Como sostiene Augustowsky (2012) las experiencias estéticas son promovidas a través del diseño de propuestas didácticas y mediaciones docente que facilitan el análisis, la contextualización, la reflexión de las producciones culturales para la construcción de sentidos.

autora expresa que, el tiempo de siembra coincide con las ediciones de la Feria del Libro de Santa Fe, la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires o la celebración del Día internacional del Libro y la Lectura, entre otras ocasiones propicias.

Buscamos destacar la existencia de propuestas que logran poner en igualdad dialógica al arte con otros saberes sin ser subsumidas a los tradicionales campos disciplinares o como recursos didácticos o como medios directivos, (restrictivos) en el acceso al saber científico en un sentido univoco. Esta propuesta se entrama dentro de la perspectiva del filósofo Alfonso López Quintás, (2000) para quien la experiencia artística como realidad relacional en su valor formativo integral, facilita la movilidad y fluidez de los diversos modos de pensar, comprender co-construir realidades.

2.5.I Experiencia estética como estrategia metodológica en las prácticas de la enseñanza

A partir de lo antes expuesto podemos advertir propuestas que ubican a las experiencias estéticas en el plano didáctico como herramienta de mediación en las prácticas de la enseñanza. Entre las contribuciones que Litwin (2008) plantea en el capítulo "Reflexiones en torno a cómo enseñar", se destaca la relevancia del arte (música, artes visuales, cine) como estrategia didáctica facilitadora de la integración de saberes procedentes de diversos campos. Al respecto, Litwin enuncia:

> Las artes les plantean a los estudiantes la posibilidad de expresar lo que han visto y sentido; no solamente desde una perspectiva descriptiva perceptiva se nombra a las cosas u objetos, sino desde el lugar donde es posible expresar la emoción o el sentimiento. (…) Se trata de enriquecer y posibilitar nuevas miradas en torno a lo que acontece y rodea el espacio escolar para aprender así a ver de manera más analítica, crítica y emocional cada una de las actuaciones de la enseñanza (2008, p. 135).

En el mismo sentido, Augustowsky (2024, 53) insiste en atender a la intencionalidad didáctica como proceso reflexivo y consiente en la elección estilístico/didáctica (Augustowsky, 2005) de imágenes dentro del marco formativo. En palabras de la autora: "Pensar la imagen es pensar la enseñanza" Augustowsky (2024, 57).

Lo anterior supone emprender un complejo proceso de elección y jerarquización de imágenes, la delimitación de dimensiones y de categorías implica asumir un posicionamiento epistemológico en el cual las decisiones y acciones didácticas creativas rompen con la lógica estandarizada e instrumental de la planificación. Se da lugar entonces, a la creación de cartografías pedagógico-didácticas analíticas, reflexivas, sensibles y críticas (Augustowsky, 2024, 56-58).

Por otra parte, las autoras Sanjurjo y Rodríguez (2013) refieren a la importancia de la implementación de apoyaturas visuales en el proceso de enseñanza. Dichas apoyaturas pueden ser mapas, láminas, obras pictóricas. En este planteo se presentan como recursos didácticos que, actuando de modo articulado con otras estrategias didácticas como la exposición dialogada, narrativa y ejemplificación, facilitan el proceso de aprendizaje.

En el mismo sentido, Augustowsky, (2008) sostiene que la visión es un fenómeno socializado en tanto que al percibir (proceso atravesado por factores fisiológicos, socio-culturales colores, individuales) luz, figuras, colores, se reconocen formas culturales definidas y visibles, en tanto organizaciones de significados. La autora plantea que, en el campo de las didácticas específicas, las imágenes comienzan a adquirir valor como portadoras de contenidos disciplinares (Historia, Geografía, Ciencias Naturales) y como recursos didácticos.

Conforme a lo anterior, entendemos que el arte como herramienta de mediación dialoga con categorías como alfabetización visual (Augustowsky, 2012) alfabetización estética, (Akoschky, 2002) agenciamiento, (como la toma de control sobre la propia actividad mental) reflexión, (dada por la actividad creadora y transformadora del sujeto) colaboración, (en estrecha relación con su concepción antropológica orientada a la intersubjetividad) y cultura como espacio de negociación e institucionalización de aquello que se construye como realidad o mundos posibles (Bruner, 1990). En el mismo sentido, Litwin (1997) atribuye la construcción del conocimiento situado a la colaboración y mediaciones generadas en el ámbito educativo, lo que Greene (2005) denomina comunidad en construcción (dada por el pluralismo de voces y decisiones) y lo que Augustowsky (2012) plantea como celebración colectiva, siguiendo la línea de los planteos de Dewey (2005), Gadamer (1997) Bourriaud (2008) y Laddaga (2009).

3. Tercer Movimiento



3| Anish Kapoor. *Descent into Limbo*. (1992). *Descent into Limbo*. (2018). Instalación.

https://www-diggitmagazine-com.translate.goog/papers/sublime-void-anish-kapoor-s-descent-limbo?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=tc

La imagen que seleccionamos para dar inicio al Tercer movimiento refleja las interacciones de los visitantes del Museo de Arte Contemporáneo de Serralves con la obra *Descenso al Limbo,* del escultor Anish Kapoor. La imagen representa las diferentes posibilidades devenidas del mirar más allá en el encuentro con el límite. Esta idea no solo dinamizó el trabajo de campo, sino que atraviesa el proceso de análisis.

Nuestra investigación abarcó como contexto de estudio a las propuestas didácticas de Área Estético Expresiva I, II, y Taller de Práctica IV y Ateneos que, basadas en experiencias estéticas operan como principio de continuidad experiencial para la integración curricular en el Profesorado en Educación Primaria del IES N° 64 Ana María Fonseca de la ciudad de Santo Tomé, en el período 2023-2024.

Dados los objetivos de nuestra indagación, desplegamos el análisis del Diseño Curricular Jurisdiccional Decreto 564/02 Profesorado EGB 1 y EGB 2 y del Diseño Curricular Jurisdiccional Decreto 528/09 Profesorado en Educación Primaria y el.

También presentamos el análisis de la información recabada en las observaciones de clases desarrolladas en el primer cuatrimestre de 2023-2024[59] en los espacios

[59] En el exponemos de manera detallada la información ordenada conforme a una matriz de codificación.

curriculares AEE II y Taller de Práctica IV y Ateneos. Además, exhibimos el estudio de los programas anuales de AEE I y II y de Taller de Práctica IV y Ateneos (División A).

De igual modo, llevamos a cabo entrevistas semi-estructuradas a docentes de los espacios curriculares AEE I (primer año. Tres docentes de los cuales participaron dos: Música y Artes Visuales) AEE II (tercer año. Tres docentes de los cuales dos de ellos son los mismos de AEE I -Música y Artes Visuales) y Taller de Práctica IV y Ateneos en la división A. En este caso el equipo se conforma por siete docentes, de los cuales fueron entrevistados seis.

Finalmente, con el propósito de ampliar nuestra perspectiva de estudio sobre experiencias estéticas en los Talleres de Práctica en el Profesorado de educación primaria, decidimos incorporar las respuestas obtenidas en un cuestionario aplicado a docentes de Taller de Práctica I, II Y III.

Teniendo en cuenta que la experiencia estética se configura como una modalidad particular de atención cognitiva, las dimensiones de análisis de dicha categoría se inscriben, en primer lugar, en la atención y la disposición estética. En este marco, nos centramos en la exploración activa con materiales, tomando como punto de partida las propuestas de actividades. De igual modo, se incluye la afectividad como dimensión constitutiva; por lo cual focalizamos el estudio en la integración de aspectos perceptivos, cognitivos y emocionales, en tanto núcleo central de la experiencia.

Considerando que establecemos relaciones conceptuales con el planteo de Dewey (2008, p. 368), complementamos el estudio reponiendo la categoría experiencia artística, entendida como aquella experiencia constituida a partir de cualidades específicas tales como unidad, integración, intensidad y culminación. De acuerdo a ello, las dimensiones de análisis aluden a la unidad, finalización (provisoria) e integralidad de la experiencia.

En la medida que el principio de continuidad experiencial se define por la recapitulación de experiencias previas y la modificación cualitativa de las experiencias futuras, las dimensiones de análisis se enmarcan en función a la articulación pasado, presente y futuro. A partir de ello, focalizamos la atención en la recuperación de saberes y experiencias anteriores como base para la proyección de las experiencias venideras. A su vez, incorporamos como dimensión relevante, la continuidad en las actividades. De allí que centremos el análisis en la recuperación de experiencias y propuestas didácticas previas. Finalmente, consideramos la dimensión desarrollo experiencial, en la cual

focalizamos la recapitulación y complejización de saberes, así como en el desarrollo e integración interdisciplinar de las experiencias.

Por último, en vista de que la integración curricular admite un modo de organización de los saberes en torno a problemáticas socialmente significativas, las dimensiones de análisis responden a la integración disciplinar, a partir de la cual focalizamos en la articulación de diferentes áreas y saberes, así como los contenidos puestos en relación con la experiencia. Asimismo, incluimos como segunda dimensión, la organización de los saberes según la cual orientamos el análisis hacia contenidos organizados dialógicamente en torno a un eje, problema o tema. Finalmente, la dimensión prácticas docentes se estructura en relación a la planificación de propuestas coordinadas y del trabajo interdisciplinar y colaborativo entre docentes.

3. I. Experiencias estéticas en los Diseño curriculares jurisdiccionales Decreto 564/02 y Decreto 528/09

Yo quise el fin y había más, yo quise más, no había fin
lo que yo quise encontrar, estaba atrás y no aquí
Aznar y García 1991, 0:30

En cuanto a las nociones de experiencia estética, el Diseño Curricular Jurisdiccional Decreto[60] 564/02 explicita: "La experiencia como una praxis, no como un mero movimiento natural, sino como acción intencional sostenida con razones y pasiones, capaz de generar nuevos sentidos y nuevas experiencias" (DCJ 564/02, p. 65). En relación a ello, advertimos que a través del concepto de praxis se deriva la exploración activa de materiales y de recursos. De igual modo, supone la integración de aspectos cognitivos, perceptivos y emocionales. Los puntos mencionados configuran las experiencias estéticas.

Por otra parte, el DCJ Decreto 528/09 esboza la distinción de los aspectos arriba mencionados, estableciendo dentro de los propósitos formativos:

> Favorecer el autoconocimiento y la construcción de la subjetividad a partir del goce singular que brinda la experiencia estética. Desarrollar la sensibilidad, estimular la percepción y potenciar la creatividad. Recuperar el particular discurso de cada lenguaje, sea éste gestual, corporal, sonoro,

[60] De aquí en adelante DCJ

> musical y visual en experiencias que los futuros docentes deberán traducir en propuestas significativas que incorporen la poética de cada uno de ellos (DCJ 528/09, p. 87).

Vislumbramos en ambos documentos un acercamiento a la concepción de experiencia estética sostenida por Schaeffer (2005) dado que expresan a través de la categoría praxis la integración de aspectos cognitivos, emocionales y perceptivos.

En cuanto al lugar de las experiencias estéticas en el trayecto de formación docente, el DCJ 528/09 menciona la categoría prácticas estético-expresivas entendidas como modo particular de conocimiento, las cuales se expresan a través de diversos lenguajes artísticos. Hallamos un punto de encuentro con la perspectiva curricular de Efland (2002) y Eisner (2004) en cuanto a la concepción del arte como una forma de conocimiento que debe desarrollarse y enriquecerse en el ámbito educativo.

En relación a lo anterior, el DCJ Decreto 528/09 entiende al arte como experiencia cultural, expresiva y cognitiva (análisis, interpretación y construcción de sentidos) esenciales para la formación integral del sujeto. De acuerdo con el Diseño curricular jurisdiccional Decreto 528/09:

> Si bien la música, la plástica, el lenguaje corporal y el teatro, en tanto lenguajes artísticos, y la educación física, poseen múltiples aspectos que comparten y articulan en posibles experiencias globalizadoras, es fundamental que no se desdibuje la particularidad de cada uno de ellos en la formación docente (DCJ 528/09, 2009, p. 88).

Ambos DCJ establecen dentro de los propósitos formativos, el desarrollo de la sensibilidad, el reconocimiento de expresiones estéticas, el análisis, la interpretación, la criticidad pedagógico-didáctica, la pertinencia de las propuestas estético expresivas y creatividad, aspectos que suponen una actividad cognitiva, que lejos de plantearse como contemplación pasiva, suponen la acción del sujeto. En tal sentido, identificamos indicios que refieren a la atención, disposición estética y afectividad, lo cual implica la posibilidad de una exploración activa de materiales y de recursos. Aspecto que supone la integración de elementos cognitivos, perceptivos y emocionales.

El DCJ 564/02 no expone de manera detallada los propósitos formativos de Taller de expresión, como si lo hace el Diseño curricular jurisdiccional 528/09. No obstante, recuperamos un fragmento significativo. En relación a lo anterior, los documentos expresan:

> Recuperación de la sensibilidad, la capacidad innata de creación humana a partir de las "lógicas del arte", a través de la interpretación, simbolización, imitación, producción, imaginación, contemplación. En el mismo sentido, refiere a la promoción de aprendizajes estéticos expresivos (DCJ 564/02, 2002, pp. 58-61).

> Que el futuro docente desarrolle criterios autónomos, críticos y comprometidos en el trabajo cotidiano en las escuelas, como la conformación del espacio áulico y escolar (visual, sonoro, espacial, corporal), la selección del material de apoyatura didáctica, las formas y modos de expresión verbal y corporal, la adecuación y pertinencia de las actividades estético expresivas que propone, las propuestas para los actos escolares. Desarrollar la sensibilidad estética durante la formación inicial conlleva la posibilidad de desarticular el hábito reproductor de estas fórmulas banales e inaugurar nuevos horizontes de promisorias oportunidades (DCJ 528/09, 2009, p. 94).

Ambos marcos curriculares insisten la promoción de instancias que favorezcan el desarrollo de experiencias estéticas y coinciden en que el trayecto de formación docente inicial debe facilitar oportunidades en las que los y las estudiantes accedan a diversos espacios artísticos que enriquezcan sus aprendizajes. Al respecto, enuncian:

> Favorecer la apertura hacia los ámbitos artísticos y la relación con personas que se dedican al arte por oficio, por vocación, o académicamente, abre las puertas a proyectos de trabajo comunes que en tanto y en cuanto guarden la intencionalidad de experiencias de aprendizaje (DCJ 564/02, 2002, p 60).

> Ofrecer a los estudiantes distintas experiencias y espacios de encuentro entre ellos y la obra artística (museos, centros culturales, teatros, espacios públicos, programas culturales televisivos) con la intención de descubrir y conocer su riqueza, diversidad y valor patrimonial (DCJ 528/09, 2009, p 88).

Vislumbramos en estos fragmentos aspectos vinculados al pensamiento de Greene, (2005, p.19) para quien las propuestas curriculares deben proporcionar situaciones en las cuales los estudiantes pongan en relación temas de su existencia, en tanto ejercicio de concientización.

Por otra parte, destacamos que si bien el DCJ Decreto 528/09 plantea categorías como sensibilidad estética, expresiones artísticas, experiencias estéticas y prácticas estéticas no precisa de cada una de ellas cuál es el marco teórico a partir del cual se proponen dichos conceptos. No obstante, dentro de las referencias bibliográficas mencionadas en el documento advertimos la presencia de la obra *La escuela que necesitamos* de Eisner (2002), por lo que podemos vislumbrar una continuidad con las numerosas concepciones teóricas que fundamentan el DCJ, Decreto 564/02. Hallamos en dicho documento referencias bibliográficas de autores tales como Akoschky, Brandt, Spravkin, Adair, Eisner, Fischer, Gadamer y una amplia referencia a las obras de Howard Gardner (DCJ 564/02, 2002, p.63-64).

Si bien no hay una alusión directa o explícita a la noción de experiencia estética propuesta por Schaeffer (2005) vislumbramos una proximidad conceptual que se deriva de la categoría praxis. Asimismo, encontramos aspectos que dialogan con en la perspectiva curricular de Eisner (2004), en cuanto a que entiende a la experiencia estética como una forma de cognición afectiva modulada, de carácter relacional y cualitativa. De allí que: Las artes nos ofrecen una especie de licencia para profundizar la experiencia cualitativa de una manera especialmente concentrada y participar en la exploración constructiva de lo que pueda engendrar el proceso imaginativo" (Eisner, 2004, p. 21).

3. II. Experiencias estéticas en las propuestas didácticas de Área Estético Expresiva I, II y Taller de Práctica IV y Ateneos

Porque yo estoy donde nunca voy, donde nunca fui

García, 1994, 1:14

Lo que nos interesa, es indagar si se plasman o no conceptualizaciones de experiencias estéticas y, en todo caso, cuáles son aquellas experiencias estéticas que se explicitan en los programas de cátedra correspondientes a AEE I, AEE II, así como en Taller de Práctica IV y Ateneos.

Para ello, analizamos fragmentos de las propuestas pedagógico-didácticas de las unidades curriculares antes mencionadas y establecemos relaciones conceptuales con las diferentes miradas que entraman nuestro marco teórico. Si bien, la categoría de análisis central es experiencias estéticas (Schaeffer, 2005), entendemos que la polifonía es la nota distintiva de la fuga por lo que recuperaremos el aspecto dialógico conceptual con otros autores.

Tomamos del programa de cátedra de AEE I el siguiente fragmento:

> Favorecer el autoconocimiento y la construcción de la subjetividad a partir del goce singular que brinda la experiencia estética. Desarrollar la sensibilidad, estimular la percepción y potenciar la creatividad. Recuperar el particular discurso de cada lenguaje, sea éste gestual, corporal, sonoro, musical y visual en experiencias que los/as futuros/as docentes deberán traducir en propuestas significativas que incorporen la poética de cada uno de ellos.

De este punto podemos inferir que la categoría experiencia estética aparece explícitamente y es incorporada textualmente del Diseño Curricular Jurisdiccional Decreto, 528/09. Por tanto, entendemos que las experiencias estéticas entendidas como un tipo particular de actividad cognitiva según Scheffer (2018, p. 11) son desarrolladas al

interior de AEE I y se institucionalizan en el programa de cátedra. Destacamos que este aspecto también permite advertir su carácter público y comunicacional. Pitluk (2006).

En cuanto a lo que refiere a experiencias estéticas el programa de AEE II recupera cuestiones similares a las planteadas en el programa de AEE I, agregando:

> Desarrollar la sensibilidad, estimular la percepción y potenciar la creatividad. El objetivo de los lenguajes estético expresivos, en este sentido, no será cuestionar o imponer un "tipo" de estética, sino favorecer el análisis del valor e importancia que tienen las diversas estéticas, desde el punto de vista de la institución, del docente.

A parir de lo anterior, deducimos que las propuestas pedagógico-didácticas se orientan hacia la exploración activa de materiales, así como la integración de aspectos perceptivos, emocionales y cognitivos en tanto núcleo de experiencias, por lo cual vislumbramos una proximidad conceptual con la categoría experiencia estética.

Respecto a la enunciación de experiencias estéticas en el programa de Taller de práctica IV y Ateneos reponemos:

> El trayecto formativo sugerido en Taller de Práctica IV y Ateneos propone pensar al/la docente como sujeto político-ético, capaz de tomar decisiones desde las dimensiones éticas, estéticas y políticas, a partir de los saberes co-construidos progresivamente a lo largo de su historia de vida y dentro del entramado interinstitucional y local.

Conforme a lo expuesto, podemos afirmar que se insinúa de modo indirecto una aproximación a lo que podría ser la perspectiva de Schaeffer (2005), pero no encontramos registro escrito en el documento que dé cuenta explícitamente de la categoría.

En cuanto a los contenidos plasmados en los programas de AEE I, AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos, no se hace referencia a la recuperación y abordaje teórico de la categoría experiencia estética, lo cual no implica que en el desarrollo de las prácticas docentes no se establezca una explicitación respecto al marco conceptual que sustenta las propuestas pedagógico-didácticas.

A propósito de ello, incorporamos de los programas de AEE I y AEE II un fragmento idéntico:

> Resignificar la racionalidad pedagógica incorporando la sensibilidad, la creatividad y la reflexión a su accionar. Se prevé la experimentación de consignas que involucran códigos de distintos lenguajes artísticos, de carácter lúdico, individuales. Apreciación de producciones en los distintos lenguajes. Audición, visionado, selección de fragmentos musicales, danzados pertinentes con los contenidos de la enseñanza. Producción.

A partir de lo anterior, vislumbramos que la experimentación a través de diferentes lenguajes artísticos facilita el desarrollo de experiencias en las que la integración perceptiva, cognitiva y afectiva se hace presente, por tanto, constituyen experiencias estéticas.

Por otro lado el programa de AEE I enuncia:

> Entender la educación artística como una forma histórica y legítimamente humana de ejercer la ciudadanía que permite deconstruir circuitos hegemónicos de socialización y ofrece a partir de la pluralidad, nuevas formas de entender y transitar el contacto, la sexualidad y la subjetividad.

Apuntamos de este fragmento una concepción sobre educación artística orientada hacia la formación integral desde el ejercicio de la ciudadanía, la construcción de vínculos y subjetividades. Vislumbramos que la perspectiva explicitada se vincula a las ideas de Dewey sobre la importancia de las experiencias educativas en clave de ejercicio democrático.

Por otra parte, lo plasmado en los programas de cátedra de AEE I y AEE II respecto a experiencias estéticas, permiten advertir la presencia del hacer para comprender, en tanto proceso de composición y creación en el que se ponen en juego procesos analíticos, dialógicos, artísticos, conceptuales y transdisciplinares (Augustowsky, 2008).

En tal sentido, advertimos que la propuesta pedagógico-didáctica se vincula a la perspectiva de Litwin (2008, p.135) en la medida que valora el lugar del arte (música, artes visuales, cine) como estrategia didáctica capaz de lograr la integración de saberes procedentes de diversos campos. En este caso, el arte se plantea como contenido y como puerta de acceso al aprendizaje en sentido estético, lo cual implica el desarrollo de diferentes competencias (identificación de las formas, reconocimiento de cualidades, registro de los sentimientos que posibilitan el desarrollo de la sensibilidad), que hacen al refinamiento de los sentidos-extensión de la imaginación.

Consideramos que las unidades curriculares deberían incluir en su fundamentación la categoría experiencia estética, con el fin de clarificar conceptualmente el posicionamiento adoptado respecto a la propuesta de actividades y al enfoque metodológico.

En relación a lo expuesto en el programa de Taller de práctica IV y Ateneos se explicitan las siguientes propuestas enmarcadas en experiencias estéticas:

> Geometría y Fanzines: materialidades para la enseñanza de polígonos. Diseño de una propuesta didáctica interdisciplinar (Formación ética y ciudadana y ciencias Naturales) basada en la producción y recuperación

de una maqueta para trabajar educación ambiental en nivel primario. Repensando los actos escolares y las efemérides desde la ESI y las Ciencias Sociales.

Tomando como referencia el fragmento anterior, identificamos que las propuestas pedagógico-didácticas que se plasman en el programa de cátedra de Taller de Práctica IV y Ateneos dialogan con la conceptualización de experiencias estéticas, ya que promueven instancias de exploración activa con materiales, integración de aspectos perceptivos, cognitivos y emocionales, así como suponen un tipo particular de mediación docente en la que se facilita el análisis, la contextualización y la revisión de producciones para la construcción de sentidos Augustowsky (2012).

En este fragmento notamos que, si bien se explicitan las propuestas a desarrollar y las mismas consisten en actividades o trabajos prácticos que implican el desarrollo de experiencias estéticas entendidas como un modo de comportamiento humano intencional, como un tipo particular de relación cognitiva en la cual la discriminación cognitiva y la carga afectiva son fundamentales, resulta de especial importancia una definición conceptual. Como mencionamos anteriormente, la conceptualización resulta necesaria a los fines de puntualizar la perspectiva teórica que sustenta la propuesta pedagógico-didáctica.

A partir de lo expuesto, podemos inferir que se llevan a cabo propuestas didácticas basadas en experiencias estéticas en AEE I, AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos, pero no se evidencia en los programas el acuerdo establecido respecto a las perspectivas teóricas a partir de las cuales serán desarrolladas dichas experiencias. Entendemos que los programas de cátedra funcionan como un espacio de registro, en el cual se institucionalizan los acuerdos y fundamentos de las decisiones asumidas a nivel pedagógico-didácticas, posibilitando un ejercicio reflexivo sobre las propias prácticas docentes.

Subrayamos que dentro de la consigna propuesta por el Ateneo de Ciencias Sociales se plantea el concepto de interseccionalidad, el cual nos remonta a dos cuestiones. En principio, que el término alude al enfoque que cruza el género con otros conceptos sociales como clase social, orientación sexual, nacionalidad, inmigración. En tal sentido, vinculamos la noción de interseccionalidad en Ciencias Sociales con la categoría de zona de clivaje retomado[61] por Diana Maffía (2013, p. 2).

[61] Destacamos que la autoría del concepto es de Claudia Briones y Alejandra Siffredi.

Por otro lado, reconocemos que esta categoría dialoga con la perspectiva de Acaso (2019, p.102) en cuanto posibilidad del arte como estrategia didáctica para la integración de saberes con miras a la construcción de la ciudadanía crítica. Vislumbramos, conforme a la actividad propuesta que se incluyen saberes, experiencias estéticas y producciones artísticas como núcleo interseccional.

En síntesis, podemos establecer que las propuestas pedagógico-didácticas de AEE I, AEE II y Taller de Práctica IV y Ateneos se relacionan con el sentido propuesto por Litwin (2008) respecto a que las disciplinas y contenidos del curriculum, se enriquecen cuando se incorporan experiencias y perspectivas estéticas que facilitan la expresión de emociones, el placer por la contemplación y la escucha, así como la liberación de la imaginación creativa.

Coincidimos con Greene (2005) en que la mera presencia de formas de expresión artística no es suficiente para promover experiencias estéticas, por lo que consideramos que, si bien las actividades propuestas resultan una oportunidad de acercamiento, acción, transformación y apropiación de los contenidos propuestos en cada espacio curricular, deben reunir como condición la continuidad experiencial. De este aspecto nos ocuparemos luego cuando desarrollemos el correspondiente análisis.

3. III. Experiencias estéticas en las prácticas docentes en Área Estético Expresiva y Taller de Práctica IV y Ateneos

Desordené átomos tuyos para hacerte aparecer

Cerati, 1999, 0:51

Tal como expusimos, la categoría experiencia estética (Schaeffer, 2005) refiere a un tipo de conducta cognitiva (atención sostenida y controlada) que se despliega en relación con objetos del mundo circundante. Dicha experiencia deja de restringirse al ámbito del arte, por lo que se descentra del abordaje unilateral de la estética como disciplina abriendo el diálogo con otras disciplinas.

Para abordar esta categoría, analizamos la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas, así como de las observaciones de las prácticas docentes en AEE I, AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos. En este marco, nos centramos en aquellas prácticas docentes en las que la atención y la disposición estética se encuentren efectivamente plasmadas en la exploración activa con materiales, en función de las actividades propuestas. Asimismo, examinamos la dimensión afectiva entendida como la

integración de aspectos cognitivos, perceptivos y emocionales que se hacen presentes en las actividades áulicas.

En función a lo anterior, preguntamos a las docentes de AEE I y II **0.10a. - ¿Qué tipos de propuestas genera el equipo de AEE para facilitar la exploración activa de materiales, recursos y la integración de los aspectos cognitivos, perceptivos y emocionales?**

La docente de Música en las unidades curriculares AEE I y II AEE expresó:

> "Tenemos que recuperar eso para trabajarlo a conciencia, ofreciéndoles recursos y materiales diversos, contenidos específicos de cada lenguaje puesto en relación, además de atender a algunas cuestiones didácticas de cada área. Por ejemplo, en AEE II se recupera de cada disciplina los contenidos básicos trabajados en AEE I porque al no tenerla en segundo hay que recuperar y casi "volver a cero". Y en el segundo cuatrimestre, en AEE II se hace sí o sí la recuperación de producciones realizadas por las estudiantes en AEE I y a partir de éstas una nueva producción, incluyendo los contenidos que trabajamos en AEE II. Las actividades a partir de diversos recursos y materialidades van variando de acuerdo a los objetivos, las características del grupo".

A partir de las palabras de la profesora, podemos evidenciar que las prácticas docentes se encaminan hacia la producción de actividades orientadas a la integración de aspectos cognitivos, perceptivos y emocionales. Además de incluir un amplio repertorio de instancias que facilita al estudiantado la exploración activa con diferentes materiales. Por otra parte, advertimos un trabajo sostenido en la recuperación e integración progresiva de saberes, así como el desarrollo de contenidos específicos a cada disciplina que compone AEE I y II. Destacamos también, el lugar central que adquiere la experimentación, la exploración y la producción de materiales y recursos desde una perspectiva didáctica reflexiva, a modo de curaduría (Augustowsky, 2025). De igual modo, distinguimos que en las prácticas docentes prevalece un enfoque experiencial, entendido como proceso reflexivo que intermedia en las instancias deliberativas de las acciones (Dewey, 1989, p. 171).

En relación a este tema, la docente de Educación Física en AEE II comentó:

> "Trabajamos mucho en la búsqueda y la experimentación. Poder ponerlas en contacto con diferentes recursos, materiales, espacios, textos permiten ampliar las perspectivas que traen. Las actividades que les proponemos también juegan con la diversidad, porque cada disciplina tiene su registro, pero al mismo tiempo partimos de un elemento común, y desde ahí generamos espacios para la exploración, la experimentación, la producción. También les proponemos que elaboren un proyecto en relación a lo que es la vida en la naturaleza, teniendo que establecer articulaciones

> entre las tres áreas (Música, Educación física y Artes visuales). Esa actividad les demanda pensar el espacio, recuperar recursos producidos en AEE I como espejos, teatrillos de sombras. Trabajan mucho con Naturaleza muerta, con cotidiáfonos, sonidos, llevan juegos elaborados por ellas en los que incluyen diferentes materialidades".

En virtud a lo expresado por la profesora de Educación Física y en concordancia con lo manifestado con la docente de Música, constatamos una coincidencia respecto a la exploración activa con diferentes materiales y recursos. Lo cual supone que las actividades que se proponen a las estudiantes, implican la integración de aspectos cognitivos, perceptivos y emocionales. Asimismo, enfatiza que las consignas se dirigen hacia la elaboración de propuestas didácticas, de producción de materiales, recursos y juegos, lo cual conlleva al estudiantado poner en acción los aspectos que conforman a las experiencias estéticas.

Por otra parte, la docente de Artes visuales en las unidades curriculares AEE I y AEE II sostuvo:

> "Para llegar a integrar, hay que explorar, hay que recuperar de primero el lenguaje visual, las etapas gráficas, los procedimientos artísticos convencionales y no convencionales. En danza hay que recuperar sobre expresión corporal y juego, lo mismo con música. Así, hacemos un recorrido por un montón de materiales. Esta lógica de acción reflexión conceptualización, no advertir desde la acción de experimentación y la conceptualización".

De lo expresado por la docente constatamos que, a través de diferentes actividades se promueve la exploración con diversos materiales. Consecuentemente, la implicancia de los aspectos perceptivos, afectivos y emocionales que configuran toda experiencia estética, según Schaeffer (2005) se hacen presente en las prácticas docentes en AEE I y AEE II. Asimismo, la recuperación e integración de saberes aparece como regularidad, por lo que inferimos que, se formula como una estrategia metodológica o como un perfil didáctico que dinamiza el desarrollo de los contenidos específicos de AEE II. Por otro lado, se hace hinca pie en la recuperación e integración de saberes a partir de las particularidades que cada lenguaje supone. Este aspecto supone en términos formativos, pensar al arte como una diseminación amplificadora de experiencias inagotables (Bourriaud, 2008).

A partir de las voces de las docentes entrevistadas, inferimos que las prácticas docentes en AEE I y AEE II, se encuentran atravesadas por la exploración activa de diversos materiales y recursos—ya sea facilitados por las docentes o producidos por las

estudiantes—y, a su vez, implican la integración de aspectos cognitivos, perceptivos y emocionales. En este sentido, los aspectos señalados configuran elementos constitutivos de la experiencia estética, de acuerdo con lo planteado por Schaeffer (2005).

Añadimos a lo anterior información relevante obtenida de las observaciones de clases de AEE II. En los anexos presentamos de manera detallada los aspectos mencionados.

A partir de lo observado, identificamos una exploración activa con diferentes materiales, una recuperación de contenidos abordados en AEE I, así como la integración de aspectos cognitivos, perceptivos y afectivos. A partir de lo anterior, reconocemos que las prácticas docentes en AEE I y II dialogan con la categoría experiencia estética, en cuanto a que reúnen los elementos constitutivos de la disposición y atención estética, como núcleo central de dicha experiencia.

En tal sentido y conforme al perfil epistemológico del espacio curricular, constatamos una confluencia de miradas dada por las lógicas de cada lenguaje artístico lo que permite la construcción de diversas perspectivas (Greene, 2005, p. 96) y contribuye a la comprensión de las relaciones interdisciplinares Molinas (2022, p. 267).

Finalmente, a partir de lo enunciado en las entrevistas y de lo registrado en las observaciones, colegimos que las prácticas docentes en AEE I y AEE II se proyectan hacia la formación de un profesional reflexivo capaz de desarrollar un saber práctico, situado y experiencial (Schön, 1987, p. 35).

Atendiendo al mismo tema, pero enfocados en Taller de práctica IV y Ateneos preguntamos **0. 2.a. - ¿Qué tipos de propuestas genera el equipo docente para facilitar la exploración activa de materiales, recursos y la integración de los aspectos cognitivos, perceptivos y emocionales?**

La docente especialista a cargo de Taller de práctica IV y Ateneos expresó:

> "El abordaje de los contenidos se estructura principalmente en tres momentos diferentes. En la parte pre activa de la práctica de residencia, hay cuatro trabajos prácticos y diferentes actividades que implican recuperar conocimientos previos y ponerlos en juego para construir propuestas didácticas. Por ejemplo, una actividad que solemos pautar es el análisis y rediseño de planificaciones elaboradas en Taller de Práctica III, sobre las cuales se plantea la inclusión y vinculación de los lineamientos de ESI según el Nivel y el ciclo, una materialidad (teniendo como referencia las producidas en AEE II) con sus respectivas fundamentaciones (lo que supone

> recuperar e integrar a las fundamentaciones aspectos teóricos abordados en AEE I/II), uno o más lenguaje (Danza, Artes Visuales, Música), y posibles articulaciones con las áreas especiales."

Sobre la base de lo enunciado, advertimos que las prácticas docentes en Taller de práctica IV y Ateneos se centran en la revisión (análisis y reformulación) de producciones elaboradas en Taller de práctica III, siendo éstas en su mayoría planificaciones. Inferimos que en estas actividades se integran aspectos perceptivos, cognitivos y afectivos a partir de la experimentación con diferentes materiales y recursos. De igual modo, dichas experiencias se encuentran atravesadas por el análisis y fundamentación de decisiones pedagógico-didácticas asumidas. Entendemos que las actividades que se pautan se encuentran directamente vinculadas al perfil metodológico de los Talleres de práctica, en este caso fuertemente orientadas a la inserción en las instituciones asociadas (escuelas primarias que reciben a las estudiantes en el segundo cuatrimestre).

Respecto al mismo interrogante la docente a cargo del Ateneo de Matemática puntualizó:

> "Durante el primer cuatrimestre vamos proponiendo diferentes actividades y trabajos prácticos que van esa dirección. Desde el Ateneo trabajamos una actividad desde la articulación entre Geometría y Fanzines. La intención es trabajar con diferentes materialidades para la enseñanza de polígonos. Las estudiantes debían realizar la confección de recursos como soportes para la enseñar polígonos, el contenido específico de matemática"

Las palabras de la profesora dejan entrever que, desde la especificidad de los contenidos de Matemática se proyectan propuestas basadas en la exploración activa de materiales y recursos. También las actividades suponen una integración de los aspectos cognitivos, perceptivos y emocionales. Con base en lo anterior, evidenciamos que se promueven experiencias estéticas que dialogan no solo con saberes disciplinares del campo matemático, sino también con conocimientos propios de la Didáctica específica de dicho campo. Este punto nos remite a la noción de "régimen inclusionario del arte", el cual lejos de establecer un confinamiento y una fragmentación de los saberes, se inscribe como proyecto constructivista que busca intensificar procesos abiertos de conversación (Laddaga, 2006).

En el mismo orden de cosas, reponemos las palabras del profesor a cargo del Ateneo de Ciencias Sociales:

> "Retomé una consigna de trabajo práctico pautada por la docente titular, basada en la recuperación de materiales, recursos producidos en AEE II, bajo la propuesta: "Actos escolares y construcción

> de sentidos" En ese trabajo se ponen en acción con contenidos Pedagógicos, Didácticos, Históricos, Estéticos, de Género"

En virtud a lo expresado por el profesor, reparamos en que el Ateneo de Ciencias Sociales a través de la propuesta sobre actos escolares, ha facilitado la exploración activa de materiales, recursos y la integración de los aspectos cognitivos, perceptivos y emocionales. En este caso, promoviendo el desarrollo de experiencias estéticas vinculadas a contenidos del campo de las Ciencias Sociales, de las Ciencias Sociales y su Didáctica I y II, así como también lineamientos de ESI.

Por lo que se refiere a la misma pregunta, el profesor del Ateneo de Formación ética y ciudadana enunció:

> "Tratamos de llevar propuestas integradoras que consideren la inclusión de lo afectivo, lo cognitivo, lo perceptivo porque el aprendizaje se mueve en esas coordenadas. Por ejemplo, les propusimos elaborar una planificación a partir de una maqueta como recurso material para el desarrollo de contenidos de Formación ética y Ciencias Naturales, incluyendo el enfoque de la Ley Yolanda"

En función a lo expresado por el profesor, inferimos que se atribuye relevancia a las experiencias estéticas de manera transversal, a partir de diferentes vías dialógicas disciplinares entre las disciplinas que componen el espacio curricular. Asimismo, reconocemos que se integran y actualizan conocimientos de la formación pedagógica, de la formación en la práctica y de la formación específica, por lo cual asumimos que las prácticas docentes se desarrollan desde una perspectiva didáctica entendida como "teoría de la encrucijada", (Camilloni, 1993, p. 38) en tanto que implica numerosas confluencias teóricas que enriquece el estudio de las construcciones metodológicas (Edelstein, 2000).

A partir de las voces de los docentes entrevistados, podemos afirmar que las prácticas docentes llevadas a cabo en Taller de práctica IV y Ateneos facilitan el desarrollo de experiencias estéticas entendidas como aprehensión, en el sentido expuesto por Dewey (2008, p. 19) en cuanto vivencia e incorporación de los modos de relación a las prácticas de la enseñanza. Podemos aventurar que dichas prácticas se relacionan con la perspectiva de Dewey (2008, p.14) en cuanto que permiten codificar y hacer circular en clave artística una diversidad de posibilidades situacionales, abiertas, polisémicas, denominadas por el autor como "modos de relación".

Las respuestas dejan entrever que las prácticas docentes en Taller de práctica IV y Ateneos implican el tipo de atención y disposición estética que configura la experiencia estética. Al mismo tiempo, las actividades pautadas requieren para su resolución la exploración activa con materiales, recursos, y producciones llevadas a cabo en años anteriores, por lo que se orientan hacia la integración de los aspectos cognitivos, perceptivos y emocionales. De igual modo, reconocemos en las prácticas docentes llevadas a cabo en AEE I, AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos como rasgo distintivo de las experiencias estéticas, la trascendencia disciplinar y la construcción de sentidos (Molinas, 2023).

En cuanto a las observaciones de clases de Taller de Práctica IV y Ateneo, detallamos los aspectos referidos en los anexos.

A partir de lo observado podemos inferir que se lleva a cabo por parte de las estudiantes una exploración de materiales y recursos. En este caso, dirigida u orientada por la docente especialista quien pone a disposición de las estudiantes diferentes materiales, así como una experiencia de referencia llevada a cabo por otras estudiantes de la institución. Asimismo, podemos elucubrar que en este momento de la clase se lleva a cabo la integración de los aspectos perceptivos, cognitivo y afectivos a partir de la exploración activa con los materiales.

Por otro lado, advertimos que, en los espacios curriculares las experiencias cobran gran relevancia a lo largo de los diferentes encuentros. Vinculamos este punto con la idea de Dewey (2008) respecto al valor intrínseco de las experiencias estéticas destacando que las contribuciones realizadas, sólo pueden advertirse a partir de una experiencia sostenida y orientada. Asimismo, percibimos que en ambas clases se da lugar a la experimentación y se destina tiempo a la exploración de materiales, aspectos que relacionamos con Dewey (2008, p. 36) en cuanto a que la actitud lúdica muta a interés por la transformación de los materiales con el fin de impulsar una experiencia en desarrollo.

En esta línea de análisis, inferimos que las prácticas docentes que se desarrollan en AEE I, AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos se vinculan con la concepción de experiencia artística de Dewey (2008, p. 368) en cuanto a que se trata de una experiencia configurada a partir de cualidades específicas como unidad, integración, intensidad y culminación. A partir de lo observado en las clases, reconocemos una estructura experiencial que articula inicio, desarrollo y consumación. De igual modo en el desarrollo de las prácticas

docentes, identificamos la integralidad en la consumación como aspecto significativo de la experiencia.

En el mismo orden de cosas, evidenciamos que la polifonía de mediaciones didácticas llevadas a cabo en las prácticas docentes hace visible el juego de descentramientos didácticos, de metaestabilidad, transducción y modulación (Simondon, 2015). En este sentido, el campo didáctico y el campo estético se configuran como espacios multidisciplinares, abiertos, porosos y con sensibilidades situadas (Villegas Betancourth, 2018, p. 16).

Destacamos en dichas mediaciones una relación directa con la noción de co-creación de Bruner (1997) que, a su vez, entendemos se enlazan con la perspectiva de arte relacional propuesta por Bourriaud (2009) en cuanto al proceso de transformación intersubjetivo y colectivo mediado culturalmente. En este sentido reponemos las palabras de Augustowsky (2025) quien plantea que:

> Las didácticas contemporáneas, en plural, abordan la reflexión teórica acerca de la enseñanza de manera situada social, histórica y políticamente. Desde su posicionamiento no prescriptivo, se asumen como poéticas, creadoras, trazando espacios privilegiados para la experimentación y la construcción de saberes desde lo colectivo (Augustowsky, 2025, p. 33).

A propósito de ello, las concepciones sobre práctica artística sostenidas por Bourriaud, (2008) y Laddaga, (2006) brindan la posibilidad de pensar las prácticas de la enseñanza en términos similares (salvando las particularidades y perfiles epistemológicos de cada campo) como una forma de relación con el otro y con el mundo, como práctica de producción de vínculos y diseminación amplificadora de experiencias (Gvirzt y Palamidessi, 1998, p. 161).

En tal sentido, evidenciamos que las experiencias educativas pensadas como principio aglutinante dinámico según entiende al arte Bourriaud (2008, pp. 19-22) suponen un circuito de intercambios transformadores, un espacio de afluencia para las relaciones humanas, para el intercambio, el diálogo y la negociación.

Otro aspecto en común advertido en las clases observadas tiene que ver con que las experiencias estéticas dinamizan los procesos de agenciamiento, de reflexión, de colaboración, de institucionalización y negociación (Bruner, 1986, p. 28).

En este sentido, señalamos la presencia del postulado institucional expresado por Bruner (1997) en cuanto a que los procesos educativos deben ofrecer herramientas simbólicas

que permitan a los y las estudiantes crear, recrear y transformar la realidad de manera colectiva.

Finalmente podemos afirmar que las prácticas docentes en AEE I, AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos, se reinventan constantemente oponiéndose a la aplicación mecánica y reproductora del programa (Greene, 2005), al tiempo que se repone el sentido propuesto por Litwin (2008, p.86) respecto a que las disciplinas y contenidos del curriculum se enriquecen cuando se incorporan experiencias y perspectivas estéticas que facilitan la expresión de emociones, el placer por la contemplación y la escucha, así como la liberación de la imaginación creativa.

4. Continuidad experiencial en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales Decreto 564/02 y Decreto 528/09

¿Qué experiencias pasadas pueden utilizar los estudiantes para enfrentarse a las presentes?

Eisner, 1998, p.146

La segunda categoría de análisis que abordamos es continuidad experiencial. Dicho concepto es definido por Dewey (1995, p. 82) como el criterio de diferenciación entre las experiencias educativas respecto a otro tipo de experiencias. Supone que toda experiencia recupera las experiencias pasadas modificándolas, transformando de alguna manera la cualidad de la experiencia venidera.

Recordamos que concebimos a las experiencias estéticas como principio de continuidad experiencial, como vector de las prácticas docentes en AEE I, AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos con miras a la integración curricular.

Lo que aquí nos interesa es analizar del DCJ Decreto 564/02 y del DCJ Decreto 528/09 la presencia de una conceptualización cercana a la perspectiva de Dewey (1960; 1995) en cuanto a una proyección formativa orientada hacia la continuidad experiencial.

Distinguimos que la propuesta formativa que se plasma en el DCJ Decreto 528/09, hace visible la intencionalidad de ampliar y dar continuidad a la formación en los lenguajes estéticos a lo largo del trayecto. Da cuenta de ello, la inclusión de dos unidades curriculares (AEE I y II) ubicadas en primer y tercer año del Profesorado en educación primaria. Hallamos aquí una diferencia notoria respecto al DCJ Decreto 564/02, el cual plantea una única unidad curricular, Taller de expresión en tercer (último) año del trayecto formativo.

El DCJ Decreto 528/09 en sus fundamentos expone la necesidad de una formación en el arte, proyectando las posibilidades formativas en el profesorado hacia las futuras prácticas docentes cuyos destinatarios serán los niños y las niñas.

Por otro lado, si bien el DCJ Decreto 528/09 no menciona de forma explícita el concepto continuidad experiencial, podemos colegir una relación a partir de la conceptualización de praxis como integración de teoría y práctica en la temporalidad formativa. Estos aspectos se enuncian en relación a Taller de práctica I, II, III y IV.

> El concepto de praxis (Freire, 1986), entendida como el conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, permite comprender la importancia de superar los modelos positivistas tradicionales de formación para el trabajo docente, en los que, desde una visión "aplicacionista" se planificaba la práctica al final de la carrera como el momento en el que el futuro docente debía saber aplicar los conocimientos (DCJ 528/09, 2009, p. 40).

En el mismo sentido, se explicita para el espacio curricular AEE I y II:

> Concibe la "praxis", como el conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1986); y concibe a la "experiencia" como el resultado de la acción consiente y reflexiva sobre el mundo para transformarlo con una intencionalidad pedagógica, permitiéndose, a la vez, ser transformado y objetivando dichos movimientos simultáneos (DCJ 528/09, 2009, p.19).

Advertimos que las concepciones de praxis dejan entrever el carácter transaccional continuo de las experiencias. En el mismo orden de cosas, entendemos que del concepto praxis (entendida como acción reflexiva capaz de generar nuevas experiencias y sentidos) se desprende el carácter acumulativo y expansivo propio del principio de continuidad experiencial.

En la misma línea, el DCJ 528/09 plantea:

> El permanente trabajo teórico-práctico en taller y la articulación de la práctica con todos los otros espacios curriculares del diseño, evitarán caer en una concepción "inmersionista", que entiende que la práctica se aprende sólo con insertase en la misma. Es importante que en los Talleres de Práctica se retomen permanentemente los conceptos y teorías trabajados en los otros campos, operativizándolos y problematizándolos en función de la práctica (DCJ Decreto 528/09, p. 41).

Podemos advertir en este fragmento, que se plantea para los Talleres de práctica un tipo de continuidad dada por la recapitulación y actualización de saberes académicos y de experiencias situadas (desde el primer año de la carrera se desarrollan instancias de

inserción institucional en escuelas asociadas y otras instituciones de educación no formal). A partir de ello, inferimos que el marco curricular se aproxima al principio de continuidad experiencial planteado por Dewey (1995) en tanto que no hay posibilidad de continuidad experiencial sin una continuidad temporal.

A propósito de lo anterior, reponemos el siguiente fragmento:

> El Trayecto de Práctica es considerado como una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas pedagógicas, entendiéndolas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la definición clásica que las asimila exclusivamente a las prácticas escolares de enseñanza y a la tarea de dar clase (DCJ, Decreto 528/09, p. 41-42).

Reconocemos que se plantea una concepción de práctica entendida como una secuencia continua de experiencias formativas, lo que Dewey (1960, p. 159) pone de manifiesto al afirmar que no es posible un conocimiento genuino ni una comprensión valiosa sino como fruto de la práctica.

En cuanto al el DCJ 564/02, no hallamos indicios que permitan identificar la presencia del principio de continuidad experiencial en relación a Taller de expresión, debido a que se plantea como única unidad curricular ubicada al final del trayecto formativo. No obstante, advertimos elementos de continuidad entre los Talleres de práctica.

Por su parte, el DCJ Decreto 528/09 expresa entre sus concepciones, la conceptualización de trayecto experiencial formativo (Anijovich, 2009, p. 26), la cual se vincula con el planteo de Dewey respecto al alcance e implicancias del principio de continuidad experiencial y del principio de interacción, entendidos como posibilidad rítmica dentro del continuum experiencial (Dewey, 1995, p. 91).

4. I. Continuidad experiencial en las propuestas pedagógico-didácticas de AEE I, AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos

El aspecto que aquí buscamos analizar es la presencia o no de una proyección formativa orientada hacia la continuidad experiencial en los programas de cátedra de AEE I, AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos.

En lo que respecta al principio de continuidad experiencial en la propuesta de AEE I advertimos que, al ubicarse en el primer año de la carrera no se establece una articulación pasado, presente y futuro expresado en la recapitulación de experiencias y saberes en relación a otros espacios curriculares. Más bien, se establece el desarrollo de contenidos

y experiencias básicos para una posterior recapitulación, complejización e integración de experiencias, saberes y producciones en AEE II. Es decir, podemos inferir que en el programa se presentan saberes y propósitos que dan cuenta de una intencionalidad dirigida a la trasformación cualitativa de futuras experiencias que serán desarrolladas en AEE II. En relación a ello exponemos los fragmentos que dan cuenta de dicha situación.

Dentro de los propósitos el programa de AEE I enuncia:

> Ofrecer a los y las estudiantes distintas experiencias y espacios de encuentros artistas locales. Apreciación de manifestaciones artísticas y reconocimiento del patrimonio socio-cultural de la región y el mundo. Trabajar y conocer los elementos y códigos propios del lenguaje visual, brindará a los futuros docentes la posibilidad de ampliar, comprender, construir y participar críticamente del entorno plástico y visual y ser productores de sus propios materiales pedagógicos. Recuperar el particular discurso de cada lenguaje, sea éste gestual, corporal, sonoro, musical y visual en experiencias que los/as futuros/as docentes deberán traducir en propuestas significativas que incorporen la poética de cada uno de ellos.

Atendiendo a lo anterior, reponemos un fragmento el Programa de AEE II donde se explicita:

> Recuperar el particular discurso de cada lenguaje, sea éste gestual, corporal, sonoro, musical y visual en experiencias que los futuros docentes deberán traducir en propuestas significativas que incorporen la poética de cada uno de ellos. Ofrecer a los estudiantes distintas experiencias y espacios de encuentro entre ellos y la obra artística (museos, centros culturales, teatros, espacios públicos, programas culturales televisivos) con la intención de descubrir y conocer su riqueza, diversidad y valor patrimonial. Interpretar la realidad áulica a través de todos los signos espaciales, lumínicos, sonoros, gestuales, corporales, emocionales, sensoriales, que en ella acontecen. Recuperar la especificidad de cada disciplina en relación a los niños/as, el juego y las prácticas estético expresivas y motrices-recreativas cotidianas en la escuela y el aula. Acto escolar: construcción participativo-cultural.

En términos analíticos identificamos en la articulación propósitos, objetivos y contenidos una recapitulación de experiencias, saberes y actividades llevadas a cabo en AEE I. Asimismo, inferimos que se plantea la reformulación y complejización de saberes y experiencias en función de lograr producciones significativas en AEE II, lo que a su vez supone la trasformación cualitativa de las futuras experiencias en Taller de práctica IV y Ateneos. A su vez, identificamos que dentro de la propuesta "Acto escolar construcción participativo-cultural", se ponen en juego aspectos vinculados al principio de interacción planteado por Dewey (1995, p.82).

A continuación, presentamos el análisis del programa de Taller de práctica IV y Ateneos. Siguiendo con el criterio de exposición de la información basado en la

articulación entre propósitos, objetivos y contenidos reponemos los fragmentos seleccionados:

> Recuperación de saberes de la formación general y específica de la carrera especialmente resignificando los saberes de Movimiento y Cuerpo y Área estético expresiva. Recuperar e integrar marcos teóricos y metodológicos devenidos de la Didáctica General, las Didácticas Específicas y los espacios curriculares de la formación general, pedagógica y de la práctica como ejes centrales para la elaboración de propuestas didácticas. Consigna de recuperación, análisis y reelaboración de propuestas didácticas de Taller de práctica III. Geometría y Fanzines: materialidades para la enseñanza de polígonos. Repensando los actos escolares y las efemérides desde la ESI y las Ciencias Sociales

Constatamos en el programa de Taller de práctica IV y Ateneos que se explicita la recapitulación de experiencias, saberes y actividades desarrolladas en AEE I, AEE II, Taller de práctica III, Didáctica General, Matemática y su didáctica I y II, Ciencias Sociales y su didáctica I y II. Además, colegimos que se lleva a cabo una reformulación y complejización de las experiencias a partir de propuestas como: "Consigna de recuperación, análisis y reelaboración de propuestas didácticas de Taller de práctica III", "Geometría y Fanzines: materialidades para la enseñanza de polígonos" y "Repensando los actos escolares y las efemérides desde la ESI y las Ciencias Sociales". Consecuentemente a lo anterior, evidenciamos una intención de trasformación cualitativa de las futuras experiencias (Dewey, 1995, p. 83) en este caso en función a las prácticas docentes en el trayecto de residencias.

Conforme a lo expuesto, identificamos tanto la presencia del principio de continuidad experiencial como la presencia del principio de interacción, (Dewey, 1995) en cuanto que las decisiones y acciones didácticas explicitadas en el programa de cátedra se dirigen hacia desarrollo de experiencias como proceso social. Por otra parte, interpretamos que la participación de los grupos en tanto comunidad, se asume desde una postura activa y comprometida con las actividades comunes (Dewey, 1995, p. 85).

En términos generales las propuestas pedagógico-didácticas de AEE I, AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos aportan evidencias sustantivas para sostener que los principios de continuidad experiencial e interacción dan integración a las experiencias, implicando en cada nivel de desarrollo su expansión (Dewey, 1995, p.86).

4. II. Continuidad experiencial en las prácticas docentes en Área Estético Expresiva II, y Taller de Práctica IV y Ateneos

Te cree, como un gran inventor y alguna vez
querrás saber, la dirección para volver
al origen que al principio fue

Cerati y Bochaton, 1999, 3:25

Tomando en cuenta la categoría principio de continuidad experiencial planteada por Dewey, (1995) analizamos de las observaciones de clases y de las entrevistas realizadas información que da cuenta de la articulación pasado, presente y futuro, expresado en la recuperación de saberes y experiencias pasadas, como base para la proyección de futuras experiencias. También la dimensión continuidad de las actividades, dada a partir de la recuperación y articulación de experiencias previas.

De igual manera consideramos la dimensión desarrollo experiencial, exteriorizada en la recapitulación y complejización gradual de saberes, lo que supone la integración interdisciplinar de experiencias en las prácticas docentes en Área Estético Expresiva II, y Taller de Práctica IV y Ateneos. Es preciso mencionar, que las observaciones de clases se realizaron en las unidades curriculares AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos debido a que en estos espacios advertimos el principio de continuidad experiencial en su aspecto proyectivo. Destacamos que los indicadores que conforman las dimensiones mencionadas se vinculan y retroalimentan mutuamente, por lo que serán considerados en el desarrollo del análisis desde la integralidad de las respuestas obtenidas en las entrevistas llevas a cabo y en las observaciones de clases.

Con la intención de profundizar el análisis, formulamos la siguiente pregunta a las docentes de AEE I y AEE II. **0.6.- ¿Se realizan propuestas de recuperación e integración de saberes de AEE I y de otros espacios curriculares en AEE II? ¿Cuáles son esas propuestas?** A lo cual la docente de Música en AEE I y II expresó:

> Como en esa instancia (cursado de Taller de práctica IV y Ateneos) las chicas ya cursaron AEE II, recuperan lo trabajado el año anterior en AEE II y lo reconstruyen, lo reformulan y amplían la propuesta integrado ESI también. Siempre, con la intención que tenga impacto en las residencias.

A partir de la respuesta obtenida, identificamos elementos claves que contribuyen a la comprensión de la categoría en cuestión. Detectamos la recuperación de experiencias pasadas, en este caso experiencias desarrolladas en AEE I y AEE II que se retoman a lo largo del cursado del Taller de práctica IV y Ateneos. Vislumbramos además que, sobre la base de la recuperación de las experiencias, éstas se reformulan y se modifican

trasformando cualitativamente las futuras experiencias en el ámbito de las residencias. Asimismo, identificamos la articulación pasado, presente y futuro expresada en la recapitulación de experiencias, saberes y actividades de AEE I y AEE II con una continuidad de experiencias desarrolladas en Taller de práctica IV y Ateneos. De lo anterior, inferimos una complejización gradual de saberes, experiencias y producciones, lo que implica a su vez, la posibilidad de una integración interdisciplinar.

Por su parte, la profesora de Educación Física en AEE II sostuvo:

> Trabajamos bastante con Movimiento y cuerpo y hace un tiempo con Taller de práctica IV. Con Lengua y su Didáctica también solemos hacer propuestas conjuntas. Recuperamos todo el tiempo los contenidos de AEE I y Movimiento y Cuerpo, ahora hace un tiempito que estamos trabajando con uno de los Talleres de práctica IV, sobre actos escolares. Ellos retoman algunas cuestiones (contenidos y propuestas) que trabajamos en tercero, sobre la construcción de sentido de los actos escolares y nosotras vamos acompañando en medida que podemos, orientando a los alumnos en la reelaboración de propuestas. Porque además les van pidiendo (los docentes de Taller de práctica IV y Ateneos) que incorporen lineamientos de la ESI y demás cosas. Los miércoles coincidimos en el horario, así que nosotras estamos a disposición de las alumnas que cursan cuarto año, para que puedan resolver con nuestro acompañamiento, lo que les piden en el Taller IV.

Conforme a lo expresado por la docente, entrevemos que en AEE II se lleva a cabo una recuperación de experiencias pasadas (realizadas en diferentes espacios curriculares), las cuales se complejizan durante el cursado del espacio curricular en tercer año, por consiguiente, repercuten y transforman las experiencias venideras, en este caso aquellas experiencias futuras generadas en Taller de práctica IV y Ateneos. Considerando la afirmación: "además les van pidiendo (los docentes de Taller de práctica IV y Ateneos) que incorporen lineamientos de la ESI y demás cosas", vislumbramos una complejización gradual de saberes a partir de la integración interdisciplinar.

Los dos testimonios dan cuenta de la presencia del principio de continuidad experiencial en las prácticas docentes en AEE II y en Taller de práctica IV y Ateneos. Recordamos que este principio es fundamental dentro del planteo de Dewey (1995, p. 21) ya que establece la diferenciación entre las experiencias educativas respecto a otro tipo de experiencias. Reconocemos en dichas prácticas la continuidad experiencial en tanto dimensión formativa como recapitulación, complejización y transformación, es decir, crecimiento (Dewey, 2004, p. 78). La educación basada en la experiencia demanda al docente reflexionar sobre la intencionalidad educativa y reconocer las posibilidades hacia nuevas experiencias de allí que el principio de continuidad experiencial se vincule directamente con las experiencias educativas (Dewey, 1995, p.83).

A partir de los testimonios de las docentes de AEE II, podemos inferir una evidente relación entre las experiencias educativas que se promueven en AEE II, las cuales como experiencias artísticas operan como principio de continuidad experiencial en tanto estructura orientada, dirigida hacia futuras experiencias, en este caso con proyecciones hacia Taller de práctica IV y Ateneos.

En cuanto a las observaciones llevadas a cabo en AEE II respecto a la categoría continuidad experiencial, para mayor detalle remitimos al lector a los anexos, donde exponemos los aspectos mencionados.

Las prácticas observadas dialogan con el concepto principio de continuidad experiencial (Dewey, 1995, p. 80) particularmente en lo referido a la recapitulación de experiencias previas desarrolladas en AEE I y a la complejización de dichas experiencias a través de actividades que implican la reformulación de las experiencias y de las producciones. Este aspecto encuentra impacto directo en la transformación cualitativa de las experiencias, implicando a su vez una integración progresiva de saberes de diverso orden.

Detectamos en la instancia de reformulación de experiencias y de producciones un patrón o regularidad en cuanto a la relación dinámica entre proceso-producto, entre medios y fines presente en las experiencias artísticas. Desde la perspectiva de Dewey, (2008) exteriorizado como un modo de interacción "criatura viva"-energías-situaciones-materiales organizados conforme a un fin ornamental, espiritual, utilitario o político. Dicha interacción se despliega como experiencia estética cuyo punto de partida es el sentimiento estético y el punto de llegada (como producto) es la obra.

Por otra parte, constatamos una recurrencia respecto al binomio principio de continuidad experiencial y principio de interacción, los cuales participan en el desarrollo de la experiencia estética, suponiendo que la cualidad individualizante cuenta con una estructura particular dada bajo una relación/situación determinada. En función a ello, la recepción estética se plantea en términos de agencialidad, lo que implica una articulación entre las experiencias y la identidad (Montenegro Ortiz, 2014).

De lo observado, interpretamos que las prácticas docentes se organizan conforme a una estructura de gestión de la clase (Davini, 2008, p.198-205) vinculada al principio de continuidad experiencial (Dewey, 1995, p. 84). Los aspectos constitutivos de dicho principio que advertimos son en principio, la recapitulación de experiencias, saberes y actividades que fueron llevadas a cabo en AEE I y en otros espacios curriculares. En

segundo lugar, vislumbramos a partir de la consigna establecida una reformulación de las experiencias previas. De lo anterior, se deriva una transformación cualitativa de las experiencias venideras. De allí, colegimos que la clase se perfila como el inicio de un proceso de complejización progresivo de las experiencias y de integración gradual de saberes específicos a AEE I, AEE II y otros espacios curriculares.

Además, apreciamos en las actividades pautadas y en las dinámicas dialógicas entre docentes y estudiantes y estudiantes entre sí (expresadas en la socialización de las producciones de borradores con ideas generales) la emergencia del principio de interacción, el cual supone la organización de un marco situacional o situación didáctica (Brousseau, 1998) capaz de expandir las experiencias presentes orientadas hacia el futuro (Dewey, 1995, p. 81).

Las evidencias empíricas sugieren en las prácticas docentes, la presencia de una tendencia continua hacia la articulación pasado, presente y futuro a partir de la recapitulación de experiencias, saberes y actividades de AEE I, Ciencias Sociales y su didáctica I y II y Didáctica General. Por lo cual reconocemos una integración progresiva de saberes procedentes de diferentes campos de conocimiento. Además, vislumbramos la complejización de las experiencias, lo que repercute en las futuras experiencias en AEE II transformándolas cualitativamente.

Por otra parte, el conjunto de datos observacionales revela la presencia continua del principio de continuidad experiencial y el principio de interacción (Dewey, 1995, p. 87) como elemento transversal a las prácticas docentes en AEE II. Recordamos que ambos principios dinamizan el desarrollo experiencial en términos de proceso social.

Los testimonios de las docentes de AEE I y AEE II habilitan el análisis de las respuestas de los y las profesores y profesoras de Taller de práctica IV y Ateneos. Si bien la presente pregunta no fue formulada al equipo docente anteriormente mencionado, a partir de las contestaciones brindadas a otro interrogante, consideramos pertinente incorporarlas con el propósito de identificar regularidades significativas.

Respecto a la pregunta sobre experiencias interdisciplinares en el abordaje de los saberes propios de Taller de práctica IV y Ateneos, la docente especialista comentó:

> Se reflexiona sobre los talleres previos y las posibilidades de recuperar prácticas de los años anteriores para volver a estructurarlas con propuestas fundamentadas. Y como decía antes, hace un tiempo que nos volcamos a proponer actividades en las que las estudiantes tengan que recuperar y revisar lo trabajado en AEE II, en

> relación a los saberes de las áreas que deberán trabajar en las residencias. Eso cuesta, pero vamos intentando con estas actividades que ellas resignifiquen lo aprendido, lo puedan integrar para enriquecer sus futuras planificaciones e intervenciones en las escuelas (…) Durante el cursado del trayecto de práctica se prioriza que las estudiantes puedan recuperar todos los saberes adquiridos durante los cuatro años de formación y ponerlos en tensión en el espacio áulico.

Considerando lo expresado, colegimos que se lleva a cabo una recuperación sistemática de experiencias, saberes y recursos. Asimismo, advertimos que las instancias de recuperación se complejizan y problematizan, dando lugar a la reformulación de las experiencias previas desarrolladas en otros espacios curriculares, como Taller de práctica III y AEE II. Las palabras de la docente, dejan entrever que dicha recuperación, complejización y entrecruzamiento disciplinar encuentra su intencionalidad pedagógico-didáctica en la proyección de futuras experiencias, en este caso el ámbito del trayecto de residencias. Frente a lo anterior podemos afirmar que identificamos en las prácticas docentes de Taller de práctica IV y Ateneos, la articulación pasado, presente y futuro y continuidad de experiencias y actividades.

En cuanto a lo anterior, la docente del Ateneo de Matemática sostuvo:

> Hace poco incorporamos propuestas de trabajo en la que las estudiantes tienen que recuperar saberes de AEE, Movimiento y Cuerpo.

Haciendo eco en las palabras de la docente, deducimos que la recuperación de saberes y experiencias previas conforman un perfil metodológico presente al interior de Taller de práctica IV y Ateneos. Este testimonio no profundiza en la complejización, problematización e integración interdisciplinar de experiencias. No obstante, agrega información respecto a la recapitulación, complejización e integración de experiencias de la unidad curricular Movimiento y cuerpo (Ubicada en primer y tercer año del profesorado en educación primaria) espacio en el cual sus ejes centrales son la expresión corporal y la producción artística. De allí inferimos que en Taller de práctica IV y Ateneos se desarrollan prácticas docentes basada en experiencias estéticas, las cuales operan como principio de continuidad experiencial.

En función a lo anterior, la docente del Ateneo de Lengua y Literatura manifestó:

> Previo a la instancia de residencia, les proponemos trabajos que tienen que integrar las áreas de formación específicas en cada uno. Estos trabajos implican recuperar lecturas de las didácticas específicas, para elaborar propuestas didácticas pensadas en alguna institución y curso particular (…) Y hace un tiempo incorporamos consignas que implican el diseño de propuestas donde haya relaciones interdisciplinares entres las cuatro áreas específicas y las áreas especiales de la escuela primaria, entonces podemos retomar experiencias desarrolladas en AEE.

En el mismo sentido, la profesora a cargo del Ateneo de Ciencias Naturales respondió:

> Hace algunos años estamos incluyendo actividades en las que las estudiantes, durante el primer cuatrimestre deben planificar secuencias didácticas vinculando las áreas disciplinares tradicionales con las áreas especiales, como Educación física, Tecnología, Artes visuales, Música. El Ateneo de Ciencias Sociales ha propuesto consignas de elaboración de actos escolares que incluyan la ESI, la perspectiva de género en las efemérides y la recuperación de contenidos que fueron trabajados en Movimiento y cuerpo y AEE I y II

De estos dos testimonios recuperamos como información emergente, que las prácticas docentes al interior de Taller de práctica IV y Ateneos se orientan fuertemente hacia la recuperación, la complejización progresiva de experiencias y saberes en clave de integración interdisciplinar. En este caso, se hace explícito que la continuidad experiencial expresada en la recuperación e integración de saberes y experiencias encuentra su aspecto proyectivo en la integración de las tradicionales áreas disciplinares de la educación primaria, así como la integración de las denominadas áreas especiales. Además, detectamos la recuperación, complejización e integración de conocimientos y experiencias devenidos del trayecto de la formación pedagógica y del trayecto de la formación específica. Advertimos a partir de lo enunciado, que las practicas docentes poseen una estructura en la cual la acumulación atravesada por la complejización y la integración interdisciplinar se piensan en función a una prospectiva.

Para dar continuidad al análisis, consideramos importante recuperar la pregunta realizada a los y las docentes de Taller de práctica IV y Ateneos **0.5.- ¿Se llevan a cabo actividades o propuestas didácticas entre los Talleres de Práctica y área estético expresiva, o entre Área estético expresiva y otras asignaturas?**

La respuesta de la docente especialista en Taller de Práctica IV fue:

> Desde el taller de la práctica IV se propone a las estudiantes recuperar las experiencias y contenidos desarrollados en AEE I y II. Nosotros recuperamos en el Taller de práctica IV algunos contenidos y experiencias de AEE II, por ejemplo, en relación a los actos escolares, como para que se haga una reelaboración en función al campo de la práctica y sobre todo para romper con ciertas lógicas de trabajo que se llevan a cabo en las escuelas primarias.

Si bien la pregunta se dirige a recuperar información sobre articulaciones interdisciplinares entre los Talleres de Práctica y AEE, la docente reafirma la recuperación de saberes, experiencias y producciones que se llevan a cabo en el espacio curricular. Advertimos también, que la complejización se manifiesta en las consignas pautadas, lo que conlleva a la transformación de la experiencia a partir del análisis y reelaboración o reformulación de experiencias y de producciones previas.

Asimismo, observamos una continuidad respecto a la integración interdisciplinar plasmada en las actividades. No queremos dejar de remarcar de la respuesta dada por la docente, la línea que alude a "romper con ciertas lógicas de trabajo que se llevan a cabo en las escuelas primarias". Suponemos que refiere a modos tradicionales y academicistas instituidos en las instituciones asociadas. A partir de esta inferencia, recordamos que el principio de continuidad experiencial y el principio de interacción son presentados por Dewey (1995, p.34) a propósito de su crítica a la perspectiva pedagógica tradicional basada en la fragmentación y descontextualización del conocimiento.

Por su parte la docente a cargo del Ateneo de Matemática enunció:

> Recuerdo una actividad que se hizo entre Matemática y su didáctica I y II con el Taller de resolución de problemas y Lengua. También cuando se hace la exposición de cierre de los Talleres de resolución de problemas con Movimiento y Cuerpo y en ocasiones con área estético expresiva (…) en 2022, hicimos el acuerdo, para empezar a trabajar con Área Estética Expresiva II, y a partir de ahí incorporamos esta cuestión en cuarto de Taller, ir incorporando algunas consignas que tengan que ver con la recuperación de área estético, con la fundamentación de por qué lo recuperan y cómo, y por ejemplo, en un trabajo de Sociales, trabajaron actos escolares desde la perspectiva de la ESI y desde la recuperación de AEE II, pero recuperando el repertorio musical que les propuso antes Verónica, las técnicas o recursos que vieron con Laura y las experiencias que trabajaron con Romina.

A partir de lo expresado, advertimos que se reafirman los aspectos planteados por la profesora especialista, por lo cual la dimensión articulación pasado, presente y futuro y la dimensión continuidad de las experiencias y de las actividades también se hace presente en este testimonio. Asimismo, vislumbramos que aquello que inicial y eventualmente se planteó como actividad de recuperación de saberes y experiencias estéticas se ha organizado, sistematizado e institucionalizado (a partir de los acuerdos enunciados por los docentes entrevistados) configurándose como principio de continuidad experiencial en las prácticas docentes en Taller de práctica IV y Ateneos.

En el mismo orden de ideas, El profesor de Ateneo de Formación ética y ciudadana mencionó:

> Falta todavía seguir trabajando para lograr una articulación más fuerte, pero los tiempos institucionales y las condiciones laborales no permiten las articulaciones y trabajo en conjunto. No hay tiempo, aunque el aspecto estético en la "utilización" de propuestas artísticas (música, danza, plástica, pintura, etc.) está siempre y desde allí se intenta rescatar lo transitado en el espacio de AEE I y II.

En virtud a los fragmentos recuperados dilucidamos que el principio de continuidad experiencial se perfila como una notoria estrategia de integración pensada para dar respuesta a las dificultades de articulación disciplinar del estudiantado.

Prosiguiendo con esta temática, el docente a cargo del Ateneo de Ciencias Sociales expresó:

> Al incorporarme, la docente titular ya había diagramado y coordinado actividades, trabajos prácticos y bibliografía que retoman contenidos de ESI; DE AEE I y II y de Movimiento y Cuerpo. Me pareció muy interesante el planteo de revisar los discursos y prácticas tradicionales de los actos escolares y trabajarlo desde la perspectiva de la ESI y retomando saberes de AEE I y II

Esta declaración pone de manifiesto la existencia de una perspectiva metodológica unificada y sostenida al interior de Taller de práctica IV y Ateneos. De ello inferimos el aspecto particular del principio de continuidad experiencial que refiere al ritmo o movimiento como elemento dinamizador de las experiencias.

Seguidamente desarrollamos el análisis sustentado en las observaciones efectuadas en las clases correspondientes a Taller de práctica IV y Ateneos, en tanto constituye otro espacio empírico considerado en nuestra investigación. En los anexos incluimos información relativa a los aspectos previamente mencionados.

Lo evidenciado en la observación se relaciona con los postulados de Dewey (1995) en cuanto al principio de continuidad experiencial expresado en la articulación pasado, presente y futuro. Apreciamos que se lleva a cabo una recapitulación de experiencias y saberes, así como reformulación y complejización de dichas experiencias a partir de la consigna asignada en función del trabajo práctico "Repensando los actos escolares y las efemérides desde la ESI y las Ciencias Sociales". Advertimos en las prácticas docentes de Taller de práctica IV y Ateneos, mediaciones recurrentes orientadas hacia la integración progresiva de saberes específicos Ciencias Sociales y su didáctica I y II, de Didáctica General, de AEE I y II. En virtud a ello, es posible afirmar que los principios de continuidad experiencial y de interacción se hacen presente en las clases observadas. Las prácticas docentes observadas dialogan con la perspectiva de Dewey (1995, p. 82) en cuanto a que los principios de continuidad experiencial e interacción dan lugar a la integración de las experiencias, estableciendo en cada nivel de desarrollo su expansión.

Como expresamos al inicio de nuestra indagación, el principio de continuidad implica ritmo o en palabras de Gadamer (1997, p. 31) automovimiento, es decir, cada experiencia es una fuerza en movimiento que atraviesa al sujeto mediando en la formación deseos y propósitos (propósito como la vista hacia un fin) como tal, debe considerarse el sentido o la dirección a la cual se mueve (Dewey, 1995, p. 80).

La pregunta **0.7.- ¿Cómo es la construcción del trabajo integrador basado en actos escolares?** abre la posibilidad a recuperar aspectos que hacen al principio de continuidad experiencial en AEE. Tomamos el siguiente fragmento de la respuesta brindada por la profesora de Música en AEE II:

> En el primer cuatrimestre, cada disciplina (Música, Artes visuales y Educación física) recupera de AEE I lo trabajado y profundizamos en los contenidos específicos de tercero y en el segundo cuatrimestre comenzamos la integración, a partir del proyecto final que tiene que ver con el acto escolar ya puesto en acción.

A partir de lo expresado por la docente corroboramos que la dimensión articulación pasado, presente y futuro (materializada en las propuestas y actividades de recuperación, complejización e integración de experiencias previas) y la dimensión continuidad (expresada en la recapitulación e integración amplificadora de experiencias) conforman una parte sustancial de las prácticas docentes desarrolladas en AEE II.

Bajo esta perspectiva, la docente de Educación física en AEE II enunció:

> Con tercer año, en el primer cuatrimestre hacemos recuperación de contenidos de primero, integramos nuevos de tercero y vamos mostrando algunas alternativas. Para el segundo cuatrimestre, enfocamos todo al proyecto final de la construcción de las propuestas del acto escolar desde la construcción de sentidos. Con música, danza y artes visuales proponemos una indagación previa en relación al acto seleccionado y en función de eso comenzamos pidiendo un borrador, de dos páginas con la fundamentación de la propuesta. Que puedan elaborar esa argumentación del sentido del acto desde AEE y desde Sociales, porque ellas ya cursaron una Sociales y su didáctica I y están cursando la dos, o sea, están con todo fresco. Vamos revisando ese borrador y ellas van avanzando con la escritura y socialización de la propuesta, qué tipo de acto según la forma, qué registro musical incorporan, qué actividad realizan los alumnos, la disposición y uso del espacio, las materialidades.

Tomando el testimonio de la profesora, nos aventuramos a confirmar que las experiencias artísticas operan como principio de continuidad experiencial al interior de AEE II y en su aspecto proyectivo en función a Taller de práctica IV y Ateneos.

A la luz del análisis de los DCJ Decreto 564/02 y Decreto 528/09, del análisis de las prácticas docentes de AEE I, AEE II y Taller de práctica IV, reconocemos que los aspectos estructurales-formales del curriculum, adquieren una impronta particular en el devenir procesal-práctico en el plano de las prácticas de la enseñanza. En este sentido, la expresión prescriptiva entra en juego con otras caras del curriculum, donde el pasaje o desplazamiento de lo ideal, a lo real y a lo posible se materializa, se hace presente en dichas prácticas (de Alba, 1998, pp. 66-67).

Con base en lo enunciado por la docente, advertimos que las experiencias artísticas actúan como principio de continuidad experiencial al interior de las prácticas docentes en AEE II. Al mismo tiempo las experiencias estéticas y las experiencias artísticas promovidas en este espacio curricular, se articulan como base proyectiva orientadas a los propósitos formativos de Taller de práctica IV y Ateneos.

Considerando la pregunta ¿Qué experiencias pasadas pueden utilizar los estudiantes para enfrentarse a las presentes? (Eisner, 1998, p.146). Podemos afirmar que en AEE y Taller de práctica IV y Ateneos, la respuesta se encuentra en el principio de continuidad experiencial como ordenador rítmico y vector de las experiencias según Dewey (1960). Desde la perspectiva curricular expresada en los DCJ Decreto 564/02 y 528/09 y en coincidencia con la mirada de Eisner (1998) dicha respuesta se plantea a través de la selección y organización de actividades que posibilitan al estudiantado la transferencia (utilización) de las habilidades adquiridas en situaciones previas.

Por otra parte, hallamos un vector que funciona como puente entre las categorías continuidad experiencial e integración curricular y es el diagnóstico común que reiteradamente encontramos en las respuestas de los docentes en relación a las dificultades de integración que presentan las estudiantes en el trayecto de prácticas (en este caso en Taller de práctica IV y Ateneos) de saberes en general y en particular respecto a los contenidos de AEE I y AEE II.

Conforme a lo anterior, consideramos importante incluir la voz del profesor de Ateneo de Formación ética y ciudadana, en relación a la pregunta sobre la posibilidad de las estudiantes de realizar procesos de integración interdisciplinar en sus propuestas pedagógico-didácticas. Al respecto comentó:

> Trabajamos mucho y con insistencia en la recuperación y en la integración de los saberes. Por lo general en las planificaciones de las estudiantes no suelen estar presentes los contenidos de AEE relacionados y perspectivas teóricas, por eso insistimos en retomarlas.

Inferimos que, si bien al interior de Taller de práctica IV y Ateneos, se lleva a cabo una recuperación de experiencias pasadas, las cuales se complejizan a través de las actividades propuestas desde un perfil integrador interdisciplinar con la intención de transformar las experiencias venideras, particularmente en relación a la construcción metodológica de las estudiantes, dicha recuperación, complejización, problematización e integración disciplinar, no suele tener un correlato al menos inmediato, durante el cursado anual del

espacio curricular. Hallamos en el testimonio del docente una relación directa con el planteo de Davini (2016, p.22) quien puntualiza que la formación docente inicial es una "empresa de bajo impacto", debido a que "todo lo que los estudiantes hayan 'aprendido' durante los estudios es 'olvidado' o abandonado durante el ejercicio de la docencia o en la socialización laboral."

En la misma dirección, la profesora de Ateneo de Lengua y Literatura manifestó:

> Desde 2022 venimos trabajando en la recuperación de contenidos y experiencias de AEE II en relación a actos escolares y otras consignas que vamos pautando con la intención de hacer esas relaciones entre disciplinas que se van perdiendo.

Encontramos en el testimonio de la docente aspectos que dan cuenta que la continuidad experiencial se plantea como núcleo de las prácticas docentes en Taller de práctica IV y Ateneos. No obstante, destacamos que la expresión "hacer esas relaciones entre disciplinas que se van perdiendo", deja entrever un aspecto similar al planteado por el profesor del Ateneo de Formación ética y ciudadana, en cuanto a las dificultades que presentan las estudiantes al momento de elaborar las propuestas didácticas basadas en la integración interdisciplinar.

Con el propósito de enriquecer esta línea de indagación recuperamos las voces de las docentes de AEE I y AEE II a partir de la siguiente pregunta **10.- ¿Qué valoraciones realiza sobre las prácticas habituales que proponen las/os estudiantes en relación a la recuperación de aprendizajes promovidos desde AEE I y II?**

> Hay muchas propuestas que reproducen lo vivido en su escolaridad, es decir pensar la música como área especial donde no se desarrollan contenidos específicos que pueden ponerse en relación a otros saberes, por ponerte un ejemplo. Partimos de esas representaciones y no solo con música, con artes visuales, con danza, con educación física sucede. Entonces tenemos que recuperar eso para trabajarlo a conciencia (Profesora de Música en AEE I y AEE II).

> Sucede que las alumnas sacan de YouTube muchas ideas cuando llegan a la práctica, pero después agarran un reemplazo y vuelven reproducir las prácticas tradicionales, contrarias a formación o se remiten a lo que están haciendo y no logran romper con esas prácticas (Profesora de Educación Física AEE II).

> Desde mi experiencia veo las mismas ideas o enfoques sobre las artes visuales. La idea de decoración, de que es un área especial en la que hacen trabajitos o dibujitos. Por eso considero que desde el profesorado debemos trabajar y formarlas en otra perspectiva para que esas representaciones que se reproducen, cambien. Siguen usando fotocopias para colorear. ¡Ni hablar de decoración! O sea, nosotros transformamos espacio con sentido pedagógico, no decoramos, no somos decoradoras. Hacemos hincapié en cuál es el sentido pedagógico de transformar un espacio, cómo se transforma un espacio con sentido pedagógico, con el protagonismo de las infancias (Profesora en Artes visuales AEE I y AEE II).

A partir de los testimonios, identificamos una recurrencia respecto a las dificultades que presentan las estudiantes al momento de integrar saberes del campo de AEE. Este punto se vincula al encuadre conceptual de Pérez Gómez (1997) quien afirma que, más allá de que en el trayecto formativo se incluyan experiencias de la práctica como aproximación progresiva, continúa siendo la formación teórica una instancia separada de la práctica, incluso difícil de integrar. En relación a ello, Lortie (En: Marcelo y Vaillant, 2009) expone que las creencias incorporadas por los/as estudiantes de los profesorados se hallan tan arraigadas, que el trayecto formativo inicial no logra modificarlas.

Abrimos un paréntesis para atender a las palabras de la docente de Artes visuales, las cuales nos remiten a la categoría espectacularización (tendencia histórica heredada y reproducida en las escuelas primarias) expuesta también en el DCJ Decreto 528/09[62]. Recordamos que la misma refiere a la instrumentalización del arte en las producciones llevadas a cabo en el ámbito escolar. En tal sentido, supone la simplificación de experiencias estéticas a espectáculos, a la exhibición de productos escénicos en rituales escolares. Las derivaciones pedagógicas de esta concepción se vinculan a la homogeneización de las producciones obturando posibilidades relacionadas a la experimentación, a la exploración con diferentes materiales y la construcción de sentidos.

De lo anterior se desprende la reedición de aspectos de la biografía escolar basados en la permanencia de las lógicas de la espectacularización, la reproducción de prácticas conservadoras heredadas devenidas de la incorporación de esquemas tradicionales, de núcleos duros de sentido configurados a partir de una doxa teorizante (Augustowsky, 2025) producto de rutinas propias de la cultura escolar de la institución que formó y luego recibe a los/as estudiantes.

Los testimonios de las docentes dan cuenta del impacto de la escuela como fábrica de lo sensible, en su capacidad de producir subjetividades (Frigerio y Diker, 2007, p. 36) configurando formas de conocimiento, apropiación y creencias.

Por otro lado, el planteo expuesto por la profesora en Artes visuales puede ser interpretado a la luz de las categorías régimen de visibilidad, matriz ocularcéntrica (Ferrer, 1996), formas de lo visible (Didi-Huberman, 2006), modos de ver (Berger, 2006) o formas históricas de la mirada, las cuales consignaron la prevalecía de la matriz visual forjadora de una constitución subjetiva. Colegimos que las prácticas que se reproducen o reeditan

[62] Véase Anexo DCJ, Decreto 528/09 (p. 93).

en la actualidad, encuentran sus antecedentes en la escuela del período modernizador, la cual estableció la preeminencia de la matriz visual presente en prácticas ligadas a modos específicos de ver (esculturas, cuadros, láminas).

Entendemos que estas perspectivas se trasladaron al ámbito de la formación docente, más específicamente al encuadre Normalista expresado en el campo de la didáctica tradicional (Aebli, 1951, p. 25) a través del Positivismo y de la Psicología Subjetiva Empirista configurando así, modos de agenciamiento didáctico capaces de proyectarse a través del tiempo cual peritio[63].

Asimismo, la docente en Artes visuales refiere al uso de fotocopias y a discursos pedagógicos que insisten en la relación arte-decoración. Considerando lo anterior, podemos inferir que las prácticas y discursos que suelen reeditarse en la actualidad son similares a los de principios del siglo XX, en cuanto que el uso de imágenes en el contexto educativo responde a una función estética o didáctica (Augustowsky, 2008).

Vislumbramos en las prácticas enunciadas que las instituciones educativas como ámbitos transmisores de una herencia normativa y valorativa facilitan un modo de transmisión que articula categorías provenientes del sistema, de los aportes propios de la formación vinculados a concepciones pedagógicas, didácticas, sociológicas predominantes, así como las huellas que la historia imprime en los sujetos sociales a lo largo de los procesos de escolarización (Edelstein, 1995).

Por un lado, podemos afirmar que las respuestas obtenidas en las entrevistas nos permitieron advertir regularidades discursivas y acceder a las lógicas interpretativas que subyacen y orientan las prácticas docentes en AEE I, AEE II y Taller de práctica IV. Por otro lado, las últimas respuestas dejan entrever que el estudiantado encuentra dificultades de integración disciplinar, en consecuencia, las diversas iniciativas del cuerpo docente para atender a esta problemática nos remiten al análisis de la siguiente categoría, integración curricular.

[63] Recurrimos a esta criatura imaginaria híbrida (propuesta en el *Libro de los seres imaginarios,* de Jorge Luis Borges) porque metafóricamente expresa el juego entre la apariencia y la no correspondencia de las sombras proyectadas respecto a su forma física.

5. Integración curricular en los Diseños curriculares jurisdiccionales Decreto 564/02 y Decreto 528/09

Me puse delante de mis ojos para ver
Cerati, 2009, 1:34

Iniciamos el análisis situándonos en la categoría integración curricular (Torres Santomé, 1998) como tercer constructo teórico de nuestro estudio. Recordamos que dicha conceptualización refiere a la unificación de diversas áreas de conocimiento, a partir de la agrupación de espacios curriculares, conforme a similitudes en estructuras conceptuales, enfoques metodológicos, perspectivas de investigación y núcleos problemáticos.

Lo que aquí nos interesa es estudiar si se explicitan o no conceptualizaciones vinculadas a la integración curricular, y en todo caso, cuáles son las perspectivas de integración disciplinar, organización de saberes y práctica docente que subyacen en los DCJ Decreto 564/02 y Decreto 528/09.

Dentro de los propósitos formativos en ambos DCJ se proyecta una perspectiva orientada hacia la integración de saberes más allá de la interdisciplinariedad al interior de Taller de expresión, de AEE I y AEE II.

En relación a ello, los marcos curriculares jurisdiccionales expresan:

> Integración de los conocimientos específicos disciplinares en un espacio artístico común (…). Debe otorgar herramientas suficientes para que el/la futuro/a maestro/a pueda realizar un abordaje didáctico, desde una perspectiva globalizada, significativa y articulada, no escindida ni fragmentada, se proponen instancias de integración interdisciplinar en torno a la percepción, el juego y la producción simbólica (DCJ 564/02, 2002, p. 86).

> Se pretende propiciar en la formación de los futuros docentes una corriente de indagación y análisis sobre las experiencias, los conocimientos y las interpretaciones de las producciones culturales inmersas en un determinado contexto, la incidencia de las mismas en la escuela y los posibles instrumentos a desarrollar que avancen hacia la integración de los saberes (DCJ 528/09, 2009, p.93).

En función a los propósitos formativos, el perfil metodológico formulado para las unidades curriculares de Taller de expresión (DCJ 564/02) y AEE I y AEE II (DCJ 528/09) es taller, destacando la posibilidad experiencial que el formato implica en la co-construcción interdisciplinar de conocimientos. En consonancia con ello, los Diseños curriculares jurisdiccionales indican:

> La enseñanza en un ámbito de taller, hace que lo artístico sea doblemente valioso en todos sus géneros porque la sensibilización, la libre expresión y la creatividad encuentran una canalización favorable para su manifestación. Aquí es donde radica la particularidad del Taller como espacio de construcción de conocimiento y como propuesta donde quienes enseñan y quienes aprenden irán elaborando distintas estrategias para poner en juego en situaciones de enseñanza. Aquí también es donde radica la posibilidad de la integración de los conocimientos específicos disciplinares en un espacio artístico común (DCJ Profesorado EGB 1 y EGB 2, Decreto 564/02, p. 65).

> Como modalidad pedagógica, el Taller apunta al desarrollo de alternativas de acción, a la toma de decisiones y a la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Es una instancia de experimentación para el trabajo en equipos, pues estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo (DCJ Decreto 528/09, 2009, p.21).

De acuerdo a lo enunciado en ambos fragmentos, interpretamos que el formato curricular taller es proyectado como condición de posibilidad para la integración disciplinar, en la cual se articulan diversos saberes procedentes de diferentes áreas. Consecuentemente, los contenidos se ponen en diálogo con la experiencia. No advertimos un explicitación en cuanto a los criterios que organizan de los saberes. Tampoco identificamos que se sugiera una orientación didáctica para que los contenidos sean articulados a partir de un eje, tema o problema. Por otro lado, sí colegimos una posible relación de saberes procedentes de diferentes áreas, debido a la conformación del equipo de cátedra de AEE I y AEE II (tres docentes de diferentes campos como ser Música, Artes visuales, Danza, Educación Física) lo que, supone una articulación de saberes de forma horizontal. De lo anterior, inferimos que los marcos curriculares plantean una propuesta de trabajo interdisciplinar, colaborativo entre docentes, así como la planificación de propuestas coordinadas al interior de AEE I y AEE II.

Estos hallazgos se inscriben dentro de la perspectiva de Eisner (2004), en tanto que evidencian la relación entre enfoques curriculares y perfiles metodológicos. En el caso de los talleres, orientados a la exploración-expresión, la producción creativa y la resolución de problemas de carácter estéticos. A propósito de ello, reponemos la siguiente afirmación: “La elección de una forma a través de la cual se representa el mundo no sólo influye sobre lo que podamos decir, sino también sobre lo que entendemos como experiencia” (Eisner, 1998, p. 22).

De lo anterior, inferimos una proyección hacia el trabajo interdisciplinar entre tres docentes de diferentes disciplinas. En el caso de Taller de expresión (DCJ 564/02, 2002, p. 60-63) Teatro, Plástica y Música. En cuanto a AEE I Artes visuales, Música, Danza y respecto a AEE II Artes visuales, Música y Educación física (DCJ 528/09, 2009, p.2).

En la misma línea, ambos marcos curriculares plantean la necesidad de una integración curricular como estrategia pedagógico-didáctica capaz de atender a la tradición academicista centrada en la colección de asignaturas y la fragmentación de saberes. En relación con lo mencionado, los documentos determinan:

> Educar, es primero emocionar y propone integrar lenguajes y perspectivas superando históricas dicotomías (DCJ 564/02, 2002, p.9). Superar diversas formas de fragmentación de los saberes que son identificables en las prácticas educativas actuales (institucionales, curriculares y áulicas), y que han impedido reconocer el carácter complejo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la articulación entre los distintos campos de conocimientos (DCJ 564/02, 2002, p. 68).

> La interdisciplinariedad en la formación docente constituye la búsqueda de apertura a esas zonas concluyentes del conocimiento, intentando dar soluciones a problemáticas abarcadoras, creativas y significativas que contrasten con la segmentación del saber o con la parcelación interpretativa de la realidad. Si bien la música, la plástica, el lenguaje corporal y el teatro, en tanto lenguajes artísticos, y la educación física, poseen múltiples aspectos que comparten y articulan en posibles experiencias globalizadoras, es fundamental que no se desdibuje la particularidad de cada uno de ellos en la formación docente (DCJ 528/09, 2009, p. 88).

El último fragmento refiere a experiencias globalizadoras promovidas desde la multiplicidad de los lenguajes artísticos. Recordamos que Torres Santomé (1998, p. 38) plantea la misma categoría, en función de los modos de organización de los contenidos, lo cual implica que se aborden y expliciten relaciones interdisciplinares significativas para el estudiantado.

Por otra parte, entendemos que los párrafos expuestos se ponen en diálogo con el encuadre conceptual de Eisner (2004) respecto a que la función del curriculum escolar es alterar la mente. Las derivaciones didácticas de esta mirada, suponen la creación de situaciones y experiencias educativas que faciliten no solo, el conocimiento sobre las disciplinas y sobre el arte, sino también la ampliación de la conciencia y la búsqueda colectiva de sentidos. Vinculamos esta concepción con lo que Bruner denomina co-construcción intersubjetiva, y lo que Vygotsky plantea como cristalización. Este punto nos permite abrir otra relación conceptual, respecto al enfoque teórico de Augustowsky (2012) en cuanto que el arte como actividad experiencial revela el potencial para el desarrollo de una vida más inteligente, justa, digna, y cualitativamente mejor, perspectiva que sigue la línea de pensamiento de Dewey.

Asimismo, colegimos de los fragmentos que ambos DCJ sostienen similares perspectivas sobre el lugar del arte como lenguaje y como forma particular de conocimiento integrado a los saberes disciplinares, y no como ámbito de dominio

agregado en el trayecto de formación docente, reconociendo en ambos casos el impacto formativo en la subjetividad de las infancias.

A partir de ello, inferimos que las concepciones plasmadas en los DCJ se vinculan con la perspectiva de Augustowsky, (2012) respecto al arte como forma particular de conocer e interpretar el mundo, a partir de la observación, el análisis y la contextualización histórica de las producciones culturales para la construcción de sentidos. En el mismo orden de cosas, vinculamos el planteo de los DCJ al enfoque curricular humanista (Eisner, 2002, p.56) el cual plantea la relación arte-sociedad a través de la contextualización socio-histórica del arte, la crítica artística a nivel social, la reflexión de los artistas respecto a su lugar en la sociedad y el mundo. Asimismo, esta mirada abre una conexión directa con la noción de "propuesta triangular" de Ana Mae Barbosa (2009) la cual implicar organizar la enseñanza del arte a través del eje epistemológico-didáctico: triangulación historia del arte (Contexto), la lectura (apreciación crítica de la obra de arte) y el hacer artístico (producción).

Nos interesa recuperar del DCJ Decreto 564/02, una observación sobre el lugar del arte dentro de la trama escolar. El documento reconoce que más allá de las orientaciones curriculares en las prácticas educativas instituidas las lógicas del arte entran en pugna con las demarcaciones espacio-temporales, tradicionalmente establecidas desde coordenadas disciplinarias-fragmentarias. En este sentido, el documento señala:

> Las lógicas del arte y su particularidad en los procesos de creación, de interpretación, de simbolización, de imitación, de producción, de imaginación, de sensibilización y de contemplación, entran en conflicto con los tiempos y espacios delimitados por la distribución del tiempo escolar (DCJ 564/02, 2002, p. 59).

Inferimos que la demarcación enunciada en el fragmento a modo de crítica, se vincula con el enfoque tradicional del curriculum el cual ubica a los saberes disciplinares por encima del arte. De acuerdo con Efland (2000) estas concepciones hunden sus raíces en una lógica que no le es propia al arte, sino que responden al concepto mismo de disciplina inscripto dentro de las ciencias, en relación a un modo particular de estructura sintáctica, epistemológica y metodológica.

A propósito de lo anterior, consideramos relevante reponer del DCJ Decreto 528/09 el siguiente fragmento:

> Este currículum mantiene en general el diseño disciplinar, y a la vez, hace énfasis en espacios transversales que tienden a provocar la demanda y construcción de un saber más integral, transdisciplinar y estrechamente vinculado a la vivencia desde diversas prácticas. Dichos espacios transversales ("Itinerarios por el Mundo de

> la Cultura" y el taller "Producción Pedagógica"), buscan que el estudiante junto a sus docentes, desarrollen una práctica subjetiva y emotiva, una instancia experimental y de cruce de diferentes lenguajes y disciplinas (DCJ Decreto 528/09, p. 20).

Finalmente, vislumbramos la necesidad de reformulación de prácticas fragmentarias a través del perfil interdisciplinar como estrategia para la integración de saberes, no solo al interior de las unidades curriculares sino, de manera transversal.

Para profundizar en las formas en que se materializa la categoría integración curricular en las propuestas formativas, procedemos con el análisis de los programas de cátedra de AEE I, AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos.

5.I. Integración curricular en las propuestas didácticas de Área Estético Expresiva I, II, y Taller de Práctica IV y Ateneos

En este apartado indagamos si se plasman o no en los programas de cátedra de AEE I, AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos conceptualizaciones o perspectivas teóricas vinculadas a la categoría integración curricular. A partir de lo anterior, nos interesa conocer cuáles son las perspectivas de integración disciplinar, organización de saberes y práctica docente que subyacen en dichos programas.

Para analizar la categoría integración curricular recuperamos de los programas de cátedra de AEE I, AEE II los siguientes fragmentos:

> Otorgar herramientas suficientes para que el/la futuro/a maestro/a pueda realizar un abordaje didáctico, desde una perspectiva globalizada, significativa y articulada, no escindida ni fragmentada, se proponen instancias de integración interdisciplinar en torno a la percepción, el juego y la producción simbólica (AEE I y AEE II).

> Desarrollo de la especificidad de cada lenguaje integrado en el trabajo lúdico, el juego y la creatividad. Núcleos de desarrollo: Los lenguajes artísticos y las representaciones simbólicas de la cultura (AEE I)

> Eje Anual Centrado en la didáctica y la práctica: Especificidad de cada disciplina en relación a los niños/as, el juego y las prácticas estético expresivas y motrices-recreativas cotidianas en la escuela y el aula (AEE II)

> Acto escolar: construcción participativo-cultural (AEE II)

Evidenciamos en ambos programas la explicitación de la articulación entre diversas áreas, (Música, Artes visuales, Danza y Educación física). Asimismo, colegimos que los saberes y contenidos procedentes de cada área se ponen en diálogo con la experiencia y entre sí.

En cuanto a la organización de saberes, suponemos que los contenidos son articulados a partir de los ejes percepción, el juego y la producción simbólica. Los fragmentos escogidos dejan entrever que los contenidos se plantean desde la relación de saberes

procedentes diferentes áreas en una misma propuesta y que la articulación de dichos saberes se realiza de forma horizontal (al interior de AEE I y AEE II desde el diálogo interdisciplinar) y de forma vertical (en la continuidad entre AEE I y AEE II). En relación a las prácticas docentes, en los programas de cátedra de AEE I y AEE II no se explicita el trabajo interdisciplinar y colaborativo entre docentes, tampoco se enuncia la planificación coordinada de propuestas. No obstante, suponemos que las docentes desarrollan un abordaje interdisciplinar y coordinado que se traslada a las propuestas áulicas. Entendemos que este punto quedará esclarecido a la luz de las entrevistas y observaciones de clases.

Lo evidenciado en los fragmentos se vincula a la perspectiva de Torres Santomé (1889, p. 206) sobre curriculum integrado, en tanto que se plantea un recorte significativo de la realidad y se lo aborda a partir de relaciones interdisciplinares. Asimismo, inscribimos estos hallazgos dentro de la mirada de Efland (2002, p. 148) en cuanto que la propuesta supone un espacio dialógico y de construcción colectiva de sentidos a partir de la integración curricular. En el mismo orden de cosas, inferimos que el abordaje del contenido desde la especificidad de cada lenguaje en función a una integración progresiva orientada a las producciones y al acto escolar como construcción participativo-cultural, se articula con la noción de arte como sistema simbólico cultural capaz de mediar en los procesos de construcción de saberes a partir de la lógica de hibridación disciplinaria expuesta por Efland, (2002, p. 147).

Cabe destacar que el programa de AEE II puntualiza el abordaje del eje anual centrado en la didáctica y la práctica: Especificidad de cada disciplina en relación a los niños/as, el juego y las prácticas estético expresivas y motrices-recreativas cotidianas en la escuela y el aula. Conforme a ello, podemos establecer dos puntos de relación conceptual. Uno, vinculado a la perspectiva de Dewey (1995) respecto a la importancia que adquieren las experiencias, (valga la redundancia) en el desarrollo de experiencias artísticas y educativas. El otro, relacionado al planteo de Efland (2002, p. 113) quien entiende que la combinación y reorganización de experiencias previas facilita la creación de nuevas ideas.

En síntesis, las perspectivas plasmadas en el programa de cátedra mantienen un carácter dialógico y expansivo del arte crea posibilidades de nombrar, plantear interrogantes y construir relaciones interpretativas por parte de las/os estudiantes (Greene, 2005).

En relación al programa de Taller de práctica IV y Ateneos reponemos el siguiente fragmento el cual consideramos pertinente a nuestro análisis:

> Facilitar un espacio de reflexión compartida en torno a los núcleos problematizadores propuestos por cada Ateneo, Especialista y Generalista (Conforme a la identidad disciplinar de los contenidos propios de cada especialidad) en diálogo con las situaciones de las prácticas educativas. Consigna de recuperación, análisis y reelaboración de propuestas didácticas de Taller de práctica III. Geometría y Fanzines: materialidades para la enseñanza de polígonos. Repensando los actos escolares y las efemérides desde la ESI y las Ciencias Sociales. Promover la articulación entre las Ciencias Sociales y la ESI para desarrollar una mirada crítica sobre las efemérides y actos escolares

Apreciamos la articulación de diversas áreas (del campo en la formación de la práctica y de la formación específica) en función a núcleos problematizadores. Advertimos a su vez, la presencia de contenidos que dialogan entre sí y con la experiencia. En este caso las relaciones interdisciplinares orbitan en torno a las prácticas de la enseñanza.

En función de lo explicitado en la propuesta de contenidos, inferimos que éstos se articulan en relación a un eje o tema. En este caso, por ejemplo, a través de los juegos matemáticos (Contenidos: Geometría: Figuras geométricas. Paralelogramos y polígonos regulares. Número y Operaciones: fracciones. Diferentes representaciones). Geometría y Fanzines: materialidades para la enseñanza de polígonos. En cuanto a la articulación de contenidos a partir de un problema, colegimos que la propuesta denominada "Repensando los actos escolares y las efemérides desde la ESI y las Ciencias Sociales" supone el abordaje interdisciplinar desde un enfoque crítico y reflexivo. Por último, si bien el programa de cátedra no enuncia explícitamente una forma de trabajo interdisciplinar y colaborativa entre docentes, interpretamos que se lleva a cabo la planificación de propuestas coordinadas entre docentes.

En síntesis, de lo analizado en los tres programas de cátedra vislumbramos que las propuestas pedagógico-didácticas (AEE I, AEE II y Taller de práctica IV) se orientan hacia la integración curricular (Efland, 2002) y hacia la perspectiva de curriculum integrado (Torres Santomé, 1998). De igual modo, colegimos que las concepciones que subyacen en dichos programas se encuentran estrechamente ligadas a la noción "pensar entre disciplinas" expuesta por Rancière (2008, p. 18) la cual supone un espacio dialógico, de igualdad disciplinar basado en el respeto de las estructuras epistemológicas propias de cada campo, pero atendiendo a su vez a la descentración y desplazamientos disciplinares para la construcción de sentidos (Molinas, 2022).

A continuación, presentamos el análisis de las entrevistas realizadas a docentes de AEE I, AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos, así como los fragmentos seleccionados de las observaciones llevas a cabo en el trabajo de campo.

5. II. Integración curricular en las prácticas docentes en Área Estético Expresiva I, II, y Taller de Práctica IV y Ateneos

En este apartado orientamos el análisis hacia las prácticas docentes en el ámbito de AEE I; AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos, con el objetivo de indagar en qué medida dichas prácticas dan cuenta del proceso de integración curricular, atendiendo a la integración disciplinar, la organización de los contenidos y el trabajo coordinado de los y las docentes.

Las entrevistas realizadas a docentes de los espacios curriculares AEE I, AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos, constituyen un insumo clave para identificar categorías relevantes que componen nuestro marco teórico. De igual manera, nos permiten comprender las experiencias y sentidos construidos por los y las participantes, en torno a la integración curricular en las prácticas docentes.

Respecto a la pregunta **0.6.- ¿Se realizan propuestas de recuperación e integración de saberes de AEE I y de otros espacios curriculares en AEE II? ¿Cuáles son esas propuestas?** La Profesora de Música expresó:

> El acuerdo institucional pautado a fines de 2022 nos dio la posibilidad de articular con otros espacios curriculares. Desde el 2023 empezamos a articular con uno de los Talleres de práctica IV. Trabajamos, en medida de lo posible, sobre la construcción de sentidos de los actos escolares (…) Hace poco que venimos trabajando esta pequeña articulación, tendremos que evaluar luego de algunos años qué repercusiones ha tenido. Igual, hay que seguir revisando la posibilidad, de ir viendo articulaciones con los talleres de práctica desde el I al IV, pero hay que ver con qué tiempo cuenta el resto de las docentes

De la respuesta obtenida, inferimos que se lleva a cabo una integración curricular la cual se expresa en la articulación entre áreas y saberes de AEE I y AEE II, así como la articulación entre áreas y contenidos de AEE II y el Taller de práctica IV y Ateneos (División A). Si bien la docente deja entrever que el eje de articulación y confluencia es la propuesta "construcción de sentidos de los actos escolares", no profundiza sobre cuáles son los conceptos, contenidos, o bibliografía acordada que sustenta dicha integración curricular. Si bien colegimos que se lleva a cabo un trabajo interdisciplinar y colaborativo en la instancia de planificación, como en el desarrollo de propuestas pedagógico-

didácticas al interior de AEE I y entre AEE II, en la respuesta no se explicita cómo llevan a cabo el trabajo colaborativo e interdisciplinar en la construcción metodológica entre AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos.

Ante el mismo interrogante la profesora de Artes visuales en AEE I y AEE II:

> La intención es llevar a cabo una construcción de sentido pedagógico, de un acto escolar. Esta propuesta la iniciamos en 2023 con los acuerdos de integración entre materias que establecimos a fines de 2022.Con Taller de práctica IV de 4to A, coordinamos trabajar de manera conjunta, dentro de lo posible, para ver cuál es el impacto del recorrido en Área estético expresiva I y II sobre las prácticas de residencia.

En función a la respuesta recibida identificamos una coincidencia con lo planteado por la docente de Música en AEE I y AEE II, de lo cual reconocemos que la integración curricular planteada supone la articulación interdisciplinar en función a un eje en común pautado de manera coordinada, producto de acuerdos institucionales y fruto del trabajo colaborativo entre docentes. Por lo cual inferimos una relación con el enfoque teórico de Torres Santomé (1998, p. 75) en cuanto a que la perspectiva interdisciplinar supone la colaboración de diferentes áreas de conocimiento en el abordaje de temas o ejes, cuya comprensión demanda la integración de saberes.

En este caso, percibimos un grado intermedio de integración curricular dado a partir de la interdisciplinariedad, lo que supone una interacción metodológica entre disciplinas a diferencia de la simultaneidad entre disciplinas, lo que implica un nivel superficial de integración curricular y a diferencia de la transdisciplinariedad, que implica una reconfiguración estructural del saber en torno a problemas.

Conforme a lo analizado, podemos decir que las prácticas docentes de AEE I y AEE II se hallan en plena construcción interdisciplinar. Los testimonios dan cuenta del intento constante del equipo docente de romper con la lógica de segmentación y jerarquización disciplinar, a través de actividades que son pensadas como zonas incluyentes del saber y que pretenden propiciar un abordaje creativo respecto a las problemáticas que se suscitan en torno a las prácticas docentes y en el desarrollo de los contenidos propuestos.

Debido al conocimiento del campo y al contacto con informantes claves, pudimos anticipar algunas preguntas que consideramos pertinentes a los fines de recuperar información respecto a la configuración del perfil interdisciplinar que se plantea en Taller de práctica IV y Ateneos en esta institución en particular.

En virtud a lo anterior, preguntamos a profesores de Taller de práctica IV y Ateneos fue **0.1.- ¿Cómo surgió la iniciativa de que Taller de Práctica IV y Ateneos compartan el espacio y coordinen el trabajo pedagógico?**

El profesor a cargo del Ateneo de Formación ética y ciudadana expresó:

> Si mal no recuerdo, a partir de la propuesta curricular del último diseño para el Profesorado en educación primaria. En aquél entonces la Directora estableció esa modalidad de trabajo. Ella formaba parte del Taller de práctica IV como generalista y nos convocó a trabajar juntos a los Ateneístas con el equipo de Taller de práctica IV. Fue todo un suceso porque en otras instituciones se trabaja por separado, en días y horarios diferentes y con criterios diversos. Hemos participado de congresos en los que difundimos nuestra experiencia de trabajo en equipo interdisciplinar.

En línea con el testimonio anterior, la docente especialista de nivel (Primario) sostuvo:

> Me incorporé al Taller en el año 2020 y conocía la dinámica porque trabajo en el instituto en otros espacios curriculares y carreras, como educación inicial, en la cual se replica esta forma de organización interdisciplinar entre Taller de práctica y Ateneos.

Considerando las respuestas de los y las docentes, aventuramos afirmar que producto de la decisión institucional tomada alrededor del año dos mil diez se constituyó una forma de trabajo relacionada al enfoque interdisciplinar. Suponemos que este modo de integración curricular tiene la intención de facilitar la articulación interdisciplinar, (ya que los docentes comparten el espacio y el tiempo de clases frente al curso) además de perfilar el trabajo colaborativo entre docentes de diferentes disciplinas en la planificación de propuestas pedagógico-didácticas coordinadas.

Con la intención de obtener mayor información respecto a los niveles de integración curricular desde el enfoque interdisciplinar al interior de Taller de práctica IV y Ateneos, formulamos la siguiente pregunta (de manera individual y presencial) (Torres Santomé, 1998, p. 65). **0.2.- ¿Desde un principio han podido coordinar y mantener el perfil de abordaje interdisciplinar?**

Conforme al interrogante, obtuvimos las siguientes respuestas:

> El trabajo de siete docentes en un espacio de taller, abre la posibilidad de revisitar contenidos específicos, de generar instancia de clases magistrales, de proponer micro clases e incluso de entrecruzar las diferentes disciplinas (Docente especialista de nivel primario).

> La propuesta realmente fue rica desde el principio, o sea, porque claro, se planteaban problemáticas o algunas cuestiones que empezaban a darse desde un eje y luego, cada área, cada uno con su formación iba retomándola

> y problematizándola, y la verdad que se genera un debate, un diálogo exquisito (Profesora de Ateneo de Matemática).
>
> Es muy interesante que hagamos de este modo el acompañamiento a las/os estudiantes porque acordamos criterios, resolvemos juntos en el momento y eso enriquece la experiencia de las mismas estudiantes (Profesor de Ateneo de Ciencias Sociales).
>
> Al principio costó un poco, pero progresivamente lo fuimos coordinando y entiendo que aporta a las/os estudiantes una perspectiva interdisciplinar, porque trabajamos en conjunto y al mismo tiempo todos los profesores. Somos siete en ese espacio. Respecto a los Ateneos, considero que lo esencial es la articulación entre las áreas. El tipo de trabajo que emprendimos desde entonces es dialógico, flexible, creativo, situado, interdisciplinar, espiralado. Tratamos de hacerlo desde una mirada plural, donde se tensan los límites disciplinares para posibilitar el dialogo de los espacios (Profesor de Ateneo de Formación ética y ciudadana)
>
> Como decía antes, con el tiempo fuimos coordinando, pero todavía quedan aspectos en los que seguir trabajando, en la mayoría de las ocasiones cada docente realiza su aporte desde la especificidad manteniendo un diálogo (Profesora de Ateneo de Lengua y Literatura).

A la luz de los testimonios de los y las docentes, reconocemos un perfil metodológico orientado hacia la integración curricular. Da cuenta de ello, lo expuesto por las docentes al referir que se lleva a cabo la articulación de diversas áreas y saberes que se ponen en diálogo con la experiencia. A su vez colegimos que los contenidos se articulan sobre la base de un eje, tema o problema, a partir de los cuales cada docente desde su especificidad propone relaciones conceptuales y prácticas. Inferimos que, si bien se desarrolla un trabajo interdisciplinar y colaborativo entre docentes, la profesora a cargo del Ateneo de Lengua y Literatura explicita que aún persisten tensiones o aspectos sobre los que se debe continuar trabajando.

Las respuestas obtenidas dialogan con los postulados de Torres Santomé (1998, p. 67) en cuanto a que el perfil metodológico interdisciplinar supone un proceso de acuerdos que conllevan a una filosofía de trabajo colaborativo.

Con la finalidad de conocer posibles instancias de integración curricular entre espacios curriculares que conforman el trayecto de formación docente en el Profesorado en educación primaria en función a Taller de práctica IV y Ateneos, planteamos la siguiente pregunta **0.3.- ¿Han considerado abrir el trabajo interdisciplinar a otros espacios curriculares o integrar a su propuesta saberes, experiencias, producciones procedentes de otras asignaturas, talleres o seminarios-taller?** A propósito de ello recuperamos tres testimonios, los cuales consideramos significativos a los fines de nuestro análisis:

> En estos últimos años seguimos trabajando lo interdisciplinar al interior de Taller y Ateneos, como siempre digamos y hace poco incorporamos propuestas de trabajo en la que las estudiantes tienen que recuperar saberes de AEE y Movimiento y Cuerpo. Como que ahí abrimos un poquito el trabajo interdisciplinar (Profesora especialista de nivel primario en Taller de práctica IV y Ateneos).

> Tengo entendido que es algo que se intenta hacer y que hay actividades transversales que se pautaron hace algunos años (Profesor de Ateneo de Ciencias Sociales).

> Si, en algunas ocasiones, pero sucede que nos encontramos resolviendo cuestiones que hacen a las relaciones interdisciplinares entre Taller de práctica IV y cada Ateneo. Es decir, las relaciones mismas entre estos espacios resultan complejas, sumar además otras asignaturas nos demandarían también contar con el/la docente especialista, pero sería sumamente importante (Profesor de Ateneo de Formación ética y ciudadana).

Conforme a lo manifestado por los tres docentes, interpretamos que desde el espacio curricular Taller de práctica IV y Ateneos (División A) se sostiene un abordaje interdisciplinar, el cual se orienta en principio, hacia la integración curricular de las áreas que componen el campo de las prácticas docentes en nivel primario.

De acuerdo a lo enunciado por la Profesora especialista de nivel primario y por el Profesor de Ateneo de Formación ética y ciudadana colegimos que, la inclusión de saberes, experiencias y producciones procedentes de otras asignaturas al interior de Taller de práctica IV y Ateneos, se concreta a partir de la multidisciplinariedad (Torres Santomé, 1998, p.64), la cual implica una simultaneidad entre diferentes disciplinas. Es decir, no se desarrolla una integración profunda debido a la ausencia del docente especialista del campo de AEE.

Con el propósito de ampliar las respuestas obtenidas a partir de la pregunta anterior, introdujimos el siguiente interrogante **0.5.- ¿Se llevan a cabo actividades o propuestas didácticas entre los Talleres de Práctica y área estético expresiva, o entre Área estético expresiva y otras asignaturas?**

Restituimos cuatro testimonios, los cuales consideramos adecuados para nuestro análisis.

> Desde el Taller de la práctica IV se propone a las estudiantes recuperar las experiencias y contenidos desarrollados en AEE I y II por medio de un link que se va actualizando, pero ocurre que al momento de llegar la parte activa de la práctica estos materiales y recursos casi no son tenidos en cuenta. Por eso, hace un tiempo establecimos como acuerdo institucional con AEE I y II que llevemos adelante algunas propuestas en conjunto (Docente especialista en nivel primario).

> Hay intención desde la dirección de armar proyectos integradores y articular. Bueno, en 2022, a fin de año, hicimos el acuerdo, un acuerdo para empezar a trabajar con Área Estético Expresiva II, y a partir de ahí

> incorporamos esta cuestión en cuarto, en Taller, de ir incorporando algunas consignas que tengan que ver con la recuperación de área estético (profesora de Ateneo de Matemática).

> El Ateneo de Ciencias Sociales ha propuesto consignas de elaboración de actos escolares que incluyan la ESI, la perspectiva de género en las efemérides y la recuperación de contenidos que fueron trabajados en Movimiento y cuerpo y AEE I y II. Estoy al tanto de esto porque vamos planificando y coordinando las propuestas de los trabajos prácticos que se piden en el primer tramo del año de cursado (Profesora de Ateneo de Ciencias Naturales).

Inferimos a partir de las respuestas obtenidas que, el núcleo de integración curricular se halla en la propuesta pedagógico didáctica "Construcción de actos escolares con sentido pedagógico". Al mismo tiempo, entendemos que dicha propuesta fue proyectada de manera coordinada entre docentes de AEE I y AEE II junto al cuerpo docente de Taller de práctica IV y Ateneos, atendiendo a la necesidad de una recuperación de saberes de AEE los cuales no eran considerados por las estudiantes en sus procesos de reconciliación integradora (Ausubel, 1968) al momento de diseñar sus propuestas pedagógico-didácticas en el trayecto de residencias.

Respecto a las observaciones de clases en AEE II, los aspectos se encuentran desarrollados en los anexos.

A partir de los registros de campo colegimos que en las prácticas docentes de AEE II prevalece un enfoque de integración curricular (Torres Santomé, 1998) expresado en la integración disciplinar a partir de la articulación de diferentes áreas (Música, Artes visuales y Educación física) y contenidos que se ponen relación con la experiencia. En el mismo sentido, percibimos que dicha articulación se basa en un eje establecido (en este caso con la consigna de elaboración de la planificación de un acto escolar y su desarrollo práctico) a partir del cual dialogan saberes procedentes de diferentes áreas (o lenguajes artísticos en este caso) dentro de una misma propuesta. Las observaciones realizadas nos permiten sostener que se lleva a cabo un trabajo interdisciplinar y colaborativo entre las tres docentes que integran el espacio curricular. Asimismo, inferimos que la clase observada es fruto de una planificación coordinada.

En cuanto al registro observacional de clases de Taller de práctica IV y Ateneos los aspectos se encuentran desarrollados en los anexos.

Entendemos que las prácticas registradas dialogan con la categoría curriculum integrado de Torres Santomé (1998, p. 206) el cual supone un abordaje interdisciplinar capaz de

poner en relación saberes y experiencias procedentes de diferentes áreas disciplinares. En tal sentido, la organización de contenidos se pauta en función a una problemática seleccionada, en la cual confluyen diversos conocimientos en una misma propuesta. En este caso, lo advertimos en las prácticas docentes desarrolladas a propósito de la consigna del trabajo práctico: repensando los actos escolares y las efemérides desde la ESI y las Ciencias Sociales. Asimismo, los registros de observaciones de clases nos permiten constatar que se lleva a cabo un trabajo interdisciplinar y colaborativo entre docentes.

A partir de los datos empíricos derivados de las observaciones de clases, vislumbramos que la propuesta "Construcción de actos escolares con sentido pedagógico", se vincula a la perspectiva teórica de Torres Santomé (1998, p. 131) en cuanto a que las consignas suponen la visibilización de relaciones de poder y la explicitación de la conflictividad social en torno a las figuras emblemáticas que se presentan en los actos escolares. En estos términos, inferimos que subyace un planteo curricular integrador de nivel interdisciplinar, contrahegemónico y emancipador (1998, pp. 132-146). En tal sentido, entrevemos que las prácticas docentes registradas en AEE II y Taller de práctica IV y Ateneos dialogan con las concepciones de justicia social (Santomé, 2011) y justicia curricular (Connell, 2006) las cuales plantean la reestructuración en la organización de los saberes a partir de un enfoque político y epistemológico.

Al mismo tiempo, las evidencias recogidas en las observaciones realizadas en AEE II y Taller de práctica IV, nos permiten reconocer un intento de pasaje de integración aparente hacia la interdisciplinariedad crítica. Lo advertimos a partir de la construcción de acuerdos colectivos entre docentes (plasmado en el acuerdo institucional celebrado a fines de 2022), en la selección conjunta de problemáticas sociales (en este caso en función a una observación llevada a cabo por los docentes, respecto a la reproducción de actos escolares de corte tradicional) y en la restitución de memorias marginadas (particularmente a partir del enfoque crítico desde el cual se plantea la visibilización de educadoras argentinas) que resultan objeto de abordaje interdisciplinar. Esta perspectiva implica procesos de análisis crítico de los marcos teóricos, conceptuales y metodológicos asumidos por parte de los docentes implicados (Torres Santomé, 1998, pp.81-82).

Un elemento significativo que queremos reponer, es la consideración que los lenguajes artísticos en su multiplicidad (Música, Teatro, Danza, Artes visuales, Educación física)

posibilitan articulaciones y experiencias globalizadoras respetando los límites, la identidad y lógica epistemológica de cada uno de los espacios.

Entendemos que las prácticas docentes de AEE II y de Taller de práctica IV y Ateneos parten de un enfoque didáctico que intenta romper con las lógicas tradicionales, academicistas y fragmentarias, para abrir espacios dialógicos, de construcción colectiva de sentidos múltiples, diversos, capaces de trascender el orden académico, expandiendo las experiencias formativas. En tal sentido, inferimos que las propuestas pedagógico-didácticas se plantean como un espacio de producción de sentidos y saberes. (Augustowsky, 2025, p. 31)

Un aspecto recurrente que identificamos en las observaciones de clases y en las entrevistas, tiene que ver con la promoción de una amplitud de experiencias desde el abordaje interdisciplinar, tanto en AEE I y II como en Taller de Práctica IV y Ateneos, en las cuales la confluencia de cada campo disciplinar (desde la especificidad de su lenguaje y lógica epistemológica) formula una mirada integradora orientada hacia el campo de las prácticas pedagógicas. Identificamos otra regularidad manifiesta en las palabras de las y los docentes entrevistados, en relación con la reducción de la carga horaria (En AEE I/II, tres horas cátedra semanales y Ateneos, dos horas cátedra semanales) la cual influye en las posibilidades formativas de los y las estudiantes.

En función a lo analizado, constatamos la primera conjetura sostenida, respecto a que la apertura al trabajo conjunto en Taller de Práctica IV y Ateneos y AEE I/ II, contribuye a enriquecer la perspectiva de prácticas de la enseñanza basadas en el curriculum integrado (Efland, 2000; Torres Santomé, 1998).

Consideramos que dada la necesidad de los aportes desde la especificidad y el tipo de acompañamiento que realiza AEE II en las instancias de residencias, debería ser un espacio curricular con continuidad en cuarto año de la carrera.

Entendemos que la experiencia de recuperación de saberes desde la interdisciplinariedad y la integración en función a la propuesta “Construcción de actos escolares con sentido pedagógico” pone el acento en las experiencias estéticas, como principio de continuidad experiencial en cuanto a que, el valor intrínseco de las experiencias estéticas facilitadas, promovidas a partir de AEE I y II y la recuperación de saberes y aportes realizados por Taller de Práctica IV y Ateneos repercuten y contribuyen en las prácticas de la enseñanza

del estudiantado (residencias), en tanto se logra una experiencia sostenida y orientada (Eisner, 2002).

Por otra parte, la iniciativa se inscribe desde la interdisciplinariedad como perfil metodológico-didáctico, pero encuentra su mayor nivel de integración curricular (Efland, 2002; Torres Santomé, 1998) al basarse en las experiencias estéticas (facilitadas en principio por AEE I y AEE II) como principio de continuidad experiencial, que se reconstruye y amplía en Taller de Práctica IV y Ateneos.

Si bien la propuesta de articulación interdisciplinar puede considerarse incipiente, entendemos que forja las bases para: dar continuidad a la iniciativa (y evaluar a largo plazo el impacto formativo), incorporar al planteo otros espacios curriculares, principalmente a los Talleres de Práctica I, II y III, enriquecer la propuesta incluyendo actividades culturales que problematicen las líneas conceptuales de trabajo al interior del instituto formador.

Desde la perspectiva de Augustowsky (2025, p. 34) las propuestas llevadas a cabo pueden interpretarse en clave de Pedagogía de cauce y río, en cuanto que en el fluir permanente se intentan inscribir modos de educar y acompañar desde la transformación colectiva.

A partir de la indagación realizada podemos acreditar la conjetura inicial de la cual partimos la cual sostiene que, las propuestas pedagógico-didácticas basadas en experiencias estéticas influyen significativamente en las futuras prácticas de la enseñanza.

En lo que atañe a la segunda conjetura respecto a la subordinación de la experiencia estética a los saberes disciplinares plasmada en los DCJ Decreto 564/02 y Decreto 528/09, no hemos hallado elementos empíricos que permitan sostenerla. Por el contrario, hemos encontrado indicios que dan cuenta de la importancia del arte en el trayecto de formación docente inicial, incluso como eje trasversal e integrador de los saberes.

Por otra parte, podemos validar la tercera conjetura planteada, respecto a que las experiencias estéticas como principio de continuidad experiencial (Dewey, 1960) facilitan los procesos dialógicos interdisciplinares al interior de las prácticas docentes en el marco de las residencias, facilitando al estudiantado la integración curricular y la recuperación significativa de marcos epistemológicos y metodológicos.

Considerando la evidencia recopilada, podemos sostener parcialmente la cuarta conjetura presentada respecto a que el núcleo relacional promovido en torno de las experiencias

estéticas como principio de continuidad experiencial, (Dewey, 1960) posibilita trascender los enfoques disciplinares centrados en la colección de asignaturas, dando lugar a una propuesta curricular integrada. Entendemos que debería plantearse una continuidad sostenida, explicitada en el proyecto institucional curricular, en el cual se plasmen, sistematicen y evalúen las acciones llevadas a cabo. No obstante, advertimos una clara intencionalidad de establecer acuerdos entre espacios curriculares tendientes a romper con la lógica de fragmentación disciplinar, así como facilitar experiencias estéticas y culturales al estudiantado.

6. Acuerdos institucionales e integración curricular

En el fondo de mí, en el fondo de mí veo
temor y veo sospechas, con mi fascinación nueva.
Yo no sé bien qué es, yo no sé bien que es
Vos dirás: son intuiciones, verdaderas alertas

García, 2002, 1:06

Destacamos que las propuestas estudiadas se enmarcan en un acuerdo institucional establecido en el Profesorados de Educación Primaria y en el Profesorado de Educación Nivel inicial, en el año 2023. Dicho acuerdo surgió con el propósito de generar instancias dialógicas entre espacios curriculares, para potenciar el abordaje de contenidos y enriquecer las perspectivas bibliográficas. En tal sentido, se pautaron articulaciones entre espacios curriculares de la formación pedagógica, de la formación específica y de la formación en la práctic[64]a.

Las articulaciones interdisciplinares se llevaron a cabo entre espacios curriculares, como ser Talleres de Práctica I, II, III[65] y IV; Movimiento y cuerpo y AEE I y II, Movimiento y Cuerpo II y Taller de comunicación oral y escrita, AEE I-II y Lengua y su Didáctica I, Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria I y II, Área Estético Expresiva I y Taller de Resolución de Problemas y Creatividad.

Respecto al abordaje que desarrollan los Talleres de práctica I, II y III, pudimos colegir que, si bien algunos docentes a cargo de dichos talleres integran el arte como elemento transversal de sus propuestas, en la mayoría de los casos predomina el uso de imágenes

[64] Dichas articulaciones son de tipo horizontal (mismo año de cursado) y vertical (recuperación de ejes temáticos, experiencias, bibliografía de primer a cuarto año de la carrera Profesorado en Educación Primaria).
[65] Para mayor detalle los aspectos mencionados pueden consultarse en los anexos: Cuestionario a Talleres de práctica I, II y III.

como estrategia metodológica para la enseñanza de los contenidos disciplinares. Las imágenes se presentan como recurso disparador, como recursos de análisis o como recurso para la síntesis conceptual de los contenidos trabajados. En virtud a ello, podemos vislumbrar que dichas prácticas dialogan con el enfoque teórico de las autoras Sanjurjo y Rodríguez (2013) quienes destacan la importancia en la implementación de apoyaturas visuales como recurso articulado con otras estrategias didácticas tale como la exposición dialogada, la narrativa y la ejemplificación, facilitando así el proceso de enseñanza.

En tal sentido, colegimos que la inclusión de imágenes supone una elección estilística/didáctica (Augustowsky, 2005) dentro del proceso de construcción metodológica (Edelstein, 2000) en el marco formativo. Entendemos que estas decisiones didácticas dialogan con las categorías de alfabetización visual (Augustowsky, 2012) alfabetización estética, (Akoschky, 2002) agenciamiento, (como la toma de control sobre la propia actividad mental) reflexión, (dada por la actividad creadora y transformadora del sujeto) y cultura como espacio de negociación (Bruner, 1990).

El acuerdo antes mencionado, posibilitó la ampliación de relaciones interdisciplinares, facilitando nuevas propuestas de articulación, tendientes a la integración curricular. Por ejemplo: Taller de Práctica I (Dimensión corporal en la formación docente) y Movimiento y Cuerpo y AEE I; Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria I, Sociología de la Educación y Pedagogía; Didáctica General y Psicología y Educación; socialización de experiencias entre Taller de Práctica II y III, AEE I y Taller de Práctica II.

En el mismo sentido, a nivel institucional se promovieron actividades interdisciplinares transversales vinculadas a la lógica propuesta por los Itinerarios por el mundo de la cultura, tendientes a enriquecer el capital cultural de los/as estudiantes. Un ejemplo de ello, es la participación en Escuela de espectadores: jornadas de cine y debate; jornada con bibliotecas, editoriales y escritoras santotomesinas: Biblioteca Rodante Tacuarita-Imperfectas Fordistas- Leguera Cartonera; conciertos didácticos de la Orquesta Sinfónica Provincial, Obra de teatro: El cuenco; conciertos didácticos de Sonamos Latinoamérica; Noche de los museos y jornada abriendo juego. Entendemos que estas decisiones institucionales que incluyen a las diferentes carreras de manera transversal permiten a las/os estudiantes acceder a diversas experiencias culturales formativas. A propósito de ello, recuperamos las palabras de Maxine Green para quien:

> La imaginación [nos permite] movernos hacia el "como si" – ir más allá de lo actual a mundos inventados, para hacerlo dentro de nuestra experiencia. Para ingresar a un creado mundo, un mundo inventado, es necesario contar con nuevas perspectivas que se abran sobre nuestros mundos vividos, las realidades cotidianas que a menudo se dan por sentadas (Greene, 2001, p. 81).

En 2023, se llevó a cabo la jornada institucional: Derecho a la identidad, en la cual participaron los espacios curriculares de Movimiento y cuerpo I y II, Taller de Práctica III y IV, Ciencias Sociales y su didáctica y AEE I y II.

En esa propuesta se presentaron trabajos interdisciplinares realizados por estudiantes de los Profesorados en Educación Primaria e Inicial. Fueron socializadas las propuestas a partir de la selección de algunas planificaciones, recursos didácticos elaborados a propósito del contenido: Derechos de los niños/as y adolescentes. Derecho a la identidad. También se realizó una selección de materiales bibliográficos para el abordaje del contenido en las aulas de Nivel Primario e Inicial, a propósito del día Nacional por el Derecho a la Identidad.

En 2024, se desarrolló la propuesta Literatura en el cuerpo: una experiencia sensible para expresarse. Participaron en esta actividad, estudiantes de 2do. Año "A" del Profesorado en Educación Primaria, a través de los espacios curriculares de: Movimiento y Cuerpo II y Lengua y Literatura. La socialización de este tipo de proyectos de articulación, permitió al estudiantado acceder a experiencias de referencia, orientadas a facilitar diálogos interdisciplinares. Entendemos que las propuestas institucionales emprendidas pueden interpretarse como experiencias aglutinadoras o como propuestas de educación interseccional (Acaso, 2006, p. 16) ya que no contamos con evidencias suficientes para afirmar que los espacios curriculares que participan en las actividades mencionadas realizan un proceso de integración curricular, al menos en los términos planteados por Torres Santomé (1998). Finalmente, interpretamos que las iniciativas institucionales llevadas a cabo dialogan con la observación de Augustowsky (2012, p. 13) en cuanto a que: "El arte se transmite como curriculum explícito y en ocasiones como contenido algo oculto o implícito. Incluso hay arte en su ausencia, cuando se reclama como necesidad, como derecho".

Conclusiones

El momento de la consumación es al mismo
tiempo el momento de un nuevo comienzo.
Dewey, 2008, p. 34.
Todo lo que está escrito en estos cuadernos míos
tiene este carácter de no querer ser nunca definitivo
Valery, 1922, p. 599.

En el Primer movimiento demarcamos las preguntas iniciales, los antecedentes y los aspectos metodológicos que configuraron el proceso de indagación. También avanzamos en delimitar las bases conceptuales que definieron el desarrollo de la investigación. A través de la categoría experiencia estética de Jean-Marie Schaeffer (2005) y arte como experiencia y continuidad experiencial de John Dewey (1960), recuperamos las concepciones que definen la trascendencia de las experiencias artísticas y estéticas del campo del arte, amplificando el diálogo interdisciplinar y la construcción de sentidos. El principio de continuidad experiencial, dado por el movimiento, el ritmo y la recuperación e integración de experiencias estéticas previas, fue el vector que orientó nuestra investigación.

En el Segundo movimiento, a partir del episodio de fuga uno abordamos el desplazamiento y diálogo interdisciplinar en la Didáctica y las Estéticas contemporáneas. Enfocamos el análisis epistemológico en las relaciones multidireccionales entre Didáctica General y Didácticas Específicas y los descentramientos propios de las Estéticas contemporáneas, como condición de posibilidad para repensar la potencialidad de la interdisciplinariedad. Esta discusión nos facilitó retomar la lógica de desplazamientos y modulaciones advertidas en el ámbito de las estéticas contemporáneas, lo que permite establecer diálogos interdisciplinares, al tiempo que recupera la trascendencia disciplinar respetando las estructuras sintácticas de los campos de saber. En el mismo orden de cosas, establecimos relaciones conceptuales de apertura e inclusión entre los planteos de Jean-Marie Scheaffer (2005), de John Dewey (1960, 2004, 2008) y Nicolas Bourriaud (2009).

En el episodio de fuga dos, titulado “experiencias estéticas, cristalización y negociación de significados”, desplegamos a través de la perspectiva psicológica la relevancia del arte como experiencia y sus posibilidades para el desarrollo cognitivo. Esta indagación nos permitió recuperar contribuciones teóricas de figuras claves, presentes en la formación

docente inicial, lo que nos facilitó, a su vez, aventurar el trazado de diálogos interdisciplinares al interior del trayecto de formación docente. A través de este episodio de fuga, contribuimos al diálogo interdisciplinar, a partir de la recuperación de la Psicología Socio-histórica y la Psicología Cultural las cuales fortalecen la argumentación a favor de las experiencias estéticas, desde su potencial formativo. Dichas perspectivas psicológicas se hallan presentes en la propuesta curricular del Profesorado en Educación Primaria y son de oportunidad para establecer articulaciones interdisciplinares entre AEE I, Taller de Práctica I y Psicología y Educación. A su vez, su abordaje facilitaría una posible proyección de propuestas didácticas que, recuperando las experiencias estéticas como principio de continuidad experiencial, tiendan a lograr la integración curricular.

En el episodio de fuga tres, "continuidades y rupturas en la formación docente", examinamos la demanda de la dimensión estético-estetizante, en el campo educativo en el siglo XIX y principios del XX en Argentina como respuesta político-pedagógica a los debates sobre la construcción de la Nación moderna. Analizamos dicha dimensión presente en las instituciones educativas (De nivel primario y superior de las escuelas Normales) en tanto dispositivo subjetivante y como proceso de agenciamiento didáctico, en la formación docente.

La idea de la escuela como fábrica de lo sensible instituyó un mundo sensible común, capaz de trascender a las sensaciones y reglas del gusto, atendiendo a modos de conocer, de repartir/distribuir y de inscribir, al tiempo de, promover una serie de prácticas pedagógicas estetizantes de las experiencias individuales y colectivas. Este rastreo nos permitió visibilizar, aquellas concepciones histórica y pedagógicamente establecidas en las bases de la formación docente inicial, las cuales mantienen un cierto grado de continuidad en el presente.

La indagación llevada a cabo contribuyó a conocer la prevalencia de un modo de apropiación del saber, centrado en la observación, dando lugar así a prácticas docentes, configuradas desde un agenciamiento didáctico oculocéntrico.

El aporte teórico realizado en estas instancias de la investigación, es el análisis de perspectivas que, puestas en diálogo permiten repensar las configuraciones del campo didáctico-curricular dentro del proyecto educativo fundacional y de la herencia normalista presente, incluso, en los actuales procesos formativos del Profesorado en Educación Primaria.

En el episodio de fuga cuatro “arte para la integración curricular”, realizamos un análisis histórico-político-pedagógico sobre del lugar del arte en las propuestas curriculares. Para ello, recuperamos aportes de referentes como: Eliot Eisner (1998, 2002, 2004), Arthur Efland (2000, 2002) Maxine Greene (2005) y Ana Mae Barbosa (2009). Además, analizamos las posibilidades formativas del currículum integrado o en red, formulado por Arthur Efland (2002) y la perspectiva basada en la integración curricular propuesta por Jurjo Torres Santomé (1998). Encontramos en esta indagación, contribuciones que proporcionan herramientas teóricas para proyectar propuestas pedagógico-didácticas tendientes a la integración curricular.

Realizamos el análisis de los DCJ Decreto N° 564/02 y Decreto 528/09 con el propósito de revisar permanencias y discontinuidades respecto a la valoración de las experiencias estéticas en la formación docente inicial. A partir de esta indagación, nuestro aporte teórico se circunscribe al abordaje conceptual de perspectivas curriculares presentes en los documentos curriculares jurisdiccionales para la formación docente en Nivel Primario y sus derivaciones pedagógico-didácticas, en las propuestas de AEE I y AEE II y Taller de Práctica IV y Ateneos. En tal sentido y como planteamos anteriormente, realizamos un aporte desde la singularidad del contexto.

En el episodio de fuga cinco “experiencias estéticas en la formación docente”, analizamos una experiencia desarrollada por la autora Isabel Molinas. Producto de esta búsqueda, vislumbramos cómo una propuesta didáctica entrama una construcción metodológica a través de experiencias estéticas como aspecto significativo y propio de una configuración didáctica.

En el Tercer movimiento, con el objetivo de realizar un estudio contextual al interior del IES N° 64 Ana María Fonseca, analizamos las propuestas didácticas de AEE I, AEE II y Taller de Práctica IV y Ateneos, del Profesorado en Educación Primaria. Consideramos que las propuestas se basan experiencias estéticas que operan como principio de continuidad experiencial, con la intención de lograr una integración curricular.

En virtud a lo antes expuesto, adscribimos a la idea de Foucault retomada por Molinas (2015, p. 117): “La tarea consiste en *valorizar las cosas a partir de la realidad dentro de un cosmos*, en construir conocimiento a partir de una experiencia y de una reflexión situadas por parte del sujeto”.

Este proceso, además de permitirnos hacer visibles las perspectivas pedagógico-didácticas sostenidas por los docentes en el trayecto de formación docente inicial, posibilitó recuperar experiencias que podrían institucionalizarse y sostenerse en el tiempo.

Destacamos que aquella observación, que en principio se advirtió como vacancia (en cuanto a la nula o escasa articulación disciplinar en la propuesta de formación inicial, en el profesorado de educación primaria) pudo verse modificada, a partir de la investigación llevada a cabo ya que, hemos recuperado propuestas pedagógico didácticas entre AEE I, AEE II y Taller de Práctica IV y Ateneos que, a partir de experiencias estéticas que operan como principio de continuidad experiencial se proyectan hacia la integración curricular.

Si bien, a nivel institucional dicha integración no incluye a todos los espacios curriculares, hallamos iniciativas de articulación interdisciplinar en diferentes propuestas didácticas. No obstante, en algunos Talleres de práctica y espacios curriculares, se plantean las experiencias estéticas como estrategia didáctica, subsidiarias al desarrollo de saberes disciplinares, pero no operando como principio de continuidad experiencial para la integración curricular.

A partir de la indagación llevada a cabo logramos el objetivo general establecido inicialmente, en cuanto a la contribución de conocimiento sobre las propuestas y prácticas que se construyen entre AEE y el Taller de Práctica IV y Ateneos a partir de la experiencia estética como principio de continuidad experiencial y como estrategia de integración curricular. En cuanto al logro de los objetivos específicos, concretamos el relevamiento y análisis de aportes emergentes de las zonas de borde (configuradas por las relaciones entre las Teorías Psicológicas del aprendizaje, de la Pedagogía, de la Sociología, de la Historia de la Educación y de la Didáctica General) dando cuenta de la importancia de la dimensión estética en las prácticas de la enseñanza en la Educación Primaria.

Atendiendo al contenido de la investigación reponemos las palabras de Dewey sobre la idea de conclusión: “Una -conclusión- no es una cosa separada e independiente, sino la consumación de un movimiento” (Dewey, 2008, p. 18). Dicha noción proporciona un espacio para plantear nuevos interrogantes. Al mismo tiempo, la inspiración para la estructura de la tesis ha sido la obra de John Dewey y como no podría ser de otra forma la trama metafórica supone cerrar la fuga a través de una coda nutrida de vectores hacia futuras investigaciones.

Podríamos imaginar un análisis de proyección territorial más amplio, que incluya el estudio de las propuestas pedagógico didácticas en los Profesorados de Educación Primaria en la provincia de Santa Fe.

También sería posible diagramar una investigación de tipo transversal y comparativa de los últimos tres Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Profesorado en Educación Primaria, respecto a las concepciones y perspectivas sobre las experiencias estéticas en la formación docente inicial y sus implicancias formativas en las/os egresadas/os.

Asimismo, no sería extraño aventurar una indagación respecto a la presencia o ausencia de experiencias estéticas en los trayectos de formación docente inicial de las/os docentes del IES N° 64 Ana María Fonseca. Intuimos que el perfil de formación docente, en su mayoría universitaria, se centra en una formación teórica pedagógica y disciplinar, por lo que la posibilidad de generar propuestas didácticas que consideren a las experiencias estéticas, queda a criterio de las inquietudes y configuraciones didácticas de cada docente en particular. Insistimos en el carácter intuitivo de estas ideas.

Finalmente, dejamos abierto un interrogante vinculado al carácter performático que adquieren las prácticas docentes (más allá de los espacios curriculares AEE I-II y Movimiento y cuerpo) a partir del perfil metodológico del trabajo en Talleres, a la luz de la categoría configuraciones didácticas propuesto por Edith Litwin (1997) y a partir de los aportes de Luis Porta (2018) desde sus investigaciones sobre “docentes que dejan huella”.

Coda

El ojo que mira oye palabras que bautizan las
imágenes que ve y las que no ve. Al oírlas, se las imagina.
Noé, 2024, 8



4| Luis Felipe Noé. *Sin-Fonia*, 2020. Acrílico y tinta sobre tela.
https://www.luisfelipenoe.com/colecciones/fundacion-tres-pinos-buenos-aires/

En esta tesis, a través de tres movimientos y cinco episodios de fuga hemos podido recuperar algunas de las complejas relaciones entre experiencia estética, continuidad experiencial, integración curricular y formación docente inicial. Esta composición no hubiese sido posible sin cada trayecto, cada melodía, cada contrapunto, cada ritornelo ejecutado y dirigido en los seminarios de la Maestría que le han dado el soporte y totalidad al trabajo presentado. Arribar a esta meta nos hace pensar en el último acorde de nuestro trabajo e inicio de instancias por venir.

Decidimos abrir el final de esta composición con las palabras y la obra del artista plástico Luis Felipe Noé quien ha inspirado múltiples preguntas, las cuales actuaron como *stretto*, dentro de esta fuga.

Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona. Paidós.

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas de la enseñanza en las artes y la cultura visual.* Madrid. Libros de la catarata.

Acaso, M. y Megías, C (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación.* Barcelona. Paidós.

Acaso, M. et al. (2019). El arte de educar creativamente. Reflexiones para una educación artística contemporánea. No mires el cuadro ni mires tu móvil. Por una educación artística interseccional. Sabater. TEA.

Achilli. E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de formación docente*. Rosario. Santa Fe.

Aebli, H. (1951). La didáctica tradicional y su fundamento psicológico. En: *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget.* Buenos Aires. Editorial Kapeluz.

Agamben, G. (2007). *Qu'est–ce qu'un dispositif?* París. Éditions Payot & Rivages.

Agar, M. (1980). The Professiónal Stranger. An Informal Introduction to Ethnography. Londres, Academic Press.

Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. IIPE/UNESCO Sede Buenos Aires.

Aguirre Arriaga, I (2005). *Teorías y prácticas en la educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética.* Octaedro. Barcelona.

Aguirre Arriaga, I. (2005). *Educar desde y para la experiencia estética.* La educación artística y la formación de los sujetos. La educación artística pre-universitaria. Área Artística. Comp: Fernando Miranda y Gonzalo Vicci. Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes".

Aguirre Arriaga, I (2006). Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. Foro virtual permanente del Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y el Caribe. Bogotá. Universidad Pública de Navarra.

Akoschky, J et al. (2002). *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.* Buenos Aires. Paidós.

Alliaud, A. (2004). La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. Revista de *Educación*. Año 1. N° 1.

Alliaud, A. (2014). *Estudio sobre los Planes de Estudios de las Carreras de Formación de Docente en el MERCOSUR*. Buenos Aires. Teseo/PASEM/OEI.

Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en Sociología. Una aproximación interpretativa.* Madrid. Editorial Fundamentos. Colección Ciencia.

Altamirano, C y Sarlo, B (1997). "La Argentina del Centenario: campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos". En: *Ensayos argentinos*. Buenos Aires. Ariel. 14.

Álvarez, J. G. (2020). *Emociones cotidianas: una propuesta artística y literaria (en la línea de la literatura infantil como posibilidad de experiencia estética en la educación básica primaria) de una maestra del lenguaje en la I.E*. [Tesis de grado]. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, Antioquia. Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes. Medellín, Colombia

Álvarez, Z., et al. (2010). "La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables". Revista de *Educación*, 1(1). https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/12/56

Andrade da Silva, C et al. (2020). Marcos de teorías poscríticas para repensar la investigación en educación ambiental: la experiencia estética y la subjetividad en la formación de profesores y educadores ambientales. *Pensamiento Educativo*. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana. 57(2), 1-17. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Anijovich, R (2009). Transitar la formación *pedagógica*. Buenos Aires. Paidós.

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires. Aique.

Appleyard, J. A. (1965). Coleridge's Philosophy of Literature: The Development of a Concept of Poetry.

Augustowsky, G. (2008). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Buenos Aires. Tinta Fresca.

Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.

Augustowsky, G. (2009). *Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa.* Conferencia pronunciada el 14 de noviembre de 2009 en el ámbito del

SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Escuela de Educación de la UdeSA.

Augustowsky, G. (2023). La clase imaginada: Variaciones visuales para planificar la enseñanza. En: Augustowsky y Del Valle. *Territorios de la educación artística en diálogo.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Universidad Nacional de las Artes.

Augustowsky, G. (2024). Del jardín del edén a las mujeres árboles. Imágenes de la naturaleza para la formación docente. Praxis educativa, Vol. 28, N° 2 mayo-agosto 2024. E -ISSN 2313-934X. pp. 1-15. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280205

Augustowsky, G. (2024). *¿Es posible enseñar a mirar? Apuntes para un sensorium didáctico. Artedoc. Revista UNA.* Recuperado de https://assets.una.edu.ar/files/file/formacion-docente/2024/2024-una-fd-revista_artedoc_02-augustowsky.pdf

Augustowsky, G. (2025). *Herencias, destinos y guirnaldas.* En: *Educación artística: historias, presentes y futuros imaginados* / Alderoqui Silvia [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Formación Docente UNA.

Ausubel, D. (1968). Educational Psychology. A cognitive View. Nueva York. Rinehart and Winston.

Aznar, P y García, C. (1991). "El amor". Tango 4. Sony Music Entertainment Argentina S.A

Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal.* Buenos Aires. Siglo XXI

Barbosa, A. M. (2009). *Arte, cultura y educación.* Ponencia encuentro nacional de arte, diversidad cultural y educación. Facultad de arte PUCP. Perú. Noviembre

Barberis, M y Leumann, L. (2014). "Arte, público(s) y educación". (2014). *Artilugio*, 1, 20-23. https://doi.org/10.55443/artilugio.n1.2014.12047

Battista, S. (2022). La experiencia estética del sublime cognitivo: estética, aprendizaje y educación. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

Belinche, D. (2016). *Arte, poética y educación* /- 1a ed compendiada. La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes.

Bernaschina Cuadra, D. (2019). "Las TIC y Artes mediales: La nueva era digital en la escuela inclusiva". *Alteridad.* 14 (1) 40-52. https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.03.

Berkenbrock-Rosito M. M.; Fernandes, M. T. “Colcha de Retazos”: La estética del yo en la narrativa pictográfica en el paradigma plural singular. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023150, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18836

Berstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. Universidad pedagógica Nacional. No. 15 I SEMESTRE 1985.

Borges, J. L y Guerrero, M (1998). Libro de los seres imaginarios. Obras completas. Buenos Aires. Emecé.

Bourdieu, P. (1989) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus.

Bourdieu, P. (1993). *Esprits d'Etat. In: Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 96-97, mars 1993. Esprits d'État. pp. 49- 62.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social.* México. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2006). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario.* Barcelona. Anagrama.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico.* Argentina. Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura.* Buenos Aires. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto.* Buenos Aires. Siglo XXI.

Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional.* 1ra Ed. Buenos Aires. Adriana Hidalgo.

Brousseau G. (1998). *Théorie des Situations Didactiques*. Grenoble. La Pensée. Sauvage

Bruner, Jerome. (1990). *Acts of meaning.* Harvard. Harvard University Press.

Bruner, J. (1962) Después de Dewey ¿Qué? En: *El saber y el sentir.* México. Editorial Pax México.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje. Los lenguajes de la educación.* Madrid. Alianza.

Bruner, J. (1986). *Realidad Mental y mundos posibles. Los actos dela imaginación que dan sentido a la experiencia.* Barcerlona. Gedisa.

Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Colección Aprendizaje, 125. Madrid. Editorial. Visor.

Camarena-Acosta, M., et al. (2024). "Educación estética y creatividad en la experiencia estudiantil universitaria. Un estudio etnográfico-narrativo". Bordón, *Revista de Pedagogía*, 77(1), 31-46. https://doi.org/10.13042/Bordon.2025.107087

Camilloni, A. (1993). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.

Camilloni, A. (2014). *Las difíciles relaciones entre la investigación sobre la enseñanza y la práctica de la enseñanza.*

Camilloni, A. (2014). "Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico". *Revista de educación*. Año 5 Nº7.

Camilloni, A. (2014). "Las didácticas de las profesiones y la didáctica general, las complejas relaciones de lo especifico y de lo general". En: *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior.* Comp. por María Mercedes Civarolo y Sonia Gabriela Lizarriturri. 1a ed. - Villa María: Universidad Nacional de Villa María

Camilloni, A. (2016*). Leer a Comenio su tiempo y su didáctica.* Paidós

Camilloni, A. (2020). Materiales de estudio. Clase 1, 2 y 3- MDE- Seminario Corrientes Didácticas Contemporáneas. UNL.

Camilloni, A. (2021). Materiales de estudio. Clase 1, 2 y 3- MDE- Seminario Epistemología de la didáctica. UNL.

Cárdenas, H. (2013). *Diario de ruta. Enseñar y aprender en tiempos del renacer indoamericano.* Buenos Aires. Colihue.

Cardona, Santamaría Velazco, et al. (2018). Colección Estéticas Contemporáneas. Universidad Pontificia Bolivariana. Estudios de Filosofía, núm. 58, 2018, Julio-diciembre. Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia.

Caro Torres, N. (2016). “Pensar la literatura y la enseñanza de las ciencias en la educación básica: a propósito de una experiencia estética con el cuento y la novela. Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria”. L. Vieco S.A.S. Medellín. Colombia.

Caro Torres, N. (2020). *Diálogos entre la literatura y las ciencias: construcción de una estrategia didáctica para la formación estética de profesionales en la educación superior*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada. Medellín, Colombia.

Capasso, V. (2018) “Sobre usos de la web vinculados a la producción y enseñanza de prácticas artísticas contemporáneas”. *Revista de Arte Contemporáneo* (06), 96-102. https://doi.org/10.26807/cav.v0i06.144

Carr, W (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Laertes

Castillo Bustos, M. (2020). “La Formación del docente desde una perspectiva estético-pedagógica”. *Investigación y Desarrollo*. N° 6 (1), 15-24. https://doi.org/10.31243/id.v6.2013.43

Ceja Bernal, L. F. (2020). “Fundamentos de una pedagogía de la identidad del arte”. Capítulo V. En: *El Sincretismo artístico. Las artes, sus discrepancias, concordancias y una docencia conciliador*a. Universidad de Colima. Enfoque académico. México.

Cerati, G (1999). Puente. Bocanada. Sony Music Entertainment Argentina S.A

Cerati, G (2009). Fuerza natural. Fuerza natural. Sony Music.

Civarolo, M. (2014). Disrupciones y tensiones como continuidad en la relación entre la didáctica general y las didácticas específicas. En: *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Comp. por María Mercedes Civarolo y Sonia Gabriela Lizarriturri. 1a ed. - Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

Clauser, J. K. “The pansophist: Comenius”, en Paul Nash, Andreas M. Kazamias y Henry J. Perkinson (Eds.). The educated man: studies in the history of educational thought. Nueva York, John Wiley & Sons, 1966. En: Camilloni (2016)” *Leer a Comenio: su tiempo y su didáctica”*. Paidós.

Cobaleda Esteca, M. (2011). “Hacia una interpretación de la praxis pedagógica en el aula, como un aporte a la formación integral por medio del arte en la básica primaria”. Universidad de Medellín. Colombia.

Comenio, J. A. (2017). *Orbis sensualium pictus*. Barcelona. Libros del zorro rojo.

Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social* (tercera edición). Madrid. Morata.

Consejo Nacional de Educación. (1902). "El arte en la educación". *El Monitor de la Educación Común*. (357. Noviembre) 791-793. Biblioteca Nacional de Maestros.

Contreras, D. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. España, Akal.

Consejo Nacional de Educación. (1902). "El arte en la educación". *El Monitor de la Educación Común*. (357. Noviembre) 791-793. Biblioteca Nacional de Maestros.

Corominas, J. (1991). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico.* Madrid. Gredos.

Cucuzza, R. (1984). "La ley 1420 desde un ángulo de discusión ideológica sobre su significado histórico". En: Bravo, Héctor F. (Comp.). A cien años de la ley 1420. Buenos Aires, CEAL.

Dalmaroni, M. (2006). *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado*. Rosario, Beatriz Viterbo.

Davini, M. C. (1995). *La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.

Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente.* Buenos Aires. Paidós.

De Alba, A. (1998). *Crisis, mito y perspectivas.* Buenos Aires. Miño y Dávila.

Dei, D. (2011) (2002). *La tesis. Cómo orientarse en su elaboración.* Buenos Aires. Prometeo.

Deleuze, G y Guattari, F. (2009). *Biografía cruzada*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.

Deleuze, G y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.* Valencia. Pre-textos.

De Miguel, R. (2020). María Acaso: "Art Thinking entiende las artes como herramientas para darle la vuelta al sistema". Entrevista. Educación 3.0. Disponible en: https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/maria-acaso-art-thinking/. Consultado en: agosto de 2022

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3a Ed.) Thousand Oaks, CA. Sage.

Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires. Losada.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.* Barcelona. Paidós.

Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid. Morata.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*, trad. de Jordi Claramonte. Barcelona. Paidós.

Díaz Barriga, Á. (2003). "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas". En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vól. 5. Disponible en: http://redie.uabc.mx/

Didi-Huberman, G. (2006). Lo que vemos, lo que nos mira. Buenos Aires. Manantial.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Buenos Aires. Paidós.

Dosse, F. (2009). *Gilles Deleuze y Félix Guattari. Biografía cruzada*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.

Dussel, I. (2003). "La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares". *Anuario Argentino de Historia de la Educación*. Núm. 4. Buenos Aires. Prometeo

Edelstein, G y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Colección triángulos pedagógicos. Buenos Aires. Kapelusz.

Edelstein, G. (2000). "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica". en la *Revista del IICE* Nro. 17. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Efland, A. (2000). *Una historia de la educación del arte*. Una historia de la educación del arte. Barcelona. Paidós.

Efland, A. (2002). La educación en el arte posmoderno. Buenos Aires. Paidós.

Eisner, E.W. (1979). *The Educational Imagination*. On the Design and Evaluation of School Programs. New York. Macmillan Publishing.

Eisner, E. W (1994*). The educational imagination* .Third Edition. New York. U.S.A.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado.* Paidós. Barcelona.

Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos.* Buenos Aires. Amorrortu

Eisner, E. W. (2004). *Educar la visión artística.* Barcelona. Paidós

Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México. Fondo de Cultura Económica. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1703/pr.1703.pdf 15

Espino Suar, J. A. (2011). "En contacto con el Arte: nuevas aplicaciones de las TIC en la programación de visitas a museos". *Educación artística:* Revista de investigación. (2) 82-85.

Farina, C. (2006) Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía. En: *Educación Física y Ciencia.* 8. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.134/ pr.134.pdf

Fasano, P. y otros (2015). "La etnografía: un método antropológico impregnado de comunicación. Actas de Primeras Jornadas de Investigación en Comunicación y Política: los problemas de la subjetividad y la cultura" / Sergio Caletti... [et. al.] compilado por Sergio Caletti; Carina Muñoz; Sebastián Rigotti. - 1a ed. - Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER.

Fernández, N. (2021). En: *Alcances extraestéticos de la experiencia del arte: aspectos éticos, políticos y cognitivos en las teorías estéticas contemporáneas.* Comp. por Romina Conti; Mariano Martínez Atencio. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Teseo.

Fernández Troiano, G. (2010). "Tres posibles sentidos del arte en la escuela". *Revista Iberoamericana de educación*. N o 52.

Ferrada Sullivan, J. (2020). "Educar en la vulnerabilidad: la educación estética como medio para la transformación social y cultural". *Educación y Pedagogía.* ArtsEduca 28, enero 2021 | http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2021.28.7 | ISSN:2254-0709 | pp. 100-109

Ferrer, C. (1996) *Mal de ojo*. El drama de la mirada, Buenos Aires. Colihue.

Fielding, N. (Ed.) (2003). *Interviewing*. Vols. I-IV. Thousand Oaks, CA. Sage.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* México. Siglo XXI.

Frigerio, G. y Diker, G. (2007). *Educar (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires. Del estante editorial.

Frigerio, G. (2010). Curioseando. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), Educar: *saberes alterados*. Paraná. Del Estante.

Gadamer, H. G. (1997). *La actualidad de lo bello El arte como juego, símbolo y fiesta*. Introducción de Rafael Argullol. Ediciones Paidós I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona Barcelona.

García, C. A (1994) Chipi Chipi. La hija de la lágrima. Sony Music Entertainment Argentina S.A

García, C. A. Influencia. Influencia. 2002. EMI Odeon SAIC. Argentina.

Gerbaudo, A. (2018). *El fuego, el agua, la biodegradabilidad. Apuntes metodológicos para un archivo por-venir.* Archivos, artes y medios digitales. Teoría y práctica. Colección Cuadernos de Investigación. Colección Cuadernos de Investigación. Universidad Nacional de Córdoba.

Gerbaudo, A. (2021). *Ni Dioses ni bichos*. Profesores de Literatura, curriculum y mercado. Universidad Nacional del Litoral.

Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.

Goetz y LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.

González Fulle, B y Repetto Rojas, D. (2023). *Enfoques transversales para una educación artística transformadora.* Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Chile. Colección: Educación artística.

González, J. V. (1957 [1888]). *La tradición nacional*. Buenos Aires.

González-Torres, F. (1991). "Sin título". (Portrait of Ross in L.A.). [Escultura]. Museo: Art Institute of Chicago, Chicago. Estados Unidos.

Gómez, P. y Mignolo, W. (2012). *Estéticas decoloniales*. Bogotá, Colombia: Universidad distrital Francisco José de Caldas.

Guber, R. (2001). *Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma.

Gubrium, J. F. y Holstein, J. A (2002). Handbook of Interview Research, Thousand Oaks, CA. Sage.

Gutiérrez Viñuales, R. (2002). "La infancia, entre la educación y el arte. Algunas experiencias pioneras en Latinoamérica (1900-1930)". *Artigrama*, N° 17.

Gutiérrez, R. (2003). *Síntesis histórica del arte en la Argentina* (1776-1930).

Greene, M. (2001). *Variations on a Blue Guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education.*

Greene, M. (2004). "Definir la educación estética y Notas sobre educación estética". En: *Variaciones sobre una guitarra azul*. Conferencias de educación estética. México. Edere.

Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social.* Barcelona. Graó.

Grignani, G. (1996). *Fabbrica di plástica*. Fabbrica di plástica. Universal Music. Italia. SRL.

Grosso, F. (2018). Entre instituciones...la formación de los alumnos del profesorado en

Artes Visuales en los espacios de la práctica. [Tesis de Maestría] didácticas específicas. Universidad Nacional del Litoral.

Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Morata.

Gvirtz, S y Palamidessi, M (1998). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza.* Buenos Aires. Aique.

Hachette Gutiérrez Viñuales, R. (2003). "Síntesis histórica del arte en la Argentina (1776-1930)".

Hammersley, M y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.

Haraway, D. (1988). *Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective*. Feminist Studies14, (3), 575-99.

Howard, J. (1951). *En otros años y climas distantes*. Buenos Aires. Raigal.

Huerta, R. (2019). Arte para primaria. Valencia, Editorial UOC, Pedagogías contemporáneas.

Jackson, Ph. (1968). *La vida en las aulas*. Barcelona. Morata.

Johnson, A. C. (1978). *Research Methods in Social Anthropology*. Londres, Edward Arnold.

Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vigotsky. Biografía de algunas ideas*. Alianza.

Krause, M. (1995). 2La investigación cualitativa - Un campo de posibilidades y desafíos". *Revista temas de educación*. No 7.

Kvale, S. (2008). *La entrevista en la investigación cualitativa*. Barcelona. Morata.

Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia.* Buenos Aires. Adriana Hidalgo.

Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid. Ediciones de la piqueta.

Ley de Educación Común 1420.

Lewkowicz, I. (2004). “Escuela y ciudadanía”. En: COREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires. Paidós

Ley Educación Nacional 26206.

Lince-Salazar, S. (2022). “Creatividad y alegría en la educación: experiencia vivencial y experiencia estética”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 79-101. https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.5

Lima, S. (2023). “Histórias costuradas ou ensinar e aprender em arte: algumas inquietações e experimentações”. En: Augustowsky y Del Valle. *Territorios de la educación artística en diálogo.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Universidad Nacional de las Artes.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. *Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires. Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Condiciones y Contextos. Buenos Aires. Paidós.

López Quintás, A. (2000). *La experiencia estética, fuente inagotable de formación humana.* Facultad de Filosofía. Universidad Complutense de Madrid. AISTHESIS. N° 33

McLuhan, M. (1972). *La Galaxia Gutenberg*. Madrid. Editorial Aguilar.

Maffía, D. (2013). *Los cuerpos como frontera.* Revista *Pensamiento penal.* https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/35819-cuerpos-frontera

Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Prosaica I. México. Siglo XXI.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009) *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid. Narcea.

Maquet, J. (1986). *La experiencia estética. La mirada de un antropólogo sobre el arte.* Madrid. Celeste Ediciones.

Marshall, C. y Rossman, G. B. (1999). “Designing Qualitative Research”. Thousand Oaks, California, Sage En: Vasilachis, I y Otros. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona. Gedisa.

Martínez, M. C. (2010). “Docentes de Educación Artística. Experiencias en el marco de la formación continua”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 52, enero-abril, 2010, pp. 95-108. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. España

Mason, J. (1996). *Qualitative Researching.* Londres, Sage. — 2006. Mixing methods in a qualitatively driven way. Qualitative Research. En: Vasilachis, I y Otros. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona. Gedisa.

Mascarell, D. (2019). "Las imágenes y su pluralidad en la contemporaneidad digital. Un enfoque pedagógico desde la educación en Artes Visuales". En: Huerta, Alonso Sanz y Ramón (2019). *Investigar y educar en diseño.* Valencia. Tirant Humanidades.

Mendizábal, N. (2006). "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa". En: Vasilachis, I y Otros. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires. Gedisa.

Mercante, V. (1918). "Escuelas normales". *Archivos de Ciencias de la Educación*. Vol: 2 (5).

Merlos, L. (2021). "Educación estética / educación artística. Perspectivas curriculares superpuestas de la enseñanza del arte en la escuela primaria de la provincia de Buenos Aires (1984-1999)". *Arte, Individuo y Sociedad* 33(4). 1235-1254.

Mesías-Lema, J. M. (2024). "Boniteza, la experiencia estética en arte y educación. Avances y argumentos científicos desde las neurohumanidades". En: *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2024, 11(2). e-ISSN 2386-7418 / https://doi.org/10.17979/reipe.2024.11.2.11431

Ministerio de Educación. (1909). Reseña sobre su creación, instalaciones, instrumental y trabajos realizados hasta la fecha. *El Monitor de la educación común*. (436).

Molinas, I. (2015). Arte sin disciplina, educación experiencial y educación espiritual. La dimensión estética en las prácticas de enseñanza de las artes visuales en la provincia de Santa Fe. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Molinas, I. (2017). "La experiencia estética y el diseño de aulas expandidas". *Catalejos*. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños. Vol. 3; Nº. 5, diciembre de 2017. ISSN (en línea): 2525-0493. (pp. 67- 85)

Molinas, I. (2021). "Materiales para la enseñanza: imágenes faro y curaduría". UNL Virtual.

Molinas, I (2022). "Tarjetas postales que intensifican la comprensión: reflexiones a partir del giro estético en el campo educativo". *Revista Educación*. Año XIV N°28.

Molinas, I. (2023). “Arte expandido, experiencia estética, vecindades y afectaciones sensibles”. En: Augustowsky y Del Valle. *Territorios de la educación artística en diálogo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Universidad Nacional de las Artes.

Molinas, I. (2025). *Entregate a la novela: un puñado de flechas sobre imaginación y futuro.* En: *Educación artística: historias, presentes y futuros imaginados* / Alderoqui Silvia [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Formación Docente UNA.

Monje Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias sociales y Humanas.

Montenegro Ortiz, C. (2014). “Arte y experiencia estética: John Dewey”. Revista *Nodo* Nº 17, Vol. 9: 95-105 Julio – Diciembre

Nicastro, S. (2015). *El espacio de la práctica: intermediación y terceridad.* Educación, Formación e Investigación, I (1). Recuperado de: ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download/6220/5664.

Niño Amieva, A. (2011). *Estéticas contemporáneas: aproximaciones y perspectivas.* AdVersus. VIII. 19-20. Diciembre. ISSN:1669-7588.

Noé, L. F. (2024). *El ojo que escribe.* Colección lectores. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ampersand.

Osborne, H. (1970). *The art of appreciation*. New York: Oxford University Press.

Pachas Quispe, W. (2019). “El área curricular de Arte y Cultura de Educación Primaria y su correspondencia con la propuesta pedagógica de Carl Orff”. Universidad Católica de Perú.

Pabello y Alcaraz Romero. (2006). “Arte y experiencia como forma de conocer”. *Casa del tiempo*. N° 87. Universidad Autónoma Metropolitana.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park. Sage.

Pérez Gómez, A. (1993). “La interacción teoría práctica en la formación docente”. En L. Montero Mesa y J. M. Vez Jeremías (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Compostela. Tórculo Ediciones.

Pérez Gómez, A. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 29, 125-140.

Pérez Muñoz Pérez, A. (2012). "Ética y estética en la composición musical actual". Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid. Director: Alfonso López Quintás.

Pineau, P. (2008). "Algunas ideas sobre el triunfo del pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar". En: Baquero, R; Doker, G y Frigerio G (Compis). *Las Formas de lo escolar.*

Pineau, P. (2008). "Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite. Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade". *Pro-posicoes*, Vol. 19, núm. 3 (57). San Pablo. Facultad de Educación, Universidad Estadual de Campinas.

Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar 1870-1945.* Educación. Buenos Aires. Teseo.

Piovani, J. I. (coord.) et al (2006). "Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y lo cuantitativo en la sociología". En: Cohen, N. y Piovani, J. I. (comps., 2008). *La metodología de la investigación en debate*. La Plata. Edulp – Eudeba.

Pitluk, L. (2006). *La Planificación didáctica en el Jardín de Infantes*. Las unidades Didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo. Rosario. Homo Sapiens

Porta, L. (2018). "Docentes que dejan huellas". Universidad de Córdoba.

Porta, L. (2022). Encuentro Sincrónico. MDE. UNL.

Porta, L y Molinas, I. (2023). "Río y mar, tal para cual. Diálogo sobre ficciones compartidas para construir futuros en el campo educativo". *Revista Itinerarios educativos*. N° 18. Universidad Nacional del Litoral. Argentina.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires. Galerna.

Puiggrós, A. (2001) *Historia de la educación en Argentina*. VIII. Buenos Aires. Galerna.

Ràfols y Ortega (2010). Acta del I Congreso Internacional "arte, Ilustración y Cultura Visual en educación Infantil y Primaria: Construcción de Identidades". Granada.

Ramallo, J.M. (1999). *Etapas históricas del sistema educativo argentino.* Fundación Nuestra Historia.

Ramírez, J. D., et al. (2016). "Aprendizaje y experiencia estética. Roles de la multimodalidad en Educación Superior". *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*. 12 (3), 52-57. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

Ranciere, J. (1991). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires. Prometeo.

Rancière, J. (2008). *Pensar entre disciplinas: una estética del conocimiento*. Trad. Por Alejandro Arozamena, en: Brumaria Prácticas artísticas, estéticas y políticas, Documento.

Rancière, J. (2012). *Las distancias del cine.* Buenos Aires. Manantial. Traducción de Horacio Pons.

Restrepo Acevedo, I. (2012) "Arte digital y educación artística: emergencia de nuevas prácticas pedagógicas en la ciudad de Medellín". En: *Revista Virtual* Universidad Católica del Norte, núm. 36.

Read. H. (1986). *Educación por el arte*. Barcelona. Paidós Ibérica. Colección: "Paidós Educador".

Read. H. (1993). *Imagen e idea*. México. Edición del Fondo de Cultura Económica, Breviarios N° 127. Traducción de Horacio Flores Sánchez. Sexta reimpresión.

Rockwell, E. (1986). *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá

Rockwell, E. (1980). *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*. México. Departamento de Investigaciones Educativas.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos.* - 1a ed. Buenos Aires. Paidós.

Rojas, R. (2010). *La restauración nacionalista*. La Plata. UNIPE, Editorial Universitaria.

Roldán, Castiblanco A. (2011). "Entre saberes: Jóvenes y niños de la mano del arte. Sensibilidades y acercamientos sobre lo pedagógico". En: *Educación Artística. Investigaciones y Experiencias Interdisciplinares*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación.

Rosabal Coto, G. (2008). La Educación Musical en el Proyecto: "Educar en Ética, Estética, y Ciudadanía": Nuevo Programa de Estudios de Educación Musical para Tercer Ciclo y Educación Diversificada. Universidad de Costa Rica.

Rosengurt, C. (2016). "Experiencia estética, conocimiento, emociones y Shoá. De Nelson Goodman a Jean Marie Schaeffer". En: V Sánchez García, F. López y D. Busdygan (Comps.) *"Conocimiento, artes y valoración: perspectivas filosóficas actuales"*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Memoria académica disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.2343/pm.2343.pdf-Sanahujo, L. (2004)

Roure, G. (2015). "Educación y experiencia estética: Cierra los ojos y mira". *Revista Inter-Ação, Goiânia*, v. 40, n. 1, p. 171–183, 2015. doi: 10.5216/ia. v40i1.28792. Disponible en: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/28792. Consultado el: 23 jul. 2025.

Sánchez Prieto, L. (2018). "La experiencia del arte en Primaria a través de una "Triple creación". [Tesis de grado]. Facultad de Educación. Universidad de San Cristóbal de La Laguna. España.

Sanjurjo, L. (2002). La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario. Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. (2009) (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo L. y Rodríguez (2013). *Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar.* Rosario. Homo Sapiens.

Santos Sánchez. L. (2020). "Arte, información y redes sociales". En: *Sincretismo artístico Las artes, sus discrepancias, concordancias y una docencia conciliadora*. Universidad de Colima. México.

Sarlo, B. (2017). *La máquina cultural: Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Sacristán, J. J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid. Morata.

Schaeffer, J. M. (2005). *Adiós a la Estética* (2000). Trad. de Javier Hernández. Madrid. La balsa de la Medusa.

Schaeffer, J. M. (2015). "Aesthetic Relationship, Cognition, and the Pleasures of Art". En: Bundgaard&Stjernfelt (2015: 145-166)

Schaeffer, J. M. (2018). *La experiencia estética* (2015), trad. de Silvio Mattoni. Buenos Aires. La Marca.

Scheck, D (2020). "Cognición, afectividad, temporalidad: la experiencia estética en Jean-Marie Schaeffer". *Bol. estét*. N° 50. Buenos Aires mar. 2020 E.pub 01-Mar-2020.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós.

Seel, M. (2007). Un paso al interior de la estética. Institut für Philosophie Johann Wolfgang Goethe Universität. Alemania.

Selltiz, C. (1974). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid. Rialp.

Serra, M. S. (2014) "Sensibilidad escolar y régimen visual en la configuración del sistema educativo argentino". En: *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar 1870-1945*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Teseo.

Shusterman, R. (2002). *Estética pragmatista: viviendo la belleza, repensando el arte.* Trad. Fernando González del Campo Román. Barcelona. Idea Books

Silbermann, A y Otros (1971). Sociología del arte. Argentina. Nueva Visión.

Silvester, E. (1993). The Penguin Book of Interviews: An Anthology from 1859 to the Present Day, Londres. Penguin Books.

Simondon, G. (2015). L*a individuación a la luz de las nociones de forma y de información.* Buenos Aires. Cactus.

Sirvent. M. (2018). "De la Educación Popular a la Investigación Acción Participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias". InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior 5.

Soda estéreo. El Rito. Signos.1986. Sony Music Entertainment Argentina. S. A

Solas, S. (2013). "Experiencia estética y corporalidad: El arte como productor de ideas". IX Jornadas de Investigación en Filosofía. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Filosofía, La Plata.

Soler, J. (1981). *Fuga, técnica e historia.* España. Antoni Bosch.

Spravkin, M. (2007) “Enseñar plástica en la escuela conceptos, supuestos y cuestiones”. En: Akoskchy y Otros. *Artes y escuela: aspectos didácticos y curriculares de la educación artística.*

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.

Téllez, M. (2004). “Educación, comunidad y libertad: Notas sobre el educar como experiencia ética y estética”. *Revista de Pedagogía,* 25(73), 23-34. Recuperado en 24 de julio de 2025 http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000200004&lng=es&tlng=es.

Temporetti, F. (1999). “Argumentos y relatos: dos formas de interpretar y construir la realidad desde la escuela”. En: *Revista del Colegio del Pilar*. Número 5, Buenos Aires Noviembre.

Temporetti, F. (2014). “Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente. Los procesos de adquisición de conocimiento en tiempos de textos e hipertextos”. En: *Revista del INDI* de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL.

Terán, O. (2015). *Historia de las ideas en la Argentina: Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. 1ª ed.- Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

Terigi, F. (2007). “Nuevas reflexiones sobre el lugar de las Artes en el currículum escolar”. En: Akoskchy y Otros. *Artes y escuela: aspectos didácticos y curriculares de la educación artística.*

Tessio, G. (2021). Seminario Problemática Social y Política de la Educación. Encuentro sincrónico. Maestría en Didácticas específicas. UNL.

Torrado, S. (1983). *La familia como unidad de análisis en censos y encuestas de hogares. Metodología actual y prospectiva en América Latina*. Buenos Aires. Ediciones CEUR.

Torres Santomé, J. (1995). “El curriculum como práctica reflexiva y la formación del profesorado”. En M. González Sanmamed, *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional* (15-38). Barcelona. PPU.

Torres Santomé, J (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid. Morata.

Torres Santomé, J. (2011). La justicia curricular. Madrid. Morata.

Urra Dávila, I, et al. (2018). “La educación estética: una mirada desde la formación profesional pedagógica”. *Atenas*, vol. 2, núm. 42, 2018. Universidad de Matanzas Camilo

Cienfuegos, Cuba. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055152009

Valéry, P. (1922). *Cuadernos*. (1894- 1945). (A. Sánchez Robayna, selección, introducción y traducción; M. Privat & F. Sainz, traducción) [Selección/introducción/traducción del francés]. Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores.

Valéry, P. (1988). *L'idée fixe.* Madrid. Visor Libros.

Valéry, P. (1999). *Piezas sobre arte*. Madrid. La balsa de la Medusa.

Valles, M. (1997), *Técnicas cualitativas de investigación social*. España. Síntesis.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa.* Buenos Aires. Gedisa

Vasilachis de Gialdino, I. (2009) "Los fundamentos epistemológicos de la Investigación Cualitativa". *Forum: Qualitative Social Research,* Vol 10, No 2 (2009). http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/1299/2778.

Venanzetti Carina, et al. (2019). "Juego y experiencia estética en prácticas con niños sostenidas por cientistas de la educación en Rosario". VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas. Universidad de Buenos Aires.

Villegas Betancourth, J. (2018). *Estética contemporánea*. Universidad de Uniquindio. Colombia.

Violante, R y Soto C. (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años: reflexiones y propuestas de enseñanza.* Compilado por Rosa Violente; Claudia Soto. - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós.

Vygotsky, L. (1997). *La imaginación y el arte en la infancia*. México. Fontamara.

Vygotsky, L. (1998). "El problema de la psicología de la creatividad del actor". En: *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Buenos Aires. Almagesto

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2006). *Psicología del arte.* Paidós.

Winslow, 1939. En: Molinas, I. (2015). "Arte sin disciplina, educación experiencial y educación espiritual. La dimensión estética en las prácticas de enseñanza de las artes visuales en la provincia de Santa Fe". Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía Y Letras.

Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza I.* Buenos Aires. Paidós.

Wojnar, I. (1967). *Educación estética: arte y educación*. México. Fondo de cultura económica.

Wolf, E. (1964). Anthropology, Nueva York, Englewood Cliffs, Prentice Hall. — (1980): "Relaciones de parentesco, de amistad y de patronazgo en las sociedades complejas", en M. Banton (comp.), Antropología soáal de las sodedades complejas. Madrid. Alianza.

Zourabichvili, F. (2007). *El vocabulario de Deleuze*. - 1 a ed. - Buenos Aires. Atuel

Zuberbühler, C. (1909). *El arte en la escuela, informe presentado al Señor Presidente del Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires*. Imprenta de Cont. Hermanos.

Zurroza Barrera, P. (2020). "Un proceso sincrético con rasgos autobiográficos". CAPÍTULO XV. En: "Sincretismo artístico. Las artes, sus discrepancias, concordancias y una docencia conciliadora". Universidad de Colima. Enfoque Académico. México.

Documentos Ministeriales

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2002). Profesorado de Educación Primaria [Decreto 564 de 2002]. Santa Fe.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (12 de marzo de 2009). Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria [Decreto 528 de 2009]. Santa Fe.

Ministerio de educación de la Provincia de Santa Fe. (2020 y 2021). Cuadernos "Seguimos aprendiendo en casa" Serie 1 y 2.

Imágenes

Imagen 1: Morimura, Y. (2013). *Las Meninas Renacen de Noche.* [Fotomontaje]

https://www.arteinformado.com/agenda/f/las-meninas-renacen-de-noche-100417

Imagen 2: Noé, L. F. (2023). *Caja de espejos plano-cóncavos*. [Instalación].

https://www.lanacion.com.ar/opinion/luis-felipe-noe-el-caos-como-programa-nid2042565/

Imagen 3: Kapoor, A. (2018). *Descent into Limbo*. [Instalación].

https://www-diggitmagazine-com.translate.goog/papers/sublime-void-anish-kapoor-s-descent-limbo?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=tc

Imagen 4: Noé, L. F. (2020). *Sin-Fonía*. [Acrílico y tinta sobre tela].

https://www.luisfelipenoe.com/colecciones/fundacion-tres-pinos-buenos-aires/

Anexos

Anexo

Índice de contenidos

A. Entrevistas

A.1.Entrevistas a docentes de AEE I y II

A. 2. Entrevistas a docentes de Taller de práctica IV y Ateneos

B. DCJ PROFESORADOS

B.1. Diseño Curricular Jurisdiccional Decreto 564/02

B.2. Diseño Curricular Jurisdiccional Decreto 528/09

C. PROGRAMAS DE CATEDRA

C.1 Programa de cátedra Taller de Prácticas IV y Ateneos

C.2. Programa de cátedra AEE I

C.3. Programa de cátedra AEE II

D. OBSERVACIONES AEE II Y TALLER DE PRÁCTICA IV Y ATENEOS

D.1. Observaciones AEE II

D.2. Observaciones Taller de práctica IV y Ateneos

E. CUESTIONARIO TALLERES DE PRÁCTICA I, II Y III

A. ENTREVISTAS

A.1. Entrevistas a docentes de AEE I y II

A. 2. Entrevistas a docentes de Taller de Práctica IV y Ateneos

A.1. Entrevistas

Las entrevistas fueron realizadas de manera virtual vía Meet a las docentes de Música, Artes Visuales y Educación Física a cargo de los espacios curriculares AEE I y AEE II. Las mismas docentes de Música y Artes Visuales de AEE I están a cargo de AEE II.

La docente de AEE II de la especialidad Danza no ha participado de las entrevistas.

Fecha: Mes de marzo de 2023 y mes de junio de 2024.

	01.E- ¿Qué apreciación hace de la propuesta curricular (Decreto 528/09) para el Profesorado en educación primaria?	**02.E- ¿Qué valoración hace sobre la inclusión de AEE I y II en el Diseño Curricular del Profesorado en educación primaria?**	**0.3.E- ¿Cómo se organiza el trabajo en equipo al interior de AEE I y II al momento de elaborar las propuestas?**
Entrevista a la docente de AEE I y II **Especialidad: (Música)** **AEE (M)** .	**AEE (M)-** Desde el plan 2009 que yo lo empecé, los contenidos específicamente de música están tirados de los pelos porque, en realidad lo que han hecho, no sé por qué razón, propone los contenidos como si fueran contenidos a dar en una escuela primaria, pero no está pensado para que sea, digamos, para que el contenido sea para estudiantes que se forman para ser docentes. Yo te hablo de música y cómo lo trabajamos desde las artes visuales y expresión corporal. Con las currículas	**AEE (M)-** Es una propuesta interesante y fundamental a mi entender para la formación de las estudiantes, pero es insuficiente la carga horaria tanto en primer año como en tercero. Somos tres docentes con tres lenguajes y lógicas disciplinares propias. Complementamos al máximo posible las propuestas que ofrecemos, pero no contamos con el tiempo real suficiente para poder desarrollar cada una su lenguaje, digamos. Si bien se incorporó a la currícula Movimiento y cuerpo, que es súper interesante porque propone recuperar lo corporal en las prácticas, se quitaron horas a AEE.	**AEE (M)-** Coordinamos entre las tres docentes, tomando como referencia los contenidos del Diseño y las necesidades que vamos observando. En función a eso, vamos seleccionando, organizando ejes de integración para los tres lenguajes con textos en común y luego cada una selecciona la bibliografía, recursos, estrategias y actividades para hacer su abordaje. Todo esto pensando siempre en la integración y los puntos en común que tienen los lenguajes. Como decía antes, tratamos de elaborar una propuesta lo más integrada posible, pero después los tiempos reales, hacen que esa propuesta se modifique sobre la marcha.

	que tiene el plan 2009, todo se modificó muchísimo desde otro lugar obviamente. Yo les doy el acercamiento, lo que, por ejemplo, voy viendo es atraparlas para que después al darles el material y que ellas puedan explorar, conocer y accionar.		
Entrevista a la docente de AEE II **(Educación Física)** **AEE (EF)**	**AEE (EF)-** El diseño anterior proponía para el profesorado de primaria que las estudiantes se inscriban en horario, digamos en contra turno en diferentes actividades que tienen que ver con la danza la música la expresión corporal las artes visuales. Si mal no recuerdo eran los itinierios por el mundo de la cultura que se complementaban los talleres de producción pedagógica. Desde el 2009, con el nuevo Diseño curricular con la creación de AEE I y II trabajamos tres docentes juntas, en primer año y en tercer año. El diseño anterior proponía un trabajo más sostenido porque los talleres y los itinerarios se cursaban correlativamente de primero a cuarto, entonces había una	**AEE (EF)-** Me parece muy interesante trabajar entre tres docentes, porque en realidad lo que te plantean, también en Primaria es trabajar de manera interdisciplinar. Y tenés que aprender a coordinar, no es fácil, no es fácil porque cada área tiene un contenido específico: Pero no es imposible porque hay contenidos de una disciplina específica que pueden adaptarse para que la propuesta tenga que ver con la interdisciplina, y eso no es fácil. Hay mucho también de lo personal y la predisposición a trabajar con otras disciplinas, con Vero y Laura trabajamos muy bien**.**	**AEE (EF)-** Planificamos a partir de un eje en común, entonces planteamos propuestas que nos permiten ingresar a cada una desde su disciplina. Trabajamos con muchos recursos en común, que, cada una retoma para trabajar el contenido específico de danza, música y artes visuales. Por ejemplo, yo trabajo mucho con libros (Literatura), y a partir de ahí generamos relaciones, bueno, con el tema del movimiento, no solamente el movimiento a partir del juego, que sea un juego donde ellos (estudiantes) puedan recuperar e integrar saberes. Bueno, se tiene que generar ese espacio para pensar ideas y maneras de trabajar colaborativamente entre disciplinas para que los estudiantes puedan llevarse esa experiencia también. Es necesario mostrarles cómo pueden armar, una clase desde la interdisciplina. Trabajar de manera conjunta con otras materias no es fácil tampoco, no se logra mucho, pero hace unos años estamos trabajando de manera articulada con uno de los

	continuidad, a diferencia de este plan que tiene dos años en total, uno en primero y otro año de cursado, en tercero, además de la reducida carga horaria. Me parece que tiene que haber un año más, o cuatro años sin lugar a dudas porque en la práctica retoman muchas de las cosas que estamos haciendo en AEE, para sus propias prácticas.		Talleres de la práctica IV. La clave, para mí, está en trabajar a partir de tonalidades, de elementos en común, o puntos de encuentro, desde ciertos contenidos, a través de diferentes de lenguajes. Yo siempre digo, así como matemática tengo un lenguaje específico, así como lengua, necesitas saber lo específico de ese "lenguaje" digamos, bueno de la misma manera, se tiene que pensar AEE. Y valorar el aporte que tiene para poder utilizarlo como un elemento desencadenante, o sea, yo trabajo a partir del arte para, como decía, para trabajar las figuras geométricas, no se piensa que se puede tocar el arte para trabajar lenguaje, por ejemplo. Pienso, por ejemplo, que para trabajar la manera de relatar algo, no tiene que ser únicamente la opción oral, puede ser un relato en el movimiento, a partir de ello, volver a la letra. Pero se puede digamos, trabajar desde ese lugar También, por ejemplo, el signo desde la fonética, digamos la manera de decir una letra, una palabra puede ser a partir de alguna canción, ponerle una estructura visual, agregar un elemento desencadenante, como un disparador o para cerrar digamos, pero que no siempre gire en torno a la superficie. También planteamos propuestas que tienen que ver con educar el ojo, o la mirada respecto al recorrido, por ejemplo, en las salidas a los museos, al análisis de algunas obras pictóricas, o sea hacer la lectura, la recomposición histórica a partir de lo que muestra la imagen que por ahí puede ser también una posible articulación con la

			didáctica específica de la ciencia sociales incluso bueno, fíjate vos Ciencias Sociales, lo importante es que ellos (estudiantes) vean por ejemplo la cerámica…El poder partir de objetos, hay varios libros que hablan de la historia de los objetos. Bueno, entonces vos podés, a partir del recorrido histórico, tomar un objeto, que ellos (estudiantes) vean que tiene una base, fundamentación histórica. Y dentro de nuestro espacio trabajamos a partir de un eje común donde el contenido de cada una puede desarrollarse y relacionarse con el resto, pero sin salirnos de lo específico de la disciplina, sí, pero digamos. Bueno, decimos yo voy a trabajar a partir de esto, y voy a trabajar con este contenido desde la música porque necesito trabajar el ritmo, entonces yo a partir de eso planteo mis contenidos y vamos estructurando así. Esa es una manera, yo he trabajado curvas de un texto y trabajamos, por ejemplo, a partir de un texto de Cortázar, entonces Lau lo conecta a surrealismo y después continua la expresión corporal desde el texto… Insistimos en hacer el portafolio, para que las chicas tengan un seguimiento de las clases, como un seguimiento para que vayan viendo cómo se fue estructurando y ordenando la propuesta y las producciones… y la verdad que después termina siendo un año hermoso. Digamos que de esa manera hay un correlato. La última clase, por ejemplo, trabajamos a partir del movimiento y

			tenían que hacer una especie de juego de estatuas con música, y ya tiene que quedarte en un momento determinado sacamos fotos y avanzamos con figura humana, estilos artísticos, elementos del plano, utilizando como condición los elementos del plano como una caja, con el espacio que se genera dentro de la caja y va a empezar a trabajar con lo que es metáfora, la idea fue trabajar desde lo emocional el tema corporal. Entonces, bueno, ese es el trabajo y además armamos una obra de teatro donde tenían que trabajar con objetos, tenía que trabajar con luz y con sonido. Yo trabajo mucho con lo social, bueno, con la ciencia, la tecnología y el arte visual lo mismo bueno, más o menos es la idea. Yo tuve que aprender a trabajar. Funciona, pero bueno, a lo que iba es, por ejemplo, una de las cosas que sucede en la primaria mucho, es la estructura.
Entrevista a la docente de AEE I y II (Artes visuales) **AEE (AV)**	**AEE (AV)-** Plantea una propuesta interdisciplinar interesante, pero la carga horaria es escasa y no podés ir a buscar lo que no conoces y desarrollar algo de arte, no, ni siquiera nos alcanza, para dar los elementos básicos del lenguaje, el tiempo menos para que puedan conocer. Si bien tratamos como de acercarlas a diferentes producciones artísticas es un acercamiento mínimo, por ejemplo, a mí me interesa	**AEE (AV)-** Yo entré en la época de Racino en una de las cátedras experimentales, porque hubo tres cátedras experimentales en ese momento no sé si estás al tanto de todo eso. Bien, con Resino hubo un nuevo plan, con tres cátedras experimentales: movimiento y cuerpo, itinerario por el mundo de la cultura y producción pedagógica. Yo entré ahí en los talleres de producción pedagógica. Lo único que queda después y que se incorpora al plan del superior a la currícula es movimiento y cuerpo.	**AEE (AV)-** Es una propuesta, pero cuando llegué a trabajar en nivel superior entendí todo, yo dije ¡ahora entiendo todo! Entendí todo lo que yo viví dentro de las primarias con las docentes. Porque la formación no cambia sigue siendo siempre la misma. Así que entendí un montón de cosas de la fragmentación educativa. Por suerte Taller de práctica IV (División A) se cursa los miércoles de 17:30 a 20:10, yo estoy miércoles en ese horario con las demás profes de área estético II y los jueves con área estético I, por lo que estamos coordinando.

	muchísimo que investiguen todo lo que es el teatro de títeres el universo que es el teatro de títeres o el universo que el teatro de sombras, pero de ahí a realmente poder darles herramientas necesarias para que ella después lo utilicen.	Pero en las mismas horas, o sea, quitándole horas al área estético expresiva, o sea, en lugar de poner más horas a movimiento y cuerpo, se quita horas de área estético expresiva para poner movimiento cuerpo; sumamente necesario movimiento y cuerpo, pero bueno, se queda con menos horas. Por ejemplo, en segundo año no hay área estético expresiva. Imagínate, somos tres lenguajes. De los lenguajes artísticos que entiendan el código de cada uno de los lenguajes, o sea, los elementos de cada uno de los lenguajes y después poder integrarlos pero que haya experimentación de los lenguajes. La dos, tiene más una didáctica en relación a los lenguajes, por eso en la dos, se dan, por ejemplo, los procedimientos artísticos las etapas gráficas y todo lo que tiene que ver con la didáctica del nivel con los lenguajes artísticos, pero la uno es experimentación pura. La lógica es acción reflexión conceptualización lo que es la modalidad taller experimentar con los lenguajes; imagínate tres lenguajes trabajando juntos que tienen que desarrollar su lenguaje, pero saber a su vez después integrarse. Cuando sabemos que las horas de superior y de los tiempos son tres meses y hay días que no tenemos, imagínate lo poco que pueden tener de cada lenguaje. Me preocupa que no tengan ni los elementos básicos del lenguaje visual, porque no alcanzan asimilarlos en tan poco tiempo no, alcanzan, o sea, es un lenguaje como	Otra cuestión que es necesario destacar es que Educación Física como parte de área estético o Movimiento y cuerpo se maneja desde otra lógica, no es un lenguaje artístico, y eso también es un tema que viene de la época de Racino. La impronta que le dieron fue toda la de la educación a la educación física de hecho. Si vos miras los contenidos, en los diseños curriculares no hay especialista de todos los lenguajes. Lo veo porque no tiene la lógica del lenguaje visual bueno, y se le dio en el tercer año, toda la impronta de Educación Física, por eso están los campamentos y un montón de cosas que después se fueron dejando un poco está buenísima la vida en la naturaleza y todo, pero no es la lógica de área estética. En medio de estas circunstancias están las estudiantes que van de a poco viendo cómo aprender, cómo tomar de cada lenguaje su lógica y además cómo trabajar la integración a partir de la elaboración de un acto escolar en el que se rompa el molde de la reproducción. Ya sea respecto al género, a las perspectivas de decoración y ornamentación que siempre circula en las escuelas

		cualquier lenguaje y uno necesita de experimentación una clase que doy color una que alcanzó a dar color no te parece que con una sola clase van a poder entender y ellas van a usar el lenguaje visual, pero uno de los que más van a usar en el nivel. No lo toman conciencia de eso es como que viste todavía es muy confuso todo yo entiendo, pero ninguno desde de lo que estamos en la formación terminan de entender la importancia. Es un lenguaje que van a usar tanto tiempo que quizás es uno de los que más van a usar y que lo usan de una manera sin herramientas primero imposible poder trabajar con si hacemos lo que más podemos de acercamiento al patrimonio artístico y cultural todo lo que podemos hacernos. Por ejemplo, este año fueron al Rosa Galisteo y trajimos la obra títeres, a las editoriales. Todo el tiempo vamos llevando cosas al aula, pero imagínate elegir un artista para trabajar.	

Experiencia estética **Experiencia artística**	**<u>Dimensión: Atención y disposición estética:</u> Exploración activa con materiales y en actividades propuestas- Afectividad (como parte central de la experiencia que se propone) Integración de aspectos cognitivos, perceptivos y emocionales.** **<u>Dimensión: Unidad y finalización (provisoria) de la experiencia</u>. Propuestas didácticas con estructura experiencial: inicio, desarrollo y consumación. Integralidad en la consumación como aspecto significativo de la experiencia**				
Continuidad experiencial	**<u>Dimensión: Continuidad en las actividades</u>: Recuperación y articulación de experiencias y propuestas didácticas previas (Contenidos, materiales, estrategias, actividades, producciones)** **<u>Dimensión: Articulación pasado, presente y futuro</u>: Recuperación de saberes y experiencias anteriores como base para la proyección de futuras experiencias (Reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje)** **<u>Dimensión: Desarrollo experiencial</u>: Recapitulación y complejización gradual de saberes (Desarrollo e integración interdisciplinar de experiencias)**				
Integración Curricular	**<u>Dimensión: Integración disciplinar (1):</u> Articulación de diversos saberes y áreas. Contenidos se ponen en diálogo con la experiencia.** **<u>Dimensión: Organización de los saberes (2):</u> Contenidos articulados a partir de un eje, tema o problema. Relación de saberes de diferentes áreas en una misma propuesta. Articulación de saberes de forma vertical y horizontal.** **<u>Dimensión: Práctica Docente (3): Trabajo interdisciplinar y colaborativo entre docentes. Planificación de propuestas coordinadas.</u>**				

	0.4.E- ¿Advierten en las/os estudiantes que esa experiencia de trabajo interdisciplinar tiene un impacto formativo?	**0.5.E- ¿Desde AEE I y II se han planteado hacer articulaciones con los Talleres de práctica?**	**0.6.E- ¿Se realizan propuestas de recuperación e integración de saberes de AEE I y de otros espacios curriculares en AEE II? ¿Cuáles son esas propuestas?**	**0.7.E- ¿Cómo es la construcción del trabajo integrador basado en actos escolares?**
Entrevista a la docente de AEE I y II **AEE (M) (Música)**	**AEE (M)-** Cuesta bastante, pero progresivamente lo van incorporando. Sucede que tenemos	**AEE (M)-** Cuando llegan a las prácticas de tercer año, siempre les decimos: - salgan a buscarlas a las otras	**AEE (M)-** Desde el 2023 empezamos a articular con uno de los Talleres de práctica IV. Trabajamos, en medida de lo	**AEE (M)-** Con las dos páginas que les pedimos que redacten para encaminar el trabajo integrador,

	que trabajar mucho en las carencias de las estudiantes respecto a los contenidos de AEE, en las ideas que ellas han incorporado en su trayectoria escolar sobre la importancia de AEE en la formación del niño, además de seguir escuchando de las coformadoras ideas que Música es una hora especial para repasar las canciones patrias, por ejemplo.	docentes para hacer articulaciones, y una de las chicas dice: - ¡Ay sí, yo no me di cuenta! Dice que la profesora de música estaba en un proyecto de cuidado del medio ambiente, o sea, ahí tenés un montón para trabajar con ella, entonces bueno, lo que ahora les planteamos es que salgan a buscar. Pueden trabajar un contenido específico de matemática con el material auditivo que les compartimos cada año en drive, lo tienen, lo que pasa que lleva tiempo. Yo las puedo orientar, claro que eso cuesta horrores ¿por qué?, Porque tienen que primero internalizar eso que están escuchando, porque si vos no lo internalizas después cuando vas a la práctica no tenés tiempo de revisar y volver a escuchar todo, y si lo hacés improvisadamente, te equivocas, digamos. La formación de la profesora de danza es mucho más sólida para mi gusto, en cuanto al trabajo interdisciplinario, entonces bueno, yo siempre consulto todo a ella cómo va a ir trabajando con la música, pero desde el movimiento, no es lo mismo cantándolo, entonces	posible, sobre la construcción de sentidos de los actos escolares. Como en esa instancia, las chicas ya cursaron AEE II porque es de tercero, en Taller 4, recuperan lo trabajado el año anterior en AEE II y lo reconstruyen, lo reformulan y amplían la propuesta integrado ESI también. Siempre, con la intención que tenga impacto en las residencias. Hace poco que venimos trabajando esta pequeña articulación, tendremos que evaluar luego de algunos años qué repercusiones ha tenido. Igual, hay que seguir revisando la posibilidad, de ir viendo articulaciones con los talleres de práctica desde el 1 al 4, pero hay que ver con qué tiempo cuenta el resto de las docentes, pero sería bueno en mi lugar, primero conocer bien, qué se da en cada Taller de práctica.	sobre el acto escolar, queremos que tengan un valor de fundamentación. Esas dos páginas a las que llegan, tienen que ver con un proyecto, digamos con un trayecto, de todo lo que ellas quieren después trabajar en el acto claro. En el primer cuatrimestre, cada disciplina recupera de AEE I lo trabajado y profundizamos en los contenidos específicos de tercero y en el segundo cuatrimestre comenzamos la integración, a partir del proyecto final que tiene que ver con el acto escolar ya puesto en acción. Yo estoy muy satisfecha, tuve que trabajar con cada grupo, con cada instrumento que fueron haciendo, por eso te digo cada docente tiene un trabajo detrás. Entonces bueno, yo desde ahí busco fortalecer con los actos escolares le hago el armado de una idea de acto escolar. Les pedimos que en tres o cuatro páginas que hagan una pequeña fundamentación o en sus objetivos para que eso esté fuerte y

		tomar ese nuevo registro y a partir de ahí integrar. Desde el Taller de práctica IV se les pide que observen incluso, en lo que es las horas especiales, para que entiendan que su trabajo no es solamente en relación a las cuatro áreas disciplinares y nada más. Pero tampoco los aprovechan, vamos a ir en la misma lógica, de que ellas solamente valoran esas cuatro áreas y el resto es; en Artes Visuales dibujo un poquito, en música canto y listo		después, qué producción artística es la que llevarían a cabo, entonces el proyecto se presenta con esa producción artística nada más. A partir de ahí, acompañar de qué música se pueden pensar hacia eso, pero claro, ellas tienen que tener una idea, por ejemplo, lo que vendría a ser un pericón, qué vendría a ser un cielito, es muy claro. Las oriento para trabajar el día la bandera, que tienen una página exclusiva del Museo Histórico Nacional donde tienen toda la cuestión de Belgrano y hasta juegos que para trabajar sobre Belgrano que se puede tomar algo chiquitito, que se puede hacer en el acto con un grupo claro, como recurso hay millones. El tema es la búsqueda. Entonces no, yo creo que lo sienten como más liviano que después cuando van a hacer la producción se hace el meollo de la apuesta.
Entrevista a la docente de AEE II **(Educación Física)**	**AEE (EF)-** Cuesta bastante, pero las vamos acompañando. Yo siempre llevo mis experiencias al	**AEE (EF)-** Sí, más allá que recuperamos todo el tiempo los contenidos de AEE I y Movimiento y	**AEE (EF)-** Sí, sí. Trabajamos bastante con Movimiento y cuerpo y hace un tiempo con Taller de práctica IV. Con	**AEE (EF)-** Con tercer año, en el primer cuatrimestre hacemos recuperación de contenidos de

AEE (EF)	aula de AEE I y II, porque también trabajo en primaria y muchas veces yo les comparto mis propuestas desde el área, para trabajar de manera interdisciplinar con todas las materias. También es necesario que tengan una referencia, como para poder empezar a establecer relaciones. Para poder planificar de manera interdisciplinaria, tenés que jugar partiendo desde el encuentro, por ejemplo, a un cuento lo puedo transformar en un hecho concreto, puedo hacer acciones. Grandes matemáticos resuelven problemas muchas veces desde otros desde otros espacios o llegan a otros espacios que no son los espacios concretos de matemáticas o la lengua. Lo mismo muchas veces alcanza con un cuento o pensar una idea. No sale de estar sentado delante de la computadora, sino de estar en la naturaleza.	Cuerpo, ahora hace un tiempito que estamos trabajando con uno de los Talleres de práctica IV, sobre actos escolares. Ellos retoman algunas cuestiones (contenidos y propuestas) que trabajamos en tercero, sobre la construcción de sentido de los actos escolares y nosotras vamos acompañando en medida que podemos, orientando a los alumnos en la reelaboración de propuestas. Porque además les van pidiendo (Taller de práctica IV) que incorporen lineamientos de la ESI y demás cosas. Los miércoles coincidimos en el horario, así que nosotras estamos a disposición de las alumnas que cursan cuarto año, para que puedan resolver con nuestro acompañamiento, lo que les piden en el Taller IV.	Lengua y su Didáctica también solemos hacer propuestas conjuntas.	primero, integramos nuevos de tercero y vamos mostrando algunas alternativas, trabajamos mucho en la búsqueda y la experimentación. Poder ponerlas en contacto con diferentes recursos, materiales, espacios, textos permiten ampliar las perspectivas que traen. Las actividades que les proponemos también juegan con la diversidad, porque cada disciplina tiene su registro, pero al mismo tiempo partimos de un elemento común, y desde ahí generamos espacios para la exploración, la experimentación, la producción. Para el segundo cuatrimestre, enfocamos todo al proyecto final de la construcción de las propuestas del acto escolar desde la construcción de sentidos. Con música, danza y artes visuales proponemos una indagación previa en relación al acto seleccionado y en función de eso comenzamos pidiendo un borrador, de dos páginas con la fundamentación de la propuesta. Que puedan elaborar esa argumentación

				del sentido del acto desde AEE y desde Sociales, porque ellas ya cursaron una Sociales y su didáctica I y están cursando la dos, o sea, están con todo fresco. Vamos revisando ese borrador y ellas van avanzando con la escritura y socialización de la propuesta, qué tipo de acto según la forma, qué registro musical incorporan, qué actividad realizan los alumnos, la disposición y uso del espacio, las materialidades.

	0.8.E- ¿Las/os estudiantes durante el trayecto de primer y tercer año, en AEE I y II logran elaborar propuestas didácticas integradoras de saberes interdisciplinares?	**0.9.E- ¿Qué apreciaciones tiene respecto al lugar de las experiencias estéticas en Nivel Primario?**	**0.10.E- ¿Qué valoraciones realiza sobre las prácticas habituales que proponen las/os estudiantes en relación a la recuperación de aprendizajes promovidos desde AEE I y II?** **0.10a. E- ¿Qué tipos de propuestas genera el equipo de AEE para facilitar la exploración activa de materiales, recursos y la integración de los aspectos cognitivos, perceptivos y emocionales?**	**0.11.E-Desde su experiencia como docente en nivel superior, ¿a qué obedece la fragmentación curricular o la escasa integración entre espacios curriculares al interior del profesorado en educación Primaria?**
Entrevista a la docente de AEE I y II **AEE (M) (Música)**	**AEE (M)-** Tratan de hacerlo con mucho apoyo y orientación de nosotras, pero cuesta bastante. Son muchos los factores que atraviesan sus aprendizajes, y como dije antes, lo que ellas han vivido en su recorrido educativo y el impacto de ello en las biografías escolares es crucial. Tenemos que trabajar mucho en recuperar esas experiencias para analizarlas y modificarlas, en el sentido en que ellas puedan ver que hay otras alternativas posibles.	**AEE(M)-**Para nosotras es fundamental en la formación integral del sujeto y en todos los niveles. Entiendo que nuestro campo de acción es la formación docente que impacta o no en las infancias, pero es fundamental a nivel educativo para adultos también. Como decía antes, hay un margen entre nuestras apreciaciones y lo que sucede en las escuelas primarias en cuento a prácticas en sí.	**AEE (M)-**Hay muchas propuestas que reproducen lo vivido en su escolaridad, es decir pensar la música como área especial donde no se desarrollan contenidos específicos que pueden ponerse en relación a otros saberes, por ponerte un ejemplo. Partimos de esas representaciones y no solo con música, con artes visuales, con danza, con educación física sucede. Entonces tenemos que recuperar eso para trabajarlo a conciencia, ofreciéndoles recursos y materiales diversos, contenidos específicos de cada lenguaje puesto en relación, además de atender a algunas	**AEE (M)-**Hay muchos factores. La falta de tiempo para planificar juntos es uno. Las condiciones laborales en las que trabajamos, nos llevan a estar centradas en nuestros espacios y desconocer, o conocer poco qué y cómo trabaja el colega. El diseño propone el enfoque integrador, pero en la práctica se dificulta mucho. Además de la complejidad de aprender un lenguaje diferente al que uno maneja como especialista.

			cuestiones didácticas de cada área. Por ejemplo, en AEE II se recupera de cada disciplina los contenidos básicos trabajados en AEE I porque al no tenerla en segundo hay que recuperar y casi "volver a cero" eso lleva su tiempo. Y en el segundo cuatrimestre en AEE II se hace sí o sí la recuperación de producciones realizadas por las estudiantes en AEE I y a partir de éstas una nueva producción, incluyendo los contenidos que trabajamos en AEE II. Las actividades a partir de diversos recursos y materialidades van variando de acuerdo a los objetivos, las características del grupo. También facilitamos otro tipo de actividades, por ejemplo, yo, desde el área de Música la visita a la escuela coral y a la orquesta sinfónica. Solíamos hacer salidas al Museo Rosa Galisteo y a otros espacios culturales. Luego de las salidas proponemos actividades que retomen la experiencia, siempre enfocándonos en las relaciones con los contenidos que se fueron	

			desarrollando en el transcurso del cuatrimestre Con el poco tiempo que tenemos, hacemos lo que más podemos. Por esa razón, el acuerdo institucional pautado a fines de 2022 nos dio la posibilidad de articular con otros espacios curriculares.	
Entrevista a la docente de AEE II **(Educación Física)** **AEE (EF)**	**AEE (EF)-** Como te decía, cuesta mucho, pero de a poco lo van entendiendo y van generando otras propuestas que van en dirección a la integración. Es un trabajo de hormiga el que hacemos, pero creo que de apoco lo van logrando.	**AEE (EF)-** Y para mi es fundamental que, en el caso de primaria, en la formación docente se vuelvan a retomar cuestiones de nivel inicial, trabajar con la búsqueda del tesoro de sonidos y luz. Pero en la mayoría de los casos pasa que, las conformadoras cuando las chicas llevan una actividad que es diferente o que rompe con la estructura les dicen que no, que no se va a poder hacer, o sea, y nosotras insistimos en que salgan de eso, que puedan probar algo distinto; después, si no funciona bueno, tienen tiempo de cambiarlo, aparte. Está dentro de todas las de las posibilidades que tiene que ver en el trabajo del aula incluso hay un margen de lo que uno no controla.	**AEE (EF)-** Sucede que las alumnas sacan de YouTube muchas ideas cuando llegan a la práctica, pero después agarran un reemplazo y vuelven reproducir las prácticas tradicionales, contrarias a formación o se remiten a lo que están haciendo y no logran romper con esas prácticas, digamos que no dejan de ser prácticas o son muy concretas, o sea, nosotros tenemos que lograr que el alumno llegue a una abstracción, tenemos que lograr y no estamos logrando y tiene una incidencia secundaria esta idea de que el chico se abstraiga o sea logre esa extracción necesaria para la matemática, por ejemplo para pensar la matemática.	**AEE (EF)-** Las aulas son muy estructuradas, están sentados uno atrás del otro, esto que no tiene que moverse, de no moverse de su banco… y lo mismo suele pasar con las docentes. La docente de grado suele trabajar sus cuatro áreas, y las horas especiales van por su lado. Salvo algunas excepciones, donde se trabaja coordinado con música, educación física, artes visuales y educación teológica; la mayoría trabaja aisladamente o se relacionan en los proyectos, pero para hacer actividades manuales, o las tradicionales actividades prácticas de decoración, de hacer tarjetas, de armar un telón y

			También les proponemos que elaboren un proyecto en relación a lo que es la vida en la naturaleza, teniendo que establecer articulaciones entre las tres áreas (Música, Educación física y Artes visuales). Esa actividad les demanda pensar el espacio, recuperar recursos producidos en AEE I como espejos, teatrillos de sombras. Trabajan mucho con Naturaleza muerta, con cotidiáfonos, sonidos, llevan juegos elaborados por ellas en los que incluyen diferentes materialidades" La disciplina artística te permite trabajar desde lo abstracto, pero yo creo que no solamente es "culpa" de las chicas, la responsabilidad también es del sistema como está planteado. Porque después vas al aula y te piden el resultado, o sea no el proceso, porque es muy lento, entonces uno tiene que buscar algo diferente.	recortar letras para el telón…Bueno, seguimos con esa mirada Y en el trabajo con el grado, no está mal generar una estructura porque bueno, una organización diferente, tal vez llevar una alfombra para que no se ensucien, de última. Les decía a las chicas, ustedes tienen que aprender a trabajar en el aula, en el patio, en el piso, en los pasillos, pasa que tenemos primarias que son caóticas…pero hay que trabajar mucho la estructura que ellas traen, de la clase sentada, en silencio… La estructura de la educación actual es muy muy cuadrada viste, y sigue siendo cuadrada, rígida. Pero fíjate vos que, incluso, el diseño curricular del profesorado de primaria propone ideas de interdisciplina y globalización que son los ejes de inicial…o sea, el diseño propone trabajar la continuidad entre niveles incluso, sin embargo, al llegar a la primaria la lógica de la fragmentación aparece de primero a séptimo. Lo que pasa muchas veces, voy a decir como una crítica digamos, de mi área,

				cuando llegamos o llegan al aula, es como que son superiores, como que son omnipotentes, como que pueden todo y no permiten esta conexión con las otras áreas entonces… Además de que vemos constantemente esta idea de que áreas especiales son áreas especiales, y se desconocen los contenidos de artes visuales, entonces aparece eso, que entienden que tiene que ser para hacer un lindo telón, y tecnología tiene que ser para que hagan un objeto lindo para llevar a la casa y entonces la interdisciplinariedad es muy difícil.
Docente de AEE I y II (Artes visuales) **Ana María Fonseca.**	**AEE (AV)-** En tercer año el trabajo integrador tiene que ver con los actos escolares, entonces hay todo primero un trabajo de investigación del patrimonio material inmaterial artístico cultural, monumento histórico todo sobre una fecha patria y después indagamos qué expresiones artísticas podemos abordar en relación a la elaboración del acto. La intención es llevar a cabo una construcción de sentido pedagógica, de un acto escolar. Esta propuesta la	**AEE (AV)-** Yo siento que la mayoría de los estudiantes que obviamente todo es muy complejo de entender al principio, no entienden la articulación entre las áreas estéticas, movimiento y cuerpo y el resto de las materias de la carrera siento como que hay no pueden como unir recién en algunas charlas de cuando ya empiezan las prácticas y dicen. Y eso que vimos con ustedes eso que como que recién ahí encuentran un	**AEE (AV)-** Desde mi experiencia trabajando con las infancias y como docente en nivel superior en carreras de formación docente, podría decirte que veo las mismas ideas o enfoques sobre las artes visuales. La idea de decoración, de que es un área especial en la que hacen trabajitos o dibujitos. Se torna difícil sacar de esa lógica a las docentes de grado, directivos inclusive. Por eso considero que desde	**AEE (AV)-** Yo calculo que es muy variado, que tiene que ver con las experiencias de cada uno. Estamos muy fragmentados, cada uno en lo suyo y no nos dan los tiempos y no es que no nos interese. Yo creo que nos interesa todo, a mí me interesa la práctica y me re interesa todo lo que sucede, pero estoy en lo mío viste, como todos. Yo creo que es difícil la superar la fragmentación. Está muy difícil, yo

	iniciamos en 2023 con los acuerdos de integración entre materias, que establecimos a fines de 2022.Con Taller de práctica IV de 4to A coordinamos trabajar de manera conjunta, dentro de lo posible, para ver y cuál es el impacto del recorrido en Área estético expresivo I y II sobre las prácticas de residencia. En esa instancia, integramos todo, pero bueno, para llegar a integrar, hay que explorar, hay que recuperar de primero el lenguaje visual, las etapas gráficas, los procedimientos artísticos convencionales y no convencionales. En danza hay que recuperar sobre expresión corporal y juego, lo mismo con música. Así, hacemos un recorrido por un montón de materiales, y después recién en el trabajo integrador pueden incorporar esos elementos a sus propuestas de actos escolares.	vínculo una conexión posible y un sentido a todo eso. Por ejemplo, me comentaban que estaban trabajando las partes de esquemas que trabajamos desde el cuerpo las estudiantes no alcanzan a dimensionar. No alcanzan a dimensionar el aprendizaje desde el cuerpo. Esta lógica de acción reflexión conceptualización, no advertir desde la acción de experimentación y la conceptualización. Luego estamos muy alejados del resto. La educación es expositiva. Entonces esa lógica que planteamos desde el taller como que no terminan de entenderla como un aprendizaje. Pero si vamos en esa integración, a lo mejor lo mejor es hacer en ese lugar, pero no solamente a las estudiantes; con nosotros que tenemos todo tan fragmentado. Yo, por ejemplo, conocí que son cuatro Talleres de Práctica, y parece como que nosotros también necesitamos conocer la lógica de los Talleres de Práctica.	el profesorado debemos trabajar y formarlas en otra perspectiva para que esas representaciones que se reproducen, cambien. Siguen usando fotocopias para colorear. Todas las cosas que se hicieron hace 40 años, se siguen haciendo ahora, por eso es como muy complejo. ¡Ni hablar de decoración! O sea, nosotros transformamos espacio con sentido pedagógico, no decoramos, no somos decoradoras y nunca, salvo que vos quieras armar un cumpleaños, nunca, un globo o una guirnalda, va a tener que ver con el sentido pedagógico. Hacemos hincapié en qué estamos haciendo, en cuál es el sentido pedagógico de transformar un espacio, cómo se transforma un espacio con sentido pedagógico y cómo con el protagonismo de las infancias. Si ni siquiera se conocen las etapas gráficas, cómo van a poder entender qué necesita cada uno de acuerdo y aparte los logros cognitivos que va implicando cada etapa gráfica.	tengo 20 años primaria. También considero que dentro de la formación docente. No sé qué porcentaje hay de gente que realmente estuvo en el aula con las infancias y no es menor, no es menor. Con todo lo que implica ahora enfrentarse al aula, en este momento, con todas las complicaciones que tiene y bueno, eso también digo como que lo vemos: Lo vemos desde perspectivas muy diferentes en las áreas estéticas, generalmente muchas tenemos recorrido con las infancias más o menos, pero tenemos mucho recorrido con las infancias y hablamos desde el aula también. No digo que tenga que ser todo así, pero hay como mucha desconexión con el aula y con el cuerpo; con aprender desde el cuerpo digamos. Pero porque también hay muchos recorridos de gente que no aprendió desde el cuerpo, que aprendió de manera expositiva y que entonces ha incorporado otra lógica. Y es difícil entender una lógica diferente a la tuya. Yo también aprendí

			Es un intento de comunicación y cuando aparece el monigote es el primer medio de comunicación que además incluye la realidad y la línea de base es una organización de las relaciones espaciales, sin eso no podemos tener la lectoescritura y así todo, pero todo esto que ellas lo ven en área estético no dimensionan y no lo relacionan con la práctica. Pero, bueno, esto no de desarrollo gráfico es una muestra del desarrollo integral, sí, o sea que lo motriz, lo que importa todo integrado para digamos, digamos es que el primer cuatrimestre sobre todo trabajamos los tres lenguajes por separados, si bien hay algunas conexiones mínimas, pero trabajamos por separado porque necesitan entender los elementos de cada lenguaje.	cosas, pero el que nunca aprendió desde otra lógica es difícil. Falta poder ponerlo sobre la mesa, pero bueno también es difícil que todo el mundo le interese esto, porque estamos como muy cada uno en lo suyo.

A.2. Entrevistas

Las entrevistas fueron realizadas de manera presencial e individual a seis docentes. La docente generalista de Taller de Práctica IV no ha participado de las mismas.

Contexto en el cual se desarrollaron las entrevistas: IES N° 64 Ana María Fonseca.

Fecha: Mes de mayo de 2023 y mes de junio de 2024.

Categorías	**Indicadores**
Experiencia estética Experiencia artística	Dimensión: Atención y disposición estética: Exploración activa con materiales y en actividades propuestas- Afectividad (como parte central de la experiencia que se propone) Integración de aspectos cognitivos, perceptivos y emocionales. Dimensión: Unidad y finalización (provisoria) de la experiencia. Propuestas didácticas con estructura experiencial: inicio, desarrollo y consumación. Integralidad en la consumación como aspecto significativo de la experiencia
Continuidad experiencial	Dimensión: Continuidad en las actividades: Recuperación y articulación de experiencias y propuestas didácticas previas (Contenidos, materiales, estrategias, actividades, producciones) Dimensión: Articulación pasado, presente y futuro: Recuperación de saberes y experiencias anteriores como base para la proyección de futuras experiencias (Reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje) Dimensión: Desarrollo experiencial: Recapitulación y complejización gradual de saberes (Desarrollo e integración interdisciplinar de experiencias)
Integración Curricular	Dimensión: Integración disciplinar: Articulación de diversos saberes y áreas. Contenidos se ponen en diálogo con la experiencia. Dimensión: Organización de los saberes: Contenidos articulados a partir de un eje, tema o problema. Relación de saberes de diferentes áreas en una misma propuesta. Articulación de saberes de forma vertical y horizontal. Dimensión: Práctica Docente: Trabajo interdisciplinar y colaborativo entre docentes. Planificación de propuestas coordinadas.

	0.1.E- ¿Cómo surgió la iniciativa de que Taller de Práctica IV y		**0.3.E- ¿Han considerado abrir el trabajo interdisciplinar a otros espacios curriculares o integrar a su**	**0.4.E- ¿Considera que las/os estudiantes logran realizar un proceso de recuperación e**

	Ateneos compartan el espacio y coordinen el trabajo pedagógico?	**0.2.E- ¿Desde un principio han podido coordinar y mantener el perfil de abordaje interdisciplinar?** **0.2.a. E- ¿Qué tipos de propuestas genera el equipo docente para facilitar la exploración activa de materiales, recursos y la integración de los aspectos cognitivos, perceptivos y emocionales?**	**propuesta saberes, experiencias, producciones procedentes de otras asignaturas, talleres o seminarios-taller?**	**integración de saberes durante el cursado de Taller de práctica IV Y Ateneos y en la etapa de las residencias? ¿Pudo o advertir en las/os estudiantes la incorporación de la lógica de trabajo interdisciplinar que se exterioriza en la dinámica de Taller de práctica IV y Ateneos?**
Docente Especialista (ESP)	**Esp-** Me incorporé al Taller en el año 2020 y conocía la dinámica porque trabajo en el instituto en otros espacios curriculares y carreras, como educación inicial, en la cual se replica esta forma de organización interdisciplinar entre Taller de práctica y Ateneos.	**Esp-** Sí, y lo hacemos siempre en función de tener presente los ejes estructurantes de la propuesta didáctica, que se centran en el hecho poder comenzar a planificar de forma más sistematizada, en emergentes de la práctica como por ejemplo la demanda sobre alfabetización, se recuperan aspectos centrales del seminario de las instituciones del Taller de la práctica III con relación a cómo ver y observar la vida institucional, sus conflictos, actores y normativas. Se reflexiona sobre los talleres previos y las posibilidades de recuperar prácticas de los años anteriores para volver a estructurarlas con propuestas fundamentadas.	**Esp-** Con relación al instituto se trabaja desde diferentes propuestas didácticas para que las y los estudiantes a lo largo de su formación inicial puedan dejar de utilizar las artes visuales, la música y el cuerpo desde una perspectiva de recurso "para". Los factores que influyen y obstruyen en la articulación e interdisciplinariedad, creo que son que la escuela primaria tiene un formato tan arraigado de actividades y propuestas poco innovadoras en todos los sentidos, que no solo se trata de articular también se trata de pensar las clases, los recursos, la formación y capacitación de las docentes en ejercicio. Es muy complejo plantear situaciones de enseñanzas y	**Esp-** En algunos casos logran hacer esa integración. Si bien insistimos durante todo el trayecto y acompañamos para que se vayan estableciendo esas articulaciones, en la mayoría de los casos no sucede. Algo notorio que, si sucede, es que las estudiantes que egresaron del profesorado en educación inicial logran desde el principio hacer integración interdisciplinar. Considero que las propuestas de nivel inicial son globalmente más integradas, y a su vez mas enriquecedoras con relación a las experiencias que los y las niñas pueden vivenciar, con lo cual el

		También el año pasado planteamos ejes -en el primer cuatrimestre- en relación a demandas de los ateneos. Por ejemplo, la necesidad de trabajar estrategias de recuperación de saberes a partir de actividades que no impliquen la pregunta oral siempre como la única estrategia para recuperar los contenidos de la clase anterior. Y como decía antes, hace un tiempo que nos volcamos a proponer actividades en las que las estudiantes tengan que recuperar y revisar lo trabajado en AEE II, en relación a los saberes de las áreas que deberán trabajar en las residencias. Eso cuesta, pero vamos intentando con estas actividades que ellas resignifiquen lo aprendido, lo puedan integrar para enriquecer sus futuras planificaciones e intervenciones en las escuelas. Y coordinamos entre los docentes todo el tiempo, porque se considera el trabajo desde la perspectiva de Taller, lo que permite a través de la socialización de experiencias la reconstrucción y análisis del quehacer,	aprendizajes más creativos cuando el sistema, como profesionales las absorbe y entran en la lógica de hastío, cansancio y desanimo que se vuelve generalizado dentro de las instituciones. Pienso que tal vez, algunas estrategias didácticas que podrían implementarse para lograr una mayor articulación entre los espacios del Taller IV y el AEE I y II y Movimiento y cuerpo son algunas clases compartidas con objetivos específicos en común, que den lugar a elaborar propuestas de secuencias didácticas por parte de las estudiantes que integren los espacios y luego poder reflexionar sobre esas producciones con el formato del Taller. Asistir a algún evento de teatro, cine, museo de arte o concierto de música y luego elaborar posibles propuestas como micro clases o secuencias didácticas para el aula de nivel primario.	nivel primario podría y debería tomar algunos de esos ejes para complementarse y no fragmentar los conocimientos. Así mismo con relación a la interdisciplinariedad, considero que la formación inicial y hasta la de las docentes en ejercicio muchas veces no llegan a tener los niveles de profundidad necesarios, como para lograr que la interdisciplinariedad pueda llegar a tener buenas prácticas de enseñanzas, sin caer en una ensalada de contenidos que no llegan a articularse y que la propuesta sea no enseñar nada. Durante el cursado del trayecto de práctica se prioriza que las estudiantes puedan recuperar todos los saberes adquiridos durante los cuatro años de formación y ponerlos en tensión en el espacio áulico, que puedan aprender a resolver las cuestiones didácticas y pedagógicas que emergen de las propias prácticas, que puedan reflexionar y realizar entrecruzamientos teóricos con los cuales darles un sentido a sus

		lo que supone generar un espacio que posibilite la reflexión nutrida por los aportes de las prácticas situadas, los saberes compartidos y construidos a partir de las residencias. Desde el comienzo del cursado del Taller se intenta llevar a cabo un trabajo reflexivo de recuperación de saberes (constitutivos del marco epistemológico) no sólo en torno a lo académico sino también a partir de dispositivos que permitan a cada estudiante analizar el contexto y las problemáticas educativas actuales. El abordaje de los contenidos se estructura principalmente en tres momentos diferentes, en la parte pre activa de la práctica de residencia, hay cuatro trabajos prácticos y actividades que implican: recuperar conocimientos previos y ponerlos en juego para construir propuestas didácticas. Por ejemplo, una actividad que solemos pautar es el análisis y rediseño de planificaciones elaboradas en Taller de Práctica III, sobre las cuales se plantea la inclusión y vinculación de los Lineamientos de		clases y todo lo que sucede en las aulas. Todos años vemos con mayor recurrencia las falencias de contenidos, que nuestras estudiantes traen cuando ingresan al Taller IV, situación que se agrava con el transcurrir de las semanas y el ingreso a las escuelas asociadas. Con lo cual una dificultad recurrente es el manejo de contenidos disciplinares, porque se considera que muchas ya deberían de estar aprehendidas, situación que nos ubica otra vez al comienzo de la falencia o la poca profundidad en relación con los contenidos disciplinares. Otra dificultad que aparece como emergente, es establecer relaciones interdisciplinares entre las áreas, y más aún que logren abrir el espacio de la práctica en las residencias con las áreas especiales. En eso estamos trabajando.

		ESI según el Nivel y el ciclo, una materialidad (teniendo como referencia las producidas en AEE II) con sus respectivas fundamentaciones (lo que supone recuperar e integrar a las fundamentaciones aspectos teóricos abordados en AEE I/II), uno o más lenguaje (Danza, Artes Visuales, Música), y posibles articulaciones con las áreas especiales. En la parte activa, la práctica de residencia propiamente dicha, se organiza de acuerdo a la puesta en común de las dudas y las consultas que cada una de las estudiantes traen al encuentro, se sugieren lecturas, recursos variados y se da el espacio para la pregunta y la reflexión. En la última instancia, ya terminada la práctica de residencia dentro de las escuelas asociadas, se organiza el trabajo desde la reflexión de las didácticas específicas y la didáctica general para pensar en aquellas situaciones en las cuales se tuvieron inconvenientes o dudas. El trabajo de siete docentes en un espacio de taller, abre la posibilidad de		

		revisitar contenidos específicos, de generar instancia de clases magistrales, de proponer micro clases e incluso de entrecruzar las diferentes disciplinas. En ese sentido, facilitaremos espacios de análisis, revisión de propuestas, producciones escritas, intercambio y socialización basándonos en los materiales que se encuentran en circulación, destinados a las escuelas primarias de la Provincia y Nación, así como la selección de materiales bibliográficos y audiovisuales seleccionados por el equipo docente.		
Docente Ateneo Matemática (A. M)	**A. M-** Fue una decisión de la directora, o sea, fue institucional, digamos, como una estrategia metodológica, que también pienso que era también una cuestión de logística con los horarios, era más fácil que todos estemos dentro del mismo horario en el Ateneo, o sea, que coincidamos todos los ateneístas en el mismo horario junto con el Taller.	**A. M-** La propuesta realmente fue rica desde el principio, o sea, porque claro, se planteaban problemáticas o algunas cuestiones que empezaban a darse desde un eje y luego, cada área, cada uno con su formación iba retomándola y problematizándola, y la verdad que se genera un debate, un diálogo exquisito. La verdad que era un placer escuchar a todos, porque uno se encontraba, claro, escuchando y	**A. M-** No, no me acuerdo bien. En estos últimos años seguimos trabajando lo interdisciplinar al interior de Taller y Ateneos, como siempre digamos y hace poco incorporamos propuestas de trabajo en la que las estudiantes tienen que recuperar saberes de AEE, Movimiento y Cuerpo. Como que ahí abrimos un poquito el trabajo interdisciplinar, pero tampoco es que tenemos a alguna de las profesoras	**A. M-** Les cuesta, o sea, porque el trabajo interdisciplinar no es fácil, si bien ellas empiezan a acostumbrarse a trabajar por proyectos, les cuesta abrirse a incorporar las áreas especiales de música, artes, tecnología o educación física. Se mantienen, por lo general, trabajando con relaciones entre las áreas disciplinares tradicionales.

		aprendiendo también. Aparte, teníamos la suerte de que más o menos estábamos todos formados en la misma línea, con un fundamento común, digamos, teníamos bien claro qué perfil de estudiantes estábamos buscando, y qué teníamos que proponer para los futuros formadores. Durante el primer cuatrimestre vamos proponiendo diferentes actividades y trabajos prácticos. Desde el Ateneo trabajamos una actividad desde la articulación entre Geometría y Fanzines. La intención es trabajar con diferentes materialidades para la enseñanza de polígonos. Las estudiantes debían realizar la confección de recursos como soportes para la enseñar polígonos, el contenido específico de matemática.	especialistas acompañándonos en nuestras clases.	La integración cuesta porque falta contenido y parece que todas las lecturas que tuvieron se olvidan. Si bien planten un posicionamiento constructivista o activo, cuando plantean las actividades en sus planificaciones, tenemos ese problema de que son totalmente clásicas, digamos, vuelven a esa matriz tradicional. En una oportunidad hicimos una actividad en la que cada docente de Ateneo recuperaba el eje: "Luces y sombras" y trabajamos matemática, Lengua y Literatura, Formación ética, Sociales y Naturales. Lo abordamos junto a un cuento que tenía que ver con de luces y sombras. Y entonces a partir de ese cuento, analizábamos qué pasaba con las luces, con las sombras que se generaban, entonces yo específicamente abordé geometría, con los cuerpos que se reflejan una luz, la figura en el plano, como una representación de un objeto

Docente Ateneo Lengua y Literatura (A. LyL)	**A. L y L-** Tengo entendido que hace varios años se definió institucionalmente que los Ateneos trabajen juntos con el Taller de práctica IV. Al sumarme al Ateneo cuando ya se venía trabajando de una manera, muy de la mano del Taller de Práctica IV. Al ser Lengua y Literatura una materia que a veces consideran transversal (por los procesos de alfabetización) y otras veces específica (en cuanto a literatura, por ejemplo), chocan los intereses. Por citar un ejemplo, el abordaje de la literatura como objeto específico -lo cual promuevo, por mi formación- sigue quedando relegado o a recurso didáctico para otras áreas, o a la mera manifestación emocional. No veo que haya espacio para trabajar con el lenguaje.	**A. L y L-** Como decía antes, con el tiempo fuimos coordinando, pero todavía quedan aspectos en los que seguir trabajando, sobretodo en la autonomía de los Ateneos, pero en líneas generales, en la mayoría de las ocasiones cada docente realiza su aporte desde la especificidad manteniendo un diálogo. Cada docente del Ateneo acompaña al / la practicante desde el conocimiento específico de su área, en el recorte de contenidos, planificación, actividades a proponer y gestión de tiempo para el desarrollo de los contenidos. Desde una postura pedagógica particular, y con sugerencias en cuanto al abordaje de los contenidos. Las propuestas son variadas y las vamos modificando según la cantidad de estudiantes que tengamos, según las características del grupo, según el eje o emergente que abordemos desde el contenido específico y desde la perspectiva disciplinar de cada uno. Para responder un poco más a la pregunta, podría decir que en mi caso	**A. L y L-** Siempre evaluamos esa posibilidad y vamos viendo de qué manera podemos concretarlo. No conozco mucho de la propuesta de AEE I y II, salvo por un par de actividades que se realizaron en jornadas institucionales. Pero sin duda considero que la expresión corporal y artística no solo puede contribuir a enriquecer el aprendizaje de otros lenguajes, sino que es un aprendizaje en sí mismo, de la mano de muchos otros contenidos, y pueden ayudar a incorporarlos de una manera más armónica. Sólo tengo las horas del Ateneo en el instituto, así que desconozco cómo se aborda esta temática de integración. Sólo puedo decir que, a diferencia de los primeros años y más aún de los 2 años de pandemia, en los últimos dos años he conocido algunas experiencias, sobre todo de itinerarios institucionales, que promueven dicha articulación. Lo cual es digno de destacar, ante la doble dificultad de coordinar los horarios de los propios docentes, de coincidir en el espacio institucional y de proponer	**A. L y L-** Previo a la instancia de residencia, les proponemos trabajos que tienen que integrar las áreas de formación específicas en cada uno. Estos trabajos implican recuperar lecturas de las didácticas específicas, para elaborar propuestas didácticas pensadas en alguna institución y curso particular. A veces les pedimos una secuencia didáctica entera, en relación a un contenido de cada área, otras les pedimos que se centren en proponer una actividad que integre ambas materias, la cual debería contemplar distintos lenguajes y materiales para la producción y puesta en práctica. Y hace un tiempo incorporamos consignas que implican el diseño de propuestas donde haya relaciones interdisciplinares entres las cuatro áreas específicas y las áreas especiales de la escuela primaria, entonces podemos retomar experiencias desarrolladas en AEE. En pocas ocasiones he escuchado a estudiantes referirse a la materia

		propuse trabajar géneros literarios a partir de un juego de mesa. “Días de radio” se llama. Participamos docentes y estudiantes y si, se pusimos en acción cuestiones perceptivas, cognitivas, emocionales.	actividades que implican tiempos y costos que todos, sabemos, no están contemplados en un salario cada vez más precarizado. Supongo que se trata del curriculum oculto (y no pago) de la institución.	AEE. Y sí es verdad que, al momento de proponer actividades con niños/as, no incorporan actividades que den cuenta de haber aprendido algo específico y/o relevante de la materia, para incorporar en sus planificaciones. Una de las cuestiones que me preocupa es que, por cuestiones de tiempo, cuando no ideológicas, acompañamos al /la estudiante desde una sola perspectiva (individual y/o institucional) y no solemos dar lugar a otras. Considero que deberíamos habilitar, y de hecho debería ser obligatorio, el ejercicio de que los/ las practicantes experimenten desde distintos marcos teóricos, y diferentes propuestas de actividades. Porque no viven como experiencia lo que nosotros les decimos que no funciona. De hecho, en las planificaciones, a veces el trabajo de guía que hacemos es muy determinista. Y sabemos que cada niño/a (cada persona) es diferente y aprende de manera diferente ¿por

				qué no probar con diferentes propuestas, algunas de las cuales creemos, a priori, que ya no funcionan para nadie? Decía antes que a veces no les damos espacio para experimentar, y sin embargo muchas veces no tienen las herramientas para hacerlo, y por eso el taller y los ateneos se convierten en una guía
Docente Ateneo Ciencias Sociales (A. Cs. S)	**A. C S-** Es la primera vez que estoy en un Ateneo en cuarto año del profesorado. Actualmente estoy reemplazando a la docente titular en este espacio y en el Ateneo de Inicial. Por lo que han comentado los otros colegas, esta forma de trabajo conjunta es propia de esta institución.	**A. C S-** Desde que me incorporé al equipo docente pude hacer mis aportes e intervenciones. Es muy interesante que hagamos de este modo el acompañamiento a las/os estudiantes porque acordamos criterios, resolvemos juntos en el momento y eso enriquece la experiencia de las mismas estudiantes. Y en respuesta a la otra pregunta, retomé una consigna de trabajo práctico pautada por la docente titular, basada en la recuperación de materiales, recursos producidos en AEE II, bajo la propuesta: "Actos escolares y construcción de sentidos" En ese trabajo se ponen en acción con	**A. C S-** Tengo entendido que es algo que se intenta hacer y que hay actividades transversales que se pautaron hace algunos años.	**A. C S-** En la poca experiencia que tengo en este espacio, veo dificultades en las estudiantes, pero con la orientación del equipo docente progresivamente lo van comprendiendo y logrando. Aun así, he visto que se mantiene la lógica fragmentaria de las áreas, sobretodo en la escuela Primaria, por más que insistamos en la integración, en el diseño de proyectos interdisciplinares.

		contenidos Pedagógicos, Didácticos, Históricos, Estéticos, de Género.		
Docente Formación ética y ciudadana (A. Feyc)	**A. F E Y C-** Si mal no recuerdo, a partir de la propuesta curricular del último diseño para el Profesorado en educación primaria. En aquél entonces la Directora estableció esa modalidad de trabajo. Ella formaba parte del Taller de práctica IV como generalista y nos convocó a trabajar juntos a los Ateneístas con el equipo de Taller de práctica IV. Fue todo un suceso porque en otras instituciones se trabaja por separado, en días y horarios diferentes y con criterios diversos. Hemos participado de congresos en los que difundimos nuestra experiencia de trabajo en equipo interdisciplinar.	**A. F E Y C-** Al principio costó un poco, pero progresivamente lo fuimos coordinando y entiendo que aporta a las/os estudiantes una perspectiva inter-disciplinar, porque trabajamos en conjunto y al mismo tiempo todos los profesores. Somos siete en ese espacio. Respecto a los Ateneos, considero que lo esencial es la articulación entre las áreas. Es lo esencial, lo que estructura nuestra propuesta y posibilita ampliar la mirada estanca del formato "materia" tradicional en la trayectoria de los estudiantes. El tipo de trabajo que emprendimos desde entonces es dialógico, flexible, creativo, situado, inter-disciplinar, espiralado. Tratamos de hacerlo desde una mirada plural, donde se tensan los límites disciplinares para posibilitar el dialogo de los espacios.	**A. F E Y C-** Si, en algunas ocasiones, pero sucede que nos encontramos resolviendo cuestiones que hacen a las relaciones interdisciplinares entre Taller de práctica IV y cada Ateneo. Es decir, las relaciones mismas entre estos espacios resultan complejas, sumar además otras asignaturas nos demandarían también contar con el/la docente especialista, pero sería sumamente importante.	**A. F E Y C-** Hay una dificultad de establecer relaciones epistemológicas entre las disciplinas que componen el Ateneo y las materias cursada anteriormente. Trabajamos mucho y con insistencia en la recuperación y en la integración de los saberes. Hay una dificultad grande en las/os estudiantes…se olvidan todo lo aprendido antes (…) Suelen ser escasas las experiencias en las que las/os estudiantes realizan esa incorporación, y si no se invita a retomar lo transitado, por ejemplo, en AEE I y II no suele aparecer, o aparecen cuestiones que van contra la perspectiva que se transmitió en la formación, por ejemplo, que las artes visuales no son manualidades. Por lo general en las planificaciones no suelen estar presentes los contenidos de AEE relacionados y perspectivas

		"Tratamos de llevar propuestas integradoras que consideren la inclusión de lo afectivo, lo cognitivo, lo perceptivo porque el aprendizaje se mueve en esas coordenadas. Por ejemplo, les propusimos elaborar una planificación a partir de una maqueta como recurso material para el desarrollo de contenidos de Formación ética y Ciencias Naturales, incluyendo el enfoque de la Ley Yolanda"		teóricas, por eso insistimos en retomarlas. O si aparecen están relacionadas con algún contenido de matemática, como disparador y nada más. Queda ahí la incursión de artes visuales, por ejemplo
Docente Ateneo Ciencias Naturales (A. Cs. N)	**A. Cs. N-** Ofrecemos instancias de trabajo, relacionado con un contenido específico, pero no necesariamente se recupera la mayoría de lo trabajado en todo su tránsito, digamos, de formación. Hay actividades, en donde se recuperan los contenidos que de alguna forma está enfocado a trabajar, o contenidos o un aspecto que considera relevante en la educación primaria, o sea, más en lo que las estudiantes van a trabajar, en lo que se van a desempeñar, que en su formación general. Porque en el diseño de la primaria hay contenidos	**A. Cs. N-** Yo creo que en realidad uno toma magnitud de lo que conoce sobre un tema cuando le toca enseñarlo y planificarlo. Creo que es muchísimo lo que ellas aprenden en la instancia de preparar su clase. Ahí sí, a lo mejor, he tenido la sensación de que, si uno pidiera un resumen, por ejemplo, del contenido para después ver la clase que armaron, como que ese resumen que hacen antes les sirva de repaso. He propuesto que hagan mapas mentales, por ejemplo, antes de desarrollar la clase, para identificar los conceptos principales y después desarrollar la clase. No he tenido éxito,	**A. Cs. N-** Si, cuesta. Pero ¿qué pasa es que sistemáticamente el saber escolarizado es fragmentado y toda transversalidad que se sugiere es forzada?, ¿Porque quién la fuerza? La fuerza es el docente, en este caso vamos a suponer yo preparo una consigna con en Formación ética, nosotros que conocemos con profundidad el contenido planteamos una unión que no necesariamente ellos ven. Yo creo que el desafío sería ver si ellos son capaces de plantear un trabajo interdisciplinario o transversal en el que consideren varias disciplinas al mismo tiempo. Porque si no, la transversalidad que nosotros le	**A. Cs. N** Yo creo que sí... me parece, por ejemplo, más valioso ese tipo de trabajos, de esos espacios que de alguna forma se olvidan, después vuelven en el trayecto de la práctica, es lengua matemática a full, un poquito de sociales, formación ética si encaja, muy poco juego, muy poco movimiento, lo estético, hasta el desafío, bueno, hacerlos hacer un afiche, una presentación, una infografía, hasta ese detalle, decir, bueno, listo, te va a quedar en naturales, queda tan naturales, enseñarles a hacer una infografía, diseñarla, yo creo que todo lo que es

	que son propios de cada ciclo, de cada grado, entonces uno dice, bueno, listo, suelen trabajarse más este tipo de contenidos, este tipo de recursos, con este tipo de herramientas, si uno puede, por ejemplo, resignificar la herramienta, como hicimos este año cuando trabajamos la maqueta, más que enfocarse en que ellas reproduzcan un contenido. La comprensión se evidencia en la utilización correcta de ese contenido en algún trabajo práctico en el que planifican una propuesta, pero no de todo.	nunca nadie me mostró un mapa mental que haya hecho antes. A lo mejor si lo hiciéramos obligatorio sería más sencillo, pero es imposible pretender recuperar todo lo trabajado antes de empezar. Me parece que en la instancia de enseñar es donde ellas más aprenden. Ahí es como que se condensa.	proponemos es una transversalidad forzada desde el docente. Yo te digo que esto y esto tienen que ver. Bueno, listo, vos mostrámelo. Pero yo ya te dije que tenían que ver. Si yo nunca te hubiera dicho o te hubiera mostrado no me lo hubieras visto. Y en realidad todo lo que aprendieron escolarmente está fragmentado. Porque después hasta en la escuela media y en el terciario lo mismo, los trabajos transversales por afinidad entre los adultos, digamos me llevo bien con vos, trabajamos igual, sí, pongámonos qué te parece, lo hacemos. Yo creo que no hay espacios en la formación terciaria en la formación de docentes, de futuros docentes en donde ellos planteen la transversalidad de contenidos. Ni siquiera en un taller. Porque, por ejemplo, yo ahora voy a trabajar en el taller de primer año de Ciencias Naturales por Nueva Cultura Ciudadana, en el método científico. Yo les propongo reconocer una problemática del lugar, del barrio, de la ciudad, donde ellos quieran y a partir del método empezamos. Sin conocer el tema	diseño, todo lo que es estético, todo lo que es arte, en las materias rígidas, vamos a decir, en estas que de alguna forma guían la formación, se olvida. Todo eso que vieron quedó en esas materias, se rinde, se aprueba, se olvida, y acá, calculo que a nivel inicial se incorpora mucho más, porque lo demanda, a lo mejor, espero, confío, no, qué bajón, me encantaría, bueno, porque acá ni siquiera lo ves en primer grado, ni siquiera los docentes del trayecto, los practicantes de primer grado, ves que incorporen, el juego en serio, yo entiendo que el juego tiene que ir acompañado de un contenido, por ejemplo, yo la otra día hablaba con un alumna, y me decía, estoy dando, tengo que dar, ah, con una alumna del B, tengo que dar cadenas alimentarias, bueno, ponerles a cada uno, sacarlos al patio, ponerles a cada uno un dibujo de un animal, de una parte, digamos, de este ecosistema, y que se unan en una cadena, y los primeros que formen

			planteamos la hipótesis, analizamos qué variables, y vamos trabajando sobre eso. Es un trabajo de ciencia. No van a pensar ningún tema que no sea de naturales. Los temas que surgen, ¿cuáles son? Los residuos, las vacunas, las enfermedades, pero son problemas de naturales. En ningún momento se les va a ocurrir en Ciencias Naturales por Nueva Cultura Ciudadana partir de otra problemática. Tal cual. No lo relacionan con naturales. O decirme siquiera, ah, en sociales vimos tal cosa, podemos pensar... No, porque naturales habla de naturales. Para ellos. Yo les puedo proponer, y aunque yo les proponga un tema tan amplio como el método científico, ellos se van a quedar en naturales.	una cadena de cinco eslabones, corran hasta la meta. Lo sacaste, se divirtieron, corrieron, pueden ir haciendo la forma del animal, en vez de tener el nombre, pueden ir haciendo o la estética de qué soy, soy pasto, soy vaca, soy conejo, cómo lo representarían, después, vos podés trabajar un montón, y sin embargo, no, ah, no, sí, lo saqué al patio y caminando se dieron la mano, y ponele una meta, hacelo correr, hacele postas, me parece que el juego es re valioso, es re valioso, y se aprende un montón a través del juego, y el juego con contenido, no el contenido con un juego, no sé si me explico.

	0.5.E- ¿Se llevan a cabo actividades o propuestas didácticas entre los Talleres de Práctica y área estético expresiva, o entre Área estético expresiva y oras asignaturas?	**0.6.E- ¿Considera necesario para el trayecto formativo que participe de Taller de Práctica IV y Ateneos una docente de área estético expresiva?**
Docente (ESP)	**Esp-** Desde el taller de la práctica IV se propone a las estudiantes recuperar las experiencias y contenidos desarrollados en AEE I y II por medio de un link que se va actualizando, pero ocurre que al momento de llegar la parte	**Esp-** Si totalmente, porque sería interesante que las estudiantes puedan reconocer la riqueza que implica, en la formación poder observar, disfrutar y comprender los

	activa de la práctica estos materiales y recursos casi no son tenidos en cuenta. Por eso, hace un tiempo establecimos como acuerdo institucional con AEE I y II que llevemos adelante algunas propuestas en conjunto. Nosotros recuperamos en el Taller de práctica IV algunos contenidos y experiencias de AEE II, por ejemplo, en relación a los actos escolares, como para que se haga una reelaboración en función al campo de la práctica y sobre todo para romper con ciertas lógicas de trabajo que se llevan a cabo en las escuelas primarias. Pero, sucede que generalmente no ocurre que consulten por cuestiones relacionadas a los aportes realizados por el espacio de AEE. En las propuestas que realizan las estudiantes, no suelen incluirse diferentes formatos textuales, lenguajes artísticos o visuales, sólo en algunas oportunidades cuando la consignas desde el taller es explicita se realizan o introducen algunas propuestas que son abordadas desde estos espacios estéticos.	diferentes lenguajes estéticos. Desde todas las áreas del currículum las artes atraviesan la vida escolar, y sería interesante que puedan pensar desde los espacios de AEE el disfrute, el placer de la música, reconocer la crítica del arte a las sociedades en diferentes tiempos y espacios.
Docente (A. M)	**A. M-** Si, recuerdo una actividad que se hizo entre Matemática y su didáctica I y II con el Taller de resolución de problemas y Lengua. También cuando se hace la exposición de cierre de los Talleres de resolución de problemas con Movimiento y Cuerpo y en ocasiones con área estético expresiva. Hay intención desde la dirección de armar proyectos integradores y articular. Bueno, en 2022, a fin de año, en 2022, hicimos el acuerdo, un acuerdo para empezar a trabajar con Área Estética Expresiva II, y a partir de ahí incorporamos esta cuestión en cuarto de Taller, ir incorporando algunas consignas que tengan que ver con la recuperación de área estético, con la fundamentación de por qué lo recuperan y cómo, y por ejemplo, en	**A. M-** Si, sería enriquecedor tanto para estudiantes como para nosotros, porque no manejamos la especificidad de ese espacio, que además tiene tres docentes de diferentes áreas interactuando. A lo mejor podría ser más viables que vayan rotando, y que por lo menos, tres veces en el año cada una de ellas proponga una actividad para trabajar en Taller IV y Ateneos. En inicial suelen hacerlo y las alumnas pueden ver en concreto el trabajo de área estético junto al resto. Deberíamos replicarlo en primaria para que no reproduzcan esa lógica que aparece en las escuelas, que ellas como maestras de grado, solamente tienen que atender a las cuatro áreas, que no tienen relación con música, con la educación física, con artes visuales o esa idea que vemos siempre, bueno, que cuando tienen la hora especial de artes, los chicos solo dibujan, o si tienen que elaborar un acto

	un trabajo de Sociales, trabajaron actos escolares desde la perspectiva de la ESI y desde la recuperación de AEE II, pero recuperando el repertorio musical que les propuso antes Verónica, las técnicas o recursos que vieron con Laura y las experiencias que trabajaron con Romina.	escolar esperan de la docente de artes que decoren o hagan el telón y que la de música maneje el equipo de audio. Otra cosa, por ejemplo, cuando incorporan pinturas en las planificaciones de naturales suelen elegir imágenes de Archimboldo, para trabajar geometría Kandinsky, pero siempre como recurso disparador, no como una propuesta integrada en la que coordinaron o planificaron con la docente de arte.
Docente (A.LyL)	**A. L y L-** En los años que hace que estoy en el Ateneo, fueron muy pocas las propuestas articuladas. Al Ateneo debería sumarse un docente del área estético expresiva. Desde 2022 venimos trabajando en la recuperación de contenidos y experiencias de AEE II en relación a actos escolares y otras consignas que vamos pautando con la intención de hacer esas relaciones entre disciplinas que se van perdiendo.	**A. L y L-** Creo que desde los Ateneo mismos, a los docentes nos falta mucho conocimiento en ese sentido, y no somos capaces de promover la recuperación de recursos, saberes y actividades que hayan trabajado en Movimiento y Cuerpo. Entonces, los aspectos de la formación docente que abordamos, no tienen nada que ver con esa propuesta. Es más, a veces creo que desde el Taller IV y los Ateneos cercenamos la expresión corporal. Siempre surge la tensión entre lo que cada uno de los docentes consideramos que el/la practicante debe hacer en relación a la vinculación con niños y niñas, como si los cuerpos fueran algo a parte de la situación educativa.
Docente (A. Cs. Ss)	**A. C S-** Al incorporarme, la docente titular ya había diagramado y coordinado actividades, trabajos prácticos y bibliografía que retoman contenidos de ESI; DE AEE I y II y de Movimiento y Cuerpo. Me pareció muy interesante el planteo de revisar los discursos y prácticas tradicionales de los actos escolares y trabajarlo desde la perspectiva de la ESI y retomando saberes de AEE I y II	**A. C S-** Si, totalmente. Incluso sería enriquecedor para los profesores.
Docente (A. Feyc)	**A. F E Y C-** Si, son escasas, pero hace un tiempo relativamente corto, que, estamos trabajando de manera coordinada. Si mal no recuerdo, desde el acuerdo institucional que hicimos en 2022. Falta todavía seguir trabajando para lograr una articulación más fuerte, pero los tiempos institucionales y las condiciones laborales no permiten las articulaciones y trabajo en	**A. F E Y C-** Si, área estético expresiva, al estar ausente en el grupo de los Ateneos suele suplirse con los aportes de los docentes que formamos parte de los Ateneos, pero la mirada experta sería un aporte muy significativo.

	conjunto. No hay tiempo, aunque el aspecto estético en la "utilización" de propuestas artísticas (música, danza, plástica, pintura, etc.) está siempre y desde allí se intenta rescatar lo transitado en el espacio de AEE I y II. Considero que falta mucho trabajo, formación y trasversalizar el área estética en los IES de formación docente.	
Docente (A. Cs. N)	**A. Cs. N-** Hace algunos años estamos incluyendo actividades en las que las estudiantes, durante el primer cuatrimestre deben planificar secuencias didácticas vinculando las áreas disciplinares tradicionales con las áreas especiales, como Educación física, Tecnología, Artes visuales, Música. El Ateneo de Ciencias Sociales ha propuesto consignas de elaboración de actos escolares que incluyan la ESI, la perspectiva de género en las efemérides y la recuperación de contenidos que fueron trabajados en Movimiento y cuerpo y AEE I y II. Estoy al tanto de esto porque vamos planificando y coordinando las propuestas de los trabajos prácticos que se piden en el primer tramo del año de cursado.	**A. Cs. N-** No sé si que esté permanentemente en el plantel, pero sí me parecería que tendría que haber alguien que haga sus intervenciones o que haga una intervención al comienzo, que haga una propuesta, que proponga tips para que tengan en cuenta durante las prácticas, como que venga alguien a capacitarlos específicamente para esta instancia, más allá de la materia, no sé, decir, bueno, vamos a trabajar este contenido, podemos mostrar, yo propongo el contenido, con la profe pensamos una actividad y a partir de ahí hacemos una serie de tips que esos tips se conviertan de alguna manera para nosotros en una guía de exigencia, si quisiéramos. Decirle, bueno, listo, con la profe ya vimos, porque a veces, yo creo que ahí está también la cuestión. Es un ejercicio. Sí, aparte que tienen ellas sus contenidos específicos que uno no los conoce. Claro, que uno no maneja, no conoce. Entonces, yo venir desde afuera, de última mi función es ciencias naturales, a querer enseñarte a vos, arte, no puedo. Yo tengo un montón de imaginación, pero tengo muy poquita habilidad. Entonces, ese es mi límite. De todas maneras, esos tips, esa clase, ese acompañamiento no continuo que nosotros determinemos que haga, que de alguna forma sea una guía para nosotros y que esa guía se convierta en... Tal cual, norma, no quiero decir exigencia, pero sí pautas que vamos a mirar. Entonces, la clase, cada dos clases tiene que haber, bueno, te voy a pedir que todas las clases hagas esto, porque lo reiterativo tampoco deja de ser lo reiterativo, entretenido, novedoso. Bueno, pero cada dos, tres clases tiene que haber una instancia donde estén reflejadas estas cuestiones que la profe explicó, que la profe guió, que la profe... Eso sí me parece que estaría bueno, porque además nos ayudaría a nosotros saber qué pedimos.

		Sí, o al menos tener como un indicador de ahí, de ah, podemos integrar esto acá y lo podemos recuperar en esto. Porque el único referente es tu escuela. Y que por lo general pasa lo mismo, se ve esa reproducción que traen las estudiantes. Que no pasó en la última consigna de actos escolares, en la que hicieron recuperación de área estético pudieron proponer algo contra la idea de que el arte es para decorar, armar el telón, hacer tarjetitas de invitación y que termine ahí. En esa instancia, avanzaron un poco… Pero en la escuela primaria también está esa cuestión de la docente, que son las que formamos nosotros, que entienden que tienen que manejar solo las cuatro áreas específicas y que, en las áreas especiales, por ejemplo, en artes visuales hacen dibujitos. Es más, si hasta hay categoría en las áreas específicas, hay categoría primero esta matemática, después esta lengua, después tal, imagínate donde queda arte, donde queda música, donde queda el diseño, donde queda eso. Incluso educación tecnológica, educación tecnológica como que no es educación tecnológica. No, porque en educación tecnológica dan contenidos de fisicoquímica, dan un montón de contenidos que se repiten con fisicoquímica, materiales, origen, uso.

B. DCJ PROFESORADOS

B.1. Diseño Curricular Jurisdiccional Decreto 564/02

B.2. Diseño Curricular Jurisdiccional Decreto 528/09

	B.1. Diseño Curricular Jurisdiccional Decreto 564/02	B.2. Diseño Curricular Jurisdiccional Decreto 528/09	B.2. Diseño Curricular Jurisdiccional Decreto 528/09
Espacio Curricular	**Taller de Expresión** Campo de la formación orientada	**AEE I** Eje Anual centrado en la formación del futuro docente - Desarrollo de la especificidad de cada lenguaje integrado en el trabajo lúdico, el juego y la creatividad. Núcleos de desarrollo: Los lenguajes artísticos y las representaciones simbólicas de la cultura. Juego y creatividad en el estudiante en formación **AEE II** Eje Anual Centrado en la didáctica y la práctica - Especificidad de cada disciplina en relación a los niños y adolescentes, el juego y las prácticas estético expresivas y motrices-recreativas cotidianas en la escuela y el aula. Núcleos de desarrollo: La educación artística y la Educación Física en relación a los niños y adolescentes y las prácticas estético expresivas y recreativas cotidianas en la Escuela y el Aula. Juego y creatividad en los niños y adolescentes. Vida en la naturaleza. Campamento.	**Taller de práctica IV y Ateneos** Fundamentalmente, en la unidad de forma y contenido a la hora de educar. Pone el acento en la acción permanente que hacen de la ética y la estética una deriva inseparable en el encuentro cotidiano entre las personas, en las instituciones y con el medio. “Deriva” que produce saberes, sabores, sensaciones, modos de habitar lo vincular, lo profesional, lo institucional…y de registrarlo como bagaje cultural al servicio (con actitud crítica y siempre recreando) de las prácticas docentes. Este Diseño Curricular parte entonces de concebir al conocimiento como construcción social permanente y compleja entre docentes, alumnos, estudiantes, autoridades, sociedad y ambiente (DCJ 528/09, p. 5) El permanente trabajo teórico-práctico en taller y la articulación de la práctica con todos los otros espacios curriculares del diseño, evitarán caer en una concepción

			"inmersionista", que entiende que la práctica se aprende sólo con insertase en la misma. Es importante que en los Talleres de Práctica se retomen permanentemente los conceptos y teorías trabajados en los otros campos, operativizándolos y problematizándolos en función de la práctica. Pero, además, en los Talleres de Práctica se abordarán contenidos específicos que acompañarán las experiencias y su reflexión. Desde esta perspectiva, el Trayecto de Práctica se convierte en una instancia privilegiada para poder pensar e intervenir en procesos concretos de enseñanza, al tiempo que poder compartir también aquello que se piensa (DCJ 528/09, p. 41) El concepto de praxis (Freire, 1986), entendida como el conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, permite comprender la importancia de superar los modelos positivistas tradicionales de formación para el trabajo docente, en los que, desde una visión "aplicacionista" se planificaba la práctica al final de la carrera como el momento en el que

			el futuro docente debía saber aplicar los conocimientos (DCJ, 528/09, p. 40) El Trayecto de Práctica es considerado como una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas pedagógicas, entendiéndolas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la definición clásica que las asimila exclusivamente a las prácticas escolares de enseñanza y a la tarea de dar clase (DCJ, Decreto 528/09, p. 41-42).
Aportes a la formación docente	La necesidad de recuperación de la sensibilidad, la capacidad innata de creación humana, a partir de las "lógicas del arte", a través de la interpretación, simbolización, imitación, producción, imaginación, contemplación. En el mismo sentido, refiere a la promoción de aprendizajes estéticos expresivos (2002, pp. 58-61).	Debe otorgar herramientas suficientes para que el/la futuro/a maestro/a pueda realizar un abordaje didáctico, desde una perspectiva globalizada, significativa y articulada, no escindida ni fragmentada, se proponen instancias de integración interdisciplinar en torno a la percepción, el juego y la producción simbólica.	
Concepciones sobre Arte-educación-curriculum	Necesidad de incorporar formas de relación e intercambio con grupos no formales de educación – teatro callejero, teatro popular, escuelas de danzas y	Ofrece alternativas para pensar la cultura que heredamos, seleccionando todo aquello que aún enriquece y potencia la enseñanza, provocando a la multiplicidad y la integración con todas las	

	baile contemporáneo, artistas plásticos, titiriteros, etc- para comenzar a abrir tal estructura "hermética" reacomodándola a las necesidades de los espacios y tiempos de producción de saberes y no a la inversa. Incorporar lo social, lo cultural, el trabajo conjunto entre quienes trabajan en el área no formal y los del circuito formal de educación, adquiere una relevancia fundamental en la formación inicial del futuro docente, ya que ellos serán los encargados de trabajar con la cultura, por su transmisión, así como por su recreación permanente. La apertura hacia los ámbitos artísticos y la relación con personas que se dedican al arte por oficio, por vocación, o académicamente, abre las puertas a proyectos de trabajo comunes que en tanto y en cuanto guarden la intencionalidad de experiencias de aprendizaje, sean planificadas conjuntamente, evaluadas y proyectadas en alguna instancia de intercambio con un público -en la forma específica en la que el lenguaje artístico se expresе- logran dar un paso más hacia la producción artística en la escuela, como alternativa al "arte escolarizado". Superar diversas formas de fragmentación de los saberes que son identificables en las prácticas educativas actuales (institucionales, curriculares y áulicas), y que han impedido reconocer el carácter complejo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la articulación entre los distintos campos de conocimientos y la naturaleza	dimensiones de lo humano desde la convicción de que educar, es primero emocionar y propone integrar lenguajes y perspectivas superando históricas dicotomías (p.9). Se han recuperado algunos espacios y se crearon otros "superadores de escisiones, dicotomías, fragmentaciones, simplificaciones y propulsores de articulaciones, complejidades", tales como el taller estético expresivo en el primer caso, y aquellos que denominamos "Itinerarios por el Mundo de la Cultura", "Producción Pedagógica" y las unidades curriculares de "Movimiento y Cuerpo" (p.10) Los enfoques actuales sostienen que el papel del Arte en la escuela debe ser comprendido en su contexto histórico, social y educativo y su aprendizaje es un proceso complejo que sigue múltiples aspectos, los cuales deben ser tenidos en cuenta en la enseñanza. Se pretende propiciar en la formación de los futuros docentes una corriente de indagación y análisis sobre las experiencias, los conocimientos y las interpretaciones de las producciones culturales inmersas en un determinado contexto, la incidencia de las mismas en la escuela y los posibles instrumentos a desarrollar que avancen hacia la integración de los saberes(…) Las relaciones de las concepciones	

	sistémica de las organizaciones que componen los sistemas educativos:– escisión entre teoría y práctica,– fractura entre conocimiento disciplinar y didáctico,– visión de la realidad educativa reducida a las prácticas áulicas,– concepción de la tarea docente como un trabajo individual,– desvinculación entre la institución educativa formadora de docentes y las restantes instituciones que componen el sistema escolar.– desvinculación entre el sistema escolar y el contexto. Las lógicas del arte y su particularidad en los procesos de creación, de interpretación, de simbolización, de imitación, de producción, de imaginación, de sensibilización y de contemplación, entran en conflicto con los tiempos y espacios delimitados por la distribución del tiempo escolar.	entre las categorías de "lo bello" y "lo feo", se convierten en un elemento esencial en las propuestas didácticas del aula, determinando en algunos casos la potencialización de la creatividad y en otros casos la adquisición de estereotipos que obstaculizan el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo. (p.93).	
Perfil de trabajo docente	*Teatro, plástica y música (pp. 60-63)	Integración de Lenguajes Artísticos y Educación Física (p. 2) *Movimiento y cuerpo I y II como espacio curricular independiente	
Formato curricular	Taller La enseñanza en un ámbito de taller, hace que lo artístico sea doblemente valioso en todos sus géneros porque la sensibilización, la libre expresión y la creatividad encuentran una canalización favorable para su manifestación (DCJ Profesorado EGB 1 y EGB 2, Decreto 564/02, p. 65).	Taller La experiencia como una praxis, no como un mero movimiento natural, sino como acción intencional sostenida con razones y pasiones, capaz de generar nuevos sentidos y nuevas experiencias. Concibe la "praxis", como el conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo	

	Aquí es donde radica la particularidad del Taller como espacio de construcción de conocimiento y como propuesta donde quienes enseñan y quienes aprenden irán elaborando distintas estrategias para poner en juego en situaciones de enseñanza. Aquí también es donde radica la posibilidad de la integración de los conocimientos específicos disciplinares en un espacio artístico común.	(Freire, 1986); y concibe a la "experiencia" como el resultado de la acción conciente y reflexiva sobre el mundo para transformarlo con una intencionalidad pedagógica, permitiéndose, a la vez, ser transformado y objetivando dichos movimientos simultáneos (2009, p.19). Son unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que se ponen en juego tanto los marcos conceptuales disponibles como la búsqueda de otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción y de la práctica. Como modalidad pedagógica, el Taller apunta al desarrollo de alternativas de acción, a la toma de decisiones y a la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Es una instancia de experimentación para el trabajo en equipos, pues estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo.	

		La modalidad de Taller es altamente formativa especialmente en la formación de docentes, por cuanto se apunta tanto a la profundización de contenidos, como a la construcción de alternativas de acción y a la apropiación de formas participativas y socializadas de asumir las prácticas. Puede constituirse en un formato al interior de otros espacios o unidades curriculares. La inclusión de un Taller al interior de una unidad curricular requiere la elaboración de un proyecto específico (p.21) El permanente trabajo teórico-práctico en taller y la articulación de la práctica con todos los otros espacios curriculares del diseño, evitarán caer en una concepción "inmersionista", que entiende que la práctica se aprende sólo con insertase en la misma. Es importante que en los Talleres de Práctica se retomen permanentemente los conceptos y teorías trabajados en los otros campos, operativizándolos y problematizándolos en función de la práctica. Pero, además, en los Talleres de Práctica se abordarán contenidos específicos que acompañarán las experiencias y su reflexión. Desde esta perspectiva, el Trayecto de Práctica se convierte en una instancia privilegiada para poder pensar e intervenir en procesos concretos de enseñanza, al tiempo que poder compartir también aquello que se piensa. (DCJ, p. 41)	

Carga horaria	**Taller de expresión** Seis horas semanales	**AEE I** –Tres horas cátedra semanales presenciales **AEE II**- Tres horas cátedra semanales presenciales	
Ubicación en el plan de estudios	**Taller de expresión**	Sub-campo de los Saberes a enseñar y las problemáticas del Nivel AEE I –PRIMER AÑO. Régimen de cursado anual AEE II- TERCER AÑO. Régimen de cursado anual	
Apertura al trabajo interdisciplinar con otros espacios curriculares		La interdisciplinariedad en la formación docente constituye la búsqueda de apertura a esas zonas concluyentes del conocimiento, intentando dar soluciones a problemáticas abarcadoras, creativas y significativas que contrasten con la segmentación del saber o con la parcelación interpretativa de la realidad. Si bien la música, la plástica, el lenguaje corporal y el teatro, en tanto lenguajes artísticos, y la educación física, poseen múltiples aspectos que comparten y articulan en posibles experiencias globalizadoras, es fundamental que no se desdibuje la particularidad de cada uno de ellos en la formación docente. Esta afirmación se funda en lo que cada uno significa a través de sus distintos códigos, aporta en saberes particulares y desarrolla como capacidades, tanto en la formación personal y profesional de los/as futuros/as maestros/as, como en su proyección hacia la construcción de la subjetividad de los niños y adolescentes (p. 88)	

		Se pretende propiciar en la formación de los futuros docentes una corriente de indagación y análisis sobre las experiencias, los conocimientos y las interpretaciones de las producciones culturales inmersas en un determinado contexto, la incidencia de las mismas en la escuela y los posibles instrumentos a desarrollar que avancen hacia la integración de los saberes. Si bien es sabido que las prácticas estéticas están íntimamente ligadas a la influencia de factores, como lo son el mercado cultural, la "espectacularización" de la cultura, las vivencias mediáticas y las restricciones en materia de ejercicio de ciertas prácticas firmemente establecidas en desmedro de otras, la escuela se constituye en un campo social donde dichas prácticas se cotidianizan, se internalizan a partir de la actividad de docentes y alumnos, donde el desarrollo y conocimiento de las mismas adquiere un carácter empírico e informal (p.93)	
Propósitos formativos	Integración de los conocimientos específicos disciplinares en un espacio artístico común. Incorporación de formas de relación e intercambio con grupos no formales de educación –teatro callejero, teatro popular, escuelas de danzas y baile contemporáneo, artistas plásticos, titiriteros.	Los diversos lenguajes estéticos expresivos, su uso y decodificación no se aprenden en la escuela sólo en las clases de plástica, música, educación física, sino a través de las múltiples interacciones y relaciones que se establecen en el ámbito escolar. Por esto se hace necesario que el futuro docente no sólo conozca, respete y tienda a favorecer las expresiones estéticas de sus alumnos, sino que	

	Incorporación de lo social, lo cultural, el trabajo conjunto entre quienes trabajan en el área no formal y los del circuito formal de educación Favorecer la apertura hacia los ámbitos artísticos y la relación con personas que se dedican al arte por oficio, por vocación, o académicamente, abre las puertas a proyectos de trabajo comunes que en tanto y en cuanto guarden la intencionalidad de experiencias de aprendizaje. Conocer y apreciar los distintos lenguajes de comunicación personal como un aspecto igualmente importante en la formación plena del hombre	desarrolle criterios autónomos, críticos y comprometidos en el trabajo cotidiano en las escuelas, como la conformación del espacio áulico y escolar (visual, sonoro, espacial, corporal), la selección del material de apoyatura didáctica, las formas y modos de expresión verbal y corporal, la adecuación y pertinencia de las actividades estético expresivas que propone, las propuestas para los actos escolares. El objetivo de los lenguajes estético expresivos, en este sentido, no será cuestionar o imponer un "tipo" de estética, sino favorecer el análisis del valor e importancia que tienen las diversas estéticas, desde el punto de vista de la institución, del docente, y qué elementos le brindan al alumno, si tienden a favorecer o a interferir en los procesos de enseñanza aprendizaje, si favorecen el desarrollo crítico, si favorecen los desarrollos de las distintas inteligencias, si generan procesos heurísticos o por el contrario tienden a estereotipar, a discriminar (p.94) Desarrollar la sensibilidad estética durante la formación inicial conlleva la posibilidad de desarticular el hábito reproductor de estas fórmulas banales e inaugurar nuevos horizontes de promisorias oportunidades. La consolidación de una sensibilidad estética amplia, compleja y libre de imposiciones es tarea de	

		todos los adultos que intervienen en la formación de niños y jóvenes en la Educación Primaria (p.95). El trabajo con la música es necesario al aporte de creatividad y capacidad constructiva que se desarrolla en los aprendizajes de diferentes áreas del conocimiento (lenguaje, matemática, ciencias naturales y sociales), como también del pensamiento reflexivo (p.96). Favorecer el autoconocimiento y la construcción de la subjetividad a partir del goce singular que brinda la **experiencia estética.** Desarrollar la sensibilidad, estimular la percepción y potenciar la creatividad. Recuperar el particular discurso de cada lenguaje, sea éste gestual, corporal, sonoro, musical y visual en experiencias que los futuros docentes deberán traducir en propuestas significativas que incorporen la poética de cada uno de ellos. Favorecer el conocimiento de la expresión en los distintos momentos del desarrollo de sus alumnos como huella de identidad y en lo peculiar de cada momento evolutivo. Interpretar la realidad áulica a través de todos los signos espaciales, lumínicos, sonoros, gestuales, corporales, emocionales, sensoriales, que en ella acontecen. Optimizar la plasticidad de los estudiantes para asumir la relación educativa utilizando su	

		gestualidad, su voz, sus movimientos, propiciando la construcción de criterios independientes en la elección de recursos didácticos. Analizar los distintos discursos e interpretar las representaciones culturales desde múltiples miradas, contribuyendo a la comprensión de las diversas realidades sociales y culturales en las que deberá accionar. Generar espacios de reflexión fortaleciendo un posicionamiento ético frente a la diversidad de propuestas destinadas a los niños y jóvenes, diferenciando entre opciones masificadoras y opciones de autonomía identitaria individual y colectiva. Problematizar la noción de gusto estético, reconocer estereotipos y desarrollar la capacidad apreciativa y crítica. Ofrecer a los estudiantes distintas experiencias y espacios de encuentro entre ellos y la obra artística (museos, centros culturales, teatros, espacios públicos, programas culturales televisivos) con la intención de descubrir y conocer su riqueza, diversidad y valor patrimonial. Posibilitar experiencias grupales en contacto con la naturaleza (p.88)	
		Este currículum mantiene en general el diseño disciplinar, y a la vez, hace énfasis en espacios	

Itinerarios por el Mundo de la Cultura		transversales que tienden a provocar la demanda y construcción de un saber más integral, transdisciplinar y estrechamente vinculado a la vivencia desde diversas prácticas. Dichos espacios transversales ("Itinerarios por el Mundo de la Cultura" y el taller "Producción Pedagógica"), buscan que el estudiante junto a sus docentes, desarrollen una práctica subjetiva y emotiva, una instancia experimental y de cruce de diferentes lenguajes y disciplinas. Se intenta promover desde allí, la comprensión de esos lenguajes y la habilidad de accionar con ellos y a través de ellos, resignificando la teoría y construyendo propuestas que les permitan abordar las problemáticas del aprendizaje, produciendo estrategias de enseñanza necesarias y acorde a la realidad (p.20). EJE TRANSVERSAL al campo de la Formación General, al campo de la Formación en la Práctica Profesional y el Campo de la Formación Específica (p.20). El Itinerario por el Mundo de la Cultura se establece a lo largo de la carrera, para enriquecer la formación personal del estudiante. Propone al estudiante la realización de experiencias personales en por lo menos dos disciplinas por año, durante los cuatro años, que involucren distintas ramas del arte y el movimiento. Estos espacios son electivos y a	

		desarrollarse en instituciones de la comunidad (por convenio con la jurisdicción). Dichas actividades no serán de dictado exclusivo para los estudiantes, con la finalidad de habilitar ésta como instancia socializadora y de integración de los /las jóvenes a la realidad local (p.20). Deberá acreditar al menos dos espacios diferentes electivos por año, que podrán ser cursados en otras instituciones públicas o privadas: museos, bibliotecas, centros culturales, municipalidades y comunas entre otras, con las cuales el Instituto Formador establecerá los respectivos convenios (p. 116)	

C. PROGRAMAS DE CATEDRA

C.1 Programa de cátedra Taller de Prácticas IV y Ateneos

C.2. Programa de cátedra AEE I

C.3. Programa de cátedra AEE II

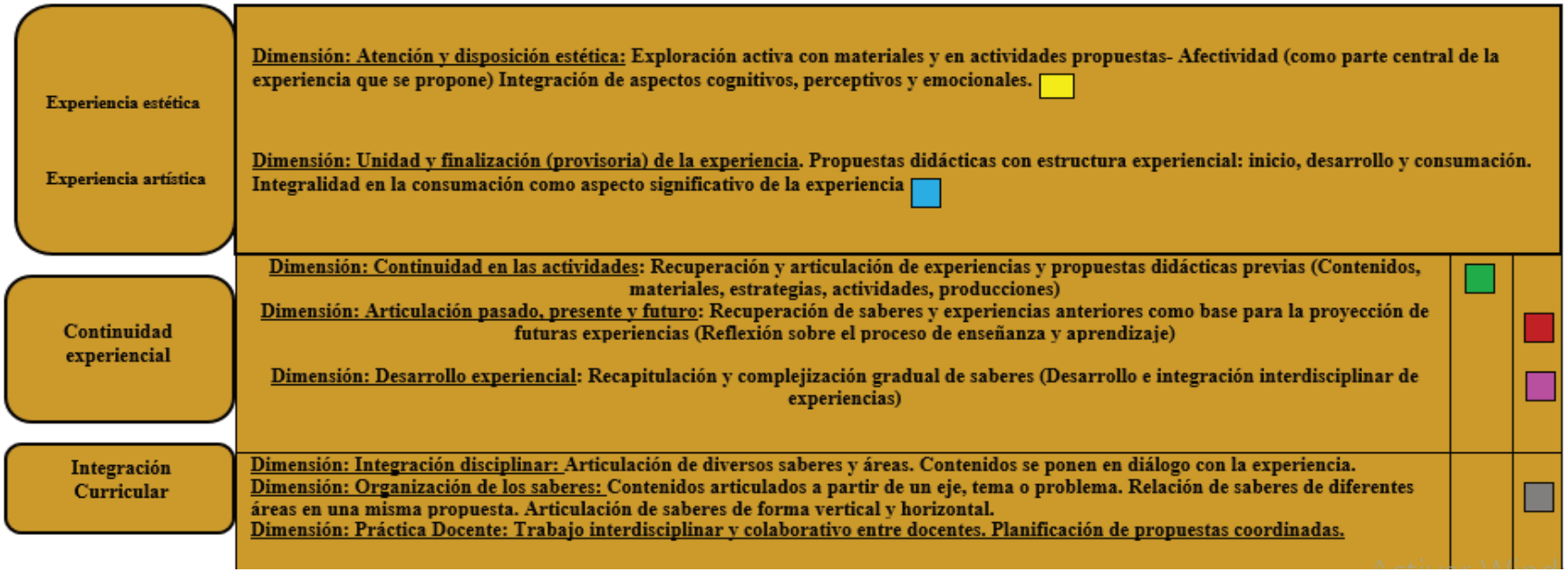
-Proyectos de cátedra

Proyecto de cátedra AEE I

Proyecto de cátedra AEE II

Proyecto de cátedra Taller de Práctica IV y Ateneos

-Año: 2023-2024



	Proyecto de cátedra AEE I (C.2)	Proyecto de cátedra AEE II (C.3)	Proyecto de cátedra Taller de Práctica IV y Ateneos (C.1)

Propósitos formativos	Otorgar herramientas suficientes para que el/la futuro/a maestro/a pueda realizar un abordaje didáctico, desde una perspectiva globalizada, significativa y articulada, no escindida ni fragmentada, se proponen instancias de integración interdisciplinar en torno a la percepción, el juego y la producción simbólica. Favorecer el autoconocimiento y la construcción de la subjetividad a partir del goce singular que brinda la **experiencia estética.** Desarrollar la sensibilidad, estimular la percepción y potenciar la creatividad. Recuperar el particular discurso de cada lenguaje, sea éste gestual, corporal, sonoro, musical y visual en experiencias que los/as futuros/as docentes deberán traducir en propuestas significativas que incorporen la poética de cada uno de ellos. Optimizar la plasticidad de los estudiantes para asumir la relación educativa utilizando su gestualidad, su voz, sus movimientos, propiciando la construcción de criterios independientes en la elección de recursos didácticos. Generar espacios de reflexión para fortalecer y potenciar un posicionamiento ético frente a la	Favorecer el autoconocimiento y la construcción de la subjetividad a partir del goce singular que brinda la experiencia estética. Recuperar el particular discurso de cada lenguaje, sea éste gestual, corporal, sonoro, musical y visual en experiencias que los futuros docentes deberán traducir en propuestas significativas que incorporen la poética de cada uno de ellos. Favorecer el conocimiento de la expresión en los distintos momentos del desarrollo de sus alumnos como huella de identidad y en lo peculiar de cada momento evolutivo. Optimizar la plasticidad de los estudiantes para asumir la relación educativa utilizando su gestualidad, su voz, sus movimientos, propiciando la construcción de criterios independientes en la elección de recursos didácticos. Generar espacios de reflexión fortaleciendo un posicionamiento ético frente a la diversidad de propuestas destinadas a los niños y jóvenes, diferenciando entre opciones masificadoras y opciones de autonomía identitaria individual y colectiva.	Facilitar un espacio de reflexión compartida en torno a los núcleos problematizadores propuestos por cada Ateneo, Especialista y Generalista (Conforme a la identidad disciplinar de los contenidos propios de cada especialidad) en diálogo con las situaciones de las prácticas educativas. Poner en contacto a las/os estudiantes con las realidades institucionales, expresadas en las diferentes propuestas y proyectos institucionales que se lleven a cabo en las escuelas asociadas, así como los recursos educativos (De alcance Nacional, Provincial y Jurisdiccional) puestos en circulación para el sostenimiento de las trayectorias escolares. Promover actividades a través de consignas de lectura y escritura (Con diferentes agrupamientos y desde la individualidad) que permitan la revisión y autoevaluación de las propuestas didácticas elaboradas por las/os

	diversidad de propuestas destinadas a los/as niños/as y jóvenes, diferenciando entre opciones masificadoras y opciones de autonomía identitaria individual y colectiva. Ofrecer a los y las estudiantes distintas experiencias y espacios de encuentros artistas locales. Trabajar y conocer los elementos y códigos propios del lenguaje visual, brindará a los futuros docentes la posibilidad de ampliar, comprender, construir y participar críticamente del entorno plástico y visual y ser productores de sus propios materiales pedagógicos.	Ofrecer a los estudiantes distintas experiencias y espacios de encuentro entre ellos y la obra artística (museos, centros culturales, teatros, espacios públicos, programas culturales televisivos) con la intención de descubrir y conocer su riqueza, diversidad y valor patrimonial. Debe otorgar herramientas suficientes para que el/la futuro/a maestro/a pueda realizar un abordaje didáctico, desde una perspectiva globalizada, significativa y articulada, no escindida ni fragmentada, se proponen instancias de integración interdisciplinar en torno a la percepción, el juego y la producción simbólica. Desarrollar la sensibilidad, estimular la percepción y potenciar la creatividad. El objetivo de los lenguajes estético expresivos, en este sentido, no será cuestionar o imponer un "tipo" de estética, sino favorecer el análisis del valor e importancia que tienen las diversas estéticas, desde el punto de vista de la institución, del docente, y qué elementos le brindan al alumno, si tienden a favorecer o a interferir en los procesos de enseñanza aprendizaje, si favorecen el desarrollo crítico, si favorecen los desarrollos de las distintas inteligencias, si generan procesos heurísticos o por el contrario tienden a estereotipar, a discriminar.	estudiantes a partir de la intervención de los Ateneos en su especificidad. Orientar (No elaborar) el proceso de diseños de propuestas didácticas a partir de la recuperación de saberes de la formación general y específica de la carrera especialmente resignificando los saberes de Movimiento y Cuerpo y Área estético expresiva. Generar espacios de intercambio a partir de los cuales las/os estudiantes logren fundamentar las decisiones (Nano-intervenciones) tomadas y asumidas en virtud al proceso de construcción metodológica de propuestas de enseñanza. Problematizar las categorías conceptuales sintetizadas y puestas en acción en las instancias de prácticas intensivas (análisis reflexivo de alcances y limitaciones de las prácticas). El trayecto formativo sugerido en Taller de Práctica IV y Ateneos propone pensar al/la docente como sujeto político-ético, capaz de tomar decisiones desde las dimensiones éticas, estéticas y políticas, a partir de los saberes co-construidos progresivamente a lo largo de su historia

			de vida y dentro del entramado interinstitucional y local.
Objetivos	Analizar los distintos discursos e interpretar las representaciones culturales desde múltiples miradas, contribuyendo a la comprensión de las diversas realidades sociales y culturales en las que deberá accionar. Problematizar la noción de gusto estético, reconocer estereotipos y desarrollar la capacidad apreciativa y crítica. Entender la educación artística como una forma histórica y legítimamente humana de ejercer la ciudadanía que permite deconstruir circuitos hegemónicos de socialización y ofrece a partir de la pluralidad, nuevas formas de entender y transitar el contacto, la sexualidad y la subjetividad.	Analizar los distintos discursos e interpretar las representaciones culturales desde múltiples miradas, contribuyendo a la comprensión de las diversas realidades sociales y culturales en las que deberá accionar. Problematizar la noción de gusto estético, reconocer estereotipos y desarrollar la capacidad apreciativa y crítica. Interpretar la realidad áulica a través de todos los signos espaciales, lumínicos, sonoros, gestuales, corporales, emocionales, sensoriales, que en ella acontecen.	Desenvolverse con autonomía en cada instancia del trayecto de la práctica (Elaboración de trabajos prácticos, producción de materiales y recursos didácticos, elaboración de propuestas de enseñanza) Recuperar e integrar marcos teóricos y metodológicos devenidos de la Didáctica General, las Didácticas Específicas y los espacios curriculares de la formación general, pedagógica y de la práctica como ejes centrales para la elaboración de propuestas didácticas. Elaborar propuestas de enseñanza coherentes que tiendan a generar situaciones didácticas pertinentes a las necesidades y características del grupo clase, y las pautas institucionales establecidas Seleccionar y producir materiales y recursos adecuados a los saberes disciplinares a enseñar, a las características del grupo clase y al encuadre de propuestas educativas.

			Analizar críticamente el proceso de elaboración de propuestas didácticas, su puesta en acción y desarrollo en el marco de proyectos institucionales en desarrollo. Desarrollar capacidades para el análisis, reflexión y problematización de las prácticas docentes a través de la observación e intervención en situaciones de enseñanza, establecer interrogantes en función de las limitaciones, variaciones y "recortes" de la experiencia de inserción a partir de la comparación con la experiencia en el trayecto de Taller de práctica III. Producir materiales y recursos educativos empleando criteriosamente diversos recursos, explorando y explotando el potencial didáctico de las TIC y de materiales de elaboración propios
Contenidos	**Eje Anual centrado en la formación del futuro docente** Desarrollo de la especificidad de cada lenguaje integrado en el trabajo lúdico, el juego y la creatividad. Núcleos de desarrollo: Los lenguajes artísticos y las representaciones simbólicas de la cultura.	Eje Anual Centrado en la didáctica y la práctica: Especificidad de cada disciplina en relación a los niños/as, el juego y las prácticas estético expresivas y motrices-recreativas cotidianas en la escuela y el aula. Núcleos de desarrollo:	Marcos regulatorios del trayecto (Programa de Taller de práctica IV y Ateneos, Reglamento de Práctica decreto 4200/15, Pautas para la comunicación, pautas para la inserción institucional y cronograma estimativo). ¿Cómo se piensan, proyectan y garantizan los procesos de enseñanza y de aprendizajes? Marcos Curriculares: NAP-

	Lenguaje Plástico-Visual Las producciones plástico-visuales a través del tiempo: las formas de presentación y representaciones como emergentes culturales contextualizadas y portadores de identidad. Los procesos de simbolización. Representaciones icónicas: desde el naturalismo a la abstracción. Los recursos plásticos formales como expresión de significaciones culturales. La comunicación visual, lo explícito, lo implícito, lo connotado, lo denotado. La lectura e interpretación de imágenes y producciones artísticas. Contexto de producción. Formas de percepción visual. Los elementos que componen el lenguaje plástico visual: Forma, color, espacio, texturas y sus formas de combinación. Espacio: real y representado, bi y tridimensión, figura-fondo, concreto-virtual, total-parcial, individual y colectivo, connotaciones sígnicas. Encuadres, planos y ángulos de la imágen. El color, la luz y el movimiento en la imagen. **Lenguaje musical** Sonido y sus atributos.	La educación artística en relación a los niños/as y las prácticas estético expresivas y recreativas cotidianas en la Escuela y el Aula. Juego y creatividad en los niños/jóvenes. **Lenguaje Plástico-Visual** Estereotipos visuales en el entorno social, en la escuela, en los medios de comunicación masiva. Diferenciación en relación a expresiones genuinas. Reconocimiento y análisis crítico. La relación de los/as niños/as con los materiales y los procesos creativos. Intencionalidad y regularidades en las expresiones plásticas de los niños en las distintas etapas del desarrollo de la expresión gráfica. Las formas subjetivas de expresión de cada momento de la vida. Identificación y promoción de la diversidad. Criterios de trabajo para la construcción de la propia identidad. **Lenguaje Musical** La educación musical: aspectos generales. Campos de aprendizaje: educación auditiva (desarrollo de la comprensión auditiva); vocal (técnica y expresión), rítmica; expresión corporal; expresión gráfica, expresión creativa El sonido y sus cualidades. Atributos del sonido (altura, intensidad, duración y timbre). La voz: modalidad de emisión (hablada-cantada). Voz infantil, voz adulta. Registro y clasificación	NIC-Diseños Jurisdiccionales (Como material de consulta). Configuraciones didácticas Construcción Metodológica Transposición Didáctica Situaciones didácticas: Contenidos: recorte, organización, secuenciación y progresión. La planificación: Poniendo a la planificación sobre el tapete. Secuencias Didácticas y Proyectos Institucionales. Modelos, esquemas. progresión y secuenciación del contenido. Momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre. La institucionalización como estrategia didáctica y metacognitiva. -Estrategias Metodológicas

	Lenguaje sonoro-musical como apoyo de la construcción del lenguaje verbal- expresivo-comunicativo. La voz: sus posibilidades expresivo-comunicativas (La voz hablada-cantada). Interpretación vocal concertada e individual. Respiración, relajación, emisión, articulación, timbre, registro. La canción. Características. Niveles de dificultad en la selección del repertorio. Las manifestaciones musicales y sus protagonistas: lo histórico, lo geográfico y lo social. Interpretación vocal: canto. Interpretación Instrumental: -Ejecución rítmica. -Ejecución instrumental. - Ejecución concertada. Creación. Ritmos del lenguaje (Juegos rondas, jitanjáforas, juegos de manos) asociado al movimiento corporal. Fases del desarrollo rítmico. Tipos de ajustes a la ejecución instrumental (global y puntual). **Lenguaje Corporal** Esquema corporal: Grandes Áreas y Pequeños Segmentos Corporales: Conciencia corporal. Apoyos, tono, coordinación, lateralidad, relajación, respiración.	de las voces. Técnica vocal: ejercicios para el uso de la voz en la práctica docente: Respiración, articulación, emisión, resonancia. La canción infantil: características. Niveles de dificultad en la selección del repertorio. Producciones vocales: relatos sonoros, narraciones, juegos verbales, canto grupal. Lenguaje sonoro-musical como apoyo de la construcción del lenguaje verbal- expresivo-comunicativo. Instrumentos convencionales e instrumentos no convencionales (cotidiáfonos). Clasificación de los instrumentos según la materia vibrante. Producciones instrumentales, procedimientos y agrupamientos. Producciones vocales: relatos sonoros, narraciones, juegos verbales, canto grupal. Manifestaciones musicales del entorno cotidiano y cultural. Acto escolar: construcción participativo-cultural. El trabajo con la música es necesario al aporte de creatividad y capacidad constructiva que se desarrolla en los aprendizajes de diferentes áreas del conocimiento (lenguaje, matemática, ciencias naturales y sociales), como también del pensamiento reflexivo. **Lenguaje corporal/Educación Física** El cuerpo en juego	

	Sensopercepción: Propioceptividad y exteroceptividad. El enriquecimiento de las imágenes como insumos para la creación. Comunicación: Gestualidad, postura. Creatividad: El proceso creativo: Imágenes productivas y reproductivas. Imaginación, fantasía. Improvisación. El cuerpo danza la memoria individual en cruce con la memoria sociocultural: Las actitudes corporales características de danzas provenientes de diversos contextos. Coreografías de danzas identitarias de la región y de otras regiones. Apreciación de manifestaciones artísticas y reconocimiento del patrimonio socio-cultural de la región y el mundo.	El juego y el jugar. Sentidos y significados del término juego en diferentes contextos sociales, históricos y culturales. Escenarios posibles de juego. El cuerpo en las situaciones jugadas. La Corporeidad. La actitud lúdica. Características del juego y los juegos en las diferentes edades. Posibles clasificaciones de juego. Identidad, cultura y juego: Los juegos como trasmisores de cultura y valores. Juegos tradicionales y Populares. Los juegos cooperativos. Competencia y cooperación; género, diversidad cultural La intervención del docente: disponibilidad y disposición corporal; formas de participación y estilos de coordinación. Estrategias para mirar y recuperar el juego y los juegos. Juego y creatividad: Dinámicas y estrategias para la creación de juegos.	
Propuestas de articulación con otros espacios curriculares	No se explicita en el documento	No se explicita en el documento	Consigna de recuperación, análisis y reelaboración de propuestas didácticas de Taller de práctica III Los juegos matemáticos (Contenidos: Geometría: Figuras geométricas. Paralelogramos y polígonos regulares. Número y Operaciones: fracciones. Diferentes representaciones). Geometría y

			Fanzines: materialidades para la enseñanza de polígonos. Diseño de una propuesta didáctica interdisciplinar (Formación ética y ciudadana y ciencias Naturales) basada en la producción y recuperación de una maqueta para trabajar educación ambiental en nivel primario. **-Repensando los actos escolares y las efemérides desde la ESI y las Ciencias Sociales** Objetivos General: Promover la articulación entre las Ciencias Sociales y la ESI para desarrollar una mirada crítica sobre las efemérides y actos escolares. Específicos: Identificar y analizar críticamente las representaciones de género presentes en las efemérides y actos escolares, que sesgan la acción de las mujeres en la historia. Formular interrogantes y situaciones problemáticas que permitan desnaturalizar las narrativas hegemónicas presentes en el calendario escolar, apostando por una construcción de la historia escolar más igualitaria en términos de géneros e interseccionalidad.

			Analizar cómo se abordan (o se omiten) los contenidos de la ESI en las efemérides y actos escolares. Elaborar una propuesta de acto escolar: "Día del Maestro" en la que integren la perspectiva de las Ciencias Sociales, la ESI y los DDHH en la planificación y desarrollo de efemérides y actos escolares. Aplicar conceptos y marcos teóricos de las Ciencias Sociales y la ESI para el análisis de las prácticas escolares. Recuperar e integrar a la propuesta aportes de AEE I y II: registro musical, recursos, experiencias (Expresión corporal, Teatro de Títeres, Fanzines) Desarrollar habilidades de investigación, análisis crítico y trabajo colaborativo. -Consignas de escritura del Trabajo Práctico: **1-** Recuerden su trayectoria escolar: a) ¿Qué efemérides se celebraban? b) ¿Cómo se celebraban? c) ¿Qué roles se asignaban a varones y mujeres en la narrativa del acto escolar? d) ¿Qué mensajes se transmitían? Identificá los contenidos centrales, los personajes destacados, los roles de género implícitos y las posibles ausencias o silencios. e) ¿Qué voces faltan en estas

			celebraciones? f) ¿Cómo se representan las mujeres y las diversidades? g) ¿Se abordan temas relacionados con la sexualidad? **2-** Luego de este momento reflexivo de la propia experiencia: recuperá de tu biografía escolar el "Acto del día del Maestro", para analizar en profundidad. Tené en cuenta que deberás investigar bibliografía y documentos escritos y audiovisuales sobre la efeméride o el acto escolar seleccionado, podes revisar materiales pedagógicos producidos y/o utilizados en la escuela para los actos escolares. **3-** Finalizada la etapa de investigación: **4-** Elaborá una propuesta planificada del acto del Día del Maestro, donde puedas exponer en la fundamentación del mismo un marco/mapa teórico de los conceptos que nos pueden permitir analizar críticamente las efemérides que se abordan en los actos escolares, utilizando como ejemplo el caso que analizaste previamente. Para la propuesta alternativa, para abordar el acto escolar seleccionado, integrando la perspectiva de las Ciencias Sociales y la ESI, considerar:

			Justificación de la propuesta desde una mirada crítica. Aportes teóricos, materiales y producciones elaboradas en AEE I y II que tomaste para elaborar la propuesta Propósitos Actividades concretas y participativas para los/as estudiantes. Posibles recursos a utilizar. Estrategias para abordar la diversidad y promover la inclusión. Formas de integrar los contenidos de la ESI de manera transversal.
Perfil metodológico	Esta propuesta metodológica alienta a que el/la futuro/a docente ponga en juego la capacidad de utilizar los más ricos recursos de comunicación, el ejercicio de la calidad de ser humano, la interacción, el goce, sentirse y sentir a los demás, abrirse al mundo, contribuyendo a resignificar la racionalidad pedagógica incorporando la sensibilidad, la creatividad y la reflexión a su accionar. En relación con el desarrollo de los contenidos propuestos se prevee: Experimentación de consignas que involucran códigos de distintos lenguajes artísticos, de carácter lúdico, individuales.	En concordancia con sus propósitos formativos, esta cátedra adopta el formato de Taller. En el mismo se conjugará lo interdisciplinar con el desarrollo disciplinar siendo la interdisciplinariedad en la formación la búsqueda de apertura a esas zonas concluyentes del conocimiento, intentando dar soluciones a problemáticas abarcadoras, creativas y significativas que contrasten con la segmentación del saber o con la parcelación interpretativa de la realidad. La cátedra Área Estético Expresiva II se caracteriza por conjugar la interdisciplina con el	Se considera pertinente el trabajo bajo el dispositivo de Taller, ya que permite a través de la socialización de experiencias la reconstrucción y análisis del quehacer, lo que supone generar un espacio que posibilite la reflexión nutrida por los aportes de las prácticas situadas, los saberes compartidos y construidos a partir de las intervenciones realizadas en el marco del trayecto de residencia. Se piensa la modalidad de Taller como alternativa que posibilita la deconstrucción de los procesos de la práctica. Procesos que dan cuenta de la

	Presentación de situaciones de clase y exposiciones teóricas a cargo de los docentes. Reflexión a partir de la acción, reflexión y conceptualización de las experiencias y del análisis en torno al material conceptual. Apreciación de producciones en los distintos lenguajes. Audición, visionado, selección de fragmentos musicales, danzados pertinentes con los contenidos de la enseñanza. Producción. Resolución de proyectos. Concreción formal estética de manifiestos expresivos - comunicativos que involucren los distintos lenguajes. Juegos, canciones, producciones sonoras, corporales, plástico - visuales.	desarrollo de la especificidad de cada lenguaje. Se propone un enfoque que instala a la percepción, la expresión, la emoción, el juego, la comunicación y la cultura, como centros de la experiencia formativa. Una mirada que facilita actitudes creativas, críticas, que se invitan a alejarse de estereotipos. En relación con el desarrollo de los contenidos propuestos se prevén las siguientes modalidades de trabajo: Experimentación de consignas que involucran códigos de distintos lenguajes artísticos, de carácter lúdico, individuales y grupales. Presentación de situaciones de clase y exposiciones teóricas a cargo de los docentes. Reflexión, análisis en torno al material conceptual. Puestas en común, grupos de discusión, análisis, debates sobre problemáticas abordadas y situaciones de clase. Apreciación de producciones en los distintos lenguajes. Audición, visionado, selección de fragmentos musicales, danzados pertinentes con los contenidos de la enseñanza. Producción. Resolución de proyectos. Concreción formal estética de manifiestos expresivos comunicativos que involucren los distintos lenguajes. Juegos, canciones, producciones	complejidad, al momento de proponer nuevas alternativas que movilicen la reflexión- acción atravesada por la intencionalidad educativa. Desde el comienzo del cursado del Taller se intenta llevar a cabo un trabajo reflexivo de recuperación de saberes (constitutivos del marco epistemológico) no sólo en torno a lo académico sino también a partir de dispositivos que permitan a cada estudiante analizar el contexto y las problemáticas educativas actuales. Dentro de las estrategias delineadas para abordar el trabajo durante el cursado anual se encuentran: Estudio de casos reales o prefigurados Taller de meta-análisis de situaciones de enseñanza Diarios de clases Portafolios

		sonoras, corporales, plástico - visuales. Trabajos grupales de improvisación y creación. Evaluación y crítica valorativa.	
Enfoque interdisciplinar	La cátedra Área Estético Expresiva I se caracteriza por conjugar la interdisciplina con el desarrollo de la especificidad de cada lenguaje. Se propone un enfoque que instala a la percepción, la expresión, la emoción, el juego, la comunicación y la cultura, como centros de la experiencia formativa. Una mirada que facilita actitudes creativas, críticas, que invitan a alejarse de estereotipos.	Se conjugará lo interdisciplinar con el desarrollo disciplinar siendo la interdisciplinariedad en la formación la búsqueda de apertura a esas zonas concluyentes del conocimiento, intentando dar soluciones a problemáticas abarcadoras, creativas y significativas que contrasten con la segmentación del saber o con la parcelación interpretativa de la realidad.	Resulta fundamental para recuperar y poner en diálogo múltiples perspectivas epistemológicas en clave interdisciplinar, orientadas a construir el "pensar entre disciplinas" (Perrenoud, 1998), aspecto abordado a partir de la polifonía y propuestas inter-dialógicas generadas por los Ateneos en los diferentes encuentros.

D. OBSERVACIONES

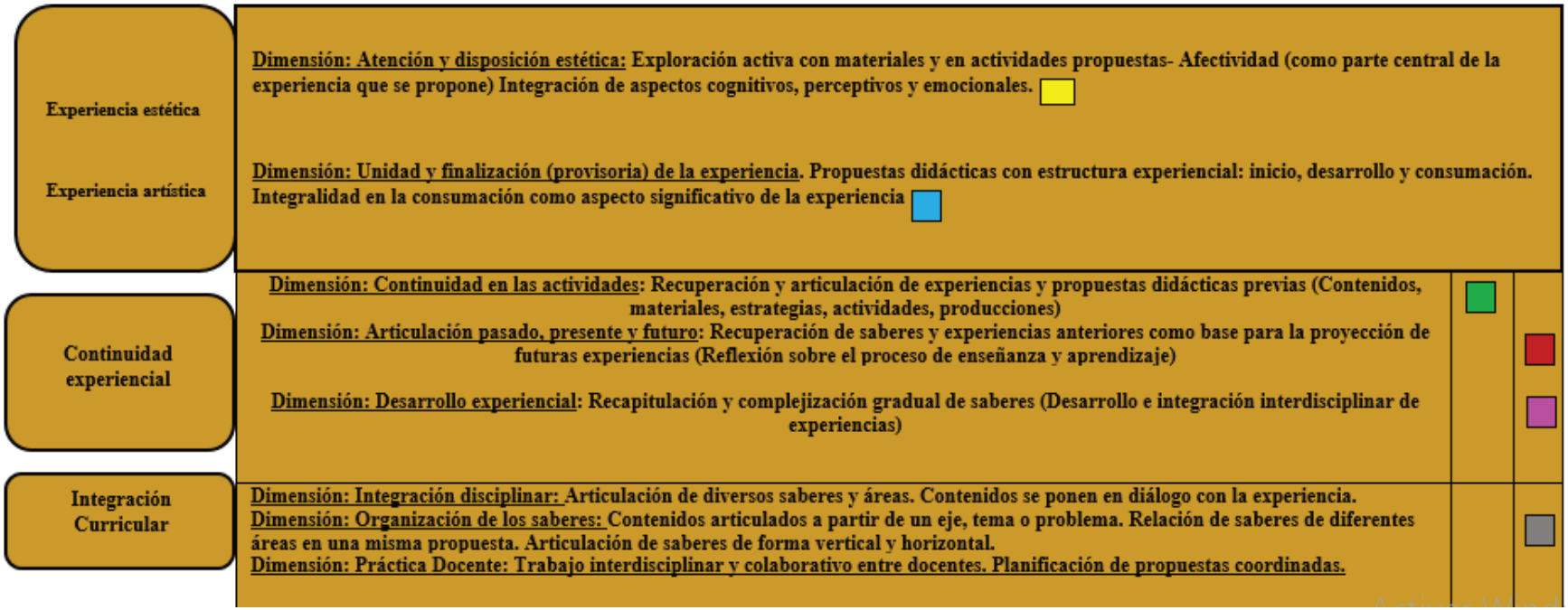
D.1. Observaciones AEE II

D.2. Observaciones Taller de Práctica IV y Ateneos

Las observaciones fueron realizadas en el primer cuatrimestre de 2023 y 2024.

Duración aproximada: 3 a 5 clases consecutivas de 80 minutos.

Contexto: IES N° 64 Ana María Fonseca.



	D.1. AEE II Del registro de observaciones recuperamos	**D.2. Taller de Práctica IV y Ateneos** Del registro de observaciones recuperamos
	-En los encuentros de AEE II la disposición en el espacio suele ser en círculo. En la mayoría de las clases observadas las docentes proponen dinámicas grupales con trabajo a realizar en mesas, en el piso, en la galería o patio. -Las tres docentes presentes brindan un marco para la organización de la clase (inicio, desarrollo y cierre) recuperan los ejes y contenidos trabajado en los encuentros anteriores e introducen una actividad que implica la integración progresiva de lo abordado anteriormente (en ocasiones a realizar de modo individual, en parejas, en grupos reducidos y con todo el grupo clase). -La estrategia metodológica que prevalece es la exposición dialogada, el diálogo, la dramatización, la ejemplificación -Las interacciones son constantes, es decir, circula la palabra (Participación de estudiantes a partir de preguntas, respuestas, expresión de ideas) -Las docentes explicitan la intencionalidad de la propuesta, las expectativas respecto a la actividad y el desempeño de las estudiantes. -Explicitan recurrentemente el objetivo de la propuesta y actividades que forman parte del proceso (elaboración planificada de una propuesta de acto escolar desde la construcción de sentidos).	-En las clases observadas la disposición en el espacio es en semicírculo, ubicándose docentes y estudiantes distribuidos indistintamente. -Los encuentros se desarrollan en un salón de clases y en ocasiones en la biblioteca del Instituto (acceso a los materiales bibliográficos para la elaboración de las planificaciones). -Las docentes a cargo de Taller de Práctica IV establecen un marco para la organización de la clase. Introducen la propuesta de trabajo para el encuentro: eje, contenidos a trabajar, actividad. Explicitan que la propuesta implica la integración progresiva de lo abordado a lo largo de la carrera. -Los docentes de los Ateneos participan activamente, brindando orientaciones para que la integración requerida atienda a la relectura y recuperación de bibliografía y categorías centrales abordadas en las Didácticas Específicas. -El docente a cargo del Ateneo de Ciencias Sociales explica la consigna del trabajo práctico solicitado y el cronograma de clases destinadas para su elaboración y entrega. -El docente del Ateneo de Ciencias Sociales explicita la intencionalidad de la propuesta, las expectativas respecto a la actividad y el desempeño de las estudiantes.

	-Se propone una indagación sobre relevamiento del patrimonio cultural Santafesino y Santotomesino. Se pauta la recuperación de experiencias de participación en espacios y actividades culturales realizadas por el IES (Salidas, visitas, participación en charlas y muestras). -Una vez realizada la indagación, en la clase posterior se socializan los registros por grupos y se lleva a cabo la exposición de la presentación (ideas centrales, imágenes, ideas a recuperar para la producción del acto). -Luego de que cada grupo expone su indagación las docentes realizan preguntas, abren el diálogo al resto de los grupos, brindan orientaciones, realizan correcciones y proporcionan indicaciones particulares según cada lenguaje artístico en relación a las propuestas de cada grupo. -A continuación, las docentes establecen como consigna la elaboración grupal de un texto escrito a modo de fundamentación didáctica (como componente de la planificación) de un acto escolar (Día del maestro, Día por el respeto a la diversidad cultural, 25 de mayo). -Una de las docentes recuerda que en AEE I fue trabajado el reglamento general de escuelas Decreto provincial 4720 en el cual en el artículo 59 se expresan las formas atribuidas a los actos escolares. -La docente desde su celular, recupera del Drive de AEE I el documento y lee en voz alta el artículo 59. -Una de las docentes recuerda algunas de las preguntas fundamentales que debería ser consideradas en la elaboración texto: ¿cuál es el sentido pedagógico de la propuesta de acto?, ¿por qué es importante abordarlo desde la perspectiva asumida?, ¿cuál es el sentido de la participación de	-La docente especialista (Profesora en Ciencias Sociales y su Didáctica I y II) participa proporcionando recomendaciones específicas respecto a bibliografía y actividades realizadas en esos espacios curriculares, a propósito de la consigna del trabajo práctico. -Se pauta que la elaboración del trabajo práctico debe ser individual. -La estrategia metodológica que prevalece es la exposición dialogada, el diálogo, la demostración, la ejemplificación. -Las interacciones son constantes, es decir, circula la palabra (Participación de estudiantes a partir de preguntas, respuestas, expresión de ideas). -El grupo inicia la actividad con la elaboración de un borrador con el registro de ideas, realizando consultas a los docentes y socializando las mismas. -Al final del encuentro se socializan las actividades resueltas, el docente de Ateneo de Ciencias Sociales recupera el objetivo del encuentro y explicita las siguientes actividades a realizar. - En el posterior encuentro la docente especialista expone a modo de referencia, una experiencia llevada a cabo en Ciencias Sociales y su Didáctica II, sobre el Día del maestro. Comparte la bibliografía "educadoras que hicieron escuela". Dicha actividad fue realizada por estudiantes de tercer año del Profesorado en educación inicial, el año anterior. Distribuye sobre una mesa diferentes materiales (imágenes, textos específicos de Ciencias Sociales, Literatura

	los estudiantes en el acto?, ¿de qué manera se integran los materiales lúdicos, sonoros, audiovisuales, expresivos? Se brinda un tiempo aproximado de 35 minutos para que las estudiantes comiencen a sistematizar sus ideas en un borrador que será recuperado en los próximos encuentros. La clase finaliza con el recordatorio de las tareas y futuras actividades a realizar en el próximo encuentro. La docente de Música expresa: "ante cualquier duda chicas, escriban en el tablón del Classroom así pueden avanzar con la actividad, y no esperan hasta la próxima clase ¿sí?"" Las docentes dan inicio a la clase, recuperando las actividades iniciadas en el encuentro anterior. Las estudiantes se organizan según los agrupamientos establecidos en la clase anterior, en la cual iniciaron la escritura de borradores de las fundamentaciones de los actos escolares escogidos. Una vez dispuestos los grupos, las docentes recorren los diferentes grupos rotando entre ellos y avanzan con orientaciones específicas, y con indicaciones generales (Volver a escuchar el repertorio musical subido al Drive, volver a observar las producciones visuales (elaboradas en años anteriores desde 2020) compartidas en Drive), (Revisar las producciones elaboradas en AEE I). En las interacciones, las docentes preguntan y repreguntan en relación a la justificación de la selección del acto escogido por el grupo, qué producciones o materiales han recuperado para reelaborar en la propuesta del acto, cuáles es el sentido pedagógico del acto, en qué formato	infantil) que pone a disposición de las estudiantes para que interactúen con los mismos. Las estudiantes se acercan a la mesa y comienzan a revisar, leer, observar, tocar, los materiales, dialogando entre ellas sobre las ideas que piensan desarrollar. En el intercambio comentan qué recursos les resultan interesantes recuperar para sus producciones. -A continuación, la docente especialista expone imágenes de las producciones realizadas por las estudiantes de tercer año del Profesorado en Educación Inicial. Al mismo tiempo la docente explicita cómo cada propuesta retomó el eje de trabajo, la bibliografía obligatoria, los aspectos didácticos centrales atendiendo a la especificidad del nivel. Al mismo tiempo la docente explicita cómo cada propuesta retomó el eje de trabajo, la bibliografía obligatoria, los aspectos didácticos centrales atendiendo a la especificidad del nivel. El profesor de Formación ética y ciudadana puntualiza sobre la producción de materialidades y recursos en función de los objetivos de la clase, en relación al sentido didáctico de la clase, destacando la importancia del criterio de viabilidad de las producciones al momento de proyectar las propuestas. También interviene la docente generalista, retomando aspectos estructurales y didácticos de las propuestas expuestas. Sugiere la recuperación de la bibliografía de Diez y otros, sobre planificación. Además, realiza preguntas orientadas a dirigir la observación de las producciones expuestas en función de experiencias y contenidos

	enmarcan la propuesta y por qué, qué actividades formarán parte del acto, cuál es el rol que asumen los estudiantes participantes en el acto. A partir de las preguntas y orientaciones específicas como: "recuerden que insistimos en que las infancias sean las protagonistas en los actos. No reproduzcan la idea que el acto es una puesta en escena para los adultos", las estudiantes interactúan al interior de los grupos reescribiendo el borrador iniciado la clase anterior. El grupo (12 estudiantes) comienza a resolver la actividad pautada. Cada grupo (cuatro y tres estudiantes) en sus mesas de trabajo dispone materiales bibliográficos, materiales diversos –imágenes, celulares para la reproducción de audios, materiales bibliográficos y producciones de AEE I (láminas, teatrillo de sombras, títeres, fotografías) y Ciencias Sociales y su didáctica I. Tres estudiantes solicitan permiso para ir a biblioteca a buscar materiales. Las estudiantes interactúan oralmente comentando qué ideas y materiales proponen para la resolución de la actividad. Algunas estudiantes se disponen a escuchar en sus celulares el repertorio abordado en AEE I (Drive generado por la docente de Música). Otras estudiantes se centran en la revisión de bibliografía, otras estudiantes interactúan con materiales y producciones realizadas en AEE I. Cada forma de exploración está mediada por el diálogo (expresan ideas y posibles modos de integración de materiales) Posteriormente cada grupo retoma la consigna y se organiza delimitando: elección del acto a realizar, la forma según lo establecido en el decreto 4720, registro de ideas generales y redacción de la fundamentación.	abordados en AEE I y AEE II (registro sonoro, escenarios lúdicos, texturas lúdicas, luces y sombras). -Las estudiantes realizan preguntas, toman apuntes y comentan (en algunos casos) ideas que fueron registrando en sus borradores. -Los docentes participan de la exposición aportando categorías didácticas, pedagógicas, curriculares. -Se insiste en el explicitación de la integración interdisciplinar que prevalece en las propuestas expuestas -Las docentes de Taller de Práctica IV indican al grupo que debe realizar consultas a las docentes de AEE I y II. Comentan en qué día, horarios y salones se encuentran las docentes de AEE I y II. Al finalizar esta instancia, los docentes nuevamente realizan preguntas y se le da participación al resto de las estudiantes para que realicen preguntas a la compañera. Nuevamente, el docente a cargo del Ateneo en Ciencias Sociales realiza preguntas específicas, recuerda orientaciones y bibliografía que en algunos casos no fueron consideradas. Realiza una devolución oral a cada estudiante sobre el proceso de elaboración del trabajo práctico y de la propuesta final. -En el tercer encuentro el docente de Ateneo de Ciencias Sociales inicia el encuentro retomando el cronograma de actividades para la elaboración del trabajo práctico. -Las estudiantes se disponen a socializar las actividades resueltas según la consigna pautada en el primer encuentro.

	La docente de Artes visuales expresa: “por favor, revisen a conciencia las producciones que realizaron en AEE I, recuerden los sentidos pedagógicos que construimos a partir de las Artes visuales”. Las estudiantes toman las sugerencias e indicaciones y reescriben sus borradores. Algunas comentan cuáles serán las modificaciones que realizarán (cambios en las partes de acto, pasar la actividad del cierre al inicio, incorporar más de una producción, incluir materiales diversos, descartar actividades reiterativas, incorporar sonidos y efectos sonoros a las narrativas, utilización del espacio en circuitos, corredores sensoriales). La clase finaliza con la recapitulación de la consigna dada, las actividades llevadas a cabo en función a la consigna y se recuerda el cronograma de trabajo previsto. Se explicitan cuáles serán las tareas que deben realizar los grupos de manera domiciliaria y cuáles serán las futuras actividades a desarrollar en el próximo encuentro. -Se trabaja en la revisión y corrección por grupos del texto elaborado (Fundamentación). Se socializan las producciones, inquietudes, orientaciones. -Las docentes recorren los diferentes grupos rotando entre ellos y avanzan con orientaciones específicas, con indicaciones generales (Volver a escuchar el repertorio musical subido al Drive, volver a observar las producciones visuales (elaboradas en años anteriores desde 2020) compartidas en Drive), (Revisar las producciones elaboradas en AEE I). -Luego, los grupos avanzan en la socialización de las fundamentaciones elaboradas hasta el momento.	-Comienza la socialización de producciones con la lectura de la primera parte del trabajo (revisión de la biografía escolar y análisis del acto del día del maestro). -Al finalizar la lectura de cada estudiante los docentes realizan preguntas, recuerdan orientaciones que no fueron consideradas, destacan aspectos positivos de redacción, fundamentación y avances advertidos en el trayecto. -Posteriormente, cada estudiante socializa su propuesta de acto escolar: Día del maestro. -La socialización se realiza a través de lectura en voz alta, exposición oral, empleo de apoyaturas visuales y material audiovisual. -Al finalizar esta instancia, los docentes nuevamente realizan preguntas y se le da participación al resto de las estudiantes para que realicen preguntas a la compañera. -Nuevamente, el docente a cargo del Ateneo en Ciencias Sociales realiza preguntas específicas, recuerda orientaciones y bibliografía que en algunos casos no fueron consideradas. Realiza una devolución oral a cada estudiante sobre el proceso de elaboración del trabajo práctico y de la propuesta final. -Participan los demás docentes destacando avances y dificultades en la resolución del trabajo práctico en particular y de los trabajos prácticos realizados anteriormente. -Se pauta la fecha de entrega para los trabajos prácticos que no fueron aprobados en esta instancia.

	-Las docentes realizan devoluciones específicas según las demandas y necesidades de los grupos. -La clase finaliza con el recordatorio de las tareas y las posteriores actividades a realizar en el próximo encuentro. -En los posteriores dos encuentros las docentes comparten imágenes y videos de actividades realizadas en otras instituciones y en años anteriores en el espacio curricular a propósito de la consigna planteada. -Avanzan en la revisión de propuestas a través de la rotación de las docentes por grupos. También se llevan a cabo devoluciones por grupos. -Al final de cada encuentro: se socializan las actividades resueltas por grupos, se organiza la agenda de avances de trabajo, se recupera el objetivo del encuentro y se explicitan las siguientes actividades a realizar. -En los posteriores dos encuentros, una vez avanzada la producción del texto (Fundamentación) se avanza en el registro de ideas respecto a la propuesta del acto. Las docentes plantean una actividad de registro ordenado del acto (Planificación: inicio- desarrollo y cierre. espacio, tiempo estimado, duración, destinatarios. Actividades a desarrollar en cada momento, personas involucradas, materiales, recursos, (música, objetos, materiales, expresión corporal). -Las docentes insisten en la recuperación de bibliografía sobre planificación trabajada en Didáctica General. Luego la profesora de Música enuncia los componentes de la planificación, explicando cada uno y explicitando a modo de ejemplo cómo podría ser redactado.	-Los docentes de Ateneo de Formación ética y ciudadana, de Ateneo de Matemática y de Taller de Práctica IV recuerdan a las estudiantes el objetivo de los diversos trabajos prácticos solicitados en el proyecto de cátedra a propósito de la futura inserción en las escuelas asociadas. -Los docentes expresan que el trabajo realizado en esta oportunidad podría ser recuperado, reformulado y llevado a cabo en la instancia de residencias. -El cierre del encuentro se lleva a cabo retomando la concepción didáctica de la Institucionalización (planteada por el Ateneo de Matemática) a partir de la pregunta: ¿qué aprendí? Y ¿cómo lo aprendí? -Cada estudiante comparte oralmente su respuesta y los docentes participan de una breve devolución. -Finalmente se revisa el cronograma de actividades pautadas y las docentes de taller de práctica anticipan las próximas actividades a realizar.

	A lo largo de las clases, las tres docentes coordinan sus intervenciones-mediaciones conforme a la especificidad de su campo (música, danza, artes visuales) dando orientaciones a las estudiantes ante la actividad propuesta. -Las docentes enuncian los componentes de la planificación, explicando cada uno y explicitando a modo de ejemplo cómo podría ser redactado. -A lo largo de las clases, las tres docentes coordinan sus intervenciones-mediaciones conforme a la especificidad de su campo (música, danza, artes visuales) dando orientaciones a las estudiantes ante la actividad propuesta. Al final de cada encuentro: se socializan las actividades resueltas por grupos, se organiza la agenda de avances de trabajo, se recupera el objetivo del encuentro y se explicitan las siguientes actividades a realizar. En este caso, la presentación de las fundamentaciones y la realización del acto planificado por cada grupo. -Inicia la socialización de producciones por grupos al interior del espacio curricular. Se presentan los trabajos, así como también los textos elaborados fundamentando las propuestas. -Cada grupo realiza su presentación y se inicia un intercambio entre estudiantes y docentes respectos a las decisiones tomadas (propuesta global, tiempo destinado, personas implicadas, fundamentación de la propuesta, materiales y recursos, empleo del espacio, sentidos y significados de las expresiones). -A posteriori estas propuestas serán presentadas a toda la institución en las jornadas de socialización de prácticas.	

E. CUESTIONARIO TALLER DE PRÁCTICA I, II Y III

-Cuestionario enviado a docentes de Taller de Práctica I, II y III

- (Generalistas y Especialista del Nivel)

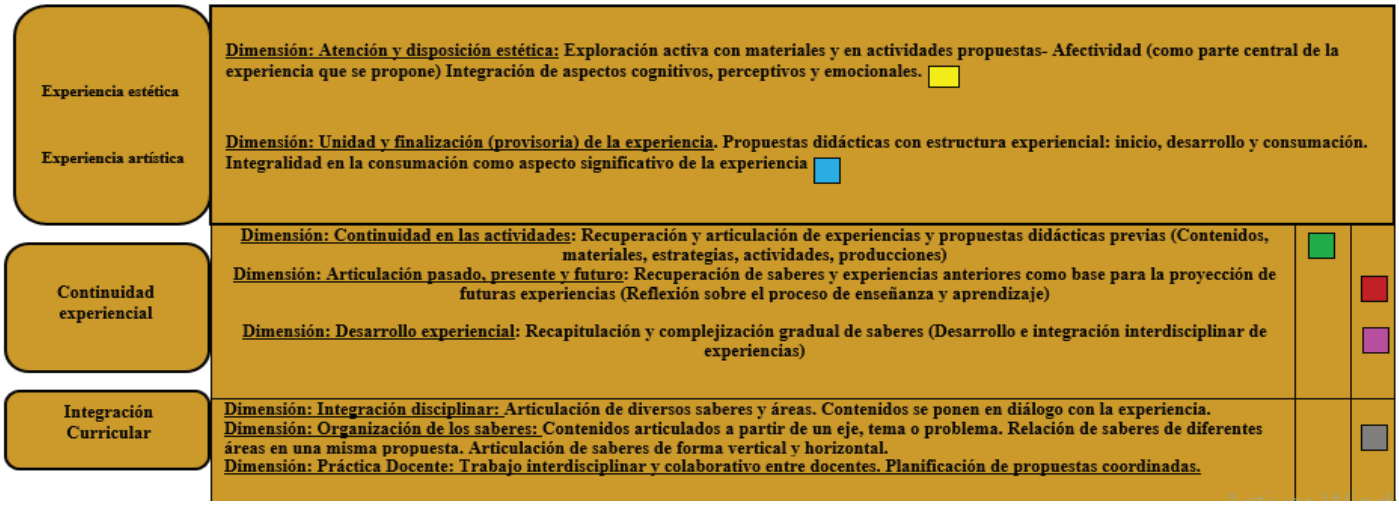
-Total de docentes: 6

-Respuestas obtenidas del total: 3 (Se enumeran como Docente 1, 2 y 3)

- Profesorado en educación primaria (Divisiones A y B)

-Institución: IES N° 64 Ana María Fonseca

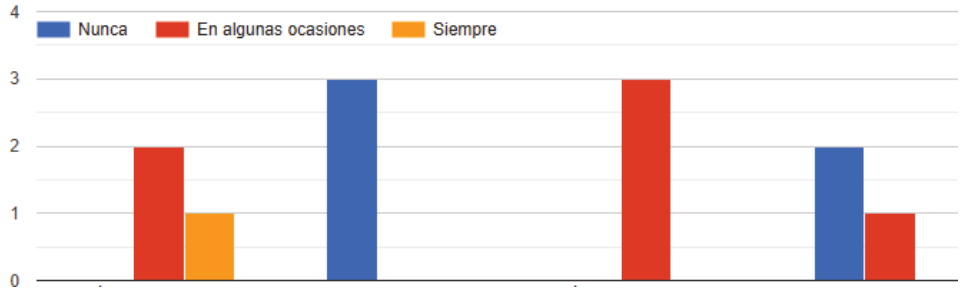
-Año: 2023-2024



¿Se integran a la propuesta de enseñanza de Taller de Práctica diferentes formatos textuales (Imágenes, música, cortometrajes, videoclips, obras pictóricas, fotografías)?	¿Llevan a cabo propuestas articuladas entre Taller de Práctica y Área estético expresiva I y II?	¿Desde Taller de Práctica se recuperan actividades, recursos, estrategias, propuestas, bibliografía trabajada en Área estético expresiva I y II?	¿Se coordinan contenidos/ejes temáticos comunes entre Taller de Práctica y Área estético expresiva I y II?	¿Considera relevante el trabajo interdisciplinar entre Taller de Práctica y área estético expresiva I y II? ¿Qué aportes al trayecto de formación inicial docente realiza el abordaje interdisciplinar?
En caso que haya respondido en el ítem 1 "En algunas ocasiones" o "Siempre", explicar brevemente: ¿Qué formatos textuales incorpora?, ¿Cuáles son los criterios de selección de los mismos? y ¿Con qué intencionalidad?	En caso que haya respondido en el ítem 2 "En algunas ocasiones" o "Siempre", explicar brevemente: ¿De qué manera llevan a cabo dicha articulación?	En caso que haya respondido en el ítem 3 "En algunas ocasiones" o "Siempre", explicar brevemente: ¿Cuál es la actividad o propuesta didáctica de Área estético expresiva que se recupera y cómo se integra al planteo del Taller de práctica?	En caso que haya respondido en el ítem 4 "En algunas ocasiones" o "Siempre", explicar brevemente: ¿Cuál es el eje temático o contenido central que nuclea a ambos espacios curriculares? y ¿qué abordaje se realiza desde el Taller de práctica? (Considerando la especificidad disciplinar y el campo formativo particular del Taller de práctica)	

Docente 1	Música, fotografías, imágenes. Que se vinculen con el contenido a enseñar y con la intención de que propicien reflexiones y lecturas criticas	No se realiza actividades articuladas	Las estudiantes recuperan las propuestas del área estético expresiva para generar sus propuestas de enseñanza	Si bien la coordinación resulta escasa se advierte que el contenido temático común entre ambos espacios curriculares es el juego.	Es importante el trabajo interdisciplinar entre ambos espacios curriculares aunque se debe continuar fortaleciendo los espacios para generarlo.
Docente 2	Principalmente visuales, literarios y musicales, se atiende a principios estéticos que amplíen la capacidad metafórica y creativa. Las finalidades se orientan al abordaje de ciertos conceptos de manera análoga y propiciar el acercamiento a experiencias del ámbito artístico en la formación práctica.	No hay articulación por el momento, salvo interconsultas sobre el material y experiencias producidas	Cada estudiante a partir de su trayectoria recupera en su proyecto de práctica la bibliografía y repositorio del área.	No hay contenido que nuclea.	Es fundamental para dar a lugar al conocimiento en la formación docente y en el aula en su complejidad, procurando superar ciertos abordajes dicotómicos de la realidad y campos de conocimiento. Aspectos vinculados a la imaginación, el deseo, la creatividad involucran la necesaria introducción de otros lenguajes y experiencias a partir de su articulación y transversalidad.
Docente 3	Lecturas de cuentos y poesías al iniciar la hora del Taller	Lo recuperamos para pensar materiales educativos para la enseñanza y para reflexionar sobre la práctica y el rol docente	Reflexionar sobre la tarea y rol en el aula dado que es la primer experiencia de las estudiantes en el aula		Sí, y tendríamos que pensar más actividades en conjunto

Gráfico



1- ¿Se integran a la propuesta de enseñanza de Taller de Práctica diferentes formatos textuales (Imágenes, música, cortometrajes, videoclips, obras pictóricas, fotografías)?

2- ¿Llevan a cabo propuestas articuladas entre Taller de Práctica y Área estético expresiva I y II?

3- ¿Desde Taller de Práctica se recuperan actividades, recursos, estrategias, propuestas, bibliografía trabajada en Área estético expresiva I y II?

4- ¿Se coordinan contenidos/ejes temáticos comunes entre Taller de Práctica y Área estético expresiva I y II?

GOBIERNO DE SANTA FE
MINISTERIO DE EDUCACION

Nivel Primario

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DISEÑO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN DOCENTE



Santa Fe, Marzo de 2009.-

Al Personal Directivo y Docente
de los Institutos de Formación Docente
S/D

Nos preparamos para el inicio de un nuevo año lectivo en la Educación Superior. Un año que no será uno más, sin dudas, ya que lo transitado durante 2008 nos ha permitido acercarnos y delinear un proyecto destinado a ubicar a los IFD en el centro de nuestra Política Educativa.

Dos grandes pasos nos posicionan para el camino a recorrer: la tan ansiada **titularización** que ofrece una reparación histórica para un nivel postergado durante décadas en el derecho a concurso por la **estabilidad laboral**; y la **reforma de los planes de estudio de las carreras del Profesorado de Educación Inicial y Primaria.**

El documento que acompañamos con la presente da cuenta del segundo punto. Es el resultado de un esfuerzo colectivo verdaderamente intenso y fructífero en el cual han participado especialistas invitados, docentes del nivel a los que se relevó para la producción de los documentos de base y los propios IFD, a través de sus equipos y estudiantes.

El resultado de este trabajo es un Diseño Curricular que se distingue del ahora vigente en varios aspectos que creemos importantes:

En principio, porque considera un tópico extremadamente relevante (no siempre tenido en cuenta en una reforma de este tipo), como lo es intervenir sobre la organización del tiempo y del espacio con una centralidad en la praxis y la interdisciplina, y no sólo sobre los contenidos disciplinares;

Porque lo hace sin alterar la organización institucional y de cátedras;

Porque garantiza el mantenimiento del trabajo docente en la oferta de asignaturas y se realiza sobre una planta previamente titularizada;

Porque aborda aspectos relacionados con la cultura del estudiante más allá de los saberes disciplinares y contempla la formación en actitudes indispensables para la tarea docente y para la prevención y promoción de la salud del futuro maestro.

Porque introduce una mirada compleja y una acción que enlaza distintos niveles, modalidades y necesidades del sistema educativo colocando a los IFD en un lugar central de producción de conocimiento junto a la escuela y como protagonista de la formación continua en servicio;

Porque convoca a abrir el pensamiento, a mirar nuevo, a no tener miedo y a crear para dar respuestas a los alumnos del nuevo milenio;

Porque ofrece alternativas para pensar la cultura que heredamos, seleccionando todo aquello que aún enriquece y potencia la enseñanza, provocando a la multiplicidad y la integración con todas las dimensiones de lo humano desde la convicción de que educar, es primero emocionar;

Porque propone integrar lenguajes y perspectivas superando históricas dicotomías.

Como les fuera oportunamente informado, este material ha sido visado en Febrero de 2009 por las autoridades Nacionales, obteniendo el acuerdo preliminar para la necesaria validación de títulos en dicha jurisdicción. A tal efecto, se han dictado las Resoluciones: Nº 528/09 y 529/09 que instituyen a estos Diseños Curriculares como el currículum oficial para la formación de Profesores de Educación Inicial y Profesores de Educación Primaria en la Provincia de Santa Fe.

Aún así, sabemos que la verdadera tarea comienza ahora y nunca finaliza. Todo cambio lo es en tanto se produzca desde el hacer cotidiano de cada uno de sus protagonistas y siempre que exista una permanente y verdadera vocación instituyente.

Desde esta convicción se ha diseñado una propuesta que ofrece tiempo y espacio para la reflexión, la formación, la planificación y la acción conjunta entre profesores, estudiantes y maestros; que no exige un modelo de trabajo particular, sino que abre dispositivos para la indagación y la creación a aquellos que voluntariamente deseen incorporarse; que integra la innovación en el camino y con todos, dando lugar a los tiempos de cada uno; sin desconocer que el tiempo del estudiante en su paso por la institución es finito. Ese tránsito debe introducirlo en la

cultura desde un hacer siempre orientado a aprender, a interrogarse y crear; a protagonizar su cultura más que a reproducirla y a enriquecer su acción en forma permanente.

A todos aquellos que aportaron desde su experiencia y conocimiento -tanto a los que lo hicieron en la tarea anónima de las instituciones, como quienes fueron convocados especialmente para la escritura de los documentos-; a aquellos que acompañaron desde la convicción y a quienes expresaron sus disidencias…; por la riqueza de este proceso, por el inmenso valor de hacer circular las ideas, por poner el pensamiento en movimiento hacia una nueva educación…muchas gracias.

Prof. Elida Rasino
Ministra de Educación
Provincia de Santa Fe

Santa Fe, Marzo de 2009.-

Informe a partir de la lectura de los aportes de los IFD, de los Borradores de Diseños Curriculares de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria

Dando continuidad al proceso participativo de elaboración de Diseños Curriculares que iniciamos a principio del 2008, enviamos el presente informe que da cuenta del trabajo realizado, los aportes recibidos y el cronograma de acciones a futuro para hacer realidad un nuevo modo de formar a los maestros de las escuelas santafesinas.

La primera etapa de dicho proceso la constituye un recorrido que, junto a ustedes, realizó la Comisión de Reforma Curricular y el Gabinete Joven de nuestro Ministerio, recabando opiniones, diagnósticos y propuestas, tanto de docentes y directivos como de los propios estudiantes de Profesorados. Debemos contabilizar también sucesivos encuentros con autoridades Provinciales y Nacionales (INFD) y con especialistas que brindaron su perspectiva enriquecedora. Dicho recorrido nos provee un documento borrador elaborado por la Comisión que finaliza su tarea oficial el 31 de diciembre de 2008.

Las acciones posteriores se centraron en considerar aportes que, sobre esos borradores distribuidos en noviembre, enviaran los institutos y definiciones en base a la Política Educativa de este Gobierno Provincial expuestas en las reuniones que mantuvieran oportunamente las autoridades ministeriales con ustedes, en las ciudades de Santa Fe y Rosario.

Los ajustes que de allí derivaron (con los cambios necesarios en función de mejorar la comunicabilidad), fueron nuevamente enviados a los integrantes de la Comisión para su re-visión, y con las últimas correcciones por ellos realizadas, arribamos a este material que hoy llega a vuestras manos.

Este Diseño contempla entonces, la sugerencia realizada por los IFD de exponer "*una mirada más abarcadora, más desestructurada, más creativa y al ritmo de los avances del conocimiento, tal como lo exige un cambio de paradigma*"; y se ha intentado trabajar evitando "*escrituras academicistas, redundantes, extensas y con exceso de citas"*, diferenciando las escrituras de unidades curriculares propias de cada nivel de acuerdo a las observaciones recibidas.

En base a las mismas, también se han recuperado algunos espacios y se crearon otros "*superadores de escisiones, dicotomías, fragmentaciones, simplificaciones y propulsores de articulaciones, complejidades*"[1], tales como el taller estético expresivo en el primer caso, y aquellos que denominamos "Itinerarios por el Mundo de la Cultura", "Producción Pedagógica" y las unidades curriculares de "Movimiento y Cuerpo".

En lo que refiere a los aspectos generales de los Diseños, se reescribió el Marco teniendo en cuenta los lineamientos de la política educativa jurisdiccional; se incorporaron las horas de costeo explicitando la distribución de las mismas en las unidades curriculares compartidas; se suprimieron las recomendaciones sobre titulación para los diferentes espacios; se eliminaron las prescripciones de ingreso para el estudiante y los párrafos referidos a enfoques metodológicos, estrategias o posibles actividades, por no ser pertinentes a la norma (serán tenidos en cuenta en los documentos de recomendaciones para la implementación de los nuevos espacios curriculares). También se efectuaron precisiones en lo referido a Régimen de Asistencia y Promoción y Correlatividades. Por otro lado, se incluyó sólo bibliografía correspondiente a citas de las diferentes unidades curriculares, en función de respetar la selección y decisiones bibliográficas que cada docente haga en la elaboración de su plan de cátedra. Así mismo, se suprimieron las recomendaciones sobre articulaciones entre unidades curriculares por considerar que los diseños

[1] Corresponden a citas textuales de Informes de IFD.

son una propuesta integral y no fragmentada tal como se explicita en el marco general de los mismos.

En cuanto al Campo de la Formación General:

Se da carácter de materia a Sociología de la Educación teniendo en cuenta su identidad disciplinar, (sin que la misma interfiera en la carga horaria ni en los contenidos de Pedagogía) dando respuesta al reclamo que argumenta "*el riesgo de banalizar la Sociología*".

Se reescribe Movimiento y Cuerpo desde un enfoque que promueve "aspectos auto-formativos y preventivos que acompañen al estudiante y su futura vida profesional"

Se cambia "Debates Contemporáneos en Filosofía" por la unidad "Filosofía de la Educación", como una forma de introducir a la disciplina misma, buscando que los/as futuros/as docentes incorporen una lectura desde la perspectiva filosófica sobre los problemas educativos. En cuanto al reclamo de un espacio de Formación Ética y su Didáctica y en total acuerdo con la opinión del especialista se considera que las unidades curriculares Filosofía de la Educación, Ética -Trabajo Docente- Derechos Humanos y Ciudadanía y el Ateneo Formación Ética y Ciudadana incluyen una formación ética fuertemente contemplada y una reflexión filosófica sobre la ciudadanía que prepara para la enseñabilidad de un área transversal en los diseños del nivel.

En cuanto al reclamo de algunos institutos sobre la inclusión de Tecnología y su Didáctica se explicita que en la LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN y en la resolución del CFE Nº 24/07, (ambas normas analizadas por los IFD en jornadas convocadas al efecto), se reconoce y explicita como necesaria la incorporación de las TIC a la formación docente inicial, no así, de la educación tecnológica, menos aún de tecnología y su didáctica. Desde la jurisdicción se resolvió incluir algunos de los contenidos de educación tecnológica en áreas como Ciencias Naturales (Enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad, materiales, energía); o Ciencias Sociales (La tecnología y el futuro de la vida humana) y vincular la unidad curricular TIC a la innovación tecnológica de Matemática, Lengua, los Sujetos del Nivel, entre otras.

En cuanto a la unidad Piscología y Educación se ampliaron las fundamentaciones y las orientaciones referidas a las temáticas del aprendizaje.

Tal como se explicitara en las Segundas Jornadas Provinciales de Cambio Curricular, se desplaza la unidad Didáctica General al segundo año, dado que se priorizan en primer año las disciplinas que abonan a debates integrales para la formación.

En cuanto a la sugerencia de algunos institutos de incluir Filosofía y Educación (antes Debates Contemporáneos en Filosofía) en primer año, su permanencia en segundo responde a una mirada totalizadora del diseño.

En el Campo de la Práctica Profesional:

- Se otorgó mayor carga horaria para los docente de Taller de Práctica (ver costeo).

- Se tomó la sugerencia de cambiar el nombre del eje "Ser docente hoy" por "Hacer Docencia Hoy".

- Dado que el espacio del Ateneo se articula con el Taller de Práctica IV, se prescribió una única acreditación.

- Las temáticas de Organizaciones e Instituciones Educativas se prescriben en el Seminario de instituciones que se encuentra al interior del Taller de Práctica III, articulándose con la unidad curricular Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina.

- En cuanto a la consulta recibida sobre la explicitación de cantidad de estudiantes por profesor para el Taller IV, se remite a lo normado en el R.O.I.S. y no constituye una prescripción del Diseño.

En el Campo de la Formación Específica:

- Se incorpora el Área Estético Expresiva con tres docentes, separándola en dos unidades curriculares en el profesorado de Educación Primaria. En el profesorado de Educación

Inicial se agrega una unidad curricular más. Las características de áreas integradas de esta unidad requieren la presencia conjunta de los docentes que la dictan para garantizar la integración, por lo que se otorga igual cantidad de horas de costeo por docente que horas de cursado para el alumno.

- Frente a solicitudes de revisión de algunas de las didácticas específicas en función de dar cuenta de mayor especificidad del nivel, los especialistas revisaron las unidades e incluyeron mayores precisiones tanto en sus fundamentaciones como en las síntesis de contenidos.

- Respecto a la división de contenidos por año de las didácticas específicas, (profesorado de Primaria) esta decisión tiende a otorgar mayor autonomía al profesor de la cátedra quien, de acuerdo a la lógica disciplinar, al grupo de estudiantes, a las características de la institución, a su posicionamiento teórico, puede realizar el recorte por año, ya que la misma no interfiere ni con homologaciones, ni con pases (según normativas específicas)**.**

CUESTIONES GENERALES

- De las consultas realizadas por el Gabinete Joven a estudiantes de IFD en el marco de la transformación curricular, surge la demanda de menor carga horaria y disciplinar para el cursado del último año en resguardo de la práctica de residencia. Valoración coincidente con la expresada por los docentes sobre el plan vigente. En respuesta a ello, se disminuye la carga horaria de cuarto año.

- Si bien algunas instituciones solicitaron una unidad curricular especifica para la formación en investigación se aclara que dicha temática se prescribe (en parte) en los Talleres de Práctica.

Hemos llegado a una instancia muy importante de la transformación. Agradecemos los aportes recibidos, la lectura de los borradores y el esfuerzo plasmado tanto en las sugerencias enviadas como en la presencia activa de todos ustedes en cada convocatoria.

Comienza ahora la etapa de implementación. Para nosotros, ***la verdadera etapa de escritura de estos Diseños*** que hablarán de una nueva educación. Una formación de maestros/as donde las prácticas y reflexiones se centren nuevamente en la pedagogía, y los debates institucionales constituyan verdaderos foros de opinión que den lugar a la diversidad y a la construcción de conocimiento con legítimo afán de superación académica desde una acción entramada con las escuelas y la comunidad toda.

Dirección de Educación Superior e
Investigación Educativa
Equipos Técnicos

RESOLUCIÓN Nº 528

SANTA FE, “Cuna de la Constitución Nacional”, 12 de Marzo de 2009

VISTO:

El Expediente N° 00401-0187301-7 del registro de este Ministerio, mediante el cual la Dirección Provincial de Educación Superior e Investigación Educativa gestiona la aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria; y

CONSIDERANDO:

Que la fragmentación actual de los planes de estudio afecta los procesos y resultados de la formación docente, dificultando una sólida base para el desarrollo del profesorado en la provincia de Santa Fe;

Que a pesar de que todos los planes de estudio han incrementado el tiempo dedicado a las prácticas docentes en la formación, aún se requiere un mayor fortalecimiento en este aspecto;

Que los avances científicos, tecnológicos, socioculturales y pedagógicos, entre otros, mantienen un ritmo de crecimiento vertiginoso, razón por la cual los diseños curriculares y la organización de la carrera en vigencia han perdido actualidad en relación a las necesidades formativas de los estudiantes del sistema educativo santafesino

Que se han formulado acuerdos de innovación para un desarrollo curricular tendiente a mejorar la calidad formativa en este nivel del sistema.

Que dichos acuerdos contemplan la compatibilidad con exigencias de la jurisdicción Nacional de modo de garantizar la convalidación de título en todo el territorio nacional, facilitando la articulación entre carreras y la formación general y específica;

Que la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 -que sustituye a la Ley Federal de Educación Nº 24.195 de 1993- establece en el Artículo 71º, Título IV “Los/as Docentes y su Formación” y Capítulo II “La Formación Docente”, que la misma tiene por finalidad la preparación de profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa; a través de la promoción de la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de lo/as alumno/as;

Que el Artículo 74º del mencionado Capítulo, establece que el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación acordarán, entre otros, las políticas y los planes de formación docente inicial, como así también los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares;

Que a tales fines, el Artículo 76º de la misma Ley establece la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, asignándole entre sus funciones la promoción de políticas nacionales y la formación de lineamientos básicos curriculares para la formación inicial y continua de docentes, en el marco de las cuales dicho Instituto Nacional aprueba mediante Resolución CFE N° 24/07 los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente

Inicial", los que reúnen definiciones y orientaciones establecidas a fin de regular los procesos de elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales;

Que con la finalidad de ordenar y regular a partir de criterios y estándares comunes las titulaciones docentes del país, se aprueba mediante la Resolución CFE Nº 74/08 el documento sobre "Titulaciones para las carreras de Formación Docente" junto con su "Cuadro de Nominaciones de Títulos", el que sustituye el Capítulo VI de la Resolución citada en el considerando precedente, implementando de este modo un proceso de homologación de títulos y certificaciones;

Que cabe destacar que esta Cartera Educativa prevé realizar una permanente evaluación de la aplicación del Diseño Curricular cuya aprobación se gestiona, atendiendo, además de su adecuación a las normativas nacionales, a las realidades institucionales, regionales y provinciales, para propender a la calidad y equidad y a su articulación con los otros Niveles del Sistema Educativo Provincial;

Que cabe señalar que el Diseño Curricular que se apruebe por la presente, sustituirá progresivamente a los Planes de Estudio del Nivel vigentes, previéndose las modalidades de articulación entre ambos planes;

Que ha tomado intervención la Comisión Provincial Permanente -creada por Decreto N° 5799/91- emitiendo su Dictamen N° 003/09;

Que la Dirección General de Asuntos Jurídicos se ha expedido en Dictamen Nº 552/09;

Que la presente medida es adoptada por esta autoridad, en uso de las facultades delegadas por el Artículo 14º Inciso 1) del Decreto-Acuerdo Nº 916/08;

Atento a ello;

LA MINISTRA DE EDUCACION

R E S U E L V E:

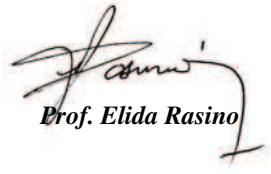
1º) - Aprobar el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria, el que como Anexo integra la presente.

2°) - Establecer que el Diseño Curricular Jurisdiccional que se aprueba por el apartado precedente, sustituirá progresivamente a partir del año 2009 al Plan de Estudio correspondiente a la Carrera de Profesorado de Educación Primaria, aprobado mediante Decreto N° 564/02 Anexo II, que se dicta actualmente en los Institutos de Formación Docente de la Provincia de gestión oficial y de gestión privada.

3°) - Establecer que los alumnos que ingresaron a la Carrera de Profesorado de Educación Primaria, en el año 2008 o anteriores, regularizarán materias hasta el año 2010 inclusive, otorgándoseles un plazo de 2 (dos) años más -año 2012 inclusive- para su aprobación definitiva. En caso de no obtener el título en dicho plazo, deberán adaptarse al sistema de homologación que oportunamente determine este Ministerio.

4º) - Establecer que la implementación del Diseño Curricular Jurisdiccional que se aprueba mediante la presente norma, será evaluada en sus aspectos técnico docentes en forma permanente desde la Dirección Provincial de Educación Superior e Investigación Educativa, proponiéndose consecuentemente los cambios que se estimen adecuados.

5°) - Hágase saber y archívese.



Prof. Elida Rasino

INDICE

1. Marco del Diseño Curricular
1.1. Introducción ……4
1.2. Hacia una sociedad del sentido. La formación docente ……6
1.3. Aprendizaje, Movimiento, Cuerpo y Lenguajes ……7
1.4. Alfabetización múltiple y nuevas tecnologías ……9
1.5. La incorporación de lo poético como constitutivo de la formación ……10
1.6. Una ética que enfrente la violencia y las estrategias del mercado ……10
1.7. La Formación docente como "praxis" y "experiencia" ……10

2. La estructura organizacional y sus aportes como componente fundamental del currículum……12

3. Propósitos formativos ……13

4. Organización del Diseño Curricular ……14
4.1. Estructura curricular ……15
4.2. Organización curricular ……20
4.3. Campos de la Formación, de Producción Pedagógica y los Itinerarios por el Mundo de la Cultura ……22
4.3.1. Campo de la Formación General ……22

- Pedagogía.
- Sociología de la Educación
- Psicología y Educación.
- Historia Argentina y Latinoamericana.
- Movimiento y Cuerpo I.
- Movimiento y Cuerpo II.
- Filosofía de la Educación.
- Conocimiento y Educación.
- Didáctica General.
- Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina.
- Ética, Trabajo Docente, Derechos Humanos y Ciudadanía

4.3.2. Campo de la Formación en la Práctica Profesional ……40

- Taller de Práctica I
- Taller de Práctica II
- Seminario: Lo Grupal y los Grupos en el Aprendizaje
- Taller de Práctica III
- Seminario: Las Instituciones Educativas
- Taller de Práctica IV

4.3.3. Campo de la Formación Específica ……49

Sub-campo de Aproximación a las problemáticas del conocimiento……53
- Comunicación y Expresión Oral y Escrita.
- Resolución de Problemas y Creatividad.
- Ciencias Naturales para una Cultura Ciudadana.
- Problemáticas de las Ciencias Sociales.

Sub-campo de los Saberes a enseñar y las problemáticas del Nivel ……60
- Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria I.
- Sujetos de la Educación Primaria.

- Matemática y su Didáctica I.
- Matemática y su Didáctica II.
- Ciencias Naturales y su Didáctica I.
- Ciencias Naturales y su Didáctica II.
- Ciencias Sociales y su Didáctica I.
- Ciencias Sociales y su Didáctica II.
- Lengua y su Didáctica.
- Literatura y su Didáctica.
- Alfabetización Inicial.
- Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria II.
- Área Estético Expresiva I
- Área Estético Expresiva II
- Sexualidad Humana y Educación.

***Sub-campo de las Construcciones didácticas*……99**
- Ateneo de*:* Matemática; Ciencias Naturales; Ciencias Sociales; Lengua y Literatura y Formación Ética y Ciudadana

4.3.4. Propuesta de Formatos Reducidos Opcionales……100
- Taller: Lenguajes Audiovisuales y Educación
- Taller: Diseños de Materiales Educativos
- Taller: Derechos Humanos, Teatro y Danza
- Taller: El lenguaje teatral en la formación docente
- Taller: Pensar la Práctica Docente en Clave de Lenguaje Corporal Expresivo
- Seminario: Miradas sobre la Escuela
- Seminario: La Etnomatemática
- Seminario: El lenguaje plástico-visual y la matemática
- Taller de Materiales didácticos en la enseñanza y aprendizaje de la matemática
- Taller El juego un recurso para enseñar
- Seminario de Educación Ambiental
- Seminario: Educación para la Salud
- Seminario: Ciencia y Arte
- Taller: Ciencia en la Cocina
- Seminario: Educación Vial
- Seminario: Cine Documental
- Seminario: Ciudadanía Plena y Democracia
- Seminario: Tiempo, espacio, entornos…Integración de Expresión Corporal con Ciencias Sociales
- Seminario: Miradas sobre el mundo
- Taller: El tango como integrador de múltiples lenguajes
- Seminario: Danzar la Historia
- Seminario: Palabras, mensajes…tejidos en el cuerpo. Abordaje integrado Expresión Corporal – Lengua
- Seminario: Análisis crítico de los Medios de Comunicación Audiovisual
- Seminario: Texto e imagen en la historieta y el humor gráfico
- Seminario: Danzando coplas
- Taller: Relatos… tejidos en el cuerpo. Un abordaje integrado de Expresión Corporal y Literatura
- Seminario: La literatura para niños y niñas y las imágenes visuales
- Seminario: Teatro de Títeres y Literatura
- Taller: La canción como simbiosis mágica entre música y literatura

4.3.5. Producción Pedagógica……..……..……..……..115

4.3.6. Itinerarios por el Mundo de la Cultura ……..……..…116

5. Condiciones de ingreso …..……...117

6. Régimen de asistencia y promoción ……117

7. Régimen de correlatividades ……119

8. Duración de la carrera y carga horaria ……121

9. Título a otorgar ……121

10. Competencias para el ejercicio de la docencia ……121

11. Referencias bibliográficas ……122

1- Marco del Diseño Curricular[2]

1.1 Introducción

Este proyecto retoma la escritura de una página con huellas del trabajo sostenido —muchas veces en condiciones adversas— por docentes y estudiantes de nuestro sistema educativo, y desde el reconocimiento del camino transitado, los convoca a protagonizar una "reforma del pensamiento" comenzando por la producción de un curriculum que abrace a la escuela del nuevo milenio.
La expresión "reforma del pensamiento" es recuperada de Edgar Morin que formula: *"Resulta tanto o más importante señalar la necesidad de una "**reforma del pensamiento**" cuanto que hoy el problema de la educación y el de la investigación han quedado reducidos a términos cuantitativos: "más créditos", "más docentes", "más informática", etc. De ese modo enmascaramos a nuestros propios ojos la dificultad clave que revela el fracaso de todas las sucesivas reformas de la enseñanza: **no es posible reformar la institución sin haber reformado previamente las inteligencias, pero no es posible reformar las inteligencias si no se han reformado previamente las instituciones"*** (Morin, 2002:117).
Para ello se inicia aquí un viaje que requerirá nuevas miradas y posicionamientos acerca del mundo, la realidad, las organizaciones y los desafíos sobre los que se sostiene la formación de docentes y el acto de educar hoy.
Un viaje que, si bien se plasma en letra y norma -a través del diseño-, se resolverá en la acción/ reflexión cotidiana con los sujetos e instituciones a los que la sociedad ha confiado la tarea de la educación; implicará a aquellos que han asumido ética y políticamente ese compromiso, con la convicción de aportar a un futuro común donde la justicia y la igualdad sean posibles.
La escuela es la institución que la sociedad ha definido como responsable de la transmisión formal de la cultura. Cultura que, en definitiva, es el modo de habitar el mundo; un complejo entramado del sentido de vivir, con el que cada grupo humano manifiesta su propia forma de ser y estar.
Educar un sentido diferente de ser y estar en el mundo, implica trabajar hacia un horizonte en permanente movimiento, en apertura a lo otro que adviene siempre como extraño a lo igual; y también implica ayudar a construir modos diferentes de comprensión. "*La comprensión se ha tornado una necesidad crucial para los humanos"…. "La verdadera comprensión exige establecer sociedades democráticas, fuera de las cuales no cabe ni tolerancia ni libertad"…. "Por eso, la educación del futuro deberá asumir un compromiso sin fisuras por la democracia, porque no cabe una comprensión a escala planetaria entre pueblos y culturas más que en el marco de una democracia abierta"…. "En la relación individuo- sociedad surge el deber ético de enseñar la democracia. Ésta implica consensos y aceptación de reglas democráticas. Pero también necesita diversidades y antagonismos. El contenido ético de la democracia afecta a todos esos niveles"* (Morin, 1999:51-57).
Esta *"responsabilidad ético-política"* de la educación que implica reconocer al otro en cuanto otro, se torna en un imperativo de la formación docente. Formación que es acción y de la cual el sujeto puede hacerse cargo pasionalmente y con razones, teniendo a la justicia como marco y objetivo.
Se inicia entonces una vez más, en Santa Fe, un hacer en busca de redefinir el modo de educar. En esta oportunidad, desde la plena convicción de que esa búsqueda sólo puede ser fructífera si es colectiva y abierta a lo "por-venir", viendo el futuro como inauguración de lo nuevo y producto de la direccionalidad consciente que la sociedad y sobre todo los actores involucrados en el hecho educativo (gobierno y sus agentes, estudiantes, padres, medios de comunicación) le impriman a sus actos.

---

[2] Para la elaboración de este Diseño Curricular se trabajó con distintas fuentes de información: estadística, relevada de tesis y trabajos de investigación sobre la Formación Docente —especialmente de nuestra región—, informes elaborados por los Institutos de Formación Docente en las Jornadas Institucionales 2008 (febrero, agosto y noviembre), aportes de Supervisores, Directivos y Docentes de diversos Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial, reuniones de trabajo con los Directores Provinciales de Niveles y Modalidades, consultas a especialistas y a equipos curriculares de otras provincias. Se tomaron como insumo, además, las instancias participativas organizadas por el Gabinete Joven del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
Asimismo, en la redacción de este material, se ha tenido presente el uso del lenguaje no sexista.

Se trata de una invitación a *"… re-aprender a aprender con la plena conciencia de que todo conocimiento lleva en sí mismo y de forma in- eliminable la marca de la incertidumbre. No se trata de un canto al todo vale, no se trata de un canto al escepticismo generalizado, se trata de una lucha contra el absolutismo y el dogmatismo disfrazado del verdadero saber"* (Morin, 2003:68).
En esta búsqueda del conocimiento, la tarea docente hará centro más que nunca en la recuperación de lo humano, con toda la riqueza, la potencia y el movimiento de la vida misma. Una vez más Morín (1999 23-30) expresa con claridad la trascendencia de esta dimensión cuando se habla de educación, diciendo: *"Una aventura común ha embarcado a todos los humanos de nuestra era. Todos ellos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano. Conocer el ser humano es situarlo en el universo y, al mismo tiempo, separarlo de él. Al igual que cualquier otro conocimiento, el del ser humano también debe ser contextualizado: quiénes somos es una cuestión inseparable de dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos"…."La unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables fundantes de la educación. La cultura en general no existe sino a través de las culturas. La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra. Éste será el núcleo esencial formativo del futuro".*
Es así, que esta propuesta curricular se sustenta en una acción transformadora que hace hincapié, fundamentalmente, en la unidad de forma y contenido a la hora de educar. Pone el acento en la acción permanente que hacen de la ética y la estética una deriva inseparable en el encuentro cotidiano entre las personas, en las instituciones y con el medio. "Deriva" que produce saberes, sabores, sensaciones, modos de habitar lo vincular, lo profesional, lo institucional…y de registrarlo como bagaje cultural al servicio (con actitud crítica y siempre recreando) de las prácticas docentes.
Este Diseño Curricular parte entonces de concebir al conocimiento como construcción social permanente y **compleja**[3] entre docentes, alumnos, estudiantes, autoridades, sociedad y ambiente. Desde allí, se propone una modificación que atiende no sólo a los contenidos de la enseñanza, sino y fundamentalmente al "modo" de construir realidad y de producir aprendizajes desde el sistema educativo; con la convicción de que el "modo" con y desde el que se educa, constituye el aspecto formativo más poderoso. Esto significa que *"…el conocimiento es actividad " y " …pensar es dar forma a la experiencia, configurarla, entonces, se hace preciso concebir una nueva forma de espacio cognitivo que pueda dar cuenta de los fenómenos no lineales, autoreferentes y autopoiéticos implicados en la percepción y en la producción de sentido y conocimientos"* Para ello se hace necesario "… *pensar un paisaje cognitivo con mayor número de dimensiones (o con mayor variedad dimensional…)*
…"En este contexto, es fundamental volver a cuestionarse quién piensa y qué significa pensar. Desde una perspectiva vincular es posible gestar respuestas muy diferentes al "yo pienso" cartesiano y comenzar a pensar el sujeto del pensamiento como un "nosotros". No se trata simplemente de un pensamiento pluralista en relación a sus producciones sino de un pensamiento plural desde los modos de producción: pensamos en, con, junto, contra el colectivo en el cual convivimos. Es el colectivo el que nos permite pensar y legitimar el conocimiento. Un colectivo que no incluye sólo a seres humanos, sino también tecnologías, espacios activos que le dan forma, lo conforman y lo transforman" "Pensar, desde esta perspectiva es un modo de interacción, una actividad poiética (productiva y poética) que deja una estela en su navegar: el conocimiento. Se trata de una mutación en la forma y por lo tanto también en el contenido del proceso de conocer".
(Najmanovich, 2008:18-93)

1.2. Hacia una sociedad del sentido. La formación docente.

[3] "La complejidad es un problema lógico y general. Concierne no sólo a la ciencia, sino también a la sociedad, a la ética y a la política. Es un problema de pensamiento y de paradigma. El pensamiento complejo no aspira a la completud, organiza la incerteza; es articulante y multidimensional entre dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento simplificador ante el cual se ha de aspirar a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, evitando un conocimiento-acción unidimensional y mutilante". E. Morin.

Es necesario un sentido y una historia "del nosotros" para que la transmisión sea posible.. y para que la escuela sea posible…
El diseño curricular, es una orientación para transitar **"la forma y el contenido del proceso de conocer"** que transcurre desde el sistema educativo.
Las últimas décadas han sido para la humanidad, tiempos de fuertes cambios en términos de pérdida de identidad colectiva y caída de los grandes relatos contenedores del imaginario común; procesos profundizados desde programas globales de alto impacto sobre nuestra sociedad. En ese sentido, podemos analizar los efectos devastadores de las políticas neoliberales sobre el entramado social, la producción de pensamiento y la transmisión de conocimiento; es decir sobre las dimensiones simbólica y cultural, lo que ha derivado en:

- ruptura de los **vínculos** sociales, redes y otras complejidades constitutivas del concepto de "bien común";
- crisis de las nociones de **tiempo, espacio, cuerpo y del hacer transformador**;
- **exclusión y pobreza** con efectos desbastadores tanto en términos de calidad de vida como en el de la apropiación de conocimientos, en el acceso a las nuevas tecnologías y a las claves de la producción poética.

Esto hace que la tarea de formar docentes se vea doblemente exigida y deba transitar más que nunca por los territorios del "sentido". Obliga a rever las categorías del paradigma moderno con su modo lineal de construir conocimiento; a internarse con fuerza en la perspectiva de la complejidad; a recuperar los diferentes lenguajes que componen el universo e **incorporar lo poético como constitutivo de la formación,** instalando una **ética que enfrente a la violencia y a las estrategias del mercado.**
También insta a rediseñar la organización al interior de las instituciones formadoras de maestros, así como la relación entre éstas y las escuelas, de tal modo que se hagan posible nuevas transformaciones; porque de nada vale una norma que formule conceptos si no se crean los espacios y los tiempos para que cada uno de los protagonistas participe re-ligando todas las dimensiones del hacer educativo. Por ello, son apropiadas las palabras de Najmanovich, cuando expresa *"Es preciso un cambio en el tratamiento global del conocimiento. Este cambio no implica meramente la invención de nuevos modelos y conceptos; implica una profunda transformación de los valores y de las actitudes, de la estética cognitiva, de las emociones y de los modos relacionales"* (Najmanovich, 2008: 31).
Se emprenderá entonces este viaje comenzando por la revisión de aquellos aspectos que más fuertemente han impactado sobre la cultura escolar:
Una organización fragmentada que se replica en todos los aspectos:

- En el tiempo y el espacio escolar.
- Entre niveles y modalidades del mismo sistema educativo.
- En el cuadro disciplinar que aísla ciencia, arte y tecnología; separa las ciencias naturales y sociales.
- En el concepto de aprendizaje basado en escisiones y dicotomías: cuerpo / mente, objetivo / subjetivo, teoría / práctica, forma / contenido, individualidad / sociedad, racionalidad / emoción... Esta dicotomía denota, por un lado, Una concepción de cuerpo y subjetividad en las cuales la racionalidad es separada del movimiento y los sistemas que dan vida a las funciones de sensación, percepción, emoción e imaginación indispensables para arribar al concepto, y que constituyen las herramientas y caminos para el conocimiento. Por otro lado denota un enfoque que prioriza el contenido tópico curricular por sobre los sistemas de representación y simbolización que pueden ser nombrados como lenguajes múltiples, y las diversas estrategias de selección y combinación, seriación, yuxtaposición, etc. (operaciones cognitivas y creativas) que permiten aprender a aprender, volver a pensar ante situaciones nuevas, apropiarse de la información, y asumir una situación comprendiendo plenamente el sentido que ella tiene para el sujeto, su grupo social y la especie.
- Un criterio de normalización que excluye al pobre, creando patologías y dejando en el territorio de "lo otro" toda diversidad que no puede ser contenida por sus nociones homogeneizantes.

- Una tendencia a la simplificación (y no a lo simple y básico) que no contempla la complejidad del mundo actual, descontextualiza el aprendizaje y separa al sujeto del otro/a y del conocer con el otro/a.
- Una pretendida asepsia sobre lo político que redunda en desconocimiento del fenómeno político como "arte de vivir juntos" y del acto político de enseñar, como "aprender a vivir juntos".

1.3. Aprendizaje, Movimiento, Cuerpo y Lenguajes.

Con el objetivo de superar y complementar las concepciones y prácticas que acabamos de señalar, se hace necesario explicitar algunas delimitaciones en torno a qué se entiende por aprendizaje, en tanto es éste un concepto fundamental de toda propuesta curricular.

Para ello se hace eje aquí en el sujeto/cuerpo que aprende desde una concepción integral de cuerpo, donde el movimiento/acción/reflexión que vincula y transforma, adquiere centralidad.

El cuerpo es movimiento y desde él, productor activo de significados, por lo tanto también de aprendizajes. Le Breton (1999: 120) plantea *"... dos visiones del cuerpo opuestas: una lo desprecia, se distancia de él y lo caracteriza como algo de materia diferente a la del hombre al que encarna: se trata entonces de poseer un cuerpo; la otra mantiene la identidad de sustancia entre el hombre y el cuerpo: se trata, entonces, de ser el cuerpo... No es casual que la filosofía del cogito confiese su fascinación por la anatomía". "La construcción del cuerpo es un proceso donde se relaciona lo simbólico con lo material, pero esta relación no se construye en un vacío, sino como parte del conjunto de procesos sociales/culturales de un grupo y en este sentido parece pertinente pensar en la idea de una historia social y cultural del cuerpo, entonces, trabajar sobre el cuerpo y desde él, es también un trabajo sobre la cultura y por lo tanto, sobre la sociedad".*

Entendiendo al movimiento como acción/energía que hace al cuerpo y a éste como manifestación del ser/ estar en el mundo; materia donde albergan los sentidos y la construcción de lenguajes que son expresión de lo humano, se plantea trabajar sobre la potencialidad cognoscente del cuerpo desde la sensorialidad, la captación emotiva y la percepción que llevan al concepto.

Se busca enriquecer la autonomía de las futuras maestras y maestros con el conocimiento acerca de los lenguajes que componen el bagaje comunicacional construido por la especie a lo largo de la historia, facilitando con su dominio la comprensión de las diferentes lógicas que habilitan a aprender a aprender: operaciones cognitivas y creativas que se conocen como lenguajes (hablado, sonoro, corporal, visual, cibernético, audiovisual, espacial…), estudiándolos no sólo en su forma y contenido, sino como constante y complejo movimiento constitutivo de las dimensiones antropológica, ontológica y social del sujeto.

Esta aproximación a un concepto complejo de conocimiento nos demanda una mirada amplia e inclusiva, que abarque desde una referencia antropológica, una posición filosófica humanística y universal sobre la condición humana – y la indispensable referencia a la teoría de los sistemas[4] - que nos remite al fenómeno de la auto-organización, entendiendo que el conocimiento anida en la interacción que lleva de un elemento a otro dentro del sistema, y no únicamente en el conocimiento de cada elemento por separado, (aspecto por otra parte indispensable para la comprensión de la dinámica del todo).

Desde esta perspectiva compleja se plantea el "concepto" de cuerpo/movimiento/medio y su relación con el conocimiento. Será entonces el cuerpo en acción el que nos convoca al concierto de varias dimensiones que interactúan:

- la dimensión de las ***sensaciones***: se basa en el contacto entre naturaleza y cultura ante la presencia del objeto que se conoce.

[4] "Sistema significa relaciones entre elementos de naturalezas diversas que son conectados en una organización a partir de la cual se produce lo que se puede llamar emergencia, calidades o cualidades nuevas y también restricciones sobre las cualidades de las partes. Aquí está presente la idea que se debe abandonar todo modo de pensar reduccionista que pueda pensar un todo a partir de los elementos tomados separadamente". Morin, 1999.

- la dimensión ***perceptual***: una construcción cultural que ya se encuentra presente en las sensaciones, pero que se define como evocación, presentimiento de lo imaginario en lo real y asignación de sentido.
- la dimensión ***imaginaria***: una apuesta por la recuperación del pasado (recuerdos) combinada con la distancia proyectiva que trabaja en ausencia del objeto conocido, o en el nacimiento de un proceso de creación.
- la dimensión ***emocional***: una regulación compleja de la energía personal que une y aleja, en vínculo, identificaciones y pasiones, que da sentido a las acciones y encuentra a su vez sentido en ellas.
- la dimensión ***conceptual***: construcciones del pensamiento, categorías que se inscriben en los territorios de la significación, tienen anclaje en la historia, portan ideología y se recortan desde una posición de poder.

Los actos humanos registran el entramado de todas estas dimensiones: por presencia y por ausencia, por identificación y creación, por ideología y repetición, etc. Un cuerpo en acto, un sujeto que aprende se apropia de esos territorios, puede instalarse en la subjetividad del sentido, no repite categorías, las siente, las sabe, las inventa, las imagina, toma partido, se compromete, lucha, transforma...
La escuela ha insistido en enseñar el ***concepto*** fuera de las dimensiones del cuerpo, con lo cual se ha trabajado lejos de los aprendizajes del sentido. Cruzar estas dimensiones, no supone de ninguna manera que una es previa a la otra en el orden temporal, ni que operen como subsidiarias entre sí[5].

Aprendizaje y Lenguajes

"...el verbo ser... toda la esencia del lenguaje se recoge en esta palabra singular. Sin ella, todo hubiera permanecido silencioso y los hombres, como ciertos animales, habrían podido hacer uso de su voz, pero ninguno de esos gritos lanzados en la espesura, hubieran elaborado jamás, la gran cadena del lenguaje..." (Foucault, 1998: 99).
Durante el siglo XX se ha debatido intensamente, desde distintos marcos teóricos, si al hablar del lenguaje nos referíamos al verbal y escrito o podíamos distinguir una multiplicidad de ellos (verbal, sonoro, matemático, visual, cibernético, entre otros). Es necesario poner de manifiesto que reconocemos como lenguajes, aquellos cuyas formas de representación y simbolización han logrado una cierta formalización y están abiertos a las infinitas posibilidades de la construcción de sentido.
Los lenguajes son mundos simbólicos que articulan construyendo sentido. Todos ellos tienen formas de representación y escritura que les son propias, además de poder combinarse entre sí (palabras, imágenes, sonidos, números, etc.). Son también creaciones colectivas de lo humano, un enorme acervo de preguntas, visiones y utopías, investigaciones y arte… es decir, una forma de cultura; la manera en que el cuerpo se comunica. Son proyecciones y desplazamientos del cuerpo en su labor sobre la naturaleza. Atraviesan a las personas y a la vez constituyen el entramado que las vincula y rescata de la pura necesidad y la retribución como literalidad de lo biológico.
Como conjunto de ideas, procedimientos y modos plasmados en signos e imágenes, configuran sistemas de interacción que demuestran que todo es motivo de representación y simbolización, comenzando por el propio cuerpo.
El cuerpo es un lenguaje y a su vez es el cruce de todos los lenguajes: espacio, tiempo, materia/energía; forma y significado, color, ritmo, sonoridad, luz, textura, volumen, todo está allí relacionado con el cuerpo en juego. De alguna manera el cuerpo es acción, es su entorno. Un modo de hablarle al mundo y apropiarse de él.

[5] Cabe detenerse en la relación imagen y concepto y afirmar con Bachelard, que se trata de líneas divergentes (aunque complementarias); "la imagen no puede dar materia al concepto y el concepto, al darle estabilidad a la imagen, sólo ahogaría su vida" (Bachelard, 1965)

El sujeto/cuerpo creativo establece permanentemente nuevos símbolos y representaciones sin los cuales no habría cambio, ni resistencia en lo humano. Esas invenciones son generalmente artificios, maneras de narrar la vida de otro modo, metáforas y actos poéticos para explicarse la vida y aferrarse a ella.
Estos sistemas se constituyen en "usinas de sentido común" para las sociedades y crean categorías; son guías de valores y promotoras de procesos creativos y emocionales.

1. 4. Alfabetización múltiple y nuevas tecnologías

En distintas oportunidades se confunde el lenguaje con los soportes que le son propios. La construcción audiovisual, por ejemplo, reconoce distintos soportes: el dibujo en papel y computadora, el volumen en distintos materiales, el cine, el video, la fotografía, etc. Lo cierto es que los sistemas de representación y simbolización presentes en los distintos lenguajes, están construyendo pensamiento junto con el lenguaje verbal y escrito.
La alfabetización múltiple **se produce combinando tres aspectos**: **el conocimiento y entramado de los contenidos tópicos; los modos de representación y simbolización** (lenguajes) y **las operaciones cognitivas y creadoras;** todo ello organiza y pone de manifiesto los procesos de enseñanza y aprendizaje y la construcción de sentido.
Aprender a aprender es conocer dicho proceso complejo. *Enseñar a aprender* supone "desnudar" el modo en que estos entramados se configuran y crear posibilidades para que otros emerjan. Implica superar la fragmentación entre ciencia, arte y tecnología e integrar la sensibilidad y la emoción con los procesos de investigación, la comunicación y la creatividad.
Sería contraproducente hacer catálogos de lenguajes, pero a los fines de sugerir ciertos contenidos curriculares se **reconocen aquellos lenguajes que tienen una tradición emparentada con el arte y la construcción** como: el discurso verbal y escrito, el mundo sonoro, el mundo de elementos y objetos en todos sus tratamientos de las formas, el lenguaje visual, el lenguaje corporal en cuanto lenguaje en sí mismo (más allá de su condición también de dispositivo de cruce de simbolizaciones); y **aquellos universos simbólicos creados por la matemática, la biología, la cibernética[6]…** Todos ellos tienen su propio modo de articular el tiempo, el espacio, la materia y la energía en la construcción de sentido. Es por ello que el trabajo sobre los lenguajes deberá incluir una mirada filosófica de las concepciones acerca del cuerpo a lo largo de la historia.
En relación a esta perspectiva de los lenguajes, es necesario aclarar que ningún lenguaje se presenta solo. Del entramado de sus combinaciones surge el sentido. Por lo tanto, es fundamental, a la hora de desarrollar los campos de la formación general, de la formación específica y de la práctica del futuro docente en el planteo curricular, la inclusión de todo lo dicho, ya que resultaría imposible pensar, por ejemplo, una pedagogía fuera del marco de los lenguajes de su tiempo; o una didáctica sin operaciones creativas y científicas "con, sobre y entre lenguajes".
En ese sentido se destacan las tecnologías digitales, las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) y las vinculadas a la imagen y al audio como elementos fundamentales en y para muchos aspectos de la vida del siglo XXI.
Estas tecnologías objetivadas por las computadoras, Internet, equipos multimedia, cámaras digitales, reproductores digitales de audio, redes sociales en la Web 2.0 y los teléfonos móviles, entre otros objetos y soportes tecnológicos, han propiciado acelerados e innovadores cambios en nuestra sociedad, principalmente, por las posibilidades de colaboración e interacción que permiten su entramado reticular.
Las transformaciones que se han hecho más visibles son las referentes al mundo del trabajo. Sin embargo, también aparecen profundas transformaciones en el orden de lo cultural y lo social, materializándose en todos los planos de la vida cotidiana. Las tecnologías han impactado en nuestra vida cotidiana y por lo tanto, también en la vida de aulas. La celeridad de los desarrollos

6 Cibernética: estudio del control y comunicación de los sistemas complejos, organismos vivos, máquinas y organizaciones, se presta especial atención a la retroalimentación y sus conceptos derivados. (DRAE)

tecnológicos y de sus alcances se anticipa a nuestra capacidad de reflexión y de inclusión de estas herramientas en el contexto escolar.

1. 5. La incorporación de lo poético como constitutivo de la formación

Este diseño curricular, al plantearse desde una mirada compleja, busca en el acto poético un "suceso de aprendizaje" abordable desde distintos lenguajes y contemplando distintos sistemas analíticos, imaginarios y perceptuales siempre incompletos, organizando la incerteza, buscando y re-organizando vínculos sin pretensión de totalidad.
Lo poético remite a varias realidades posibles, es horizonte y aurora del concepto, es expresión de la épica de vivir. Recurre a la sustitución, la composición, la alteración, la manipulación de lo instituido. Recurre a lo remoto, lo absurdo, lo imposible. No rechaza lo mágico, ni lo mítico. Porta una verdad distinta para ser develada. Promueve visiones y emociones, reagrupa los cuerpos en movimiento y les devuelve unidad en la dicotomía y alegría en el encuentro. Puede hacer resonar lo humano a la distancia y nos reconcilia con la especie.

1. 6. Una ética que enfrente la violencia y las estrategias del mercado

Una de las tareas de la escuela es transmitir la cultura. La transmisión debe basarse en una ética que instituya la igualdad y el afecto, construyendo identidad con y entre personas, lazos generacionales, memoria y libertad.
La escuela deberá ser ese espacio en el que darse a conocer ante los otros y trabajar un concepto ético y estético de la identidad humana. No es la ética del deber ser moderno, ni la de la conveniencia y eficacia que propone el darwinismo social; sino una ética de la oportunidad para la vida del otro, una ética de lo público para encontrar un indeclinable "nosotros".
Si se habla de transmitir la cultura es necesario preguntarse ¿qué cultura transmite la escuela? ¿Cuál es el espacio de formación donde el maestro o el futuro maestro desarrollan un criterio autónomo que les permite seleccionar calidad por sobre la oferta estereotipada del consumo? ¿Cómo adquiere el docente la comprensión para desentrañar las lógicas que anidan en cada producto cultural, colocándose en posición de transmitir sentido crítico, de proveer herramientas para elegir con criterio?
Sin duda la responsabilidad del Estado, a través de sus instituciones formales de educación, es habilitar el acceso democrático a los bienes culturales y a la formación, para discernir calidad, autenticidad, representatividad y bagaje de los contenidos simbólicos a rescatar y transmitir; así como los elementos de análisis que permitan al estudiante, a su vez, aprender a elegir por sus propios medios.
En la realidad actual, donde la acción de transmisión está compartida ampliamente con los medios masivos de comunicación, y estos responden mayoritariamente a exigencias del mercado, no siempre compatibles con la calidad y los valores del currículum escolar explicitado, se requiere de la escuela una actitud "contra-cultural", en el sentido de brindar acceso igualitario a los bienes simbólicos de calidad y a la posibilidad de elegir con criterio autónomo.

1.7. La Formación docente como "praxis" y "experiencia"

Este diseño curricular:

- Entiende la educación como un acto político y social, como acto de distribución, como acciones que generan la posibilidad de "resistir", "interrumpir", "inaugurar", "*desde una perspectiva singular, como componente insoslayable de la construcción social y co-productora de subjetividad... abordando conocimientos, distribuyendo capital cultural, socializando y asociando distintos saberes…"* (Frigerio, 1999: 11).
- Posicionado desde un nuevo enfoque, toma decisiones acerca de la formación inicial de "los que vendrán", nuestros futuros docentes, como los que "habitan" las escuelas y el trabajo de enseñar y aprender. Entiende que *"La responsabilidad educativa vela, de este modo, por el encuentro del mundo, necesariamente más antiguo, con estos recién llegados: toma verdaderamente a su cargo las consecuencias de su nacimiento".* Asume que *"las*

consecuencias de esta puesta en el mundo son dobles, en términos de responsabilidad: proteger al mundo —antiguo y frágil, como todos los asuntos humanos— de la novedad que constituyen los recién llegados, lo cual significa obrar de modo que solo actúen después de haber adquirido conocimiento mediante la educación, e inversamente, proteger la novedad aun frágil de los recién llegados de la dureza de la vida, sobre todo la del mundo público". Se hace cargo de que "*esta responsabilidad consiste, por una parte, en decirles a estos recién llegados: 'he aquí nuestro mundo' y, por otra, en garantizar la posibilidad de que realicen, a su vez y en el momento preciso, su propia novedad"* (Cornu, 2002: 57).

- Ubica la formación en la dinámica histórica del mundo que va tomando formas culturales diversas, desde donde se constituyen en cada aquí y ahora las mediaciones que la posibilitan porque "*La formación, es desde el lugar de quien forma, ayuda a través de mediaciones a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo, para lograrlo se requiere de situaciones con condiciones peculiares de lugar, tiempo y relación con la realidad*"... "*Formarse es aprender a devenir, es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal"* (Ferry, 1997: 13)... sólo posible mediando lenguajes, cultura, socialización. Por ello, formar, es, entonces, ayudar a formarse, asumiendo la responsabilidad política de la transmisión de la información cultural, que —como mediación— ayude a formarse como maestro o profesor.
- Diseña la formación trascendiendo las fronteras de lo escolar, propiciando la participación de los estudiantes en ámbitos culturales, científicos, del arte, la investigación. Propone prácticas plurales, experiencias diversas en espacios comunitarios y sociales como forma de comprender la realidad e intervenirla.
- Entiende que formar docentes es también trabajar una identidad narrativa, que implica fortalecer básicamente tres procesos: dar y tomar la palabra (ante la pretendida retirada de la misma), aumentar la potencia de actuar (ante la resignación de la pasividad y del "nada se puede hacer, a esto nadie lo cambia") y, sobre, todo aprender a resistir con inteligencia crítica y responsable ante todo intento de "pensamiento único" y "excluyente" (Cullen, 2007).
- Concibe al docente, desde una ruptura superadora de la noción de operario que ejecuta proyectos diseñados por funcionarios o teóricos, no sólo cómo práctico, sino también como intelectual, como trabajador social y cultural– es decir dando unidad a estos "tres personajes": el profesional de la enseñanza, el pedagogo y el trabajador cultural (Cullen, 2007). Dando lugar, también, a los escenarios cambiantes de la realidad, pudiendo siempre volver a contar, resignificar lo que acontece. Una identidad narrativa no se ilusiona con un congelamiento de la mismidad, pero tampoco acepta la fragmentación. Siempre está dispuesta a volver a contarse.

En este sentido el presente diseño curricular forma parte de la formación pero no es la formación. El mismo, al ser un instrumento político y no un instrumento técnico, una construcción discursiva , una síntesis, un documento de identidad (da Silva, 1998) no se limita a la implementación de contenidos y programas como algo que se consume que se recibe de afuera y que se digiere más o menos bien, sino una propuesta tendiente al desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios, *"uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación"* (Ferry, 1997: 55).

En tanto que *proyecto cultural* este diseño curricular entiende la experiencia como una praxis, no como un mero movimiento natural, sino como acción intencional sostenida con razones y pasiones, capaz de generar nuevos sentidos y nuevas experiencias. Concibe la "praxis", como el conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1986); y concibe a la "experiencia" como el resultado de la acción conciente y reflexiva sobre el mundo para transformarlo con una intencionalidad pedagógica, permitiéndose, a la vez, ser transformado y objetivando dichos movimientos simultáneos.

Este diseño de carrera docente parte de pensar una escuela que supera el rol socializador y de transmisión cultural compartido con otras instituciones, para avanzar en la dimensión ético política que legitima la transmisión socializadora. Legitimación que está dada por un criterio de lo público como espacio abierto, inclusivo y fundamentalmente democrático en cuanto portador de igualdad.

Como expresa Arendt, la escuela es una institución que se interpone entre el campo privado del hogar y el mundo; y el maestro es ante el niño, un representante de todos los adultos que le muestra y le presenta los detalles del contexto (Arendt, 1996).

La escuela ofrece la oportunidad del ingreso regulado a un espacio de terceridad, el de "los otros" que, bajo determinadas condiciones, enriquece la realidad psíquica y potencia la actividad

creadora. Permite el ingreso al campo de la diversidad de las relaciones sociales, inaugurando esta posibilidad de pensarse con otros, de vivir y pensar lo común. De aquí la importancia de establecer qué criterios públicos son indispensables para pensar la formación docente habilitando nuevas preguntas ante lo que hoy acontece. Criterios que recuperen los cambios de las últimas décadas, que han alterado el paisaje de la escuela en muchos aspectos: crisis social, otras configuraciones familiares, nuevas formas de vivir y pensar la infancia, transformación de los modos de producir y de acceder al conocimiento, como algunos de los rasgos emergentes de la escolarización contemporánea.

2. La estructura organizacional y sus aportes como componente fundamental del currículum

Esta propuesta curricular formula apreciaciones de tipo prescriptivo en relación la necesidad de transitar los contenidos tópicos y sus entramados utilizando "modos" y soportes que permitan avanzar sobre aspectos meta-cognitivos de los lenguajes y de las operaciones creativas. No se queda solo allí, sino que, incluye otros espacios formativos que promueven el autoconocimiento y el desarrollo de habilidades y técnicas comunicacionales específicas, tendientes a educar la actitud y aptitud para la autoformación, en una relación amplia y fluida con la cultura y el ambiente. Estos nuevos ámbitos formativos lo constituyen el espacio de Movimiento y Cuerpo, los Itinerarios por el Mundo de la Cultura y Producción Pedagógica.

Teniendo en cuenta los aportes de Edgar Morin respecto a la necesidad de transformar las instituciones para poder transformar el pensamiento, es clave la intervención sobre la estructura organizacional de los IFD, para dar viabilidad a la reforma. Estos cambios requieren tener en cuenta:

- La organización del trabajo al interior de las instituciones.
- Una vinculación y sintonía con la formación permanente y en servicio orientada a recuperar un modo crítico y autónomo de pensamiento que permita reinstalar una ética y estética del hacer docente como forma y contenido de la tarea pedagógica.
- Una formación que parta de la creación de espacios para la "autoría" que devuelva la "autoridad" a cada docente frente a la sociedad, desde el saber que produce cotidianamente y que ahora podrá ser escrito y socializado; y a las instituciones de formación, como verdaderas "usinas" de investigación, enriquecimiento y transmisión de la cultura educativa santafesina.

Es por ello que la Provincia de Santa Fe acompaña la implementación de la Reforma Curricular de la Formación de Maestras y Maestros, con aspectos que van desde la estabilidad laboral, oficializando la titularización de las plantas docentes en marzo de 2009, a una propuesta de modificación de la organización al interior de los IFD que brinde espacio y tiempo académico para el trabajo en equipo por áreas de conocimiento y para la acción interdisciplinar aplicada al desarrollo de proyectos con los docentes y escuelas asociadas.

En este aspecto, la particularidad que contempla el presente diseño acerca de la inclusión del estudiante (futuro docente) en el aula escolar desde el inicio de la carrera, acompañado por catedráticos de diferentes áreas de conocimiento, se piensa en función de provocar múltiples impactos en simultáneo:

- Involucrar al alumno de IFD en el ámbito áulico escolar con una participación sistemática en la problemática de la enseñanza y el aprendizaje que despierte los interrogantes para asignar sentido a los contenidos académicos por los que transita en su propio trayecto teórico/formativo;
- Provocar la necesidad de una respuesta interdisciplinaria para el diseño de propuestas didácticas dirigidas a resolver problemas cotidianos, poniendo en juego saberes complejos y multidisciplinares;
- Habilitar espacios de producción conjunta de conocimiento con el maestro, desde una actitud interrogativa sobre los problemas de la enseñanza.
- Acercar al profesor/a de IFD a los problemas situados que demandan respuestas desde el aula y motivarlo a actualizar permanentemente sus investigaciones y propuestas formativas;

- Avanzar hacia una conciencia de mayor responsabilidad acerca de lo que los IFD deben ofrecer al resto de los niveles y modalidades del sistema, en tanto institución donde no sólo se forme al futuro docente, sino se investigue la realidad pedagógica de los niños/as, jóvenes y adultos en sus diferentes contextos y problemáticas definiéndose además líneas estratégicas de investigación en prospectiva.

3. Propósitos formativos

La categoría de propósitos hace referencia a las intenciones con que se proyectan diversas acciones para la formación de los estudiantes. Un diseño curricular supone, una multiplicidad de intencionalidades que se conjugan en pos de una finalidad y se concretan en un proyecto. Los propósitos formativos son los "lugares" imaginarios a los que se anhela llegar a partir de un recorrido curricular, los horizontes, las utopías que guían la elaboración de un proyecto y que pretenden constituirse en orientadores de las acciones de desarrollo curricular.
Con esta categoría se aspira recuperar la intencionalidad utópica de toda práctica pedagógica, diferenciándola de otras nociones (capacidades, competencias, perfiles) que subsumen los proyectos y prácticas educativas exclusivamente a la lógica del mercado, obturando toda posibilidad a las propuestas educativas, de ser dispositivos de transformación.
Se intenta así, evitar la exclusiva preocupación por los "logros" apuntando a la construcción integrada de la formación de docentes desde el paradigma de la complejidad.
Hablar de propósitos implica superar el enfoque "objetivista", pero también especificar las intenciones asumidas y socializadas.[7]
Es desde esta intencionalidad de la formación de docentes, que se espera propiciar el "aprender a aprender" y el "arte de vivir juntos".
Donde el "aprender a aprender" supone formar un docente que:

- Disponga de una actitud general para plantear y analizar problemas, y de principios organizadores que le permitan vincular dichos saberes y darle sentido.
- Se apasione con la tarea de enseñar y suscite el deseo de aprender.
- Enseñe a componer y fragmentar, a investigar y experimentar los dispositivos con que se producen las operaciones creativas del lenguaje; propiciando en el alumno la búsqueda de saberes y su recreación más que la mera "posesión" de los mismos.
- No tema a la incertidumbre y se convierta en dueño de sus propios procesos de indagación; autor de su propia enseñanza y de la enseñanza mutua, haciendo de los modos y las bitácoras una cuestión fundamental.
- Explore y se pregunte, pueda resolver problemas y no escinda los lenguajes artísticos de los científicos.
- Tenga una mirada filosófica y antropológica que atraviese la currícula superando toda visión fragmentada.

---

7 Los conceptos de objetivos, capacidades, competencias, perfil profesional han sido objeto de múltiples interpretaciones que los asocian a su particular contexto de surgimiento y a sus procesos de desarrollo, procesos a través de los cuales sufrieron un deterioro que provocó confusión y críticas.

Si bien es cierto que enseñar por competencias supera el enfoque enciclopédico y el enfoque tecnocrático, y que además puede resultar un concepto potente si lo entendemos como la capacidad de movilizar diversos recursos propios para dar soluciones a problemáticas que nos plantean las prácticas, es un concepto demasiado asociado al modelo neoliberal del capitalismo postindustrial: la eficiencia y la rentabilidad ligadas a la flexibilidad en las condiciones laborales y a los saberes orientados a resolver problemas sin incluir principios de justicia y de inclusión del otro, sino, por el contrario, compitiendo con los otros en la solución propuesta.

De aquí la tendencia a homogenizar y catalogar las competencias, para lo cual se tiende a descontextualizar los procesos de producción y distribución del conocimiento, formalizando con cierta rigidez los saberes, y por lo mismo no teniendo en cuenta la diversidad sociocultural, salvo como "problema a resolver" y no como componente estructural de los saberes mismos.

No obstante, el término competencia en varios campos disciplinares (Ciencias Naturales, Matemática, entre otras) tiene una especificidad que es necesario respetar, pero sin transferirlo sin más al campo formativo. En general, este uso específico tiene que ver con elementos estructurales más que históricos o sociales, que ciertamente hay que tener en cuenta en los propósitos formativos, pero no definen el sentido de la formación docente.

- Constituya un cuerpo-ser humano capaz de atraer la mirada sobre sí mismo, trabaje su voz y su postura creando climas, emocionando, abriendo paso a la imaginación y a la solidez de conceptos.
- No abandone el camino por el absurdo, ni quiera explicarlo todo rechazando el misterio. Que cree una ciencia especulativa y de acción, no alejada de su cruce con la imaginación poética.
- Incursione en las nuevas formas de lo colectivo: una nueva idea de grupo, de equipo, de un hacer donde la producción y el trabajo dialoguen, y el pensamiento se entienda como producción.

Y el arte de vivir juntos significa formar un docente que:
- Asuma una práctica política "donde la escuela no tenga un adentro y un afuera".
- Entienda la profunda raíz política de sus actos, con una comprensión clara de que su hacer (sus prácticas, su organización, sus dichos y actitudes), constituyen "matrices de pensamiento"; "forman" en sus alumnas/os un sentido ético y estético; un modo ver la realidad y de actuar en consecuencia.
- Promueva una trama de afectos y responsabilidades sin sectarismo, una nueva manera de amar al servicio de la vida y del otro como par y hermano, y no como contendiente a suprimir; una actitud de complementariedad, por medio del afecto y el respeto por la diversidad, en el marco de una práctica creativa, primordial para comprender e intervenir en la realidad.
- Establezca con los/as alumnos/as estrategias para significar y dirimir los conflictos orientadas hacia una cultura de paz, desde donde sostener sus luchas y resistencias.
- Abandone en sus modos de evaluar, el criterio del rendimiento o la "piedad", y pueda acompañar el crecimiento del alumno y alumna: como sujeto; como protagonista social; como ciudadano; como ser de la especie.

4. Organización Curricular

4.1 Estructura Curricular

PRIMER AÑO									
CAMPOS DE CONOCIMIENTO	**Unidades Curriculares 1ER CUATRIMESTRE**	**Hs cátedra semanales**	**Unidades Curriculares 2DO CUATRIMESTRE**	**Hs. cátedra Semanales**	**Hs. cátedra anuales**	**Hs. de costeo Semanales**	**Hs. de costeo anuales**	**Formato Curricular**	**PRODUCCIÓN PEDAGÓGICA**
FORMACIÓN GENERAL	Psicología y Educación	4	Psicología y Educación	4	128	4	128	Materia	
	Pedagogía	4	Pedagogía	4	128	4	128	Materia	
	Sociología de la Educación	2	Sociología de la Educación	2	64	2	64	Materia	
	Historia Argentina y Latinoamericana	4			64	4	64	Materia	
	Movimiento y Cuerpo I*	4	Movimiento y Cuerpo I*	4	128	4	128	Taller	
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (Trayecto de Práctica)	Taller de Práctica I	3	Taller de Práctica I	3	96	3	96	Taller	
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Comunicación y Expresión Oral y Escrita	3	Comunicación y Expresión Oral y Escrita	3	96	3	96	Taller	
	Resolución de Problemas y creatividad	4			64	4	128	Taller	
			Ciencias Naturales para una cultura ciudadana	4	64	4	128	Taller	
			Problemáticas de las Ciencias Sociales	4	64	4	64	Taller	
	Área Estético Expresiva I	3	Área Estético Expresiva I	3	96	9 (3 leng.)	288	Taller	
	Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria I	3	Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria I	3	96	3	96	Seminario-Taller	
TOTALES		**34**		**34**	**1088**	**44**	**1408**		
ITINERARIOS POR EL MUNDO DE LA CULTURA									

Trayecto de Práctica: Carga horaria anual aproximada a cumplir por el estudiante en las instituciones asociadas 32 hs. cátedra.
Producción Pedagógica: Carga horaria anual a cumplir por el estudiante en el instituto 64 hs. cátedra.

---

*Espacio experimental sujeto a regulaciones específicas a establecer por el Ministerio de Educación (NO OFRECER)

SEGUNDO AÑO									
CAMPOS DE CONOCIMIENTO	**Unidades Curriculares 1ER CUATRIMESTRE**	**Hs. cátedra semanales**	**Unidades Curriculares 2DO CUATRIMESTRE**	**Hs cátedra Semanales**	**Hs cátedra anuales**	**Hs de costeo Semanales**	**Hs de costeo anuales**	**Formato Curricular**	**PRODUCCIÓN PEDAGÓGICA**
FORMACIÓN GENERAL	Didáctica General	4	Didáctica General	4	128	4	128	Materia	
	Filosofía de la Educación	3			48	3	48	Materia	
			Conocimiento y Educación	3	48	3	48	Materia	
	Movimiento y Cuerpo II*	4	Movimiento y Cuerpo II*	4	128	4	128	Taller	
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (Trayecto de Práctica)	Taller de Práctica II	4	Taller de práctica II Seminario de lo grupal y los grupos en el aprendizaje	4	128	4	128	Taller Seminario	
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Matemática y su Didáctica I	4	Matemática y su Didáctica I	4	128	4	128	Materia	
	Ciencias Naturales y su Didáctica I	4	Ciencias Naturales y su Didáctica I	4	128	4	128	Materia	
	Ciencias Sociales y su Didáctica I	4	Ciencias Sociales y su Didáctica I	4	128	4	128	Materia	
	Lengua y su Didáctica	4	Lengua y su Didáctica	4	128	4	128	Materia	
	Sujeto de la Educación Primaria	4	Sujeto de la Educación Primaria	4	128	4	128	Materia	
TOTALES		**35**		**35**	**1120**	**35**	**1120**		
ITINERARIOS POR EL MUNDO DE LA CULTURA									

Trayecto de Práctica: Carga horaria anual aproximada a cumplir por el estudiante en las instituciones asociadas 64 hs. cátedra.
Producción Pedagógica: Carga horaria anual a cumplir por el estudiante en el instituto 64 hs. cátedra.

---

*Espacio experimental sujeto a regulaciones específicas a establecer por el Ministerio de Educación (NO OFRECER)

TERCER AÑO

CAMPOS DE CONOCIMIENTO	Unidades Curriculares 1ER CUATRIMESTRE	Hs cátedra semanales	Unidades Curriculares 2DO CUATRIMESTRE	Hs cátedra Semanales	Hs cátedra anuales	Hs de costeo semanales	Hs de costeo anuales	Formato Curricular
FORMACIÓN GENERAL	Tecnologías de la Información y la Comunicación	3	Tecnologías de la Información y la Comunicación	3	96	3	96	Materia
	Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina	3	Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina	3	96	3	96	Materia
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (Trayecto de Práctica)	Taller de Práctica III Seminario de Instituciones Educativas	4	Taller de Práctica III	4	128	16	512	Taller Seminario
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Matemática y su didáctica II	4	Matemática y su Didáctica II	4	128	4	128	Materia
	Ciencias Naturales y su Didáctica II	4	Ciencias Naturales y su Didáctica II	4	128	4	128	Materia
	Ciencias Sociales y su Didáctica II	4	Ciencias Sociales y su Didáctica II	4	128	4	128	Materia
	Literatura y su Didáctica	4			64	4	64	Materia
			Alfabetización Inicial	4	64	4	64	Materia
	Área Estético Expresiva II	3	Área Estético Expresiva II	3	96	9 (3 leng.)	288	Taller
	Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria II	3	Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria II	3	96	6	192	Seminario-Taller
	Espacio de definición Institucional I	3	Espacio de definición Institucional II	3	96	3	96	
TOTALES		**35**		**35**	**1120**	**56**	**1792**	

ITINERARIOS POR EL MUNDO DE LA CULTURA

PRODUCCIÓN PEDAGÓGICA

Trayecto de Práctica: Carga horaria anual aproximada a cumplir por el estudiante en las instituciones asociadas 96 hs. cátedra.
Producción Pedagógica: Carga horaria anual a cumplir por el estudiante en el instituto 64 hs. Cátedra

CUARTO AÑO								
CAMPOS DE CONOCIMIENTO	**Unidades Curriculares 1ER CUATRIMESTRE**	**Hs cátedra semanales**	**Unidades Curriculares 2DO CUATRIMESTRE**	**Hs cátedra Semanales**	**Hs cátedra anuales**	**Hs de costeo semanales**	**Hs de costeo anuales**	**Formato Curricular**
FORMACIÓN GENERAL	Ética, Trabajo docente- Derechos Humanos y Ciudadanía	3	Ética, Trabajo docente- Derechos Humanos y Ciudadanía	3	96	**3**	**96**	Materia
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (Trayecto de Práctica)	Taller de Práctica IV	4	Taller de Práctica IV	4	128	18	576	Taller
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Ateneo: – Matemática – Ciencias Naturales – Ciencias Sociales – Lengua y Literatura – Formación Ética y Ciudadana	5	Ateneo: – Matemática – Ciencias Naturales – Ciencias Sociales – Lengua y Literatura – Formación Ética y Ciudadana	5	160	15	480	Ateneo
	Sexualidad Humana y Educación	4			64	4	64	Seminario
TOTALES		**16**		**12**	**448**	**38**	**1216**	
ITINERARIOS POR EL MUNDO DE LA CULTURA								

Trayecto de Práctica: Carga horaria anual aproximada a cumplir por el estudiante en las instituciones asociadas 256 hs. cátedra.

CAMPOS DE CONOCIMIENTO	1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO	4º AÑO	TOTALES HORAS CÁTEDRA	TOTALES HORAS RELOJ	% (Porcentaje por campo)
FORMACIÓN GENERAL	**512**	**352**	**192**	**96**	**1152**	**768**	**27**
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (*)	**128**	**192**	**224**	**384**	**928**	**619**	**22**
FORMACIÓN ESPECÍFICA	**480**	**640**	**800**	**224**	**2144**	**1429**	**51**
TOTALES HS. CÁTEDRA	**1120**	**1184**	**1216**	**704**	**4224**		
TOTALES HS. RELOJ	**747**	**789**	**811**	**469**		**2816**	

(*) Se incluyen las horas que los estudiantes deberán cumplir en las instituciones asociadas

Producción Pedagógica total de horas cátedra: 192 hs.

4.2 Organización curricular

Este Diseño Curricular pone en cuestión desde su marco conceptual, la existencia de miradas dicotómicas heredadas de la modernidad, que fragmentan la realidad. La dicotomía teoría/práctica es una de las divisiones más consistentes de donde el pensamiento platónico primero y el positivismo moderno después, se han aferrado para materializar la división cuerpo/mente, forma y contenido, ética y estética y tantas otras que pueblan el pensamiento moderno.

Sin dudas, es necesario rescatar la importancia del saber disciplinar heredado del desarrollo científico moderno, no sólo por sus aportes al conocimiento específico que han permitido avances de relevancia para la vida humana, sino por el sustento que el saber disciplinar brinda a toda mirada compleja.

Si se hace hincapié en este trabajo sobre los aspectos perceptuales (subjetivos, emotivos, profundamente anclados en la corporeidad), que hacen al conocimiento humano, es justamente porque durante mucho tiempo ha sido ésta una dimensión relegada deliberadamente en virtud de una pretendida objetividad de la ciencia, y de una tradición que se ha esforzado por sugerir que el saber es producto de operaciones donde lo biológico no pareciera tener participación alguna.

Es por ello que este currículum mantiene en general el diseño disciplinar, y a la vez, hace énfasis en espacios transversales que tienden a provocar la demanda y construcción de un saber más integral, transdisciplinar y estrechamente vinculado a la vivencia desde diversas prácticas. Dichos espacios transversales ("Itinerarios por el Mundo de la Cultura" y el taller "Producción Pedagógica"), buscan que el estudiante junto a sus docentes, desarrollen una práctica subjetiva y emotiva, una instancia experimental y de cruce de diferentes lenguajes y disciplinas. Se intenta promover desde allí, la comprensión de esos lenguajes y la habilidad de accionar con ellos y a través de ellos, resignificando la teoría y construyendo propuestas que les permitan abordar las problemáticas del aprendizaje, produciendo estrategias de enseñanza necesarias y acorde a la realidad.

Se conforma entonces, un diseño curricular organizado en tres campos: el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación en la Práctica Profesional y el Campo de la Formación Específica, y por dos ejes transversales: el "Itinerario por el Mundo de la Cultura" y el taller de "Producción Pedagógica".

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional está integrado tanto por las actividades a concretarse en las instituciones asociadas (escolares y socio-comunitarias) como en los Talleres a desarrollarse en el instituto, previendo una aproximación paulatina a las problemáticas que presenta la práctica, a partir de la revisión de los supuestos y saberes de los estudiantes y de la apropiación de los nuevos marcos teóricos que se trabajen en todos los campos. Los cuatro Talleres se articulan entre sí y a su vez con los otros campos de formación.

El Campo de la Formación Específica se orienta al estudio de los contenidos a enseñar, su didáctica y las tecnologías educativas particulares, las características y necesidades propias de los/as alumnos/as a nivel individual y colectivo. Comprende el conjunto de saberes que definen las competencias del ejercicio de la función docente en este nivel.

El Itinerario por el Mundo de la Cultura se establece a lo largo de la carrera, para enriquecer la formación personal del estudiante. Propone al estudiante la realización de experiencias personales en por lo menos dos disciplinas por año, durante los cuatro años, que involucren distintas ramas del arte y el movimiento. Estos espacios son electivos y a desarrollarse en instituciones de la comunidad (por convenio con la jurisdicción). Dichas actividades no serán de dictado exclusivo para los estudiantes, con la finalidad de habilitar ésta como instancia socializadora y de integración de los /las jóvenes a la realidad local.

El taller de "Producción Pedagógica" (espacio intersticial entre dos niveles – profesorado y escuelas asociadas -), es un ámbito de trabajo y de debate sobre problemáticas específicas, transversal a todos los campos disciplinares y niveles de la enseñanza. Constituye un espacio interdisciplinario donde articular los contenidos de los campos y poner en tensión la teoría frente a situaciones concretas presentes en las escuelas que deberá producir estrategias pedagógicas y tecnologías para el abordaje de dichas situaciones, con la utilización de diferentes lenguajes, soportes y medios. Los grupos de trabajo se conformarán con la participación de de los/las estudiantes, sus profesores y el maestro/a de grado de la escuela asociada y contarán con un facilitador aportado por la jurisdicción.

Más allá de estos ejes particulares, el currículum todo está concebido como una unidad, ya que la totalidad de los espacios que lo componen se orienta a que los estudiantes construyan y comprendan la lógica que anida en cada disciplina y en cada campo; lógicas que son a la vez estructurantes de pensamiento y de modos de relacionarse con la realidad, de entender la complejidad del aprendizaje y desde allí, abordar la enseñanza.

Unidades Curriculares: conceptualización y caracterización general.

El Diseño contempla una organización básica en *unidades curriculares*, entendiéndose por tal, la selección llevada a cabo para facilitar la organización de contenidos afines, teniendo en cuenta los espacios, tiempos, agrupamientos, las construcciones metodológicas más adecuadas y las formas de evaluación y acreditación que se consideran beneficiosas para la apropiación de los saberes previstos. Los espacios o unidades curriculares conforman en sí mismos un proyecto pedagógico dentro del diseño que conserva relativa autonomía, aunque sólo adquiere significación dentro de la totalidad, por eso requiere de múltiples articulaciones.
Las unidades curriculares adoptan, en este diseño, diversos *formatos*:

Materias o asignaturas: definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estos espacios se caracterizan por brindar conocimientos y, sobre todo, modos de pensamiento propios y conocimientos estructurantes y centrales de carácter provisional. Asimismo, ejercitan a los estudiantes en el análisis de problemas, en la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, en la elaboración de bancos de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita. Las materias o asignaturas son formatos que permiten recuperar el rigor metodológico y la estructura ordenada de una o más disciplinas, introduciendo al estudiante en una forma de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, a la vez que provocan el desarrollo de modos de pensamiento y de métodos sistematizados de búsqueda e indagación. En suma, como ya se ha dicho, las materias "en su carácter de espacio donde se combinan y entraman los contenidos tópicos, los lenguajes y las operaciones cognitivas, organizan y ponen de manifiesto los procesos de enseñanza y aprendizaje y la construcción de sentido".
Seminarios: son espacios y tiempos académicos para el estudio en profundidad de problemas relevantes para la formación profesional, a través de los aportes de marcos teóricos de una o varias disciplinas mediante la lectura y debate de variados materiales bibliográficos o de proyectos de investigación. Los Seminarios ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, para provocar la apropiación crítica de la producción del conocimiento a través de la producción socializada de escrituras.
En el diseño jurisdiccional algunos Seminarios están previstos como desarrollos intensivos al interior de otras unidades curriculares, y otros como unidades curriculares independientes. Las instituciones tomarán decisiones acerca del momento del año en el que estos Seminarios se desarrollarán o la periodicidad que tendrán (pueden ser desarrollados intensivamente o periódicamente), siempre y cuando se respete la duración de los mismos.

Talleres: son unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que se ponen en juego tanto los marcos conceptuales disponibles como la búsqueda de otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción y de la práctica.
Como modalidad pedagógica, el Taller apunta al desarrollo de alternativas de acción, a la toma de decisiones y a la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Es una instancia de experimentación para el trabajo en equipos, pues estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo.

La modalidad de Taller es altamente formativa especialmente en la formación de docentes, por cuanto se apunta tanto a la profundización de contenidos, como a la construcción de alternativas de acción y a la apropiación de formas participativas y socializadas de asumir las prácticas. Puede constituirse en un formato al interior de otros espacios o unidades curriculares. La inclusión de un Taller al interior de una unidad curricular requiere la elaboración de un proyecto específico.

Seminario–Taller: es una modalidad que intenta integrar la profundización teórica de contenidos o problemas prevista para la modalidad de Seminario, con la producción socializada que caracteriza la modalidad de Taller.

Ateneo: es un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes, que se estructura a partir del análisis de casos específicos o problemáticas focalizadas, es decir, de un abordaje casuístico y en profundidad, de la problemática que convoca. Además del ateneo previsto en el proyecto jurisdiccional, pueden programarse otros, al interior de otros espacios o unidades curriculares o como unidades de definición institucional.

Espacios de Definición Institucional (EDI): además de múltiples decisiones que la institución debe tomar para implementar las unidades prescriptas, se prevé la inclusión de espacios de definición institucional. En los EDI pueden abordarse contenidos o problemáticas no previstas en el diseño curricular y que la institución considere relevantes, o puede reforzarse alguna de las incluidas o programarse otras, como por ejemplo la enseñanza de una segunda lengua. Los EDI serán aprobados por los Consejos institucionales.

F*ormatos reducidos opcionales* son aquellas propuestas incluidas en el diseño curricular, que la institución puede definir si los incluye o no dentro de las unidades curriculares establecidas o bien en los Espacios de Definición Institucional (EDI).

Módulos pueden ser unidades o espacios curriculares independientes u otra posible forma de organización del contenido y las actividades al interior de otro espacio. Constituyen una unidad. Debe promover el trabajo autónomo de los estudiantes.

4.3 Campos de la Formación, la Producción Pedagógica y los Itinerarios por el Mundo de la Cultura

4.3.1 Campo de la Formación General

El Campo de la Formación General se orienta al logro de la comprensión de los fundamentos del trabajo docente, a partir de sucesivas aproximaciones sistemáticas que posibiliten el análisis crítico de los distintos contextos socio-educativos y la intervención comprometida y fundamentada en los mismos. La formación general de los docentes santafesinos debe ser fortalecida en función de la complejidad de los contextos en los cuales deben desempeñarse. Se entiende por formación general la que posibilita el desarrollo socio-cultural, emocional e intelectual de los estudiantes a través de la apropiación de lineamientos teóricos y prácticos que les permita asumir el trabajo docente como una práctica política, social, pedagógica y cultural.
En esa dirección, el Campo de la Formación General apunta especialmente a la formación, desde diversos marcos conceptuales, tendiendo a la formación de docentes comprometidos con la defensa de la vida, con los derechos humanos, con el cuidado del medio ambiente, con la construcción de una sociedad justa y democrática. Se espera que a partir del abordaje de los saberes que se trabajarán en el campo, el futuro docente se apropie de los marcos teóricos necesarios y construya, también, una actitud de compromiso con el aprendizaje de los/as futuros/as alumno/as. Se intenta formar docentes respetuosos de lo diverso y heterogéneo, sin que ello suponga la justificación de diferencias que tienen su origen en situaciones de desigualdad social.
Se incluyen en este campo espacios disciplinares que apuntan a brindar marcos conceptuales filosóficos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, históricos, políticos y culturales y espacios

curriculares que posibilitan la construcción simbólica desde múltiples lenguajes. Si bien el paso por la especificidad de las disciplinas permite al estudiante apropiarse de los diferentes campos del saber, la integración entre los mismos posibilitará la comprensión de la educación en su complejidad.
La mayoría de las unidades están organizadas como disciplinas, por cuanto se entiende que el rigor metodológico y la estructura ordenada que presentan facilitan la construcción significativa de los fundamentos de las prácticas pedagógicas.
En los últimos decenios fue habitual que el campo pedagógico se haya estructurado curricularmente a partir de problemáticas o dimensiones de la realidad a analizar. Esa modalidad, si bien permitía el abordaje de contenidos actualizados, obturó el necesario tratamiento de contenidos con la debida sistematización que favorece la comprensión global de los aportes disciplinares. Así se consideraba que el cambio de nomenclatura suponía, de por sí, la actualización de los contenidos de un área de conocimiento.
Como se sostiene en el Marco General de este Diseño Curricular, la formación docente se basa en la recuperación de lo humano, con toda la riqueza de la potencia y movimiento de la vida misma. Por eso se propone la valoración de múltiples lenguajes, del encuentro con uno mismo y con los otros, la construcción de diversidad de espacios y tiempos y también de sujetos que forman.
Desde esta nueva mirada, la recuperación de los nombres clásicos de disciplinas que conforman el campo de la Formación General no supone la vuelta a enfoques superados, sino que el desafío consiste en articular diversas perspectivas disciplinares de tal manera que se favorezca la lectura crítica de las problemáticas del contexto.
Se ha tenido en cuenta, para la selección de los contenidos, tanto los núcleos centrales de cada disciplina como el principio de transferibilidad para la actuación docente. Prevalece, además, el criterio de selección de los contenidos básicos, dejando abierta la posibilidad de que la institución y el docente a cargo de cada espacio decidan los criterios de organización y jerarquización de los mismos, como así también que puedan incluir otras perspectivas.
Está concebido como una unidad, ya que todas las unidades curriculares que lo componen apuntan a posibilitar que los estudiantes construyan los fundamentos de las prácticas desde posiciones críticas y comprometidas, por lo que es importante que todas las unidades curriculares de la formación general se entiendan en relación con la enseñanza, la comunicación y los contextos sociales, culturales, pedagógicos, éticos y políticos.
Conforman el campo los siguientes espacios formativos:

Primer Año:
- Pedagogía.
- Sociología de la Educación
- Psicología y Educación.
- Historia Argentina y Latinoamericana.
- Movimiento y Cuerpo I.

Segundo Año:
- Movimiento y Cuerpo II.
- Filosofía de la Educación.
- Conocimiento y Educación.
- Didáctica General.

Tercer Año:
- Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina.

Cuarto Año:
- Ética, Trabajo docente, Derechos Humanos y Ciudadanía

Unidad Curricular: PEDAGOGÍA

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual.
Formato Curricular: Materia.

Fundamentos:

En este espacio deben abordarse los marcos teóricos que permitan comprender la educación como una práctica contextuada, recuperando su sentido ético y político y, por ende, su potencial transformador. Constituye una instancia de reflexión teórica sobre los problemas del campo de la educación, ya que se espera que los marcos referenciales que se aborden permitan comprender los supuestos subyacentes a las teorías y prácticas pedagógicas.
Resulta de importancia estratégica incluir en la formación general del profesorado las huellas del discurso pedagógico moderno, sus debates, desarrollos y evolución en diferentes contextos, en tanto la Pedagogía, tal como se la concibe en la actualidad, es producto de ese discurso ~~el~~ que ha atravesado fuertemente las prácticas escolares.
Recuperar estas producciones y las críticas que surgen en el siglo XX facilitará la construcción de marcos referenciales para la acción docente, a partir del análisis de las corrientes de reflexión pedagógica, de sus tradiciones, de sus problemas históricos, promoviendo la comprensión de las problemáticas contemporáneas.
El estudio de su constitución histórica, el abordaje de los desarrollos clásicos desde la modernidad y el análisis de los términos actuales de la discusión pedagógica, posibilitarán a los estudiantes interrogarse sobre aspectos de la práctica educativa que pueden analizarse como construcciones históricas.
A partir del desarrollo de los contenidos de esta asignatura se espera que los estudiantes logren comprender los distintos abordajes teóricos del fenómeno educativo; dimensionar los problemas actuales de la educación en relación con su contexto de significación; interpretar la realidad educativa argentina a partir del análisis de la construcción del discurso pedagógico desde una perspectiva histórica, social y política; reflexionar críticamente acerca de los rasgos y desafíos presentes en los sistemas educativos, que han devenido tanto de las transformaciones de los sistemas en su conjunto, como de las mutaciones del campo político y cultural; concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad.
El trabajo de los fundamentos teóricos favorecerá la revisión y construcción de la imagen individual y social del trabajo pedagógico.

Síntesis de contenidos:

Educación y Pedagogía:
- La educación como proceso de socialización, de transmisión y apropiación de la cultura y de constitución subjetiva; como práctica social y derecho prioritario.
- Los fundamentos antropológicos, filosóficos, políticos y sociológicos que subyacen a las teorías y a las prácticas pedagógicas.
- La configuración del campo pedagógico: sujetos, instituciones y saberes.
- Diferentes significados históricos de educación y de pedagogía: continuidades y rupturas.
- Territorios que exceden lo escolar. Aportes de la Pedagogía social.

El surgimiento de la Escuela y el desarrollo del campo pedagógico:
- Origen y desarrollo de la escuela como institución universal. Premisas de la escolarización que construyó la modernidad. La escuela como construcción moderna y como espacio de civilización. Diversas concepciones acerca de la relación escuela–sociedad. Rituales escolares.
- La pedagogización de la infancia y la escolarización del saber: del niño/a al alumno/a. Normalización de la escuela como institución productora de infancia. Los procesos de inclusión-exclusión de la escuela. La crisis de la institución escolar frente al plural de infancias y juventudes.

- El discurso pedagógico moderno. Clásicos de la pedagogía moderna. La Escuela Tradicional. El movimiento de la Escuela Nueva como reacción y creación. Representantes mundiales y locales. La Escuela Tecnicista y la ilusión de eficiencia. El tecnicismo en Argentina. La Escuela Crítica: posiciones reproductivistas y transformadoras. El contexto latinoamericano: La educación como proceso liberador. Estado actual de debate.
- La diversidad socio-cultural y el compromiso con la igualdad de oportunidades.
- Problemáticas específicas de la educación actual en América Latina y en la Argentina.

Unidad Curricular: SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año
Carga horaria semanal: 2 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual.
Formato Curricular: Materia

Fundamentos:

Los aportes de la Sociología de la Educación posibilitan la comprensión de la educación como práctica social e histórica y su relación con los procesos de conservación, sedimentación y transformación de la sociedad en sus dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales. Además, la estrecha articulación entre esas dimensiones atraviesa las prácticas mismas, en el nivel micro-social de las escuelas y en el nivel macro del sistema educativo. En este sentido es fundamental acercarse a los problemas que genera ese atravesamiento, a partir dilucidar las complejas y variadas relaciones entre educación y sistema social.
Se trata de evitar una visión simplificadora y unilateral de la educación a través de la apropiación de categorías sociológicas a los fines de problematizar las prácticas educativas como productos socioculturales y a la vez productoras de nuevas subjetividades.
El debate epistemológico e ideológico que establecen las diversas perspectivas que analizan las relaciones entre la educación y la realidad social permitirá a los estudiantes desarrollar una actitud analítica, comprensiva y crítica.

Síntesis de contenidos:

- Aproximaciones al campo de la Sociología de la Educación: contexto de producción de las principales teorías, representantes y categorías construidas en relación a las funciones sociales de la educación y de los sistemas educativos, la función social del conocimiento, poder y hegemonía, pobreza y exclusión social.
- Procesos sociales y educativos: historicidad y desnaturalización. Procesos de institucionalización, justificación y legitimación.
- La educación como experiencia formativa humana. La construcción de los sujetos sociales.
- La escuela como construcción social. Dimensiones formativas de la experiencia escolar. Experiencias escolares y vida urbana/rural. Experiencias escolares y vida familiar. Experiencias escolares y relaciones intergeneracionales.

Unidad Curricular: PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año
Carga horaria semanal: 4hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Esta unidad curricular intenta aportar a los estudiantes una trama de conocimientos significativos para construir desde diferentes aproximaciones teóricas, conceptos y reflexiones acerca de los

sujetos, su constitución, los modos de aprender, de conocer y de socializarse "*en diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de los diferentes modelos psicológicos y de aprendizaje"* (Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Campo de la Formación General, 2008: 19).

Intentar sistematizar los aportes de la Psicología al campo de la educación es un recorrido complejo, ya que al revisar su historia encontramos que los mismos datan de la fundación de las primeras Escuelas Normales, probablemente realizados por San Juan Bautista en el año 1685, donde se encuentra la Psicología Pedagógica como un aporte a la formación docente.

La multiplicidad de nombres con que se la fue designando a lo largo de la historia educativa y en los diferentes planes de la formación de docentes pone en duda su identidad y hace suponer que se debe seguir interrogando acerca de su autonomía como disciplina. Es necesario en la actualidad acercarnos a las comunidades científicas que la representan, que investigan o que ponen en cuestión los supuestos teóricos y los saberes que la constituyen.

No obstante el campo de "*la(s) psicología(s)*"[8] (Aquino, Corbo Zabatel, Gutman, 2007: 15) y los sujetos que ella definen han sufrido a lo largo de las últimas décadas modificaciones y nuevas significaciones que han ido enriqueciendo, configurando el mismo con nuevos objetos y con objetos compartidos por otras ciencias.

Las teorías vigentes durante gran parte del siglo pasado ya no son tan útiles y han sido afectadas por los procesos de reconstrucción, por sujetos y contextos.

Hoy reconocemos que el objeto de una ciencia, de una disciplina no está establecido de antemano sino que se va construyendo al mismo tiempo que esa ciencia, saber o práctica.

La Psicología, al recortar los objetos, también está haciendo referencia a un cierto sujeto y a una ética.

Resulta problematizador establecer acuerdos sobre los aportes del campo de la psicología al campo de la educación ya que los mismos no siempre tienen iguales perspectivas: sean sobre el sujeto, el conocimiento, los procesos y los contenidos psicológicos, como así también las diferentes teorías psicológicas que dan cuenta de cómo aprende un sujeto o las condiciones subjetivas que produce el aprendizaje.

La situación se presenta más difícil aún cuando ciertas tendencias pretenden homologar a la Psicología con algunas de sus corrientes, tal como ocurrió a partir de los años cincuenta con la Psicología Cognitiva cuando intentó romper la hegemonía del conductismo. No se puede sin embargo, dejar de reconocer el impacto que tuvieron en el campo de la educación.

Este recorrido realizado permite hacer una lectura de cómo se fue configurando un campo del saber atravesado por discursos donde se confrontan y se afirman diferentes teorías y corrientes psicológicas y sus derivaciones en los conceptos de sujeto, aprendizaje, enseñanza y educación.

Por lo tanto, resulta imposible que un solo discurso científico pueda dar cuenta de la complejidad de la realidad escolar y sus sujetos.

A pesar de lo expresado, la relación entre la psicología y educación ha estado siempre presente para favorecer los aprendizajes, pero olvidándose de revisar el agotamiento de diversos supuestos, encuadres y modelos psicológicos sobre ciertos problemas históricos que afectan a los sujetos.

A partir de la apertura democrática en 1983 se intentaron otros tipos de experiencias basadas en los aportes de los franceses y en elaboraciones de psicoanalistas argentinos. Es así como se abrieron nuevas líneas de trabajo a través de la epistemología genética, el método clínico, el psicoanálisis, la psicología social e institucional.

Desde el campo del psicoanálisis se puede dar mayor sustento teórico al concepto de sujeto y de subjetividad.

Desde otros escenarios políticos, económicos, sociales y culturales comenzaron a sentirse las influencias de las diferentes reformas educativas, en particular la española, que explicitan sus principios psicopedagógicos enmarcados en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica.

---

8 Al hacer referencia a las psicologías, cuestión no meramente gramatical, el plural no es aquí sin consecuencia, sino tiene que ver por la pregunta por la unidad (Aquino, Corbo Zabatel, Gutman, 2007).

Se deben recuperar en la formación de los/as futuros/as docentes aquellos postulados filosóficos que den cuenta no solamente de cómo se realiza el complejo proceso de aprendizaje, sino también de cómo se produce el conocimiento que intenta explicar esos procesos.
Esta opción abre el camino a las ideas de Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner, si bien las mismas ofrecen una riqueza de puntos de vista, no son las únicas referencias para considerar al constructivismo como una teoría sustantiva para la práctica de la enseñanza.
Hoy se puede pensar que la Psicología constituye un discurso hegemónico que da lugar a concepciones que regulan las prácticas educativas y que muchas veces llevan a un reduccionismo de la realidad escolar.
Es necesario un debate profundo en la formación de los nuevos docentes que los lleve al conocimiento y a la reflexión sobre las transformaciones actuales y a los efectos de desubjetivación observados en las nuevas formas de presentarse hoy las infancias, en las nuevas filiaciones de la identidades juveniles y en las configuraciones de las personas adultas.
Para ello es necesario abordar, desde esta unidad curricular, el tratamiento de contenidos que permitan interrogar en qué radican los cambios y los modos de concebir estas nuevas formas de producción de las subjetividades.
Las dos instituciones básicas —familia y escuela— que hacían posible la inscripción simbólica de un sujeto en la cadena generacional ya no resultan suficientemente eficaces. Esto exige tomar posición como personas adultas responsables de la educación y que tienen a su cargo acercarles a los "recién llegados", tal como los llamó Hannah Arendt, *"…su lengua y su cultura para que se produzca el efecto de la transmisión y comenzar a restituir la cadena histórica entre las generaciones en un contexto de desintegración de los lazos sociales y volver a ubicar la condición humana de todo proceso educativo para desde allí potenciar demandas, desafíos y ejercicios de responsabilidad pública*"[9] (Carli, 1999: 35).
Es necesario recuperar los nuevos modos de producción de las subjetividades y delinear otros escenarios posibles, buscar nuevas narrativas escolares, ofertar nuevos sentidos de historias, de representaciones, que posibilite a los/as niños/as, jóvenes y personas adultas encontrar sus propias significaciones en las diferentes formas de transitar sus vidas.
Pensar en estas nuevas subjetividades desde la Formación General y desde la unidad curricular *Psicología y Educación* significa incluir nuevas perspectivas teóricas, categorías, conceptos y reflexiones para su análisis y un nuevo abordaje en el que puedan entrecruzarse los aportes provenientes de la Sociología, la Antropología, el Psicoanálisis, la Literatura y el Arte.
En este sentido, se puede alentar a la transmisión de algo diferente en los estudiantes de Nivel Superior, quienes a futuro tendrán la doble responsabilidad, por un lado, de incluir a las nuevas generaciones en la cultura, y por el otro, de abrirse a nuevos caminos que les permitan ir construyendo la identidad como docentes.
Esta unidad curricular parte de una introducción con el fin de posibilitar a los estudiantes aproximarse, desde una mirada histórica a pensar, y comprender la configuración del campo de la psicología, como así también hacer un recorrido que le permita apreciar las diferentes formulaciones y la ruptura epistemológica que produce el psicoanálisis al referirse al sujeto.
Esta unidad curricular continúa con el desarrollo de cuatro ejes de contenidos, que no implican una secuencia lineal y comprenden las siguientes categorías: *Subjetividad, Identidad-Socialización, Conocimiento y Aprendizaje*. Los mismos permitirán abordar desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas las dimensiones que constituyen al sujeto y sus reales posibilidades de aprender.

Síntesis de contenidos:

El campo de las Psicologías:
- Abordajes sobre el campo de las psicologías y los sujetos que ellas definen.
- Rupturas epistemológicas y continuidades.

9 Cadena que liga a padres e hijos y también a maestros/as y alumnos/as, que es generacional pero cultural, que remite a lazos de sangre pero también simbólicos e históricos (Carli, 1999).

Subjetividad:
- La constitución subjetiva. Función materna y paterna.
- El mundo privado y el mundo público.
- Pasajes necesarios en la constitución del psiquismo infantil.
- Personas adultas que sostienen estas funciones e inscriben a los/as niños/as en un campo filiante.
- La Ley, su carácter estructurante y ordenador del psiquismo.
- La construcción de la sexualidad.
- El cuerpo como construcción.
- Constitución de las disposiciones corporales para la acción y la comunicación.

Identidad-Socialización:
- Las instituciones fundantes en la vida de los sujetos. La Familia y la Escuela.
- El campo social, referentes identificatorios.
- Las relaciones intersubjetivas, los vínculos con los otros.
- La construcción de la identidad. Tiempo historizado. El proyecto identificatorio.
- El lazo social.
- El encuentro con el Otro, la humanización, la alteridad.
- Posibilidad de la escuela y otras instituciones de inscribir al sujeto en una legalidad diferente.

Conocimiento:
- El conocimiento, Diferentes modalidades de conocer.
- Lenguaje y pensamiento.
- Vínculos con el conocimiento.
- Los procesos de simbolización.
- Las representaciones, fantasía, pensamiento, mito y juego.
- Las prácticas escolares y los modos de conocimiento.
- La construcción del conocimiento en el aula.

Aprendizaje:
- El Aprendizaje y el potencial simbólico del sujeto. El acceso al campo social.
- Las teorías sobre el aprendizaje. Contexto de surgimiento, principales representantes. Rupturas y continuidades. Supuestos filosóficos e históricos. Significados que otorgan al aprendizaje y principales categorías.
- Los procesos psicológicos que se producen en el sujeto y entre los sujetos durante el proceso de aprendizaje.

Unidad Curricular: HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA
Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año- Primer cuatrimestre.
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: cuatrimestral
Formato curricular: Materia

Fundamentos:

En esta unidad curricular se aborda la historia de Argentina y América Latina a partir de la crisis de económica mundial de 1930. Dada la diversidad y complejidad del subcontinente, se propone un análisis que combina el estudio de procesos generales junto con el abordaje de casos nacionales seleccionados. Además de Argentina, se sugiere: Bolivia, Brasil, Cuba, Chile y Méjico.
El tratamiento de esta unidad curricular, junto con el *Taller de Problemáticas de las Ciencias Sociales* (Primer Año, Segundo Cuatrimestre), perteneciente al Campo de la Formación Específica, le permitirá a los estudiantes el estudio y comprensión de los procesos históricos, las relaciones entre dichos procesos y la actualidad, las huellas que los mismos dejan en el presente, la recuperación de la memoria, como así también la toma de conciencia acerca de la importancia para la docencia de apropiarse de una perspectiva crítica de lo histórico.

Al analizar los textos de historia no puede dejar de tenerse en cuenta el fuerte significado que la historiografía tradicional puso en una visión eurocéntrica del mundo, donde las cuestiones específicas de América Latina y el Caribe fueron generalmente ignoradas o analizadas con criterios ajenos. Un continente con tantas complejidades, de carácter étnico, social, político y económico como el nuestro, fue analizado, tradicionalmente, con conceptos afines a la realidad europea.
Se considera muy importante, sin que ésto signifique desestimar la cultura universal, rescatar los enfoques de maestros latinoamericanos como Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, José Carlos Mariátegui y nuestro José Luis Romero.
Es innegable que los procesos políticos–culturales latinoamericanos presentan situaciones de heterogeneidad y sincronía. También se puede afirmar que esta situación no implica pensar en un nuevo marco teórico, sino que, por el contrario, su sistematización requiere elaborar respuestas críticas frente a los paradigmas eurocéntricos, que no pueden dar cuenta de los fenómenos de cada momento histórico latinoamericano.
Para ello, se considera necesario:
a) Cambiar la concepción tradicional de la historia que identifica la evolución de las sociedades con la formación de los Estados nacionales. Partir de una visión del pasado que no impida tener en cuenta a las minorías que también integran el Estado.
b) La explicación y análisis del pasado se han vuelto más complejos y no puede priorizarse ni lo político ni lo económico, en detrimento de otras instancias que tienen que ver con lo social, lo cultural, lo demográfico, lo ecológico y sus estrechas interrelaciones.
c) Incorporar plenamente al estudio del pasado a las mujeres, su pensamiento y sus luchas presentes en todo momento del acontecer histórico.

Síntesis de Contenidos:

- Introducción: Las bases del pensamiento latinoamericano en el siglo XX. La alternancia entre la modernización y la identidad. Positivismo. Indigenismo y Afroamericanismo.
- El agotamiento del Estado Liberal. La crisis del ’30 y su impacto en el modelo de desarrollo y en el régimen político de los países latinoamericanos. Argentina: Golpe de Estado, cae el gobierno de H. Irigoyen. Desarrollo del modelo ISI (Industrialización por sustitución de importaciones) y ASI (Agricultura por sustitución de importaciones).
- Gobiernos populistas en Brasil y Méjico.
- El nuevo escenario a partir de la Segunda Guerra Mundial. Las presidencias de J.D. Perón. Los sectores populares y el sindicalismo obrero. Política económica, industrialización, redistribución y mercado interno.
- El nacionalismo y antiimperialismo latinoamericano. Revoluciones en Bolivia y Guatemala. Cuba, la revolución socialista. Chile, la vía parlamentaria al socialismo: Allende y la Unidad Popular.
- La CEPAL. Diversas formas de intervencionismo estatal en América Latina.
- Frondizi y el desarrollismo. La trasnacionalización del capital y las inversiones en la Argentina. El Peronismo y la Nueva Izquierda. Los grupos armados.
- Crisis del Estado de Compromiso Social. Golpes de Estado. El poder militar: La doctrina de la Seguridad Nacional. Dictaduras fundacionales y terrorismo de Estado. El derrumbe del poder militar.
- Los tiempos de la retirada militar. Transiciones a la democracia: entre salidas pactadas y sociedades movilizadas. Los movimientos en defensa de los Derechos Humanos. El protagonismo de las mujeres en la lucha social.
- América Latina en el nuevo orden mundial. El proceso de “globalización”. El modelo neoliberal. Creación de economías de mercados regionales: NAFTA y MERCOSUR.
- Los Movimientos Sociales, indígenas, campesinos y desocupados, en el siglo XXI.

Unidad curricular: MOVIMIENTO y CUERPO I
Ubicación en el diseño curricular: Primer año
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedras
Régimen de cursado: anual
Formato Curricular: Taller

Unidad curricular: MOVIMIENTO y CUERPO II
Ubicación en el diseño curricular: Segundo año
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedras
Régimen de cursado: anual
Formato Curricular: Taller

Fundamentos:
El hombre es producto de múltiples movimientos. Ancestralmente la interacción con el medio diseñó su postura y morfología; también sus habilidades motrices, gestuales y comunicacionales. Esto hizo posible el manejo de su materialidad -que también llamamos cuerpo- desde un dominio consciente, con ciertos niveles de eficiencia para accionar en y con el mundo a través del trabajo, la expresión, la creación… El erguirse y andar en dos piernas, el tener la mirada del otro frente a sí, liberar las manos y poder ver en tres dimensiones… posibilitaron encuentros y construcciones diferentes de la realidad, el tiempo, el espacio y los vínculos.
En este sentido se concibe aquí la historia del cuerpo y el movimiento como resultado de procesos antropológicos y socio-culturales ancestrales y también cotidianos.
De esta forma, trabajar sobre el cuerpo, su postura y acción, es a la vez un trabajo sobre los vínculos y la interacción permanente con el entorno modificándolo y modificándose. Esto impide toda posibilidad de un trabajo aséptico, que implique sólo una mirada biológica del sujeto y conlleva a plantearse una vez más la relación movimiento/cuerpo-sujeto/medio en los aprendizajes.
Partimos entonces de que el cuerpo es movimiento y desde ese movimiento, es productor activo de significados (por lo tanto también de aprendizajes).
Es por ello que esta unidad curricular propone un enfoque del movimiento y el cuerpo como centro de la experiencia formativa, entendiendo al movimiento como energía /acción / transformación que hace al cuerpo; y a éste, como la manifestación del ser y estar en el mundo; materia donde albergan los sentidos y los símbolos que construyen lenguajes (expresión de lo humano). Se trata de trabajar desde una mirada antropológica donde lo biológico y lo cultural dialogan con el fin de enriquecer la disponibilidad pedagógica.
Desde la convicción de que en el modo de gravitar, desplazarse y comunicarse, los humanos dan cuenta de la historia de la especie, del sujeto y de la sociedad; y que esas formas limitan y/o potencian un modo de aprender; este espacio responde a la necesidad de generar el ámbito pedagógico de exploración que permita conocer las estructuras heredadas y culturalmente construidas que sostienen el ser y estar en el cuerpo e influyen, por tanto, en el desempeño personal y profesional.
Siguiendo a Morín, es posible introducirse en la dimensión compleja del cuerpo, (en tanto sistema auto-organizado en relación con el medio) si se lo concibe como un lugar de cruce y retroalimentación de aspectos biológicos (bio-mecánicos, fisiológicos…), antropológicos, históricos, psicológicos, lingüísticos, sociológicos, culturales, económicos, pedagógicos…
La auto-organización es acción. Un sistema autoorganizado logra equilibrios dinámicos que en el hombre, con el tiempo se traducen en aprendizajes. Estos aprendizajes involucran múltiples procesos desde las sensaciones, percepciones, emociones e imágenes, hasta la producción de un concepto del mundo y con él, de sí mismos y de los otros. De este modo se posibilita una construcción mutua entre sujetos y con el medio, dando lugar a la memoria colectiva y a las huellas de las historias personales y sociales.
Es por ello que se incorpora a la formación docente un ámbito que deberá:

- construir una perspectiva de aprendizaje desde el movimiento/cuerpo a partir de sensaciones, percepciones, emociones, imágenes y conceptos y las operaciones que de allí se hagan posibles,
- posibilitar el despliegue de la sensibilidad que habilite modos diferentes de comunicación consigo y con los otros, proponiendo herramientas innovadoras para la construcción de vínculos pedagógicos basados en el afecto y el reconocimiento,
- ofrecer herramientas de autoconciencia y autoconocimiento que permitan abordar en forma solvente la tarea pedagógica y contar con estrategias de autocuidado (habilidades y hábitos para el manejo de la voz, la energía y la postura),
- interpelar el modelo hegemónico de cuerpo decodificando estéticas impuestas por el consumo,

- construir una nueva ética del cuerpo vinculada a la especie humana que construya sentido de pertenencia e interdependencia social y ambiental y prescinda de miradas discriminatorias,
- recuperar la idea de un "nosotros" desde donde encontrar la pasión por enseñar y aprender,
- descubrir el valor del esfuerzo sostenido para alcanzar logros sustentables.

Esta propuesta promoverá aspectos auto-formativos y preventivos que acompañen al estudiante y su futura vida profesional. Ayudará al descubrimiento personal y al aprendizaje de técnicas que enriquezcan la subjetividad y la disponibilidad para la tarea docente. Planteará a su vez una meta-cognición acerca de esos aprendizajes y sus aportes formativos en relación con una nueva mirada del tiempo, el espacio, los sucesos humanos y la responsabilidad ineludible sobre lo que acontece.
Se propone como estrategia, un abordaje experiencial (del movimiento al concepto) que contempla la reflexión crítica de los procesos personales y grupales, favoreciendo la construcción de sentido, la superación de estereotipos y el pensamiento autónomo.
El movimiento humano abordado desde las múltiples dimensiones que aportan a lo pedagógico, conforma un objeto de estudio ideal para ejercitar la mirada compleja e interdisciplinar. Este espacio, se establece como facilitador de esa mirada, abriendo a nuevos interrogantes y acciones que demuestren las relaciones sistémicas entre los tres campos del diseño curricular.
Por lo tanto, el espacio ofrecerá un ámbito propicio para integrar todas las disciplinas, desde aquellas que aportan a la reflexión, como las que se disparan o sostienen desde la emoción; tanto las que fundamentan la acción, como las que hablan del marco, la organización y el ambiente de la tarea pedagógica, sin olvidar aquellas que abordan la comprensión del mundo y los nuevos vínculos; en un hacer integrado para la ética y la estética del futuro maestro santafesino.
El dictado de este espacio requiere la participación de profesionales que dominen diferentes técnicas de trabajo corporal y grupal, atendiendo las siguientes dimensiones:
- la autoconciencia corporal,
- las posibilidades expresivas del cuerpo (desde las múltiples perspectivas: poética, lúdica, expresiva y como instrumento de trabajo) en función de desarrollar aptitudes de comunicación en el sentido amplio del término,
- la posibilidad de vivir y hacer con otros en diferentes ámbitos, situaciones y ambientes donde se ponga a prueba la convivencia, la creatividad, la capacidad de organización y el cuidado y autocuidado de la vida y la calidad de vida,
- el conocimiento de los aspectos higiénicos que se relacionan con la prevención de patologías propias de la tarea docente.

Resulta indispensable también promover los aportes interdisciplinarios para la reflexión en cruces permanentes con el resto de las disciplinas que componen los tres campos del diseño.

Unidad Curricular: FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año- Primer cuatrimestre.
Carga horaria semanal: 3 hs. Cátedra.
Régimen de cursado: cuatrimestral
Formato curricular: Materia

Fundamentos:

En este espacio se busca abrir el campo problemático de la filosofía de la educación, como una forma de introducir a la disciplina misma, buscando que los/as futuros/as docentes puedan incorporar la perspectiva filosófica sobre los problemas educativos.
Un buen acceso es comenzar mostrando cómo la ecuación modernidad-educación fue determinante en la conformación de los sistemas educativos, y cómo asistimos hoy a una crisis de esta ecuación, claramente presente en los debates filosóficos contemporáneos, centrados, precisamente, en la crisis de la modernidad, tanto en quienes intentan reconstruir sus fundamentos, como en quienes sostienen la necesidad de pensar desde "los bordes" deconstruyendo la idea misma de fundamento, o introducen la mirada desde la "exterioridad",

como alteridad interpelante de toda mismidad, o insisten la necesidad de plantear una geocultura del pensamiento, como resistencia a las pretensiones etnocéntricas.
Este acceso permitirá al docente a cargo del espacio seleccionar y contextualizar las referencias a algunos filósofos históricos, precisamente para poder entender tanto la idea misma de modernidad como su crisis actual.
La comprensión de los debates actuales permitirá a los alumnos y las alumnas contar con *horizontes reflexivos* para contextualizar críticamente los problemas de la educación hoy y aquí, así como para poder discernir las *diversas lógicas argumentativas* puestas en juego al momento de proponer alternativas.
Por eso se opta por presentar la filosofía de la educación, en un primer bloque, desde los debates contemporáneos más significativos, y, desde esos mismos debates, abrirse a las huellas de la historia de la filosofía, que, presentes en muchos planteos actuales, exigen conocer, revisar y resignificar autores "clásicos" de la filosofía, y, simultáneamente, permite ir construyendo una comprensión de qué significa hoy pensar filosóficamente.
Se espera que los estudiantes incorporen en su mirada la dimensión filosófica de los problemas educativos, lo cual implica *una interrogación siempre abierta* a los supuestos de lo que se afirma (la densidad histórica de los conceptos), y siempre abierta a poder nombrar lo que acontece como nuevo y que rompe las certezas que se tienen.
El hilo conductor de este espacio curricular filosófico en la formación docente es explicitar lo que puede entenderse por *pensamiento crítico*, de modo tal que los estudiantes puedan construir su propia forma de relacionar las teorías con las prácticas, las prácticas con los acontecimientos que exceden las teorías establecidas, los discursos con las tradiciones que los significan, ciertamente, pero que pueden también obturar sentidos no dichos en lo dicho, y, sobre todo, entender que lo más profundamente crítico del pensamiento es estar abierto a la interpelación ética del otro en cuanto otro, es decir, a la justicia.
En este sentido la perspectiva de este espacio curricular de filosofía de la educación tiene como condición de posibilidad de su fecundidad para la formación docente el que sea *situado*, es decir, saber que el pensamiento está siempre gravitado por el suelo que habitamos, culturalmente situado y sitiado, y, entonces el pensar filosófico empieza por saber estar y apunta siempre a una liberación y emancipación, en el horizonte de principios de justicia, de diversidad de modos de habitar el mundo, de apertura a múltiples lenguajes y alternativas de transformación.
En última instancia este espacio curricular, mediado por el conocimiento de los debates filosóficos contemporáneos relacionados con la educación, apunta a *aumentar la potencia de actuar* de los estudiantes, es decir, saber un poco más lo que pasa, y poder entonces sentirse "causas" y no meros "efectos".

Síntesis de contenidos:

El campo problemático de la filosofía de la educación:
- La ecuación modernidad-educación y su crisis contemporánea.
- La modernidad como cambio de fundamento (en relación a la antigüedad): del logos clásico a la episteme moderna. Relación del nuevo fundamento, el sujeto, con la educación: disciplinar el uso de la razón y de la libertad, salir del estado de naturaleza.
- La crisis de la modernidad y su ecuación con la educación. El lugar protagónico del lenguaje, la acción, la historicidad, la cotidianeidad, la corporalidad, la identidad, la diferencia, la alteridad.
- La modernidad como proyecto aún no realizado, como proyecto terminado y la pregunta si acaso hay modernidad fuera del ámbito nordeurocéntrico. El renacer de la filosofía práctica (ética, política, estética) y su tensión con la filosofía de la ciencia.

El pensamiento crítico:
- La relación de la teoría con la práctica: la mediación dialéctica.
- La relación del lenguaje con la acción y con el acontecer: pragmática y hermenéutica.
- La relación de la mismidad con la alteridad: interpelación ética.

Unidad Curricular: CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año- Segundo Cuatrimestre.
Carga horaria semanal: 3 hs. Cátedra.
Régimen de cursado: cuatrimestral
Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Este espacio curricular se propone como el ámbito propicio para la reflexión filosófica sobre el tema del conocimiento, uno de los ejes centrales del trabajo docente. Dos razones fundamentan este espacio. Por un lado, la necesidad de hacerse cargo de una visión amplia de la complejidad del tema, tratando de evitar reduccionismos, y, por el otro, plantear la relación intrínseca del problema del conocimiento con la educación, ya que lo que media y produce sujetos "educados" es, precisamente, el enseñar saberes y enseñarlos bien.
En este sentido se trata de formar conciencia gnoseológica, como un contexto amplio para comprender el conocimiento, aprendiendo a distinguir intenciones, intereses y actitudes, para ir formando la relación del docente con el conocimiento. Esta relación está necesariamente ligada al deseo de saber, que conecta con la singularidad misma de cada docente, y está ligada también al poder de enseñar o transmitir con razones, que configura el espacio público, como criterio válido de legitimación.
Es necesario darse cuenta que el conocimiento es histórico, tiene siempre contextos sociales de producción y modos diversos de circulación, que no son meras formas indiferentes a los contenidos, sino que se imbrican dialécticamente.
En este contexto de mirada amplia del conocimiento cobra una particular significación el recorte epistemológico, o sea, el tener criterios de validación científica de ciertos conocimientos, que junto a otros saberes (estéticos, tecnológicos, corporales) forman el conjunto de los saberes enseñables,
Es particularmente importante que los estudiantes se compenetren del sentido histórico de la concepción de la ciencia, de los debates que hoy atraviesan la epistemología y de la significación social que se le atribuye hoy al conocimiento. Para esto es fundamental que se aprenda a distinguir "información" de "conocimiento", y que se aprenda a defender que la distribución democrática del conocimiento, y no meramente de la información, es componente central de la justicia social.
Los recortes disciplinares, necesarios para la profundización del saber en un campo, no pueden ser excusa de exclusión de otros saberes ante la complejidad de lo real. Por el contrario, junto a la especificidad disciplinar es necesario formar una disponibilidad interdisciplinar, capaz de poner en juego las propias fronteras de la identidad disciplinar, precisamente porque se sabe que es un recorte, que no agota las perspectivas posibles sobre lo real, y que están siempre abiertas a nuevas interrogaciones.
Si bien formar un docente no es formar un científico, si es importante que en su formación se juegue el "espíritu científico", que aprenda a superar obstáculos epistemológicos, para que no obture su deseo de saber ni el deseo de saber de quienes aprenden con él.

Síntesis de contenidos:

La conciencia gnoseológica
La pregunta inicial es qué significa conocer, buscando sus diversas formas y relaciones, sin desconocer modos históricos de plantearlas, pero sin reducir la amplitud del conocimiento a una forma determinada:
- las dimensiones sociales, económicas y antropológicas del conocimiento humano,
- relación del saber con el deseo y con la acción,
- las relaciones del saber con el poder como dominio y con el poder como transformación.

El debate epistemológico
Se trata de abrirse al sentido de la "ruptura epistemológica" que se significa primariamente por su relación con la conciencia gnoseológica más amplia. Trabajar criterios y problemas en la delimitación de lo científico es lo importante de este contenido:
- la historicidad del concepto de ciencia (criterios de validación, lugar del método, lugar de las comunidades científicas, clasificación de ciencias).

- las luchas por la hegemonía en la delimitación del campo científico (ciencia e ideología, conflicto de interpretaciones).
- la tensión epistemológica entre "ciencias de la educación" y "pedagogía".

La disponibilidad interdisciplinar
El problema de la fragmentación del saber y el desafío de buscar modos de relacionar los saberes, evitando tanto las jerarquizaciones excluyentes como los compactados más o menos ilusorios, más o menos ideológicos.

Unidad Curricular: DIDÁCTICA GENERAL
Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Se espera que en este espacio los estudiantes puedan comprender la especificidad de la tarea docente: la enseñanza, entendida como la acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las instituciones educativas. Por tanto, se entiende que se trata de una acción compleja que requiere de la apropiación de teorías y conceptos específicos y de la comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas y metodológicas de la enseñanza para un adecuado desempeño en las escuelas y en contextos sociales específicos.
Se parte de la convicción de que la enseñanza puede ser una práctica importante que facilite la apropiación significativa de contenidos socialmente relevantes, la comprensión de su complejidad y de los procesos que la misma supone, facilitando el compromiso, de parte de los futuros docentes en la elaboración de construcciones metodológicas que apunten a salvar posibles diferencias en los capitales simbólicos de los/as alumnos/as. En este sentido es que se considera a la enseñanza como un dispositivo para el cambio y la mejora y para la democratización de los bienes culturales. Por ello es necesario el abordaje tanto de la dimensión teórica de la enseñanza, como de la dimensión política, epistemológica, ética y técnica. En esa dirección, en el tratamiento de los contenidos se tendrán en cuenta los diversos contextos en que los futuros docentes podrán desempeñarse.
También se aborda la problemática del currículo, en sus diversos niveles de concreción, entendiéndolo como un proyecto político-cultural, a la vez que pedagógico y como un campo de lucha en el que se juegan diversas concepciones de hombre y sociedad, ya que la comprensión de la problemática curricular por parte de los estudiantes, posibilita la asunción del trabajo docente, superando la perspectiva tecnocrática que lo coloca en el rol de operario que debe conocer los aspectos técnicos de su práctica, sin interesarse por las finalidades de la misma.
Se espera que a partir de lo abordado en Didáctica General, los estudiantes logren reconocer las problemáticas que presentan los contenidos a enseñar, identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos y las alumnas como base para su actuación docente, desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los/as alumnos/as, involucrarlos activamente a en sus aprendizajes y en su trabajo, acompañar el avance en el aprendizaje identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender, conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual, seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada, trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos
Se trata de un espacio en el que los desarrollos teóricos pueden enriquecerse a partir de las problemáticas que presenta la práctica, por lo cual es necesario que se prevean trabajos que posibiliten el ejercicio del uso de los marcos conceptuales para la lectura de dichas prácticas.

Síntesis de contenidos:

La Didáctica
- Configuración del campo. Distintas perspectivas: sus agendas.
- Dimensión teórica, política, epistemológica, ética y técnica.
- Tensiones entre Didáctica General y Didácticas Específicas.

La enseñanza
- La complejidad de la enseñanza, "la buena enseñanza", la tríada didáctica, la transposición didáctica. La comprensión de los contenidos escolares complejos.
- Teorías acerca de la enseñanza: diversos enfoques y modelos.
- La organización de la enseñanza: construcciones metodológicas, la arquitectura de la clase. El trabajo didáctico con las dificultades de aprendizaje. Los recursos socio-culturales que ofrece la comunidad. Materiales didácticos y recursos tecnológicos.
- La enseñanza como problemática y como solución a las dificultades de aprendizaje. Enseñanza y diversidad socio-cultural: el desafío de la Didáctica. La enseñanza en contextos específicos.
- El lugar de los métodos y técnicas en la historia de la enseñanza. Aportes de autores clásicos y contemporáneos. Experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe.
- Lecturas y escrituras académicas acerca de la problemática de la enseñanza.

El curriculum
- El curriculum como proyecto pedagógico, político y cultural. Como contrato pedagógico entre la escuela, la sociedad y el Estado. Fundamentos del curriculum.
- Teorías acerca del curriculum: influencia y superación de la perspectiva tecnocrática. Los aportes de las teorías críticas. Los conceptos de currículum prescripto, oculto, nulo, real como categorías esclarecedoras de las diversas dimensiones del curriculum. El desarrollo procesual del currículo.
- Niveles de concreción del curriculum. Los diseños curriculares y otros materiales curriculares con los que se lleva a cabo la propuesta política.
- El curriculum como organizador institucional. Componentes. Criterios de organización de los contenidos. Las adaptaciones curriculares: riesgos y posibilidades. Materiales de apoyo, el libro de texto como propuesta editorial.
- El docente como mediador en los procesos de construcción y desarrollo del curriculum.
- Lecturas y escrituras académicas acerca de la problemática del curriculum.

La evaluación
- Evaluación como práctica social desde los diversos enfoques acerca de la enseñanza. Los diferentes objetos de evaluación.
- Evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje como dispositivo para la comprensión y mejora de los procesos realizados.
- Connotaciones socio-políticas, teóricas, epistemológicas, pedagógicas, éticas y técnicas de los procesos evaluativos. Instrumentos de evaluación.
- Evaluación y diversidad socio-cultural.

Unidad Curricular: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año
Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato curricular: Materia

Fundamentos:

El mundo contemporáneo ha sido fuertemente impactado por las tecnologías de la información y la comunicación. Como nunca antes en la historia de la humanidad, las profundas transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas se encuentran íntimamente vinculadas al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

La introducción de estas tecnologías a la vida cotidiana dio lugar al surgimiento de un nuevo escenario, un nuevo tipo de sociedad dinámica y compleja que se traduce y hace síntesis en el concepto de *sociedad del conocimiento*, en la que la información y el conocimiento cobran un protagonismo sin precedentes.
En este contexto, pensar en las tecnologías de la información y la comunicación, denominadas comúnmente TIC, supone considerarlas desde una dimensión sociocultural que trascienda lo instrumental, lo operativo, el mero uso de equipos y programas. Supone centrar la mirada en el impacto social y cultural que ellas propician en torno a los fenómenos comunicacionales y a la construcción de conocimientos. Impacto que ha facilitado nuevas formas de acceder a la información y al conocimiento, que estableció nuevos entornos para la comunicación y la interacción, mucho más dinámicos y flexibles, en los que las barreras de tiempo y espacio se modificaron sustancialmente.
Estas tecnologías ocupan un lugar de relevancia en la vida social y moldean la cotidianeidad de los sujetos. Principalmente son los/as niños/as y jóvenes quienes se han apropiado con más naturalidad de las TIC, hacen uso de ella para comunicarse, para expresar sus ideas, emociones y sensaciones, para buscar información, para investigar. En ellas encuentran una excelente vía para la recreación y ocupación de su tiempo libre, se constituyen en la ventana a través de la cual hoy exploran el mundo y le otorgan sentido a la experiencia.
Esto interpela fuertemente a la educación, reclama a la escuela y, por ende, a los maestros y las maestras, saberes nuevos que les permitan comprender la emergencia de esas nuevas formas de comunicación, de producción y distribución del conocimiento, es decir, comprender que hay *nuevas formas* de aprender que demandan *nuevas formas* de enseñar.
Estas "nuevas formas" están sustentadas en múltiples lenguajes, significan otros "códigos" que deben ser apropiados en el campo educativo. Incluir las TIC en el currículum es una de las maneras de lograrlo. Incluirlas como un nuevo espacio para la discusión, la participación, el diálogo de saberes, la reflexión sobre la propia práctica, como una estrategia de inclusión social, como una alternativa que posibilite la igualdad de oportunidades de acceso a la información y al conocimiento, como un aporte para buscar el encuentro con el otro, para instituir nuevamente el deseo de aprender y la pasión por enseñar, para lograr aprendizajes.
Es desde esta perspectiva que se incluyen las tecnologías de la información y la comunicación a la formación docente inicial. En este espacio curricular se abordan desde dos dimensiones, a saber:

- Una, vinculada a la reflexión crítica acerca de las implicancias de las TIC en el escenario socio cultural actual, en la cotidianidad de los sujetos y las instituciones educativas. Desde esta dimensión se busca re-pensar la realidad, comprender que han cambiado las formas de acceder al conocimiento, las formas de construirlo, de interactuar con otros. Reconocer la existencia de la multiplicidad de lenguajes con los que se puede pensar, comunicarse y otorgarle sentido al mundo.
- Otra, vinculada a las posibilidades de uso pedagógico desde donde se aborda la relación TIC-enseñanza. Esta dimensión se centra en conocer las posibilidades que ofrecen estas tecnologías para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien este espacio curricular está planteado para ser abordado de modo presencial, sería interesante que se organizaran instancias en las que los estudiantes pudieran experimentar y ponerse en contacto con entornos virtuales que acompañen y potencien las actividades presenciales. Una excelente vía para concretarlo puede ser el uso del campus para la creación de un *aula virtual* para la unidad curricular, donde los estudiantes accedan a las clases, a los materiales y a las herramientas comunicativas disponibles en la plataforma. Si el instituto no cuenta con esta herramienta, se puede pensar en el diseño de un blog de la unidad curricular, un grupo de noticias o un foro de debate. El uso de entornos virtuales no sólo da oportunidad de extender la clase más allá de las fronteras del aula, sino que además potencia la interacción entre pares, la reflexión y la construcción de conocimiento en forma colaborativa.

Síntesis de contenidos:

Las tecnologías de la información y la comunicación y el contexto sociocultural:

- Dimensión sociocultural de las TIC. Análisis y debates actuales.

- La sociedad del conocimiento, la sociedad de la información y la sociedad red. Características principales.
- TIC y Educación. Análisis y debates actuales.
- Las TIC dentro y fuera de la escuela. Las "nuevas alfabetizaciones" y las TIC.

Las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de enseñanza y aprendizaje:
- Las TIC como agentes de innovación educativa.
- TIC y Enseñanza: el potencial educativo de las TIC. La incidencia de las TIC sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Debates actuales sobre las TIC en el aula: recurso, herramienta, entorno o contenido.
- Aporte de las TIC a los procesos de cognición. Efectos cognitivos de la interacción con las TIC: la cognición físicamente repartida; la cognición situada; el aprendizaje colaborativo; el aprendizaje cooperativo.
- La incorporación de las TIC a la enseñanza. Desarrollos organizacionales y dinámicas de trabajo con TIC. Las TIC en el proyecto de la institución, criterios para pensar su inclusión en la escuela y en el aula.
- Estrategias didácticas para la incorporación de las TIC a las actividades diarias. Características generales. Exploración, diseño y evaluación de estrategias didácticas.
- El potencial educativo de Internet: posibilidades de uso pedagógico. La información en la red. Criterios de búsqueda y validación. Construcción de categorías.
- El software educativo. Tipos, características generales. Posibilidades y limitaciones didácticas. Criterios didácticos para su elección y evaluación.

Unidad Curricular: HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA ARGENTINA
Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año
Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Este espacio curricular procura *"asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión y trabajo docente, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socioeducacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza"* (Res. CFE N° 24/07 "Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial").
La Formación General, campo al que pertenece esta unidad, representa el encuadre conceptual y el andamiaje necesario para la construcción de los saberes de los otros dos campos curriculares y, en particular, de las prácticas docentes.
Se trata de marcos conceptuales en construcción que deberán ser *problematizados* teniendo en cuenta situaciones políticas, sociohistóricas, económicas, culturales y educativas específicas y de los desafíos prácticos.
Este espacio curricular presenta un *abordaje histórico social* de fundamental importancia para comprender tanto las relaciones entre Sociedad, Estado y Educación (retomando lo trabajado en Pedagogía), como las identidades y prácticas docentes teniendo en cuenta los contextos históricos, políticos, culturales, sociales, económicos y normativos. Evitando cualquier exposición lineal de etapas, es importante ampliar la mirada desde la perspectiva de las relaciones dinámicas entre la prescripción estatal y las imágenes sociales y político-pedagógicas en la conformación de la enseñanza en las escuelas y de la docencia. Se propone un recorrido por la historia social de la educación argentina, sus historias escolares, locales, biográficas. Esto permite a la docencia futura, tomar distancia del presente y tener la posibilidad de imaginar futuros e "inéditos viables", relativizando su supuesta eternidad.
De esta manera, este abordaje busca brindar herramientas para fortalecer el lugar de los docentes como sujetos de conocimiento y como productos y productores de esta historia. La dimensión

histórica de las escuelas, así como la de las prácticas de enseñanza, puede contribuir a reconocer las huellas y legados de esta emergencia y de estas luchas en las interacciones cotidianas. Por otra parte, es también una forma de dejar de considerar al presente como inevitable y ayudar a imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación a través de interrogar sus dinámicas, sus dispositivos y sus estructuras, para modificarlas; "colocarse" frente a la realidad.
El estudio de los procesos históricos de la educación tiene por objeto, también, el reconocimiento de aquellas prácticas sedimentadas que tuvieron origen en el pasado y que perduran en el presente, como también permite resignificar ciertos rasgos identitarios santafesinos, argentinos y latinoamericanos en figuras de maestros y maestras y en experiencias educativas de la provincia, el país y Latinoamericana.
Por otra parte, la *perspectiva política* pone en el centro del análisis a la educación y a los sistemas educativos como política pública. Poner en cuestión marcos conceptuales en los cuales se fundan y desde los cuales se piensa lo político, como también problematizar los vínculos planteados entre educación y política.
Es decir, se trata de analizar el rol del Estado en la configuración del sistema educativo argentino y las relaciones que se fueron dando entre los actores, los conocimientos y el campo político a lo largo de la historia, como resultados de una construcción histórica y como generador de procesos en los que intervienen diversos sujetos sociales. Es importante brindar los andamiajes necesarios para entender que tanto las macropolíticas como las construcciones normativas y las regulaciones, son construcciones epocales, vinculadas a procesos mundiales, a paradigmas vigentes y a relaciones de poder. Analizar las estrategias en las políticas estatales que involucran modificaciones internas en el Sistema Educativo, implica reflexionar sobre las modalidades y peculiaridades del Sistema Capitalista y las determinaciones que en ese marco se producen con respecto a los modelos de educación hegemónicos y contra-hegemónicos, enmarcado también en la dimensión normativo-jurídica, las cuales concretan líneas de las Políticas Educativas propias de cada contexto socio histórico, expresándose las mismas, en micropolíticas.
La comprensión de los procesos históricos y políticos favorecerá la comprensión de los múltiples escenarios en los que se desarrollan las prácticas de enseñanza.
El propósito fundamental de este espacio es que los estudiantes, construyan y se apropien de los elementos conceptuales necesarios para abordar los procesos político-pedagógicos complejos que se dan en el marco general del Sistema Educativo y en el interior de las instituciones educativas en particular, posibilitándoles genuinas intervenciones.

Síntesis de contenidos:

- La naturaleza del orden político y la discusión de la ley. Diferentes perspectivas modernas. El escenario social de la modernidad y la constitución de los sistemas educativos.
- Relaciones entre Estado, Educación y Sociedad. Trabajo docente como trabajo ético político, toma de decisiones, intervención y participación.
- Origen, consolidación y crisis del Sistema Educativo Argentino. Bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema Educativo Provincial.
- Los períodos de la Educación Nacional. Los límites histórico-políticos de la memoria y la imaginación instituyente. La construcción del Sistema Educativo Argentino (1884-1916). En lo histórico social: proceso inmigratorio de la Argentina, particularmente en el período 1880-1910. Período de mayores transformaciones sociales, en particular en el Litoral y en Buenos Aires, mayor asentamiento de inmigrantes. Rosario, la ciudad y el puerto más importante del interior. Santa Fe, fin de consolidación de la Pampa Gringa y la primera huelga chacarera. El Grito de Alcorta (1912). Ley Nacional de Educación Común N° 1420/84. Unificación del sistema educativo argentino como forma de "unificar" la sociedad heterogénea desde lo cultural y lo social. Crisis del sistema educativo nacional e intentos de reforma (1916-1943). Ascenso de los sectores medios, triunfo del radicalismo. La Reforma Universitaria (1918) y su influencia en toda América Latina. Semana trágica de 1919 y las matanzas de los obreros de la Patagonia (1921-1922). El proyecto educativo entre 1943 y 1955. Los gobiernos peronistas, el sistema de enseñanza oficial, creación de las universidades obreras. El debate en el período 1955-1958: educación laica o libre. Nuevo sistema universitario. Intentos de modernización y reformas del

sistema educativo nacional (1958-1976). El proyecto educativo en el gobierno militar (1976-1983). La transición democrática (1983-1989). El Congreso Pedagógico Nacional.
- Políticas neoliberales en Argentina. Consolidación de las propuestas neoliberales en Argentina. Políticas de control. Ley Federal de Educación N° 24.195. Centralización-descentralización; modificación de la estructura del sistema educativo; el nuevo rol del Estado. Marcos normativo-jurídicos. Sistemas nacionales de evaluación.
- Las políticas neoliberales desde la historia latinoamericana comparada.
- Fundamentos de la Política Educativa de la Jurisdicción y del Nivel. El Sistema Educativo de la Provincia de Santa Fe. Estructura, dinámica y participación de los sujetos sociales.
- Papel del Estado y los sentidos de lo público. Gobierno de la Educación. Financiamiento.
- Políticas, legislación y administración del trabajo escolar.
- Organizaciones sindicales docentes, condiciones de trabajo, carrera docente. Otras organizaciones: redes y grupos de docentes, colectivos de trabajo docente.
- Formación docente: historia y características actuales. Instituciones de formación docente. Normativa vigente a nivel nacional y provincial. Género, educación y trabajo docente.
- Organización escolar. Institución: como objeto de estudio. La escuela como institución social. Análisis institucional. Cultura, poder y conflicto en la organización escolar. Dimensiones, concepciones y fuentes del poder. La cultura escolar. Autonomía institucional.

Unidad Curricular: ÉTICA, TRABAJO DOCENTE, DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA
Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año
Carga horaria: 3 hs. cátedra.
Régimen de cursado: anual
Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Este diseño enmarca la formación docente en el contexto de una responsabilidad ético-política. Lo propio de este espacio curricular es ofrecer elementos reflexivos que permitan explicitar y fundamentar la dimensión ética y política de la tarea educativa, lo cual es mucho más que una mera deontología profesional.
¿Qué lugar ocupa la ética en la formación docente? Para responder a esta pregunta es necesario aclarar que se trata aquí de trabajar una disciplina filosófica, que permite dar argumentos y fundamentar la responsabilidad moral del trabajo docente. En este sentido es importante partir de distinguir ética y moral (o morales), precisamente porque la ética es el espacio reflexivo que toma como objeto la moral o las pretensiones de moralidad de las acciones. Sin este espacio reflexivo de argumentación crítica, que es lo propio de la ética, la moral se reduce o las costumbres, o las creencias, o a modos de comportarse simplemente por tradición o por fe, o por mera convicción subjetiva sin razones. Es la ética, como disciplina racional y argumentativa, capaz de exponer críticamente las razones de actuar, la que puede garantizar no caer en dos escollos básicos cuando de moral se habla: uno, el fundamentalismo moral, que consiste en no admitir la discusión de las razones de la moral que se tiene, porque se parte de creer que las propias son las únicas válidas (dogmatismo), y, por otro lado, el subjetivismo moral, que supone que no hay razones intersubjetivas o públicas, porque la moral es cuestión de cada uno y da lo mismo cualquiera (escepticismo).
Lo que se propone este espacio es precisamente una reflexión crítica sobre las pretensiones de moralidad, para poder sostener crítica y argumentativamente las opciones morales.
Es decir, la ética es enseñable, hay una larga tradición disciplinar que acuñó categorías y argumentaciones, que fueron configurando verdaderas teorías éticas, que pueden discutirse críticamente.
Se busca que el futuro docente aprenda a discernir la dimensión ética de su propio trabajo y de los problemas que enfrentará en su práctica profesional.
En esta línea se comprende que la formación ética es también formación ciudadana, porque la ciudadanía no es una categoría meramente jurídica o sociológica, y hoy, de una manera especial, hay que enfatizar su dimensión ético-política. Ante el abismo entre la ética y la política, tan

marcado en los últimos años, e incluso defendido por algunas teorías, es responsabilidad de la formación docente plantear con claridad la superación de esa perspectiva y trabajar para que se entienda que ser un buen docente implica ser, simultáneamente, una buena persona y un buen ciudadano.
Es que la docencia puede ser entendida como una "virtud ciudadana". Virtud, porque es el hábito de saber elegir con razones (deliberando) y en cada caso lo que se enseña, que entonces es bien, y virtud ciudadana, porque el conocimiento que enseña se legitima públicamente y porque introduce en el ámbito público a quien se lo apropia tomando la palabra.
Enseñar y aprender son acciones que contienen una dimensión ética y política.
Justamente por esto, y como sentido de la dimensión ético-política del trabajo docente, es clara la relación con los Derechos humanos, en particular con el derecho humano a la educación, a aprender y a enseñar. El fundamento de los derechos humanos es, justamente, la dignidad de la persona, y se traduce en la responsabilidad ante la interpelación ética del otro en cuanto otro, es decir, en la justicia para todos. Y el trabajo docente, por definición, es estar abiertos a la interpelación del otro en cuanto otro, responsabilidad de acogida y hospitalidad, sin pretender jamás reducir a la "mismidad" del docente la "alteridad" del estudiante.
Es en este espacio, finalmente, donde es posible resignificar hoy el sentido de la autoridad docente, precisamente como esta responsabilidad, y, al mismo tiempo, aumentar la potencia de actuar, saberse agentes, y por lo mismo hacerse cada vez más dignos de enseñar.

Síntesis de contenidos:

En torno a la ética:
- La distinción ética y moral.
- El problema de la acción: tensión entre lo singular, lo particular y lo universal.
- Distinción de modos de argumentación ética.
- Éticas eudemónicas: el bien como fin y el problema de la felicidad: la virtud de la prudencia.
- Éticas deontológicas: la norma como deber y el problema de la justicia: la autonomía moral.
- Éticas utilitaristas: el bienestar de cada uno y el de la mayor cantidad posible.
- Éticas de la responsabilidad: la apertura a la diferencia y a la alteridad.

En torno a la ciudadanía:
- La relación de la ética con la política.
- Pertenencia, identidad y lucha por el reconocimiento.
- Autonomía, libertad y participación.
- Movimientos sociales, multitud, carácter político de la mera vida.

En torno a los Derechos Humanos:
- La discusión sobre su fundamentación.
- La historia progresiva de los derechos humanos.
- La sistematicidad e inseparabilidad de los derechos humanos.
- Derechos humanos y educación.

4.3.2 Campo de la Formación en la Práctica Profesional

El campo de la formación en la práctica profesional acompaña los otros dos como eje estructurante de la formación y apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para el trabajo docente en diversos contextos, tanto escolares como socio-comunitarios, que requieran o posibiliten prácticas pedagógicas.
El concepto de praxis (Freire, 1986), entendida como el conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, permite comprender la importancia de superar los modelos positivistas tradicionales de formación para el trabajo docente, en los que, desde una visión "aplicacionista" se planificaba la práctica al final de la carrera como el momento en el que el futuro docente debía saber aplicar los conocimientos

teóricos aprendidos previamente, modelo formativo que resultó altamente reproductor de prácticas acríticas.
Desde otra perspectiva, el Trayecto de Práctica es considerado como una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas pedagógicas, entendiéndolas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la definición clásica que las asimila exclusivamente a las prácticas escolares de enseñanza y a la tarea de dar clase.
Se concibe entonces la formación, como un trayecto en el que pueden destacarse etapas claves: la biografía escolar, la formación inicial, la socialización profesional y el desarrollo profesional. Los aprendizajes realizados durante la propia biografía escolar y durante los procesos de socialización profesional se constituyen en aprendizajes de mayor impacto en la manera en que se asume la práctica, en relación a lo que se aprende en los momentos sistemáticos de formación. Durante todo ese trayecto formativo se va conformando el "habitus" (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2004), -esquemas adquiridos en la historia incorporada, puestos en acto en las prácticas cotidianas- organizadores de la acción, lo menos conciente del oficio. En esa dirección es importante que un curriculum formador contemple diversos dispositivos que posibiliten una revisión crítica de los modelos internalizados, un trabajo sistemático con el habitus profesional.
Desde estos aportes, la formación en la práctica profesional, desde el inicio de la carrera, y como responsabilidad de todos, es un dispositivo de fundamental importancia, siempre y cuando la reflexión se presente como la columna vertebradora, entendiendo por tal la posibilidad de confrontar teoría-práctica y de socializar las nuevas construcciones que dicha confrontación genere. Si la propuesta es formar docentes reflexivos, que puedan darse cuenta y dar cuenta de los fundamentos de sus propias acciones, de las creencias y valores que las atraviesan y que puedan socializar su trabajo, es necesario que el taller de la práctica construya dispositivos de formación que posibiliten la revisión crítica de los modelos internalizados acríticamente. El espacio de la práctica debe provocar la apropiación de esquemas conceptuales y prácticos que no se diluyan durante los procesos de inserción en los lugares de trabajo. En todas las actividades propuestas es necesario, además, permear el análisis de la perspectiva de género para desnaturalizar/visibilizar prácticas sexistas en el hacer cotidiano al interior del colectivo docente.
A tal fin, se hace imprescindible que, además de la formación teórico-conceptual en los distintos espacios curriculares, se proyecte una inserción paulatina en los lugares de trabajo y se potencie el trabajo en taller, superando algunas deformaciones que dicha modalidad ha sufrido a veces en su desarrollo. Por ello, el campo de la formación en la práctica está conformado por cuatro talleres articulados entre sí.
El permanente trabajo teórico-práctico en taller y la articulación de la práctica con todos los otros espacios curriculares del diseño, evitarán caer en una concepción "inmersionista", que entiende que la práctica se aprende sólo con insertase en la misma. Es importante que en los Talleres de Práctica se retomen permanentemente los conceptos y teorías trabajados en los otros campos, operativizándolos y problematizándolos en función de la práctica. Pero, además, en los Talleres de Práctica se abordarán contenidos específicos que acompañarán las experiencias y su reflexión. Desde esta perspectiva, el Trayecto de Práctica se convierte en una instancia privilegiada para poder pensar e intervenir en procesos concretos de enseñanza, al tiempo que poder compartir también aquello que se piensa.
Esta tarea se realizará en *instituciones asociadas,* definidas como aquellas en las que los estudiantes se insertarán para llevar a cabo las experiencias de prácticas profesionales, las que, articuladas con la formación teórica, les permitirán apropiarse de los saberes necesarios para desarrollar el trabajo pedagógico. Las escuelas asociadas constituyen ambientes de formación y de aprendizaje en los contextos en los que los/as futuros/as docentes deberán desempeñarse.
En tarea conjunta, el *Co-formador* -el docente que colabora en la formación de los estudiantes- recibiéndolos e integrándolos paulatinamente en el trabajo escolar, trabajará a partir de acuerdos consensuados con los profesores y las profesoras de práctica. Los co-formadores tienen a su cargo la orientación de los estudiantes, se constituyen en el primer nexo entre la institución formadora y la escuela y posibilitan que los estudiantes se relacionen con el proyecto institucional, con el contexto, con las prácticas escolares y áulicas, con el grupo de alumnos y alumnas, conjuntamente con los/as profesores/as de práctica. Tienen la función de favorecer el aprendizaje de las prácticas contextuadas, acompañar las reflexiones, ayudar a construir criterios de selección,

organización y secuenciación de contenidos y de propuestas didácticas y sistematizar criterios para analizar las prácticas.
Para definir sus instituciones asociadas, las instituciones de formación inicial realizarán un estudio de posibilidades y necesidades del medio, teniendo en cuenta la inserción laboral de sus graduados, las instituciones en las que habitualmente se llevaban a cabo las prácticas, las que están dispuestas a contraer compromisos mutuos y concretar proyectos. A los efectos que los estudiantes conozcan los distintos contextos en los que pueden desarrollar su trabajo se establecerán convenios con diversas instituciones del nivel (urbanas, urbano-marginales, rurales u otras instituciones que ofrecen servicios educativos del nivel, incluyendo situaciones en las que se integran sujetos con discapacidades transitorias o permanentes), y con instituciones socio-comunitarias (bibliotecas, museos, organizaciones no gubernamentales, clubes, vecinales, dispensarios, medios de comunicación, hospitales, entre otras). Lo que no supone que cada estudiante deba pasar por todas las experiencias (sí por distintas), por cuanto ello impediría la profundización de las mismas; sino que en el proceso de socialización en el taller todos tengan la posibilidad de conocer distintos lugares de inserción laboral. También es aconsejable que participen en el desarrollo de algunos encuentros en los talleres, docentes invitados que puedan ser consultados acerca de las prácticas en diferentes contextos.
Las *prácticas escolares* se desarrollan en instituciones educativas del Sistema Educativo Provincial, lo que supone no exclusivamente el aprendizaje de saberes necesarios para desempeñarse en el ámbito del aula, sino para conocer e integrarse a la institución, y para comprender el contexto. Las prácticas en escuelas son centrales en la formación de docentes por cuanto el título los habilita para desempeñarse en el nivel y/o modalidad para el que se cursa.
Ahora bien, sabemos que la educación es una práctica social que trasciende el espacio escolar. En este sentido, puede afirmarse que la educación supone un proceso de transformación personal, interpersonal, comunitaria contextuada. Implica asumir las ocasiones que brinda la convivencia humana en multiplicidad de contextos, a veces en situaciones conflictivas, para alimentar el mutuo crecimiento. En esta línea es clave la participación de los estudiantes en ámbitos culturales, científicos, del arte, de investigación. Prácticas plurales, experiencias diversas de nuestros estudiantes, en espacios comunitarios y sociales como forma de comprender la realidad e intervenirla, siendo parte de este proceso complejo. De esta manera, los estudiantes (en lo personal y como colectivo) construyen sentidos que problematizan la realidad y la hacen transformable, para trabajar con: infancias, jóvenes, adultos “de” y “en” sus comunidades. De allí que resulte fundamental que los futuros docentes, vivan experiencias y aborden marcos teóricos que les permitan pensarse e intervenir como educadores en proyectos comunitarios y en diversidad de situaciones de la vida social.
Por esta razón, se incluyen *prácticas de intervención socio-comunitarias*, además de las escolares y áulicas, que los estudiantes podrán concretar según las oportunidades y necesidades que plantee el medio, a través de la participación en proyectos específicos.
Los estudiantes que hayan realizado prácticas socio-comunitarias en alguna institución reconocida, podrán presentar constancias de las mismas, acompañadas de documentación referida a los proyectos realizados, lo que será evaluado por el equipo de trabajo a los efectos de analizar si es posible acreditarlas como algún tramo de las experiencias previstas.
Las experiencias en instituciones escolares serán orientadas y supervisadas por los profesores de práctica, los de áreas específicas –integrantes del ateneo- y los docentes co-formadores de las escuelas asociadas. Las experiencias en instituciones socio-comunitarias serán orientadas y supervisadas por los profesores de práctica y responsables que designen dichas instituciones. Se podrá solicitar el apoyo de otros docentes de la institución formadora.
En tanto “construcción”, el Trayecto de la Práctica implicará la aproximación sistemática a la realidad socio-educativa y a las prácticas docentes mediante la apropiación de diferentes estrategias de obtención y manejo de información y diversos procesos de elaboración de conocimientos y de trabajo. Por ello se prevé en los talleres el abordaje paulatino de instrumentos de *investigación,* hasta culminar con la elaboración de un trabajo integrador.
En el marco del Taller de Práctica II se prevé el desarrollo del Seminario *Lo grupal y los grupos en el aprendizaje* y en el marco del Taller de Práctica III el Seminario *Las instituciones educativas*. Estos Seminarios estarán a cargo de los profesores/as de práctica, que tienen a su cargo el Taller

en el cual se insertan, tendrán una acreditación independiente y la evaluación se llevará a cabo según lo previsto para ese formato.
La distribución de las horas a cumplimentar por los estudiantes en las instituciones asociadas, previstas para cada año, es sólo tentativa. Las instituciones podrán redistribuirlas según el proyecto institucional, siempre y cuando se cumplimenten la totalidad de horas previstas y se programe una inserción diversificada y progresiva.
Conforman el campo los siguientes espacios formativos:

Primer Año:
- Taller de Práctica I

Segundo Año
- Taller de Practica II
- Seminario Lo Grupal y los Grupos en el Aprendizaje

Tercer Año
- Taller de Practica III
- Seminario Las Instituciones Educativas

Cuarto Año:
- Taller de Práctica IV

Unidad Curricular: TALLER DE PRÁCTICA I
Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año
Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato Curricular: Taller

Fundamentos:

En el primer Taller se espera que los estudiantes puedan llevar a cabo un análisis reflexivo de su propia construcción subjetiva en relación a la carrera elegida, a partir del abordaje de materiales teóricos, de recursos metodológicos y de programadas inserciones en lugares de trabajo. Teniendo en cuenta que las prácticas son producto de un complejo entramado en el que se ponen en juego tanto la propia historia como los procesos sociales e históricos, es necesario comprender los acontecimientos que posibilitaron la construcción de las prácticas docentes como una producción contextuada.
Si bien los estudiantes ingresan a la carrera con un gran caudal de experiencias previas acerca de la docencia, el primer Taller de la práctica supone un momento inaugural, primigenio en sus aprendizajes acerca de ¿qué es lo específico de la tarea?, ¿cómo se constituyeron y cuáles son las actuales condiciones sociales, políticas y culturales de quienes trabajan en la docencia latinoamericana, argentina y santafesina?; ¿cómo se fueron construyendo las diversas metáforas acerca de la tarea: vocación, apóstol, oficio, profesional, trabajador a lo largo de la historia de la docencia argentina?; ¿cómo se fueron construyendo algunos mandatos culturales relacionados con el género, con las funciones de docente, madre, mujer?
Se trata del abordaje de la conformación subjetiva e histórica de la tarea de educar, de la recuperación de la historia social del trabajo docente en figuras de maestros/as, de la formación social de la docencia a través de experiencias escolares y de la cotidianidad escolar. Se apunta a que, desde la reflexión, los estudiantes puedan desandar procesos históricos sociales que impactan en la constitución subjetiva: la relación con el conocimiento, la autoridad, la vinculación con las normas, el control del cuerpo, las problemáticas de género entre otras.
En síntesis, en el Taller de Práctica I se tenderá a recuperar el apasionamiento, el conocimiento, la cultura, el compromiso social, la esperanza y la creatividad en la tarea de enseñar.

Síntesis de contenidos:

Eje de trabajo:
Hacer docencia hoy: la constitución subjetiva y social del trabajo docente.

La modalidad de Taller:
- Formatos posibles, los tiempos, espacios y agrupamientos en el Taller.
- Diversas concepciones acerca de la relación teoría-práctica. La perspectiva desde el concepto de praxis.

Las prácticas como construcciones subjetivas:
- La formación docente como trayecto, los momentos claves del mismo. La biografía escolar, los procesos de socialización profesional, la formación inicial, el desarrollo profesional.
- La dimensión subjetiva del trabajo docente: la propia historia, recorridos, trayectorias, itinerarios escolares. Figuras de profesores/as y docentes memorables a nivel personal. El valor de la transmisión simbólica. Las experiencias de formación.

Las prácticas como construcciones sociales:
- La construcción política y social del trabajo docente: tradiciones que impactaron, mandatos y metáforas acerca de la docencia. Los mandatos socio-culturales de "desexualización" de la figura de la maestra.
- Políticas de formación, las instituciones de formación, la gremialización. La problemática de género en el trabajo docente. Las formas de construcción de la autoridad en la sociedad y en la escuela. Figuras de profesores/as y docentes memorables a nivel regional, provincial, nacional, latinoamericano, internacional.
- La dimensión cultural de la función docente: los educadores como transmisores y recreadores de cultura.
- Prácticas docentes, prácticas de enseñanza, prácticas pedagógicas.
- Acercamiento a la multiplicidad de contextos en los que se lleva a cabo el trabajo docente.

Instrumentos de lectura y análisis de las prácticas:
- La observación, la entrevista, la narrativa autobiográfica.
- La mirada etnográfica como dispositivo de comprensión de la totalidad.

Unidad Curricular: TALLER DE PRÁCTICA II
Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato Curricular: Taller

Fundamentos:

En el segundo Taller se espera que los estudiantes se inserten plenamente en una experiencia socio-comunitaria, que les permita experimentar la educación en su dimensión de práctica social. Entendida ésta en términos de "praxis", requiere tanto un compromiso con acciones concretas como con instancias de reflexión que habiliten a un retorno crítico a la acción, potenciando su sentido humanizante. Se tenderá a que se comprenda el quehacer educativo desde su perspectiva profundamente social, por lo que el concepto de diversidad socio-cultural atravesará el desarrollo del Taller.
También se llevarán a cabo inserciones en instituciones educativas, articulándolas con lo trabajado en Didáctica General y en las áreas específicas.
Se trata de que comiencen a asumir el trabajo pedagógico como una práctica socio-política, fundamentada, rigurosa y comprometida individual y socialmente, en el que el trabajo áulico como

espacio privilegiado para el desarrollo de la enseñanza, adquiera un lugar primordial, aunque no único, en una formación inicial que los habilita para ese desempeño.
En esa dirección, en el Taller de Práctica II se profundizarán algunos instrumentos que se comenzaron a trabajar en el Taller I (la observación, la narrativa y la entrevista) y se incluirán otros como el diario de clases, el portafolio, el análisis de documentos y dispositivos de sistematización y comunicación de las experiencias socio-comunitarias.
El trabajo con la observación de situaciones áulicas e institucionales cobrará un lugar importante, como así también el abordaje de materiales curriculares específicos. Se trabajará con simulaciones, análisis de casos, observaciones, construcciones de pequeños proyectos pedagógicos y de instrumentos posibles. Se iniciarán pequeñas experiencias de acompañamiento, colaborando en tareas tales como: preparación de actividades, coordinación de grupos, preparación de actos escolares, participación en organismos internos de las escuelas, participación en reuniones, en salidas con los/as alumnos/as, en tareas administrativas, entre otras.

Síntesis de contenidos:

Eje de trabajo:
Múltiples sujetos y prácticas.

El desafío del trabajo docente: la atención a la heterogeneidad:
- El aula como espacio de trabajo pedagógico, social, cultural y epistemológico. La complejidad del aula y de otros contextos educativos. El respeto por las diferencias, la búsqueda de la igualdad de oportunidades.
- El ámbito de las prácticas educativas más allá de la escuela: el barrio, sus instituciones, bibliotecas, centros culturales, clubes, centros comunitarios, otros, como espacios educativos.
- Identificación de acciones y proyectos socio-comunitarios, en los cuales se articulan diversidad de organismos, entre estos, la escuela.
- La educación popular: principios y fundamentos desde una perspectiva histórica, situación actual.
- El conocimiento del medio, su importancia para las adecuaciones curriculares.
- La planificación de las intervenciones pedagógicas. Los proyectos áulicos, las unidades de trabajo, la organización de las intervenciones pedagógicas. Las adecuaciones curriculares como dispositivos de igualdad de oportunidades. Posibilidades y riesgos.
- Materiales curriculares: normativa curricular, propuestas editoriales, construcciones a cargo del docente.
- Construcciones metodológicas en diversos contextos y con sujetos diferentes. El uso de los recursos del medio y de las nuevas tecnologías. Materiales didácticos.

Instrumentos de lectura y análisis de las prácticas
- La observación, el registro de las experiencias, el portafolio, el análisis de documentos.
- El diario de clase como recurso reflexivo: de investigación, socialización y modificación de las prácticas.
- La sistematización de experiencias socio-educativas: aportes teórico-metodológicos.
- Herramientas de comunicación popular para la sistematización y difusión de experiencias valiosas de educación y participación social.

LO GRUPAL Y LOS GRUPOS EN EL APRENDIZAJE
Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año
Carga horaria: se desarrollará dentro de la carga horaria prevista para el Taller de Práctica II, con una totalidad de 24 hs. cátedra.
Formato Curricular: Seminario

Fundamentos:

Se espera que el Seminario aporte los marcos teóricos necesarios para la comprensión de los grupos, su conformación y sus complejas dinámicas, como así también que posibilite la construcción de dispositivos grupales que faciliten la intervención tanto en contextos escolares como en los socio-comunitarios. Tiene como propósito, además, que el estudiante comprenda los grupos de trabajo y de aprendizaje, los historice en su conformación, ya que visualizar los atravesamientos contextuales y subjetivos posibilita reconocer el valor formativo de los procesos grupales, aprovechar sus dinámicas internas y construir dispositivos de intervención que favorezcan la solidaridad y el reconocimiento del otro. La comprensión de los procesos grupales facilita el respeto por las diferencias, la capacidad para aceptar otros puntos de vista y negociar acuerdos y proyectos en común.
El trabajo en este Seminario promueve que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de entender el aula desde lo grupal, que además puedan realizar una lectura psico-social de los procesos grupales, utilizar y construir diversas técnicas, lo que les posibilitará también integrase como miembros activos a los grupos de pares. Todo ello permitirá la superación de los enfoques didácticos que promueven el individualismo y la competencia.
Se trabajará como Seminario en el que se profundizarán los aportes teóricos que favorecen la comprensión de lo grupal, se construirán dispositivos grupales de intervención, se realizarán ejercicios de desarrollo de técnicas grupales. Por lo que la aprobación del Seminario requerirá tanto de la participación activa y productiva en el mismo, como de la presentación y defensa del trabajo final. Tendrá una acreditación independiente del Taller de Práctica II, pero a la vez articulada con el mismo. La institución podrá decidir el momento del año y la periodicidad con la que se desarrollará, atendiendo a la organización general del proyecto institucional, siempre y cuando se respete la cantidad de horas previstas.

Síntesis de contenidos:

Aportes teóricos a la comprensión de los procesos grupales
- La complejidad de los grupos, su organización y su dinámica.
- El grupo como constitutivo de la subjetividad y como basamento de lo institucional.
- La comprensión de lo grupal desde distintos aportes.

Los grupos educativos
- Los procesos pedagógicos como construcciones sociales.
- El grupo, lo grupal y la grupalidad en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.
- Los procesos grupales en el aula y en otros contextos educativos.

Dimensión técnica
- Aportes de las tecnologías de la comunicación y de la información a los procesos grupales.
- Técnicas grupales clásicas.
- Construcción de dispositivos grupales de intervención.

Unidad Curricular: TALLER DE PRÁCTICA III
Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato Curricular: Taller

Fundamentos:

En este Taller se intensificará la comprensión de la enseñanza en el aula, enmarcada en el contexto institucional y socio-político. La articulación de las dimensiones políticas, pedagógicas, sociales y técnicas del trabajo docente atravesarán los contenidos y experiencias que se

desarrollen en el Taller. Se espera que los estudiantes adquieran una perspectiva del trabajo docente que les permita afianzarse desde posiciones activas y comprometidas con el mismo. Se propone la inserción en distintos ciclos del nivel, acompañando a un docente y participando del desarrollo de clases, como así también asumiendo todas las tareas que ello supone. Se llevarán a cabo, además, ejercicios de análisis del contexto y de las instituciones, que posibiliten la deconstrucción de prácticas estereotipadas desde el conocimiento pedagógico, como también desde las relaciones de género, de poder, afianzando el compromiso con la promoción de la igualdad de oportunidades. La lectura crítica de las propuestas pedagógicas se constituirá en uno de los ejes del trabajo en el Taller de Práctica III.

Síntesis de contenidos:

Eje de trabajo: Las prácticas de enseñanza en múltiples escenarios.

Las prácticas y el contexto en que se desarrollan
- Las prácticas pedagógicas como prácticas socio-políticas.
- El contexto socio-político, su análisis desde perspectivas crítico-transformadoras.
- El análisis institucional como dispositivo de comprensión e intervención en la realidad. Dimensiones e instrumentos de análisis.
- El aula como espacio de prácticas y de construcción de conocimiento acerca las prácticas.
- La elaboración de proyectos pedagógicos.

Instrumentos de lectura, análisis de las prácticas
- La investigación como forma de comprensión y reflexión de las prácticas institucionales y del trabajo docente: la investigación empírica, el estudio de casos.
- El trabajo de campo en la investigación de problemáticas educativas.

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año
Carga horaria semanal: Se desarrollará dentro de la carga horaria prevista para el Taller de Práctica III.
Carga horaria anual: 40 hs. Cátedra
Formato Curricular: Seminario

Fundamentos:

Con el desarrollo de este Seminario se pretende que los estudiantes profundicen la apropiación de las categorías que le permitan comprender diversas dimensiones y aspectos de las organizaciones y/o instituciones en las que se insertarán a trabajar y las complejas articulaciones entre las mismas, las prácticas pedagógicas y el contexto socio-cultural.
Se espera también que se posibilite la utilización y construcción de herramientas tanto para analizar como para intervenir en las dinámicas institucionales, adecuándolos a los diferentes contextos.
Se pretende que los estudiantes comprendan la importancia de llevar a cabo un trabajo compartido, participativo y comprometido en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos institucionales, para producir cambios significativos.
El desarrollo de las temáticas y trabajos prácticos que se incluyan en el Seminario se articularán con lo trabajado en el Taller de Práctica III, con Historia de la Educación y Política Educativa Argentina, como así también con los contenidos abordados en Didáctica General, Pedagogía y Seminario de Lo grupal y los grupos en el aprendizaje. La institución podrá decidir el momento del año y periodicidad con la que se desarrollará, atendiendo a la organización general del proyecto institucional, siempre y cuando se respete la cantidad de horas previstas. Estará a cargo de los/as profesores/as del Taller de Práctica III. Podrá solicitarse la participación del/de la profesor/a de Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina.

Síntesis de contenidos:

La complejidad de la dimensión institucional
- Los grupos, las organizaciones y las instituciones como construcciones sociales contextuadas y como constitutivas de subjetividades.
- La institución como espacio de construcción de lo público, como mediadora entre lo social y lo subjetivo. La institución como objeto de estudio.
- Aportes de la Psicología Social, del Psicoanálisis y de las pedagogías institucionalistas a la comprensión de la dinámica institucional.

La escuela como organización socio-cultural y pedagógica
- Modelos de organización social que impactan en las instituciones educativas: fabriles y empresariales. La perspectiva sistémica. La perspectiva de la complejidad.
- La institución escolar como contexto mediador de las prácticas docentes.
- Aspectos formales e informales de la organización y la gestión escolar en los diversos estilos de cultura institucional. Las dinámicas institucionales. Tiempos, espacios y agrupamientos. El abordaje de los conflictos y la circulación del poder.
- Dimensiones para analizar, comprender y organizar la escuela: organizativa, administrativa, pedagógica, socio-comunitaria.
- Modelos de organizaciones que favorecen las prácticas democráticas, la diversidad sociocultural y el interculturalismo.
- El proyecto institucional como construcción colectiva e instrumento de trabajo.
- Encuadres legales de las instituciones educativas.

Unidad Curricular: TALLER DE PRÁCTICA IV
Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato Curricular: Taller

Fundamentos:

En este Taller se espera que los estudiantes lleven a cabo una experiencia de práctica intensiva, asumiendo todas las dimensiones que ello supone e integrando los conocimientos de los diversos campos. Se entiende por Residencia pedagógica integral las experiencias que los estudiantes deben asumir durante el transcurso de Cuarto Año, en la cual se insertarán durante un período prolongado y en un turno completo en una de las escuelas asociadas, para asumir todas las actividades que supone la práctica docente en una institución educativa del nivel (en el aula, institucionales, pedagógicas, administrativas, socio-comunitarias). Ya que resulta necesario que los estudiantes tengan diversas experiencias, sin que ello atente contra la profundización procesual de las mismas, los equipos de profesores/as de práctica organizarán el proyecto integral de prácticas, garantizando que se realicen experiencias en diversos contextos y, de ser posible, con sujetos de diversas edades, como así también en los distintos ciclos.
La articulación del Taller de Práctica con Ética, Trabajo Docente, Derechos Humanos y Ciudadanía apuntará a la comprensión de la práctica desde su complejidad y a la asunción de una actitud comprometida, tanto individualmente con el aprendizaje y desarrollo de los alumnos y las alumnas a cargo, como socialmente con la construcción de una sociedad justa y democrática. La articulación del Taller de Práctica IV con el Ateneo de las áreas del campo de la formación específica se concretará a través de reuniones periódicas y apuntará a la construcción de proyectos de intervención y al análisis reflexivo de las propias prácticas. El Taller de Práctica IV y el Ateneo se cursarán simultáneamente y tendrán una única acreditación.
Además de la aprobación de las instancias previstas en el Taller y en las instituciones asociadas, los estudiantes deberán aprobar un trabajo final de integración.

Síntesis de contenidos:

Eje de trabajo:
Repensar la escuela, reflexionar las prácticas, construir propuestas.

La complejidad de las prácticas
- La reflexión y la metacognición como dispositivo de comprensión y análisis de las prácticas.
- Diseño y desarrollo de propuestas intensivas de intervención.
- Aspectos reglamentarios del trabajo docente.

El análisis de las prácticas
- Bases teóricas y prácticas de la investigación educativa.
- La reflexión e investigación de la práctica educativa. La investigación-acción. Herramientas de relevamiento, análisis e interpretación de información (fuentes primarias y secundarias, técnicas de recolección de datos tales como encuestas y entrevistas, observación, registro, técnicas de procesamiento, constatación de datos, diferentes tipos de informes, etc.)
- Análisis y evaluación de los propios procesos cognitivos y de la propia práctica. Investigaciones acerca de las prácticas.
- La lectura y escritura académica acerca de las prácticas docentes. La elaboración de narrativas y de proyectos de investigación. La narrativa: dispositivo de comprensión y modificación de las prácticas.

Carga horaria anual aproximada a cumplir por el estudiante en las instituciones asociadas

Primer Año: 32 hs. cátedra
Segundo Año: 64 hs. cátedra
Tercer Año: 96 hs. cátedra
Cuarto Año: 256 hs. cátedra

4.3.3 Campo de la Formación Específica

El Campo de la Formación Específica, tal como lo señalan los "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial" (Res. CFE N° 24/07), se orienta al estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como a las características y necesidades propias de los alumnos y las alumnas a nivel individual y colectivo.
Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio del Profesorado de Educación Primaria y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel.
Este campo constituye un aspecto crucial de la formación del docente que, junto con las experiencias formativas propias de los otros campos, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes campos teóricos que integran el currículo de la escuela primaria.
Los docentes implicados en la formación docente desde este campo deberán tener *conocimientos conceptuales, epistemológicos y didácticos* de cada una de las disciplinas a enseñar, entender la provisionalidad de los conocimientos que enseña, la complejidad de la historia, los contextos de producción de dichos saberes y el carácter político de decir el qué y el cómo enseñar para promover la inclusión social y educativa.
Los cambios de las finalidades educativas de la escuela primaria, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de alumnos y alumnas, la persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas, el debilitamiento de los lazos sociales señalan la complejidad en la tarea de enseñar. De allí que sea un gran desafío definir cuáles son los saberes necesarios para la enseñanza y las capacidades que resultan relevantes. Ello remite a un conjunto de aspectos de

naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación y que se construyen, también, desde la Formación Específica.
Los avances y cambios del propio conocimiento disciplinar demandan tanto nuevos contenidos al currículo de la escuela primaria, como la redefinición de los existentes. De allí la necesidad de la actualización permanente de los saberes disciplinares a enseñar en la formación inicial y de su integración con los aportes de otras áreas.
Ahora bien, es importante señalar que los saberes que componen la Formación Específica provienen de ámbitos de diversa procedencia. Las disciplinas, constituyen una fuente ineludible, en la medida en que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos, destrezas y valores.
La formación disciplinar requiere, asimismo, la inclusión de aquellos aspectos que posibiliten la comprensión de los contextos históricos de producción de los conocimientos y la reflexión sobre ciertos aspectos epistemológicos que permitan dar cuenta de la naturaleza de los objetos en estudio, del tipo de conocimiento producido en una disciplina y de los métodos y criterios para su producción y validación. Por ello, la formación inicial constituye un ámbito privilegiado para la elucidación, el análisis, la puesta en cuestión y la revisión de esas nociones y creencias.
La investigación en las didácticas específicas ofrece en la actualidad una serie de desarrollos teóricos y aportes en materia de innovación pedagógica, muchos de los cuales resultan de interés y valor en el currículo de la formación docente. Particularmente, aquellos que puedan proveer a los estudiantes de un marco conceptual para comprender la especificidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las variables involucradas y reflexionar acerca de los problemas de la enseñanza del área, o bien ofrezcan herramientas metodológicas para el diseño y desarrollo de proyectos y propuestas didácticas.
Ello implica no sólo atender a la comprensión de la estructura de la disciplina, su organización conceptual y los modos de indagación sino a una serie de cuestiones que atañen a su enseñanza: las formas de representación, las analogías, ilustraciones y ejemplos, las explicaciones y demostraciones, el tipo de discurso, las concepciones, preocupaciones y concepciones erróneas que suelen tener los estudiantes.
La referencia de los contenidos curriculares de la formación específica se ubica, también, en las *propias prácticas de enseñanza*. Ello permite considerar la actividad real de los/as maestros/as en diferentes contextos y desentrañar los distintos tipos de recursos —saberes, esquemas de acción, de percepción y de juicio— que debe movilizar el docente para resolver los problemas cotidianos involucrados en el diseño y puesta en marcha de propuestas pedagógicas, en la gestión de la clase, en la participación de proyectos institucionales
Todos estos saberes integran la formación específica, pero, es necesario advertir que su adquisición también compromete al Campo de la Formación en la Práctica Profesional y al Campo de la Formación General. Sin duda, el estudio de los aportes de investigaciones relativas la adquisición de contenidos específicos, será posible si los estudiantes disponen de conocimientos generales acerca del aprendizaje adquiridos en la Formación General. Del mismo modo, el tratamiento de los contenidos en la Formación Específica deberá efectuarse de modo articulado con el Campo de Formación en la Práctica Profesional y de Producción Pedagógica, en un doble sentido: incluyendo, por un lado, las informaciones que provengan de las indagaciones y observaciones que efectúen los estudiantes y que puedan ser pertinentes para analizar y reflexionar acerca de problemas específicos del área, y, por el otro, efectuando aportes sustantivos para las decisiones didácticas que debe tomar el futuro docente en las instancias de práctica y residencia. Es necesario, pues, propender a la mayor articulación posible entre campos e instancias formativas.
Los contenidos propuestos apuntan a que los/as futuros/as docentes puedan, por un lado, conocer y explorar herramientas específicas y, por otro, ir construyendo marcos conceptuales que les posibiliten dar sentido a la incorporación de las TIC en sus propuestas didácticas, analizando cómo y para qué utilizarlas, qué aportes realizan a la enseñanza de la disciplina, qué beneficios se pueden obtener a partir de su inclusión y qué tipo de dispositivos diseñar para que esa incorporación signifique un aporte genuino, adecuado al contexto y a los sujetos destinatarios de la acción educativa.
El campo de la Formación Específica se organiza sobre la base de distintos sub-campos que no aluden a espacios con fronteras delimitadas o cerradas en sí mismas. Los sub-campos curriculares

son pensados como estructuras que se entrelazan y complementan entre sí, pero que se distinguen en virtud de las preguntas centrales a las cuales intentan dar respuesta.
A este campo lo constituirán tres sub-campos: de Aproximación a las Problemáticas del conocimiento, de los Saberes a enseñar y las problemáticas del nivel y de las Construcciones didácticas, vinculados por preguntas centrales y organizadoras de relaciones entre las diferentes unidades curriculares que los componen:

- *Sub-campo de Aproximación a las problemáticas del conocimiento:* ¿Qué aspectos de la formación previa es necesario desarrollar para transitar la formación docente? ¿Qué resignificaciones necesita el conocimiento escolar para incorporar su dimensión compleja?
- *Sub-campo de los Saberes a enseñar y las problemáticas del nivel:* ¿Cuáles son los saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza? ¿Cuáles son las problemáticas de la Educación Primaria en la actualidad?
- *Sub-campo de las Construcciones didácticas:* ¿Cuáles son los saberes necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?

El *sub-campo de Aproximación a las problemáticas del conocimiento*, resolverá la tensión generada entre las condiciones de los estudiantes ingresantes y las que necesitan para recorrer la Educación Superior. Sin embargo, las unidades curriculares que conforman este sub-campo no pretenden brindar aquellos contenidos que no pudieron ser apropiados en la escuela secundaria, ni seguir la lógica de organización de dicho nivel educativo. El propósito fundamental de este sub-campo es que los estudiantes vuelvan a enamorarse del conocimiento. Por ello se seleccionó el formato Taller, dado que permite el desarrollo de contenidos que involucran desempeños prácticos, constituyéndose en un hacer creativo y reflexivo. En él se ponen en juego tanto los marcos conceptuales disponibles como la búsqueda de otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción del conocimiento. Los Talleres se constituyen así en un medio de socialización y aprendizaje colaborativo.
Las unidades curriculares que conforman este sub-campo que se desarrollarán en el Primer Año de la carrera son:

Primer Año:
- Comunicación y Expresión Oral y Escrita.
- Resolución de Problemas y Creatividad.
- Ciencias Naturales para una Cultura Ciudadana.
- Problemáticas de las Ciencias Sociales.

El *sub-campo de los Saberes a enseñar y las problemáticas del nivel* está constituido por las áreas que tradicionalmente conforman los contenidos a enseñar por los docentes del Nivel Primario y las problemáticas contemporáneas de la Educación Primaria. En este sentido, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Lengua y Literatura, Área Estético Expresiva, son las áreas del conocimiento a ser interpeladas y problematizadas para su selección, secuenciación y transmisión, no sólo a partir de las estrategias de intervención didáctica adecuadas en función del contexto y de los sujetos destinatarios, sino también de la naturaleza compleja de todo conocimiento.
Es un Sub-Campo que necesariamente se articula, se pone en diálogo y trabaja conjuntamente con los aportes de la Didáctica General, abordados en el Campo de la Formación General.
Estos saberes a enseñar proceden, en primer lugar, de las disciplinas, fuente ineludible ya que aportan estructuras conceptuales, categorías, perspectivas y modelos y modos de pensamiento. En segundo lugar, se nutren del conocimiento didáctico relativo a la enseñanza de contenidos específicos de las distintas áreas, de las teorías psicológicas y de las características del sujeto pedagógico. En tercer lugar, se tienen en cuenta las propias prácticas de enseñanza, que brindan los conocimientos y dispositivos que permiten al maestro y a la maestra construir situaciones apropiadas para la enseñanza de contenidos determinados, en diferentes contextos.
Estas áreas del conocimiento, como toda área, teoría o disciplina, se caracterizan por las continuas revisiones a que son sometidas como resultado de la actividad científica y académica, razón por la cual resulta imperioso que quienes se están formando como trabajadores de la educación asuman y comprendan el carácter político, y por lo tanto no neutral ni natural, de los conocimientos que transmite la escuela, así como el grado de provisoriedad que los caracteriza.

Asumir el carácter político que conlleva definir el qué y el cómo enseñar, nos remite a plantear al conocimiento y a la educación como condición necesaria, pero no suficiente, para promover la inclusión social y educativa. Dicha inclusión sólo será posible en la medida en que el trabajo pedagógico esté orientado hacia la construcción colectiva del conocimiento, constituyéndose estudiantes y docentes en sujetos de este proceso y tomando a la realidad como construida socialmente y como objeto de problematización constante.
Por lo tanto, en los contenidos seleccionados en las distintas áreas que componen este sub-campo se ha privilegiado la integración de las perspectivas disciplinar y didáctica-epistemológica. Esta integración es sin duda compleja y con distintos niveles de desarrollo en las diferentes áreas e indudable fuente de tensión en el proceso formativo. Sin embargo, en cada una de las materias se ha de asumir como un desafío conjunto el formar a los estudiantes a partir de los problemas que plantean las prácticas docentes.
Las unidades curriculares que conforman este sub-campo en Primero, Segundo, Tercero y Cuarto Año son:

Primer Año:
- Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria I.
- Área Estético Expresiva I

Segundo Año:
- Sujetos de la Educación Primaria.
- Matemática y su Didáctica I.
- Ciencias Naturales y su Didáctica I.
- Ciencias Sociales y su Didáctica I.
- Lengua y su Didáctica.

Tercer Año:
- Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria II.
- Matemática y su Didáctica II.
- Ciencias Naturales y su Didáctica II.
- Ciencias Sociales y su Didáctica II.
- Literatura y su Didáctica.
- Alfabetización Inicial.
- Área Estético Expresiva II

Cuarto Año:
- Sexualidad Humana y Educación.

El s*ub-campo de las Construcciones didácticas* que se desarrollará en el Cuarto Año de la formación comprende a*teneos de:*
- Matemática
- Ciencias Naturales
- Ciencias Sociales
- Lengua y Literatura
- Formación Ética y Ciudadana

SUB-CAMPO DE APROXIMACIÓN A LAS PROBLEMÁTICAS DEL CONOCIMIENTO

Unidad curricular: COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA
Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año
Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato curricular: Taller

Fundamentos:

Este Taller se propone trabajar el habla, la escucha, la lectura y la escritura desde una perspectiva teórico-metodológica que las concibe como experiencias. El habla, la escucha, la lectura y la escritura son experiencias que se entrelazan en el proceso de constitución subjetiva y que también habilitan el acceso al conocimiento en la diversidad de sus manifestaciones. El saber de experiencia de esta manera, no es concebible fuera del sujeto, sino entramado en su vida contribuyendo a otorgarle un sentido.

Tal como afirma Jorge Larrosa, propiciar experiencias genuinas de lectura —y podría agregarse: también de escritura— evita *"someterla a una causalidad técnica reducir el espacio en el que podría producirse como acontecimiento, capturarla en un concepto que imposibilite lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla a un fin pre-establecido"* (Larrosa, 1996: 26).

Como la escritura y la lectura "entrañan poder" desde que emergieron históricamente, merecen un análisis político profundo. Se pretende que a través de ellas el estudiante del profesorado pueda construir su subjetividad al tiempo que afirmarse como ciudadano en el real sentido del término. Doble desafío que requiere de una reflexión crítica, consciente, que ayuda a ensanchar la mirada de cada estudiante sobre su ser, estar y hacer en la dimensión personal, grupal y colectiva.

Pensar en un espacio de Taller que propicie este tipo de experiencias vitales en relación con la lectura y la escritura, supone básicamente problematizar este campo. Es decir: reconocer la existencia de problemáticas que son tales, al decir de Deleuze, porque justamente persisten a pesar de las múltiples soluciones y respuestas que intentaron darse a las mismas. Se hace necesario, como bien lo plantea Michel Petit (2001), superar la queja acerca de la falta de lectura en niños/as y jóvenes y las dificultades que presentan en la escritura, para interrogarse acerca de las razones de quienes se resisten a leer y/o 'escribir correctamente' —preguntarse por ejemplo ¿qué sentido tiene leer y escribir en tiempos de desconsuelo?—. Inquietud que deberá siempre ir acompañada de una invitación existencial a emprender estas experiencias: convidar a leer y escribir, como quien ha disfrutado de un sabor que es tan agradable, interesante, movilizador, que invita, convoca, desafía.

Solamente habiendo saboreado gratamente el leer y escribir, encontrando estas propuestas no sólo significativas, sino con sentido, solamente habiendo experimentado el ser escuchados, el escuchar y el hablar, es que los estudiantes, futuros docentes, podrán propiciar vivencias similares en sus alumnos y alumnas.

Cuando se piensa en producir experiencias de habla, escucha, lectura y escritura, no puede sino tenerse en cuenta que nunca un lector es una página en blanco, que en cada una de estos actos se juegan los saberes que cada uno trae —según la pertenencia socio-cultural a la que se adscriba—. Sobre esta base, se podrá trabajar sobre aquellos procedimientos y otros aportes teórico-metodológicos que deberán adquirir, profundizar, mejorar a lo largo de la carrera, para desempeñarse luego como docentes en la especialidad elegida.

Lectura y escritura no se conciben como prácticas aisladas, sino en constante integración. Es importante trabajarlas como "procesos" y nunca desde una perspectiva que los reduce a productos. Se buscará tanto su "significatividad" como sus sentidos, en instancias de trabajo personal autonómo como de otras centradas en posibilidades de intercambio y socialización. La base de la tarea a realizar está en lograr propuestas que integren todos estos aspectos, contribuyendo a que el estudiante no sólo viva estas experiencias sino las pueda pensar como futuro docente.

Antes, durante y al finalizar el Taller se enfatizará con los mismos criterios la oralidad.

En la lectura —como actividad personalizada— se pone en juego la propia subjetividad, las experiencias vividas, los conocimientos adquiridos a partir de los cuales se construye y actualiza los sentidos de un texto. En ella entran también en función en su especificidad, los conocimientos lingüísticos, que abarcan una amplia red, que Nancy Atwell (Cainey, 1996) denomina "cable coaxial": plano de lo sintáctico, grafofonémico, metalingüístico, pragmático, formal (lo que hace a los géneros discursivos), contextual. Dicha red contribuye a la comprensión e interpretación de un texto. Toda experiencia de lectura supone en este sentido también un proceso de autoevaluación lingüística. Se establece así un diálogo entre texto y lector (también autor o productor) que transita por distintas fases. En cada una de ellas se activan sentimientos, emociones, así como distintos tipos de estrategias y conocimientos (imaginación, establecimiento de relaciones múltiples,

formulación y verificación de hipótesis, rectificaciones, inferencias y fundamentalmente, el trabajo con los implícitos). Cada tipo de texto requiere una especificidad de conocimientos pero, por sobre todo, una actitud deseante y abierta en el lector, que lo vuelva activo, en búsqueda de sus propias estrategias o caminos de lectura
En el Taller la presencia del/de la profesor/a y de los compañeros abre a la posibilidad de "leer con", esto es fundamental para que los estudiantes puedan enriquecerse en un proceso de creciente autonomía.
El proceso de Escritura está constituido por diferentes subprocesos, nunca rígidos, sí alternados, reiterados y definidos por cada escritor. Ellos implican: observar cuidadosamente el mundo circundante y a sí mismo (fuentes inagotables de escritura), generar ideas, planificar, organizarlas teniendo en cuenta al probable receptor, la intencionalidad de lo que se plantea, desde dónde se lo plantea. Textualizar, revisar, editar.
En la actividad de producción escrita (y en la lectura también) se destaca el carácter intertextual. La textualización se apoya necesariamente en anteriores referentes textuales (implícitos o explícitos) conocidos o asimilados por quien escribe.
Hay lecturas que conducen al deseo de escribir. Es una lectura que llama a la escritura (estos aspectos se retroalimentan).
Conviene aclarar que si bien la escritura es una experiencia individual, este Taller se enmarca en una actitud de colaboración y en una ambiente áulico cooperativo: los escritores necesitan lectores (expertos y 'avisados').
La lectura de las producciones por parte de los estudiantes-autores (incluido el profesor y la profesora) implica un proceso de socialización textual en la que quedará plasmada la significatividad y aparecerán las problemáticas de super, macro y microestructuras, y las dimensiones: notacionales, morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas que han de ser motivo de análisis, explicación y revisión.
Se propiciará la autoevaluación y la evaluación de los trabajos desde una perspectiva constructiva, valorando lo positivo y tendiendo a que se interprete qué y por qué algunos aspectos merecen ser revisados. La propuesta enfatiza la revisión durante el proceso de composición, antes de llegar al producto textual finalizado.
Esta concepción de la escritura como 'proceso' y desde un enfoque comunicativo (que incluye a la vez, la expresión constituyente de la subjetividad) incorpora elementos claves de gramática oracional y se sustenta en acciones y estrategias didácticas en las que se priorizarán la lectura y la producción de textos por parte de estudiantes y docente a cargo, y la revisión de los mismos en situaciones de interacción: a) estudiante-estudiante; b) docente-grupo de estudiantes; c) docente-estudiante.
Este Taller se abre con su trabajo a las distintas áreas y tiende a conformar la base para llegar a la alfabetización académica y/o en formación docente a lo largo de la carrera elegida por el alumno.
A partir de la concepción del texto como un doble de escritura-lectura, el Taller empleará una dinámica flexible deteniéndose en aspectos puntuales (ortografía, puntuación, modelos discursivos…) según lo observado como necesidad o dificultades comunes al grupo. Esto implica que el Programa a desarrollar no tiene en la práctica áulica una secuencia lineal, sino que los aspectos textuales se entrecruzan y se reflexiona en la medida en que los problemas se presentan.
Se sugiere la utilización de textos literarios, periodísticos (notas editoriales, contratapa de diarios, noticias, textos de opinión) reseñas.

Síntesis de Contenidos:

- El habla, la escucha, la lectura y la escritura como "experiencias". Aportes teórico-metodológicos.
- La oralidad en sus dos aspectos constitutivos: el Habla y la Escucha.
- El relato: desde las vivencias, desde la recepción.
- Promoción del diálogo, del debate, de la exposición, de la recepción atenta de lo escuchado y/o lo leído.
- La exploración de textos.
- La lectura como integración de saberes, como conocimiento y posicionamiento ante la realidad.
- El proceso de lectura. El lector en la comprensión y en la interpretación.
- El lector y su procedencia sociocultural.

- La lectura más allá de la escuela.
- Lectura y medios de comunicación.
- La lectura expresiva. La adecuación fónica y la entonación.
- La escritura significativa. La escritura como indagación personal y del entorno.
- La escritura como proceso. Observación. Planificación. Generación de ideas. Borrador. Reescritura. Edición final. Las entrevistas interpersonales y grupales en ayuda de la revisión.
- El texto y el paratexto.
- El texto como objeto de la descripción. Niveles: superestructura, macro y microestructura.
- Abordaje de distintas tipologías textuales: narración ficcional y no ficcional. Carta de lectores. Nota de solicitud. Informes.
- Dimensiones del texto: 1. Plano gráfico: Ortografía. Acentuación. Errores comunes en las distintas textualizaciones. La puntuación. 2. Plano morfológico: la concordancia y los accidentes (género, número, persona, tiempo, modo verbal). 3. Plano sintáctico y su relación con el nivel microestructural. Coherencia y cohesión. 4. Plano semántico: el léxico o vocabulario. 5. Plano pragmático: la adecuación del texto al destinatario y a la situación comunicativa.

Unidad Curricular: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y CREATIVIDAD
Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año- Primer cuatrimestre.
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: cuatrimestral
Formato curricular: Taller

Fundamentos:

La escuela, en su interacción permanente con la sociedad, debe preparar al estudiante para que piense en problemas, para que problematice, para que *se* problematice.
Existe un acuerdo general en aceptar la idea de que el objetivo de la educación matemática es que los estudiantes aprendan matemática a partir de la resolución de problemas. La idea que subyace es que "saber matemática" es "hacer matemática". Lo que caracteriza a la matemática es precisamente su hacer, sus procesos creativos y generativos. Asumir la enseñanza de la disciplina desde esta perspectiva contribuye a despertar el deseo por aprender matemática, produciendo experiencias desafiantes que ponen en juego la subjetividad en todas sus dimensiones.
En estos procesos de construcción social los estudiantes deben comprometerse en actividades con sentido, originadas a partir de situaciones problemáticas que requieran de un pensamiento creativo, que permite conjeturar y aplicar información, descubrir, inventar y comunicar ideas, así como probar esas ideas a través de la reflexión crítica y la argumentación.
La Matemática es una ciencia que por su poder modelizador permite resolver problemas propios (problemas intramatemáticos) como así también de otras disciplinas o de la realidad social (problemas extramatemáticos). Actualmente podemos asegurar que no solo da respuesta a problemas que tienen una solución exacta, sino que también da respuesta a problemas con diferentes grados de aproximación y en diversos contextos.
Evidentemente la resolución de problemas está estrechamente relacionada con la *creatividad*, que algunos describen como la práctica para generar nuevas ideas y solucionar todo tipo de problemas y desafíos.
Educar en la creatividad es educar para el cambio y significa formar sujetos que —desde la originalidad, la flexibilidad, la iniciativa, la confianza—, puedan afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentado en su vida escolar y cotidiana, además de ofrecerles herramientas para la innovación. No se puede hablar de una educación creativa sin mencionar la importancia de un clima que propicie el pensar *reflexivo y creativo* en la clase.
El pensamiento creativo permite de manera original, elaborar nuevas ideas, y se relaciona con la capacidad crítica y lógica para evaluar alternativas y seleccionar la más apropiada. Los estudiantes tendrán la oportunidad de desarrollar la creatividad como una habilidad y una actitud necesaria para la vida. Además, se espera que los estudiantes integren sus conocimientos con sus habilidades para resolver problemas de su vida cotidiana y complementen valores personales con

valores profesionales, acostumbrándose a un trabajo matemático auténtico, que no sólo incluye la solución de problemas, sino un compromiso a realizar un proceso de producción matemática.
El Taller de Resolución de Problemas y Creatividad ha sido pensado para brindarle al estudiante la oportunidad de participar en situaciones de aprendizajes creativos y democráticos, que le permitan transponer los conocimientos, estrategias y validaciones desplegadas en sus prácticas al resolver problemas, tratando de gestar un proceso autónomo y permanente de formación matemática.

Síntesis de contenidos:

- La matemática y sus valores: instrumental, social, formativo y cultural.
- Problemas: diferentes concepciones.
- El papel del problema en la enseñanza y en el aprendizaje de la matemática.
- Estrategias del pensamiento matemático: familiarizarse con el problema, "comenzar por lo fácil", búsqueda de estrategias diversas, hacer un esquema, una figura, un diagrama, escoger lenguaje adecuado y notación apropiada, buscar problemas semejantes, suponer el problema resuelto, revisar el proceso, extraer conclusiones.
- Análisis de Problemas:
    - Problemas que involucren: números racionales, sistema de numeración, operaciones en el campo de los números racionales, espacio físico y geométrico, medida.
    - Tipos de problemas: abiertos, no rutinarios, sin solución, con una cantidad finita de soluciones (solución única o con más de una solución), con infinitas soluciones.
    - El papel de los contextos en que se presentan los problemas.
    - Diversidad de estrategias y procedimientos.
    - Los modelos espontáneos y matemáticos.
    - Factores que intervienen en el proceso de resolución de problemas matemáticos.
    - Errores y obstáculos que inciden en la resolución.
    - La evaluación a través de los problemas.
- Las tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras en la resolución de problemas.

Unidad Curricular: CIENCIAS NATURALES PARA UNA CULTURA CIUDADANA
Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año- Segundo Cuatrimestre.
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: cuatrimestral
Formato Curricular: Taller

Fundamentos:

Los ciudadanos del siglo XXI, integrantes de la denominada *sociedad del conocimiento*, tienen el derecho y el deber de poseer una formación científica que les permita actuar en forma autónoma con criterio fundado y responsabilidad. Para ello es necesario poner al alcance de todos los ciudadanos esa cultura científica imprescindible y buscar elementos comunes en el saber que todos deberíamos compartir.
Si consideramos el papel primordial que juegan ciencia y tecnología en la sociedad de nuestros días, este Taller, puede contribuir a dar una respuesta adecuada al desafío de actualizar enfoques de enseñanza que despierten entusiasmo y revitalicen el interés de los estudiantes por el campo de las ciencias. En este sentido se insiste en la necesidad de instalar, en la formación docente, la "*alfabetización científica*" (Fourez, 1997) como objetivo educativo fundamental
Esta unidad curricular está destinada a que el futuro docente pueda:

- Plantearse preguntas sobre cuestiones y problemas científicos de actualidad y tratar de buscar sus propias respuestas, revisando y reflexionando sobre sus propios conocimientos disciplinares, utilizando y seleccionando de forma crítica información proveniente de diversas

fuentes.

- Obtener, analizar y organizar informaciones de contenido científico, utilizar representaciones y modelos, hacer conjeturas, formular hipótesis, planificar acciones, experimentar, interpretar información, reconocer errores y comprenderlos y realizar reflexiones fundadas que permitan tomar decisiones fundamentadas y comunicarlas a los demás con coherencia, precisión y claridad.
- Argumentar, debatir y evaluar propuestas y aplicaciones de los conocimientos científicos de interés social relativos a la salud, el medio ambiente, los materiales, las fuentes de energía, los alimentos, el desarrollo y la producción de nuevos materiales, etc., para poder valorar las informaciones relacionadas con la ciencia y la tecnología que son difundidas por los medios de comunicación de masas y adquirir independencia de criterio.

Los contenidos giran alrededor de la necesidad de caminar hacia la sostenibilidad del planeta, la salud como resultado de factores ambientales y responsabilidad personal, los avances de la genética y el origen del universo y de la vida. Todos ellos interesan a los ciudadanos, son objeto de polémica y debate social y pueden ser tratados desde perspectivas distintas, lo que facilita la comprensión de que la ciencia no afecta sólo a los científicos, sino que forma parte del acervo cultural de todos y como tal debe ser entendida y valorada.

Lo importante es que el docente a cargo de este *Taller pueda seleccionar algunos temas de interés de sus estudiantes y/o más relevantes,* a partir del listado de contenidos que se incluyen y los pueda desarrollar en profundidad trabajando con criterios y orientaciones metodológicas propias de la investigación científica, como metodología de la enseñanza de las Ciencias Naturales. No se pretende agotar en este Taller el tratamiento de estas temáticas, sino que ellas predispongan a profundizarlas en los dos años siguientes y a transformarlas en contenidos de enseñanza para la escuela primaria. *El Taller se constituye en un espacio para introducir al estudiante en una metodología* que incorpora los preconceptos o ideas previas a tener en cuenta en la enseñanza, la resolución de problemas como punto de partida, el planteo de hipótesis y su contrastación y tiene en cuenta el lugar de la experimentación en laboratorio o campo y, fundamentalmente del error como una fuente esencial de aprendizaje.

Además es conveniente señalar que esta unidad curricular es la *primera aproximación* que tendrán los estudiantes a las ciencias y en ella no se pretende agotar el tratamiento de estas temáticas, sino que las mismas predispongan a profundizarlas en los dos años siguientes y a transformarlas en contenidos de enseñanza para la escuela primaria, ya que en este Taller no se abordarán contenidos de la didáctica en forma explícita.

La evaluación ha de estar diseñada de tal modo que el estudiante pueda, entre otras cosas, transmitir su visión de problemas contemporáneos, demostrar su cultura científica en la interpretación de documentos e informaciones, distinguir información científica de no científica, analizar problemas de ciencia, tecnología y ambiente, y valorar la contribución de la ciencia y la tecnología a la mejora de los mismos.

Esta unidad curricular estará a cargo de un docente del Instituto, pero además, por sus características, se podrá invitar a especialistas que enriquezcan y profundicen el tratamiento de las temáticas abordadas, con el aporte de conocimiento, necesidades y problemáticas del contexto local.

Síntesis de contenidos:

- *El origen del universo y de la vida*: El origen del Universo. La formación de la Tierra. La tectónica global. El origen de la vida. Teorías de la evolución biológica.
- *La salud como resultado de factores ambientales y responsabilidad personal***.** Estilos de vida saludables. Conservación de alimentos. Alimentos transgénicos. Las enfermedades infecciosas y no infecciosas. Transplantes y solidaridad.
- *Los avances de la genética*: La revolución genética. El genoma humano. Aplicaciones. La reproducción asistida. La clonación y sus aplicaciones. Las células madre. La Bioética.
- *Sostenibilidad del planeta:* La sobreexplotación de los recursos: aire, agua, suelo, seres vivos y fuentes de energía. Fuentes de energía: relación producción – consumo de energía. El agua como recurso limitado. Los impactos: la contaminación, la desertización, el aumento de residuos y la pérdida de biodiversidad. El cambio climático. Los riesgos naturales. Las

catástrofes más frecuentes. El problema del crecimiento ilimitado en un planeta limitado. Principios generales de sostenibilidad económica, ecológica y social.
- *La producción y el desarrollo de nuevos materiales***:** La humanidad y el uso de los materiales. Algunos materiales naturales. Los metales, riesgos a causa de su corrosión. El papel y el problema de la deforestación. Nuevos materiales: los polímeros. Nuevas tecnologías: la nanotecnología. Análisis medioambiental y energético del uso de los materiales: reducción, reutilización y reciclaje. Basuras.

Unidad Curricular: PROBLEMÁTICAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año- Segundo Cuatrimestre
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: cuatrimestral
Formato curricular: Taller

Fundamentos:

Antes de abordar el tema de las Ciencias Sociales en el nuevo diseño curricular, nos parece oportuno y necesario, algunas reflexiones alrededor de la *ciencia* en los comienzos de este nuevo milenio.
La ciencia actual, sin duda, muestra profundas mutaciones. Diversos pensadores cuestionan los postulados tradicionales de la argumentación científica y sus pretensiones de conocimiento universal de la realidad.
Para muchos científicos, entre ellos Kuhn (1975), los conocimientos de la ciencia se han relativizado, de modo que pueden concebirse como realizaciones que alguna comunidad científica reconoce durante cierto tiempo.
El conocimiento científico, actualmente, sobrelleva una crisis profunda, atravesado por grandes regiones de incertidumbre, al punto de que no se puede legitimar a sí mismo.
Surgen nuevos *paradigmas*, para comprender realidades cada vez más complejas. Morin (1999) plantea la necesidad de generar una epistemología de la complejidad para abordar el conocimiento, tal como se enunciara en el Marco general de este diseño.
Los científicos sociales también asumen esta complejidad de lo real y la diversificación de posibilidades teóricas y epistemológicas.
Este proceso de diversificación y complejización crecientes, según algunos investigadores, ayuda al desarrollo de las Ciencias Sociales, en tanto favorece el abordaje de nuevos problemas y el acceso a nuevos espacios.
Pero, desde otro punto de vista, parece necesaria la construcción de una visión global que implique la búsqueda de puntos de encuentro y desencuentro entre distintos escenarios teóricos y metodológicos y distintas prácticas científicas.
Las Ciencias Sociales tienen como objeto de estudio la realidad social que reconoce al hombre como actor de procesos que tienen lugar y se desarrollan en un contexto témporo-espacial determinado.
Al respecto, entendemos que debería plantearse la especificidad de las miradas y producciones de las diferentes disciplinas que conforman las Ciencias Sociales y de manera particular aquellas que siguen vertebrando la construcción del área en la escuela: Historia y Geografía. No deben analizarse las mismas como una sumatoria de conocimientos desconectados, aislados y en otros casos superpuestos, sino como un proceso de construcción y reconstrucción conceptual que le permita al estudiante comprender y explicarse la sociedad en la que vive y posicionarse en ella de manera responsable y crítica. Será importante que incorpore significativamente las categorías conceptuales propias de las Ciencias Sociales, tal como hemos señalado más arriba, tiempo y espacio junto con rupturas y permanencias, estructura, proceso, causalidad y multicausalidad, actores y relaciones sociales.
Será primordial abordar, como objeto de estudio, el conocimiento de las culturas y sociedades desde una mirada científica, definida como especialmente importante para la construcción de los contenidos de la formación docente y de aquéllos que se trabajarán con los/as alumnos/as.

La vida debe ser entendida a partir de la propia experiencia, por lo que las ciencias humanas no pueden comprenderla con categorías externas, sino intrínsecas a ella.
Este Taller de Problemáticas de las Ciencias Sociales, que confluye con las disciplinas Lengua, Matemática y Ciencias Naturales es un espacio de iniciación de los/as futuros/as docentes para hacer suyos determinados conceptos de las Ciencias Sociales y para el tratamiento de algunas de la problemáticas políticas, económicas y sociales que atraviesan nuestra vida contemporánea.
La formación inicial en el área de Ciencias Sociales intentará trabajar para que el estudiante construya conocimientos teniendo en cuenta los nuevos enfoques en cada una de las ciencias del área, en especial de Historia y Geografía y de sus aportes conceptuales al campo de la enseñanza, como también seleccionar metodologías que propicien estrategias interactivas como el estudio de casos, los trabajos por proyectos, la resolución de problemas, la investigación–acción.
A partir de la segunda mitad del siglo XX, nuevos enfoques se suceden buscando redefiniciones y abordajes más complejos del *espacio geográfico*, tomando como eje la sociedad que lo organiza. Entre estas concepciones se pueden distinguir a grandes rasgos la *geografía de la percepción* que influenciada por la Psicología y otras ciencias como la Sociología y la Antropología, centró su interés en comprender y explicar los conceptos y las subjetividades de los grupos sociales en relación con el medio geográfico.
Simultáneamente, surgen posturas *críticas* que cuestionan los enfoques tradicionales y sus enseñanzas aportando nuevos temas y problemas para trabajar la realidad social, relacionados con la espacialización de la pobreza, la desigualdad, el género y los problemas ambientales.
Desde esta mirada, el espacio geográfico, incorpora la dimensión histórica para su abordaje.
Los nuevos enfoques introducen en la perspectiva disciplinar mayor complejidad en sus análisis, se enfatizan los procesos explicativos multicausales, se acude al trabajo con más de una escala espacial (local, regional, nacional, global) como a la interacción de escalas temporales para articular y contextualizar las cuestiones abordadas y además se incorporan otras dimensiones para el estudio de lo social: política, económica, cultural, social.
En el campo de la Historia, la *Historia Social* propondrá una mirada que incluya nuevos actores, problemas y metodologías tanto de investigación como de enseñanza.
Se incorpora el interés por estudiar cómo había sido la *vida cotidiana* no sólo de los varones sino también de las mujeres junto con la vida de los/as niños/as. También se incluye a los sectores sociales a los que se consideraba de menor interés, como los esclavos, los campesinos y los obreros.
Ahora, para los cientistas sociales, se ha vuelto un tema de interés la *vida cotidiana,* que se contextualiza y se explica en relación con el proceso histórico global y las estructuras económicas que la contienen.
Se vuelve a recurrir a fuentes históricas a las que se había prestado poca atención como: la correspondencia privada, coplas, cielitos, poesías, literatura de la época, diarios personales, memorias y autobiografías, también la historia oral y la iconografía (dibujos, pinturas, fotografías de época) y a la producción de filmes y documentales que ilustren y permitan el conocimiento de otras culturas y sociedades.
Este Taller intenta comprometer al estudiante en la acción y reflexión de algunas problemáticas socio–espaciales actuales o en el análisis de casos concretos a cuya resolución o tratamiento contribuyan las Ciencias Sociales, pero también, que desarrolle habilidades para intervenir en la toma de decisiones y en la producción de soluciones innovadoras para encararlos. La incorporación de la tecnología digital destinada al análisis social y espacial, por ejemplo: la teledetección con la utilización de sensores y el procesamiento digital de imágenes, la cartografía asistida por computadoras y en especial los sistemas de información geográfica, ha agilizado el tratamiento de la información y búsqueda de soluciones a situaciones concretas, aportes sumamente valiosos para la gestión y ordenamiento territorial.
Esta unidad curricular tiene por finalidad:

- Crear un espacio para la elaboración de proyectos concretos que propicien el desarrollo de capacidades para seleccionar acciones, metodologías, estrategias y recursos, diseñar planes de trabajo y ponerlos en práctica.
- Fomentar el trabajo en equipos para favorecer la interacción social.
- Introducir a los alumnos y las alumnas en los procedimientos de investigación y adquirir capacidades para reconocer problemas socio–espaciales y abordarlos desde la complejidad,

seleccionando y utilizando de forma crítica información proveniente de diferentes fuentes.
- Argumentar, debatir y evaluar diferentes propuestas, proyectos y producciones para su extensión a la comunidad.

Los contenidos de este Taller se organizan a partir de ejes temáticos cuyo desarrollo iniciarán al estudiante en el uso de conceptos propios de las Ciencias Sociales y en el tratamiento metodológico de problemas específicos que serán recuperados, profundizados y complejizados en las unidades curriculares de Ciencias Sociales y su Didáctica I y II y articulación con Historia Argentina y Latinoamericana y con el Taller de Ciencias Naturales para una Cultura Ciudadana.
Se trata de que el estudiante aprenda contenidos propios del área, pero también formas de hacer, de operar, indagar, hipotetizar, reflexionar, debatir, adoptando posturas críticas.
Es importante que el docente a cargo de este Taller seleccione temas y/o problemas relevantes y de interés para el alumno, a partir del listado de contenidos que se incluyen, y los pueda abordar con diversas metodologías.

Síntesis de contenidos:

- Los cambios culturales en el pensamiento y en lo social hacia fines del siglo XX: nuevas formas culturales, culturas juveniles, guetos urbanos, tribus urbanas, segregación social y espacial. La cultura latinoamericana en el marco de la globalización.
- Las transformaciones económicas y sus efectos en los territorios. Pensamiento neoliberal. Globalización. Integración. Mercados regionales. Fragmentación. Desterritorialización y reterritorialización. Metropolización. Enclaves. Medios innovadores: tecnópolis, parques tecnológicos y parques científicos. Competencia, fertilidad e inestabilidad territorial. Las redes y los territorios.
- Los movimientos migratorios, del sur hacia el norte, a fines del siglo XX y su acrecentamiento en el siglo XXI. Los movimientos fundamentalistas y xenófobos. Espacios de poder y conflictos: el camino de la droga.
- Las problemáticas ambientales en el marco de las sociedades contemporáneas. Diferentes definiciones de ambiente y los múltiples discursos en torno a las problemáticas ambientales. La dinámica de la naturaleza y la naturaleza construida por las sociedades para instalarse y producir. La apropiación desigual de los recursos, el deterioro ambiental, y los desastres "naturales". La gestión del riesgo. Vulnerabilidad social, económica y política. El derecho ambiental. Actores sociales involucrados en la cuestión ambiental. Casos concretos de problemáticas ambientales.

SUB-CAMPO DE LOS SABERES A ENSEÑAR Y PROBLEMÁTICAS DEL NIVEL

Unidad Curricular: PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA I
Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año
Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato curricular: Seminario -Taller

Fundamentos:

El presente espacio se define como, un Seminario-Taller porque en él se tratará de generar el estudio teórico a partir de la problematización (Seminario) y la producción conjunta desde la práctica en contexto (Taller). Abordará temas de relevancia e interés social y educativo que convoquen a la profundización de diferentes saberes acerca de la diversidad socio-cultural en el marco de la Educación Primaria.
Se concibe como un espacio para intercambiar, debatir y pensar otras formas de entender las infancias, las adolescencias y las personas adultas que llegan a nuestras aulas de escuela primaria provenientes de diversos contextos. Las problemáticas se abordan lejos de todo etiquetamiento o estigma generados por palabras que se han instalado en los discursos educativos y como tales

producen los efectos de imposición de un nombre: marginal, exclusión, menores en riesgo, desertores, pobres, chicos de la calle, aborígenes etc.
Se propone cuestionar y poner bajo "sospecha metódica" estos conceptos ya que se trata de nociones que forman parte de una oposición binaria (exclusión/inclusión) donde uno de los términos opera como norma y marca una diferencia que se naturaliza si no es cuestionada. Este espacio posibilita seguir buscando tanto conceptos como también alternativas de sensibilización en el que se vivan "experiencias", entendidas como acciones de formación que posibiliten pensar la futura inserción laboral en diversidad de contextos socio-culturales y con diversidad de sujetos.
Propone un abordaje holístico de la realidad partiendo de interrogantes que superan la lógica disciplinar de fragmentación del saber y dirijan la atención a los grandes conflictos y problemas de la Educación Primaria actual.
Se propone "sensibilizar" en las distintas Modalidades: Educación Rural, Intercultural Bilingüe y Jóvenes y Adultos, abordando la diversidad de territorios y sujetos sociales que el nivel atiende dentro del sistema, dado que la formación inicial incluirá orientaciones, pero como el titulo de base habilita a los/as profesores/as para trabajar en las mismas, independientemente de la futura elección de una orientación se considera pertinente la inclusión de este problema.

Síntesis de contenidos:

Conceptos en tensión ¿Atención a la diversidad o a la diferencia?
- Escuela, diversidad socio-cultural y desigualdad social
- La educación desde enfoques etnocentristas, multiculturalistas e interculturales.
- Sistema educativo y diversidad socio-cultural desde una perspectiva histórica. De la homogenización a la diferencia.

¿En qué idea de niño/a se fundan las prácticas pedagógicas actuales?
- Problemáticas actuales de la socialización de la infancia, culturas infantiles y procesos de mercantilización de la infancia; culturas infantiles y tecnologías de la información y comunicación productoras de nuevas subjetividades.
- La infancia en contextos complejos y turbulentos: características y modos de abordaje. Niños, niñas y adolescentes con vulneración de derechos. La educación en contextos de vulnerabilidad social: características y herramientas. Violencia en la escuela.
- Prácticas pedagógicas para atender la diferencia. La confianza en la relación pedagógica.
- La enseñanza en el aula y la vida cotidiana en la escuela primaria. Tiempo, espacios y recursos disponibles: su uso. El control del orden. Los rituales y actos escolares.

¿Por qué hay niños y niñas que aprenden en *el mundo y no aprenden en la escuela?*
- El fracaso escolar en el Nivel Primario: factores antropológicos, contextuales, psíquicos y pedagógicos. Concepciones a cerca del éxito y el fracaso en la escuela. El fracaso escolar como respuesta reactiva a la situación escolar.
- Contextos complejos: lectura, análisis e interpretaciones del mundo. Repitencia, sobre-edad, abandono. Problemas de aprendizaje, problemas de la enseñanza. Consecuencias del miedo en el aprendizaje. Indicadores de problemas de aprendizaje, indicadores de prácticas pedagógicas inadecuadas.

¿Qué sabemos sobre las "otras" primarias?
- Primer acercamiento teórico-vivencial a cada una de estas tres realidades:
  - La Educación Rural: sujetos; contextos e instituciones
  - La Educación Intercultural Bilingüe: sujetos; contextos e instituciones
  - La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: sujetos; contextos e instituciones

Unidad Curricular: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA
Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato Curricular: Materia

Fundamentos:

La unidad curricular Sujetos de la Educación Primaria incorpora contenidos relativos a *"los sujetos del aprendizaje: infancias, adolescencias, jóvenes y adultos y a las diferencias sociales e individuales que presentan las mismas, en medios sociales concretos"* (Resolución CFE N° 24/07, 47.3).
De acuerdo con la estructura del diseño para la formación de docentes, esta unidad curricular no constituye el primer abordaje de los sujetos, la misma se enlaza con las miradas que las distintas disciplinas aportan desde el campo de la Formación General. Tal como lo expresa Silvia Bleichmar *"La subjetividad está atravesada por los modos históricos de representación con los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior*" (Bleichmar, 2005: 9).
Desde esta perspectiva resulta fundamental interrogar acerca de cómo se va constituyendo la problemática del sujeto desde las dimensiones subjetivas y socioculturales.
El desarrollo de esta unidad curricular está organizado en tres ejes centrales y uno articulador con las didácticas específicas y las TIC.
El eje uno hace referencia a los sujetos de la Educación Primaria. Comprende la infancia, adolescencia, juventud y adultez. Desde una perspectiva histórica, el análisis y la interrogación de los diferentes discursos, permite comprender que las categorías como las de infancias, juventud y adultez construyen territorios que no son fijos y ponen en cuestión nociones universales y ahistóricas. Esta aproximación ofrece un marco teórico para pensar cómo se fueron construyendo las mismas y comprender cómo operan las condiciones políticas, históricas, económicas, sociales y culturales, en los procesos de transmisión educativa, pensados éstos como una condición necesaria para la constitución de la subjetividad.
El eje dos, *Sujetos y Escuela*, remite a considerar los problemas que afectan a la sociedad y dificultan la convivencia entre las personas. Los mismos plantean una doble necesidad: la de advertir las desigualdades sociales y la de reconocer las diferencias culturales, por un lado, y por otro, la de compartir la preocupación por encontrar respuestas y alternativas a la posibilidad de vivir juntos de un modo más justo para todos. Se analizarán desde distintas dimensiones -históricas, sociales, psicológicas y culturales- los problemas sociales relacionados con la desigualdad social, la violencia y la anomia. Se prestará especial atención a los sentidos que se construyen y transmiten sobre ellos en los medios de comunicación en las escuelas, y su impacto en la tarea educativa.
Otro de los temas prioritarios para pensar este eje se relaciona con el lugar de transmisión de la cultura. Esta dimensión posibilita a los/as alumnos/as dar sentido a su experiencia, encontrar su lugar en el mundo, un mundo narrativo, un mundo de historias. Es la escuela el lugar para que los niños y las niñas y jóvenes conozcan los mitos, las historias, los relatos de su cultura o de otras culturas.
El eje tres es Sujetos, aprendizajes y contexto de prácticas. Los contenidos intentan que el futuro docente amplíe la mirada sobre los sujetos de la Educación Primaria que habitan hoy las instituciones y, en particular, la escuela. Esto permitirá intervenir en la posibilidad de construir nuevos vínculos educativos y establecer procesos pedagógicos, tal como lo establece la Res. CFE Nº 24/07 al referirse a "…*los procesos educativos que realizan los diferentes grupos sociales en contextos y condiciones diversas*."
El eje cuatro, *Articulación con las didácticas específicas y las TIC,* está organizado con la intención de recuperar de las mismas los procesos psicológicos que intervienen en el conocimiento y en el aprendizaje de cada una de las disciplinas, campos o áreas del conocimiento como así también potenciar las posibilidades que brindan las TIC.
La posibilidad de establecer puentes conceptuales y de interrogación aporta a una mejor comprensión de la articulación entre los procesos y las construcciones sobre la adquisición del

conocimiento en el aula en los diversos modelos de enseñanza, de aprendizaje y de diversidad de contextos.

Síntesis de contenidos:

Los sujetos de la Educación Primaria
- Las infancias como construcción histórica, social y cultural .El campo de estudio y la producción de saberes desde diferentes perspectivas disciplinarias. La mutación de la experiencia infantil. Modificación de las fronteras entre la infancia y la adultez y sus consecuencias en la constitución de la subjetividad. Las nuevas posiciones e identidades de los niños y las niñas y la posición del adulto.
- La juventud, perspectivas sociológicas e históricas. Representaciones sociales, categorías y enfoques. Las nuevas culturas juveniles. Los espacios sociales y educativos que impactan en la configuración de sus identidades.
- Los adultos .Nuevas configuraciones y escenarios culturales. Dilemas que plantea su inclusión como sujetos de la educación.

Sujetos y Escuela
- Problemas psicosociales que afectan la vida de las instituciones. La desigualdad social, la violencia y la anomia.
- La diversidad cultural. Los nuevos modos de producción de la subjetividad en la escuela. Los lazos sociales. El cuidado del "otro".
- Diferentes modos de construir las trayectorias escolares y los aprendizajes Desajustes entre el modelo escolar y las trayectorias reales.
- Condiciones que posibilita la escuela para la integración social y las nuevas filiaciones de los sujetos. La transmisión y la enseñanza. El vínculo educativo.
- El capital cultural, social y simbólico. La escuela y la cultura popular.
- Formatos, contenidos y espacios. Apropiación de contenidos y saberes que circulan y trasmiten ambos.

Sujetos, aprendizaje y contexto de práctica
- Los procesos educativos que realizan diferentes grupos sociales en contextos y condiciones diversas. Perspectivas genéticas y etnográficas.
- La formación de conocimientos sociales en los sujetos de la Educación Primaria. La construcción de conceptos y las representaciones sociales
- Revisión de concepciones de aprendizajes. Diferentes líneas teóricas.
- Alcances y limitaciones en relación con el aprendizaje en la Educación Primaria.

Articulación con las Didácticas Específicas y las TIC
- Los desafíos que plantean la enseñanza de las disciplinas y las TIC ante la adquisición de los conocimientos en el aula.
- Los procesos psicológicos que inciden en el aprendizaje de los sujetos como efecto de su participación en contextos escolares configurados histórica y culturalmente.
- Las TIC como rasgo de la cultura de niños/as, jóvenes y adultos. La incidencia de las TIC en la construcción/ configuración de la subjetividad.
- Abordajes de los procesos psicológicos y socioeducativos en contextos escolares.

Unidad Curricular: MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA I
Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato curricular: Materia

Unidad Curricular: MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA II
Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato curricular: Materia

Fundamentos:

La formación de los/as futuros/as maestros/as tiene como uno de sus propósitos asociar lo más estrechamente posible una formación en matemática, con una reflexión sobre la enseñanza de esta disciplina en la escuela primaria.
Es deseable que los estudiantes se apropien no solo de los contenidos matemáticos específicos, sino también de la concepción de la matemática como un proceso de enculturación, como actividad humana construida a través de la historia, la utilización reflexiva de las tecnologías, la importancia del lenguaje, la importancia de los aspectos emocionales en toda situación didáctica y la reconsideración de contenidos matemáticos y su organización desde una perspectiva didáctica que involucra la enseñanza de la Matemática como objeto de estudio.
La propuesta de formación en el área intentará transmitir a los estudiantes la convicción de que la Matemática es accesible a todos, favoreciendo la comprensión de las nociones matemáticas en espacios de trabajo colectivo, en los que la metodología de resolución de problemas y los aspectos ligados a la argumentación y la comunicación de resultados, estarán presentes en el desarrollo de los contenidos de las unidades curriculares.
La perspectiva de la heterogeneidad con que cada sujeto se vincula con este saber, fortalece valores de cooperación, respeto y solidaridad en tanto favorece la desarticulación de prejuicios acerca de lo difícil que resulta su aprendizaje, lo que ha dado lugar a innumerables situaciones de exclusión. Por lo tanto, la flexibilidad y la diversificación metodológica utilizada (formas de trabajo, materiales y contextos variados) es la que se vale de las diferencias como potenciales para el aprendizaje.
Se presenta una posible distribución de contenidos considerando dos categorías que se articulan: los propios de la Didáctica como disciplina (La Didáctica de la Matemática) y los de la Educación Primaria en los que se contempla también un abordaje disciplinar-epistemológico-didáctico (Sistema de numeración y números, Operaciones en diferentes campos numéricos, Función y Proporcionalidad, Espacio y Geometría, Medida y Tratamiento de la Información, Estadística y Probabilidad).
El docente formador de la Institución organizará los contenidos teniendo en cuenta la complejización creciente de la Matemática y su Didáctica I y II y la posibilidad de articular con otros saberes a enseñar y la práctica docente.

Síntesis de contenidos:

La Didáctica de la Matemática:
- La didáctica de la matemática como disciplina científica: análisis teórico.
- El sentido de la enseñanza de la matemática en la escuela primaria.
- El estudio de la enseñanza usual y la didáctica de la matemática.
- Análisis y aplicación de Teorías que influencian en la educación matemática:
    - Didáctica francesa: Distintas fases en la organización de la clase. El contrato didáctico. Variables didácticas. Teoría de las situaciones didácticas. La transposición didáctica.
    - Educación Matemática Realista: Principios en que se sostiene: Matemática como actividad humana. Concepto de realidad. Niveles de matematización progresiva. Valor de los contextos y modelos en este proceso. La reinvención guiada. Las producciones propias de los alumnos y las alumnas. La fenomenología didáctica. La interacción en el aula. La interrelación e integración de los ejes curriculares de la matemática.
    - El aprendizaje basado en la resolución de problemas. El valor epistemológico y didáctico de la resolución de problemas como núcleo central de la práctica matemática.
- Recursos de análisis: observaciones de clases, registros de clases, producciones de alumnos y alumnas.

- Análisis de situaciones de enseñanza en diferentes contextos y modalidades.
- Análisis de propuestas didácticas de contenidos escolares con enfoques diferentes.
- Diseño de actividades atendiendo a la diversidad.
- Propuestas didácticas integrando contenidos intra y extramatemáticos.
- Análisis de los errores de los/as alumnos/as.
- Análisis de recursos didácticos (los libros de texto de Educación Primaria, revistas de difusión masiva, materiales didácticos utilizados en las escuelas de Educación Primaria, …)
- La evaluación en matemática. Finalidades de la evaluación. Instrumentos.
- Aportes de las TIC a la enseñanza del área: estrategias didácticas para la incorporación de las TIC a la enseñanza.

Sistema de Numeración y Números:
- Los sistemas de numeración: principales características de distintos sistemas de numeración.
- La evolución histórica de los sistemas de numeración como la búsqueda sostenida de economía en la representación.
- El sistema de numeración decimal. Como instrumento de uso social: distintos contextos. Como objeto matemático: naturaleza y funcionamiento.
- La enseñanza del sistema de numeración decimal.
- Necesidad de la creación de los distintos campos numéricos, reconocimiento y usos.
- Números naturales: funciones y distintos contextos de uso. Significados y diferentes formas de representación. Orden. Discretitud. Representación en la recta numérica.
- Números enteros: funciones y distintos contextos de uso. Significados y diferentes formas de representación. Orden. Discretitud. Representación en la recta numérica.
- Números racionales: Funciones y distintos contextos de uso. Distintos significados y diferentes formas de representación. Expresiones enteras, fraccionarias, decimales finitas y decimales periódicas. Orden. Densidad. Representación en la recta numérica.
- Aproximación a la idea de número irracional. Reconocimiento y uso de algunos números irracionales.
- Los números reales: noción de completitud de la recta numérica
- Caracterización de distintos enfoques acerca de la enseñanza de los distintos tipos de números. Evolución histórica de su enseñanza.
- Los recursos didácticos en el aprendizaje.

Operaciones en diferentes campos numéricos:
- Las operaciones con números naturales: significados y sentidos de su enseñanza. Propiedades de cada operación (suma, resta, división, multiplicación, potenciación y radicación).
- Campos de problemas relativos a las distintas operaciones.
- Las operaciones con números racionales: significados y sentidos de su enseñanza. Propiedades de cada operación. Justificación de reglas de cálculo.
- Cálculo mental, escrito y con calculadora.
- Cálculo exacto y estimativo con números racionales no negativos. Estrategias de aproximación. Margen de error.
- Divisibilidad en el conjunto de los números naturales. División entera, múltiplo, divisor (factor), máximo común divisor, mínimo común múltiplo, números primos, criterios de divisibilidad, congruencia numérica. Criba de Eratóstenes; justificación. Factorización de un número.
- Regularidades en secuencias: patrones numéricos. Regularidades en la serie escrita, en la sucesión de Fibonacci, en los números triangulares y números cuadrados, en el triángulo de Pascal.
- Algoritmos de las operaciones en los distintos campos numéricos. Diferentes algoritmos de una misma operación: análisis.

Función y proporcionalidad:
- Sistemas de referencia para ubicar un punto en el plano: coordenadas cartesianas. Otros sistemas de referencia como el geográfico y polar.
- Distintos lenguajes para describir y comunicar situaciones o fenómenos. Relaciones entre

variables numéricas. Variable dependiente e independiente. Relaciones funcionales en contextos numéricos y geométricos.
- Función. Situaciones que representen funciones, lenguaje coloquial, gráfico y simbólico para expresar funciones.
- Los modelos espontáneos y matemáticos
- Proporcionalidad numérica. Razón y proporción. Definición y propiedades. Magnitudes proporcionales y no proporcionales. Situaciones usuales de la proporcionalidad. Funciones de proporcionalidad directa e inversa. Propiedades.
- Proporcionalidad geométrica: semejanza y homotecia. Número de oro y la proporción áurea. Aplicaciones al arte.
- La enseñanza de la proporcionalidad como contenido que atraviesa toda la Educación Primaria: estrategias didácticas.

Espacio y Geometría:
- La geometría en la historia y la historia de la geometría.
- La enseñanza de la geometría: origen y evolución, fundamentos teóricos.
- Interrelación espacio físico y geometría. Habilidades geométricas. Pensamiento geométrico.
- Relaciones espaciales de ubicación, orientación, delimitación y desplazamiento, el uso de sistemas de referencia y de relaciones de paralelismo y perpendicularidad.
- Resolución de problemas en distintos tipos de espacios. Las representaciones espontáneas espaciales y geométricas en los niños y las niñas.
- Figuras de una, dos y tres dimensiones. Elementos. Propiedades. Relaciones de inclusión. Clasificación, definición. Condiciones necesarias y suficientes, definiciones equivalentes. Construcciones. Distintas formas de prueba. La prueba deductiva.
- Habilidades de trabajo geométrico: percepción, visualización, representación gráfica, descripciones, reproducciones, construcciones, justificación, demostración.
- La enseñanza de la geometría como eje que atraviesa toda la Educación Primaria: estrategias didácticas.
- Los softwares de geometría: tipos, características, posibilidades de uso pedagógico y didáctico.

Medida:
- La medición de magnitudes: origen y evolución.
- Relación entre situaciones reales y modelos matemáticos.
- Magnitudes (longitud-distancia, capacidad, masa, tiempo). Atributos cualitativos y cuantitativos de un objeto o fenómeno. Unidades fundamentales, múltiplos y submúltiplos de ellas. Unidades derivadas.
- Uso de instrumentos. Error en la medición. Causas. Concepto de precisión. Estimación de cantidades. Operaciones con cantidades
- Construcción de distintos instrumentos de medición no convencionales.
- Evolución de la idea de magnitud y medida en el niño y la niña. Aspectos matemáticos, psicológicos y didácticos.
- Perímetro de figuras del plano.
- Área de figuras del plano. Equivalencia de figuras. Teorema de Pitágoras. Distintas estrategias de cálculo. Fórmulas.
- Volumen. Equivalencia de cuerpos. Volúmenes de distintos cuerpos. Distintas estrategias de cálculo. Fórmulas.
- Relaciones entre perímetro-área-volumen.

Tratamiento de la información, Estadística y Probabilidades:
- Estadística. Población. Muestra. Formas de representación gráfica de datos estadísticos.
- Parámetros estadísticos: Media, moda, mediana, significados y utilidad. Idea de desviación.
- La información en distintos portadores.
- Parámetros de posición y de dispersión: uso y significado.
- Probabilidad. Fenómenos y experimentos aleatorios: imprevisibilidad y regularidad. Probabilidad experimental. Probabilidad teórica. Frecuencia y probabilidad de un suceso.
- Nociones básicas de combinatoria

- El azar y la intuición. Dificultades que presenta la enseñanza de la probabilidad frente al pensamiento determinista de los niños y las niñas.
- Aporte de las TIC a la enseñanza de la estadística: análisis de bancos de datos estadísticos disponibles en Internet, posibilidades de uso de la hoja de cálculos.

Unidad Curricular: CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA I
Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato curricular: Materia

Unidad Curricular: CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA II
Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Las unidades curriculares de Ciencias Naturales y su Didáctica I y II, tienen como objetivo acercar a los/las futuros/as maestros/as herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan tomar decisiones en cuanto a qué y cómo enseñar Ciencias Naturales en la escuela primaria. Se sitúa a las prácticas docentes como eje de la formación, seleccionando y organizando los contenidos para la enseñanza de los contenidos del área.
Las materias están pensadas teniendo en cuenta, por un lado, la construcción de conocimientos que resultan de la articulación entre conocimientos disciplinares con conocimientos epistemológicos-didácticos y, por el otro, en la utilización de conocimientos construidos en la reflexión de la práctica docente.
Las Ciencias Naturales, tal como se conciben en la actualidad, conforman conjuntos de conocimientos vinculados entre sí de una manera particular. Una de las características de ese conjunto de conocimientos y relaciones es su carácter provisorio, sujeto siempre a revisión y cambio de los modelos y teorías que lo sustentan, de manera tal que las "verdades" de hoy, no lo fueron en el pasado y probablemente no lo sean en el futuro, teniendo en cuenta que su sistematicidad hacia una unidad armónica, consistente, no contradictoria con el saber, tiende a un conjunto ordenado de elementos.
La implementación de cambios educativos coloca a las Ciencias Naturales en el espacio de la alfabetización científica, lo que permite ir perfilando futuros docentes, reflexivos y racionales con una mirada más autónoma, que establezca una mejor relación con los demás y logrando un manejo armónico con el entorno.
Enseñar ciencias en el momento actual, tal como lo señaláramos con anterioridad, supone todo un desafío debido a que los conocimientos científicos y tecnológicos avanzan tan rápidamente que hace necesario una constante revisión del saber.
En este sentido, en los últimos años ha habido cambios tan importantes en la ciencia y en la sociedad, relativos al área de las ciencias naturales, que han hecho necesario repensar la enseñanza a partir de la consideración de aspectos tales como: los cambios sociales y la política educativa; los cambios en la epistemología de las ciencias, el desarrollo de tecnologías de la información y de la comunicación y el desarrollo de las ciencias de la educación y la psicología.
Enseñar ciencias implica, entre otros aspectos, establecer puentes entre el conocimiento científico y el conocimiento que puedan construir los/as estudiantes. Para conseguirlo es necesario adecuar el conocimiento científico para que pueda ser comprendido por éstos en las diferentes etapas de su proceso de aprendizaje. Esta reelaboración supone no sólo seleccionar y adecuar los conceptos a enseñar, sino también las experiencias escolares consideradas paradigmáticas que favorecerán esa construcción. Esta "transformación" de un objeto de saber científico en un objeto de saber a enseñar, es el campo de lo que Chevallard (1985) llama transposición didáctica.

La idea de transposición didáctica es muy importante porque ofrece la oportunidad de diseñar una ciencia adecuada a los intereses y experiencias de los estudiantes y a los problemas sociales relevantes, para generar procesos constructivos de conceptos y relaciones entre ellos y dejando de lado aquellas posturas que consideran que la estructura consolidada de la ciencia debe ser la única organizadora de los aprendizajes escolares.
Además es importante señalar que la materia se organiza en área, considerando que la enseñanza de las ciencias abarca un campo amplio que comprende las ciencias de la naturaleza entre las cuales se encuentra en la actualidad la Biología, la Química, la Física, la Geología y la Astronomía.
En estas disciplinas —si bien han seguido modelos de desarrollo específicos—, desde una perspectiva histórica, es posible encontrar numerosos momentos de convergencia teniendo en cuenta que comparten un objeto común de estudio conformado por los fenómenos y procesos que ocurren en el universo natural, siendo en ellos centrales las nociones de espacio, tiempo, materia, energía e interacciones, que le otorgan unidad dentro de la diversidad de manifestaciones en que dichos fenómenos acontecen. Una de las formas de acercamiento al estudio de los mismos, que les es particular, está relacionada con los aspectos metodológicos emergentes, con la producción del conocimiento científico a lo largo de la historia y han ido evolucionando conforme a las características de los objetos de estudio.
Es necesario que en la formación del/de la futuro/a profesor/a se supere la posición rígida y esquemática del denominado “método científico” por una metodología que contemple los actuales enfoques de las Ciencias Naturales y las posturas epistemológicas del siglo XX: la observación con la carga teórica del observador y la objetividad como construcción de intersubjetividades, el lugar de las conjeturas y las hipótesis, el diseño experimental como recurso de búsqueda de relaciones empíricas y de validación/refutación de marcos teóricos, el control de variables para detectar comportamientos, las mediciones y sus entornos de incertezas y el rol del error como aporte al conocimiento. Estos aspectos son otros de los elementos que permiten a las disciplinas que integran las Ciencias Naturales la construcción de la especificidad del área, sin que esto excluya o impida reconocer la identidad, el recorte particular, los problemas y los modos de abordaje de los fenómenos naturales desde la perspectiva de cada disciplina. También desde esta perspectiva se trabajará la didáctica para que el/la futuro/a profesor/a adquiera las competencias demandadas por la actividad experimental en el aula, aprendiendo a dar lectura e interpretación de los resultados, abandonando el temor al experimento que no se resuelven según lo previstos, por una actitud positiva de generación de nuevos interrogantes y posibles respuestas.
La selección de los contenidos para la formación docente en el área parte de la premisa de que los conocimientos acerca de los fenómenos naturales que el futuro docente adquirirá en su formación inicial son de un carácter y una complejidad diferente de los que haya podido aprender a lo largo de su escolaridad y de los conocimientos que luego efectivamente habrá de enseñar. Esta complejidad se construye a partir de la articulación de saberes disciplinares, epistemológicos, didácticos, sociológicos, y de su transformación en objetos para la enseñanza.
La propuesta de contenidos que se presenta se organiza alrededor de dos ejes: uno *disciplinar* formado por los núcleos conceptuales definidos desde las disciplinas de referencia que conforman el área y un *eje didáctico* formado por conocimientos que provienen de la investigación didáctica y del análisis y la reflexión sobre la enseñanza de las ciencias.
La organización en ejes no supone un tratamiento secuencial de los mismos, es a sólo efecto de la presentación de los contenidos, por lo tanto, los/as profesores/as deberán secuenciar contenidos para organizar las dos unidades curriculares de Ciencias Naturales y su Didáctica I y II y podrán al elaborar sus programaciones, diseñar algunas secuencias de trabajo que articulen contenidos de ambos ejes, sin perder de vista que el trabajo sobre los contenidos vinculados a las disciplinas se realiza en el marco de la finalidad de que los/as futuros/as docentes sean capaces de construir propuestas didácticas para la Educación Primaria. Además se propone que las unidades curriculares se organicen en un formato que permita ir intercalando Talleres, Seminarios y trabajos de campo en las instancias que se consideren pueden acompañar o complementar mejor la apropiación de los conocimientos científicos y la forma de evaluación será establecida y especificada en los proyectos de cátedras por el/la profesor/a.

Síntesis de Contenidos:

La Didáctica en las Ciencias Naturales:

- El área de las Ciencias Naturales en el marco de la alfabetización científica y tecnológica y la Ciencia Escolar. Diferentes enfoques: areal, disciplinar. Enfoque ciencia, tecnología, sociedad y ambiente.
- El campo de la didáctica específica. Su caracterización y fundamento. Diferentes concepciones epistemológicas y su relación con la enseñanza de las ciencias. El concepto de ciencia a través de la historia. Concepción de ciencia actual.
- El modelo investigativo de la ciencia escolar. Resolución de problemas.
- La importancia y la problemática de los contenidos y sus formas de organización. Articulación, selección y secuenciación de contenidos.
- Estrategias y dispositivos de enseñanza que favorecen la interacción entre distintos niveles de conocimiento: situaciones que permitan la indagación de ideas previas y su explicitación; planteamiento de situaciones problemáticas; discusión grupal y la confrontación de ideas; la experimentación; el uso de modelos en ciencia; la utilización de analogías y metáforas en las ciencias; la búsqueda bibliográfica; las actividades exploratorias, las salidas de campo, las ferias de ciencias, etc., en relación a cada núcleo temático desarrollado.
- La elaboración de proyectos en ciencias naturales.
- De las ideas previas a los obstáculos: la importancia de errar para aprender.
- El lugar de la experimentación en la escuela. Diseño de experimentos sencillos y control de variables.
- Leer y escribir en ciencias. Los libros de textos: análisis crítico.
- La comunicación en ciencias: la elaboración de informes, de afiches, mapas conceptuales, maquetas, gráficos, etc.
- Recursos de análisis: observaciones de clases, registros de clases, producciones de alumnos y alumnas.
- Aportes de las TIC a la enseñanza del área: estrategias didácticas para la incorporación de las TIC a la enseñanza de las Ciencias Naturales en relación a cada núcleo temático desarrollado.
- Los documentos curriculares jurisdiccionales y nacionales para la Educación Primaria.
- Diferentes propuestas de evaluación y su relación con los modelos didácticos desarrollados. Instrumentos.
- La formulación y adecuación de contenidos de las Ciencias Naturales a diferentes contextos y modalidades.

Origen y Evolución del Universo y de la Tierra como planeta:

- *Estructura y organización del universo*. Los modelos de universo a lo largo de la historia: geocentrismo, heliocentrismo, Big Bang. Las revoluciones científicas de los siglos XVI y XVII. Estructura y organización de las galaxias, estrellas, sistemas solares, planetas, cometas, asteroides y meteoritos.
- *El problema del movimiento en el Universo.* Movimientos galácticos y los movimientos en el Sistema Solar y sus consecuencias. Las leyes de Kepler. La gravitación y las leyes de Newton.
- *Los Subsistemas Terrestres*: La Tierra como sistema abierto y dinámico. La Geósfera. Teorías acerca de la formación de la tierra. Ciclo orogénico. Deriva continental, tectónica de placas. Teorías y modelos explicativos. Formación de montañas. El magnetismo terrestre. Las eras geológicas. Los fósiles. Los combustibles fósiles. Vulcanismo. Terremotos. Maremotos. Erosión. Modificaciones en el ambiente. La Hidrosfera: Ciclo del Agua. Lluvia ácida. Modificaciones en la corteza terrestre. Formación de ríos. Erosión hídrica. Mareas. La atmósfera: Capas y origen. Vientos. Erosión eólica. Clima y tiempo atmosférico. Equilibrio térmico de la Tierra. Efecto invernadero. Capa de Ozono.

La estructura de la materia - Transformación de la materia y la energía:

- *Los materiales y sus cambios.* Modelo de partículas de la materia. Elementos, compuestos y mezclas. Separación de mezclas. Soluciones y dispersiones. Cohesión. Tensión superficial. Suspensiones en gases. Contaminación atmosférica. Cambios físicos y químicos. Propiedades del agua: calor específico, polaridad. Tipos de agua. Contaminación del agua. Contaminación

del suelo. El movimiento de los cuerpos.
- *Fuerza.* Tipos. El peso de los cuerpos. Diferencia entre peso y masa. La flotación de los cuerpos. Las fuerzas y el movimiento de los cuerpos. Presión en sólidos y fluidos. Presión atmosférica.
- *Energía en el ambiente*. Intercambios de energía: trabajo, calor y radiación. Diferencia entre calor y temperatura. Transformaciones de la energía. Conservación y degradación de la energía. Energía eléctrica. Circuitos eléctricos. Campos magnéticos y eléctricos. Energía electromagnética. Oscilaciones y Ondas. Reflexión y refracción. Sonido. Transmisión en diferentes medios. La luz. Propagación. Luces y sombras. Fenómenos de reflexión y refracción. Descomposición de la luz. Sus aplicaciones tecnológicas.
- *Transformaciones de la materia y la energía.* Estructura atómica. Modelos atómicos. Revisión histórica. Concepto de reacción química. Combustión- oxidación. Biomoléculas: tipos y características generales.

La interacción y la diversidad de los seres vivos. Origen y evolución:
- *Continuidad y cambio en los seres vivos*: Los cambios en las especies a través del tiempo aplicando los principios centrales de la teoría de la evolución. Teorías de la Evolución Biológica (Darwin, Lamarck, Teoría sintética o neodarwinista). Especiación. Nociones centrales. Nociones generales de las eras geológicas y la diversidad de los seres vivos. Historia de la Teoría celular. Características generales de células eucariontes y procariontes. Clasificación de los seres vivos en sus seis reinos distribuidos en tres dominios. Los virus como organismos fronterizos.
- *Unidad y diversidad de los seres vivos y sus interacciones con el ambiente:* Ambiente como una multiplicidad de problemáticas asociadas (entorno físico-biológico, producción tecnología, sociedad, economía, etcétera).Concepciones históricas y actuales con relación al ambiente. El ambiente desde la perspectiva de la complejidad: como construcción sociocultural. Ambientes acuáticos y terrestres. Tipos. Ambientes rurales y urbanos. Condiciones físicas. Circulación de la materia y flujo de la energía. Población. Concepto. Dinámica. Evolución de las poblaciones. Comunidades. Sucesión ecológica. Ecosistema, como estructura conceptual para el análisis de ambientes.
  Las plantas y los animales como sistemas abiertos. Funciones. Sus relaciones con el ambiente.
- *El organismo humano y la salud*: Estructura y funcionamiento del cuerpo humano. El cuerpo humano como sistema abierto y complejo. Los sistemas que intervienen en las funciones de nutrición, relación y en la reproducción. Crecimiento y desarrollo. Etapas de la vida humana. Aspectos generales de las funciones en relación con el metabolismo celular.
  Concepto de salud. Concepciones históricas y actuales. La importancia de la alimentación para la salud.

Unidad Curricular: CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA I
Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato curricular: Materia

Unidad Curricular: CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA II
Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Las unidades curriculares de Ciencias Sociales y su Didáctica tienen como finalidad acercar a los/as futuros/as docentes herramientas que les permitan tomar decisiones acerca de para qué enseñar Ciencias Sociales, qué contenidos enseñar y cómo lograr una buena enseñanza y

aprendizajes, para realizar una práctica fundamentada, reflexiva, crítica desde perspectivas de pensamiento que sustenten la toma de tales decisiones.
Las Ciencias Sociales conforman un campo de conocimiento que proviene de distintas disciplinas como Historia, Geografía, Economía, Antropología, Ciencia Política, Comunicación, por lo tanto ofrece múltiples oportunidades al docente para desarrollar actividades interesantes para los/as alumnos/as. A través de ellas y en particular de la Historia y la Geografía, es posible dar cuenta de los procesos de cambio en las formas de vida y entender las características de la comunidad y la sociedad en que vive en sus múltiples dimensiones e iniciar relaciones de comparación con otras comunidades y lugares.
La realidad social, objeto de las Ciencias Sociales, se presenta como una compleja trama de relaciones, con perspectivas multidimensionales y dinámicas. Su abordaje implica, además, considerar a los hombres y mujeres y grupos que interactúan, son los actores sociales que, con sus valores, intereses y diferentes acciones, generan cambios que se plasman en los territorios, dejando su impronta y a la vez generan conflictos pero también consensos.
Durante la segunda mitad del siglo XX, cambios en la epistemología de las Ciencias Sociales, en el desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación, en las ciencias de la educación y en el campo de la psicología, originaron nuevos enfoques en las disciplinas del área y en sus didácticas.
En el campo científico de la *Geografía,* surgen nuevas perspectivas que cuestionan los enfoques tradicionales y plantean abordajes más complejos del espacio geográfico. Influenciada por otras ciencias como la psicología, la sociología y la antropología, se desarrolla hacia 1970, *la geografía de la percepción y del comportamiento*.
Según este enfoque, la imagen del espacio se va construyendo en mayor o menor medida con las experiencias personales y colectivas derivadas del contexto cotidiano con la realidad, es el *espacio vivido*. Pero, además, debemos tener en cuenta que los medios masivos de comunicación también suministran información que se incorpora al espacio personal y contribuye a formar imágenes de lugares que físicamente se hallan alejados del observador.
Esta visión resignificó los conceptos de “lo lejano” y “lo cercano”, conceptos que en la tradición geográfica se asociaban a distancias físicas y que desde esta perspectiva toman otra dimensión. “Lo cercano” se identifica con lo conocido y “lo lejano” con lo desconocido, aporte sumamente interesante para las prácticas de clase.
Otra propuesta innovadora de la geografía de la percepción son los mapas mentales, representaciones cartográficas de imágenes sobre lugares conocidos o esquemas simples de calles, países, continentes, aporte valioso para el trabajo en el aula.
Simultáneamente, se desarrollan escuelas de pensamiento más *críticas* frente a las concepciones geográficas tradicionales que incorporan nuevos temas y problemas en el estudio y abordaje del espacio geográfico, relacionados con la desigualdad, la pobreza, la marginación, los problemas ambientales. Los temas de género también ocupan un lugar destacado en las Ciencias Sociales y la geografía cultural recibe una fuerte resignificación.
Ello supone utilizar diferentes escalas espaciales en un proceso en el que se pasa de la consideración del sistema mundo a la contextualización del problema, en la localidad, provincia, región, país, desde la concepción global a tiempos y espacios concretos y viceversa.
La enseñanza reflexiona sobre la percepción o interpretación que el alumno va elaborando a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Se trabaja la exploración de las ideas previas y se propicia para la enseñanza la utilización de dispositivos y estrategias que favorezcan la comunicación y la participación mediante el diálogo, el debate, la resolución de problemas, estudio de casos, proyectos, trabajo cooperativo, juegos y simulaciones y trabajos de investigación.
En cuanto a la otra ciencia que compone el núcleo de las Ciencias Sociales, la *Historia*, intentar definirla nos pone ante una situación problemática puesto que el término mismo como señala Pierre Vilar (1984), hace referencia tanto al conocimiento de una materia como a la materia de ese conocimiento, a lo que agrega otro historiador francés, Le Goff (1986), a la historia vivida y a la historia construida.
El concepto de historia incluye, por lo tanto, la realidad histórica tal y como ha sucedido (historia vivida) y el conocimiento que de ella se tiene a través de la interpretación del historiador (historia construida).

Es ineludible hacer referencia al concepto del *tiempo* histórico, porque la historia es impensable sin el tiempo. El concepto de tiempo ha sido, quizás, uno de los temas de reflexión, más importantes, de los filósofos de todas las épocas.
Así, frente al tiempo cronológico, se ha ido configurando el tiempo de las pulsaciones humanas, por ello podemos decir que, tiempo vivido y tiempo medido son dos aspectos diferentes.
En cuanto al *cambio***,** es necesario aclarar que tiempo no es lo mismo que cambio, si bien el cambio tiene lugar, efectivamente, en el tiempo. Debemos señalar a nuestros/as alumnos/as que el cambio va aparejado normalmente con la discontinuidad, con la ruptura, sobre todo cuando se trata de cambios profundos en la estructura social.
El conocimiento histórico hace hincapié en el estudio del *pasado* con sus conexiones con el *presente* y en los *cambios* que los grupos humanos experimentan con el tiempo. El análisis del cambio se convierte, sin lugar a dudas, en el eje vertebral de la historia. Un aspecto muy importante para los alumnos y las alumnas será percibir la historia como algo vivo y detectar el cambio y también contrastar e interrelacionar el presente con el pasado.
Las *permanencias* suponen otro fenómeno histórico muy importante; lo constituyen esas partes de las civilizaciones de profundas raíces, correspondientes al mundo de las mentalidades de las religiones, de las etnias, que tras períodos de aparente letargo estallan súbitamente. Un ejemplo muy claro es el de los fundamentalismos europeos e islámicos. Su estudio permitirá al estudiante constatar y respetar la diversidad cultural, y tomar conciencia de los factores que contribuyen a la situación de dependencia y marginación de muchos países.
Sin dudas, otro concepto, muy discutido en historia es el de *la causalidad***.** Las relaciones de causalidad en historia no son de necesidad y, en nuestra disciplina, al historiador más que las causas le interesan los *efectos* que producen, o sea, intenta encontrar el sentido último de la historia, su dirección.
Junto a la causalidad, la *multicausalidad*. Es evidente que los hechos histórico/sociales no están producidos por una sola causa, sino por varias, y en muchos casos con una interrelación muchas veces complicada.
En consecuencia, en la didáctica específica de estas unidades curriculares, se nos plantea el desafío de seleccionar situaciones de enseñanza problematizadoras que favorezcan en su abordaje la integración de las categorías conceptuales propias del área, pero también el aporte de las otras áreas del conocimiento y de las TIC. Presentar la realidad y el conocimiento científico como un constructo social implica considerar que cada uno de nosotros somos participantes de ese cambio, adoptando posiciones que generen el *diálogo*, y la *participación*, propicien *el bien común, el respeto por la diversidad y la calidad de vida.*
La propuesta de contenidos se organiza alrededor de dos ejes:
Eje Areal-Disciplinar: formado por los núcleos conceptuales de las disciplinas del área. La organización en forma de núcleos permite la flexibilidad para establecer interrelaciones entre los contenidos según las necesidades que surjan de los problemas planteados. La secuenciación de estos núcleos o temáticas a abordar, tanto para trabajar los espacios geográficos como los procesos históricos no marca una jerarquización, es sólo a los efectos de su presentación. Sugerimos que el docente articule espacio–tiempo a través de la presentación de situaciones didácticas, cuyo abordaje implique el aporte conceptual de las categorías de las diferentes disciplinas del Área. Sería interesante partir de la propia trayectoria del alumno, poner en cuestión sus supuestos y trabajar en propuestas superadoras.
Eje Didáctico: formado por conocimientos que provienen del campo de la didáctica y del análisis y reflexión sobre la práctica de las Ciencias Sociales.
Se presentan de manera que el/la alumno/a a través de distintas propuestas didácticas construya el conocimiento y pueda responder al para qué enseñar Ciencias Sociales en la Educación Primaria, identificar corrientes de pensamientos explícitas o implícitas en el material académico utilizado, seleccionar contenidos socio–espaciales relevantes y de interés para organizar sus prácticas, reconocer el valor de algunas estrategias de enseñanza tradicionales e incorporar las estrategias más innovadoras, realizar análisis crítico de material didáctico específico destinado al nivel, de planificaciones y trabajos en el aula, seleccionar instrumentos y criterios de evaluación coherentes con los modelos de enseñanza desarrolladas.
La organización en ejes tampoco implica un tratamiento secuencial de los mismos, es sólo a los efectos de la presentación lógica de los contenidos. Los/as profesores/as deberán seleccionar y

secuenciar contenidos para organizar las dos unidades curriculares (Ciencias Sociales y su Didáctica I y II) y elaborar sus programaciones. Se sugiere diseñar secuencias de trabajo que articulen contenidos de ambos ejes, con el propósito de que los/as futuros/as docentes construyan paulatinamente y de forma articulada propuestas didácticas para la Educación Primaria.
Se propone además, que los docentes organicen las unidades curriculares no en un formato único, sino que es posible intercalar Talleres, Seminarios, trabajos de campo para acompañar o complementar la apropiación de los conocimientos sociales.
Asimismo se deberá tener en cuenta la incorporación de otros tipos de actividades que puedan ser acreditadas como aprendizajes de los/as alumnos/as con el propósito de generar nuevas oportunidades y experiencias menos escolarizantes que el/la alumno/a realizará en ámbitos extra-áulicos y que serán de necesario cumplimiento para la aprobación de la unidad.

Síntesis de Contenidos:

La Didáctica de las Ciencias Sociales

- El área de las Ciencias Sociales. Diferentes enfoques: areal, disciplinar. Finalidad de la Educación social. La realidad social como objeto de enseñanza en el Nivel Primario. Conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales.
- El campo de la didáctica específica. Su caracterización y fundamento. Diferentes concepciones epistemológicas en el campo científico y en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Concepción actual de la Geografía y de la Historia. Herramientas para el trabajo histórico y geográfico.
- Conocimiento escolar: conocimiento cotidiano y conocimiento científico. Orígenes y características. Transposición didáctica.
- Importancia de los contenidos sociales. Las dimensiones del contenido. Organización, selección y secuenciación de los contenidos. Articulación horizontal y vertical de los contenidos.
- Estrategias de enseñanza. Problemas socioespaciales y su resolución, estudios de casos, el trabajo por proyectos, el trabajo de campo, el diálogo, el debate y los juegos y simulaciones. Planificación de situaciones áulicas.
- Recursos didácticos. Cartografía, fotografías, imágenes, medios audiovisuales, bases de datos estadísticos, fuentes literarias y documentales, PC y geoinformática, relatos, documentos, fuentes históricas y material bibliográfico destinados al nivel.
- Aportes de las TIC a la enseñanza del área de las ciencias sociales: estrategias didácticas para la incorporación de las TIC a la enseñanza.
- La evaluación en Ciencias Sociales: diferentes propuestas y su relación con los enfoques didácticos desarrollados. La evaluación permanente como modalidad de trabajo en las clases de Ciencias Sociales. Instrumentos de evaluación. La autoevaluación y co-evaluación.
- Material didáctico de Ciencias Sociales destinado al nivel: relevamiento y análisis crítico.
- Producciones académicas del campo disciplinar y didáctico: lectura e interpretación.
- Documentos Curriculares jurisdiccionales y nacionales para la Educación Primaria.

La realidad social como objeto de estudio

- Los enfoques disciplinares para el estudio de la realidad social.
- La construcción de saberes en la geografía tradicional y los aportes de los nuevos enfoques a la explicación de la dinámica del espacio geográfico.
- La construcción de saberes en la historia tradicional y la perspectiva de la historia social en la explicación de los conceptos históricos.
- Los conceptos estructurantes de las ciencias sociales: realidad social, actores sociales, multicausalidad, multiperspectividad, simultaneidad, cambios y permanencias, secuenciación temporal, interacción de diferentes escalas espaciales: local (barrio – comuna – municipio), regional, nacional, global; interacción de diferentes escalas temporales: tiempos cortos o acontecimientos, tiempos medios o coyunturales, tiempos largos o estructurales; conflicto y consenso.

América Latina, Argentina y Santa Fe en el marco de un mundo globalizado.

- El nuevo mapa mundial. Los Estados y los territorios en el mundo global.
- La construcción histórica de los Estados. La dimensión territorial de los Estados.
- Estados y empresas transnacionales.
- La conformación de bloques regionales.
- Los organismos intergubernamentales: debates, decisiones y acciones.
- La construcción del Estado argentino. Los niveles del Estado argentino: nacional, provincial y municipal; atributos, conflictos y consensos. El mapa político de la Argentina a diferentes escalas espaciales y temporales. Santa Fe en el contexto nacional. Argentina y Santa Fe en América Latina.
- Globalización y organización del espacio urbano. Proceso de urbanización acelerada. Las ciudades de la reestructuración capitalista. Nuevos procesos de metropolización. Las ciudades globales. Cambios en las áreas centrales y periféricas de las ciudades. Culturas urbanas. La tecnología y el futuro de la vida urbana. Espacios urbanos y espacios electrónicos. Movimientos sociales urbanos y problemáticas urbanas: segregación (guetos, pobreza urbana, escasez de agua). La organización del espacio urbano en América latina, Argentina y Santa Fe con perspectiva mundial.
- Cambios y permanencias en los espacios rurales. Los procesos de cambio tecnológico y organizacional en las producciones rurales de América Latina, Argentina y Santa Fe ligadas a los mercados mundiales. Las reformas agrarias en América Latina.
- La circulación en un mundo global. Los intercambios comerciales en la economía mundial. Los flujos financieros y las inversiones externas. Los movimientos migratorios en el mundo actual. Causas estructurales y las motivaciones subjetivas y de grupo. Las múltiples consecuencias de las migraciones en la Argentina desde países limítrofes y su incidencia en el nivel económico, social, político y cultural. El transporte y las comunicaciones: las innovaciones tecnológicas. Las redes de transporte multimodal. Los avances en las telecomunicaciones.

Unidad Curricular: LENGUA Y SU DIDÁCTICA
Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato curricular: Materia

Fundamentos:

La historia del pensamiento lingüístico del S. XX y lo que va del XXI devela un sugestivo y fecundo proceso de cambio desde posturas teóricas que se inscriben en el positivismo y el idealismo hacia las que se inclinan al cognitivismo y las teorías de la comunicación, trazando un arco que va desde la concepción de la *Lengua como objeto-sistema* estático y abstracto planteado para el *hablante y oyente ideal* al abordaje de la *Lengua en uso* del *hablante y oyente real* intencionado y receptivo, en contextos situacionales socialmente significativos.
En ese marco es insoslayable, la impronta positivista de su "diseñador": Ferdinand de Saussure, cuando sienta las bases del estructuralismo al concebir a la Lengua como *sistema* convencionalmente depositado en la cabeza de los hablantes.
La Lengua no puede ser ya vista, como lo quería Saussure, (y lo hubiera aprobado Newton) un sistema cerrado, simple en su univocidad, ideal en su formulación, que excluye las perturbaciones particulares e irreductibles a que la expone su interacción en y con el mundo circundante, "un sistema integrable" (como categorizaría Prigogine, 1990). Por el contrario, tal como se la concibe hoy a la Lengua —viva en el habla—, participa de la impredecibilidad, la espontaneidad, la creatividad, y la probabilidad propias de su naturaleza interactiva articulada a otros lenguajes: el de los gestos, el de la imagen, el de la cibernética.
La Lengua es pues, como lo observa Prigogine (1990) en la mayoría de los sistemas del mundo natural, *"un sistema abierto, complejo, sujeto a cambio y evolución, de tiempo irreversible y no totalmente previsible",* o sea, *"un sistema no integrable"* por excelencia. Y por tanto, su tratamiento científico no responde a la concepción mecanicista de mundo-máquina propio de la ciencia moderna newtoniana sino al enfoque que proviene de la concepción biologista del mundo –

organismo aristotélico en tanto que le concierne "esa plenitud del ser, esa creatividad cualitativa espontánea" propia de la materia ya descripta por Aristóteles y retomada por Prigogine en lo que él da en llamar el objeto de estudio de la "nueva ciencia" contemporánea.
Las nociones lingüísticas actuales devienen tanto de la Pragmática y la teoría de la Enunciación como de la Gramática del Texto. El texto, a su vez, considerado unidad comunicativa mínima coherente y cohesiva se hace cargo del discurso, en tanto práctica social de la Lengua.
Las nociones de: actos de habla, las instancias: locutiva, elocutiva y perlocutiva; texto, cotexto, paratexto, contexto, los términos: intenciones, uso, circunstancias, metacognición, aplicadas al Habla y objetos del Estudio de la Lengua hoy, hacen visible su posicionamiento en el paradigma de la complejidad desde el cual se hace necesaria la incorporación de miradas desde otras ciencias.
La denominación "Lingüística" se amplía a "*Ciencias del Lenguaje"*, para dar cabida a *espacios transdisciplinarios,* donde confluyen la Sociología, la Psicología, la Filosofía, el Arte en sus distintas manifestaciones, la Antropología, la Etnografía, la Informática, y son articuladas por la Lengua, que deviene por lo tanto, eje vertebrador tanto de los conocimientos ya adquiridos (previos, preexistentes) por el educando, como de los por adquirir.
Es por lo anteriormente expuesto que se propone enseñar Lengua desde un enfoque comunicativo que incluya: el estudio de la estructura del Sistema y su funcionamiento (la gramática textual, la gramática oracional, nociones básicas de Lingüística), la expresión en tanto registro de la construcción de la subjetividad (la Pragmática, Teoría de la Enunciación) y los criterios de adecuación que dependen de la índole de los hablantes y de la relación de éstos con su contexto (Socio y Psicolingüística). Con la finalidad de que —a través de la práctica de la oralidad, de la lectura, de la escritura— el estudiante con esta orientación pueda aprender con sentido crítico y metacognitivo, se manifieste discursivamente con voz propia y a la vez posea los conocimientos teórico-prácticos necesarios y el criterio de selección suficiente para operar con sus futuros/as alumnos/as y el contexto familiar y social de los que éstos/as proceden.
Un abordaje no exento de acercamiento a la Literatura, donde la Lengua adviene lenguaje artístico y se condensa y despliega en toda su potencialidad.
Así, en el ámbito de la formación docente, la didáctica de la Lengua consistirá en un cruce de nociones provenientes de diversas teorías: del aprendizaje, de la Lingüística Aplicada (Lingüística Descriptiva, Socio y Psicolingüística) y de la Semiótica, que tienen por campo de trabajo los textos orales y escritos, impresos y virtuales, literarios y no literarios, constituidos a su vez en soportes de los más variados discursos, entendidos cada uno como la materialización lingüística y/o icónica que permite comunicarse, expresar, pensar e imaginar la realidad desde una perspectiva socio-cultural determinada por condiciones de producción.
Una propuesta pedagógica constructiva e interactiva que propicia el estudio del lenguaje verbal desde la propia experiencia como emisor y receptor y su consiguiente autorreflexión (metacognición), ya que instala un sistema co-operativo de enseñanza–aprendizaje, en el que, docente /estudiantes, estudiantes entre sí, ofrecen, recrean, participan, pero también deconstruyen e interpretan situaciones problemáticas (producto de interrogantes cognoscitivos, repertorios teóricos a incorporar y demandas sociales) y van graduando las sucesivas dificultades hasta arribar a soluciones espontáneas —aunque no por ello menos fundamentadas— que representan la adquisición de conocimientos socialmente significativos, en relación a esta particular variante del Lenguaje.
El estudiante de Segundo Año se adentrará en los dominios de la Lengua y su Didáctica por un lado, y explorará los alcances de la Literatura, por el otro, como un discurso polisémico por excelencia. Como una continuidad de la experiencia de cursado del Taller de Comunicación y Expresión oral y escrita (Primer Año), en relación a ejercitarse en las cuatro macrohabilidades: Hablar, Escuchar, Leer y Escribir, será *la situación comunicativa*, la unidad lingüística que mejor permita constatar la complejidad, dinámica y riqueza del acto de habla en tanto "emergente" de lo que de impredecible, espontáneo, creativo, *vivo* en suma, tiene la Lengua en acción.
Desde el abordaje de este "fenómeno social" en tanto contenido curricular, se puede trazar un recorrido que implique una paulatina complejización, acumulación y profundización de conceptos, operaciones y criterios y detenerse ante los hechos del lenguaje con los siguientes interrogantes (el orden presentado es intercambiable y opcional) a despejar: *cómo hablamos, qué expresamos, cómo decimos qué, con qué contamos.*

Docentes y estudiantes tendrán ocasión de posicionarse como protagonistas o testigos (en presencia o virtuales) de las más variadas manifestaciones verbales orales y escritas — cotidianas o literarias y/o mediáticas, espontáneas y ocasionales o producto de la más ardua elaboración— en las cuales, desde un enfoque comunicativo (que reúna conceptos básicos de la Sociolingüística y la Psicolingüística), se pueda no sólo reconocer, sino también explicar el comportamiento de cada uno de los componentes del circuito, identificar variedades lingüísticas y registros, inferir contextos y conferir al texto los paralenguajes que desencadena el compromiso del cuerpo con la palabra: gestos, señas, actitudes, movimiento físico, en fin. Una instancia que puede mover al debate en torno a interrogantes o afirmaciones, tales como: *"¿Podemos utilizar la palabra sin entender que antes que palabra fue acto motor?",* "*El cuerpo es un texto que habla"*.
Surgirá de suyo la pregunta que interpela al sujeto que porta el hecho verbal; al constatar cómo emisor y receptor están latentes en el mensaje intercambiado. Se comprobará de qué forma y en qué medida la subjetividad impregna la trama del texto, qué marcas la denuncian y con qué efectos lo enunciado se erige en enunciación.
Desde la perspectiva de la Teoría de la Enunciación y de la Pragmática será posible comprobar el alcance significativo de los deícticos (formas pronominales varias), las expresiones subjetivas, los modalizadores, a la hora de definir las intenciones manifiestas y ocultas (explicitas e implícitas) y distinguir qué se dijo de lo que se quiso decir.
La Gramática del Texto adviene en auxilio de este adentramiento en la "hechura" del tejido verbal para desandar el hilado de su trama en términos de devanar *cómo se dijo lo que se dijo*. De tal modo que se pueda demostrar en qué medida y de qué manera la construcción del sentido (coherencia) depende del diseño que —teniendo a disposición la surtida gama de recursos y formatos (super, macro y micro estructuras) que garantizan la consistencia (cohesión)— se ha trazado para la formulación (complejo "constructo" de dimensiones y niveles) de "ese" texto propio o de otra autoría, analizado en particular.
El enfoque estructural profundiza el estudio de las características y propiedades distintivas del sistema del español, o sea, la gramática de nuestra propia lengua, en sus distintos niveles y puntos de vista: sintaxis, morfología, fonología y semántica, y permite reparar en el mecanismo de producción, relación y comportamiento (sujeto a permanencia y cambio) de su unidad constitutiva mínima: el signo lingüístico, teniendo en cuenta nociones elementales e imprescindibles de Lingüística.
Al cabo de esta compenetración con la sintonía verbal, es de esperar que se recorte nítidamente en el horizonte de una lectura, una producción escrita, un enunciado dicho u oído, el reconocimiento de que en tanto usuarios de la Lengua *compenetrarse con el sistema, conocer su funcionamiento y dar fundamento a la praxis desde la metacognición,* (con una dinámica que ya comenzara , en parte, en el Taller de Comunicación y Expresión Oral y escrito) va a permitir optimizar el desempeño comunicativo – expresivo, definir la identidad cultural, avanzar en la tarea continua de la alfabetización y posicionarse con soltura frente a la tarea didáctica como futuros docentes.

Síntesis de contenidos:

La situación comunicativa en la complejidad de la enunciación
- Cómo nos comunicamos (confrontación de distintos modelos de comunicación).
- Adecuación a las situaciones comunicativas.
- Adquisición del Lenguaje. Relación pensamiento/lenguaje.
- Lenguaje y juego.
- Relación lenguaje/lengua/habla/discurso.
- Particularidades de la lengua oral y la lengua escrita. La oralidad en diferentes formatos y soportes adecuados a los recorridos de los alumnos y las alumnas.
- TIC e Internet: nuevas herramientas de lectura.
- La escritura en y por las TIC.
- Escrituras en la red: el e-mail, el chat, el foro, el blog, el foto-log.
- La escucha y el habla en contextos informales y formales. El diálogo y la conversación. Los Mensajes de texto.
- Los géneros discursivos. Tipos textuales según el género discursivo.

- El discurso literario versus el discurso de la enseñanza de la literatura.
- Géneros discursivos en los medios de comunicación.
- La lengua materna y la segunda lengua. Multilingüismo.
- Variedades lingüísticas y registros.
- Criterios de selección y jerarquización de contenidos para la Educación Primaria.
- Abordajes didácticos en la Educación Primaria.

Los actos de habla en las prácticas orales y escritas
- Concepto de acto de habla.
- Qué es hablar. Qué es escuchar. Qué es leer. Qué es escribir.
- Las instancias locucionarias del acto de habla.
- Enunciado y enunciación.
- Las marcas de la subjetividad entre la intención y el efecto:
- Deixis (el pronombre y su comportamiento referencial), expresiones subjetivas, modalizadores (de valoración, de certeza).
- Los paralenguajes: qué pasa cuando el cuerpo habla.
- Denotación y connotación en tanto estrategia semiótica.
- Criterios de selección y jerarquización de contenidos para la Educación Primaria.
- Abordajes didácticos en la Educación Primaria.

La gramática del texto con respecto a la lectura y la escritura
- Texto, paratexto, cotexto, contexto, intertexto, hipertexto, hipotexto.
- Dimensiones y niveles del texto.
- La construcción del sentido (coherencia: relación texto/contexto).
- La cohesión: gramatical y léxica.
- La lectura en diferentes formatos y soportes adecuados a los recorridos lectores de los/as alumnos/as. Propósitos de la lectura. Situaciones de lectura. Leer literatura. La formación de lectores. El/la maestro/a como modelo lector y como mediador de lectura.
- Criterio de selección de materiales en diferentes géneros discursivos y diferentes soportes. Textos literarios y textos de estudio. Textos propios de lo medios de comunicación social. La biblioteca de la sala, la biblioteca escolar, la biblioteca pública y la biblioteca popular. La biblioteca virtual.
- La escritura en diferentes formatos y soportes adecuados a los recorridos de los alumnos y las alumnas. Propósitos de escritura. Situaciones de escritura.
- Textos creativos. Textos de estudio. La escritura de los textos propios de los medios de comunicación social: radio, TV, telemática, cine, teatro. Textos de circulación social: señalética, grafitti, publicidad callejera, entre otros.
- Criterios de selección y jerarquización de contenidos para la Educación Primaria.
- Abordajes didácticos en la Educación Primaria.

Práctica y reflexión sobre los hechos del lenguaje.
- La gramática oracional en la construcción del enunciado
- La lengua como práctica social. La lengua en sus dimensiones comunicativa, expresiva, reflexiva y cognitiva.
- Criterios de estudio gramaticales: sintáctico, morfológico, fonológico, semántico.
- Clases de palabras. Descripción y funcionamiento. Comportamiento según los tipos de texto y géneros discursivos.
- El paradigma de la conjugación verbal.
- Reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
- Criterios de selección y jerarquización de contenidos para la Educación Primaria.
- Abordajes didácticos en la Educación Primaria.
- El sistema de la Lengua en relación a los hablantes.
- El concepto de signo lingüístico. Arbitrariedad, oposición y relatividad del sistema. Sincronía y diacronía.
- La doble articulación del lenguaje.
- Sintagma y Paradigma.

- Norma, uso y normativa.
- Formación y composición de palabras.
- Normativa de la acentuación. Casos ortográficos claves.
- Contextualización de la gramática y la normativa. Simulaciones áulicas.
- La evaluación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
- Criterio de selección y jerarquización de contenidos para la Educación Primaria.
- Abordajes didácticos en la Educación Primaria.

Documentos Curriculares jurisdiccionales y nacionales para la Educación Primaria. Análisis y reflexión en cada uno de los ejes.
La problemática de la evaluación en la Educación Primaria

Unidad Curricular: LITERATURA Y SU DIDÁCTICA
Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año- Primer cuatrimestre.
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: cuatrimestral
Formato curricular: Materia.

Fundamentos:

La literatura y su enseñanza plantea algunas contradicciones: qué enseñar (y cómo) sin violentar los textos, qué enseñar (y cómo) aportando una mejor y más rica lectura de ellos, sin dejar de ser el/la profesor/a —en primer lugar— quien se apasiona con la lectura, inevitable gesto que se transfiere al estudiante.
Qué enseñar y cómo enseñar para que el alumno quiera leer y a la vez crezca como lector porque incorpora, en la medida en que es necesario, elementos teóricos que profundizan su mirada.
Debate que conlleva un posicionamiento acerca de lo que se concibe como literatura, de la función que ésta cumple, que, a su vez, incluye, el no perder de vista las expectativas de los lectores, sus procedencias culturales.
Surgen así interrogantes que conviene hacer con actitud de apertura, de búsqueda, integrando en ellos también a los estudiantes.
Literatura: ¿qué es? ¿Por qué en la escuela? ¿Para qué? ¿Hacia quién? ¿Desde dónde? ¿Desde qué lugar se va a situar el/la profesor/a? ¿Como lector avisado, experto y a la vez enseñante, o sólo como enseñante? Y, como enseñante, ¿adoptará posturas que ya deberían estar superadas o en vías de seria revisión? O sea, ¿desde la academia? ¿Desde la escolarización y canonización de algunos textos? ¿Desde la crítica literaria solamente? ¿Desde lo que prescriben las editoriales?, O en cambio, desde la literatura como una de las expresiones del arte, lo cual implica el rescate en primer lugar de la imaginación que propone el texto de ficción y la que dispara su lectura en el interlocutor de ese texto, de la polisemia, de la carga simbólica, de la plurivocidad, del envío de otras miradas interpretativas sobre los seres que pueblan el mundo, sobre la vida, sobre la existencia y sus problemas, como una forma de conocimiento que se realiza no por la vía que se usa habitualmente: la racionalidad. ¿Tendrá en cuenta a los sujetos lectores que proceden de distintos contextos?
Acordamos con Gustavo Bombini cuando dice que la literatura es: *"…un discurso a contrapelo que discute y se construye sobre los otros discursos, que evade los sentidos convencionalizados, únicos, cerrados, que evita transparencias y desmantela estereotipos, que rehúye las rutinas. Que ejerce un efecto desestabilizador sobre el lenguaje a través de fragmentaciones, dispersiones, montajes y transgresiones, que operan en su interior"* (Bombini, 2005: 50).
Un discurso que convoca a la pregunta que tensiona las miradas (alumno – docente) en búsqueda de sentidos. Que requiere de un docente que se convierta en *"…un crítico que selecciona, decide, incluye, corrobora, propone, sugiere… se apasiona, desdeña, rechaza,… justifica, elige sus propios textos, construye su propia zona de saber y deseo y propone un modo de leer, lo somete a crítica"* (Bombini, 2005: 124-125). En síntesis, sería preciso que el docente incorporara nuevos modos de leer, de interrogar de los estudiantes, como una manera de construir una didáctica propositiva (y por lo tanto, no prescriptiva), no atada a viejos conceptos acerca de la infancia —hoy, infancias—

con cambios sustanciales, crítica, fundada en el hacer creativo que supone cada lectura, cada tipo de texto, sin desdeñar la transmisión del legado cultural que constituye el hecho literario en sí.

Síntesis de contenidos:

- La literatura: qué es. Saber Literatura. Enseñar Literatura.
- Una mirada histórica y crítica acerca de la Literatura para niños/as y jóvenes.
- Qué se lee cuando se lee literatura: caracterización de este discurso que se sostiene a sí mismo.
- Aportes teóricos para la enseñanza de la Literatura. Recorrido crítico de los distintos accesos didácticos: La historia de la Literatura. El formalismo y el estructuralismo. El enfoque comunicativo. La teoría de la recepción. Hacia una teoría empírica de la Literatura.
- La literatura como camino para la formación de lectores. Aportes de la escuela. Aportes del entorno socio cultural de cada lector.
- El aparato teórico al servicio de la lectura interpretativa.
- El problema de los criterios de selección de textos literarios en la Escuela.
- El cuento y la poesía folklóricos. Literatura folklórica.
- Recuperación de cuentos tradicionales y maravillosos desde los originales.
- La novela para niños/niñas y jóvenes.
- La Literatura para niños/niñas en la actualidad: narrativa, poesía, teatro, títeres.
- Lectura e imagen: el libro con imágenes.
- La Literatura y el mercado editorial.
- Literatura y poder: el problema de la censura en los textos literarios para niños/niñas y jóvenes.
- Documentos Curriculares jurisdiccionales y nacionales para la Educación Primaria. Análisis y reflexión.
- La literatura y las TIC: la Literatura digital. Internet como fuente de recursos para la enseñanza de la Literatura.
- La literatura y la problemática de la evaluación en la Educación Primaria.

Unidad Curricular: ALFABETIZACIÓN INICIAL
Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año- Segundo cuatrimestre
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: cuatrimestral
Formato Curricular: Materia

Fundamentos:

El trabajo con la oralidad en el niño y la niña —desde que es un bebé— es fundamental. El acompañamiento del entorno en el que se mueve, aún el más desguarnecido, siempre resulta clave.
A la par del desarrollo de la oralidad, comienza en las sociedades alfabetizadas, para ese/a niño/a, la propia alfabetización. El trabajo con la lectura y la escritura.
Esa oralidad, así como la escritura y la lectura irán evolucionando luego, con la ayuda de la institución escolar y la mediación del/de la maestro/a, no para descalificar lo que es propio de ese niño/niña, sino para enriquecerlo y darle los elementos necesarios para su desenvolvimiento, no sólo en la escuela, sino en la sociedad de la que forma parte.
Hoy, muchos teóricos especializados en la temática, enfatizan que, de 0 a 8 años, se da el período más importante para el desarrollo de la alfabetización.
Por tanto, se manejan algunas denominaciones que entrañan cambios de paradigmas que resulta imperativo revisar.
Se habla de *alfabetización emergente* (a partir de la década del 50): es la que se da en niños/niñas que provienen de hogares letrados, en los que se los prepara de diversas y espontáneas maneras para que lean y escriban. Se les proporcionan materiales para la lectura y la escritura que son correlativos —en forma natural— con los actos de hablar y escuchar.

Se trata entonces, de un aprendizaje de la lectura y de la escritura. Se los ayuda a lograr una construcción de sentido de lo que leen y escriben por parte del entorno que alienta y proyecta hacia nuevos logros.
Este tipo de alfabetización depende de la exploración del niño y niña, de sus experiencias con intervención estimulante de las personas adultas que lo rodean y de los aportes de lo que aquéllos hacen con la lectura y la escritura. Frente a estas condiciones, está el niño/niña que no las posee.
Los investigadores cuestionaron y reemplazaron las viejas nociones sobre "aprestamiento para la lectura" dado su fracaso, y se centraron en una nueva perspectiva, de carácter socio- cultural.
Aparece, así, un concepto más social e inclusivo para todos: la *alfabetización temprana*. Esta alfabetización temprana requiere de una fuerte interacción social, de un papel activo del/de la maestro/a y del niño/niña, de entender para qué lee y escribe y cómo funciona el sistema de signos de la lengua escrita, de una actitud responsable de la educación.
Un trabajo que requiere, sin duda, de acciones y estrategias cooperativas que comienzan en la Educación Inicial y siguen articulándose —secuenciadamente— con las acciones y estrategias propias de la Educación Primaria y van trazando el camino de la *alfabetización avanzada.*
Mucho tiene que ver el sistema de enseñanza y en qué tramo de él se lo ha liberado a su suerte, o si se ha producido la exclusión lisa y llana de las instituciones educativas, la cual puede concretarse en los primeros años de la escolaridad, o luego, en el Nivel Secundario o en los Estudios Superiores, cuando el estudiante está en pleno tránsito de su alfabetización académica.
Es por ello que a los estudiantes de Profesorado se les debe plantear en primer término en qué consiste el complejo campo de la alfabetización, cuáles son las instancias que van determinando su desarrollo y en qué etapas de la formación integral del sujeto se cumplen.
En segundo término el estudiante debe conocer a fondo los distintos métodos y/o enfoques de alfabetización, sus alcances, sus problemas, a qué logros han llegado o por qué han fracasado (lo cual incluye revisar sus bases epistemológicas y contextualizarlos históricamente), y los métodos y sistemas específicos, con el fin de llevar este saber crítico a la práctica docente.
Se debe entender que alfabetizar implica que el alfabetizando pueda convertirse paulatinamente en un escritor y en un lector autónomo, que comprenda lo que significa leer y escribir, para qué lo hace y cómo lo hace. Que descubra la potencialidad que encierran la lectura y la escritura en lo que respecta a volverse intérprete (lo que conlleva atender los implícitos), a ser crítico, a poder asentir o disentir con fundamento, a crear, a convertirse, en definitiva, en un lector y escritor activo.
Esta alfabetización inicial no está desprovista de una mirada política, ya que posibilita la formación de la ciudadanía, y es por ello que no termina en el inicio de la escolaridad, sino que se sostiene en el tiempo, siempre acompañada por el/la maestro/a, en lo que algunos autores, como por ejemplo Sara Melgar (2005), llaman *alfabetización avanzada*.
Será de vital importancia la presencia de la literatura que resulte significativa, movilizadora para el niño/niña, así como de toda clase de portadores de textos también significativos e interesantes.
El estudiante de profesorado —como futuro docente— se comprometerá con la idea de que escritura y lectura son procesos que se ahondan, que se profundizan, pero que nunca se clausuran.
De esta alfabetización inicial dependen en buena medida: la *alfabetización avanzada*, la *alfabetización integral* y la *alfabetización académica* (o en Formación Docente para los IFD) y la *alfabetización en otros lenguajes,* porque constituye la base común a todas las áreas, campos del saber y, por supuesto, de la vida cotidiana y sus haceres.

Síntesis de contenidos:

- El complejo campo de la alfabetización. Instancias y etapas de desarrollo.
- Alfabetización emergente. Alfabetización temprana. Contextos propicios.
- Alfabetización Inicial: ¿decodificar o interpretar?
- Los métodos analíticos. Los métodos sintéticos. Análisis críticos.
- Los enfoques psicosociolingüísticos y sus derivaciones: bases epistemológicas.
- Abordajes pedagógico-didácticos específicos.
- Fracaso escolar o fracaso de los métodos/enfoques de alfabetización.
- Alfabetización Inicial inclusiva o excluyente de la escuela, de las sociedades letradas. Políticas alfabetizadoras.

- Alfabetización Avanzada como consecutividad de la Alfabetización Inicial.
- La literatura en la alfabetización.
- Alfabetización y el mercado editorial: análisis y reflexión.
- Aporte de las TIC a la alfabetización inicial: influencia de las TIC en las prácticas de lectura y escritura. Cambios en los códigos de comunicación.
- Criterio de selección y jerarquización de contenidos para la Educación Primaria.
- Documentos Curriculares jurisdiccionales y nacionales para la Educación Primaria. Análisis y reflexión.
- Alfabetización y evaluación.

Unidad Curricular: PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA II
Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año
Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato curricular: Seminario-Taller

Fundamentos:

El presente espacio tratará los abordajes pedagógicos para la integración de niños y niñas con discapacidad, la continuidad entre Niveles —aquello que llamamos articulación— y las condiciones del trabajo docente.
Se propone incluir en la formación, experiencias educativas que permitan a los estudiantes entrar en relación con las diferentes instituciones que trabajan con la discapacidad para: pensar, imaginar y construir diversos modos de trabajo pedagógico con dichos sujetos. Parte de la idea de que todo proceso de inclusión se refleja en un triple movimiento: la accesibilidad, la permanencia y la diferencia, teniendo en cuenta la siguiente premisa básica: respetar una diferencia no es lo mismo que "tolerar" al otro.
Plantea, que toda vez que el sistema educativo define un pasaje de Nivel o de ciclo se producen quiebres, pasar de inicial a primaria, de ciclos dentro de primaria, y de primaria a secundaria, presenta problemas específicos que tienen en común los límites de un contrato que suelen convertirse en una forma de reproducir desigualdades en lugar de ser una posibilidad de garantizar continuidad. La característica principal de este pasaje es el cambio, ligado a mayores niveles de autonomía, a diferencias en la organización del trabajo, a distintos niveles de exigencia y en algunos casos a modificación de rutinas y hábitos familiares e incluso, el ingreso a un nuevo ámbito con otra cultura institucional.
Las transformaciones en el sistema escolar, los cambios culturales, la masificación de la escolaridad y el aumento de la exclusión social son algunas variables que afectan el trabajo docente y lo vuelven tan complejo como reflexivo y dinámico. Porque nuevos contextos provocan nuevos problemas y porque concebimos al/a la maestro/a como "transmisor y creador de cultura" posicionado activamente como un trabajador intelectual y fortalecido para pensar en relación con los dilemas políticos, con la cultura, con los saberes, y trabajando en la construcción de ciudadanía, es que consideramos pertinente problematizar concepciones sobre su desempeño laboral.
Es necesario que se prevean trabajos prácticos que impliquen la articulación de los contenidos con experiencias socio-culturales del medio. Se acreditarán a partir de la aprobación de un trabajo escrito, su defensa y la socialización del mismo.

Síntesis de contenidos:

La escuela ¿Se prepara para ser un espacio que lo habiten todos?
- Derecho a la educación de personas con discapacidad. Integración de niños/as con discapacidad. Contextualización y revisión del concepto NEE.
- Inclusión educativa: accesibilidad, adaptabilidad, permanencia y diferencia. El respeto a la diferencia frente al discurso de la tolerancia como parte del espíritu de la inclusión. Nuevas formas de exclusión.

- Relaciones entre la escuela común y la escuela especial: Adaptaciones curriculares o Abordajes Pedagógicos específico. Diferentes modos de trabajo pedagógico con discapacitados.

¿Articular realidades inconexas o continuar estudiando?
- Continuidad entre Niveles: pasaje de inicial a primaria y de primaria a secundaria como transición educativa. Cierre e inicio de un Nivel al otro. Continuidades y cambios, el sentido de seguir estudiando.
- Factores que obstaculizan y factores que favorecen la continuidad entre Niveles y ciclos. El tratamiento del contenido y las relaciones con la acreditación.
- Los vínculos escuela, familia, institución.
- El trabajo articulado entre docentes de distintos Niveles del sistema.

El trabajo de enseñar: ¿Qué educadores queremos formar? ¿Trabajo, arte, oficio o profesión?
- Enseñar como trabajo político que sostiene grandes objetivos sociales.
- Identidad laboral docente. El docente como trabajador intelectual.
- Regulaciones sobre el trabajo de enseñar.

Las instituciones ofrecerán durante el segundo cuatrimestre del Tercer Año al menos una de las siguientes modalidades de acuerdo a sus posibilidades y las necesidades que demande la región: Educación Rural, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Intercultural Bilingüe.

Educación Rural

La Ley de Educación Nacional Nº 26.206 reconoce por primera vez la especificidad de la Educación Rural, considerándola como una de las ocho Modalidades del sistema educativo nacional. Su inclusión expresa las necesidades y particularidades de la población que habita en contextos rurales, lo cual exige al Estado el desarrollo de propuestas educativas adecuadas que garanticen el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema, promoviendo la igualdad de oportunidades y posibilidades, al tiempo que fortaleciendo el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales (Ley de Educación Nacional Nº 26.206, art. 50).
Un porcentaje importante de egresados de los Institutos de Formación Docente de la provincia, con diferencias cuantitativas según las regiones, inicia su experiencia laboral en instituciones educativas rurales. En la provincia de Santa Fe más del cincuenta por ciento de las escuelas son rurales, con porcentajes significativamente mayores en algunos departamentos. Hay en total en el ámbito rural 800 instituciones educativas —232 de ellas son CER— y una matrícula de más 15.000 alumnos y alumnas. Tanto las escuelas como la población rural tienen características singulares que no suelen ser abordadas durante la formación. Se trata de un ámbito que presenta rasgos identitarios, atravesado por factores provenientes del contexto en general, que amerita un abordaje específico. Cierto horizonte común desde el cual se puede caracterizar el hábitat rural no debe ocultar los profundos contrastes y diferencias que en su interior se reconocen. En este sentido, puede afirmarse con certeza con el sociólogo inglés Raymond que no existe “lo” rural, o “el” campo, *lo que existe es un espacio social rural con muchos modos de vivir y de sentir el “campo*” (Raymond, 2001). Esta idea es muy importante porque permite romper con la lógica y las imágenes folclóricas, cargadas de un exotismo fabricado acerca del campo, cuyo propósito ideológico es impedir pensar las desigualdades sociales que lo estructuran y la diversidad cultural que lo atraviesa. Algo similar sucede con la escuela rural cuando es pensada en su especificidad. Los esfuerzos por comprenderla, requieren de un pensamiento que evite las simplificaciones y pueda trabajar con categorías fundadas en la *complejidad, la diversidad y la historicidad.*
Finalmente, es necesario reconocer que si bien a lo largo de la historia de la educación argentina se fueron creando instituciones educativas en áreas rurales, la enseñanza escolar se concibió e implementó desde criterios y parámetros en general urbanos que no contemplaron sus particularidades. Esto incluye también lo que ha sucedido en la misma formación docente.
Sin embargo, aún reconociendo estas limitaciones, es importante resaltar que a nivel nacional y provincial existieron algunas realizaciones importantes en lo referido a la educación rural.

Actualmente también es necesario hacer referencia a múltiples y valiosos proyectos de enseñanza que a nivel áulico, institucional e interinstitucional llevan adelante los/as maestros/as rurales, muchos de ellos conocidos sólo por sus protagonistas; proyectos que ameritan ser sistematizados y difundidos a fin de legitimarlos como conocimiento que se construye en la práctica y constituye por tanto un valioso aporte para poder pensar y responder a los desafíos específicos del medio.
En este sentido, el Seminario no sólo propicia una formación en los estudiantes para su desempeño probable en ámbitos rurales, sino que además se convierte en una instancia privilegiada que permitiría rescatar y sistematizar experiencias y producciones que se encuentran de manera fragmentaria y dispersa. Existen herramientas teórico-metodológicas muy importantes para llevar adelante este trabajo de sistematización, provenientes especialmente de la investigación educativa y los enfoques etnográficos Para interpretarlas, será indispensable hacer referencia a sus contextos de producción, así como a los conceptos de totalidad, articulación y contradicción. El uso de las nuevas tecnologías junto a herramientas vinculadas a la comunicación popular contribuiría a propiciar la difusión de las mismas.
Un aporte pedagógico sustantivo para la educación rural a nivel regional, nacional y latinoamericano, podría efectuarse en la medida en que se prioricen aquellas experiencias que se vinculen con la categoría de *Alternativas Pedagógicas* acuñada en el marco del Programa de Investigación dirigido por Puiggrós: Alternativas *Pedagógicas y Prospectiva para América Latina* (Puiggrós, 1990) y de *matriz popular de pensamiento latinoamericano* propuesta por Alcira Argumedo (1996).
¿Ha existido una política educativa para el ámbito rural?, este interrogante abre la posibilidad a otra pregunta, ¿qué análisis político puede realizarse del proceso de escolarización —con sus singulares características— y las acciones llevadas adelante en el marco de la educación popular en el ámbito rural?

Síntesis de contenidos:

Contexto socio-histórico:
- El contexto social rural: rasgos identitarios. Origen diverso de las poblaciones rurales en la provincia. El lugar de la ruralidad en los distintos proyectos políticos del país y el lugar del estado en las políticas destinadas al ámbito rural.
- Diversidades y desigualdades en el medio rural provincial y nacional.

Institución:
- Las instituciones educativas rurales: diversidad institucional: escuelas albergue; escuelas de doble turno; escuelas unidocentes —de personal único—; bi o tri-docentes; escuelas enclavadas en cascos de estancia; escuelas de isla. El trabajo docente en soledad. Importancia de los agrupamientos. Valoración social de la escuela en los ámbitos rurales. Relación familia, escuela y otras instituciones u organizaciones.

Los sujetos del aprendizaje:
- Subjetividad y educación en el medio rural: impacto de las políticas neoliberales y asistencialistas en la vida de las poblaciones rurales, particularmente en la subjetividad de las personas adultas de sectores empobrecidos del campo. Los referentes socio-culturales como pilares de la constitución subjetiva.
- Las culturas que “traen” de sus contextos de vida rural y la cultura oficial escolar. Importancia de la escuela como espacio de terceridad en los procesos de enriquecimiento simbólico y potenciación de la actividad creadora. El concepto de "autoría de la palabra-pensamiento". El trabajo con las autorreferencias.
- Problemática de género y sexualidad en el ámbito rural.

La enseñanza:
- Enseñar en el medio rural: la organización en plurigrado; ingreso tardío, dinámicas particulares de asistencia. Reconocimiento de dificultades y potencialidades vinculadas a la enseñanza en las escuelas rurales. Importancia de la flexibilización de tiempos, espacios y agrupamientos. Articulación entre el desarrollo de buenas secuencias de enseñanza en cada área que

propicien el aprendizaje autonómo y la propuesta de actividades cooperativas. Proyectos de enseñanza interáreas, de alcance comunitario e interinstitucionales en relación con saberes socialmente productivos y relevantes a nivel local.
- Docentes memorables y experiencias educativas rurales valiosas a lo largo de la historia y en la actualidad.

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en la provincia de Santa Fe cuenta con una larga trayectoria y una amplia diversidad de instituciones que la conforman.
En el terreno de lo político y educativo, el aumento de la pobreza y las diferencias económicas deja como consecuencia el analfabetismo y la exclusión social y cultural de gran parte de la población. Se encuentran en esa franja sujetos jóvenes y adultos que en diferentes contextos y realidades y por las más diversas causas no han podido cumplimentar la escolaridad regular. Se pueden mencionar como las más comunes:

- Vivir y trabajar en lugares apartados como son los ámbitos rurales;
- Cuestiones de género que aún hoy vulneran el derecho de las mujeres a recibir educación formal, por situaciones de vida como: el trabajo, embarazos adolescentes, sometimiento, cuidado de familiares, otros.
- Situaciones ilegales y de explotación como el trabajo infantil;
- Nuevos sujetos, cada vez más jóvenes; niñas, niños y adolescentes con dificultades de inserción social, no han podido ser contenidos por la escuela, abandonan y emergen hoy como los *excluidos pedagógicos* de estos tiempos.
- Otras variadas situaciones.

La Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06, en su art. 17 otorga a la educación permanente de jóvenes y adultos la categoría de Modalidad *"con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación"* de aquellos que no pudieron a la edad establecida reglamentariamente, hacer uso del mismo. Su finalidad es "*garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar"*, así como "*la vinculación con el mundo del trabajo".*
En cuanto a la provincia de Santa Fe, fuentes del INDEC en el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 revelaban, un índice de 61.165 analfabetos distribuidos equitativamente entre varones y mujeres. La problemática se agudiza a partir de una lectura más exhaustiva, ya que no existen estadísticas respecto al analfabetismo funcional. Este incluye a quienes habiendo tenido o no algún acercamiento a la educación formal, ni siquiera pueden hacer uso de saberes básicos referidos a la lectura, la escritura y el saber matemático. Sólo 16.494 estudiantes habitan las aulas de la Modalidad (Relevamiento Anual del Ministerio de Educación, 2005). ¿Dónde está el resto? ¿Cuáles son las causas para que esa franja de potenciales estudiantes no se sienta convocada por la escuela?
La formación integral de los sujetos y el analfabetismo son problemas sociales y políticos, que exceden lo meramente pedagógico. El educador de adultos, se involucra con una realidad socio-cultural que necesita del compromiso no solo con el alumno sino con la comunidad, abordando así un espacio no formal de suma importancia como lo es el de la participación y la intervención socio-comunitaria.
Otro de los propósitos de esta propuesta es la desinfantilización de la enseñanza y la incorporación a la formación docente de consideraciones respecto al sujeto, su contexto, la selección de contenidos y metodologías para la adecuación de propuestas pedagógicas. El respeto a los sujetos, sus capacidades y posibilidades independientemente de la edad escolar regular, exige considerar sus saberes y sus experiencias al momento de pensar las propuestas y promueve así la conformación de estrategias de flexibilización de tiempos, espacios y agrupamientos imprescindibles para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, dejando de lado el sentido homogeneizante y compensatorio de la Modalidad.
Es fundamental además reflexionar con los/as futuros/as maestros/as respecto de cuál es el lugar de la intervención pedagógica en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Cómo lograr combinar y trabajar la tensión entre la condición simétrica del educador con el estudiante adulto, por su edad, su experiencia de vida y la asimetría lógica y necesaria de la función docente, del enseñar.

Desde la educación popular, Freire propone: la *concientización* y la esperanza crítica, como herramientas para la liberación de los excluidos pedagógicos y sociales. En este sentido, el aporte de la pedagogía crítica invita a desafiar la cultura de la dominación a través de un *encuentro dialógico, cultural y esperanzado* de construcción de una nueva sociedad fundada en la ciudadanía activa. El/la maestro/a es lo que es y necesita del alumno para aprender, para releer su práctica y reflexionar sobre ella, y el alumno necesita del/de la maestro/a para poder recuperar sus propios saberes, valorarlos y enriquecerlos en ese encuentro dialógico entre diferentes; defendiendo cada uno su identidad y su capacidad de pensar críticamente, aprendiendo juntos a modificar el mundo y asumiendo la responsabilidad ética y el compromiso político por la democracia y por la vida

Síntesis de contenidos:

¿Problemas de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos o problemas de las políticas sociales, económicas y educativas?

- La educación de jóvenes y adultos en el contexto sociopolítico-económico internacional, especialmente latinoamericano, nacional y local. Mirada histórica y actual.
- La función socio política de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, posicionamiento crítico en relación con: formación integral/ compensatoria, para el trabajo/para el empleo, construcción de ciudadanía, desarrollo social e individual.
- Problemáticas del analfabetismo, la alfabetización y la educación permanente
- La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: conceptualización, perspectivas teóricas. Problemática de la convocatoria y la retención.
- Estructura de la Modalidad en la provincia. Necesidad de nuevas normativas.

La interculturalidad en los espacios de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos ¿obstáculo o posibilidad?

- El sujeto social y pedagógico de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como sujeto de derecho, en contexto socio-cultural, político y educativo.
- La interculturalidad como respuesta a la diversidad.
- Visión y posibilidades que genera la interculturalidad en los espacios de la Modalidad
- Educación en contextos de privación de la libertad y de ruralidad. La inclusión de los adultos mayores y de las personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes.
- Culturas juveniles y exclusión económica-social-cultural y educativa.
- El adulto, consideraciones respecto de sus saberes y experiencias.
- Problemática de género y sexualidad en el ámbito de la cultura adolescente y de los adultos.
- Reflexiones respecto a la transmisión intergeneracional y escolar: saberes de la cultura, del arte, de la ciencia y del trabajo**.** La inclusión del cuerpo en la construcción del conocimiento. Problemas de género, de violencia y otros, en el ámbito de la cultura adolescente y de los adultos.
- Derechos de las minorías: educación en contextos de privación de la libertad, de ruralidad, de los pueblos indígenas. La inclusión de los adultos mayores y de las personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes

Desafíos que presenta la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos hoy. Propuestas alternativas, utopías realizables.

- La enseñanza en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: saberes socialmente relevantes y productivos. Saberes de la cultura cotidiana.
- La relación entre educación, trabajo y construcción de ciudadanía.
- El espacio socio-comunitario como enseñante.
- La escuela, el educador, el estudiante. Vínculo pedagógico centrado en el encuentro dialógico, la reflexión crítica y la construcción de conocimientos. La recuperación de los saberes y experiencias del estudiante joven y adulto. Tensiones respecto a las asimetrías necesarias y las asimetrías de domesticación/concientización.
- Experiencias educativas alternativas e investigación en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

- Vigencia de los postulados teóricos y las experiencias educativas de Paulo Freire en América Latina.
- La alfabetización como concientización política. (Articulación con la unidad curricular de Alfabetización Inicial).
- El currículum de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Búsqueda de identidad.
- Materiales didácticos que favorecen el trabajo en la Modalidad. Análisis crítico. Propuestas pedagógicas infantilizadas /Propuestas superadoras.

Educación Intercultural Bilingüe

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 integra plenamente a la educación intercultural bilingüe como Modalidad en todos los Niveles educativos. Dicha normativa, en cuya propuesta participaron poblaciones y organizaciones políticas indígenas señala, que la Educación Intercultural Bilingüe *"es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75°, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.* La tendencia homogeneizadora imperante en el sistema educativo argentino a lo largo del siglo XX ignoró la presencia de las poblaciones originarias en los ámbitos escolares, imponiendo el uso de una sola lengua y desconociendo los diversos saberes producidos por otros grupos humanos en sus experiencias históricas. El reconocimiento de la multiplicidad de lenguas, formas de vida, conocimientos y valores, así como la formación de docentes preparados para trabajar sobre dicha pluralidad ha sido un reclamo permanente de las comunidades y una deuda histórica del sistema educativo.
En las últimas décadas, los derechos de las comunidades comienzan a ser reconocidos desde el Estado. Con la sanción de la Ley Nº 23.302, en 1985, que crea el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. En lo que refiere específicamente a educación dicha normativa sostiene la adopción de una Modalidad bilingüe de enseñanza y la necesidad de formación de los docentes en la misma. La Ley Nº 11.078 de la Provincia de Santa Fe, sancionada en 1994, crea un organismo semejante en nuestra provincia. Ambas legislaciones declaran la necesaria participación de los indígenas en la definición de los lineamientos de las políticas que los afectarán directamente. Asimismo, luego de una activa participación de las comunidades y de diferentes sectores de la sociedad, se reconoce la "*preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos*" en la Constitución Nacional sancionada en 1994. Una serie de derechos se enumeran en el artículo 75, entre los que se mencionan la educación bilingüe e intercultural. Por otra parte, en el año 1993, la Ley Federal de Educación reconoce dentro del acápite "regímenes especiales" a la educación bilingüe e intercultural.
En la provincia de Santa Fe la educación indígena tienen como referentes importantes las experiencias desarrolladas por las comunidades toba y mocoví y los docentes de las respectivas escuelas de las ciudades de Rosario y Recreo creadas en 1990 y 1992 (Achilli, 2003). En el Decreto de su creación, se sostiene que la finalidad de la escuela es la de preservar la identidad cultural del grupo indígena, íntimamente ligada a su lengua, mediante una educación general que no solamente posibilite su paulatina integración al medio en el que se desenvuelve sino que asegure el mantenimiento de sus tradiciones. Si bien actualmente en la provincia existen tres escuelas denominadas "bilingües", a lo largo del territorio provincial se desarrollan múltiples experiencias de escolarización que involucran a las comunidades indígenas, manteniendo éstas últimas un sostenido reclamo por la creación de escuelas con esta particularidad.
La participación de diferentes referentes y órganos consultivos de las comunidades indígenas en la organización institucional y el desarrollo curricular son algunos de los aspectos a resaltar en relación a las características particulares de estas escuelas. En este sentido, el trabajo con poblaciones indígenas dentro del ámbito educativo requiere de una revisión crítica de las propuestas tradicionales, que han caracterizado al modelo educativo hegemónico, como la construcción de nuevas perspectivas que reconozcan y reflexionen críticamente acerca de las dinámicas interculturales.
En general, se ha concebido a las poblaciones indígenas como configuraciones cerradas en sí mismas, con rasgos y atributos que han permanecido inmodificables a lo largo del tiempo o bien

que han sido absolutamente transformados por los procesos de contacto con la sociedad nacional. Estas ideas, afianzadas en concepciones esencialistas y ahistóricas de lo cultural, han obstaculizado seriamente los procesos educativos y el papel que puede desempeñar el docente, planteando límites al acto educativo. Es dable reconocer que en ningún momento del pasado y, menos aún, en los contextos presentes, las sociedades han permanecido aisladas. El fluido contacto e intercambio han sido las características dominantes. No obstante esto, los grupos han logrado recrear formas distintivas de pensar, sentir y actuar a través de las cuales se autoidentifican como grupos específicos. En suma, el intercambio y el diálogo —en muchas ocasiones efectuado de manera asimétrica y conflictiva— ha estado en la base de los procesos de génesis y mantenimiento de los procesos interculturales. Por lo tanto, un enfoque educativo que considere el diálogo implica aceptar que el desconcierto inicial que provoca el intercambio entre diversidades no es un obstáculo sino el motor para construir una progresiva comprensión y conocimiento mutuo. En este sentido, *"la educación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas"* (Rockwell, 1991: 10).
Recuperar la historia y experiencias de los diferentes grupos, así como los procesos a través de los cuales se han vinculado con otros conjuntos sociales, supone comenzar a conocer cómo se han ido constituyendo sus formas particulares de sentir, pensar y actuar. Asimismo, el reconocimiento de dichos procesos contribuye a ampliar nuestra mirada, relativizando lo propio al comprenderlo como una posibilidad más dentro del complejo y desigual espectro social. En este sentido, un enfoque intercultural se configura en una propuesta para pensar las experiencias educativas en general, más allá de la relevancia que el mismo adquiere en relación a las escuelas donde asiste la población indígena.

Síntesis de contenidos:

Socioantropología y educación indígena:
- La interculturalidad como fundamento socioantropológico. Relaciones interétnicas. La dinámica cultural. Procesos de hegemonización histórico cultural. Diversidad y desigualdad.

Interculturalidad y educación indígena:
- Políticas educativas y pueblos originarios. La presencia indígena en los contextos locales. Historia de las poblaciones. Formas de organización. Demandas y expectativas en relación a los procesos de escolarización.

Lenguaje y sociedad:
- Lenguaje y cosmovisión. Procesos de transformación. La lengua como organizadora de la experiencia. Concepciones de bilingüismo. Oralidad y escritura. La oralidad como proceso de conocimiento.

Procesos de Enseñanza Intercultural y Bilingüe:
- Diversidad de formas de conocimiento. Saberes socioétnicos y saberes escolares. Relaciones. Procesos de enseñanza y aprendizaje. Contexto sociocultural. Los procesos de construcción curricular. Organización institucional y participación de las comunidades. Recursos pedagógicos y material didáctico.

AREA ESTÉTICO EXPRESIVA (Integración de Lenguajes Artísticos y Educación Física)

Fundamentos:

La educación estético-expresiva y ludo-motriz de los estudiantes del Profesorado, así como de los niños/as que serán sus futuros alumnos/as, son relevantes en la formación docente para la Educación Primaria, en tanto favorecen la expresión, la comunicación y la construcción de cultura.
Que los niños y jóvenes enriquezcan y complejicen los sistemas simbólicos de los lenguajes artísticos en sus procesos de conocimiento e interpretación y de creación del mundo así como de variadas experiencias lúdicas, depende en gran medida del docente. Un docente que pueda

apropiarse de herramientas integradoras, desligarse de conductas estereotipadas y fortalecer la actitud inventiva, crítica curiosa y creativa para luego reconocerlas y potenciarlas en sus estudiantes.
La formación de los futuros docentes compromete a esta área y a cada una de sus disciplinas en particular a:

- Favorecer el autoconocimiento y la construcción de la subjetividad a partir del goce singular que brinda la experiencia estética.
- Desarrollar la sensibilidad, estimular la percepción y potenciar la creatividad.
- Recuperar el particular discurso de cada lenguaje, sea éste gestual, corporal, sonoro, musical y visual en experiencias que los futuros docentes deberán traducir en propuestas significativas que incorporen la poética de cada uno de ellos.
- Favorecer el conocimiento de la expresión en los distintos momentos del desarrollo de sus alumnos como huella de identidad y en lo peculiar de cada momento evolutivo.
- Interpretar la realidad áulica a través de todos los signos espaciales, lumínicos, sonoros, gestuales, corporales, emocionales, sensoriales, que en ella acontecen.
- Optimizar la plasticidad de los estudiantes para asumir la relación educativa utilizando su gestualidad, su voz, sus movimientos, propiciando la construcción de criterios independientes en la elección de recursos didácticos.
- Analizar los distintos discursos e interpretar las representaciones culturales desde múltiples miradas, contribuyendo a la comprensión de las diversas realidades sociales y culturales en las que deberá accionar.
- Generar espacios de reflexión fortaleciendo un posicionamiento ético frente a la diversidad de propuestas destinadas a los niños y jóvenes, diferenciando entre opciones masificadoras y opciones de autonomía identitaria individual y colectiva.
- Problematizar la noción de gusto estético, reconocer estereotipos y desarrollar la capacidad apreciativa y crítica.
- Ofrecer a los estudiantes distintas experiencias y espacios de encuentro entre ellos y la obra artística (museos, centros culturales, teatros, espacios públicos, programas culturales televisivos) con la intención de descubrir y conocer su riqueza, diversidad y valor patrimonial.
- Posibilitar experiencias grupales en contacto con la naturaleza

En concordancia con sus propósitos formativos, esta unidad curricular adopta el formato de Taller en el que se conjugará la interdisciplina con el desarrollo disciplinar.
La interdisciplinariedad en la formación docente constituye la búsqueda de apertura a esas zonas concluyentes del conocimiento, intentando dar soluciones a problemáticas abarcadoras, creativas y significativas que contrasten con la segmentación del saber o con la parcelación interpretativa de la realidad.
Si bien la música, la plástica, el lenguaje corporal y el teatro, en tanto lenguajes artísticos, y la educación física, poseen múltiples aspectos que comparten y articulan en posibles experiencias globalizadoras, es fundamental que no se desdibuje la particularidad de cada uno de ellos en la formación docente. Esta afirmación se funda en lo que cada uno significa a través de sus distintos códigos, aporta en saberes particulares y desarrolla como capacidades, tanto en la formación personal y profesional de los/as futuros/as maestros/as, como en su proyección hacia la construcción de la subjetividad de los niños y adolescentes.
Paralelamente, y siguiendo el criterio de que la formación docente debe otorgar herramientas suficientes para que el/la futuro/a maestro/a pueda realizar un abordaje didáctico, desde una perspectiva globalizada, significativa y articulada, no escindida ni fragmentada, se proponen instancias de integración interdisciplinar en torno a la percepción, el juego y la producción simbólica.
La percepción es la forma primaria de conocimiento, y uno de los propósitos esenciales de la formación de docentes. Como expresa Eisner, "…*las cualidades del mundo no son simplemente dadas a la experiencia humana: deben conquistarse. La experiencia no es un mero acto o suceso: es un logro (…) Nuestra primera vía a la conciencia, el perfeccionamiento de las sensibilidades, es una meta educativa primordial"*(Eisner, 2002: 46).
En cuanto al juego, es la actividad primordial de la infancia y es la vía más fructífera de integración y disfrute en la construcción de conocimientos en todas las edades. En su carácter de pura forma,

el juego y el arte comparten una naturaleza común. "…*Porque todo el que juega, todo el que ha jugado, sabe que, cuando se juega, se está en otra parte. Se cruza una frontera. Se ingresa a otro país, que es el mismo territorio en que se está cuando se hace arte, cuando se canta una canción, se pinta un cuadro, se escribe un cuento, se compone una sonata, se esculpe la piedra, se danza*" (Montes, 1999: 34). Permite modificar lo conocido, organizar estrategias, animarse a lo ambiguo, dar tránsito hacia síntesis imprevisibles plasmadas en formas simbólicas nuevas, sentir placer pero también elaborar situaciones dolorosas, conquistar nociones fundamentales como las de espacio-tiempo, desde lo vivencial. En su contacto con el otro, construye y fortalece vínculos.

Unidad Curricular: AREA ESTÉTICO EXPRESIVA I (**Integración de Lenguajes plástico visual, musical, corporal y teatral).**
Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año
Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato curricular: Taller

Eje Anual centrado en la formación del futuro docente

- Desarrollo de la especificidad de cada lenguaje integrado en el trabajo lúdico, el juego y la creatividad.

Núcleos de desarrollo:
- Los lenguajes artísticos y las representaciones simbólicas de la cultura.
- Juego y creatividad en el estudiante en formación

Los lenguajes estéticos expresivos y las representaciones simbólicas de la cultura.
Los lenguajes estético expresivos parten del cuerpo como lugar constitutivo y constituyente de sentidos que tienen que ver con la experiencia estética, cuerpo y experiencia estética que son construcciones culturales. La producción del hecho poético, la construcción metafórica es inherente a los lenguajes y establece desde ahí su condición expresiva y comunicativa, construyendo y constituyendo un lenguaje simbólico que no es universal, es propio de cada cultura y dentro de esta, de las "culturas" que conviven en una relación dialéctica en todos los espacios sociales.
El pensamiento simbólico que para Cassirer es lo que define y diferencia al hombre del resto de los seres vivos, está entonces enmarcado en este lenguaje simbólico cultural.
Los sentidos, base biológica de la percepción y punto de partida de todo conocimiento, tiene múltiples puertas, algunas abiertas y otras cerradas, en su mayoría son las construcciones culturales quienes las abren y cierran.
Entonces, la percepción, conocimiento e interpretación del entorno, está tamizada por las construcciones simbólicas culturales que cada individuo ha desarrollado en su historia social. Abrir nuevas puertas a la percepción es uno de los objetivos fundamentales de los lenguajes artísticos
Ampliar y enriquecer nuestra percepción del mundo implica desarrollar nuevas estrategias metodológicas, flexibilizar nuestro pensamiento, buscar nuevos y viejos caminos, La construcción de conceptos desde la percepción y la información supone desde el conocimiento heurístico otra mirada del objeto. La configuración de un nuevo objeto a partir del dado, en la misma realidad

Juego y creatividad en el estudiante en formación
El abordaje del juego y la creatividad en la formación de las maestras y maestros parte de la necesidad de generar espacios en los que el estudiante pueda redescubrir, reconocer y valorar su potencialidad lúdica y creativa a la vez que construir una disponibilidad lúdica y corporal sin la cual es muy difícil posibilitar el juego, la libertad, la imaginación, la creatividad en sus futuros alumnos.
Para esto se hace necesario que los futuros docentes tengan la posibilidad de vivenciar procesos personales y colectivos de creación que le permitan conocer y aprehender las diferentes operaciones creativas. Los contenidos de los lenguajes estético expresivos deben ser abordados desde esta perspectiva

Dar lugar a la creatividad supone comprender que todas las personas poseen una común aptitud para desarrollarla. Las diferencias se revelan como producto de factores sociales y culturales. En palabras de Gianni Rodari *"La función creadora de la imaginación pertenece al hombre, al científico, al técnico, es tan necesaria para los descubrimientos científicos como para el nacimiento de la obra de arte. Es incluso condición necesaria de la vida cotidiana"* (Rodari, 2007:161). El desarrollo de la creatividad se basa en las experiencias que le permiten al sujeto conocer y descubrir el mundo y en posibilidad de potenciar un pensamiento divergente. El juego y los lenguajes estético expresivos ofrecen un ámbito propicio para esto.
El juego ha estado presente en la escuela a lo largo de los años, sin embargo, en nombre de objetivos pedagógicos, se lo ha considerado solo utilitariamente, pretendiendo despojarlo de su real sentido. *"No se puede jugar a medias, si se juega, se juega a fondo. Para jugar hay que apasionarse, Para apasionarse hay que salir del mundo de lo concreto. Salir del mundo de lo concreto es introducirse en el mundo de la locura, Del mundo de la locura hay que aprender a entrar y salir. Sin introducirse en la locura no hay creatividad, Sin creatividad uno se burocratiza, Se torna un hombre concreto Repite palabras de otro"* (Pavlovsky: 1997:55).
Las antiguas dicotomías entre cuerpo y mente, intelecto y emoción se vuelven borrosas ante quien descubre jugando, desde la integralidad de su persona, la riqueza de sus lenguajes expresivos. El juego ofrece una propuesta flexible, que escapa a la atomización de los planteos tradicionales. Es una experiencia totalizadora, cargada de afectividad, que permite interactuar con el medio a partir de la acción. Ofrece un espacio donde satisfacer la necesidad de expresión en un marco de libertad creadora.
Recuperar el juego, trascendiendo la perspectiva meramente instrumental, revalorizar el jugar, la manera particular que adopta el jugador al ponerse en situación de juego. Centrarse en la forma de los juegos y en los modos de jugar de los sujetos. Posibilitar la alegría del encuentro y construcción con otros, contribuirá a la adopción de una actitud lúdica, activa y creadora en los futuros maestros.

Lenguaje Plástico-Visual

Asumiendo que es imposible enseñar aquello que no se ha experimentado, este espacio propone un encuentro vivencial, lúdico y reflexivo con uno de los lenguajes primordiales del ser humano tanto en sentido filogenético como individual. Es lenguaje que significa, es huella de identidad, es condición de evocación y de proyección imaginativa.
Trabajar y conocer los elementos y códigos propios del lenguaje visual, brindará a los futuros docentes la posibilidad de ampliar, comprender, construir y participar críticamente del entorno plástico y visual.
El carácter comunicacional del lenguaje plástico visual aporta un intercambio sensorial, sensible y emocional que, como construcción simbólica decodificable permite reconocer y comprender las diversas manifestaciones culturales y diferenciarlas de las masificantes o aculturicidas.
Las dimensiones productiva, apreciativo-crítica y contextual se abordarán con un sentido de integración a lo largo de todo el espacio.

Síntesis de contenidos:

- Las producciones plástico-visuales a través del tiempo: las formas de presentación y representación como emergentes culturales contextualizados y portadores de identidad.
- Los procesos de simbolización. Representaciones icónicas: desde el naturalismo a la abstracción. Los recursos plásticos formales como expresión de significaciones culturales.
- La comunicación visual, lo explicito, lo implícito, lo connotado, lo denotado. La lectura e interpretación de imágenes y producciones artísticas. Contexto de producción.
- Las producciones artísticas y artesanales del entorno: criterios de organización de visitas a museos, Talleres de realizadores, exposiciones, charlas y entrevistas.
- Formas de percepción visual. Teorías de la percepción.
- Los elementos que componen el lenguaje plástico visual:
- Tiempo: duración, secuencia, tiempo real y representado, ritmo, pausa, linealidad-ruptura.

- Espacio: real y representado, bi y tridimensión, figura-fondo, concreto-virtual, total-parcial, individual y colectivo, connotaciones sígnicas.
- Energía: intensidad, tono, ritmo.
- Movimiento: acción, transformación, equilibrio, ruptura.

Lenguaje musical

La música, como forma de expresión humana, creativa, sensitiva y pasional, está presente desde "siempre" en nuestra vida.
No es función en esta área formar músicos, si bien en la formación de futuros docentes, la música desempeña un papel determinante.
Los alumnos pueden no conocer el código con el que la música específicamente se expresa, pero si las herramientas necesarias para su comprensión, apreciación y transmisión, ya que, como forma de expresión, porta un legado cultural imprescindible de conocer, constituyéndose en saber fundamental en la formación de un sujeto sensitivo, social, político y cultural
Como forma de comunicación, la música aporta un intercambio sensorial, sensible y emocional como un código irreemplazable de manifestación de culturas.
Es por eso que los alumnos necesitan vivenciar un proceso profundo de musicalización, e incorporar lo musical como parte integrante de las propuestas de enseñanza, para potenciar las posibilidades expresivas, al integrarse con los diferentes lenguajes artísticos y comunicacionales.
Los objetivos del proceso de musicalización se amplían al avanzar en el sentido de una mayor y más completa apropiación de la música (en sus diversas formas, géneros y dimensiones) por parte de los alumnos, en tanto lenguaje expresivo y objeto cultural.

Síntesis de contenidos:

- Lo histórico, lo geográfico y lo social. – Las manifestaciones musicales y sus protagonistas. – El contexto sonoro.
- Interpretación vocal: canto. Interpretación Rítmico Instrumental: -Ejecución rítmica.- Ejecución instrumental. - Ejecución concertada. Creación.
- Audición de relaciones musicales: - Rítmico/métricas.- Melódico/armónicas. - Texturales. - Formales o sintéticas. - Expresivas. - Juego concertante.
- Audición de sonidos y relaciones sonoras: - Sonido en el entorno y en el espacio. - Atributos del sonido: Altura, Duración, Intensidad y Timbre.
- Niveles de estructuración musical
- Sonido: altura, intensidad, timbre, duración, textura/intensidad….
- Elementos de la música tradicional: -Ritmo –Melodía
- Forma – Género -Estilo.

Lenguaje Corporal

Este lenguaje aborda la complejidad del cuerpo haciendo foco en las capacidades de percepción de impresiones del mundo interno y externo a través de procesos de sensibilización, inaugurando poéticas y estéticas en las que podemos leer un nosotros, metaforizando un territorio de memoria que se solidariza con las construcciones identitarias y las maneras particulares de estar en el mundo.
Los docentes en formación participan en espacios sociales complejos, múltiples y conflictivos que inciden en su formación subjetiva. Este lenguaje interroga acerca de la construcción de nuevas maneras de dialogar, de mirar y de sentir con el otro. Celebrando y alentando un cuerpo que significa, expresa, crea. El futuro docente procurará la generación de climas que inviten a la búsqueda y el disfrute sin tensiones, donde el niño/niña pueda imaginar y producir movimientos que le pertenezcan, pueda sentirse seguro para el despliegue de su emoción.
Esta propuesta metodológica alienta a que el futuro docente ponga en juego la capacidad de utilizar los más ricos recursos de comunicación, el ejercicio de la calidad de ser humano, la interacción, el goce, sentirse y sentir a los demás, abrirse al mundo, contribuyendo a resignificar la racionalidad pedagógica incorporando la sensibilidad, la creatividad y la reflexión a su accionar.

Síntesis de contenidos:

- *El cuerpo se reconoce, descubre, imagina:* Desarrollo de la capacidad sensoperceptiva. Propioceptividad y exteroceptividad. El enriquecimiento de las imágenes como insumos para la creación. Esquema e imagen corporal. Conciencia corporal.. Descubrimiento de distintas formas de movimientos dramatizados y danzados.
- *El cuerpo explora y juega:* Desarrollo de nociones temporales: duración, sucesión, secuencia, simultaneidad, alternancia, velocidad. Corporización del ritmo, la palabra, la música, el sonido, el silencio. Exploración de posibilidades de movimiento en el espacio personal, parcial, total, social, escénico. Vivencia y descubrimiento de diseños, formas, figuras, niveles, trayectorias y relaciones espaciales. Calidades del movimiento.
- *El cuerpo encuentra, comparte, comunica:* Niveles de la comunicación: intrapersonal, interpersonal, grupal, escénica. El movimiento compartido. Diálogo corporal.
- *El cuerpo expresa, crea, da significación:* Selección y organización de la propia poética. Imágenes evocativas, la memoria. Imágenes productivas, imaginación, fantasía. Improvisación. Composición. Propuestas coreográficas a partir de estímulos visuales, sonoros y literarios.
- *El cuerpo en la memoria individual en cruce con la memoria sociocultural:* Las actitudes corporales características de danzas, dramatizaciones y teatralizaciones provenientes de diversos contextos.

Lenguaje Teatral

El acontecimiento teatral, espacio del rito y el juego, es una manifestación antropológica que bien puede considerarse constitutiva de la condición humana. Es una erupción que primaria y primeramente expresa el miedo del hombre, la bondad del hombre, la ternura del hombre, la necesidad de encontrarse con los otros.
Por tal motivo, retomando la práctica milenaria de la participación teatral, decimos que la misma puede aportar una enorme significación en la formación del docente nuevo que necesitamos para este contexto de extremada complejidad y desigualdad social. Porque la experimentación teatral facilita mayor acercamiento entre los sujetos pedagógicos, mejor escucha, aumento de los recursos histriónicos comunicacionales, sostenemos a continuación, algunos de sus múltiples alcances:

- La práctica teatral: para abordar conocimientos desde diversas operaciones narrativas, sensoriales, emocionales y de otros signos que permiten construir sentidos de ruptura respecto de la lógica racionalista.
- La práctica teatral para vigorizar la capacidad de escuchar con el cuerpo: con el tacto, el olfato, la vista, el oído, el gusto, una escucha inteligentemente sensorial al servicio de la interacción transformadora.
- La Práctica teatral acontecimiento efímero de los cuerpos en el espacio que buscan la presencia de otros cuerpos, para escribirse y escribir sobre el suelo inestable de las metáforas y metonimias.
- La enseñanza teatral posibilitadota del goce-alegría estética que también construye conocimientos sociales e individuales, que alienten las múltiples lecturas y el juicio crítico frente a los discursos hegemónicos de medios comunicacionales e informáticos, que procuran un "sujeto mercancía".
- La práctica teatral para instalar un nosotros que rastreándose en el tiempo, recupere la memoria al servicio de la construcción de ciudadanos semejantes en sus diversidades, sujetos éticos que encuentren en la solidaridad el lazo comunitario que otorga sentido existencial e identidad, cuerpos que en la acción se reivindiquen sujetos de la historia con esperanza de transformar la inequidad social.

Síntesis de contenidos:

- Dimensión sensorial-emocional: reconocimiento sensorial del propio cuerpo, del espacio, los objetos y los sujetos interactuando.
- Dimensión del Cuerpo y los contextos: El cuerpo en los diferentes contextos sociales atravesados por el dolor o la alegría. Cuerpo y emoción en el contexto escolar y áulico. La dimensión estética de la clase y los recreos.
- Dimensión de la voz hablada: Técnicas vocales hacia la proyección y salud de las cuerdas vocales. Cuidados de la voz. Exploración de recursos que promuevan variaciones sonoras, rítmicas, matices y contrastes vocales.
- Dimensión de las operaciones básicas creativas: secuencia ascendente o ruptura, contradicción, principio metonímico y contigüidad, principio metafórico y sustitución, yuxtaposición en el plano, asociaciones, desplazamientos de sentido, anulación de causalidad, etc.
- Dimensión de la Improvisación teatral: en base a Sujeto, acción, entorno, conflicto y a partir de otros materiales-fuerza del montaje: objeto, espacio, luz, sonidos, vestuario, etc.
- Dimensión de género y poéticas: Tragedia, Comedia; Realismo, Vanguardias, Absurdo, Estilos humorísticos (parodia, sátira, humor negro, ironía, comic, etc.)
- Dimensión de la Dramaticidad: diferentes efectos que la propuesta artística provoca en el espectador: emoción catártica, identificación: piedad y terror, conciencia política, fascinación, repulsa, estremecimiento, humor.

Unidad Curricular: AREA ESTÉTICO EXPRESIVA II (Integración de Lenguaje Plástico Visual, Lenguaje Musical y Educación Física)
Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año
Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato curricular: Taller

Eje Anual Centrado en la didáctica y la práctica

- Especificidad de cada disciplina en relación a los niños y adolescentes, el juego y las prácticas estético expresivas y motrices-recreativas cotidianas en la escuela y el aula.

Núcleos de desarrollo:
- La educación artística y la Educación Física en relación a los niños y adolescentes y las prácticas estético expresivas y recreativas cotidianas en la Escuela y el Aula.
- Juego y creatividad en los niños y adolescentes.
- Vida en la naturaleza. Campamento.

Los lenguajes artísticos y la Educación Física en relación a los niños y adolescentes y las prácticas estético expresivas y recreativas cotidianas en la Escuela y el Aula.
Los enfoques actuales sostienen que el papel del Arte en la escuela debe ser comprendido en su contexto histórico, social y educativo y su aprendizaje es un proceso complejo que sigue múltiples aspectos, los cuales deben ser tenidos en cuenta en la enseñanza.
Se pretende propiciar en la formación de los futuros docentes una corriente de indagación y análisis sobre las experiencias, los conocimientos y las interpretaciones de las producciones culturales inmersas en un determinado contexto, la incidencia de las mismas en la escuela y los posibles instrumentos a desarrollar que avancen hacia la integración de los saberes.
Si bien es sabido que las prácticas estéticas están íntimamente ligadas a la influencia de factores, como lo son el mercado cultural, la "espectacularización" de la cultura, las vivencias mediáticas y las restricciones en materia de ejercicio de ciertas prácticas firmemente establecidas en desmedro de otras, la escuela se constituye en un campo social donde dichas prácticas se cotidianizan, se internalizan a partir de la actividad de docentes y alumnos, donde el desarrollo y conocimiento de las mismas adquiere un carácter empírico e informal. Así, las concepciones estéticas de los

docentes tienen fundamental importancia en relación con las concepciones que tendrán los alumnos. Las relaciones de las concepciones entre las categorías de "lo bello" y "lo feo", se convierten en un elemento esencial en las propuestas didácticas del aula, determinando en algunos casos la potencialización de la creatividad y en otros casos la adquisición de estereotipos que obstaculizan el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo.
"Los alumnos aprenden, casi sin darse cuenta de ello, a utilizar conocimientos previos, distinguir lo significativo en las diferencias o semejanzas señaladas por el maestro, y a captar los esquemas subyacentes en los elementos que se encadenan en la clase (textos, ejemplos, ilustraciones y ejercicios). (...) Diversos elementos del folclore, del sentido común y de la ideología dominante permean los contenidos académicos que transmite la escuela" (Elsie Rockwell); siguiendo a esta autora se sostiene que los diversos lenguajes estéticos expresivos, su uso y decodificación no se aprenden en la escuela sólo en las clases de plástica, música, educación física, sino a través de las múltiples interacciones y relaciones que se establecen en el ámbito escolar. Por esto se hace necesario que el futuro docente no sólo conozca, respete y tienda a favorecer las expresiones estéticas de sus alumnos, sino que desarrolle criterios autónomos, críticos y comprometidos en el trabajo cotidiano en las escuelas, como la conformación del espacio áulico y escolar (visual, sonoro, espacial, corporal), la selección del material de apoyatura didáctica, las formas y modos de expresión verbal y corporal, la adecuación y pertinencia de las actividades estético expresivas que propone, las propuestas para los actos escolares.
El objetivo de los lenguajes estético expresivos, en este sentido, no será cuestionar o imponer un "tipo" de estética, sino favorecer el análisis del valor e importancia que tienen las diversas estéticas, desde el punto de vista de la institución, del docente, y qué elementos le brindan al alumno, si tienden a favorecer o a interferir en los procesos de enseñanza aprendizaje, si favorecen el desarrollo crítico, si favorecen los desarrollos de las distintas inteligencias, si generan procesos heurísticos o por el contrario tienden a estereotipar, a discriminar.
Paralelamente es necesario que el docente en formación conozca las características generales de las etapas de expresión de sus alumnos, como así también el carácter peculiar de la expresión de cada uno de ellos, lo que lo hace distinto a los demás, para respetar y estimular en su tarea docente estos universos imaginarios.

Juego y creatividad en los niños/as y jóvenes
La creatividad es una de las operaciones superiores del pensamiento, motivo por el cual no se constituye en algo dado al individuo, sino en una capacidad que requiere ser mediada para su desarrollo real desde el trabajo lúdico y perceptivo que habilitan experiencias significativas, a través del juego como mediador privilegiado en este proceso.
Juego y desarrollo creativo que, por representaciones sociales y culturales, aparecen como restringidos a las primeras etapas de la infancia, y ajenos a formación que debe brindar la escuela a los niños, a los adolescentes y adultos.
Habilitar el juego en la educación primaria –y en todos los niveles- como puerta de acceso al conocimiento, significa no sólo generar las mejores condiciones para la significatividad de los contenidos a desarrollar, para la interacción social de los alumnos, para el autoconocimiento, para la comunicación, sino además y fundamentalmente generar las mejores condiciones para el desarrollo de la capacidad creadora.
Cuando hablamos de juego en niños/as y jóvenes lo hacemos considerando *"a la posibilidad de jugar como derecho, como diversión, como estrategia pedagógica, como espacio de encuentro, de creatividad, a la vez, que en el niño es una conducta representativa que se organiza en torno a reglas en un marco social apto para la adquisición de conocimientos*" (Sarle, 2001:60).
La acción lúdica está limitada temporal y espacialmente, pero en un tiempo y espacio que puede transformarse en otro, que al ser espacio de ficción permite jugar con el propio tiempo, con el propio espacio, con lo que se sabe y conoce, con todas las dudas y misterios, comprometiéndose con uno mismo y con los demás. De este modo se vislumbra el carácter social que encierra esta actividad: permite canalizar la necesidad de relación, de contacto con el otro, de comunicarse de conocer y conocerse.
El juego lúdico es en esencia una situación aparente en un espacio definido física y temporalmente, en la cual estamos protegidos por su carácter ficcional; esto habilita la posibilidad de equivocarse sin fracasar, buscar nuevas formas de llegar, de resolver, de aprender nuevas

estrategias, de volver a empezar, procesos fundamentales para el desarrollo del pensamiento creativo.

Vida en la Naturaleza. Campamento

El objeto de destacar la vida en la naturaleza como núcleo a abordar desde los distintos lenguajes artísticos y la educación física se fundamenta en la necesidad de reconocer el valioso aporte que el medio natural puede ofrecer para las experiencias de aprendizaje así como la urgencia de que los futuros docentes desarrollen una relación armónica con el entorno comprendiendo que es éste el que hace posible y viable nuestra vida y no un mero escenario para nuestra existencia.

Es la naturaleza un marco privilegiado para la intervención educativa, siendo un medio en el que educar pero, fundamentalmente, un medio para el que educar. En este sentido se busca que los estudiantes puedan ir construyendo, progresiva y sistemáticamente, un modo particular de sentirse parte del ambiente natural y no dueños de él, propiciando la sensibilización y la creación de hábitos y actitudes positivas así como la construcción de conocimientos que se vinculen con las diferentes disciplinas.

Un maestro o maestra que haya desarrollado esta capacidad de sensibilizarse y relacionarse con el medio, podrá generar ricas situaciones de aprendizaje que le permitan a sus alumnos observar, explorar, descubrir, registrar, reflexionar, expresar, conocer, disfrutar, relacionarse con los otros, crear, imaginar, respetar, experiencias tan significativas que dejen huellas para toda su vida.

*En el marco del abordaje de vida en la naturaleza, se prevé la organización de un campamento, como posibilidad de experiencia grupal de convivencia en contacto con el ambiente natural***.**

Esta actividad, que proporciona espacios para la comunicación, el encuentro con otros, la construcción colectiva, el aprendizaje compartido así como la construcción de la noción de vida en comunidad y respeto por el ambiente, se constituirá además en un ámbito en el cual los futuros maestros y maestras podrán poner en práctica diversas propuestas didácticas.

Se espera entonces que el campamento, pensado como parte del área estético expresiva por ser un ámbito de confluencia de múltiples lenguajes, se constituya en espacio de articulación y síntesis de las diferentes unidades curriculares que integran la propuesta de formación inicial de los/as estudiantes, generando la participación protagónica en la toma de decisiones respecto a la organización, realización y evaluación de la propuesta.

Lenguaje Plástico-Visual

Fundamentación:

Uno de los desafíos primordiales del lenguaje plástico visual es que los estudiantes puedan problematizar los criterios estéticos arraigados en la Educación Primaria, a fin de superar simplificaciones y estereotipos que se han ido naturalizando a través del tiempo, como los colores predeterminados para las mayúsculas, las láminas de revistas en el aula, las limitaciones en las técnicas artísticas para trabajar en el cuaderno de clases, etc. Desarrollar la sensibilidad estética durante la formación inicial conlleva la posibilidad de desarticular el hábito reproductor de estas fórmulas banales e inaugurar nuevos horizontes de promisorias oportunidades.

Problematizar los criterios estéticos implica también sustraer las producciones de los alumnos de su función explicativa: el dibujo infantil *no siempre quiere decir algo*, no siempre es representativo o tiene intención de comunicar un mensaje implícito que puede traducirse en palabras. Según el momento evolutivo o la intención particular del autor, pueden ser ni más ni menos que un registro gestual, un juego gráfico, una repetición visual gratificante, una exploración de las posibilidades de la materia o el instrumento.

Es por ello que, en este lenguaje particularmente, es indispensable que el estudiante conozca las características generales de las etapas de expresión grafica infantil, como así también el carácter peculiar de los rasgos gráficos de cada alumno , lo que lo hace distinto a los demás, para respetar y estimular en su tarea docente estos universos imaginarios.

La consolidación de una sensibilidad estética amplia, compleja y libre de imposiciones es tarea de todos los adultos que intervienen en la formación de de niños y jóvenes en la Educación Primaria.

Síntesis de contenidos:

- Las formas naturales en su dimensión estética. Criterios para la profundización del desarrollo perceptivo.
- Estereotipos visuales en el entorno social, en la escuela, en los medios de comunicación masiva. Diferenciación en relación a expresiones genuinas. Reconocimiento y Análisis crítico.
- La relación de los/as niños/as y jóvenes con los materiales y los procesos creativos.
- Intencionalidad y regularidades en las expresiones plásticas de los niños y jóvenes en las distintas etapas del desarrollo de la expresión gráfica.
- Las formas subjetivas de expresión de cada momento de la vida. Identificación y promoción de la diversidad. Criterios de trabajo para la construcción de la propia identidad.
- Integración con otras manifestaciones y lenguajes simbólicos.

Lenguaje Musical

El futuro docente en su formación realizará un recorrido que le permita en su trabajo docente, favorecer y propiciar el desarrollo de nuevas formas personales y grupales de comunicación de los estudiantes con sus pares y con el medio social.
Que comience a desarrollar independencia en sus gustos, posibilitando la adquisición de recursos capaces de enriquecer notablemente sus aprendizajes.
El desarrollo de los aspectos reflexivos del aprendizaje, que posibiliten percibir las relaciones esenciales que vinculan el concepto con la situación musical a la cual alude sin perder de vista que el hecho sonoro será, innegablemente, el disparador y origen de toda inquietud reflexiva orientada a la construcción de conceptos musicales.
El trabajo con la música es necesario al aporte de creatividad y capacidad constructiva que se desarrolla en los aprendizajes de diferentes áreas del conocimiento (lenguaje, matemática, ciencias naturales y sociales), como también del pensamiento reflexivo.
La música se caracteriza por brindar posibilidad de interacción y participación respetando ciertas secuencias básicas inherentes a los procesos individuales y grupales (edad, fase del desarrollo, intereses, etc.).
Las propuestas pedagógicas deben incluir asimismo la acción musical (el hacer: tocar, cantar, jugar, inventar, ejercitar) o en la reflexión musical (el pensar: saber, conocer, explorar, anotar, escribir, leer, observar, comparar). De modo que el aprendizaje, promueva la motivación, el sentimiento, propuestas de acción y coordenadas específicas del lenguaje musical.

Educación Física

La inclusión de la educación física en el área estético expresiva responde a la necesidad de aportar desde el conjunto de prácticas corporales y ludo motrices que le dan identidad, a la formación de un docente que no sólo conozca sino que disponga de herramientas que le permitan enriquecer su práctica futura.
En la actualidad, la Educación Física, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos. Posibilitando espacios para el desarrollo de prácticas ludo motrices expresivas como son los juegos y deportes, las gimnasias, las actividades en ambientes naturales.
Esta disciplina, a la que históricamente se ha asignado un rol de disciplinadora, desde este espacio de taller, se potencializa como profundamente liberadora dando posibilidades de acceso al juego, a la creatividad, a la exploración, a la alegría, al placer del cuerpo en movimiento, al encuentro y construcción con otros. Buscando desarrollar en los niños y jóvenes una actitud lúdica que les permita enfrentar creativamente todos los momentos de la vida cotidiana tanto en el presente como en el futuro.
Desde esta mirada se posibilitará un ámbito para la investigación, experimentación, creación y modificación de propuestas lúdicas en relación a las características de cada una de las etapas de la infancia así como de los diferentes contextos en que se desarrollará la práctica docente

Asimismo se propiciarán espacios para poner en cuestión las prácticas corporales hegemónicas, juegos y deportes, instaladas en los medios de comunicación asociadas al consumo y al éxito, favoreciendo posiciones críticas no reproductivistas y proponiendo la búsqueda de alternativas.
Se prevé además el abordaje de contenidos específicos de la vida en la naturaleza y el campamento como ámbito de integración de lenguajes y de articulación de unidades curriculares

Síntesis de contenidos:

Movimiento y motricidad
- Disponibilidad Corporal-Competencia Motriz. La motricidad: aspectos biológicos, psicológicos y socioculturales. Desarrollo y aprendizaje motor.– El movimiento y la habilidad motora en la niñez Capacidades motoras. Organización perceptiva -Esquema Corporal. Estructuración-Etapas. Relaciones existentes entre el proceso de desarrollo motor, la estructuración del esquema corporal, la evolución del juego y las etapas de la expresión gráfica

El cuerpo en juego
- El juego y el jugar. Sentidos y significados del término juego en diferentes contextos sociales, históricos y culturales. Escenarios posibles de juego .El cuerpo en las situaciones jugadas. La Corporeidad. La actitud lúdica. Características del juego y los juegos en las diferentes edades. Posibles clasificaciones de juego. Identidad, cultura y juego**:** Los juegos como trasmisores de cultura y valores. Juegos tradicionales y Populares. Los juegos cooperativos. Competencia y cooperación; género, diversidad cultural
- La intervención del docente: disponibilidad y disposición corporal; formas de participación y estilos de coordinación. Estrategias para mirar y recuperar el juego y los juegos.
- Juego y creatividad: Dinámicas y estrategias para la creación de juegos.

Vida en la naturaleza - Campamento
- El disfrute y la experimentación sensible en y con la naturaleza. La construcción y el fortalecimiento de vínculos grupales en el entorno. Juegos en el medio natural. El cuidado del ambiente. Desarrollo de propuestas interdisciplinarias para la participación en experiencias grupales de convivencia en el ambiente natural. La Intervención didáctica en prácticas corporales y ludomotrices que promuevan el cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.
- La riqueza formativa del campamento. Aspectos necesarios para la organización, desarrollo y evaluación del campamento. Roles, funciones y responsabilidades relativas a la conducción, administración, evaluación. Grupos: conformación, dinámica, liderazgo, solución de conflictos, la vida democrática y participativa en la comunidad del campamento.

Unidad Curricular: SEXUALIDAD HUMANA Y EDUCACIÓN
Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año- Primer cuatrimestre.
Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra
Régimen de cursado: cuatrimestral
Formato curricular: Seminario.

Fundamentos:

El concepto de "sexualidad" aludido por la Ley Nº 26.150 excede ampliamente la noción más corriente que la asimila a "genitalidad" o a "relaciones sexuales". Entender la sexualidad abarca *"aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos"*, implica considerarla como una de las dimensiones constitutivas de la persona que, presente de diferentes maneras, es relevante para su despliegue y su bienestar durante toda la vida (Res. del CFE Nº 43/08).
Tomando la definición de la Organización Mundial de la Salud, la "*sexualidad refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. (…) Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. (…) En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos"* (Res. del CFE Nº 43/08).

Estas definiciones sobre sexualidad refieren a pensar las subjetividades como modos de estar y ser el mundo que se van construyendo a lo largo de historias individuales entramadas con las colectivas. Esta trama puede ser pensada según Morgade *"como una construcción continua, con cierta inestabilidad en un devenir que incluye (algunas) posibilidades de cambio*". La idea de "algunas" se vincula con el hecho de pensar que *esas posibilidades de cambio se inscriben en estructuras poderosamente estables de desigualdad* (Morgade y otros, 2008: 13) en la distribución del poder político, económico, etc. Nuevamente la perspectiva de género vuelve a poner como eje de análisis de esas desigualdades, las diferencias de géneros como diferencias fundantes de las subjetividades.
Vale aclarar que hablar de géneros despega las subjetividades de una determinación biologicista y las ubica en una dimensión histórica, operatoria que desnaturaliza las desigualdades entre los hombres y las mujeres, incluyendo la distribución del poder.
La sexualidad es un campo de lucha donde también se dirimen estas desigualdades. Y sin ánimo de victimizar a las mujeres, no se puede dejar de reconocer que es el colectivo más vulnerado en sus derechos y al interior del cual, a su vez, se reconocen múltiples diferencias al combinarse con la etnia, la edad, clase, la identidad sexual, la religión.
Esta concepción de sexualidad despegada de la mera genitalidad, requiere un *abordaje transversal* para poder comprenderla y explicarla; necesita las herramientas analíticas de todos los campos disciplinares para reconocer formas y mecanismos de producción de prácticas estereotipadas, androcéntricas y heterónomas con miras a su transformación.
La idea de "integral" alude a esta complejidad. Los Lineamientos Curriculares expresan que *"…la educación sexual en la escuela (…) demanda un trabajo dirigido a promover aprendizajes en tres niveles: el pensamiento, los sentimientos y las prácticas concretas"* (Res. del CFE Nº 43/08).
Es necesario reconocer que la educación sexual tiene una complejidad que la diferencia de cualquier contenido y tema que se piense, por el hecho que a quien primero interpela la sexualidad es al/ a la docente que está operando con estos contenidos. Las/los docentes también son mujeres y varones, atravesados por distintos mitos, creencias, saberes sobre el tema que se pone en juego en la selección y organización de clase como escena pedagógica.
La explicitación de esta complejidad está movilizada por el optimismo que supone pensar que para las/los adultas/os a cargo de la educación de las/os recién llegados, la Educación Sexual Integral puede posibilitar formas más democráticas de habitar el mundo, más humanas.
La inclusión del Seminario Sexualidad Humana y Educación en este diseño, reafirma tanto la necesidad de que los/as futuros/as docentes tengan formación apropiada sobre la temática fundamentada en la responsabilidad que tiene la escuela en la protección de los derechos de los niños/niñas, jóvenes y adultos, así como su capacidad de generar condiciones para igualar el acceso a la información. La inclusión sistemática de la Educación Sexual exige, por tanto, que esa transmisión se encuadre en un marco informativo y formativo que haga explícito el respeto por los derechos humanos.

Síntesis de contenidos:

- *Sexualidad como construcción sociohistórica y cultural.* Perspectivas teóricas sobre la sexualidad. Cuerpos sexuados. Control y disciplinamiento. Derechos sexuales y derechos reproductivos como derechos humanos y ejercicio de la ciudadanía. Relativismo y universalismo como tensión entre Derechos Humanos y Culturas en torno a los géneros. La enseñanza de la sexualidad: inconvenientes y desafíos por la fuerza de interpelación que conlleva.

- *Las identidades de géneros y transgéneros:* construcción cultural, económica, social y política. La educación diferencial genérica. El sexismo en la escuela. Las identidades sexuales: heterosexualidad, homosexualidad, transexualidades. Sexualidad y mitos. Estereotipos y prejuicios. Violencia visible e invisible.

- *Sexualidad desde el aspecto biológico:* Anatomía y fisiología en las diferentes etapas vitales. Fecundación, desarrollo embriológico, embarazo y parto. Esterilidad y fertilidad. Tecnologías

de la reproducción y de intervención sobre el cuerpo. Salud sexual y reproductiva. Los métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad. Aborto.

- *Malestares de la sexualidad y prevención:* Enfermedades de transmisión sexual. Violencia en la sexualidad. Abuso sexual. Disfunciones. Educación para la sexualidad. Medios de comunicación y sexualidad. Promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas y éticas como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.

SUB-CAMPO DE LAS CONSTRUCCIONES DIDÁCTICAS

Unidad Curricular: MATEMÁTICA, CIENCIAS NATURALES, LENGUA Y LITERATURA, CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA
Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año
Carga horaria semanal: 05 hs. cátedra
Régimen de cursado: anual
Formato Curricular: Ateneo

El *Ateneo* es un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes, que se estructura a partir del análisis de casos específicos, es decir, desde un abordaje casuístico y en profundidad de la problemática que convoca.
Está pensado como continuidad de los espacios presenciales y como instancia para compartir las actuaciones y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de la lectura y el análisis de la práctica docente y de los contextos específicos de práctica. También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación y en articulación efectiva con el Taller de Práctica IV.
El compartir las experiencias que van surgiendo en cada institución y aula en las que tienen lugar las prácticas y la problematización de las mismas, permite —a través de la discusión y el intercambio— descubrir recurrencias en las preocupaciones personales y ajenas, elevar la mirada para un análisis más objetivo de las mismas, resignificarlas a partir del aporte y la iluminación de diferentes perspectivas teóricas, confrontar las propias ideas con perspectivas diferentes, etc.
Las acciones en el ateneo pueden ser variadas: profundización bibliográfica, exposición de temas especiales, toma de decisiones pedagógico-didácticas en el espacio del aula, problematización del espacio y del hecho educativo, descripción de la práctica, reflexión ético-política del posicionamiento docente, etc.
Los docentes a cargo del Ateneo trabajarán en el Instituto durante el período preparatorio de la Residencia y luego, en el período de Residencia, concurrirán a la escuela para trabajar en forma conjunta con los docentes que reciban residentes.
Cabe aclarar que la carga horaria estipulada es para cumplimiento semanal de los/as profesores/as, en cambio el estudiante deberá participar de acuerdo a los requerimientos que las problemáticas fueran presentando en relación a la práctica docente.
El proceso de desarrollo de la Residencia será guiado, coordinado y evaluado en forma conjunta entre los docentes del Ateneo, el docente del Campo de la Práctica y el co-formador.
Lo deseable es convocar a participar a los docentes co-formadores en el Ateneo del sub-campo de Construcciones didácticas en el Cuarto Año de la Formación Docente, los que serán, por lo tanto, también espacios de desarrollo profesional.
La evaluación del Ateneo será continua, procesual y a través de las diferentes actividades que vayan proponiendo a lo largo del año los/as profesores/as a cargo del Ateneo. Se cursará simultáneamente con el Taller de Práctica IV y se acreditarán con una única calificación, que será consensuada por el equipo de docentes que conforman el Ateneo, el Taller de Práctica IV.

Posibles líneas de acción:
- Propuesta de enseñanza: agrupaciones e interacción de los niños/niñas y/o jóvenes según los

momentos de trabajo, con el docente y con el objeto de conocimiento.
- Observación y registro de casos puntuales emergentes en las escuelas asociadas, para ser analizados desde las áreas y tomados como objeto de la reflexión interárea.
- Análisis de las situaciones de enseñanza y de las construcciones didácticas atendiendo a: intencionalidades, conocimientos y contenidos, tipos de tareas, procedimientos posibles de resolución, intervenciones docentes, anticipaciones factibles, validaciones, evaluación.
- Análisis de las Áreas Curriculares en Documentos Curriculares Jurisdiccionales y Nacionales de Educación Primaria.
- Análisis de los materiales curriculares.
- Análisis de la propuesta editorial.

4.3.4 - Propuesta de Formatos Reducidos Opcionales

Estos Seminarios y Talleres fueron concebidos para ser cursados en formato reducido dentro las unidades curriculares ya establecidas en el diseño o bien en espacios de definición institucional (EDI I y EDI II). Estos se proponen para dar oportunidades de profundización a espacios multidisciplinares y generalmente transversales en el currículo, que muchas veces no son abordados. Todo pensamiento abierto al mundo, interrogante y creativo ha sido y es complejo. Se trata hoy de enseñar la complejidad, y facilitar el acceso a la misma dentro de la acción educativa.
Al decir de Edgar Morin "la complejidad es un problema lógico y general. Concierne no sólo a la ciencia, sino también a la sociedad, a la ética y a la política. Es un problema de pensamiento y de paradigma" (Morin, Roger Ciurana, Motta, 2003: 65). El pensamiento complejo no aspira a la completud, organiza la incerteza, es articulante y multidimensional entre dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento simplificador.

Talleres opcionales correspondientes a: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Taller: Lenguajes Audiovisuales y Educación
Estamos en un mundo donde "lo audiovisual" ocupa un lugar central, influye directamente sobre los modos de percibir y representar la realidad, de relacionarnos con los otros y de acceder al conocimiento. Haciendo uso de él, los sujetos hablan de sí mismos, del mundo que los rodea, exteriorizan ideas, emociones, sensaciones y sentimientos, lo audiovisual se ha convertido en una poderosa herramienta para la comunicación. Incluirla en el escenario educativo permite pensar y construir los más diversos recorridos de la enseñanza.
Para ello es necesario contar con saberes que posibiliten desmantelar la aparente naturalidad de los productos audiovisuales entendiéndolos como construcciones simbólicas con finalidades específicas a fin de posibilitar lecturas críticas de los mensajes que transmiten, este espacio tiene como objetivo contribuir a ello. Se optó por el formato de Taller, porque como modalidad pedagógica se centra en una instancia de aprendizaje creativo y reflexivo. En este caso, puntualmente, focalizada en la centralidad de lo audiovisual en la sociedad actual y su impacto en la educación.
Desde el Taller se abordará lo audiovisual como:
Objeto de estudio: características propias del lenguaje audiovisual atendiendo a la especificidad de cada soporte (televisión, cine, publicidad, fotografía…), analizándolos críticamente para comprender la lógica propia de los medios de comunicación masiva y la de los productos audiovisuales de circulación reducida para construir marcos interpretativos que posibiliten hacer una lectura crítica de los mensajes que transmiten.
Recurso para la enseñanza: explorando y evaluando las posibilidades de uso didáctico que cada uno de ellos ofrece y diseñando dispositivos que posibiliten integrar lo audiovisual a las propuestas didácticas.
Se recomienda que durante el desarrollo del Taller se haga uso de variados materiales audiovisuales para que los/as futuros/as docentes tengan la oportunidad de vivenciar instancias formativas mediadas por ese lenguaje. Del mismo modo, promover encuentros de aprendizaje con

invitados especiales, especialistas en la temática, como pueden serlo artistas visuales, diseñadores gráficos, comunicadores sociales, cineastas, productores de videos y fotógrafos.
Los contenidos sugeridos son los siguientes:

- Los medios audiovisuales: conceptualización y tipología, características específicas de cada soporte. El lenguaje audiovisual: características generales y dimensiones. Gramática audiovisual.
- Los medios audiovisuales en la sociedad actual: el impacto de los medios audiovisuales en la sociedad y en la transmisión de valores e ideologías, las dimensiones socio-económica y socio-política a la que responden. Lectura y análisis crítico de diferentes medios.
- Medios audiovisuales y Educación: el vínculo de la escuela con los medios audiovisuales. La incidencia de lo audiovisual sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Posibilidades de uso didáctico del lenguaje audiovisual. Estrategias didácticas que posibiliten la integración y producción de medios audiovisuales en las prácticas educativas.

Taller: Diseños de Materiales Educativos

Los materiales educativos son considerados componentes importantes en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje, herramientas mediadoras de la acción específica de enseñar y soportes materiales que posibilitan y dinamizan la comunicación educativa. En la actualidad existe una amplia gama de materiales y lenguajes utilizados con intencionalidad pedagógica. Desde este espacio nos interesa detener la mirada en los materiales multimediales dado que por sus características permiten construir narrativas que estimulan la imaginación y la creatividad.
El Taller tiene como finalidad propiciar una experiencia de formación centrada en la producción de materiales educativos adecuados a la intencionalidad pedagógica, a su contexto y a los sujetos destinatarios de la misma. Está concebido como un espacio de encuentro, interacción, debate y comunicación, donde la actividad *producción del material* se fortalece y enriquece a partir de la posibilidad de aprender con otros y de otros.
La propuesta está organizada en dos ejes, uno de fundamentos y otro de producción propiamente dicho. Desde el primero se trabaja la noción de material educativo, atendiendo a sus diversas estructuras, formatos y tipologías, analizando los principales modelos pedagógicos, didácticos y comunicacionales que subyacen a la elaboración y uso de los mismos; desde el segundo se aborda la producción de materiales educativos sustentados en lenguajes, formatos y soportes diversos. Se busca desarrollar la creatividad y la invención para proyectar el diseño y elaboración de diferentes materiales educativos.
Se proponen los siguientes contenidos:

- Los materiales educativos y las prácticas de enseñanza.
- Los materiales educativos: conceptualización y tipología, características principales, distintos soportes y lenguajes, análisis y evaluación de cada material, posibilidades y limitaciones de uso.
- La producción del material: diseño, producción y evaluación.

Taller opcional correspondientes a: ÉTICA, TRABAJO DOCENTE, DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA

Taller: Derechos Humanos, Teatro y Danza

La práctica ancestral de la danza y el teatro —fundada en la necesidad de aunar lazos entre semejantes para encontrar respuesta o alivio al misterio de la vida, la muerte, el amor—, puede posibilitar un acercamiento a la histórica dimensión de los derechos Humanos desde un hacer reflexivo.
El teatro da cuenta, desde la literatura teatral y desde el *acontecimiento* teatral (celebración construida en presencia de los cuerpos de actores y público) *de la trascendencia de los derechos humanos* en la construcción histórica del mundo occidental.
Los derechos humanos son entendidos contemporánea e internacionalmente como derechos del ciudadano frente al poder abusivo de los Estados, entre los que se incluye el derecho a la vida, a la identidad, a la justicia, imprescriptibilidad de los crímenes de lesa humanidad perpetrados desde los poderes del Estado. La universal dramaturgia greco-romana da cuenta de esos derechos y Antígona exige frente al poder del Rey dar santa o ritual sepultura al cuerpo de su hermano muerto

en una exigencia que recuerda la reivindicación actual de una parte de la sociedad que exige *verdad, justicia y el cuerpo de los desaparecidos argentinos para darle sepultura y permitir el duelo;* Medea enloquece ante la posibilidad del exilio y permite hablar del *derecho a integrar la comunidad en la que se nace o se elige*; ya en el Teatro Moderno Ibsen y su "Casa de Muñecas" puede ser leída como el derecho de la mujeres a ser sujetos, a dejar de ser cosas, a dejar de figurar en los Códigos Civiles en el Capítulo de los "Incapaces" . Más cercanamente en el siglo XX, Bertolt Brecht y su Teatro Político sigue hablando de los crímenes o torturas de la Inquisición en Galileo Galilei, del derecho a la identidad en "El circulo de Tiza". Las historias desdichadas de la Argentina reciente, el asalto al orden constitucional que suspende derechos y garantías instalando en los poderes del Estado una maquinaria del horror, también pueden ser vistas desde el aporte de dramaturgos como Eduardo Pavlovsky a través de sus obras "El señor Galíndez" o "Potestad" o del autor Roberto Cossa y "La Nona" texto llevado al teatro y al cine. En la actualidad *Teatro por la Identidad* auspiciado por las Abuelas de Plaza de Mayo y encarnado en reconocidos actores, da cuenta de esa insistencia de los pueblos en instalar en la cultura y a través de las poéticas, el reconocimiento y la vigencia de los derechos humanos.

También la Danza es —por excelencia— constitutiva y constituyente de un entramado social, de un campo cultural que le otorga sentido, portada y dinamizada por sujetos sociales es síntesis de memorias que vuelven a nacer cada vez que habitan un nuevo cuerpo.

La danza en América es violación, resistencia, sincretismo, mestizaje.

Cuando los hombres y mujeres del noroeste argentino danzan comunitariamente en ronda, en el sentido contrario a las agujas del reloj, lanzando coplas que hablan de olvido, pesares y amores, concentran en el círculo que sus cuerpos describen la memoria de una América profunda que aún espera.

Las *Madres*, en el ritual de los pañuelos blancos, también bailan en círculo, la ronda, los cuerpos del dolor, ronda de vida y por la vida que aún espera.

La zamba, que acompañó a las montoneras en su lucha contra el devastador centralismo porteño, hoy acompaña a los/as jóvenes que se encuentran en las peñas para mitigar su extrañamiento, para soportar el exilio de su territorio, en una ciudad que devora y margina, consecuencia de un sistema económico que los convierte en los nuevos desaparecidos.

Cuando en una milonga alguien se abraza a un tango, transforma su angustia en hábiles movimientos con los pies, añorando la tierra perdida, aquella que dejaron las niñas-mujeres cuando atrapadas por el hambre y la miseria llegaron en los barcos para ser esclavas en los prostíbulos. Y la historia burdamente vuelve a repetirse.

El encuentro y desencuentro con los otros cuerpos, la mirada y los gestos generando vínculos, connotando ausencias, enhebrando narrativas, el cuerpo rodeado de espacio y de los espacios de los otros cuerpos.

Se buscará permanentemente el entrecruce entre la reflexión y la puesta en acto del cuerpo. A veces se partirá del análisis del contexto histórico o de la literatura teatral y de su subsiguiente representación teatral y danzada en improvisaciones o montajes escénicos. Otras, se partirá de la improvisación escénica para abordar luego el análisis histórico.

Se proponen los siguientes contenidos:

- Lectura y análisis de textos literarios que tengan a los Derechos Humanos como centro de sus construcciones, a modo de ejemplo: Antífona (Sófocles), Galileo Galilei (Bertold Brech), Casa de Muñecas (Henrik Ibsen), El señor Galíndez (Eduardo Pavlovsky), Paso de Dos (Eduardo Pavlovsky), Potestad (Eduardo Pavlovsky), La nona (Tito Cossa), La educación de los hijos (Roberto Fontanarrosa).
- Improvisaciones teatrales de algunas acciones de esos textos.
- Improvisaciones análogas a las planteadas por los textos.
- Improvisaciones desde la creación colectiva.
- Participación de eventos teatrales que aborden la dimensión de los derechos humanos. Apreciación de los mismos a través de soportes televisivos.
- Reflexión sobre las matrices que conforman el estar en América. Cultura indoamericana, afroamericana y europea. El mestizaje cultural.
- La Danza y el sincretismo religioso. Danzas rituales.
- Resistencia cultural: el candombe y la murga.
- Cultura hegemónica y cultura subalterna. Ocultamiento en la transmisión académica de las

danzas con los rasgos indígenas y africanos.
- Las migraciones internas. Presencia de rasgos culturales de diversas provincias en los grandes centros urbanos. Las danzas populares. Diferenciación entre lo rural y lo ciudadano. El chamamé y el tango.
- Construcción de montaje escénico final en el que se entrecrucen los aportes de la danza y el teatro sustentando la ética de los derechos humanos.

Talleres y Seminarios opcionales correspondientes a: TALLERES DE PRÁCTICA

Taller: El lenguaje teatral en la formación docente

El teatro es acontecimiento en el que convergen historias (o fragmentos) cargados de tensiones, desarmonías, desequilibrios, conflictos. El teatro es antes de su encuentro con el público: ensayo.
El futuro docente puede en este espacio vincularse con la Técnica Teatral de la Improvisación para ficcionalizar, representar, vivenciar en el juego escénico, las conflictividades y complejidades que implica hacer docencia hoy en un contexto atravesado por enormes disparidades económicas, sociales, afectivas, con profundas fragmentaciones culturales.
Los estudiantes podrán en este espacio:

- Improvisar "la escena docente temida" en cuyas fantasías generalmente se instala la idea de fracaso: una clase que no puede ser conducida por ausencia de conocimientos, de recursos metodológicos o por no poder implementar normas de convivencia que posibiliten el encuentro con el objeto de conocimiento, pero fundamentalmente el encuentro entre los semejantes que protagonizan el espacio áulico.
- Improvisar el rol docente y sus modalidades: docente autoritario, arbitrario, burocratizado; docente apasionado en la soledad de una institución burocratizada; improvisaciones en torno al sufrimiento en los vínculos institucionales, etc.

Fortalezas de la improvisación teatral:
- Desarrolla poderosamente la capacidad de adaptación, el trabajo con el azar, con lo que acontece de manera imprevista, con lo que no estaba planificado ni pensado.
- En tanto que "Dramatizar desdramatiza", descomprime, y facilita la reflexión para intentar estrategias de transformación en la vida cotidiana y en la praxis docente
- Las dificultades se ponen en acto, se sociabilizan a partir de la vivencia del juego escénico, lo que trae aparejado una interrupción de la soledad institucional y disminución de sentimientos de culpa individual
- Impulsa construcciones humorísticas (parodia, ironía, sátira, humor negro, absurdo, etc.) para tomar distancia del dolor y elaborar estrategias operativas de transformación áulica y social
- El estudiante encontrará en este espacio:
- Posibilidad de poner el cuerpo en acción y de cuidar su cuerpo y su voz en la acción docente, a través de técnicas de relajación, respiración, apertura de espacios corporales, vocalización, etc.
- Potencialidad en la capacidad de interactuar con el otro desde procesos intelectuales, sensoriales, emocionales.
- Posibilidad de leer la clase como una "Puesta en Escena" en la que intervienen vínculos, signos espaciales, lumínicos, corporales, el texto dicho y el texto silenciado, y en la que el maestro y la maestra haciendo uso de las leyes de la percepción podrán procurar la atención de su auditorio a través de: contrastes espaciales, cinéticos, sonoros, emocionales, temáticos.

Construcción metodológica propuesta:
- Las diversas técnicas teatrales y la "improvisación" —técnica teatral por antonomasia— se construyen desde la vivencia, desde la acción de los cuerpos interactuando en un espacio con el sudor de otros cuerpos, y esta materialidad fecunda de referencias y metáforas abre camino a la reflexión de la estética y ética implícita en el hecho vivencial, para arribar al intento de nuevas acciones que procuren estrategias de transformación en el juego y en la historia cotidiana de "sujetos pedagógicos" construidos por la historia y hacedores de la historia
- La presente construcción podrá constituirse a partir de clases no secuenciadas o en un Seminario intensivo que se puede implementar en parte del tiempo asignado al espacio curricular de los Talleres de Práctica, en especial en el de Cuarto Año, para acompañar la Residencia.

Los contenidos propuestos son:
- Improvisación a partir de estructuras dramáticas tradicionales: sujeto, acción, entorno, conflictos, vínculos.
- Improvisación a partir de otros materiales del montaje: objeto, espacio, luz, sonido, vestuario, etc.
- Técnicas vocales hacia la proyección y desfatiga de la voz hablada. Recursos que promueven variaciones sonoras, rítmicas, matices, contrastes vocales.
- Técnicas corporales que promuevan el bienestar y la interacción.
- Cuerpo y emoción en el contexto escolar y áulico. La dimensión estética de la clase y los recreos.
- Operaciones creativas básicas: secuencia ascendente o ruptura, contradicción, principio metonímico y la contigüidad, principio metafórico y la sustitución, yuxtaposición en el plano, simultaneidad, collage, etc.

Taller: Pensar la Práctica Docente en Clave de Lenguaje Corporal Expresivo

En la institución educativa, los espacios (aulas, patios, etc.) aparecen bajo el signo de la estereotipia, predominando la quietud y la vigilancia corporal. En el espacio escolar se despliega un control marcando los sitios, los movimientos, las energías, permitidos y prohibidos. Se enseña en las escuelas de manera fragmentada, siguiendo un modelo tradicional de aprendizaje verbalista que apresa al estudiante como receptor pasivo, caja de resonancia de aquel portador del "supuesto saber", repetidor de repeticiones, anclado bajo el sello "del deber ser".

Es por ello de vital importancia facilitar experiencias significativas que el estudiante incorpore trascendiendo las limitaciones temáticas. Valorar la necesidad de alfabetizar en lenguajes que enriquezcan las experiencias de aprendizaje y permitan surgir lo diverso en contextos interdisciplinarios que habiliten un abordaje complejo de la realidad.

La escuela puede ser redimensionada y re-pensada a partir del movimiento expresivo y el juego, con un sentido experimental y estético que recupere la imaginación creadora, los deseos, las emociones. Transformando movimiento y energía en exploración, búsqueda y creación, pueden apropiarse de un modo diferente los saberes resignados al espacio áulico.

Por ello es necesario posibilitarle al futuro docente herramientas que le permitan pensar sus prácticas desde la dimensión lúdica y experimental de la actividad corporal, que inviten a investigar, interiorizar conceptos y construir conocimiento mientras se participa, se elabora y se significa, desde un cuerpo dispuesto como una totalidad para el aprendizaje.

Se plantea, desde contenidos disciplinares que son propios de la Expresión Corporal, un abordaje de las prácticas docentes superadora del tradicional enfoque escolarizado, que haga frente a la fragmentación de saberes atrapados en la quietud, remitidos a la transmisión verbal, atrapados en el pizarrón y la hoja del cuaderno. Se propone una organización que aborde la elaboración y el seguimiento en la implementación de proyectos didácticos concretos a ser desarrollados por los/as estudiantes en prácticas áulicas.

Se proponen los siguientes contenidos:
- Abordaje de las prácticas de enseñanza áulicas desde el movimiento expresivo.
- Criterios y ejes temáticos para desarrollar y favorecer el enriquecimiento sensoperceptivo.
- La sensibilización en el conocimiento de sí mismo y del entorno. Propiocepción (tono, respiración, postura) y exterocepción. La expresión de poéticas personales canalizadas a través del movimiento.
- El espacio áulico y la relación docente–alumno. Deconstrucción de la práctica docente. Meta evaluación. Comprensión corporizada y vivenciada de saberes escolarizados.
- Construcción de propuestas didácticas a ser implementadas en instancias de práctica docente. Criterios de evaluación de las mismas. Estrategias metodológicas adaptadas a cada situación.

Seminario: Miradas sobre la Escuela

A través de los tiempos, las Artes Visuales han entablado con la realidad empírica una relación compleja y cambiante. En algunos casos la retrata miméticamente, en otros casos la cita con fines mágicos, didácticos o rituales, en otros la convoca como posibilidad temática, en otros sólo se sirve de ella como referente lejano para exponer prioritariamente una concepción artístico-formal, en

otros la cuestiona con ferocidad, ironía, melancolía, en otros la tensiona con el universo de lo subreal o metafísico, en otros la ignora o la resemantiza en pos de objetivos estéticos particulares.
Es necesario además, recordar que todas las manifestaciones artísticas son producto de una cosmovisión cultural, y en ese sentido también aportan información sobre diversos aspectos de la sociedad y el momento histórico en que surgen.
Si bien en nuestra sociedad occidental, la institución escuela como tal, surge a inicios del S. XIX, desde los comienzos de la vida en sociedad el hombre ha llevado adelante la tarea de educar a las nuevas generaciones.
En el marco de estas consideraciones, y advirtiendo que el arte siempre es una transformación creativa, resulta interesante en pos de la instauración de un pensamiento complejo en los/as estudiantes del profesorado, realizar un recorrido iconográfico para descubrir cómo ha mirado el arte la actividad de enseñar y aprender en las distintas culturas y contextos. Y en ese viaje, poder inferir cuáles son los supuestos, concepciones educativas, formas de organización institucional, criterios didácticos, cuestionamientos y otros aspectos que están puestos en juego en la interpretación que han hecho los artistas. El recorrido puede extenderse a otros materiales, como las imágenes que han ilustrado los textos escolares hasta el presente y otros que pueblan la iconosfera contemporánea (Gubern, 1992). Y desde ese ejercicio, articular la reflexión crítica sobre las prácticas actuales, y sobre las propias maneras de proponer la enseñanza.
Se proponen los siguientes contenidos:

- Análisis reflexivo de obras de todos los tiempos. Sugeridas a modo de ejemplo: Laurentius de Voltolina (Aula universitaria), Rafael (La escuela de Atenas), Rembrandt (La lección de anatomía del Dr. Tulp), Vermeer (La lección de música, La lección de dibujo), Caravaggio (La incredulidad de Santo Tomás, La vocación de San Mateo), Le Nain (La academia), Degas (serie de las academias de danzas), Florián Paucke, Francisco Narváez, los contemporáneos Susana Di Pietro (serie Cuerpos dóciles) y George Deem (La escuela de Atenas, Okay, La escuela De Chirico, La escuela fauvista, etc.). Historietas de Frato, Quino (Mafalda), Matías Arese (Lemon Chelo).
- Búsqueda e interpretación sociopolítica de ilustraciones en textos escolares y láminas, pasados y vigentes.
- Exploración de imágenes sobre la escuela en publicaciones gráficas, informativas, publicitarias, de difusión masiva. Recuperación desde un posicionamiento crítico.

Talleres y Seminarios opcionales correspondientes a: MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA I y II

Seminario La Etnomatemática
La Etnomatemática es una corriente del saber matemático, que intenta rescatar los valores que los pueblos y su cultura tienen, que contribuye a restaurar la dignidad cultural y ofrece las herramientas intelectuales para el ejercicio de la ciudadanía.
Se reconoce como una práctica escolar válida que refuerza la creatividad, los esfuerzos, el respeto cultural y ofrece una mirada amplia de la humanidad con la tendencia creciente hacia el multiculturalismo.
En la vida cotidiana, la Etnomatemática se reconoce cada vez más como sistema de conocimiento que ofrece la posibilidad de una relación más favorable y armoniosa de los humanos entre sí y entre los humanos y la naturaleza.
Este Seminario le permitirá al estudiante analizar y reflexionar acerca de las distintas formas de conocer, acerca de las prácticas que se concretan en habilidades de explicar, de interpretar, de comunicarse y de convivir con diferentes contextos naturales y socioeconómicos.

Seminario El lenguaje plástico-visual y la matemática
El lenguaje visual es una cuestión de forma. El universo natural se presenta a nuestra captación sensible en formas: apariencias, configuraciones, estructuras, figuras, fondos, planos, profundidades, proporciones, colores, rugosidades, ondulaciones, concavidades, brillos, luces y sombras.
También la cultura que habitamos y que gestamos es un mundo de formas, formas que por su carácter de construcción social siempre portan sentidos.

Todos los lenguajes (el lingüístico, el matemático, el visual, el musical, etc.) son formas de representación por las cuales los seres humanos transmiten significados, y cada sistema particular de simbolización expresa de una singular manera lo que podemos conocer acerca del mundo.
Entre estos lenguajes, por su propia condición representativa, pueden establecerse puentes que permiten andamiar el proceso de adjudicación e interpretación de sentidos.
Las imágenes visuales son formas jerarquizadas en nuestra sociedad, cifran *cualidades* y pueden articularse con formas de simbolización matemática.
Este Seminario se propone brindar al estudiante del profesorado algunos elementos para poder interpretar esos universos simbólicos, sus particularidades, resonancias y analogías, desde una estrategia que estimule el interés en seguir descubriendo y construyendo los cruces posibles.
Se sugieren los siguientes contenidos:

- Las formas naturales y artísticas que encarnan nociones matemáticas (análisis, síntesis, concentración, dispersión, isomorfismos, anamorfismos, fractales, geometría, proporciones, equilibrio axial y radial, gradaciones, concavidades, convexidades, etc.).
- La noción de espacio en las producciones artísticas (geometrías, ambigüedad espacial, topología, fragmentación y particiones, yuxtaposición, simetría y asimetría, representación intuitiva y racional del espacio, perspectiva, transformación proyectiva, proporción, land-art, el cuerpo como territorio y soporte, en: obras de pueblos originarios americanos; Fidias; Piranessi; Masaccio, Da Vinci, Vassari y renacentistas; Dalí, Magritte y otros surrealistas; cubismo y futurismo; art-decó y arte óptico, Torres García, Minujin; diseñadores; artistas callejeros y otros contemporáneos.
- La noción de espacio-tiempo. Construcción de juegos de pre-cine (taumatropo, mutoscopio, zootropo, kinetoscopio, panorama y diorama).

Taller de Materiales didácticos en la enseñanza y aprendizaje de la matemática
Los materiales didácticos, para convertirse en verdaderos recursos útiles de la enseñanza, deben posibilitar el aprendizaje de los diversos contenidos, facilitando situaciones didácticas que respeten las condiciones del planteo constructivista del aprendizaje.
El material didáctico, juega un papel fundamental en la enseñanza de la Matemática. Su correcta utilización constituye una importante base en la adquisición de conceptos, relaciones y métodos geométricos porque posibilita una enseñanza activa de acuerdo con la evolución de los aprendizajes. Los materiales deben estar presentes no como elementos decorativos, anexos o si se quiere expuestos por una determinada moda; sino como elementos que tienen una significación ideológica e instrumental, en el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje.
Este Taller le permitirá al estudiante elaborar su propio proyecto de intervención en el que se involucre la creación de materiales didácticos que den pautas, criterios, propuestas concretas sobre cómo articular los contenidos, cómo seleccionar y definir objetivos didácticos, cómo adaptar los contenidos, cómo evaluar.

Taller El juego un recurso para enseñar
El juego es parte de la vida y tiene un papel determinante en el desarrollo intelectual de la infancia, porque es la forma de exploración de las cosas nuevas. Es un modo de acción, de expresión y de vivencia de experiencias altamente desarrollado e insustituible para el desarrollo intelectual de los niños y las niñas.
El juego es una actividad que involucra al niño y a la niña en su totalidad, en los planos corporal, afectivo, cognitivo, cultural, social (González y otros, 2005) y toma diversas formas a través de las etapas de la vida de las personas y de su entorno histórico, social y tecnológico.
Jugar es simbolizar, es representar, el uso social del juego se diferencia del uso didáctico que el docente proponga, eligiendo el material y adaptándolo en función del contenido a enseñar. Dice María de los Ángeles González *"Jugar es no estereotipar, es mover el orden de las cosas, inventar caminos, transformar la mirada, simbolizar, movilizar reglas, convenir, crear, que en última instancia, es, al fin, la gran operación del sentido…"* (Kaczmarzyk y Lucena, 2007).
La actividad matemática ha tenido desde siempre una componente lúdica que ha sido la que ha dado lugar a una buena parte de las creaciones más interesantes que en ella han surgido.

El estudiante podrá, en este espacio, crear, recrear, analizar didácticamente, establecer categorizaciones, proponer variables didácticas que promuevan este propósito y que le permita tomar conciencia de sus potencialidades lúdicas.
El Taller tendrá la finalidad de demostrar como los contenidos matemáticos pueden enseñarse mediante juegos y actividades con un fuerte componente lúdico, mejorando no sólo la atención e interés de los alumnos y las alumnas, sino también la comprensión y las destrezas de uso.

Talleres y Seminarios opcionales correspondientes a: CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA I y II

Seminario: Educación Ambiental
Este Seminario lo que pretende es que el estudiante, futuro docente comprenda que la Educación Ambiental es un campo con múltiples potencialidades. Por un lado, ofrece la posibilidad de articular las Áreas que tratan la problemática ambiental de manera segmentada. Por otro lado, es una estrategia de concientización pública frente a las demandas de la actual crisis ambiental. Finalmente, la educación ambiental aporta conocimientos específicos para alumno utilice en el análisis crítico de casos y además participe en la toma de decisiones para la prevención y resolución de problemáticas ambientales concretas.
Si bien algunos problemas ambientales se vinculan a ciertas características de los procesos naturales, no podemos dejar de pensar que existen otras causas que permiten comprender la profunda crisis ambiental que sufre nuestro planeta.
Desde esta perspectiva, consideramos que el análisis de los problemas ambientales se debe realizar a partir de una mirada global, que incluya todos los condicionantes que dieron lugar a tales situaciones. Para ello no sólo debemos tener en cuenta los factores naturales sino también incorporar la dimensión política y la dimensión social.
Los contenidos propuestos tiene que relación con: La tierra como el planeta en que vivimos, la naturaleza como un bien común, la población humana como problema ambiental y el impacto ecológico de sus actividades, la ciudad como hábitat del ser humano y el desarrollo sostenible desde la perspectiva de ser una alternativa de solución. Recursos naturales y ambiente: La sobreexplotación de los recursos: aire, agua, suelo, seres vivos y fuentes de energía. El agua como recurso limitado. Energías alternativas. Los impactos: la contaminación del agua, el suelo, el aire, la desertización, el aumento de residuos y la pérdida de biodiversidad. El cambio climático. Control de plagas: insecticidas, herbicidas, envenenamientos crónicos. Los riesgos naturales. Las catástrofes más frecuentes. Factores que incrementan los riesgos.
Las condiciones ambientales de América Latina y de Argentina con especial referencia a la provincia de Santa Fe y sus principales problemas ambientales. Regionalización a partir de los circuitos productivos. El riesgo como construcción social. Gestión ambiental. Estados, organismos internacionales, organismos no gubernamentales y empresas como actores frente a las problemáticas ambientales.

Seminario: Educación para la Salud
En este Seminario lo que se pretende es brindar a los estudiantes, futuros docentes, conocimientos para que contribuyan a encontrar respuestas adecuadas a las necesidades de la salud, aspectos que hasta ahora fueron complementarios en el desarrollo del currículo, pero que actualmente y por paradójico que parezca, a pesar de los vertiginosos avances que se han producido a nivel científico tecnológico, han aparecido nuevas enfermedades o han resurgido otras que se consideraban erradicadas.
La educación es un de los factores que pueden incidir en la salud de las personas, por eso la Educación para la Salud es uno de los ejes esenciales en la promoción de la salud y en la prevención de las enfermedades.
En este sentido se pretende fortalecer la función social de la tarea docente en relación con la prevención y promoción de la salud del niño/niña y su familia.
Los contenidos propuestos son: Salud y Educación para la Salud. El cuerpo y sus cuidados. Atención a la salud y calidad de vida. Las instituciones educativas y sus articulaciones con las políticas de salud y con la atención primaria de la salud. Incidencia social en la salud del niño/niña, del/de la joven y de la persona adulta. Profilaxis, prevención y promoción de la salud. Alimentación

saludable y hábitos de consumo. Cuidados e Higiene personal. Prevención y control de enfermedades. Prevención de adicciones. Prevención de accidentes y primeros auxilios.

Seminario: Ciencia y Arte
En este Seminario se pretende acercar una visión de la educación en ciencias que rompa con los estrechos límites disciplinares actuales, realzando las articulaciones con otras áreas del conocimiento.
La temática de las relaciones dialógicas entre arte y ciencia es compleja y puede ser abordada bajo diferentes perspectivas. El filósofo Bachelard (1965) considera que la emoción estética se halla en el encuentro entre el descubrimiento científico y la creación artística: "*admira primero, comprenderás después"*. Tal como se explicita en el marco general, planteamos un cruzamiento entre el arte y la ciencia, retomando la teoría del pensamiento complejo de Morin.
Se propone el abordaje de contenidos del área de ciencias naturales desde un cuerpo abierto al descubrimiento, la indagación y la experimentación sensorio-motriz, dispuesto favorablemente a la construcción de conocimientos por múltiples vías. El arte puede suministrar un punto de entrada para discutir el papel de la exploración en ciencia, en particular la relación entre exploración y teoría.
Los docentes podrán seleccionar, entre los contenidos siguientes, los que consideren apropiados: El lugar de la exploración en el arte y en las ciencias. Sensibilización estética sobre el mundo natural (texturas, matices, formas abiertas, cerradas, figura, fondo). La relación entre la literatura de ciencia ficción y los hechos científicos. La óptica a través de las imágenes (video, fotografía, pintura, etc.) La mirada curiosa de micro y macro entornos naturales (lentes de aproximación, alejamiento, distorsión). La integración sensoperceptiva como abordaje del mundo externo y del conocimiento de sí. El abordaje de contenidos específicos de ciencias naturales a partir de la recuperación de imágenes evocativas personales transformadas en matices de energía en movimiento, en desplazamientos particulares, en gestos, en formas plásticas. La exploración, indagación, descubrimiento de nociones científicas en el propio cuerpo en movimiento. La apropiación vivencial de nociones espaciales y temporales, desplazamientos, direcciones, niveles, formas, gradaciones de energía. La luz como energía y posibilidad poética. Pigmentos naturales, orgánicos e inorgánicos. La participación activa en la resolución de problemas.

Taller: Ciencia en la Cocina
Este Taller se organiza para que los estudiantes de profesorado piensen y trabajen la riqueza ofrecida por las actividades cotidianas para la conceptualización de los contenidos de las Ciencias Naturales en forma integrada y las articulen con otras disciplinas. Fundamentalmente, interesa que desde lo didáctico analicen cómo transformar las experiencias cotidianas hacia el aprendizaje de contenidos y de procedimientos experimentales.
El Taller permite realizar integraciones con la Matemática efectuando prácticas de medidas y relaciones de proporcionalidad, con las Ciencias Sociales a través de un análisis de las organizaciones de producción de materias primas, de procesamiento, distribución y ventas, con Lengua a través de la lectura y escritura verbal e icónica de envases, recetas e instructivos. En el contexto específico de las Ciencias Naturales permite un análisis de cuestiones de nutrición y dietas en función de edades y actividades, el reconocimiento químico de hidratos de carbono, grasas, proteínas, etc., el estudio de propiedades de las mezclas y las soluciones, el seguimiento de reacciones químicas, la consideración del efecto de los detergentes sobre la tensión superficial de diferentes materiales, etc. También será un espacio interesante para analizar diferentes recursos tecnológicos, desde un rallador hasta un micro-ondas.

Talleres y Seminarios opcionales correspondientes a: CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA I y II

Seminario: Educación Vial
Este Seminario tiene como finalidad acercar al estudiante herramientas conceptuales y metodológicas para crear situaciones didácticas que estimulen el conocimiento de normas y señales viales, la construcción de hábitos y actitudes preventivas, la concientización y el respeto para la convivencia social.

Es importante iniciar a los niños y las niñas desde muy temprana edad en la formación de hábitos de seguridad y responsabilidad mediante la utilización de estrategias que generen interés y participación:
El "juego" como dispositivo para el trabajo en el aula.
La observación de imágenes para el reconocimiento de señales viales.
La observación crítica del tránsito cotidiano próximo a la escuela o en el barrio, las características de su comportamiento, reconociendo las situaciones de riesgo ligadas al tránsito, registro de las mismas y propuestas alternativas de solución.
El uso de simuladores y software educativos.
Actividades que promuevan el ordenamiento del tránsito por medio de mano, contramano, semáforos, pasos peatonales, etc.
Participación en encuentros de educación vial organizados por entidades municipales, empresas, organismos no gubernamentales cuya asistencia y posterior trabajo de producción acrediten su aprobación.
Los contenidos sugeridos son los siguientes:
Cruce de arterias, semáforos y semáforo peatonal como organizadores de la circulación. Utilidad de las señales de tránsito y la importancia de su cumplimiento para la convivencia social. El uso de los dispositivos de seguridad en el vehículo como comportamiento habitual y actitud preventiva para fomentar hábitos se seguridad y responsabilidad. Acercamiento a la normativa, análisis crítico, su necesidad para el ordenamiento del tránsito vehicular y peatonal.

Seminario: Cine Documental
El cine desde sus comienzos, se ha planteado como uno de los objetivos buscar la realidad y filmarla para presentarla al espectador. El cine se desarrolla en el siglo XX y es congruente con el desarrollo tecnológico de nuestra época. Más allá de haberse transformado en una industria, "*el cine conserva su carácter de 'arte popular' y es la forma más conocida de narración del siglo*" (Fernández, 2005: 181).
El cine es arte, lenguaje y medio de comunicación. El cine habla por medio de imágenes. De los encuadres, de la palabra hablada, de los efectos especiales, del montaje, del color y de los sonidos. El lenguaje del cine se basa en la fotografía, en la música, en la literatura, en el cómic, y en todos los fenómenos artísticos. De la misma forma, el cine, influye en las demás artes, aportando sus formas de expresión.
La propuesta de un Seminario de Cine Documental, se justifica en que es un cine eminentemente didáctico, que ha pasado por todas las vicisitudes y situaciones de la historia del cine. Cuenta hechos que han sucedido o que están sucediendo independientemente de que con ellos se haga o no una película. Sus personajes existen también fuera del film, antes y después del film.
Esta actividad del Seminario de Cine Documental sería realizada dentro del propio Instituto y podría formar parte de la agenda cultural que ofrece la institución en la región a la que pertenece.
Si tenemos en cuenta que el cine es una de las manifestaciones del arte, será importante que los estudiantes que participan del Seminario, puedan desarrollar juicio crítico sobre el lenguaje cinematográfico, opinión sobre la importancia de registrar la realidad, valoración del cine como relato, interés por la narrativa de la imagen móvil.

Seminario: Ciudadanía Plena y Democracia
La formación inicial de los/as futuros/as docentes debe garantizar que los/as estudiantes realicen recorridos plurales, fundamentados, potentes y creativos a partir de los conocimientos en las Ciencias Sociales. La formación en el área debería permitir a los alumnos y las alumnas, entre otros propósitos, encontrar en las Ciencias Sociales una forma de conocimiento para su propia comprensión del mundo, y asumir el compromiso para la construcción de sociedades basadas en los derechos que hacen a la *ciudadanía plena.*
Pilar Benejam (1997), en las finalidades de la educación social sostiene que el objetivo esencial de la enseñanza en las Ciencias Sociales es la formación de los/as alumnos/as como **c***iudadanos* de un sistema democrático. Resalta el tema de los valores democráticos como la libertad, la igualdad y la participación.

A través de este Seminario se pretende que los alumnos y las alumnas construyan un sistema de significados y desarrollen actitudes y comportamientos que respondan a esos valores democráticos.
Los contenidos sugeridos son: El respeto por la dignidad personal y la de los demás a través del reconocimiento de la racionalidad, libertad, igualdad. La justicia y los derechos humanos. La participación basada en la comunicación y el diálogo. La comprensión y valoración de los rasgos que distinguen a las comunidades con las cuales los/as alumnos/as se identifican, como también de su diversidad. Participación en los proyectos y problemas de su comunidad, localidad, provincia, etc., con plena conciencia de sus deberes y derechos. El conocimiento personal y social del contexto para valorar y conservar mediante acciones concretas el patrimonio cultural y natural. La aceptación y el compromiso con la realidad cercan, local, próxima como base de la cooperación y la solidaridad con otras sociedades y culturas.

Seminario: Tiempo, espacio, entornos… Integración de Expresión Corporal con Ciencias Sociales
El presente Seminario parte desde una concepción holística del aprendizaje y el cuerpo y tiene por objeto la integración fecunda de lenguajes y conocimientos de distintas áreas.
El complejo entramado de procesos dinámicos, las nociones de tiempo y espacio, como categorías básicas para pensar al hombre situado en su entorno físico y social, constituyen ejes centrales que comparten las artes del movimiento con las Ciencias Sociales. Un abordaje conjunto de los mismos presenta una alternativa superadora de la visión del saber separado en compartimentos estancos.
La vivencia de dimensiones espaciales de ubicación, posición, dirección, sentido, trayecto, recorrido, distancia, amplitud, tamaño, forma; de orientaciones en los espacios parcial, total, social y escénico; la exploración de nociones relacionales de inclusión, cercanía, centro y periferia en actividades ligadas a la creatividad en movimiento, permiten actualizar habilidades de observación y construcción conceptual de nociones cuya comprensión es central para el aprendizaje de la geografía.
Problematizar la temporalidad investigando en el movimiento propio las nociones de duración, simultaneidad, sucesión, devenir, transcurrir, cambio, continuidad, proceso, causalidad; interpretar permanencias, resistencias, regresiones y conflictos a partir de propuestas de movimiento compartido; recrear corporalmente sucesos pasados; son formas de propiciar desde un hacer sensible, lúdico y cercano la comprensión de la historia, la generación de juicios de valor y posicionamientos personales.

Seminario: Miradas sobre el mundo
La cultura que habitamos y que gestamos es un mundo de formas que, por su carácter de construcción social, son continuamente resignificadas en su uso colectivo y a través del tiempo, formas que son huella del pasado y proyección al porvenir. Un dedo sobre la boca, la silueta negra de una bicicleta en un tapial, una cruz al lado del camino, un círculo rojo cruzado por una diagonal, un ojo en el centro de un triángulo, un lazo rojo en la solapa. Ésas, y el fantástico universo de las formas poéticas con las que el ser humano ha expresado el drama y la celebración de la vida: las formas artísticas. La mirada penetrante de las múltiples Fridas, el rojo manchando las quebradizas líneas de un matadero en Alonso, la boca desenfrenadamente abierta cuando Inodoro Pereyra pega un grito, Wells y la bola de cristal nevado que cae de la mano de un moribundo y nos interroga *Rosebud* para siempre…las formas del arte.
La finalidad de este Seminario es brindar al estudiante del profesorado algunos elementos para poder interpretar esos universos simbólicos. Para sumergirse en ellos, disfrutarlos y ensayar un pensamiento más autónomo problematizando y tomando conciencia estética y ética acerca de las connotaciones que esas formas portan. Para poder, a su vez, transmitir a sus estudiantes la actitud curiosa y apasionada frente a la maravilla de su cultura, y la actitud crítica para distinguir las formas de la memoria, de la integración y la apuesta por la vida de las formas de la destrucción y la esclavitud. Para comprender que toda obra es expresión del contexto cultural en que surge. Para transformar el mundo de las imágenes del microcosmos escolar, sustrayéndolo de la opacidad y la reiteración y disponiéndolo para la instauración de lo genuino, lo diverso, lo estimulante.
El abordaje de las Ciencias Sociales articuladamente con las Artes Visuales, trabaja sobre ciertas facetas:

- El orden descriptivo de la imagen: las producciones plásticas pueden ser interpretadas en relación a sus contenidos temáticos explícitos. También de esta naturaleza es la lectura que se puede hacer sobre los soportes y los elementos utilizados: así, podemos comprender por qué los pueblos originarios americanos usaban ciertos colores y no otros, ya que son los pigmentos de su entorno natural, datar murales según los materiales usados en su impresión, etc.
- El orden de la connotación: la forma artística es operación metafórica que se ofrece a la interpretación. Así es como el Guernica se ha vuelto un ícono antibelicista, los personajes de Gambartes aluden a toda la simbología mítica y religiosa de un colectivo social, los mataderos de Carlos Alonso ilustraron clandestinamente las atrocidades de la dictadura.
- El orden de la propia forma como significado: el arte propone muchas veces enunciados autorreferenciales (los tajos en la tela de Fontana son un gesto *en sí*, una obra cubista es una *opinión* formal). En este caso, la obra se erige en *presentación*, librada de su carácter *representativo*. Una mirada atenta sobre estas operaciones proporciona, también, oportunidades de análisis social e histórico.

Dentro de este marco, los docentes a cargo de este Seminario podrán proponer el repertorio de contenidos que mejor se ajuste a sus propósitos formativos y a la identidad de su entorno regional, en relación a: las obras artísticas analizadas en sus niveles de descripción, connotación, autorreferencia; las producciones plásticas de los pueblos como portadoras de significados culturales; los contextos comprendidos a través de sus imágenes, las imágenes comprendidas a través de sus contextos.

Taller: El tango como integrador de múltiples lenguajes

Los orígenes del tango se dan entre los años 1870-1880. Es el producto de una serie de formas musicales que se imbrican unas a las otras para configurarlo definitivamente: el chotis madrileño, los fados y las chamarritas de Portugal, las polkas de Europa del Este. Milongas y milongones uruguayos, los rituales africanos de candombe o candomblé que son antecedentes de comparsas y murgas callejeros y los estilos y cifras de los payadores criollos.

Todo este mosaico de colores, etnias e idiosincrasias se conjuga en una forma musical rebelde y prostibularia que se desarrolla al mismo tiempo en que la Generación del ’80, trata de inventar un país “serio”, con devoción patriótica y a una serie de íconos como “el gaucho” o los “próceres” con los cuales contrarrestar las diferentes culturas de los inmigrantes.

Ese tango, que nace clandestino y arrabalero, bailado en sus orígenes sólo por parejas de hombres, poco a poco invade toda la sociedad argentina, y termina transformándose en uno de los símbolos más fuertes de su identidad cultural.

Posibilitar un espacio que habilite al estudiante a construir un lenguaje en movimiento que se relacione desde la integración de recursos cercanos al teatro, la expresión corporal, la danza y la música a través de un entrenamiento en la percepción rítmica, melódica, espacio-temporal y comunicacional, desde el cuerpo y su afianzamiento, con la literatura, las artes visuales, la historia, formación ética y ciudadana.

Un espacio en donde la temática de los textos poéticos, la música cadenciosa propia del tango, la proximidad de los cuerpos, la comunicación tácita entre el hombre y la mujer, la fluidez cadenciosa y a veces enérgica de los movimientos exalten los valores humanos de respeto entre los géneros y reivindica la pulsión sensual y erótica desde una mirada diferente a la predominante en la actualidad.

Contenidos sugeridos: La música del tango. Letras. El tango como danza. Recreaciones del tango en las artes visuales. Contexto sociocultural de origen. El tango como patrimonio simbólico, como ícono nacional y atracción turística. El tango, los niños/niñas y la construcción de identidad cultural.

Seminario: Danzar la Historia

Portamos un cuerpo sobreviviente, desaparecido, olvidado, exiliado, fragmentado. En él se entraman los conflictos culturales, étnicos, políticos, éticos y estéticos que dan forma a una corporeidad latinoamericana.

Hacer historia en América Latina es apropiarse de territorios, de entramados de sentido, hacerla cuerpo, encarnarla.

La danza es una de las encarnaduras del ser humano, portadora de sentidos sociales y culturales, una memoria colectiva que narra, relata, cuenta, construye mitos, pone letra y nombra de maneras distintas.
América Latina se presenta como un escenario donde poder identificar problemas comunes a un conjunto de sociedades del continente y reflexionar cómo han sido construidos y reproducidos los diferentes órdenes sociales a través del tiempo, cómo y por qué fueron modificados, transformados o reemplazados por otros.
Nuestra historia es una historia de exilios, de encuentros y desencuentros. Cada particular espacio-tiempo es un escenario donde se entrecruzan rostros oscuros y olvidados, gestos sembradores de esperanza, pensamientos de independencia que aún espera, puños de tierra arrebatada, nostalgias de los barcos.
Como síntesis de memoria colectiva se presenta la danza de cuerpo entero, su decir va entramado en un pensar situado en América coreográfica: los pueblos originarios, lo afro-americano, la impronta europea, la mestización, las corrientes inmigratorias, las migraciones internas, las significaciones socio-culturales de un tiempo-espacio topándose con los cuerpos (sujetos) que hoy los interpelan desde la producción de nuevos sentidos. Los estudiantes participan en espacios sociales complejos, múltiples y conflictivos que inciden en su formación subjetiva, escenarios donde se pone en juego lo simbólico, lo imaginario y lo real.
Este Seminario propone entender los problemas sociales como el resultado entre las relaciones socio-culturales y el devenir histórico-político, comprenderlos como proceso, como campo de lucha y transformación. Mediante el hacer, lo vivencial, la práctica interroga a la teoría, le genera nuevas preguntas, elabora nuevas síntesis.
Desde la danza, dimensión de la memoria colectiva, ingresamos nuestra historia a un cruce con la historia colectiva, intervenimos desde nuestra imaginación a un imaginario colectivo.
Este Seminario acompañará a los/as estudiantes a:

- Recuperar la condición socio-histórica del sujeto.
- Interpelar los procesos de estigmatización y exclusión.
- Escenificar diversos momentos de nuestra historia utilizando la danza como síntesis de memoria colectiva.
- Inaugurar poéticas en que podamos leer un nosotros.
- Problematizar los actos escolares como escenarios en los que se transmiten y producen significaciones portadoras de sentido.
- Reflexionar en torno a los modos y abordaje particular del trabajo corporal y la danza en los actos escolares.
- Narrar corporalmente su historia.
- Dialogar con los procesos históricos y culturales que lo constituyen.
- Ritualizar el estar con otros construyendo un espacio-tiempo solidario.

Los contenidos que se proponen son:

- *Matrices culturales.* Reflexión sobre las matrices que conforman nuestro estar en América. Cultura indoamericana, cultura afroamericana, Cultura europea. El mestizaje cultural. Danzas rituales de los pueblos, danzas de iniciación, de fertilidad, propiciatorias. Las danzas afroamericanas y el sincretismo religioso. Resistencia cultural: El candombe y la murga. La impronta europea colonizadora: las danzas de pareja y el salón europeo resignificado en América. Las danzas populares: diferenciación entre lo rural y lo ciudadano. El chamamé y el tango.
- *Lo visible y lo oculto.* Cultura hegemónica y culturas subalternas. Ocultamiento en la transmisión académica de las danzas de los rasgos indígenas y africanos. El movimiento nacionalista de principios del siglo XX y su influencia en la construcción de identidad. Introducción de las danzas folklóricas en la escuela: Ricardo Rojas y su trabajo en el Ministerio de Instrucción Pública. La exclusión del patrimonio cultural del inmigrante en el movimiento nacionalista. Las migraciones internas. Presencia de rasgos culturales de diversas provincias en los grandes centros urbanos. Diversidad de espacios sociales en que la danza está presente.
- *Conmemoraciones escolares.* Presencia de la danza en los actos escolares. Interpelación acerca de los estereotipos. La danza como construcción social en la que se transmiten y producen significaciones portadoras de sentido. Apropiación del lenguaje de la danza y su

resignificación en los rituales escolares. Construcción de lazos sociales mediante el encuentro con el otro. Danzas colectivas.

Seminarios opcionales correspondientes a: LENGUA Y SU DIDACTICA

Seminario: Palabras, mensajes… tejidos en el cuerpo. Abordaje integrado Expresión Corporal – Lengua

El lenguaje del cuerpo permite al ser humano comunicarse aún antes de la estructuración del lenguaje hablado. Luego se expresa en forma paralela y simultánea al código verbal instalando, anclando, o contradiciendo sentidos mediante gestos, posturas, ademanes. Finalmente, las manifestaciones corporales pueden convertirse en un lenguaje singular, con códigos y discursos que canalizan una organización poética que traduce en movimientos, procesos internos, pensamientos, emociones, imágenes sonoras, posturales, fantasías.

La Expresión Corporal pone en acto la vivencia integrada del movimiento con procesos perceptivos, cognitivos, emocionales y vinculares. Es fecunda su integración con el área de Lengua en un abordaje corporizado de las múltiples dimensiones del hecho comunicativo centrado en la relación entre la gramática del cuerpo, la gramática del texto y la gramática oracional. Permitiría considerar:

- El entramado de mensajes en palabras, gestos, movimientos. La particularidad del lenguaje corporal que encarna un cuerpo emisor, receptor y canal de comunicación a la vez. Un cuerpo que corporiza la palabra, una palabra que toma cuerpo y se redimensiona. Diálogo corporal. Gramática, semántica y sintaxis verbal y corporal.
- La construcción de textos a partir de la experiencia sensoperceptiva; la recuperación de imágenes sonoras, olfativas, kinestésicas, evocativas y fantásticas; la génesis de espacios; tiempos y energías, la interacción con objetos.

Seminario: Análisis crítico de los Medios de Comunicación Audiovisual

Se incidencia en la formación de opinión, en la organización familiar y/o en la construcción de la subjetividad.

Esta perspectiva crítico–reflexiva puede ampliarse y complejizarse si el sondeo del tema se extiende a la proyección que tienen los Medios en la identidad lingüística y cultural, en la vigencia o no de valores, en la representación de la realidad.

Seminario: Texto e imagen en la historieta y el humor gráfico

Se analizará el feliz encuentro creativo entre la imagen y el texto verbal permite ejercitar la lectura sensible, la observación, el análisis del discurso pluridimensional, la interpretación y la estimulación de la imaginación y la creatividad.

Seminario: Danzando coplas

La estrofa primera en aparecer históricamente, la que se canta para dormir a los bebés, la que acompaña el momento en que la maduración le permite al bebé la coordinación necesaria para aplaudir, la que ensayan los niños y las niñas cuando empiezan a hablar o cuando acompañan las rondas y juegos infantiles es la cuarteta: una estrofa de cuatro versos, de los que riman por lo menos dos. Esa estrofa es *la copla.*

Además de popular, la copla es tradicional, es decir se transmite, no como repetición mecánica sino como experiencia viva que se inventa y reinventa constantemente y estas transformaciones dan cuenta de que ha operado una forma de creación colectiva.

Está presente en las canciones, en las danzas folklóricas, en las canchas de fútbol, en los cánticos de las manifestaciones políticas, entre otros.

La copla popular tradicional forma parte del folklore de todo el país. Se puede acompañar con instrumentos como la guitarra o la caja y en el noroeste se canta casi como un grito, en forma de baguala, vidala o tonada.

Al ritmo de la copla, se formulan adivinanzas, se juega a las preguntas y respuestas en las relaciones que acompañan a los bailes folklóricos, se establecen diálogos amorosos, se arman contrapuntos en que se destaca la memoria y la habilidad para dar con la estrofa adecuada que responde o complementa a la anterior.

Este espacio propone jugar, cantar y danzar rítmicamente las coplas para desterrar la rigidez muchas veces presente en la cotidianeidad del estudiante y el maestro y la maestra. El movimiento danzado ayuda a descubrir la musicalidad que habita en las palabras y el ingreso a formas colectivas permite encontrar un pulso interno que organiza el ritmo de esas palabras.
La imitación, la improvisación y la creatividad son instancias del mismo proceso de aprendizaje. Se utiliza lo primero hasta que el estudiante se familiarice con las coplas y el movimiento corporal para luego ir dando paso al acto creativo en sí.
Los contenidos sugeridos son: La rítmica de la copla. Copla, movimiento, canto y contexto. Invención y reinvención de coplas sobre esquemas previos.

Talleres y Seminarios opcionales correspondientes a: LITERATURA Y SU DIDÁCTICA

Taller: Relatos… tejidos en el cuerpo. Un abordaje integrado de Expresión Corporal y Literatura
La literatura como recurso incentivador del movimiento expresivo. Improvisación de movimientos a partir de palabras, poemas, cuentos, fábulas, leyendas, voces. La representación de cuentos y relatos recuperando imágenes personales y desechando estereotipos. La creación de composiciones coreográficas a partir de textos poéticos y narrativos. La creación de personajes, vestuarios, ambientaciones, iluminación, escenografía. La gestión particular del espacio en la representación escénica y la orientación en el tiempo de la obra. Los recursos para lograr continuidad, movimiento y tiempo en el relato danzado. La articulación entre textos corporales, verbales.

Seminario: La literatura para niños y niñas y las imágenes visuales
Las fértiles y complejas relaciones que pueden establecerse entre el sistema de expresión verbal y el de expresión icónica visual han planteado interesantes problemas teóricos y acalorados debates, especialmente en las últimas décadas. Los mismos recorren cuestiones como su aparición filogenética; su respectiva naturaleza semiótica, la traductibilidad recíproca, su participación en la construcción cognitiva, entre otros.
Sin intención de agotar todos estos núcleos de interés, es preciso focalizar la atención de los estudiantes de profesorado en la cantidad de oportunidades en que ambos sistemas se presentan en interacción dinámica en los materiales a los que habitualmente acceden los niños y las niñas en edad escolar primaria. Textos literarios infantiles, textos escolares, revistas, historietas, programas computacionales interactivos, juegos en red, materiales audiovisuales subtitulados, entre otros.
Fundamentalmente de la mano de la eclosión editorial que ha tenido lugar en las últimas décadas, se ha asistido al fenómeno de la proliferación de textos con gran variedad de diseños, donde en ocasiones la imagen ilustra y en otras se erige en prioridad comunicacional o poética.
Este Seminario se propone realizar un recorrido por los complejos territorios de los textos infantiles, teniendo como objetivo problematizar la relación de las imágenes y las palabras, haciendo especial énfasis en la real posibilidad de acceso a estos materiales que tienen los niños y las niñas de diferentes entornos socioculturales.
Los contenidos propuestos son: La ilustración de textos escolares en de la historia de la educación argentina. Sus dimensiones política, social, ética y estética. Relaciones entre la palabra escrita y la imagen: idilios y antagonismos. Concepciones estilísticas. Análisis reflexivo de otros productos y entornos que vinculan la palabra y la imagen para el público infantil (juegos informáticos interactivos, revistas, historietas). Interpretación crítica acerca de los distintos modos de apropiación del material literario por parte de niños y niñas de entornos socioeconómicos diversos (rurales, urbanos, urbano-marginales, culturas nativas, entre otros).

Seminario: Teatro de Títeres y Literatura
Se propone la creación de un Teatro de Títeres, porque permite conocer el manejo de diferentes técnicas de manipulación al servicio de la interpretación de textos de autores consagrados, en una tarea de producción y puesta en escena que luego podrá avanzar hacia la creación de los textos propios pensados para la Educación Primaria y además estimular la producción infantil, verbal y dramática.

Taller: La canción como simbiosis mágica entre música y literatura
En todas las culturas el sonido y el verbo como enunciación sonora, como relación de sonido y sentido se encuentran presentes en representaciones diversas los tiempos más remotos.
Algunos escritores entienden que palabra y música son "la misma cosa", y que hay una música implícita en la lectura y en el decir.
Otra representación de esta simbiosis mágica es aquella en que la música se centra en la estética, la metáfora y la brevedad de la poesía al tratar de reproducir el texto literario y que, más allá de los distintos estilos que incluye, se generaliza como canción.
Podemos recorrer el mundo y la historia a través de la canción, comenzar por las nanas africanas o mapuches, pasando por Piazzola, Víctor Jara, Drexler hasta llegar a Pescetti, entre otros.
A través de este Taller se pretende construir un espacio en donde el estudiante pueda descubrir y gozar con la simbiosis mágica que se produce entre estos dos lenguajes diferentes: música y literatura, permitiéndole establecer criterios de selección que lo habiliten a construir aprendizajes de sentido y sentir la vida desde un abanico de posibilidades.
Los contenidos sugeridos son los siguientes:
El ritmo en el lenguaje: rimas con mímica, rimas de sorteo, adivinanzas, rimas con acompañamiento rítmico corporal y/o instrumental, rimas humorísticas, jitanjáforas, sonorización de rimas y poesías, sustitución rítmica de la palabra.
La canción como integración de saberes, como conocimiento, medio de circulación social y posicionamiento ante la realidad: cancionero infantil, canciones descriptivas, canciones que narren la relación de la vida, la muerte, el amor, el destierro, la exclusión, el abuso, nuestra historia. Análisis del cancionero oficial. Repertorio.
La canción en los medios de comunicación: estereotipos mass mediáticos y comerciales, música infantil vs. infantilizada. Construcción de juicios valorativos.
Criterios de selección de repertorios adecuados a clases, actos, eventos y a la orientación para la que se forma.

4.3.5- Producción Pedagógica

El Cambio Curricular de nuestra provincia, colocando en el centro la articulación de los distintos niveles del Sistema Educativo Provincial introduce la Producción Pedagógica, como espacio de trabajo transversal e integrador de las distintas disciplinas y campos.
Este espacio de Producción, que se realizará a lo largo de toda la carrera, suma a la presencia del estudiante de Formación docente en la escuela asociada, la presencia activa de los docentes de los Institutos, abonando un trabajo conjunto con la institución escolar que apunte a abordar las problemáticas y complejidades que las escuelas enfrentan día a día, en la cada vez más ardua tarea de enseñar. Se trata de un trabajo que nos invita a repensar y mejorar las instituciones educativas, que espera dejar huellas en los aprendizajes de niños/as y jóvenes que las habitan.
La Producción Pedagógica es un espacio transversal de formación e innovación que se ubica más allá de los tres Campos establecidos, a la vez que se nutren de ellos, al pretender ser ámbitos donde pensamiento y acción se trabajen conjuntamente en la formación y concreción de intervenciones pedagógicas al interior de las escuelas. Es un dispositivo de trabajo integrado por los estudiantes y los docentes del IFD y los maestros de escuela. Este equipo tendrá por tarea reconocer y elaborar una de las problemáticas que enfrenta el maestro de grado en su diario accionar y trabajar sobre una intervención pedagógica posible. Los objetivos que persigue esta modalidad de trabajo son múltiples:

- Profundizar la formación del estudiante de FD al enfrentarlo a la necesidad de tener que articular la formación teórica que recibe con las problemáticas que atraviesa la tarea docente en un contexto particular. De este modo, se le planteará la necesidad de tener que recurrir a su formación para poder pensar, interrogar e intervenir sobre situaciones pedagógicas concretas.
- Aportar al trabajo de los maestros en ejercicio, que deseen ser parte de la experiencia, ofreciéndoles la posibilidad de ser parte de un equipo dedicado especialmente los problemas que enfrentan cotidianamente.

- Articular los distintos subsistemas del sistema educativo provincial, abriendo espacios para el trabajo conjunto y orientando la formación de los docentes a las necesidades que demanda el subsistema para el cual se forma. Dentro de este objetivo, se destaca la necesidad de recrear el vínculo entre los Institutos de Formación Docente y los niveles de educación inicial y primaria, de manera tal que aquéllos se desarrollen como Instituciones de Formación e Investigación no de modo aislado, sino teniendo en el horizonte las problemáticas, los desafíos y las metas de las escuelas de la provincia.
- Constituir equipos de trabajo interinstitucionales que ensayen y propongan acciones pedagógicas que articulen los saberes escolares con los múltiples lenguajes, ampliando el clásico formato escolar con nuevas posibilidades de aprender.

La forma de trabajo de Producción Pedagógica sale del clásico modelo de los diferentes espacios de enseñanza (clases, talleres, ateneos, seminarios, etc.) y se articula como un espacio que se centra en el aprendizaje del estudiante a partir de la construcción y solución de problemas ligados a la intervención pedagógica. El trabajo que se llevará adelante será el de poner en juego el pensamiento a través de *asomarse* a las escuelas, *mirar y reconocer problemáticas específicas, estudiarlas, debatir alrededor de ellas, construir estrategias de intervención pedagógica,* concretarlas y *evaluarlas*.
En encuentros periódicos, este equipo recepcionará las problemáticas que los estudiantes y docentes recojan en su transitar por las escuelas y funcionará como una "usina" desde donde, a partir del estudio conjunto, se desplieguen estrategias de intervención pedagógica. Se propone, por lo tanto, que cada docente, desde su formación y disciplina específica, aporte a la construcción de respuestas de abordaje a las problemáticas pedagógicas que los maestros de las escuelas planteen. Se espera que los recursos tanto materiales como humanos, así como los desarrollos en investigación que puedan llevar adelante los docentes, se orienten también a responder a las problemáticas que se vayan delineando, así como a producir insumos para enriquecer estas intervenciones.
La instrumentalización del trabajo en estos espacios se ordenará en tres instancias diferentes:

- Las visitas que desde el primer año el estudiante realiza a la institución asociada, donde contará con el acompañamiento de un docente del Instituto y del maestro de escuela co-formador.
- Encuentros periódicos con el equipo coordinador, donde de modo interdisciplinario se lo acompañará en la formulación, estudio y análisis y puesta en práctica de la intervención pedagógica.
- Sistematización de la experiencia y acreditación.

4.3.6 Itinerarios por el Mundo de la Cultura

Los Itinerarios por el Mundo de la Cultura se establecen como un trayecto a lo largo de la carrera, para enriquecer la formación personal del estudiante. El cual deberá acreditar al menos dos espacios diferentes electivos por año, que podrán ser cursados en otras instituciones públicas o privadas: museos, bibliotecas, centros culturales, municipalidades y comunas entre otras, con las cuales el Instituto Formador establecerá los respectivos convenios. A modo de ejemplo, pueden citarse: actividades literarias, musicales, teatrales, plásticas, cine y fotografía, distintos tipos de danzas, actividades deportivas, murga y acrobacia.
En caso en que en la localidad no exista ninguna propuesta para estos itinerarios el Instituto Formador deberá arbitrar los medios para gestionar a través de las autoridades ministeriales algunos de los espacios mencionados u otros que pueda definir de acuerdo a las posibilidades y recursos con que disponga en el medio socio-cultural cercano.

5- Condiciones de ingreso

Los requisitos para la inscripción regular en Primer Año de las carreras de los Institutos Superiores son los siguientes:

- Poseer certificado de estudio de Nivel Secundario/Polimodal completo, debidamente legalizado, otorgado por establecimiento oficialmente reconocido
- Cumplimentar las actividades previas al ingreso en la fecha y condiciones que establezca la autoridad ministerial correspondiente

6 - Régimen de asistencia y promoción

En el Diseño Curricular existen diversos formatos de organización curricular denominados: materia, seminario, taller, seminario-taller y ateneo.

Las **Materias** admitirán dos condiciones:

a) Regular con cursado presencial o con cursado semi-presencial

b) Libre.

Para cada una de estas modalidades se determinan las siguientes condiciones de regularización, evaluación y promoción, teniendo en cuenta que la cantidad y características de parciales, trabajos prácticos y/o recuperatorios serán establecidas por la institución, a través de una disposición avalada por el Consejo Institucional.

a) Regular:

a.1) Regular con cursado presencial: regulariza el cursado de las materias mediante el cumplimiento del 75% de la asistencia a clases y la aprobación del 70% de los trabajos prácticos y parciales previstos en el programa o plan de cátedra. Aprobar al menos un examen parcial con una calificación mínima de 2 (dos).
*A*probación con examen final ante tribunal o por promoción directa.
La promoción directa de formato curricular *materia* requerirá un 100% de los trabajos prácticos y parciales aprobados con un promedio de 4 o más, y culminarán con un coloquio integrador ante el/la profesor/a a cargo del espacio.

a.2) Regular con cursado semi-presencial: regulariza el cursado mediante el cumplimiento de al menos el 40% de asistencia y la aprobación del 100% de los trabajos prácticos y parciales previstos en el programa o plan de cátedra. La aprobación será con examen final ante tribunal.

Siguiendo las recomendaciones de la Resolución del C.F.E. Nº 72/08 Anexo II, la regularidad en cada unidad curricular se mantendrá por **dos años académicos**, para la instancia de cierre y acreditación correspondiente. Para ello la institución debe asegurar **siete turnos a mesas de examen final** a lo largo de dicho período.

b) Libre
No cumplimenta ninguno o algunos de los requisitos previstos en la modalidad de *Regular*. La aprobación será con examen escrito y oral ante tribunal, con ajuste a la bibliografía indicada previamente en el programa o plan de cátedra. Para aprobar una materia en condición de alumno/a libre es necesario que el estudiante esté inscripto en la carrera, que se inscriba en el turno de exámenes y que tenga aprobadas las unidades curriculares previas correlativas.

Siguiendo las recomendaciones de la Resolución CFE Nº 72/08 Anexo II, dada la característica de simultaneidad de los tres campos de formación en los diseños para la formación docente, se habilitará el carácter de libre, sólo en los casos de unidades curriculares con formato materia y preferentemente sólo en aquellas que componen el campo de la formación general.

Los **Talleres** deberán ser cursados en condición de regular con cursado presencial. Para promocionar se tendrán en cuenta los siguientes requisitos:

- El 75% de asistencia.
- Aprobar la presentación de todas las producciones individuales y/o grupales, con una calificación mínima de 3 (tres) según las condiciones establecidas en el programa o plan de cátedra.

Si el estudiante no alcanza la promoción, el docente podrá implementar los medios que considere necesarios para recuperar aspectos no aprobados, en los dos turnos consecutivos posteriores a la finalización del cursado. De no aprobarse deberá recursarse.

Los **Seminarios** deberán ser cursados solamente en condición de regulares, con cursado presencial o semipresencial. Para promocionar se tendrá en cuenta los siguientes requisitos:

- El 75% de asistencia.
- Aprobar la elaboración y defensa de una producción escrita, con una calificación mínima de 2 (dos).
- La producción escrita deberá ser aprobada como requisito previo para acceder a la defensa oral.

La defensa oral del trabajo escrito será ante tribunal durante el periodo de mesa de exámenes.
Si el estudiante no aprueba la defensa oral en los tres turnos consecutivos posteriores a la cursada, deberá recursar el seminario.

Los **Seminario – Taller,** podrán ser cursados solamente con condición de alumnos regulares, con cursado presencial o semipresencial. Para promocionar se tendrá en cuenta de los siguientes requisitos:

- El 75% de asistencia.
- Aprobar la elaboración y defensa de una producción escrita, con una calificación mínima de 2 (dos).
- La producción escrita deberá ser aprobada como requisito previo para acceder a la defensa oral.

La defensa oral del trabajo escrito será ante tribunal durante el periodo de mesa de exámenes.
Si el estudiante no aprueba la defensa oral en los tres turnos consecutivos posteriores a la cursada, deberá recursar el seminario.

En el caso de Talleres y Seminarios opcionales propuestos al interior de algunas unidades curriculares, que los IFD decidan desarrollar, se evaluarán y promoverán como parte de la misma unidad curricular que los contiene.

Los **Talleres de Práctica I, II, III, IV** y el **Ateneo,** deberán ser cursados con condición de alumno regular con cursado presencial. Para promocionar se tendrán en cuenta los siguientes requisitos:

- El 75% de asistencia a los encuentros previstos en el taller semanal.
- Asistir al 100% del tiempo asignado en las escuelas asociadas.

Cada Taller se aprueba con una calificación mínima de 3 (tres). Si el estudiante no alcanza la promoción, el docente podrá implementar los medios que considere necesarios para recuperar aspectos no aprobados, en los dos turnos consecutivos posteriores a la finalización del cursado. De no aprobarse deberá recursarse.

El Taller de Práctica IV será de cursado simultáneo con el Ateneo, teniendo una única acreditación.

7. Régimen de correlatividades

Campo de la Formación General y Campo de la Formación Específica:

Para poder rendir las unidades curriculares señaladas a continuación, deberán tener aprobada la correlativa establecida.

Unidad Curricular	Correlativa
SEGUNDO AÑO	
Didáctica General	Pedagogía Psicología y Educación
Movimiento y Cuerpo II	Movimiento y Cuerpo I
Matemática y su Didáctica I	Resolución de Problemas y Creatividad
Ciencias Naturales y su Didáctica I	Ciencias Naturales para una Cultura Ciudadana
Ciencias Sociales y su Didáctica I	Problemáticas en las Ciencias Sociales
Lengua y su Didáctica	Comunicación y Expresión Oral y Escrita
Sujetos de la Educación Primaria	Psicología y Educación
TERCER AÑO	
Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina	Historia Argentina y Latinoamericana Sociología de la Educación
Literatura y su Didáctica	Lengua y su Didáctica Didáctica General
Alfabetización Inicial	Lengua y su Didáctica Didáctica General
Matemática y su Didáctica II	Matemática y su Didáctica I Didáctica General
Ciencias Naturales y su Didáctica II	Ciencias Naturales y su Didáctica I Didáctica General
Ciencias Sociales y su Didáctica II	Ciencias Sociales y su Didáctica I Didáctica General
Área Estético Expresiva II	Área Estético Expresiva I
Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria II	Problemáticas de la Educación Primaria I
CUARTO AÑO	
Ética, Trabajo Docente, Derechos Humanos y Ciudadanía	Filosofía de la Educación Conocimiento y Educación Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina

Campo de la Práctica Profesional:

Para poder cursar los Talleres de la Práctica II, III y IV, deberán cumplir con las correlatividades establecidas a continuación.

Unidad curricular	Correlativa
SEGUNDO AÑO	
Taller de Práctica II	**Aprobada:** Taller de Práctica I Al menos tres de los talleres de 1º año del Campo de la Formación Específica. **Regularizada:** Pedagogía Psicología y Educación

TERCER AÑO	
Taller de Práctica III	**Aprobada:** Todas las unidades curriculares de los tres campos de Primer año. Taller de Práctica II. **Regularizada:** Didáctica General Matemática y su Didáctica I Ciencias Sociales y su Didáctica I Ciencias Naturales y su Didáctica I Lengua y su Didáctica Sujetos de la Educación Primaria Conocimiento y Educación
CUARTO AÑO	
Taller de Práctica IV y Ateneo	**Aprobada:** Todas las unidades curriculares de los tres campos de Segundo año. Taller de Práctica III. Área Estética Expresiva II **Regularizada:** Matemática y su Didáctica II Ciencias Sociales y su Didáctica II Ciencias Naturales y su Didáctica II Literatura y su Didáctica Alfabetización Inicial. Tecnologías de la Información y de la Comunicación Problemáticas Contemporáneas del Nivel II

Los Espacios de Definición Institucional I y II, el Seminario de Sexualidad Humana y Educación y los espacios electivos de los Itinerarios por el Mundo de la Cultura no tienen establecidas correlatividades.

8. Duración de la carrera y carga horaria

Duración de la carrera: cuatro años
Carga horaria total de la carrera en horas reloj: 2816
Carga horaria total de la carrera en horas cátedra: 4224

9. Título a otorgar

Título que se otorga: Profesor/a de Educación Primaria

10. Competencias para el ejercicio de la docencia

Título docente para desempeñarse en todos los años de la Educación Primaria.

11. Referencias bibliográficas

En este apartado del diseño curricular se señala la bibliografía que fue citada en el texto y que indica las líneas de trabajo, posturas, perspectivas y criterios que constituyen la base epistemológica de este cambio curricular. La *bibliografía* en cada unidad curricular del Diseño no está enunciada, debido a que se tiene en cuenta la autonomía del formador, el respeto a sus criterios de selección de exclusión o inclusión, como también que la misma se explicitará en la propia programación.

Achilli, E. 2003. "*Tobas en la ciudad. Sus luchas por la educación*" (mimeo/versión preliminar). Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario. Universidad Nacional de Rosario.

Aquino, M. G.; Corbo Zabatel, E. (comp.); Gutman, M. 2007. *Sujetos y Aprendizajes. Centro de Estudios de Educación y Sociedad.* Buenos Aires. El Farol Cooperativa de Trabajo Cultural.

Arendt, H. 1996. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona. Ediciones Península.

Argumedo, A. 1996. *Los silencios y las voces en América Latina – Notas sobre el pensamiento nacional y popular.* Colihue. Ediciones del Pensamiento Nacional. Colihue.

Bachelard, G. 1965. *La poética del espacio*. México. Plaza Edición.

Benejan, Pilar; Pagés, J. (coord.). 1997. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria.* Barcelona. ICE Horsori.

Bleichmar, S. 2005. *La subjetividad en riesgo.* Buenos Aires. Topía.

Bombini, G. 2005. *La trama de los textos*. Buenos Aires. Lugar, Colección Relecturas.

Bourdieu, P. 1991. *El sentido práctico.* Madrid. Taurus.

Cainey Th. 1996. *Enseñanza de la Comprensión Lectora.* Madrid. Buenos Aires. Ediciones Morata.

Carli, S. 1999. *De la Familia a la Escuela.* Buenos Aires. Santillana.

Chevallard, Y. 1985. *La transposición Didáctica*. Buenos Aires. Aique.

Cornu, L. 2002. "Responsabilidad, experiencia, confianza". En Frigerio, G. (comp.). *Educar: rasgos filosóficos para una identidad.* Buenos Aires. Santillana, Colección saberes claros para educadores.

Cullen, C. 2007. *Resistir con inteligencia*. México. Casa de la Cultura del Maestro mexicano.

da Silva, T. 1998. "Cultura y currículo como práctica de significación". En *Revista de Estudios del Currículum*, Volumen I, N° 1, enero.

Eisner, E. 2002. *La escuela que necesitamos.* Buenos Aires. Amorrortu.

Fernández A. 2005. "El cine y la investigación en ciencias sociales". En Columbres, A., *Cine Antropología y Colonialismo*. Buenos Aires. Ediciones del Sol.

Ferry, G. 1997. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires.

Foucault, M. 1998. *Las palabras y las cosas.* México, Siglo XXI.

Fourez, G. 1997. *Alfabetización Científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza*

de las ciencias. Traducción de Elsa Gómez de Sarría. Buenos Aires. Colihue.

Freire, P. 1986. *Hacia una pedagogía de la pregunta – Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires. La Aurora.

Freire, P. 1986. *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires. Siglo XXI.

Frigerio, G. 1999. "Prólogo". En Núñez, V. *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires. Santillana.

Giordano, D. 2000. *Módulo 4 de la Licenciatura en Artes Visuales*. F.A.D y U., U.N.L. Santa Fe.

González, A y E. Weinstein. 2005. *¿Cómo enseñar matemática en el Jardín? Número – Medida-Espacio.* Buenos Aires Colihe

Gubern, R. 1992. *La mirada opulenta.* 3a. edición. Barcelona. G. Gilli-Colección Mass Media.

Kaczmarzyk, P y M. Lucena. "Juego en el Nivel Inicia" Disponible en: *abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2007/circular5.pdf)*

Khun 1975. *La estructura de las revoluciones científicas*. Editorial Fondo de Cultura Económica. Madrid.

Larrosa, J. 1996. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación.* Barcelona. Laertes.

Le Breton, D. 1999. *Antropología del cuerpo y modernidad.* Buenos Aires. Nueva Visión.

Le Goff, J.1986. *Pensar la Historia*. Grijalbo, Barcelona

Melgar, S. 2005. *Aprender a pensar. Las bases para la Alfabetización Avanzada.* Buenos Aires. Papers.

Montes, G. 1999. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.

Morgade, G. y otros. 2008. *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia.* Buenos Aires. Paidós.

Morin, E. 1999. *Los siete saberes en la educación del futuro.* UNESCO

Morin, E. 2002. *Educar en la era planetaria.* España. Gedisa

Morin, E. 2002. *Introducción a una política del hombre*. España. Gedisa

Morin, E. 2003. *La cabeza bien puesta. Buenos.* Aires. Nueva Visión

Morin, E.; Roger Ciurana E.; Motta, R. 2003. *Educar en la era planetaria.* Barcelona. Gedisa. Primera Edición.

Najmanovich, D. 2008. *Mirar con ojos nuevos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo".* Buenos Aires, Editoral Biblio.

Pavlovsky, E y H. K,esselmann. 1997. *Espacios y creatividad*. Editorial Galerna. Buenos Aires.

Petit, M. 2001. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.* México. Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud, Ph. 2001. "La formación de los docentes en el siglo XXI". En *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago-Chile, XIV, N 3, pp. 503-523.

Prigogine, I. 1990. *La Nueva Alianza. Metamorfosis de la Ciencia*. Barcelona. EMECÉ.

Puiggrós, A. 1990. *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino.* Editorial Galerna. Buenos Aires.

Raymond, W. 2001. *El campo y la ciudad.* Paidós. Buenos Aires.

Rochwell, E. 1995. *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.

Rockwell, E. 1991 "La dinámica cultural en la escuela". En Gigante, E. (coord.) *Cultura y Escuela: la reflexión actual en México*. México. Conacult.

Rodari, G. 2007. *Gramática de la fantasía.* Ed Colihue-Biblioser. Buenos Aires.

Sarle, P. 2001. "Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil". En *Novedades Educativas*. Buenos Aires.

Villar, P. 1985. *Iniciación al vocabulario histórico.* Fondo de Cultura Económica. México

Documentos oficiales y Normativas

Instituto Nacional de Estadística y Censo. Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001.

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Resolución Nº 24/07. "Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial". Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Resolución Nº 72/07. "Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial".Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. "Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares. Educación Intercultural Bilingüe". Buenos Aires. 2008.

Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. "Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares. Campo de la Formación General". Buenos Aires. 2008.

Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. "Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares. Acerca del Trabajo Curricular de las Jurisdicciones". Buenos Aires. 2008.

Tesis consultadas

Astore, M. 2005*. La Práctica Docente. Un estudio desde la perspectiva del docente novato de la formación inicial en el Instituto Superior de Profesorado Nº 20.* Maestría en Didácticas Específicas-UNL (Directora: Dra. Edith Litwin).

De la Vega, E. 2003, *Genealogía de la Educación Especial en la Argentina. La constitución del dominio de la anormalidad en el ámbito de la Educación.* Doctorado en Psicología-Facultad de Pisología-UNR (Directora: Dra. Sandra Carli).

Duhalde, M. Á. 2000. *Características del conocimiento en la formación docente inicial para la Educación Básica. La experiencia en el sur de la Provincia de Santa Fe, entre los años 1986 y 1997.* Carrera de postgrado en Metodología de la investigación Científica y Técnica-Facultad de Ciencias Económicas-UNER (Directora Dra. María Teresa Sirvent).

López, M. S. 2006. *Análisis comparativo de los Diseños Curriculares para la Formación Docente de Nivel Inicial en la Provincia de Santa Fe a partir de la apertura democrática*-Licenciatura en Ciencias de la Educación- Facultad de Humanidades y Artes-UNR (Directora Ana María Hernández).

Peralta, Z. del V. 2004. *La complejidad del fenómeno de inclusión de niños con necesidades especiales en la escuela común.* Doctorado en Psicología-Facultad de Psicología-UNR (Directora: Dra. Zulma Caballero).

Poletti, M. M. 2004. *Las relaciones entre los lineamientos curriculares que organizan las prácticas pedagógicas en la formación de profesionales de Educación Básica y las concepciones e intenciones explicitadas por los profesores de las cátedras de Práctica y residencia docente acerca de ellas.* Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación-Escuela de Ciencias de la Educación-Facultad de Humanidades y Artes-UNR (Directora: Prof. Nora Kleinerman).

Spakowsky, E. 2004. *La construcción de la identidad docente de la Maestra Jardinera, en el trayecto de la Formación Inicial*. Curso Postgrado en Metodología de la investigación científica con opción al Magister Scientiae-Facultad de Ciencias Económicas-UNER (Directora: Gabriela Diker).

Welti, E. 2003. *Continuidades y discontinuidades en el currículum de la formación de maestros. Análisis de los planes de estudios implementados en las instituciones públicas de la provincia de Santa fe entre 1968 y 1998.* Maestría en Educación – Universidad Nacional de Entre Ríos – Facultad de Ciencias de la Educación (Directora: Prof. Flavia Terigi).

Proyectos de investigación consultados

Muñoz, L. y Scimé, L. (Tutoras: Brovelli; M y Zamudio, V.). 2007. *Análisis comparativo entre los procesos de elaboración y las estructuras del Diseño Curricular Jurisdiccional para la EGB I y II de la Provincia de Santa Fe y del Diseño Jurisdiccional para la EGB I y II de la Provincia de Neuquén.* Cátedra Área de Curriculum I-Carrera de Ciencias de la Educación-Escuela de Ciencias de la Educación-Facultad de humanidades y Artes-UNR.

DECRETO Nº 3196

SANTA FE; 06 OCT 2003

VISTO:

El Expediente N° 00401-0130325-3 del registro del Ministerio de Educación, en cuyas actuaciones se promueve la modificación del Sistema de Evaluación y Promoción de los alumnos, de la Estructura Curricular y de la denominación de los títulos de los Planes de Estudios para la Formación Docente vigentes; y

CONSIDERANDO:

Que por Decretos Nros. 696/01 y 564/02 se aprobaron respectivamente, los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la Formación Docente de Tercer Ciclo de la E.G.B. y de la Educación Polimodal y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la Formación Docente de Educación Inicial y de Primero y Segundo Ciclo de la E.G.B., en el marco de las normas emergentes de la Ley Federal de Educación;

Que dichos Diseños prevén en sus Sistemas de Evaluación y Promoción de alumnos, la aprobación de los espacios curriculares sólo por examen final, a excepción de los Talleres y Seminarios en los que se contempla la promoción directa;

Que por otro lado, los Planes de Estudios de los Profesorados de Educación Especial y en Ciencias de la Educación, aprobados a posteriori por Decreto N° 260/03, contemplan la promoción directa, lo que avala a la presente gestión, tendiente al mismo criterio;

Que en lo que respecta a la ubicación de algunos espacios curriculares, resulta oportuno promover una modificación de la Estructura Curricular de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la Formación Docente de Educación Inicial y de Primero y Segundo Ciclo de la E.G.B., aprobados por Decreto N° 564/02, para lograr un equilibrio de carga horaria de todos los cursos ya que, en el último curso (Tercer Año) actualmente se encuentran las Prácticas Finales, tan significativas para la Formación Docente;

Que esta modificación de la Estructura Curricular conlleva una adecuación de las correlatividades de dichos Planes de Estudios;

Que teniendo en cuenta la recomendación de la Unidad Evaluadora Provincial, Decreto N° 939/99, también resulta oportuno modificar la denominación del título otorgado por Decreto N° 696/01, Profesor de Nivel Inicial, Primero, Segundo y Tercer Ciclo de la E.G.B. y la Educación Polimodal en Educación Física, a los efectos de que ésta responda a las últimas normativas

Escaneado con CamScanner

emanadas del Consejo Federal de Cultura y Educación;

POR ELLO :

EL GOBERNADOR DE LA PROVINCIA
D E C R E T A :

ARTICULO 1º : Inclúyese en los Sistemas de Evaluación y Promoción para los alumnos regulares, previstos en los Decretos Nros. 696/01 y 564/02, la promoción directa, en las divisiones y espacios curriculares que los Consejos Académicos de los Institutos Superiores de la Provincia anualmente determinen.

ARTICULO 2º : Establécense como requisitos para aprobar los espacios curriculares por promoción directa:

a) El cumplimiento del 75% de asistencia a clases.
b) La aprobación del 100% de los Trabajos Prácticos y de los exámenes parciales con un promedio de cuatro (4) puntos.
c) La aprobación de una instancia integradora final.

ARTICULO 3º : Desaféctanse del Tercer Año de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para la Formación Docente Inicial y de Primero y Segundo Ciclo de la E.G.B., aprobados por Decreto N° 564/02, los espacios curriculares de Filosofía y Ética (4 hs. cuatrimestrales), afectándolos al Segundo Año de dicho Plan de Estudios.

ARTICULO 4º : Sustituyénse los Regímenes de Correlatividades de los Planes de Estudios aprobados por Decreto Nº 564/02 por los que discriminados por carreras, se incluyen en Anexo en cuatro (4) fojas, al presente decisorio.

ARTICULO 5º : Establécese que la denominación del título correspondiente al "Profesorado de Nivel Inicial, Primero, Segundo y Tercer Ciclo de la E.G.B. y la Educación Polimodal en Educación Física" -aprobado por Decreto N° 696/01 – Anexo XV- será la de "Profesor de Educación Física".

ARTICULO 6º : Mantiénense las competencias para el ejercicio de la docencia asignadas a los títulos contenidos en los Decretos Nros. 564/02 y 696/01.

ARTICULO 7° : Déjase establecido que las competencias otorgadas al título de "Profesor de Nivel Inicial, Primero, Segundo y Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal en Educación Física" – aprobado por Decreto N° 696/01, resultan correspondientes al de "Profesor de Educación Física", conforme modificación introducida por el Artículo 5° del presente decisorio.

ARTICULO 8° : Regístrese, comuníquese, publíquese y archívese.

Decret.Gral.
Modif.Dcto.696 y 564

Escaneado con CamScanner

ANEXO DEL DECRETO Nº

REGIMEN DE CORRELATIVIDADES – EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

2° Año EGB 1 y 2		
Para Cursar	**Debe tener Aprobado**	**Debe tener Regularizado**
Trayecto de Práctica: Taller de Docente II	- Trayecto de Práctica: Taller de Docencia I - Teoría del Currículo y Didáctica - Psicología Educativa	

2° Año EGB 1 y 2		
Para Rendir	**Debe tener Aprobado**	**Debe tener Regularizado**
Política e Historia Educativa Argentina	- Pedagogía	
Organización y Gestión Institucional	- Teoría del Currículo y Didáctica	
Psicología y Cultura del Alumno	- Psicología Educativa	
Lengua y Literatura y su Didáctica II	- Lengua y Literatura y su Didáctica I - Taller de Comunicación Oral y escrito	
Matemática y su Didáctica II	- Matemática y su Didáctica I	
Ciencias Naturales y su Didáctica II	- Ciencias Naturales y su Didáctica I	
Seminario de atención a la Diversidad II	- Seminario de atención a la Diversidad I	
Trayecto de la Práctica: Taller de Docente II	- Trayecto de Práctica: Taller de Docencia I - Teoría del Currículo y Didáctica - Psicología Educativa	- Campo de la Formación Orientada de 1er Año
Etica Profesional	- Filosofía	

Escaneado con CamScanner

3° Año Nivel Inicial		
Para Cursar	**Debe tener Aprobado**	**Debe tener Regularizado**
Trayecto de la Práctica: Seminario de Integración y Síntesis	- Trayecto de Práctica: Taller de Docencia II - Campo de la Formación Orientada de 1° Año	- Psicología y Cultura del Alumno - Campo de la Formación Orientada de 2° Año -
Trayecto de la Práctica: Taller de Docencia III	- Trayecto de Práctica: Taller de Docencia II - Psicología y Cultura del Alumno - Campo de la Formación Orientada de 1° Año	- Campo de la Formación Orientada de 2° Año - Organización y Gestión Institucional

3° Año Nivel Inicial		
Para Rendir	**Debe tener Aprobado**	**Debe tener Regularizado**
Formación Ética y Ciudadana y su Didáctica	- Filosofía - Ética Profesional	
Taller de Integración Areal I	- Campo de la Formación Orientada de 1° Año	- Formación Orientada de 2° Año
Taller de Integración Areal II	- Taller de Integración Areal I	
Trayecto de la Práctica: Seminario de Integración y Síntesis	- Trayecto de la Práctica: Taller de Docencia II - Campo de la Formación Orientada de 1° año	- Psicología y Cultura del Alumno - Formación Orientada de 2° año
Trayecto de la Práctica: Taller de Docencia III	- Psicología y Cultura del Alumno - Trayecto de Práctica: Taller de Docencia II - Campo de la Formación Orientada de 1° Año	- Formación Orientada de 2° Año - Organización y Gestión Institucional

Escaneado con CamScanner

REGIMEN DE CORRELATIVIDADES – NIVEL INICIAL

2° Año Nivel Inicial		
Para Cursar	**Debe tener Aprobado**	**Debe tener Regularizado**
Trayecto de Práctica: Taller de Docente II	- Trayecto de Práctica: Taller de Docencia I - Teoría del Currículo y Didáctica - Psicología Educativa	

2° Año Nivel Inicial		
Para Rendir	**Debe tener Aprobado**	**Debe tener Regularizado**
Política e Historia Educativa Argentina	-Pedagogía	
Organización y Gestión Institucional	- Teoría del Currículo y Didáctica	
Psicología y Cultura del Alumno	- Psicología Educativa	
Seminario de Atención a la Diversidad II	- Seminario de Atención a la Diversidad I	
Taller de Expresión II	- Taller de Expresión I	
Lengua y Literatura y su Didáctica II	- Taller de Comunicación Oral y Escrita - Lengua y Literatura y su Didáctica I	
Matemática y su Didáctica II	- Matemática y su Didáctica I	
Trayecto de la Práctica: Taller de Docencia II	- Trayecto de la Práctica: Taller de docencia I - Teoría del Currículo y Didáctica - Psicología Educativa	- Campo de la Formación Orientada de 1° Año
Etica Profesional	- Filosofía	

Escaneado con CamScanner

3° Año EGB 1 y 2		
Para Cursar	**Debe tener Aprobado**	**Debe tener Regularizado**
Trayecto de la práctica: Seminario de Integración y Síntesis	- Trayecto de Práctica: taller de Docencia II - Campo de la Formación Orientada de 1° Año	- Psicología y Cultura del Alumno - Campo de la Formación Orientada de 2° Año
Trayecto de la práctica: Taller de Docencia III	- Psicología y Cultura del Alumno - Trayecto de Práctica: taller de Docencia II - Campo de la Formación Orientada de 1° Año	- Campo de la Formación Orientada de 2° Año - Organización y Gestión Institucional

3° Año EGB 1 y 2		
Para rendir	**Debe tener Aprobado**	**Debe tener Regularizado**
Ciencias Sociales y su Didáctica II	- Ciencias sociales y su Didáctica I	
Formación Ética y Ciudadana y su Didáctica	- Filosofía - Ética Profesional	
Trayecto de la Práctica: Seminario de Integración y Síntesis	- Seminario de Investigación Educativa - Trayecto de Práctica : taller de Docencia II - Campo de la Formación Orientada de 1° Año	- Psicología y Cultura del Alumno - Campo de la Formación Orientada de 2° Año
Trayecto de la práctica: Taller de Docencia III	- Trayecto de Práctica: taller de Docencia I y II - Campo de la Formación Orientada de 1° Año	- Campo de la Formación Orientada de 2° Año - Organización y Gestión Institucional

Escaneado con CamScanner

FUNDAMENTACIÓN GENERAL DEL DISEÑO-

El presente documento constituye el Diseño Curricular Base (DCB) para la Formación Docente Inicial de la Provincia de Santa Fe, y será el punto de partida para los Diseños Curriculares Institucionales (DCI) elaborados por los Institutos de Formación Docente.

Este diseño curricular retoma los lineamientos generales presentados en los Fundamentos del diseño curricular jurisdiccional, en los que se explicitan las concepciones filosóficas, epistemológicas, sociológicas y psicológicas que dan sustento al marco pedagógico-didáctico.

A partir de las ideas de sujeto, conocimiento, sociedad, educación, e institución educativa, analizadas desde diversas perspectivas, se define una propuesta pedagógico-didáctica que da lugar al diseño curricular para la Formación Docente.

El protagonismo concedido a los actores involucrados en los procesos educativos, la concepción del conocimiento como un proceso en permanente construcción, la necesidad de contar con una participación activa de todos los miembros de las instituciones educativas, y de atender a los contextos concretos en su complejidad, así como la exigencia de atender y respetar la diversidad, indican una manera de entender la educación.

Las acciones educativas deben orientarse al logro de las capacidades y condiciones para que los sujetos implicados puedan en lo personal preguntarse por el sentido de su vida, contribuir al mejoramiento de la sociedad y formarse en el conocimiento, de tal modo que les sea posible desarrollar el pensamiento crítico, conocer el mundo y proponer las necesarias transformaciones.

Educar es un trabajo aplicado a captar y desarrollar el conjunto de las posibilidades constitutivas del hombre, a la vez que se atiende a su singularidad y al modo propio y original de ser de cada sujeto concreto. La educación no puede ser, por tanto, un trabajo meramente "técnico", sometido a la generalidad y a las reglas que se aplican de manera homogénea, sino ante todo, "ético"; es trabajar junto con los otros, en una comunicación en la que docentes y alumnos se enriquecen. En contraposición a la mera transmisión de conocimientos, o a una imposición de conductas que toma la forma de un adiestramiento, educar es encontrarse con el otro para potenciar su capacidad de formación.

Ahora bien, a fin de progresar hacia una mayor especificidad en los fundamentos, centrándonos en la cuestión de la formación docente a la que este DCB está dirigido, proponemos comenzar por la consideración de que todo diseño curricular para formación docente inicial constituye un intento de dar a respuesta a la pregunta: ¿Qué debe aprender una persona en el primer tramo de su formación profesional sistemática, para ejercer la docencia?

Tres cuestiones fundamentales aparecen implicadas en la pregunta anterior:

- qué saberes ponen en juego los docentes en sus acciones profesionales:
- Cómo se originan y se construyen esos saberes;
- Qué saberes son los que deberían ser enseñados por los docentes en su actividad profesional, por qué y para qué enseñarlos.

Las primeras dos cuestiones se refieren a aspectos de lo que de hecho es la profesión docente en sus facetas psico-sociológica y epistemológica; mientras que la tercera cuestión hace referencia más bien a lo que la sociedad considera valioso y deseable como rasgos del perfil del docente, y representa una faceta axiológica de la profesión. Un diseño de formación docente inicial debe poder integrar estas cuestiones y atender a todas estas facetas, tomando como fuentes tanto los fundamentos de la política educativa nacional y provincial, como los desarrollos teóricos y las investigaciones existentes acerca de la educación y la docencia como actividad profesional.

Escaneado con CamScanner

Los programas de investigación que se vienen desarrollando desde mediados de la década del 70 sobre el conocimiento y el pensamiento de los profesores, han dado lugar a diversas categorizaciones de estos conocimientos profesionales. Del análisis de las mismas se desprende que, aunque los agrupen bajo distintas denominaciones, en esencia la mayoría de los autores coincide en reconocer los siguientes componentes:

- Conocimientos pedagógicos generales: planteos teóricos acerca de la educación en general, de la enseñanza sistemática escolarizada, de las tradiciones implicadas en las prácticas educativas escolares, de las instituciones educadoras y los sistemas educativos.
- Conocimiento del contexto: de la educación como práctica social, de los complejos procesos y sucesos que se dan en el medio social, cultural, político y económico, de la vinculación entre el sistema escolar y el sistema social.
- Conocimiento del alumno: de sus características psicológicas y culturales, de los procesos subjetivos y sociales inherentes al aprendizaje y a la construcción de los conocimientos.
- Conocimiento de los contenidos disciplinares que son materia de la enseñanza: del campo objeto de estudio propio de cada disciplina, de los conceptos, principios, hechos, hipótesis y teorías principales de la disciplina en cuestión, de los principios teóricos y metodológicos que organizan la disciplina, de los problemas epistemológicos propios de la disciplina.
- Conocimiento didáctico: de la especificidad de la enseñanza en el contexto socio-histórico, de la relación entre contenidos disciplinares y conocimiento escolarizado, de los procesos propios del aprendizaje escolarizado y sus factores condicionantes y de las formas de intervención del enseñante que resultan facilitadoras del aprendizaje.
- Conocimiento experiencial: supone un saber-hacer en la acción que implica supuestos y habilidades para desenvolverse en situaciones prácticas respondiendo a los particulares condicionantes de una situación concreta.

Estos saberes han sido organizados en los denominados Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente en tres campos: de la Formación General Pedagógica, de la Formación Especializada y de la Formación Orientada. Asimismo, el trayecto de práctica, que corresponde a los tres campos de la formación inicial y tiene además una reconocible especificidad, apunta a la integración de todos estos saberes. Más adelante se volverá sobre la caracterización de estos campos.

Es preciso destacar tres características de estos saberes, que resultan relevantes en orden al diseño de un curriculum de formación docente:
No se suman sino que se integran en un saber que es a la vez sumamente complejo y multideterminado; componen además un saber que es experto y no trivial, que no surge sólo como resultado del denominado "saber vulgar" y del sentido común, sino que se sustenta en desarrollos teóricos multidisciplinarios (científicos, filosóficos, tecnológicos), cuyo dominio por parte de quien lo posee supone un complejo y continuo proceso de apropiación.

Se trata además de un saber que, enraizado en una larga tradición, avanza según el ritmo de desarrollo de la tecnología y de las ciencias del hombre, y al igual que éstas se critica y se corrige a sí mismo en un proceso permanente de cambio y de superación. No se trata, por lo tanto, de un saber puramente empírico que puede ser aprendido con el sólo ejercicio efectivo de las acciones enseñantes, ni tampoco de un saber que puede ser adquirido de una vez y para siempre.

Por otra parte, las investigaciones en la línea del pensamiento de los docentes revelan que "el pensamiento del profesor se organiza en torno a esquemas de conocimiento que abarcan tanto el campo de las creencias y concepciones personales, como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza".

Además, algunas de estas concepciones o constructos personales de los

Escaneado con CamScanner

profesores, que funcionan como teorías implícitas en sus acciones y decisiones pedagógicas, se generan sobre todo "en el prolongado proceso de socialización que sufre el profesor a lo largo del papel desempeñado como alumno de las diferentes etapas educativas, incluida su formación inicial como docente", y pueden tener un enorme peso en sus esquemas de conocimientos siendo al mismo tiempo muy resistentes al cambio.

Los resultados de estas investigaciones hacen aconsejable, por lo tanto, diseñar un curriculum de formación docente inicial que permita una continua reflexión crítica sobre las prácticas:

aquellas de las que, en tanto que alumno, el futuro docente fue y es destinatario,

aquellas que desarrollan los profesores ya expertos en actividad, que el futuro docente tiene la oportunidad de observar en el trayecto de su práctica, y

Aquellas que el propio alumno de profesorado realiza en sus primeras actividades como "practicante".

Esta reflexión sobre las prácticas debe hacerse asimismo desde el marco teórico y procedimental que proveen los conocimientos antes señalados para los tres campos de la formación inicial, a fin de asegurar el rigor de la sistematización y la solidez de las elaboraciones conceptuales, desde una actitud crítica propositiva.

Por todo ello, con el propósito de ofrecer una formación sistemática adecuada para el futuro docente, en el tramo inicial de su carrera, un curriculum de formación docente inicial debe:

Considerar la formación inicial como el primer tramo de un proceso de formación sistemática continua que reconozca otras instancias posteriores, e integrar la formación inicial con el perfeccionamiento y la capacitación continuas, especialmente en las dos formas que establece la Resolución del CFC y E Nº 36/94 (Serie A Nº 9): perfeccionamiento en servicio y capacitación para nuevos roles profesionales.

Superar diversas formas de fragmentación de los saberes que son identificables en las prácticas educativas actuales (institucionales, curriculares y áulicas), y que han impedido reconocer el carácter complejo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la articulación entre los distintos campos de conocimientos y la naturaleza sistémica de las organizaciones que componen los sistemas educativos:

escisión entre teoría y práctica,

fractura entre conocimiento disciplinar y didáctico,

visión de la realidad educativa reducida a las prácticas áulicas,

concepción de la tarea docente como un trabajo individual,

Desvinculación entre la institución educativa formadora de docentes y las restantes instituciones que componen el sistema escolar.

Desvinculación entre el sistema escolar y el contexto.

Tender hacia la profesionalización docente entendiendo que "la profesionalidad es contemplada aquí como expresión de la especificidad de la actuación en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser maestro o profesor".

Su dominio de los conocimientos profesionales le permite tomar decisiones fundamentadas y eficaces, autónomas y responsables, en el marco organizacional de la institución educativa en la que se desempeña. Tal autonomía está ligada al dominio de un corpus de conocimientos específicos provenientes de la investigación científica y la elaboración teórica, así como a la asunción de un compromiso ético del profesional respecto de los destinatarios de sus decisiones y acciones. En este sentido, se considera que la profesionalización de los docentes es una de las condiciones necesarias para el desarrollo y la transformación del sistema educativo.

Integrar la formación docente inicial con la investigación educativa. La investigación educativa permite la exploración metódica de los problemas de la práctica educativa, aumentando el conocimiento, validando las afirmaciones e introduciendo racionalidad en dichas prácticas, en la medida en que proporciona

Escaneado con CamScanner

nuevas perspectivas y categorías de análisis que inducen a una actitud reflexiva y crítica en relación con los procesos educativos. Es también una de las vías privilegiadas para la innovación, y la transformación de las situaciones de enseñanza, puesto que provee de marcos teóricos que encuadran el diseño de proyectos innovadores, y permite evaluar con una metodología rigurosa los resultados y el impacto de las innovaciones educativas. Asimismo, la investigación educativa "trenzada sinérgicamente" (Fernández Pérez, 1995) al perfeccionamiento permanente de los profesores y al análisis permanente de su práctica constituye uno de los pilares de la profesionalización: el profesor de profesorado que investiga, ve enriquecida su práctica pedagógica en la medida en que la investigación propende a una actitud crítica en relación con los procesos educativos y a sus propios saberes. Esto resulta particularmente fecundo y enriquecedor en las instituciones de formación docente, pues favorece la circulación de contenidos actualizados e innovadores en las cátedras, así como la formación del futuro docente en las metodologías de la investigación educativa. Finalmente, en este ítem debe señalarse que, si bien esta articulación entre formación docente inicial e investigación educativa constituye una instancia que está en construcción, y que presenta complejos problemas teóricos y prácticos, su implementación debe procurar en todo caso la superación de cierto grado de disociación que a menudo se ha dado entre el conocimiento pedagógico producido en los ámbitos de investigación y la realidad de las escuelas.

Este Diseño Curricular Base se fundamenta en una concepción de la Formación Docente Inicial como una función integrada a la Investigación y la Capacitación:

El conocimiento que da sentido y contenido a la Formación Inicial, se nutre de la reflexión sistemática sobre la práctica docente. Esta misma sistematicidad reflexiva es también el espacio propio de la Capacitación, y es a la vez, originante de preguntas y problemáticas que dan lugar a proyectos de Investigación.

Por ello, Formación Inicial, Capacitación e Investigación son perspectivas mutuamente implicadas cuyos perfiles específicos cuanto más articulados e integrados, más se definen en su singularidad.

Campos de la Formación Docente Inicial

El curriculum de formación docente inicial se construye a partir de los Contenidos Básicos Comunes establecidos por el Consejo Federal de Cultura y Educación, los cuales organizan los conocimientos en tres campos: de la Formación General Pedagógica, de la Formación Especializada y de la Formación Orientada. El presente diseño contempla esa organización en campos, e introduce además un Trayecto de Práctica compuesto por talleres, que atraviesa los tres campos e integra los enfoques teóricos disciplinares, pedagógicos, psico-sociológicos y didácticos, en un proceso de reflexión que va desde las prácticas educativas concretas (áulicas e institucionales) a las formulaciones teóricas, y de éstas nuevamente a la práctica.

Campo de la Formación General Pedagógica

"El conjunto de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales incluidos en el Campo de la Formación General orientan al estudio de la realidad educativa, desde la comprensión de la educación misma, de su contemporaneidad en el marco de la transformación del Sistema Educativo Argentino y la interpretación de los contextos de actuación profesional.

Tiene el propósito de facilitar la conceptualización, los procesos de diseño y la práctica docente, referidos a los requerimientos personales e institucionales, las demandas curriculares, las circunstancias del aula y los contextos sociales"

Campo de la Formación Especializada

De acuerdo a lo establecido por el Consejo Federal de Cultural y la Educación, los contenidos de este campo hacen referencia "a las conceptualizaciones básicas y

Escaneado con CamScanner

las diferentes aplicaciones de la Psicología evolutiva y del aprendizaje, las prácticas docentes y las denominadas "Cultura de La niñez y/o de contextos socio – culturales específicos, según el nivel del que se trate"

. La formación del futuro docente exige que éste se apropie de los conocimientos acerca del desarrollo psicológico y cultural de sus alumnos para poder seleccionar contenidos, diseñar estrategias de enseñanza e instrumentos de evaluación teniendo en cuenta las características del sujeto que aprende.

Campo de la Formación de Orientación

Los contenidos del Campo de la Formación de Orientación procuran consolidar el desarrollo de las competencias requeridas para la enseñanza de las disciplinas. Este campo "comprende la formación y/o profundización centrada en ciclos, áreas y/o disciplinas curriculares y/o sus posibles combinaciones"

.

OBJETIVOS DE LA CARRERA

Formar docentes capacitados para:

- Comprender la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones de modo de garantizar la efectiva participación en los ámbitos institucionales y socio-comunitarios.
- Apropiarse críticamente de los contenidos relevantes propios de los campos del saber constitutivos de su formación profesional.
- Desarrollar actitudes favorables al perfeccionamiento docente permanente como exigencia para el desempeño de su rol.
- Fundamentar teóricamente las prácticas docentes para la toma racional y justificada de decisiones en el aula y en la institución escolar.
- Conocer las actitudes que propicien la integración social, la convivencia grupal, la solidaridad y la cooperación como fundamento de la acción educativa.
- Conocer y apreciar los distintos lenguajes de comunicación personal como un aspecto igualmente importante en la formación plena del hombre.

PERFIL PROFESIONAL O ACADÉMICO DEL GRADUADO

La definición del ejercicio de un rol profesional explicita áreas generales de competencias en términos de conocimiento, comprensión y habilidades para proponer estrategias de intervención en función de sujetos específicos en contextos particulares.

Se explicitan a continuación los aspectos que definen el tipo de docente que se aspira a formar. Se han tenido en cuenta tres áreas generales de competencia: a) con relación a los contenidos y su enseñanza; b) en relación con la tarea docente como instancia colectiva de ejercicio del rol profesional; c) en relación con el rol docente en su desempeño como profesional.

a) **En relación con los contenidos y su enseñanza**

- Tendrá el conocimiento de los Contenidos Básicos Comunes –C.B.C- del nivel para el cual se forma, incluyendo tanto los contenidos de tipo conceptual, como procedimental y actitudinal.
- Fundamentará sus prácticas docentes enmarcadas en concepciones éticas y sociales del conocimiento y en función de la escuela y de la educación.
- Sabrá leer la realidad social y económica de la comunidad que atiende la institución donde trabaja y especialmente la de los grupos de los cuales provienen sus alumnos y proveerá la formación pedagógica y didáctica necesaria para adecuar los diseños curriculares vigentes en la Provincia a los contextos referidos.
- Deberá poseer las condiciones personales y los conocimientos necesarios para establecer con los estudiantes la relación de empatía requerida por el proceso de enseñanza y aprendizaje y para diagnosticar las variables que condicionan

Escaneado con CamScanner

ambos procesos, a los efectos de ser tenidas en cuenta a la hora de planificar y administrar el currículum.

- Tendrá la capacidad para elaborar proyectos curriculares de aula, apropiados a contextos sociales, culturales e institucionales específicos, en relación con las finalidades pedagógicas, el contenido y las características del aprendizaje. Esto implica necesariamente que comprenda el proceso de "transposición didáctica", de los riesgos que conlleva y de las estrategias pedagógicas que posibilitan su concreción en la práctica docente.
- Elaborará diseños e instrumentos de evaluación del aprendizaje adecuados a la enseñanza de los contenidos curriculares y a las características de los alumnos.

b) en relación con la tarea docente como instancia colectiva de ejercicio del rol profesional

- Deberá poseer condiciones personales y formación adecuada para establecer relaciones institucionales y personales positivas con las familias de los alumnos y los grupos de la comunidad a la que atiende la escuela, con el objetivo de incentivar y apoyar a aquélla para su participación en la institución superior.
- Deberá participar, conjuntamente con otros docentes, en la elaboración e implementación del Proyecto Educativo Institucional –P.E.I.- de acuerdo con el contexto social particular de la escuela. Asimismo, deberá establecer relaciones de intercambio de experiencias didácticas entre pares para el fortalecimiento de la práctica docente, la consolidación de equipos de trabajo, el mejoramiento de las producciones pedagógicas educativas y de las relaciones escuela- comunidad.
- Deberá conocer, interpretar y aplicar la normativa y los procedimientos que regulan el comportamiento de la práctica institucional y de los docentes y que sustentan la cultura escolar. Comprenderá la normativa, estructura, fines y objetivos y la dinámica del sistema educativo argentino contemporáneo en cuanto red de instituciones educativas y escenario de prácticas pedagógicas.

c) En relación con el rol docente en su desempeño como profesional

- Será capaz de analizar e interpretar los resultados de su trabajo, evaluarlos y modificarlos para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos reconociendo la provisionalidad del conocimiento.
- Estará en condiciones de efectuar actividades de búsqueda, sistematización y análisis de información de fuentes primarias, resultados de innovaciones e investigaciones, así como de bibliografía actualizada, sobre temas vinculados con la necesidad de su práctica. Deberá ser capaz de gestionar la obtención de información, a través de consulta a bibliotecas, bancos de datos y redes informáticas.
- Será capaz de participar de investigaciones acerca de aspectos relevantes de la práctica profesional docente. Esto implica el desarrollo de una actitud indagatoria y de apertura intelectual, a partir de una apropiación crítica de saberes y del ejercicio permanente de la rigurosidad metodológica en los procesos de búsqueda de la verdad.
- Se interesará por los cambios en los planes nacionales, provinciales e institucionales de los sistemas educativos e innovaciones pedagógicas y didácticas. A partir de ello participará activamente en procesos de innovación y transformación educativa como parte del ejercicio de su rol profesional promoviendo una conciencia democrática y pluralista, así como el respecto por las tendencias diversas en el seno de la cultura.

Escaneado con CamScanner

Escaneado con CamScanner

[illegible]

[illegible]

	CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL PEDAGÓGICA	HORAS		CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA	HORAS		CAMPO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA	HORAS		ESPACIOS DE DEFINICIÓN JURISDICCIONAL	HORAS	HORAS DE PRÁCTICA	TOTAL POR CURSO
		Sem-An			Sem-An			Sem-An			Sem-An	Sem-An	Sem-An
Primer Año													
1	Pedagogía	4	128										
2	Teoría del Currículo y Didáctica	4	128										

3				Psicología Educativa	4	128										
4							Taller de Comunicación oral y escrita	3	96							
5							Lengua y Literatura I y su Didáctica	3	96							
6							Matemática I y su Didáctica	4	128							
7							Ciencias Naturales I y su didáctica	4	128							
8	TRAYECTO DE PRÁCTICA: Taller de docencia I (29HS)												3	96		
Segúndo Año																

1	Política e Historia educativa argentina	Organización y gestión institucional	4 - 4	64 - 64														
2					Psicología y cultura del alumno	4	128											
3								Lengua y Literatura II y su Didáctica	3	96								
4								Matemática II y su Didáctica	4	128								
5								Ciencias Naturales II y su Didáctica	4	128								

6							Ciencias Sociales I y su Didáctica	4	128								
7										Seminario de atención a la diversidad I	Seminario de atención a la diversidad II	3 3	48 48				
8	TRAYECTO DE PRÁCTICA: Taller de docencia II (cátedra compartida) (32 HS)													3 3	96 96		
Tercer Año																	

1	Filoso -fía	Ética Profe- sional	4 4	64 64															
2	Proble mática del mun- do cotem porá- neo	Semi nario de investi gación educa tiva	4 4	64 64															
3								Ciencias Sociales II y su Didáctica	3	96									
4								Tecnología y su didáctica	4	12 8									
5								Formación Ética y ciudadana y su Didáctica	4	12 8									

6							Taller de Expresión (Cátedra compartida. 3 profesores; 2 por cada especialidad. 3 hs. asignadas a cada uno)(*)	6 2	192 64	S							

7											Seminario de Educación para jóvenes y adultos	Seminario de Educación rural O /	3	48				

Escaneado con CamScanner

												Seminario de Alumnos en riesgo social							
7	TRAYECTO DE PRÁCTICA: Seminario de Integración y Síntesis (Cátedra Compartida – 2 horas de cursado para el alumno (2 horas asignadas a cada profesor)													2 2(*)	64 64 (*)		
8	TRAYECTO DE PRÁCTICA: Taller de docencia III (Cátedra compartida – 6 horas de cursado para el alumno - 6 horas asignadas a cada profesor) (Residencia) (46 HS)													6 6	96 96		
TOTAL DE HS.	**CURSADAS POR EL ALUMNO**	20	640		8	256		46	1472		6	192	14	448	94	3008			

TO TAL DE HS.	COSTEO GENERAL	20	64 0		8	25 6		48	1536		6	192	25	8 0 0	10 7	34 24

•

PLAN DE ESTUDIOS

ASIGNATURAS	Horas de cursado para el alumno		Horas de costeo		
	Semanales	Anuales	Semanales	Anuales	
PRIMER AÑO					
Pedagogía	4	128	4	128	C 1 C 3 T1 Farre T3 Farre
Teoría del Currículo y Didáctica	4	128	4	128	C4 T4 Orsi
Psicología Educativa	4	128	4	128	C 4 T4 Scandroli
Taller de comunicación oral y escrita	3	96	3	96	C3 T3 Favaro
Lengua y Literatura I y su Didáctica	3	96	3	96	C3 T3 Favaro
Matemática I y su Didáctica	4	128	4	128	C 1 C 3 T1 Nardoni T3 Nardoni
Cs Naturales I y su Didáctica	4	128	4	128	C 1 C 3 T1 Wink T3 Wink
Trayecto de Práctica: Taller de docencia I	3	96	3	96	C 3 T3 Scandroli
TOTAL DE HORAS de PRIMER AÑO	29	928	29	928	
SEGUNDO AÑO					
Política e Historia educativa argentina (cuatrimestral)	4	64	4	64	C 2 (cool) T 2 Orsi C 2 (card) T 2 Orsi
Organización y gestión institucional (cuatrimestral)	4	64	4	64	? ? C ?
Psicología y cultura del alumno	4	128	4	128	Cese a ? Farre ?
Lengua y Literatura II y su Didáctica	3	96	3	96	C 3 T Favaro
Matemática II y Didáctica	4	128	4	128	C 1 C 3 T1 T3 Nardoni
Cs Naturales II y su Didáctica	4	128	4	128	C 1 C 3 T1 T3 Wink
Cs Sociales I y su Didáctica	4	128	4	128	C 3 C 1 T3 T1 Bress

Escaneado con CamScanner

Seminario de atención a la diversidad I (cuatrimestral)	3	48	3	48
Seminario de atención a la diversidad I I (cuatrimestral)	3	48	3	48
Trayecto de Práctica: Taller de docencia II	3	96	6	96
TOTAL DE HORAS de SEGUNDO AÑO	29	928	32	1024

TERCER AÑO				
Filosofía (cuatrimestral)	4	64	4	64
Etica profesional (cuatrimestral)	4	64	4	64
Problemática del mundo contemporáneo (cuatrimestral)	4	64	4	64
Seminario de investigación educativa (cuatrimestral)	4	64	4	64
Cs Sociales I I y su Didáctica	3	96	3	96
Tecnología y su Didáctica	4	128	4	128
Formación Etica y Ciudadana	4	128	4	128
Taller de expresión	6	192	8	256
Seminario de Educación para jóvenes y adultos (cuatrimestral)	3	48	3	48
Seminario de educación rural (cuatrimestral)	3	48	3	48
O Seminario de educación urbano marginal (cuatrimestral)	3	48	3	48
Trayecto de Práctica: Seminario de Integración y Síntesis	2	64	4	128

Escaneado con CamScanner

Trayecto de Práctica: Taller de docencia III	6	96	12	192
TOTAL DE HORAS DE TERCER AÑO	36	1152	46	1472
TOTAL DE HORAS DEL PLAN	94	2944	107	3424

Escaneado con CamScanner

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL PEDAGÓGICA

PEDAGOGÍA: 1º año, régimen anual, 4 horas cátedras semanales

Síntesis Explicativa:

Este espacio curricular aborda los marcos teóricos que posibilitan plantear ejes de un debate acerca de las funciones que la educación debe desempeñar en la actualidad, ya que ella ocupa un lugar prioritario en el desarrollo integral de la sociedad, sobre la base de exigencias y demandas legitimadas.

El análisis y reflexión sobre el estatuto epistemológico de la Pedagogía, la evolución de la misma, las propuestas de trabajo pedagógico en diferentes épocas y por distintos autores, y los debates pedagógicos contemporáneos permitirán comprender con detenimiento la realidad educativa y encarar con éxito las nuevas transformaciones y desafíos.

Se pretende brindar elementos que posibiliten asumir una actitud científica y crítica con respecto a la educación, desde los aportes de la Pedagogía como estudio sistemático, hasta las prácticas pedagógicas concretas, dando razones fundadas de la toma de decisión con respecto a sus propias acciones.

El propósito de este espacio curricular es, sobre todo, generar un análisis permanente de los supuestos básicos que subyacen en todo quehacer educativo, propiciando la reflexión sistemática acerca del fenómeno educativo, y brindando aportes teóricos que permitan a los futuros docentes explicitar los nexos entre teorías pedagógicas, fundamentos epistemológicos y las prácticas educativas, todo ello considerado en el contexto histórico en que éstas se desarrollan.

Contenidos Básicos:

Educación y Pedagogía.

La educación. Fundamentos. Diversidad de enfoques. Abordaje multidimensional del fenómeno educativo.

Educación, sociedad y cultura. Educación, Política y Estado.

La Pedagogía. Aproximación epistemológica. Estado actual del debate. Aportes de otras ciencias al campo pedagógico. Interdisciplinariedad

Corrientes pedagógicas contemporáneas: El movimiento de la Escuela Nueva. Corrientes no directivas en educación. La educación como proceso autogestionario. La corriente antiescuela. Enfoques críticos reproductivistas y no-reproductivistas en educación. La corriente tecnológica. Construcciones discursivas en torno a lo educativo. Contexto de surgimiento, principios, propuestas alternativas y críticas. Función social que los diferentes discursos le asignan a la educación.

El universo de la Educación. Educación formal, no formal, informal.. Contexto de comunicación. Implicancias pedagógicas.

El rol docente: dimensiones profesional, social y ética de la tarea docente. La problemática en torno a la profesionalización de la docencia. Los docentes y el conocimiento: saberes y competencias, categorías de conocimiento profesional docente; marcos de referencia explícitas e implícitos, su incidencia en la práctica educativa. La investigación en el aula y en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

ANDER-EGG, E.: "Interdisciplinariedad en Educación". Magisterio del Río de la Plata, Bs. As., 1994

APOSTEL, L. BOTTOMORE,T. Y OTROS: "Interdisciplinariedad y Ciencias Humanas", Tecnos UNESCO, 1982

AUSUBEL, D. NOVAK, J. Y HANESIAN: "Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo", Trillas, México, 1987

BARCO, S.: " Las orientaciones pedagógicas de la Ley" Serie: Movimiento Pedagógico Nº 2, Bs As, 1993

Escaneado con CamScanner

BOWEN Y HOBSON: "Teorías de la Educación", Liwusa, México, 1986
BRASLAVSKY, C.: "La alfabetización hacia el siglo XXI", Revista Propuesta Educativa, FLACSO N° 11, 1994
BRASLAVSKY, C. y Virgin, A.: "Formación de Profesores" Miño y Dávila, Bs As, 1992
CARR, W.: "Hacia una ciencia de la Educación", Laertes, Barcelona, 1990
CARR. W y KEMMIS: " Teoría crítica de la enseñanza. Laertes. Barcelona, 1988
COLOM, A. Y MELICH, J.: "Después de la modernidad. Nuevas Filosofías de la Educación", Paidós, 1994
COLL C,: " Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento" Paidós Educador, Barcelona, 1990
CHADWICK, C.": Los actuales desafíos para la tecnología educativa", Revista de Tecnología educativa N° 12, Vól 8, Chile 1983
CHOMSKY, N.: "Política y Cultura a finales del Siglo XX" Ed. Arial, Bs. As. 1995
CULLEN, C: "Conocimiento: Aportes para la enseñanza del tema" Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Bs As, 1993
DEWEY, J. "Experiencia y Educación", Losada, Bs. As., 1957
DRUCKER, J.: "La sociedad poscapitalista" Ed. Sudamericana, Bs.As. 1993
FERNÁNDEZ PÉREZ, M.: " La profesionalización del docente" Siglo XXI. España, 1995
FULLAT, O.: "Verdades y trampas de la Pedagogía". Epistemología de la Educación, CEAC, Barcelona, 1984
GORE, E. Y BOTTINELLI, C.: "Las otras forman de aprender no formal y alternativas no escolares de la educación" Fundación Noble, Bs. As. , 1988
GUTIERREZ, F.: "Pedagogía de la comunicación", Humanitas, Bs. As., 1975
NASSIF, R.: "Teoría de la educación" Cincel, Kapelusz. Bs As. 1984
ROGERS, C.: "Libertad y creatividad en educación", Paidós, Bs. As., 1978
GIMENO SACRISTÁN.: "La Pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia", Ed. Morata, Madrid, 1994
MARÍN IBAÑEZ, R.: "Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo", Paraninfo, Madrid, 1979
SARRAMONA, J.: "La educación no formal", Barcelona, Ed. CEAC, 1992
SARLO, B.: "Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina", Ariel, Bs. As. , 1994
TORRES, C.A.: "La política de la educación no formal en América Latina" Siglo XX, México, 1995.
TRILLA BERNET, J.: "Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa", Anthropos, Barcelona, 1993.

TEORÍA DEL CURRÍCULO y DIDÁCTICA: 1º año, régimen anual, 4 horas cátedras semanales

Síntesis Explicativa:

Este espacio curricular pretende brindar herramientas que faciliten el análisis del currículo, desde un marco interpretativo, crítico e histórico, a fin de formar docentes reflexivos con capacidad para tomar decisiones en forma autónoma.

Debe contribuir a la construcción del saber profesional y a la promoción del pensamiento divergente socialmente comprometido. El currículo supone un proyecto socio-político-cultural que orienta la intervención social intencional; implica una previsión de acciones flexibles con diferentes niveles de especificación para dar respuesta a situaciones diversas. Constituye un marco para la actuación profesional de los diversos actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De lo que se trata, en suma, es de abordar el estudio del curriculo desde una variedad de perspectivas, analizando críticamente sus funciones y su relación con la práctica escolar, así como los procesos de desarrollo curricular, especialmente en el ámbito institucional y áulico, con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias profesionales para la elaboración de propuestas superadoras en los

Escaneado con CamScanner

diferentes niveles de concreción curricular.

Por otra parte, para abordar el objeto de estudio de la Didáctica en su cabal complejidad, es fundamental reconocer al mismo – la enseñanza – como práctica social que se comprende desde su situacionalidad histórica, y desde las diferentes relaciones y significaciones que asume en la perspectiva de análisis de los sujetos. Este enfoque requiere tomar aportes de las dimensiones histórica, epistemológica y política, tanto en un sentido social amplio como en la perspectiva más acotada de lo institucional y lo áulico, articulando el campo de las prácticas profesionales tanto de docencia como de investigación con el corpus teórico disciplinar que le es propio.

Todo ello supone un esfuerzo de problematización que es fundamental para el proceso de aprendizaje de los alumnos porque, al constituirse la enseñanza de la Didáctica como un espacio relevante de reflexión sobre las prácticas docentes, se abre a la comprensión de las problemáticas del campo, vinculando el análisis y la elaboración de propuestas de enseñanza y las perspectivas teóricas que sustentan su construcción con la realidad.

Este modo de concebir la inserción de la Didáctica en el marco del diseño curricular para Institutos de Formación Docente, coadyuva a la conformación de nuevos puntos de vista y desafía a pensar alternativas posibles, estableciendo una relación de tensión entre teoría – práctica que propende a una permanente revisión de ambas, como actitud insustituible en un proceso de formación profesional.

Pretende analizar el campo problemático de la Didáctica en su devenir histórico – social; realizar una revisión crítica de la realidad y de las prácticas educativas; proveer una formación teórica básica y una solidez profesional en docencia y en investigación. Este espacio remite a pensar una propuesta curricular que profundice una formación teórica-epistemológica y prepare para una formación técnico- profesional.

Contenidos Básicos:

La Didáctica como disciplina: configuración del campo. Representaciones sociales acerca de la didáctica. Condicionantes socio – históricos. Problematización del campo: La enseñanza: objeto de estudio de la Didáctica. Construcción teórica del objeto disciplinar: conceptualizaciones y supuestos. Enfoques históricos y tendencias actuales. Función social de la enseñanza. Relación teoría – práctica, docente – alumno, conocimiento y método en la configuración del objeto. Perspectivas de vinculación de la Didáctica con otras disciplinas.

Teorías didáctico – pedagógicas: Situacionalidad histórica. Conocimiento y método: concepciones. Sus conceptualizaciones constitutivas: enseñanza, aprendizaje, escuela, conocimiento, método, contenido, docente – alumno.

Aportes: los autores clásicos; perspectivas de lectura. Rupturas y continuidades actuales de sus perspectivas. Aportes de autores contemporáneos. Ausencias, recurrencias, omisiones, sedimentaciones.

Tríada didáctica; su problematización y análisis. Conocimiento y contenidos escolares. La interacción en el aula. Estrategias de enseñanza: homogeneizantes y diversificadas. Atención a la diversidad.

El diseño de la enseñanza y del aprendizaje: criterios para la selección y organización de contenidos, estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje. El contexto cultural, los medios y los recursos escolares. Criterios para la selección y uso de recursos y tecnologías educativas.

Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje: concepciones, enfoques y tipos de evaluación. Selección y elaboración de instrumentos de evaluación. Evaluación y acreditación.

Aspectos didácticos de la problemática del fracaso escolar. Desafíos para el aprendizaje autónomo.

Origen histórico de la problemática curricular. Representaciones sociales con relación al curriculum. Plan de estudios: su diferencia. Relaciones entre Didáctica y Curriculum. Fuentes y fundamentos del Curriculum. Niveles de concreción. Funciones del

Escaneado con CamScanner

Curriculum. Estado actual: Documentos curriculares nacionales y jurisdiccionales.
La experiencia como base del curriculum. Escuela nueva. Los contenidos: su psicologización. Formación para la democracia. Formación integral.
Las prácticas docentes: reconceptualización del campo. Curriculum oculto. El conflicto: aportes para su análisis. Educación – sociedad; escuela – comunidad. Las ciencias sociales: aportes al campo del curriculum.
Curriculum como proceso. El curriculum como prescriptivo, el curriculum normativo. La investigación – acción: su aporte para el desarrollo curricular. La formación del profesor.
La Teoría crítica: incidencia en la problemática curricular. Perspectiva de la reproducción y la resistencia. La pedagogía de la posibilidad.
Perspectivas y encrucijadas: debates actuales.

BIBLIOGRAFÍA

PARA TEORÍA DEL CURRÍCULO

APPLE, M.: "Historia curricular y Control Social" Akal Universitaria, Madrid, 1986
APPLE, M.: "Ideología y curriculum" Akal, Madrid. 1986
CARR, W: "La teorización curricular y el Estado", Martinez Roca, Barcelona 1988
C.B.C. para la Formación Docente de Grado, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Ed. C.E.I., Bs. As. 1997
CONTRERAS J.: "Enseñanza, Curriculum y Profesorado: introducción crítica a la Didáctica", Akal, Madrid, 1994
Cuadernillo para la Transformación "Hacia la Escuela de la Ley 24.195", Nueva Escuela, Secretaría de Programación y Evaluación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996
DÍAZ BÁRRIGA, A. "Didáctica y Curriculum", Paidós, México, 1984
FELDMAN, D.: "Curriculum, maestros y especialistas" Libros de quirquincho, Bs. As., 1994
FRIGERIO, G. Y BRASLAVSKY, C.: "Curriculum presente. Ciencia ausente", Miño y Dávila, Bs As. , 1991
FRIGERIO, G. Y POGGI, M.: "Las instituciones educativas. Cara y Seca", Troquel, Bs. As., 1992
GIMENO SACRISTÁN, J.: "Teoría de la Enseñanza y desarrollo del curriculum", Ed. REI, Bs As., 1986
GIMENO SACRISTÁN, J.: "El curriculum una reflexión sobre la práctica", Morata, Madrid, 1991
JUCARELLI, E.; "Regionalización del Curriculum y capacitación docente", Miño y Dávila, Bs. As., 1993
KEMIS, S.: "El curriculum más allá de la Teoría de la reproducción", Morata, Madrid, 1888
LUDGREN, V.: "Teoría del curriculum y escolarización", Morata, Madrid, 1992
PAUSZA GONZÁLEZ, M.: "Pedagogía y Curriculum", Gemika, México, 1993
Revista Zona Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Números publicados en 1996, 1997, 1998, 1999
STENHAUSE, L.: "Investigación y desarrollo del Curriculum", Morata, Madrid, 1987
ZABALZA, M.: "Diseño y Desarrollo Curricular", Narcea, Bs. As., 1991

PARA DIDÁCTICA

AEBLI, H.: "Doce formas básicas de enseñar", Narcea. Madrid. 1988
ALFIZ, Irene: "El Proyecto Educativo Institucional", Aique, Bs.As. 1997
AGUILAR, José M.: "Como dinamizar las clases", Paidós, 1990
ANDER EGG, Exequiel: "La planificación didáctica", Magisterio del Río de la Plata, Bs. As., 1997
CAMILLIONI, A. y otros: "Corrientes didácticas contemporáneas", Paidós, Bs. As., 1996

Escaneado con CamScanner

CARR Y KEMIS: "Teoría crítica de la enseñanza", Martínez Roca, Barcelona, 1988
COLL, C. y otros, "Los contenidos en la reforma", Santillana, Bs. As., 1995
CHEVALLARD, Yves: "La transposición didáctica", Aique, Bs. As., 1997.
DAVINI-AILLAND: "Los maestros del siglo XXI", Miño y Dávila, Bs. As., 1996
DÍAZ BÁRRIGA, Angel, "Didáctica y Curriculum" Paidós, México, 1984
EDWARDS, V. y otros: "Como aprende y como enseña el docente", P:I:I:, Chile 1992
GIMENO, SACRISTÁN Y PÉREZ GÓMEZ: "La enseñanza, su teoría y su práctica", Akal universitaria, Madrid, 1986
GIMENO SACRISTÁN: "Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum", REI, Bs. As., 1986
GIMENO, SACRISTÁN: "La pedagogía por objetivos, obsesión por la eficiencia", Morata, Madrid, 1994
HUBERMAN, S.: "Como aprenden los que enseñan", Aique, Bs. As., 1994
La Transformación Educativa. Una concepción en acción hacia el siglo XXI M.C.y E., 1966
LITWIN, Edith: "Las configuraciones didácticas", Paidós Educador, Bs. As., 1997.
ONTORIA PEÑA, A. y otros: "Los mapas conceptuales en el aula", Magisterio del Río de la Plata, Bs. As. 1997
PÉREZ GÓMEZ: "El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica"; Revista de Educación N° 284, Madrid
ROSALES, C: "Evaluar y reflexionar sobre la enseñanza", Narcea, Madrid, 1990
STENHOUSE, L.: "La investigación como base de la enseñanza", Morata, Madrid, 1987

POLÍTICA E HISTORIA EDUCATIVA ARGENTINA: 2º año 1 cuatrimestre, 4 horas cátedras semanales

Síntesis Explicativa:

La reflexión sobre los paradigmas que han explicado la relación entre el Estado, la educación y la sociedad, en el contexto histórico de nuestro país, permitirá identificar las demandas que los diferentes sectores plantean al Sistema y las respuestas del mismo. Y así comprender el fenómeno educativo como proceso social, político, histórico y normativo.

Es importante que el futuro docente logre comprender el Sistema Educativo como resultado de una construcción histórica y a la vez como generador de procesos en los que intervienen diversos actores sociales. La formación de la competencia histórica es a la vez concebida como el instrumento para la construcción de una identidad y como clave para poder hacer frente a la globalización actual, con una actitud de apertura y respeto por las demás culturas.

Analizar las estrategias de desarrollo y crecimiento manifestadas en las políticas estatales que involucran modificaciones internas en el Sistema Educativo y el estrecho vínculo entre educación y economía, no sólo en cuanto al financiamiento sino en lo atinente al vínculo sistema - educativo, sistema - productivo, implica analizar modalidades y peculiaridades de expansión, vinculación con el mundo del trabajo y la producción. Todo esto enmarcado dentro de un cuerpo de ideas manifestadas a través de un cuerpo normativo - jurídico, donde se concreta la Política Educativa, necesario para conocer y comprender las posibilidades y límites del accionar profesional y como facilitador de una lógica democrática para ser considerada y analizada como objeto de definición y redefinición histórica.

El propósito fundamental de este espacio es que el futuro docente sea capaz de controlar los efectos de sus prácticas en la medida que conozca, sea consciente de los mecanismos que producen determinadas consecuencias, además de construir o apropiarse de los elementos conceptuales necesarios para hacerse cargo de los procesos psico-sociales de alta complejidad que se dan en el marco general del Sistema Educativo y en el interior de una institución educativa en particular. En

Escaneado con CamScanner

síntesis, que esos elementos se conviertan en una herramienta que le permita comprender las mutaciones culturales de fin de milenio.

Contenidos Básicos:

Historia de la educación y política educativa: concepto e importancia en la formación del educador.
Origen, consolidación y crisis del sistema educativo argentino: antecedentes: la educación argentina hasta 1884.
Hacia el sistema educativo nacional. Ley 1420 (1884/1916)
Crisis del sistema educativo nacional e intentos de reforma (1916/1943)
El proyecto educativo entre 1943 y 1955.
Agenda de debate en el período 1955/1958. Educación laica o libre. Nuevo sistema universitario.
Intentos de modernización y reformas del sistema educativo nacional (1958-1976).
El proyecto educativo en el gobierno militar. (1976-1983)
La transición democrática (1983-1989). El Congreso Pedagógico Nacional.
Consolidación de la democracia y fin de siglo: Ley Federal de Educación.
El sistema educativo argentino, hoy. Su estructura y dinámica. Necesidades, demandas y funciones.
La expansión del sistema y la democratización del acceso.
Los procesos de transformación a nivel nacional y provincial. Planteos actuales..
Organización y gobierno de la educación argentina. El rol del Consejo Federal de Cultura y Educación y de los ministerios de educación provinciales.
Análisis del marco legal, nacional y provincial. La Constitución Nacional y Provincial. Ley Federal de Educación. Ley de Educación Superior. Ley de Educación Provincial. Contextos de elaboración, promulgación y aplicación.
La formación docente: evolución histórica y características actuales. Condiciones de trabajo. Instituciones de formación docente. Normativa vigente. Carrera docente, formas de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

BRASLAVSKY, C: "La educación en la transición a la democracia: elementos y primeros resultados de una comparación" Revista Propuesta Educativa, Argentina, 1993.
BRASLAVSKY, C: "Sistema Educativo: Aportes para una enseñanza consciente acerca del Sistema Educativo Argentino", Documentos PTFD, Bs. As., 1993
BRASLAVSKY, C.: "Acerca de la reconversión del Sistema Educativo Argentino, 1984/1995", Revista Propuesta Educativa N° 14, Argentina, 1996
CARUSO, M., DUSSEL, I.: "De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea", Kapelusz, Bs. As., 1998
CASAASSUS, J., ARANCIBIA, V.: "Claves para una educación de calidad", Kapelusz, Bs. As. 1997
DAVINI, M. C.: "La formación Docente en cuestión: política y pedagogía", Paidós, Bs. As., 1995
FILMUS, D., "Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos", Troquel, Bs. As., 1996
FILMUS, D., " ¿Para qué sirve la escuela?" Tesis, Bs As, 1993
HILLERT, F. y otros: "El Sistema Educativo Argentino", Ed. Cartago, Bs. As., 1985
POPKEWITZ, T. "Sociología política de las reformas educativas", Morata, Madrid, 1994
SALONIA, A., "Educación y Política educacional" Ed. Docenela, Bs. As., 1991
TEDESCO, J., "Conceptos de sociología de la educación", CEAL, Bs. As. 1980
TEDESCO, J., "Clases sociales y educación en la Argentina", Bs. As., 1974
TIRAMONTI, G. BRASLAVSKY, C. y FILMUS, D. " Las transformaciones de la educación en diez años de democracia" FLACSO, Bs As, 1995

Escaneado con CamScanner

Textos de Leyes correspondientes a los contenidos a abordar en el espacio curricular.
TORRES, C. A.: "Las secretas aventuras del orden". Estado y Educación. Miño y Dávila, Bs. As., 1996
YANNOULAS, S..: "Educar ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia" (1879-1930), Kapelusz, Bs. As., 1997

ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN INSTITUCIONAL: 2º año,1 cuatrimestre, 4 horas cátedras semanales

Síntesis Explicativa:

La transformación educativa que nos propone la Ley Federal de Educación requiere de todos los docentes profesionales una mirada crítica sobre la institución escolar, así como la construcción y puesta en marcha de nuevos modelos institucionales y nuevas formas de gestión que puedan dar respuesta a las actuales características del contexto en todos sus aspectos: cultural, social, político y económico. Esto supone instrumentar procesos de innovación institucional capaces de contener y potenciar la renovación curricular sobre la base de la calidad y equidad de los servicios, de la participación democrática de todos los actores, de la profesionalización docente, y de una mayor autonomía de la institución escolar.

Este espacio curricular apunta a que el futuro docente conozca y comprenda las características de la institución escolar como organización social, distinguiendo las diferentes dimensiones de la gestión institucional, de acuerdo con diversas perspectivas conceptuales y analizando la dinámica de esas dimensiones y de sus interrelaciones. Se tratará también de generar un espacio para el diseño de alternativas de cambio institucional que involucren a los diversos actores sociales de la institución, a efectos de construir una escuela autónoma y democrática.

Contenidos Básicos:

La escuela como organización social. Su desarrollo en el tiempo. Conceptualizaciones acerca de la institución escolar. Escuela y sociedad. Funciones de la escuela. Relaciones entre la institución escolar, la familia y otras instituciones comunitarias y sociales.
Las dimensiones de análisis de la institución escolar:
La dimensión administrativa institucional: aspectos estructurantes de la organización y de la gestión. La estructura formal. Las relaciones informales. Poder y conflicto. Roles y funciones de los diferentes actores. Las normas institucionales. Regímenes de convivencia.
La dimensión pedagógico-didáctica como dimensión específica de la institución escolar. Gestión del currículo y de las prácticas áulicas.
La dimensión socio-comunitaria. Modelo de gestión que favorece la apertura institucional a la comunidad.
Modelos y estilos de gestión institucional. La escuela como organización inteligente. El modelo de gestión integral.
Aspecto organizacional-escolar de la problemática de la atención a la diversidad.
Cultura e identidad institucional. Similitudes y diferencias entre escuelas. El Proyecto Educativo Institucional.
La escuela y el Sistema Educativo argentino. Caracterización de la institución escolar del nivel correspondiente. La transformación de la institución escolar en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, I.: "La escuela como organización inteligente", Bs. As., Troquel, 1996
ALFIZ, I.,: "El proyecto educativo institucional", Bs. As., Aique, 1997
ANTUNEZ, S. Y GAIRÍN, J.: "La organización escolar, práctica y fundamentos", Barcelona, Grao, 1996.

Escaneado con CamScanner

ANTUNEZ, S.: "Claves para la organización de Centros Escolares", Barcelona, ICE-Horsori, 1994.
BOHM, W "La educación de la persona", (Proyecto C.I.N.A.E.), Bs. As., Ediciones Universidad del Salvador, 1982
CHAVEZ, P.: "Reconstruyendo la escuela: El P.E.I.", Caracas, 1996
FILMUS, D.: "Estado, sociedad y Educación en Argentina de fin de siglo", Bs. As., Troquel, 1996
FRIGERIO, G., POGGI, M., TIRAMONTI, G., AGUERRONDO, I:: "Las instituciones educativas. Cara y ceca", Bs. As., Troquel, 1992
FRIGERIO, G. y POGGI, M.,: "Institución escolar", Apoyo para su abordaje en la Formación Docente, Bs. As., M.E.C., 1993
GENTO PALACIOS, S.: "Participación en la gestión educativa", Madrid, Santillana, 1994
LOPEZ YAÑEZ, J.: "El clima social y la cultura de los centros educativos"
POZNER, P.: "El directivo como gestor de los aprendizajes escolares", Bs. As., Aique, 1995.
Programa Nueva Escuela para el Siglo XXI: Aspectos estructurantes de la organización y gestión de la escuela: el tiempo, el espacio y los agrupamientos, Bs. As., M.C.y E.N., 1996
Circuito F y G. Condiciones Básicas Institucionales. Nuevos contenidos en una escuela diferente. R.F.F.D.C. Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente, Bs. As., M.C.y E., 1996
SCHLEMENSON A. y otros,: "Organizar y conducir la escuela" Bs. As., Paidós, 1996

FILOSOFÍA: 3er año, 1 cuatrimestre, 4 horas cátedras semanales

Síntesis Explicativa:

Este espacio curricular se propone abordar la problemática filosófica, a través de una propuesta que se articula en torno a dos planteos: la pregunta por el conocimiento y la pregunta por el hombre en tanto sujeto de la educación y de la cultura.

Desde los tiempos antiguos, la Filosofía se ha ido constituyendo como la forma del saber que abre los interrogantes últimos y más profundos acerca del hombre y su existencia, de la realidad, del conocimiento, proponiendo ideales éticos y modelos de sociedad. Desde este punto de vista, la filosofía como espacio curricular apunta a posibilitar para el futuro docente el ejercicio de la racionalidad, de la crítica y del pensamiento argumentativo para la consideración de aquellas cuestiones que hacen a la opción por un proyecto de vida tanto individual como social, y al compromiso con ésta.

Desde otro punto de vista, complementario del anterior, se toma en cuenta que la relación entre educación, conocimiento y concepción de hombre ha sido desde siempre el meollo de la problemática pedagógica y de las prácticas educativas tanto institucionales como áulicas. Estas relaciones deben ser explicitadas para ser analizadas críticamente, de modo tal que, con posterioridad al abordaje de la Pedagogía, sea posible para el futuro docente progresar hacia un nivel de mayor profundidad en la comprensión de los principios filosóficos que subyacen a las teorías pedagógicas.

Asimismo, a través del estudio del problema del conocimiento, de la fundamentación del conocimiento científico y de las teorías acerca de la verdad, se procura una mejor comprensión del pensamiento científico, de sus posibilidades y limitaciones, así como de los procesos de producción, circulación y apropiación del conocimiento. Este estudio permitirá profundizar, a su vez, en el análisis de la relación entre conocimiento y conocimiento escolarizado.

Escaneado con CamScanner

Contenidos Básicos:

Qué es la Filosofía. La actitud filosófica. Filosofía y mito. Filosofía y ciencia. Filosofía e ideología. Los orígenes de la Filosofía. Problemas y disciplinas filosóficas.

Problemas en torno al conocimiento. Conocimiento, pensamiento y lenguaje: elementos de semiótica y de lógica formal. Posibilidades y límites del conocimiento. Conocimiento, realidad y verdad. Teorías acerca de la verdad. Determinantes sociales del conocimiento y de los procesos para su producción, circulación y apropiación; conocimiento e interés.

El conocimiento científico. Estructura del pensamiento científico: conceptos, hipótesis, leyes y teorías. La ciencia como explicación de la realidad. La explicación axiomática. La explicación inductiva. La explicación hipotético-deductiva. La lógica como instrumento formal de la metodología científica. El progreso en la ciencia. Ciencia y tecnología.

La pregunta por el hombre. Diversas respuestas en la historia del pensamiento: platonismo, aristotelismo, tradición judeo-cristiana, el hombre moderno, el materialismo dialéctico, el existencialismo. El hombre como persona. El hombre como creador de cultura. La condición humana postmoderna: características de la cultura postmoderna.

BIBLIOGRAFÍA

ARISTOTELES,: "Las categorías", Bs. As., Ed. Aguilar, 1980

BACHELARD, G: Epistemología. Anagrama. 1973. Paidós.

BOCHENSKI, J.M.,: "La Filosofía actual", México, FCE, 1980

BUBER, M.: "Qué es el hombre?", México, F.C.E., 1983

BUNGE, M.: "La ciencia, su método y su filosofía", Bs. As., Ed. Siglo XX, 1981.

CABANILLAS A: Introducción a la filosofia. Córdoba_Horacio Elías. 1996.

CABANCHIK S.: Introducciones a la filosofia. Gedisa. 2000.

CARPIO A.: Principios de la filosofia. Bs. As. Glauco. 1990.

CATURELLI, A,: "La Filosofía", Madrid, Gredos, 1981.

COLLI G.: El nacimiento de la filosofia.España.Tusquests. 1987.

CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES de la Formación Docente, Campo General y Especializado

CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES del Campo de la Formación Orientada, Capítulo Humanidades.

CORETH, E., "Qué es el Hombre?", Bs. As., Herder, 1988

CRUZ PARDOS, A.: Historia de la filosofia contemporanea. España. 1990.

CHALMERS, A: ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? S.XXI.- 2000.

DELEZE y GUATTARI: Que es la filosofía?. Barcelona. Anagrama. 1999.

DIAZ, E: "La Producción de los conceptos científicos". Biblos. 1995

FERRATER MORA, "Diccionario de Filosofía", Bs. As., Sudamérica, 1975

FERRATER MORA, "El ser y el sentido", Madrid, Herder, 1987

HERKOVITZ, M., "El hombre y sus obras", Bs. As., Herder, 1983

HESSEN, "Teoría del conocimiento", Bs. As., Losada, 1938

HISBERGER, "Historia de la Filosofía", Barcelona, Herder, 1975

IBAÑEZ LANGLOIS, "Introducción a la antropología Filosófica", Chile, Bello, 1983

KLIMOVSKY, G.: " Las desventuras del conocimiento científico" AZ, Bs As, 1994

KUHN, T: La estructura de las revoluciones científicas F.C.E. 1990.

LAMANNA P.: Historia de la filosofia. Bs. As. Hachete. 1988.

Ley Federal de Educación, Artículo 4°, 5°, 6° y otros.

MARI, E: Elementos de Epistemología comparada. Punto sur. 1990

MORIN, E: Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. 1998

MONDOLFO R.: Los moralistas griegos, Bs. As. Imán. 1993.

OBIOLS, G. "Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria", Bs. As., Kapelusz, 1993

ONETTO, A.: "Un tiempo para pensar", Bs. As., Bonum, 1986

Escaneado con CamScanner

PRIGOGINE, I y STENGERS, I: La nueva alianza, metaforfosis de la ciencia. Alianza. 1997.
ROA, Armando, "Modernidad y Posmodernidad: coincidencias y diferencias fundamentales", Chile, Bello, 1995
ROMERO, Francisco, "Qué es la Filosofía", Bs. As., Columba, 1989
VERNEAUX, "Filosofía del Hombre", Barcelona, Herder, 1984

ETICA PROFESIONAL: 3er año, 1 cuatrimestre, 4 horas cátedras semanales

Síntesis explicativa

En el espacio "Ética Profesional" se aborda por una parte el análisis de la ética como disciplina filosófica, su contextualización, los principios éticos y algunos modelos teóricos de la ética normativa.

Por otra parte, se abordan las problemáticas éticas específicas concernientes al ejercicio del futuro rol profesional.

Debido a que es imposible pensar al hombre en forma aislada, sino que es necesario considerarlo en el contexto institucional, social y cultural, resulta importante que el futuro docente se acerque al examen crítico de situaciones éticas actuales. El ejercicio de estrategias intelectuales tales como el diálogo, y la argumentación racional le posibilitarán, una vez instalado en el aula, debatir y asumir un posicionamiento crítico, reflexivo y responsable ante dichas situaciones.

Asimismo, y para una mejor comprensión del alumno con quien interactuará el futuro docente, se incluyen algunas referencias acerca del pensamiento moral del adolescente y su contexto cultural.

Contenidos Básicos:

La ética como reflexión sistemática acerca de la moralidad. El juicio ético: moralidad y verdad. Controversia ética y discurso argumentativo.

Los estándares morales: absolutos; establecidos por la sociedad; establecidos por el individuo. Algunas posturas tradicionales (o históricas) y actuales: de la ética de base metafísica a las éticas de la benevolencia.

Enfoques éticos propios de la postmodernidad: el marco epocal. El individualismo salvaje; La "res" pública como escenario vacío. La solidaridad circunscripta al colectivo miniaturizado. La eticidad en las situaciones cotidianas. De la ética minimalista a las éticas "mínimas de máxima"

La Ética y su relación con otras disciplinas: Ética y Derecho; Ética y Política; Ética, ciencia y tecnología.

El desarrollo moral y su problemática didáctica. El pensamiento moral del adolescente y su contexto posmoderno. Aspectos éticos en la elaboración del currículo.

Algunos planteos éticos contemporáneos desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas: cultura pluriideológica y espíritu de tolerancia; discriminación; marginalidad; bioética; medios de comunicación; otros. Hacia la construcción de una ética dialógica posibles, para el propio posicionamiento moral y la toma de decisiones profesionales, frente a los conflictos morales de la práctica docente cotidiana.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, M. y otros: "Argentina y el mundo contemporáneo", Bs. As., Aique, 1985
ALONSO, M. y otros: "La Argentina del siglo XX", Bs. As., Aique, 1997
BARREIRO Y VEGA "¿Enseñar Etica, es posible?" - Propuesta Educativa –N.15
BUSQUETS, D.: "Los temas transversales", Santillana, Bs. As. 1995
CORETH "Que es el hombre?"- Madrid, Ed.Herder,1994
CONVENCION AMERICANA DE LOS DERECHOS HUMANOS art.4,5,12,13,17,19 y 32
CONSTITUCION NACIONAL, Art. 75,14,16,18 ,19 entre otros

Escaneado con CamScanner

DE ZAN, Julio -"Etica y Profesionalización Docente" - Documento de apoyo curricular- PTFD-MCEN-1996
LEY FEDERAL DE EDUCACION, Art.4,5,6,13inc.d,29,40 a 45,56inc.g,
LECLERQ, J. "Las grandes líneas de la filosofía moral" - Madrid, Edit Gredos
ONETTO, Fernando "Un tiempo para pensar", Bonum, Bs. As,1997.
PAREDES DE MEANOS Y MAZZA:" Los contenidos transversales. Formación ética y ciudadana" Bs. As., El Ateneo,1997
RUIZ GOMEZ, Daniel "Etica y Deontología Docente" Bs.As., Braga, 1994

PROBLEMÁTICA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO: 3er año, 1 Cuatrimestre, 4 horas cátedras semanales

Síntesis explicativa

Este espacio curricular propone que el futuro docente profundice en algunas problemáticas de gran relevancia en el mundo contemporáneo y con fuertes vinculaciones con la educación en general y con el ámbito escolar en particular, en tanto que conforman el contexto cultural y epocal en el que ha de ejercer su rol. En este espacio el futuro docente podrá apropiarse de conocimientos que contribuirán a su formación general y humanística, al acceder al estudio de la realidad política, económica y social del entorno donde desarrollará su actividad. Los contenidos propuestos pretenden posibilitar una visión global del mundo contemporáneo a fin de facilitar a los futuros docentes herramientas que mejoren la adecuación y pertinencia de las prácticas pedagógicas.

La capacidad para analizar críticamente la crisis actual, desde una perspectiva global y dinámica, brindará un marco de referencia actualizado que permita la vinculación entre el conocimiento escolar y temáticas contemporáneos relevantes.

Asimismo la reflexión acerca del impacto social de la ciencia y la tecnología que caracterizan a nuestra sociedad contemporánea, el análisis de la íntima relación entre la evolución de la ciencia y de la tecnología y la constitución de un determinado tipo de sociedad y de organización social permitirá el desarrollo de una visión crítica y reflexiva respecto de estos procesos y sus implicancias en áreas tales como la salud, el ambiente, los procesos comunicacionales, los modos de organización de las actividades productivas, las relaciones entre educación y trabajo, la organización familiar, entre otras.

Contenidos básicos

-La continuidad crítica de la modernidad en los comienzos del siglo XX. La evolución Industrial en el siglo XX y las formas de organización de la producción. Capitalismo y socialismo: . División ideológica del mundo. Procesos políticos constitutivos de la organización estatal y de los regímenes políticos occidentales
-Rasgos básicos de una economía capitalista. Características fundamentales de la empresa. Estructura y dinámica del funcionamiento económico periférico y su inserción en el mundo.
-Cambios culturales de la segunda posguerra: del individuo moderno al individuo postmoderno Escenarios y actores contemporáneos: nuevas identidades sociales y nuevas formas de organización social. Nuevo orden político, económico y cultural. Globalización. Resurgimiento de los nacionalismos.
-Latinoamérica en la segunda mitad del siglo XX.
-Ciencia, tecnología y sociedad. Relaciones. Impacto social de la ciencia y de la técnica. Las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información: efectos sociales de la informatización; los mass-media y los cambios culturales.
-Movimientos populares de ideas en las décadas de los 60, 70–80 y 90.

Escaneado con CamScanner

BIBLIOGRAFÍA

LIPOVETSKY, Gilles: "La era del vacío", Edit. Anagrama, Barcelona, 1998, 11º ed.
TEDESCO J.C.: "Industrialización y educación en Argentina".Buenos Aires. UNESCO- CEPAL- PNUD. 1977.

SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: 3er año, 1 cuatrimestre, 4 horas cátedras semanales

Síntesis explicativa

Este espacio curricular aborda perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas de la investigación didáctica. El relato de investigaciones que hoy se llevan a cabo, los objetos que se recortaron en los distintos momentos del desarrollo de la didáctica y sus abordajes metodológicos aproximarán a los alumnos a los conocimientos de los procedimientos de la investigación educativa.

A través del análisis de estos procedimientos se promueve en los alumnos una mirada crítica y reflexiva sobre los procesos de producción de conocimiento que posibiliten tanto una apropiación y evaluación de investigaciones ya efectuadas como la construcción de nuevos conocimientos.

Se pretende que este espacio curricular posea una doble vertiente: teórica y práctica, ambas actuando recíprocamente y que permita que el futuro docente mantenga un contacto directo con la realidad socio - educativa regional, a través de diferentes abordajes (observaciones participantes, entrevistas, encuestas, consultas bibliográficas, etc.) para conocerla reflexivamente, a partir de marcos teóricos adecuados.

Por lo tanto, el objetivo de esta propuesta es no sólo la producción de conocimientos, sino también la mejora o perfeccionamiento de quienes participan en cada situación educativa, es decir la transformación de sus conocimientos, actitudes y formas de actuar.

Son diferentes las estrategias que pueden llevarse a cabo en el desarrollo de este espacio curricular: involucrar a los estudiantes en proyectos de investigación, estudios de casos, grupos de estudio y reflexión entre otras.

Se pretende que la misma realización del proceso de investigación, se convierta en proceso de aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes propios de este espacio.

La intencionalidad y sentido de "Metodología de la Investigación, es la transformación y mejoramiento de la práctica, a partir de la implicación permanente de las necesarias relaciones teoría- práctica e investigación- acción.

Sería conveniente que este espacio se articule con el Trayecto de la Práctica a los efectos de promover en el alumno un contacto inmediato y una inmersión inicial con la realidad escolar desde distintas perspectivas.

Contenidos básicos

-La investigación curricular: reformas, planes de estudio.
-La investigación acción en la didáctica: innovaciones en la enseñanza
-La investigación en torno a las prácticas de la enseñanza: los obstáculos epistemológicos para la comprensión disciplinar, los cambios en las prácticas, las buenas prácticas.
-La investigación del pensamiento del profesor: procesos de planificación, representaciones, expectativas.
-Abordaje metodológico: enfoques cuantitativos, interpretativos, construcción de categorías teóricas, criterios de validación.
-Desarrollo de técnicas e instrumentos para el trabajo de campo, selección de muestreo o unidades de análisis para el muestreo teórico.

Escaneado con CamScanner

-Recolección de la información empírica: aplicación de instrumentos, recolección de informaciones, preparación de informes de avance.
-Análisis de informaciones y materiales del campo: organización de los datos, elaboración de resultados (cuadros, tablas) análisis a la luz de las categorías teóricas.

BIBLIOGRAFÍA

Biddle, B, "Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza", En: M. Wittrock, La investigación de la enseñanza I, Barcelona: Paidós. 1989
Bruner, J, La educación, puerta de la cultura. Aprendizaje Visor, Madrid, 1997.
Camilloni Alicia, Epistemología de la Didáctica de las ciencias sociales, en Didáctica de las ciencias sociales (comps Beatriz Aisemberg y Silvia Alderoqui), Bs. As., Paidós, 1994.
Camilloni, Alicia y otros Corrientes didácticas contemporáneas, Paidós, Bs.As. 1996
Dockrell, W, B, y Hamilton, D, Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa, Narcea, Madrid.1995
Eisner, E (1998): El ojo ilustrado, Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa, Paidós Educador, Barcelona, España.
Kemmis, S, y Mc. Taggart, R, (1988): Cómo planificar la investigación- acción, Barcelona: Laertes.
Klimovsky, Gregorio e Hidalgo, Cecilia, La inexplicable sociedad, Buenos Aires, AZ editora, 1998.
Litwin, E, Las configuraciones didácticas, Paidós, Bs As, 1997.
Mignorance Díaz, P, (1992) "Análisis del discurso del profesor a través de la metáfora", En: C,M, García La investigación sobre formación del profesorado, Buenos Aires: Cincel.
Pérez Serrano, G, Investigación cualitativa, Retos e interrogantes, I y II. Madrid: Editorial La Muralla. 1994
Von Wright, Georg, Explicación y comprensión, Madrid, Alianza, 1979.
Weiss, C, (1983): Investigación evaluativa, Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción, Trillas, México.
Wittroch Merlin, La Investigación en la Enseñanza I Paidós, Madrid, 1986.

CAMPO DE LA FORMACION ESPECIALIZADA

PSICOLOGIA EDUCATIVA: 1er año, régimen anual, 4 hs cátedras semanales

Síntesis explicativa

Para introducir a los alumnos en el espacio curricular de la Psicología Educativa, es necesario que conozcan previamente el marco epistemológico de la Psicología general como disciplina.-
Se tendrá en cuenta los momentos fundamentales del proceso de construcción como así también las rupturas que posibilitan su constitución.

El enfoque específico de la Psicología Educativa se orienta a los procesos de aprendizaje para que los futuros formadores puedan comprender los supuestos básicos que subyacen en cada teoría.
Se abordarán las siguientes cuestiones:

- Ubicación de la psicología en el contexto científico de los siglos XIX y XX.
- Teorías de aprendizaje: gestalt, enfoque estructural genético, modelos socio-históricos, aprendizaje significativo, psicología de la comprensión.
- El aprendizaje escolar: factores que lo condicionan.

Contenidos básicos

Ubicación de la Psicología en el contexto científico de los siglos XIX y XX: su autonomía como ciencia y su recorrido en la constitución de una nueva entidad

Escaneado con CamScanner

epistemológica. Los movimientos que marcan las grandes rupturas: Psicología de la conducta, psicología cognitiva, psicoanálisis, psicología social.
Aportes de la Psicología al campo del aprendizaje:

- ❖ Conceptos teóricos fundamentales de la psicología de la conducta humana. El modelo E-R. Teoría del aprendizaje: sus leyes. Incidencia en los modelos educativos de nuestro país. Neoconductismo. Vigencia de la psicología de la conducta en las aulas.
- ❖ Crisis del modelo conductista. El surgimiento de las teorías cognitivas: identidad. Aportes al concepto de aprendizaje.
  - La Teoría de la Gestalt:: concepto de totalidad. Enfoque estructural. Principios y leyes que organizan el campo perceptual.
  - Enfoque estructural genético: J. Piaget. Marco epistemológico de la psicología genética. Sus aportes fundamentales a partir de los conceptos de inteligencia, equilibrio y adaptación.
  - El modelo socio-histórico: L. Vigotsky. Fundamentos de la Teoría. La acción mediada por instrumentos culturales.
  - El aprendizaje significativo: Ausubel. Bruner. Los aportes del concepto de aprendizaje significativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aprendizaje receptivo y por descubrimiento.
  - La teoría de las inteligencias múltiples. Gardner. Perkins.
  - Los postulados fundamentales en la concepción del aprendizaje. Su aplicación en la tarea del aula. Incidencia de lo genético y el marco cultural. El rol de la cultura.
- ❖ El aprendizaje escolar: factores que inciden en él. El establecimiento del vínculo. Síntesis de los distintos aportes: hacia la construcción de un concepto de aprendizaje.

Bibliografía

Bleger, José "Psicología de la conducta". Paidós. Bs.As. 1967
Coll, Palacios y Marchessi. "Desarrollo Psicológico y Educación". Tomo I y II. Alianza. Madrid.1998.
Freud, S. "Obras completas "Amorrortu. Bs.As. 1976
Klimovsky, Gregorio y otros: "Opiniones sobre la Psicología" Adip. Bs.As-. 1986
Piaget, Jean. "Estructuralismo", Proteo. Bs.As. 1973
Pichon Riviere. "El proceso grupal" Nueva Visión, Bs As, 1980.
Scaglia, Héctor. "Psicología. Conceptos preliminares". Eudeba. Bs.As. 2000
Töpf, José "Psicología. Desarrollo de la conducta humana" Eudeba. Bs.As. 2000
Vigotsky, Lev. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores" Grijalbo. 1978

PSICOLOGÍA Y CULTURA DEL ALUMNO: 2do año, régimen anual, 4 hs cátedras semanales.

Síntesis explicativa

En este espacio se abordarán los contenidos pertenecientes al campo de la Psicología Infantil y de la Cultura de la Infancia con el propósito de que los alumnos comprendan "la infancia" como una construcción social e histórica, teniendo en cuenta las dimensiones psicológicas y socio-culturales.

Se abordarán los siguientes tópicos:

- concepción de infancia
- la cultura familiar y escolar
- las problemáticas psico-sociales que la condicionan

Escaneado con CamScanner

- la constitución del sujeto
- Los procesos afectivos, cognitivos, lingüísticos, sociales y morales.
- el juego

Las distintas temáticas no constituyen unidades independientes, sino que están interrelacionadas significativamente.

Se utilizarán en la explicitación de los contenidos seleccionados los aportes de las diferentes investigaciones y desarrollos teóricos pertenecientes a las distintas escuelas psicológicas que coexisten en la Psicología actual. Cada escuela o corriente refleja parte de esta realidad, que es necesario reencontrar y reubicar en su unidad original.

Contenidos básicos

* **La infancia como construcción social e histórica**. Concepciones o representaciones sociales sobre la infancia que tiene cada sociedad: mandatos sociales, normas y códigos lingüísticos.
Vínculos entre la cultura escolar, la cultura infantil y la cultura familiar.
Problemáticas psicosociales que afectan a la infancia e inciden en el aprendizaje.
Teorías psicológicas que abordan la problemática.

*** La Constitución Subjetiva.**
Aportes del Psicoanálisis. Función materna y paterna. La sexualidad infantil.
El acceso a la cultura.

*** Los procesos cognitivos.**
El aprendizaje y los procesos cognitivos.
Fundamentos significativos de la construcción del conocimiento.
- La perspectiva sociohistórica.
- La epistemología genética.

El problema de la comprensión, desarrollos teóricos.
La teoría de las inteligencias múltiples, las vías de acceso al conocimiento. La metacognición.
El lenguaje y la interacción social como acceso al conocimiento.
El sujeto de aprendizaje: análisis de condiciones o factores que posibilitan o inhiben el proceso de aprender.
La contextualización sociocultural de los procesos de conocimiento.
***Construcción de las representaciones acerca de lo social y moral** en el 1º y 2º ciclo de la E G B.
El contexto social y la interacción grupal. Establecimiento de vínculos.
La complejidad del aprendizaje en el aula. El grupo y el aprendizaje. Diferentes tipos de agrupamientos. Contribución de desarrollos teóricos de la Psicología Social.
***El Juego**
El juego del niño y sus deseos. Aportes de las diferentes teorías en torno al lugar que ocupa el juego en la infancia.
Tipos de juegos: funcionales, simbólicos, dramáticos, reglados, en grupos. El juego y el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Casas, Ferrá: Infancia." Perspectivas Psicosocial". Paidos. 1998??????
- Carli, Sandra, Lescano, Alicia y otros": De la familia a la Escuela". Santillan. Bs.As. 1999
- Freud, S.: "Obras completas". ¿ editorial?
- Revistas del Instituto de las Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letra. UBA. Miño y Dávila. Editores¿ año?
- Colls, Palacios y Marchessi: "El Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo I Y II (editorial , año?)

Escaneado con CamScanner

- Psicología Evolutiva. Tomo I , II y III (editorial , año?)

CAMPO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA

TALLER DE COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA: 1er año, régimen anual, 3 horas cátedras semanales

Síntesis explicativa

Este espacio se piensa como un lugar en el que hablar y escuchar, leer y escribir se constituyan en una posibilidad para ampliar el universo cognoscitivo y sobre todo permitir una práctica lingüístico-discursiva que se considera indispensable para un docente.

En este sentido, desarrollar las potencialidades lingüísticas y literarias del sujeto es también profundizar la visión de contenidos significativos de la cultura. Se propone realizar experiencias de producción y comprensión de textos en contexto y, a partir de ellas, llegar a la reflexión metalingüística y metadiscursiva.

Contenidos básicos

El lenguaje en las prácticas orales y escritas y su relación con las conceptualizaciones acerca de la lengua y la literatura. Los problemas derivados de la enunciación. Los textos "en situación": los aportes de la pragmática y del análisis del discurso en relación con la práctica de la lectura y la escritura. Las experiencias de lectura en relación con el texto, el paratexto y el contexto. Los procesos interpretativos en el análisis concreto de textos literarios y no literarios. Los procesos de escritura y de reescritura como formas de evaluación de la propia práctica. Experiencias de lectura y análisis, y de escritura de textos propios del discurso escolar –informes, reglamentaciones, documentos curriculares, etc.-

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO,TH: *Teoría Estética*, Madrid, Taurus, 1979
ALVARADO, MAITE. *Paratexto*, Bs. As, UBA, 1994.
AUSTIN, J.L: *Cómo hacer cosas con palabra*, Bs. As, Paidós, 1982.
BAJTIN, M. *Estética de la creación verbal*, Méjico, S. XXI, 1982.
BARTHES, R. *El susurro del lenguaje*, Bs. As, Paidós, 1987.
BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística general*, Madrid, S. XXI, 1982.
BERNÁRDEZ, E. *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Calpe, 1982.
BOURDIEU P: *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Anagrama, Barcelona, 1995.
BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza Editorial, Madrid, 1989, Cap 8.
BRUNER, J. *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*, Ediciones Paidós, Bs.As, 1994-Caps.1,2,3.
CHOMSKY, N., PIAGET, J.: *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*, España, Grijalbo.
DERRIDA,J: *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*, Barcelona, Paidós, 1989.
DESINANO - BARDONE: *Estudios sobre interacción dialógica*.Rosario, Homo Sapiens,1997.
DUCROT, O: *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Hachette, 1984
DUCROT-TODOROV: *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*, Siglo XXI, México, 1986.
EAGLETON T: *Introducción a la teoría literaria*, F.C.E., Madrid, 1993.
ECO U: *Lector in fábula*. Barcelona, Lumen, 1982.
FOUCAULT, M: *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1979.
GENETTE G: *Palimpsestos*, España, Taurus, 1989.

Escaneado con CamScanner

GENETTE,G: *Figuras III*, Barcelona, Lumen, 1989.
GRILLO- NIGRO: *Las palabras de la lengua. Vocabulario de las ciencias del lenguaje para niveles medio y superior,* Bs.As, Magisterio del Río de la Plata, 2000.
HALLIDAY , M.A.K.: "La lengua y el orden natural" en *Lingüística De La Escritura. Debates entre Lengua y Literatura,* Visor- Manchester University, 1987.
JAKOBSON, R: *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Barral, 1975.
JAUSS H.R: *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Bs. As, Taurus, 1992.
KRISTEVA,J: *Semiótica*. Madrid, Fundamentos, 1978.
LOZANO, I - PEÑA - MARÍN: *Análisis Del Discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Cátedra, Madrid, 1986.
MAINGUENEAU, D: *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Hachette, Bs As, 1980.
ONG, WALTER. *Oralidad y escritura*, México, F.C.E, 1987.
PROPP, V: *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos, 1981.
REYZÁBAL VICTORIA: *La comunicación oral y su didáctica*,La Muralla, Madrid, 1997.
STEINER,G: *Lenguaje y silencio*, México, Gedisa, 1990.
VAN DIJK, T. *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 1980.
VAN DIJK, T. *La ciencia del texto*, Paidós. Barcelona. 1983.
VIGOTSKY: *Pensamiento y lenguaje*, Bs. As, Paidós, 1990.
KERBRAT ORECCHIONI, C: *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje,* Bs.As, Hachette.

LENGUA Y LITERATURA I Y SU DIDÁCTICA: 1er año, régimen anual, 3 horas cátedras semanales

Síntesis explicativa

Este espacio curricular propone el análisis de la problemática lingüística y literaria para planificar, conducir y evaluar los aprendizajes escolares. Al mismo tiempo se plantea la explicitación de los fundamentos teóricos del sistema lingüístico y del discurso, especialmente del literario, a partir de las experiencias de los sujetos en el lenguaje y su competencia lingüístico-discursiva. Por otra parte, se realiza una introducción en el campo de la didáctica sobre la base de que ésta surge del saber disciplinar y de la habilidad del docente para proponer a su grupo de alumnos, actividades y textos que convoquen a la realización de las prácticas lingüísticas involucradas en el desarrollo de los contenidos conceptuales.

Contenidos básicos

Conceptualizaciones fundamentales en Lingüística general especialmente desde Saussure, Jakobson y Benveniste: lenguaje, lengua, habla, discurso, signo lingüístico. La gramática oracional como instrumento descriptivo del sistema de la lengua. Comprensión de las relaciones y diferencias entre los modelos teóricos lingüísticos y gramaticales y los fenómenos lingüísticos concretos. El lenguaje en la comunicación. Funciones del lenguaje. Las competencias lingüístico-discursivas, pragmáticas y comunicativas en la oralidad y en la escritura y su relación con distintos modelos teóricos. Introducción al análisis de interacciones lingüístico-discursivas con niños de EGB 1 y 2. El rol de las intervenciones del adulto y la orientación hacia la textualización oral autónoma de diferentes tipos textuales por parte del niño. Las variedades lingüísticas, su manifestación en los distintos niveles del sistema y su incidencia en los comportamientos sociales: aceptación y discriminación en los ámbitos escolares. El rol de la escuela en el acceso a la variedad estándar. Discursos y textos a la luz de distintos puntos de vista teóricos. Las diferentes posibilidades teóricas de clasificación y análisis de los textos. La lectura y el análisis de distintos tipos textuales en los dos ciclos. El discurso literario: su especificidad. Conceptualizaciones fundamentales en el ámbito de la teoría literaria. Textos literarios

Escaneado con CamScanner

para niños.

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO,TH: *Teoría Estética*, Madrid, Taurus, 1979
ALVARADO, MAITE. *Paratexto*, Bs. As, UBA, 1994.
AUSTIN, J.L: *Cómo hacer cosas con palabra*, Bs. As, Paidós, 1982.
BAJTIN, M. *Estética de la creación verbal*, Méjico, S. XXI, 1982.
BARTHES, R. *El susurro del lenguaje*, Bs. As, Paidós, 1987.
BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística general*, Madrid, S. XXI, 1982.
BERNÁRDEZ, E. *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Calpe, 1982.
BOURDIEU P: *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Anagrama, Barcelona, 1995.
BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza Editorial, Madrid, 1989, Cap 8.
BRUNER, J. *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*, Ediciones Paidós, Bs.As, 1994-Caps.1,2,3.
CHOMSKY, N., PIAGET, J.: *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*, España, Grijalbo.
DERRIDA,J: *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*, Barcelona, Paidós, 1989.
DESINANO - BARDONE: *Estudios sobre interacción dialógica*.Rosario, Homo Sapiens,1997.
DUCROT, O: *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Hachette, 1984
DUCROT-TODOROV: *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*, Siglo XXI, México, 1986.
EAGLETON T: *Introducción a la teoría literaria*, F.C.E., Madrid, 1993.
ECO U: *Lector in fábula*. Barcelona, Lumen, 1982.
FOUCAULT, M: *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1979.
GENETTE G: *Palimpsestos*, España, Taurus, 1989.
GENETTE,G: *Figuras III*, Barcelona, Lumen, 1989.
GRILLO- NIGRO: *Las palabras de la lengua. Vocabulario de las ciencias del lenguaje para niveles medio y superior*, Bs.As, Magisterio del Río de la Plata, 2000.
HALLIDAY , M.A.K.: "La lengua y el orden natural" en *Lingüística De La Escritura. Debates entre Lengua y Literatura*, Visor- Manchester University, 1987.
JAKOBSON, R: *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Barral, 1975.
JAUSS H.R: *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Bs. As, Taurus, 1992.
KRISTEVA,J: *Semiótica*. Madrid, Fundamentos, 1978.
LOZANO, I - PEÑA - MARÍN: *Análisis Del Discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Cátedra, Madrid, 1986.
MAINGUENEAU, D: *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Hachette, Bs As, 1980.
ONG, WALTER. *Oralidad y escritura*, México, F.C.E, 1987.
PROPP, V: *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos, 1981.
REYZÁBAL VICTORIA: *La comunicación oral y su didáctica*,La Muralla, Madrid, 1997.
STEINER,G: *Lenguaje y silencio*, México, Gedisa, 1990.
VAN DIJK, T. *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 1980.
VAN DIJK, T. *La ciencia del texto*, Paidós. Barcelona. 1983.
VIGOTSKY: *Pensamiento y lenguaje*, Bs. As, Paidós, 1990.
KERBRAT ORECCHIONI, C: *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Bs.As, Hachette.

MATEMÁTICA I Y SU DIDÁCTICA: 1er año, régimen anual, 4 horas cátedras semanales

Síntesis explicativa

Escaneado con CamScanner

Configurar un "marco general" de los espacios y de los contenidos fundamentales que deben integrar la formación matemática y didáctica de los futuros maestros de la Educación General Básica nos conduce a las diferentes aproximaciones y propuestas realizadas desde distintas perspectivas científicas y técnicas. Dentro de ellas, nuestro referente natural y básico, lo constituyen las propuestas elaboradas dentro del marco de la Ley Federal de Educación, tanto en los CBC de Formación Docente de Grado para Educación Inicial, EGB 1 y 2, como los CBC y distintos materiales de apoyo para la capacitación docente de estos niveles, que se han ido elaborando desde año 1995 hasta la actualidad, tanto a nivel Nacional como Jurisdiccional.

La investigación educativa plantea en la actualidad, una enseñanza caracterizada por la complejidad, incertidumbre, multidimensionalidad y singularidad del hecho educativo.

Ante esta situación, no cabe duda que son necesarias nuevas competencias profesionales para poder afrontar la labor docente. Competencias que incidan en la capacidad de diseñar, desarrollar, y modificar desde su propia interpretación, el curriculum matemático prescriptivo, y por tanto, en la capacidad de tomar decisiones y de resolver los problemas cotidianos del aula.

Nuestra labor como formadores consiste en preparar a los futuros profesores para poder afrontar dichas competencias desde las mejores condiciones.

Durante su período de formación inicial, el futuro profesor debe comenzar la elaboración de aquellas estrategias profesionales que le permitan enfrentarse y resolver situaciones educativas. Para ello, el profesor necesita un marco de referencia que le provea de instrumentos de análisis y reflexión sobre su práctica, sobre su significado, sobre el tipo de contenidos a trabajar, sobre cómo aprenden sus alumnos, sobre cómo enseñar, sobre el contexto y sobre las características de las disciplinas.

El enfoque actual con que han de trabajarse los contenidos de Matemática deberá tener en cuenta:

- La comprensión conceptual.
- Las experiencias y los conocimientos matemáticos previos de los futuros docentes.
- La habilidad para plantear problemas y resolverlos utilizando distintas estrategias, teniendo en cuenta que la Matemática es una habilidad humana a la que todos pueden acceder.
- La significatividad y funcionalidad de la Matemática a través de su conexión con el mundo real y con otras ciencias.
- La potencia de la misma para modelizar problemas de las otras disciplinas a partir de su poder de estructuración lógica y de su lenguaje.
- El valor de las nuevas tecnologías (calculadoras, calculadoras gráficas, computadoras, multimedia) que se incorpora al aula no sólo para simplificar los cálculos, sino por la posibilidad que brinda de "experimentar" matemáticamente.
- La cohesión interna de la matemática.
- El valor de la matemática en la cultura y la sociedad.

Contenidos básicos de la Matemática

NÚMEROS Y OPERACIONES. Sistemas de numeración. Evolución Histórica.. Conjuntos Numéricos: Números Naturales, Enteros, Racionales e Irracionales. Diferentes contextos, sentidos y representaciones de los conjuntos numéricos. Comparación, ordenación y densidad. Operaciones y propiedades. Algoritmos. Tipos de problemas que resuelven. Justificación. Divisibilidad. Números primos. Divisor común mayor. Múltiplo común menor.

LENGUAJE MATEMÁTICO el lenguaje matemático y el lenguaje común. El lenguaje gráfico y el algebraico. Funciones. Formas de representación. La función lineal. Funciones elementales.

Escaneado con CamScanner

NOCIONES GEOMÉTRICAS: Geometría y su objeto de estudio. Relaciones espaciales. Posiciones relativas de rectas y planos. Sistemas de referencias. Coordenadas. Instrumentos de geometría. Usos.

Contenidos básicos de la didáctica de la Matemática

Objeto de la Didáctica de la Matemática. Diferentes concepciones y enfoques. Epistemología genética y didáctica de la matemática. El saber matemático y la transposición didáctica. Epistemología y didáctica de la matemática. Representaciones, concepciones y relaciones del saber desde el punto de vista de la evolución histórica de los conocimientos matemáticos. Ubicación de los contenidos matemáticos específicos desarrollados, en el currículo del nivel. Situaciones didácticas. El "problema" en la historia de la matemática y en el aula en relación con los contenidos abordados. Errores y obstáculos. La evaluación de los conocimientos matemáticos en el nivel.

BIBLIOGRAFÍA

Alsina y otros: Enseñar matemáticas Ed.Grao-Barcelona-1996

Amenedo y otros: Matemática 8 y 9-Editorial Santillana-1996

Baroody, Arthur: El pensamiento matemático de los niños. Aprendizaje Visor-Madrid-1994

Bressan Ana María y otras: Los CBC y la enseñanza de la Matemática – A Z Editores-Buenos Aires- 1997

Brissiaud R: El aprendizaje del cálculo. Aprendizaje Visor. Madrid 1993

Cañon Loyes, Camino. *Matemática Creación Y Descubrimiento.* Editorial España 1999

Castelnuovo, Ema: Geometría Intuitiva- Ed. Labor- España-1969

Chevallard Ives. La transposición didáctica- Ed. Aique- Buenos Aires-1997

Chouhy Aguirre: Explorando y creando la Matemática - Ediciones Aula Abierta.-1994

Clementes y otros: Geometría con aplicaciones y resolución de problemas- Andinos Wesley Longman de México S.A. -1998

Corbalán: La Matemática aplicada a la vida cotidiana- Graó- Barcelona-1998

De Guzmán Miguel: Matemática 1y 2. -Edit.Anaya-1996

Dickson y otros: El aprendizaje de las Matemáticas -Edit.Labor España.-1991.

Diseño curricular y orientaciones didácticas de Matemática para E.G.B (1er ciclo) (Provincia de Santa Fe)

Foster Alan y otros: Matemáticas: aplicaciones y conexiones- Mc Graw Hill Interamericana S.A.-Colombia- 2000

Gadino, A: Matemática escolar- Ed. Aula- Uruguay-1999

Gardner, H: La mente no escolarizada- Paidós - Buenos Aires-1991

Guibert A., Lebeaume J. Y Mousset R. : *Actividades Geométricas Para Educación Infantil Y Primaria.* Editorial Narcea S.A. España 1993

Houssay, Romero y Vicente: Matemática Intuitiva- Ed Troquel - Buenos Aires-1969

Hughes, Martín: Los niños y los números - Ed. Planeta- |Barcelona-1987

Informe Cockcroft: Las Matemáticas sí cuentan - Ministerio de Educación y Ciencia-Madrid-1985.

Kamii, Constance: El niño reinventa la Aritmética- Aprendizaje Visor.-1988

Latorre y otros: Matemática 8 y 9-Ed.Santillana-1998

Lerner Delia. *L A Matemática En La Escuela Aquí Y Ahora.* Aique. Agentina 1994.

Maza Carlos- Aritmética y representación – Edit. Paidós- 1995

National Council of Teachers of Mathematics: Estandares curriculares y de evaluación para la Educación Matemática- Edición en castellano de la Sociedad Andaluza de Educación Matemática "Thales"

Orton A., Didáctica De La Matemática. Editorial Morata España (1996)

Escaneado con CamScanner

Parra,C y Saiz I(Compiladoras):Didáctica de la Matemática. Aportes y reflexiones. Edit.Paidós Educador.1994.-
Revistas educativas: Uno, Novedades educativas, y otras.
Rodríguez Margarita: Matemática 8 y 9- Ed. Mc Graw Hill-1998-
Sadosky Patricia Y Otros. Matemática I Y II. Editorial Santillana. Argentina.
Saiz, Irma: Los niños, los maestros y los números. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.-1993. -
Santaló Luis: Matemática (Iniciación a la creatividad) 1-2 y 3 Edit. Kapelusz- 1995
Santaló, Luis: Enfoques: hacia una Didáctica humanística de las Matemáticas- Edit. Kapelusz- 1990
Serio Ada y otro: Geometría hoy. Homo Sapiens Ediciones-Rosario-1998
Serio Ada: Matemática: un desafío cotidiano. Homo Sapiens Ediciones -Rosario-1996
Sobel y otros: Algebra- Addison Wesley Longman de México S.A.-1998
Vergnaud, Gerard: Aprendizaje y didáctica. ¿Qué hay de nuevo? Edicial- Buenos Aires-1994
Vergnaud, Gerard: El niño, las matemáticas y la realidad- Ed. Trillas- México-1991
Viera Ana M: Matemáticas y medio- Díada Editoras- Sevilla- 1991
Villella J.: Sugerencias Para La Clase De Matemática. Editorial Aique. Argentina 1996
Whimbey: Comprender y resolver problemas.- Aprendizaje Visor.Madrid.-1993.
Buschiazzo y otras: PREM 1-2-3-4-5-y7- UNR Editora- 1999
Cattáneo, L y otros: Matemática hoy en la EGB- Homo Sapiens Ediciones-1997
Cerquetti Aberkane: Enseñar Matemática en los primeros ciclos- Edicial-1997
Dallura, Lucía: la Matemática y su Didáctica en el primero y segundo ciclo de la EGB. Edit. Aique-1999
Fernández Baroja F., Llopis Paret, A., Pablo Marco C. (1991) "Matemáticas básicas": dificultades de aprendizaje y recuperación " E. Santillana. Madrid. España.
Kopitowski, Ada (1999) "Enseñanza de la matemática. Entre el discurso y la práctica". Edit. Aique. Buenos Aires.
Maza Carlos- Aritmética y representación – Edit. Paidós- 1995
Montserrat Moreno- La Pedagogía operatoria- Edit Laia-Barcelona-1989
Pimm, David (1990) "El lenguaje matemático en el aula "Ediciones Morata. Madrid. España.
Resnick, L. y Ford, W. (1991) "La enseñanza de la matemática y sus fundamentos psicológicos". Paidós. Barcelona
Terezinha Carra. her: En la vida diez, en la escuela cero. Siglo Veintiuno Ediciones-1988

CIENCIAS NATURALES I Y SU DIDÁCTICA: 1er año, régimen anual, 4 horas cátedras semanales

Síntesis explicativa

Esta estructura no prescribe una organización curricular para su enseñanza. De igual modo la presentación de los núcleos temáticos no supone un orden para su tratamiento. Los mismos no deben ser tratados en forma aislada ni secuenciada, sino a través de conexiones e integraciones que aseguren al futuro docente una visión orgánica y estructurada de los contenidos de Ciencias Naturales con los contenidos didácticos que les corresponde estudiar.

En Ciencias Naturales y su Didáctica I, se plantea introducir al alumno, futuro docente, en la problemática actual del debate epistemológico relacionado con las Ciencias.

A partir de esto, se propone que el desarrollo de Contenidos Básicos surja de una visión holística del mundo natural que relacione: la estructura de los sistemas inertes y biológicos, sus interacciones, las funciones de nutrición y las intervenciones humanas en relación con los recursos naturales.

Escaneado con CamScanner

Esta visión supone un enfoque integrado de los ejes: las características de la vida, fenómenos físicos y químicos, la Tierra y el Universo.

Los contenidos conceptuales se organizan alrededor de algunos conceptos fundamentales, tales como diversidad y unidad, cambio, permanencia y evolución e interacción. De allí el enfoque sistémico propuesto como punto de abordaje estratégico.

Los aspectos relacionados con la Práctica de la Enseñanza se estructuran desde las concepciones teóricas, pero se desarrollan a partir del primer año, progresivamente, y apuntan a permitir al futuro docente, una continua revisión reflexiva y crítica de la propia formación y capacitación adquirida.

Todos los aspectos antes mencionados serán atravesados por las actitudes relacionadas con el quehacer de las Ciencias Naturales que remiten a la formación de competencias en aspectos que hacen al desarrollo personal, sociocomunitario y del conocimiento científico-tecnológico.

Contenidos básicos

Introducción a la epistemología de las ciencias naturales

-Ubicación de las Ciencias Naturales en el campo general del conocimiento. La construcción del conocimiento cotidiano, escolar y científico.Concepciones de ciencia, de aprendizaje y de enseñanza escolar que subyacen en las diferentes propuestas de enseñanza de las Ciencias Naturales. Relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. Contextualización histórica de las principales teorías sobre fenómenos y procesos del mundo natural. El pensamiento divergente y la formulación de teorías alternativas.

Los sistemas y sus interacciones

Los Seres vivos y el ambiente. Teoría general de los sistemas. Sistemas: concepto, componentes. Clasificación. Niveles Sistémicos. Ecosistemas: factores bióticos y abióticos. Relaciones de los seres vivos entre sí y con su entorno.

Niveles de organización en el ecosistema: Individuo, sus características. Unidad vital, estructura y fisiología celular. Diferencias entre la célula vegetal y animal. Población, estructura y dinámica: densidad, distribución. Especie.

Comunidad: relaciones intra e interespecíficas. Interacciones tróficas.

Materia, energía y cambios. La materia y sus propiedades. Estructura de la materia. Modelo atómico. Tabla periódica.

Sistemas materiales homogéneos y heterogéneos. Separación de fases y fraccionamiento de soluciones. Energía. Formas y transformaciones.Teoría cinético-molecular. Calor y temperatura. Formas de propagación del calor. Estados de agregación de la materia. Cambios de estado.

Las transformaciones de la materia y la energía en los seres vivos. Nutrición en productores. Ciclos bio-geo-químicos. Flujo de la energía. Nutrición en consumidores. La nutrición en el hombre. Sistemas digestivo, respiratorio,
circulatorio y excretor. Su integración fisiológica. Nutrición y alimentación. Dieta balanceada. Prevención de desórdenes alimentarios.

Origen y evolución de los ambientes físicos

El ambiente y su potencial integrador y globalizador. Regresión y sucesión de los ecosistemas. La educación ambiental.

El desarrollo sustentable: recursos naturales renovables y no renovables. Los cambios climáticos, la pérdida de la biodiversidad y la contaminación como problemáticas que contribuyen a la crisis ambiental.

La práctica de la enseñanza de las ciencias naturales

El conocimiento del Diseño Curricular. Observación, planificación, conducción y evaluación de procesos de exploración e investigación experimental del mundo natural en el contexto escolar. Diseño, conducción y evaluación de propuestas de trabajo que integren contenidos de diferentes disciplinas alrededor de una temática y/o problemática del mundo natural.

Escaneado con CamScanner

Selección, secuenciación y organización de los contenidos a partir de las ideas básicas. Intervenciones de enseñanza. La indagación en el aula. El modelo didáctico de la investigación. La utilización de recursos para trabajar en el área de Ciencias. Los libros de texto: análisis crítico de los mismos. Evaluación de estrategias de enseñanza mediante el análisis de la propia práctica. Evaluación del aprendizaje de los alumnos mediante la utilización de diferentes instrumentos e indicadores.

BIBLIOGRAFÍA

Ander-Egg, Ezequiel- 1995-" Cómo elaborar un proyecto" Guía para diseñar proyectos sociales y culturales"- Edit. Lumen

Blok, Rita- 1995- "En el desayuno también hay química "– Edic. Magisterio del Río de la Plata

Busquets, M. Dolors, y otros- 1995- "Los temas transversales"- Ed Santillana

Curtis, H., Barnes N., "Biología" - Ed. Médica Panamericana. Madrid, 1993

Chang, R. – "Química". Edit. McGraw-Hill. México. 1992

Driver, R. y otros. "Ideas Científicas en la Infancia y la Adolescencia". Ediciones Morata. Madrid. 1996.

Diseño Curricular para 1er. y 2do Ciclos de la E.G.B., 1997. Min. De Educ. de la Pcia de Santa Fe

Fourez, G. - 1997 – "Alfabetización Científica y tecnológica". Ed. Colihue. Buenos Aires

Fried, George. "Biología". Edit. McGraw-Hill.- Madrid. 1990

Fumagalli, L., 1992. "El desafío de enseñar Ciencias Naturales", Bs-As. Edit.Troquel

Galagovsky Kurman, Lydia. "Redes Conceptuales. Aprendizaje, comunicación y memoria". Lugar Editorial S.A. Buenos Aires. 1996

Gaskins, I. y otro. "Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela". Edit Paidós. México. 1999.

Giordano, M. - Cometta A. - 1991 – "Enseñar y aprender Ciencias Naturales" - Ed. Troquel.

Harlen,W.- 1994-" Enseñanza y aprendizaje de las ciencias"- Ediciones Morata

Kaufman, M. y Fumagalli, L,." Enseñar Ciencias Naturales. Reflexiones y propuestas didácticas". Buenos Aires. Edit. Paidós,1999

Kechichian, G 1997. "Educ. Ambiental: una propuesta para la acción". Bs.As. Edit. Santillana

Latorre, M.L. - Pajuelo, M. -1995 –" Didáctica de las Ciencias Experimentales". Ed Alambique

López, Carlos. "Talleres ¿Cómo hacerlos?" . Ed. Industria Gráfica del Libro – Buenos Aires, 1993

Margalef, R 1995" Ecología". Barcelona. Omega

Mc Mahon, T. y otro. "Tamaño y vida". - Edit. Labor. Barcelona. 1998

Otero, A. 1998. "Medio ambiente y educación", Novedades educativas

Porlan, Rafael – "Constructivismo y Escuela" - Ed. Diada.

Porlan, R. - Rivero García - 1997 – "Enseñanza de las Ciencias" - Departamento de didáctica de las Ciencias - Universidad de Sevilla.

Tyller Miller, G. 1994. "Ecología y Medio Ambiente". México. Grupo Editorial Iberoamericano.

Welch, Claude y otros - 1979 – "Ciencias Biológicas de las Moléculas al hombre". Versión azul - BSCS - Caracas -Venezuela.

Weinberg, R. - 1990 – "Moléculas de la vida" - Universidad de California.

Weissman, H., "Didáctica de las Ciencias Naturales". Ed. Paidós. México, 1994

Wolovelsky, E. - Aljanati, D. - 1998 – "Biología I "- La vida en la tierra. Ed. Colihue.

LENGUA Y LITERATURA II Y SU DIDÁCTICA: 2do año, régimen anual, 3 horas cátedras semanales

Escaneado con CamScanner

Síntesis explicativa

Este espacio curricular aborda aspectos claves que el maestro de EGB 1 y 2 debe incorporar como saber disciplinar, que le permita el diseño de actividades que promuevan la realización de prácticas lingüísticas orales y escritas en el aula. Se planteará el proceso de alfabetización con detenimiento así como las estrategias para orientar este proceso. Por otra parte se tendrá en cuenta la elaboración de estrategias fundamentalmente relacionadas con la orientación de las actividades correspondientes a la escritura, a la gramática y a la ortografía como aspectos destinados al logro de una escritura socialmente aceptable. En relación con Literatura, se aborda el acceso a un tipo de discurso caracterizado básicamente por su intención estética, cuya realización se basa fundamentalmente en recursos lingüísticos capaces de movilizar emociones y sentimientos. En este sentido las actividades tenderán a elaborar estrategias de trabajo a través de las cuales el maestro oriente al niño para acceder al análisis del texto literario en función de esos efectos estéticos.

Contenidos básicos

El acceso del niño al lenguaje verbal: puntos de vista fundamentales de las teorías de adquisición. El análisis de la interacción dialógica maestro-niño y entre niños como práctica lingüístico-discursiva que abre las posibilidades de socialización y de aprendizajes por parte del niño en relación con los diferentes ciclos. Distintas posibilidades de textualización en la oralidad: las intervenciones del docente como estrategias orientadoras de los textos infantiles. Encuadre teórico del proceso de alfabetización: factores que inciden. Discusión acerca de los métodos de enseñanza. La orientación del maestro a lo largo de todo el proceso. Criterios y pautas de evaluación aplicadas al proceso de alfabetización. La escritura de diferentes tipos textuales y su análisis. Los procesos implicados en la textualización: escritura/reescritura. Elaboración de estrategias didácticas para su orientación, seguimiento y evaluación. Los conocimientos gramaticales y su función instrumental en el logro de escrituras socialmente adecuadas: de la práctica lingüística a la normativa. Elaboración de estrategias didácticas para la orientación, seguimiento y evaluación de los procesos lectores. La Literatura como tipo de discurso sustentado por los efectos estéticos del lenguaje. Modalidades de lectura, comentario y análisis de textos literarios en el primero y en el segundo ciclo.

Estudio crítico de las propuestas curriculares de los CBC, los diseños curriculares jurisdiccionales y otros materiales propuestos por las autoridades educativas como marco referencial de la actividad áulica. Estudio crítico de distintos tipos de materiales didácticos, especialmente manuales y cuadernos de actividades.

BIBLIOGRAFÍA

ADORNO,TH: *Teoría Estética*, Madrid, Taurus, 1979

ALVARADO, MAITE. *Paratexto*, Bs. As, UBA, 1994.

AUSTIN, J.L: *Cómo hacer cosas con palabra*, Bs. As, Paidós, 1982.

BAJTIN, M. *Estética de la creación verbal*, Méjico, S. XXI, 1982.

BARTHES, R. *El susurro del lenguaje*, Bs. As, Paidós, 1987.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística general*, Madrid, S. XXI, 1982.

BERNÁRDEZ, E. *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Calpe, 1982.

BOURDIEU P: *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Anagrama, Barcelona, 1995.

BRUNER, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza Editorial, Madrid, 1989, Cap 8.

BRUNER, J. *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*, Ediciones Paidós, Bs.As, 1994-Caps.1,2,3.

CHOMSKY, N., PIAGET, J.: *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*, España, Grijalbo.

DERRIDA,J: *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*, Barcelona, Paidós, 1989.

Escaneado con CamScanner

DESINANO - BARDONE: *Estudios sobre interacción dialógica*.Rosario, Homo Sapiens,1997.
DUCROT, O: *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Hachette, 1984
DUCROT-TODOROV: *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*, Siglo XXI, México, 1986.
EAGLETON T: *Introducción a la teoría literaria*, F.C.E., Madrid, 1993.
ECO U: *Lector in fábula*. Barcelona, Lumen, 1982.
FOUCAULT, M: *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1979.
GENETTE G: *Palimpsestos*, España, Taurus, 1989.
GENETTE,G: *Figuras III*, Barcelona, Lumen, 1989.
GRILLO- NIGRO: *Las palabras de la lengua. Vocabulario de las ciencias del lenguaje para niveles medio y superior*, Bs.As, Magisterio del Río de la Plata, 2000.
HALLIDAY , M.A.K.: "La lengua y el orden natural" en *Lingüística De La Escritura. Debates entre Lengua y Literatura*, Visor- Manchester University, 1987.
JAKOBSON, R: *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Barral, 1975.
JAUSS H.R: *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Bs. As, Taurus, 1992.
KRISTEVA,J: *Semiótica*. Madrid, Fundamentos, 1978.
LOZANO, I - PEÑA - MARÍN: *Análisis Del Discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Cátedra, Madrid, 1986.
MAINGUENEAU, D: *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Hachette, Bs As, 1980.
ONG, WALTER. *Oralidad y escritura*, México, F.C.E, 1987.
PROPP, V: *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos, 1981.
REYZÁBAL VICTORIA: *La comunicación oral y su didáctica*,La Muralla, Madrid, 1997.
STEINER,G: *Lenguaje y silencio*, México, Gedisa, 1990.
VAN DIJK, T. *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 1980.
VAN DIJK, T. *La ciencia del texto*, Paidós. Barcelona. 1983.
VIGOTSKY: *Pensamiento y lenguaje*, Bs. As, Paidós, 1990.
KERBRAT ORECCHIONI, C: *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Bs.As, Hachette.

MATEMATICA II Y SU DIDÁCTICA: 2do año, régimen anual, 4 horas cátedras semanales.

Síntesis explicativa

Configurar un "marco general" de los espacios y de los contenidos fundamentales que deben integrar la formación matemática y didáctica de los futuros maestros de la Educación General Básica nos conduce a las diferentes aproximaciones y propuestas realizadas desde distintas perspectivas científicas y técnicas. Dentro de ellas, nuestro referente natural y básico, lo constituyen las propuestas elaboradas dentro del marco de la Ley Federal de Educación, tanto en los CBC de Formación Docente de Grado para Educación Inicial, EGB 1 y 2, como los CBC y distintos materiales de apoyo para la capacitación docente de estos niveles, que se han ido elaborando desde año 1995 hasta la actualidad, tanto a nivel Nacional como Jurisdiccional.

La investigación educativa plantea en la actualidad, una enseñanza caracterizada por la complejidad, incertidumbre, multidimensionalidad y singularidad del hecho educativo.

Ante esta situación, no cabe duda que son necesarias nuevas competencias profesionales para poder afrontar la labor docente. Competencias que incidan en la capacidad de diseñar, desarrollar, y modificar desde su propia interpretación, el curriculum matemático prescriptivo, y por tanto, en la capacidad de tomar decisiones y de resolver los problemas cotidianos del aula.

Nuestra labor como formadores consiste en preparar a los futuros profesores para poder afrontar dichas competencias desde las mejores condiciones.

Escaneado con CamScanner

Durante su período de formación inicial, el futuro profesor debe comenzar la elaboración de aquellas estrategias profesionales que le permitan enfrentarse y resolver situaciones educativas. Para ello, el profesor necesita un marco de referencia que le provea de instrumentos de análisis y reflexión sobre su práctica, sobre su significado, sobre el tipo de contenidos a trabajar, sobre cómo aprenden sus alumnos, sobre cómo enseñar, sobre el contexto y sobre las características de las disciplinas.
El enfoque actual con que han de trabajarse los contenidos de Matemática deberá tener en cuenta:

- La comprensión conceptual.
- Las experiencias y los conocimientos matemáticos previos de los futuros docentes.
- La habilidad para plantear problemas y resolverlos utilizando distintas estrategias, teniendo en cuenta que la Matemática es una habilidad humana a la que todos pueden acceder.
- La significatividad y funcionalidad de la Matemática a través de su conexión con el mundo real y con otras ciencias.
- La potencia de la misma para modelizar problemas de las otras disciplinas a partir de su poder de estructuración lógica y de su lenguaje.
- El valor de las nuevas tecnologías (calculadoras, calculadoras gráficas, computadoras, multimedia) que se incorpora al aula no sólo para simplificar los cálculos, sino por la posibilidad que brinda de "experimentar" matemáticamente.
- La cohesión interna de la matemática.
- El valor de la matemática en la cultura y la sociedad.

Contenidos Básicos de la Matemática

GEOMETRÍA: Cuerpos, figuras: elementos, relaciones, propiedades, clasificaciones. Nociones de congruencia y semejanza. Movimientos rígidos. Transformaciones topológicas, proyectivas y métrica.

MEDIDA: Magnitudes: medida de cantidades. Unidades arbitrarias y convencionales: sistemas de medición. Medición, estimación y errores en medición. Magnitudes directas e inversamente proporcionales. Tipos de problemas.. Expresiones usuales de la proporcionalidad.

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN: Formas de presentación de la información Frecuencia. Parámetros estadísticos. Combinatoria: Problemas de conteo. Permutaciones. Variaciones y combinaciones. Suceso. Concepto de probabilidad. Definición clásica y experimental.

Contenidos Básicos de la Didáctica de la Matemática.

Epistemología genética y didáctica de la matemática. El saber matemático y la transposición didáctica. Epistemología y didáctica de la matemática. Representaciones, concepciones y relaciones del saber desde el punto de vista de la evolución histórica de los conocimientos matemáticos abordados. Ubicación de los contenidos matemáticos específicos desarrollados, en el currículo del nivel. Situaciones didácticas. El "problema" en la historia de la matemática y en el aula en relación con los contenidos básicos. Errores y obstáculos. La evaluación de los conocimientos matemáticos en el nivel.

BIBLIOGRAFÍA

Alsina y otros: Enseñar matemáticas. Ed.Grao-Barcelona-1996
Amenedo y otros: Matemática 8 y 9-Editorial Santillana-1996
Bressan Ana María y otras: Los CBC y la enseñanza de la Matemática-AZ Editores-Buenos Aires- 1997
Brissiaud R: El aprendizaje del cálculo. Aprendizaje Visor. Madrid.1993
Cañon Loyes, Camino. *Matemática Creación Y Descubrimiento.* Editorial.España 1999

Escaneado con CamScanner

Castelnuovo, Ema: Geometría Intuitiva- Ed. Labor- España-1969
Chevallard Ives: La transposición didáctica- Ed. Aique- Buenos Aires-1997
Clemens y otros: Geometría con aplicaciones y resolución de problemas- Addison Wesley Longman de México S.A. -1998
Corbalán: La Matemática aplicada a la vida cotidiana- Graó- Barcelona-1998
De Guzmán Miguel: Matemática 1y 2. -Edit.Anaya-1996. -
Dickson y otros: El aprendizaje de las Matemáticas.-Edit.Labor.España.-1991. -
Diseño curricular y orientaciones didácticas de Matemática para E.G.B.(2º ciclo) (Provincia de Santa Fe).
Foster Alan y otros: Matemáticas: aplicaciones y conexiones- Mc Graw Hill Interamericana S.A.-Colombia- 2000
Gadino, A: Matemática escolar- Ed. Aula- Uruguay-1999
Gardner, H: La mente no escolarizada- Paidós-Buenos Aires-1991
Guibert A., Lebeaume J. Y Mousset R. : *Actividades Geométricas Para Educación Infantil Y Primaria*. Editorial Narcea S.A. España 1993
Houssay, Romero y Vicente: Matemática Intuitiva- Ed Troquel - Buenos Aires-1969
Informe Cockcroft: Las Matemáticas sí cuentan - Ministerio de Educación y Ciencia- Madrid-1985.
Kamii, Constance: El niño reinventa la Aritmética- Aprendizaje Visor.-1988
Latorre y otros: Matemática 8 y 9-Ed.Santillana-1998
Lerner Delia. *L A Matemática En La Escuela Aquí Y Ahora*. Aique. Agentina 1994.
MATEMÁTICAS: CULTURA Y APRENDIZAJE. COLECCIÓN. EDITORIAL: SINTESIS
Maza Carlos- Aritmética y representación – Edit. Paidós- 1995
National Council of Teachers of Mathematics: Estandares curriculares y de evaluación para la Educación Matemática- Edición en castellano de la Sociedad Andaluza de Educación Matemática "Thales"
Orton A., Didáctica De La Matemática. Editorial Morata España (1996)
Parra, C y Saiz I(Compiladoras): Didáctica de la Matemática. Aportes y reflexiones. Edit.Paidós Educador.1994.-

REVISTAS EDUCATIVAS: UNO, NOVEDADES EDUCATIVAS, y OTRAS.
Rodríguez Margarita: Matemática 8 y 9- Ed. Mc Graw Hill-1998-
Sadosky Patricia Y Otros. Matemática I Y II. Editorial Santillana. Argentina.
Santaló Luis: Matemática (Iniciación a la creatividad) 1-2 y 3 Edit. Kapelusz- 1995
Santaló, Luis: Enfoques:hacia una Didáctica humanística de las Matemáticas- Edit. Kapelusz- 1990
Serio Ada y otro: Geometría hoy. Homo Sapiens Ediciones-Rosario-1998
Serio Ada: Matemática: un desafío cotidiano. Homo Sapiens Ediciones -Rosario-1996
Sobel y otros: Algebra- Addison Wesley Longman de México S.A.-1998
Vergnaud, Gerard: Aprendizaje y didáctica. ¿Qué hay de nuevo? Edicial - Buenos Aires-1994
Vergnaud, Gerard: El niño, las matemáticas y la realidad- Ed. Trillas- México-1991
Viera Ana M: Matemáticas y medio- Díada Editoras- Sevilla- 1991
Villella J: Sugerencias Para La Clase De Matemática. Editorial Aique. Argentina 1996
Whimbey: Comprender y resolver problemas.- Aprendizaje Visor.Madrid.-1993. -
Buschiazzo y otras: PREM 1-2-3-4-5-y7- UNR Editora- 1999
Cattáneo, L y otros: Matemática hoy en la EGB- Homo Sapiens Ediciones-1997
Dallura, Lucía: la Matemática y su Didáctica en el primero y segundo ciclo de la EGB. Edit. Aique-1999
Fernández Baroja F., Llopis Paret, A., Pablo Marco C. (1991) "Matemáticas básicas": dificultades de aprendizaje y recuperación " E. Santillana. Madrid. España.
Kopitowski, Ada (1999) "Enseñanza de la matemática. Entre el discurso y la práctica". Edit. Aique. Buenos Aires.
Maza Carlos- Aritmética y representación – Edit. Paidós- 1995

Escaneado con CamScanner

Pimm, David (1990) "El lenguaje matemático en el aula "Ediciones Morata. Madrid. España.
Resnick, L. y Ford, W. (1991) "La enseñanza de la matemática y sus fundamentos psicológicos". Paidós. Barcelona
Terezinha Carra. her: En la vida diez, en la escuela cero. Siglo Veintiuno Ediciones-1988

CIENCIAS NATURALES II Y SU DIDÁCTICA: 2do Año, régimen anual, 4 horas cátedras semanales

Síntesis explicativa

Esta estructura no prescribe una organización curricular para su enseñanza. De igual modo la presentación de los núcleos temáticos no supone un orden para su tratamiento. Los mismos no deben ser tratados en forma aislada ni secuenciada, sino a través de conexiones e integraciones que aseguren al futuro docente una visión orgánica y estructurada de los contenidos de Ciencias Naturales con los contenidos didácticos que les corresponde estudiar.

En Ciencias Naturales II y su Didáctica, se abordará, desde una perspectiva sistémica la estructura del Universo y las leyes que lo rigen, se analizará el origen de la vida y el proceso evolutivo, la unidad y diversidad y los procesos de adaptación y selección natural. Se considerarán las funciones de reproducción y los mecanismos de relación y homeostasis, así como las pautas sanitarias que tienden a la protección de la salud.

Mediante el análisis de leyes y principios, se sistematizarán los conocimientos acerca de las fuerzas y los movimientos, sistemas en equilibrio, el funcionamiento de máquinas simples y las principales variables que intervienen en la estática de los fluidos. Se estudiarán las características de las ondas luminosas y sonoras, la electricidad y el magnetismo.

Este cuerpo conceptual se desarrollará con una reflexión simultánea sobre estrategias de investigación, procedimientos y método de trabajo que emplean los científicos, sobre el lugar que ocupan los problemas, las hipótesis, la observación, la experimentación y la comunicación como así también la contextualización de los conceptos abordando la génesis de los mismos.

En relación con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales se propone analizar diversos modelos didácticos y las respuestas que ellos dan al qué, cómo y para qué se enseña. Este sustento teórico permitirá a los futuros docentes poner en acción con solvencia estrategias de enseñanza para planificar, conducir, y evaluar su propia práctica.

Todos los aspectos antes mencionados serán atravesados por las actitudes relacionadas con el quehacer de las Ciencias Naturales que remiten a la formación de competencias en aspectos que hacen al desarrollo personal, sociocomunitario y del conocimiento científico-tecnológico.

Contenidos básicos

Los fenómenos astronómicos y los procesos geológicos y morfológicos de la tierra

El Universo como sistema interactivo en permanente evolución. El sistema solar. Fenómenos asociados a los movimientos combinados de la Tierra, el Sol y la Luna: mareas, día, noche, eclipses. Estructura de la Tierra como resultado de procesos geodinámicos de morfogénesis tanto internos como externos. Historia de la Tierra: tiempo geológico. El ser humano en el espacio.

Unidad y diversidad de los seres vivos a través del tiempo

El origen de la vida y la evolución. Bases moleculares de la vida. Herencia. La vida como proceso de cambio. El origen de la vida. El proceso evolutivo. Unidad y diversidad de los seres vivos. Los reinos. Categorías taxonómicas. Los seres vivos

Escaneado con CamScanner

como sistemas que se autoperpetúan. Reproducción. Morfofisiología de los sistemas reproductores de plantas, animales y hombre. La problemática bioética: Clonación. Crecimiento y desarrollo. Sexualidad. Enfermedades de transmisión sexual. Hábitos saludables de higiene sexual. Importancia de la información y la prevención.

Los organismos y su relación con el medio. Los sistemas de relación en el organismo humano. Sistema osteo-artro-muscular. Fuerzas y movimiento. Trabajo y energía mecánica. Equilibrio. Máquinas simples. Sistemas nervioso y endocrino. Los órganos de los sentidos: vista y oído. Luz y sonido. Propagación de ondas. Características del sonido. Fenómenos de reflexión, refracción y reflexión de la luz. Receptores de estímulos. Electricidad y magnetismo. Sistema inmune. Noxas. Acciones de salud. Etapas de la salud a la enfermedad. Barreras. Sueros y vacunas.

LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

El conocimiento del Diseño Curricular. Observación, planificación, conducción y evaluación de procesos de exploración e investigación experimental del mundo natural en el contexto escolar. Diseño, conducción y evaluación de propuestas de trabajo que integren contenidos de diferentes disciplinas alrededor de una temática y/o problemática del mundo natural.

Selección, secuenciación y organización de los contenidos a partir de las ideas básicas. Intervenciones de enseñanza. La indagación en el aula. El modelo didáctico de la investigación. La utilización de recursos para trabajar en el área de Ciencias. Los libros de texto: análisis crítico de los mismos. Evaluación de estrategias de enseñanza mediante el análisis de la propia práctica. Evaluación del aprendizaje de los alumnos mediante la utilización de diferentes instrumentos e indicadores.

BIBLIOGRAFÍA

Ander-Egg, Ezequiel- 1995-" Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales"- Edit. Lumen

Ballenilla, Fernando ."Enseñar investigando". DIADA editora, 1995.

Blok, Rita- 1995- "En el desayuno también hay química "– Edic. Magisterio del Río de la Plata

Busquets, M. Dolors, y otros- 1995- "Los temas transversales"- Ed Santillana

Curtis, H., Barnes N., "Biología" - Ed. Médica Panamericana. Madrid, 1993

Chang, R. – "Química". Edit. McGraw-Hill. México. 1992

Diseño Curricular para 1er. y 2do Ciclos de la E.G.B., 1997. Min. De Educ. de la Pcia de Santa Fe

Driver, R. y otros. "Ideas Científicas en la Infancia y la Adolescencia". Ediciones Morata. Madrid. 1996.

Escarré Antonio, "Ambiente y sociedad". Edit. Santillana

Fourez, G. - 1997 – "Alfabetización Científica y tecnológica". - Ed. Colihue. Buenos Aires

Fried, George. "Biología "Edit. McGraw-Hill.- Madrid. 1990

Fumagalli, L., 1992. "El desafío de enseñar Ciencias Naturales", Bs-As. Edit.Troquel

Galagovsky Kurman, Lydia. "Redes Conceptuales. Aprendizaje, comunicación y memoria". Lugar Editorial S.A. Buenos Aires. 1996

Gaskins, I. y otros. "Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela". Edit Paidós. México. 1999.

Giordano, M. - Cometta A. - 1991 – "Enseñar y aprender Ciencias Naturales" - Ed. Troquel.

Guirtz, Silvina y Otros. "Miradas para pensar la enseñanza de las Ciencias". Novedades educativas.2000.

Harlen, W.- 1994-" Enseñanza y aprendizaje de las ciencias"- Ediciones Morata

Kaufmann, M. y Fumagalli, L, 1999." Enseñar Ciencias Naturales. Reflexiones y propuestas didácticas". Buenos Aires. Edit. Paidós

Escaneado con CamScanner

Kechichian, G 1997. "Educ. Ambiental: una propuesta para la acción". Bs.As. Edit. Santillana
Latorre, M.L Pajuelo, M. 1995 " Didáctica de las Ciencias Experimentales". Ed. Alambique.
López, Carlos. "Talleres ¿Cómo hacerlos?" . Ed. Industria Gráfica del Libro – Buenos Aires 1993.
Margalef, R 1995." Ecología". Barcelona. Omega
Mc Mahon, T. y otro. "Tamaño y vida". - Edit. Labor. Barcelona. 1998
Merino, G. y otros - 1993 – "Actualización docente en la enseñanza de las ciencias".
Otero, A. 1998. "Medio ambiente y educación", Novedades educativas
Porlan, R. - Rivero García - 1997 – "Enseñanza de las Ciencias" - Departamento de didáctica de las Ciencias - Universidad de Sevilla.
Porlan, Rafael – "Constructivismo y Escuela" - Ed. Diada.
Tyller Miller, G. 1994. "Ecología y Medio Ambiente". México. Grupo Editorial Iberoamericano.
Weinberg, R. - 1990 – "Moléculas de la vida" - Universidad de California.
Weissman, H., "Didáctica de las Ciencias Naturales". Ed. Paidós. México, 1994
Welch, Claude y otros - 1979 – "Ciencias Biológicas de las Moléculas al hombre". Versión azul - BSCS - Caracas -Venezuela.
Wolovelsky, E. - Aljanati, D. - 1998 – "Biología I "- La vida en la tierra. Ed. Colihue.

CIENCIAS SOCIALES I Y SU DIDÁCTICA: 2do año, régimen anual, 4 horas cátedras semanales

Síntesis explicativa

Para explicar y comprender las ciencias que constituyen el Área de las Ciencias Sociales, se hace necesario adquirir y dominar algunas categorías específicas como: tiempo, espacio, cambio, continuidad, simultaneidad, diversidad, mundialización, globalización, etc. que permitan superar construcciones ligadas a experiencias personales y a convenciones establecidas.

Sabemos que estas Ciencias intentan vincular el pasado con el presente, en un momento dialéctico que les permite atrapar sus objetos de estudio, en su permanente construcción.

El camino natural de investigación es el que va de lo más conocido a lo que aún no se conoce, en consecuencia las Ciencias Sociales procurarán lograr que los hombres de nuestro tiempo se vean a sí mismos como herederos de un proceso de trabajo y búsqueda de generaciones que le precedieron, integrados a su cultura y a su medio con capacidad para elaborar propuestas creativas para la sociedad y los tiempos que se viven.

Con relación al Área de las Ciencias Sociales con las otras estructuras curriculares que abordan a los sujetos de la educación en función de los métodos didácticos y de los contenidos específicos, se pone el énfasis en la necesidad de lograr la formación de un sujeto que pueda interpretar la realidad de modo tal que se convierta en un ser creativo y crítico, transformador y comprometido con su medio.

Contenidos básicos

Problemáticas fundamentales del área de las ciencias sociales
Surgimiento de las Ciencias Sociales. Ciencias que integran el campo de las Ciencias Sociales, sus objetos de estudio.
Cómo piensan y construyen su objeto las Ciencias Sociales. Cuestiones metodológicas. El problema de la objetividad. Paradigmas fundamentales.

Pensar en términos de una didáctica de las ciencias sociales

Escaneado con CamScanner

Las Ciencias Sociales y el campo de la didáctica. Conceptos, procedimientos y actitudes básicas a construir en el campo de las Ciencias Sociales. Los currículas, la formación docente, las Ciencias Sociales y los preconceptos de los docentes y de los alumnos

BIBLIOGRAFÍA

AISENBERG, B y ALDEROQUI, S (comps): " Didáctica de las Ciencias Sociales . Aportes y Reflexiones" Edit. Paidós. 1994

AISENBERG, B y ALDEROQUI, S (comps): " Didáctica de las Ciencias Sociales II. Aportes y Reflexiones" Edit. Paidós. 1994

ALONSO, GOJMAN, LUCKEZ, TRIGO, VILLA: " La historia y la Geografía en la Escuela Media " Nuevos Enfoques: en Realidad Económica N º 96, 5 º bimestre, 1990.

BAILEY, Patrick: " Didáctica de la Geografía ". Edit. Cincel, 1981.

BALE, John: " Didáctica de la Geografía en la Escuela Primaria ". Edit. Morata, 1987.

CAMILLONI, Alicia: " El campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales ". En Novedades Educativas N º 50 - 51, 1995.

Currículas oficiales y proyectos para los niveles primario y medio de la Provincia de Santa Fe.

DEVAL, Juan: " Crecer y Pensar ": La Construcción del Conocimiento en la Escuela", Barcelona, 1985.

DURÁN, DAGUERRE, LARA: " Los Cambios Mundiales y la Enseñanza de la Geografía " Edit. Troquel, 1993

FINOCCHIO, Silvia: " Enseñar Ciencias Sociales ". Edit. Troquel, 1993

GOTBETER, IAIES, SEGAL: "Laboratorio de Ciencias Sociales. Guía para el Docente". Edit. Aique, 1992.

HANNOUN, H: " El Niño Conquista el Medio ". Kapelusz, 1983.

IANNI, Octavio: " Las Ciencias Sociales en la Epoca de la Globalización " Revista de Ciencias Sociales N º 7 y 8, Universidad de Quilmes, 1998

LORES ARNAIZ: " Hacia una Epistemología de las Ciencias Humanas ". Edit.Belgrano, 1988.

MATUSEVICH, Marta : " Enseñanza de las Ciencias. Nuevos paradigmas " en Novedades Educativas N º 51, 1995.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Documentos para la transformación educativa. C.B.C. para la E.G.B.

PLUCKROSE, H: " Enseñanza y Aprendizaje de la Historia ". Edit. Morata, 1993

POZO, ASENCIO, CARRETERO: " La Enseñanza de las Ciencias Sociales " Aprendizaje Visor, Barcelona, 1989.

RICA, Agustín: " Hacia un mundo de Ciudades. El proceso de Urbanización " Edit. Cincel. Serie Geografía, cuaderno N º 12, 1990.

ROMERO, Luis Alberto: " Volver a la Historia ". Edit. Aique, 1998.

SEGAL, Analía: Didácticas Especiales. Estado del Debate ". Edit. Aiqué 1992

CIENCIAS SOCIALES II Y SU DIDÁCTICA: 3er año, régimen anual, 3 horas cátedras semanales

Síntesis explicativa

Por interdisciplinariedad se entiende la integración de los diferentes en un objetivo de conocimiento común. En el caso de las Ciencias Sociales es imprescindible plantear las relaciones existentes entre el espacio y el tiempo porque constituyen las dos categorías básicas para pensar la vida del hombre en sociedad.- Considerando que el desarrollo cognitivo de los alumnos demanda un enfoque globalizador, lo que implica una particular forma de acercarse al conocimiento de la realidad, se plantea la necesidad de trabajar con las categorías conceptuales integradoras que son los

Escaneado con CamScanner

instrumentos de análisis de las Ciencias Sociales: tiempo y espacio, cambio y continuidad, estructura y proceso, causalidad y multicausalidad.

Atendiendo al criterio que el devenir histórico se produce por la sucesión de ESTADOS SOCIO-HISTORICOS, en los que se generan determinadas estructuras económicas, sociales, políticas y culturales, en las que las formas de poder generan una configuración espacial propia de cada época histórica, se propone una secuencia de contenidos en la que se analicen los cambios en las distintas dimensiones de la sociedad que llevarán a nuevas relaciones sociales.

Contenidos básicos

Categorías operacionales en Ciencias Sociales: espacio y tiempo en el segundo ciclo de la E.G.B. Evolución de la noción de espacio y tiempo.

El escenario geográfico americano y argentino en los distintos períodos socio-históricos: América y Argentina precolombina, colonial, independiente y aluvional.

América y Argentina en el contexto mundial del siglo XX. Globalización y Regionalización en el mundo actual.-

BIBLIOGRAFIA

AISENBERG, Beatriz y otra (comp.) - "Didáctica de las Ciencias Sociales. Apuntes y Reflexiones" Ed. Paidós 1994.

AISENBERG, Beatriz- Didáctica de las Ciencias Sociales II - Teorías con Prácticas - Ed. Paidós - 1994.

BARRUTI DE FAY, D. y otros - Experiencias de Didáctica Constructivista realizadas en Escuelas de la Pcia de Santa Fe - Ecicor - Rosario - 1988.-

BEYHAUT, G. y H. - América Latina. De la Independencia a la Segunda Guerra Mundial - Siglo XXI -México - 1986.-

CAMILLONI, A. y LEVINAS, - Pensar, Descubrir y Aprender. Propuesta Didáctica y Actividades para las Ciencias Sociales - Aique - Bs. As.- 1988. -

CARRETERO, M. y POZO, J. - La Enseñanza de las Ciencias Sociales - Madrid - Visión - 1989.

CHAUNU, P. - Historia de América Latina - EUDEBA - 1976.-

Constitución Nacional y de la Pcia. de Santa Fe

DAUS, Federico - Fisonomía Regional de la República Argentina - Ed. Novoa - Bs.As. - 1971.-

DELVAL, Juan - "Crecer y Pensar". La Construcción del Conocimiento en las Escuelas - Ed. Paidós - 1983.

FINOCCHIO, Silvia - "Enseñar Ciencias Sociales" - Troquel 1993.

FLORIA y GARCIA BELSUNCE, .- Historia de los Argentinos. Ed. Kapelusz- Tomos I y II

GONZALEZ, A. Rex - Argentina Indígena - Ed. Paidós - Bs.As. - 1972.-

HALPERIN DONGHI, T. - Historia Contemporánea de América Latina - Ed. Alianza.-

LEHMANN, H. - Las Culturas Precolombinas - Eudeba - Bs.As. - 1973.-

MENDEZ, Ricardo y MOLINERO, Fernando - Espacios y Sociedades - Ed. Ariel - 1991.-

PARRY, J. Europa y la Expansión del Mundo - F.C.E. - México - 1952.-

ROMERO, L. A. - Breve Historia Contemporánea de la Argentina - Fondo de Cultura Económica - 1994.-

ROMERO, J.L. - Breve Historia de la Argentina - Ed. Huemul.-

ROMERO, J .L. - Las ideas políticas en Argentina. F C. E. - México - 1983.

SEGAL, Analía y IAIES, G. - "Las Ciencias Sociales y el Campo de la Didáctica" en "Didácticas Especiales Estado del Debate" - Ed. Aique - 1992.-

Varios autores - Atlas Total. C.E.A.L. (dirigidos por Chiozza,E.)

Varios autores - Historia Argentina - Ed. Paidós - (Tomos II y VII).

Varios autores (dirigidos por Gorostegui de Torres).- Historia Integral Argentina. C E A L. - (Tomos I y VIII)

Escaneado con CamScanner

TECNOLOGÍA Y SU DIDÁCTICA: 3er Año, régimen anual, 4 horas cátedras semanales

Síntesis explicativa

Este espacio curricular pretende preparar para "saber enseñar" *tecnología*. Al respecto, los futuros docentes deberán poseer dos tipos de saberes:

- Un saber disciplinar que integre aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la tecnología a fin de profundizar el conocimiento acerca de sus respuestas en relación con necesidades y demandas, procesos productivos que integran materiales, máquinas, herramientas e instrumentos, etc. Todo esto se caracteriza por su complejidad, por lo cual un enfoque sistémico, que transversalice los distintos contenidos, facilitará el establecimiento de jerarquías conceptuales a partir de las cuales decidir hasta qué nivel profundizar en cada uno de los ciclos del sistema educativo.
- Un saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de *Tecnología*, en particular los proyectos tecnológicos y el análisis de productos que integre además aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales; y que posibilite la planificación, conducción y evaluación de propuestas de trabajo pedagógico con los alumnos.

Los futuros docentes no sólo deben conocer la propuesta incluida en el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Nivel , sino que también deben ampliar su propia alfabetización tecnológica, logrando una mejor comprensión de la tecnología, que implica saber hacer, reflexionar y elaborar, establecer relaciones con otras disciplinas y, particularmente, con el bienestar y la calidad de vida.

Asimismo, resulta particularmente relevante que los futuros docentes sean capaces de identificar los contenidos propuestos para la enseñanza de la tecnología y conectarlos con aquéllos tradicionalmente incluidos en otros espacios curriculares. Para ello puede contribuir el abordaje interdisciplinario e integrado de ciertas temáticas transversales, como, por ejemplo, el impacto ambiental de la actividad humana, las transformaciones de los procesos productivos y los perfiles laborales.

Los futuros docentes deberán familiarizarse con el uso de las computadoras y con aplicaciones relacionadas con el acceso, el procesamiento y la comunicación de la información. La informática ha generado un debate en el campo de la didáctica, donde diferentes posturas anteponen la enseñanza de lenguajes, el uso de utilitarios, etc. El futuro docente de la Educación General Básica debe conocer el estado actual de dicho debate y, por sobre todo, aprovechar las ventajas que posee el uso de la computadora como material para el aprendizaje a fin de ajustar los nuevos recursos tecnológicos con las habituales metodologías de aula.

Este espacio curricular apunta a que el futuro docente reflexione y promueva la reflexión de los alumnos, como así también analice críticamente el avance tecnológico, desde la perspectiva de que no constituye un fin en sí mismo, sino que debe estar al servicio de la persona y del bien común de la humanidad.

Contenidos básicos

La cultura tecnológica. La tecnología y la escuela. La Educación Tecnológica.

La ciencia, la técnica y la tecnología. Descubrimiento, invención e innovación. La tecnología y las demandas de la sociedad. Los productos tecnológicos: artefactos, servicios, procesos, organizaciones. Las ramas de la tecnología y su relación con el sistema productivo. La influencia del desarrollo tecnológico en el empleo.

El proceso de transformación: de los materiales al producto tecnológico. Obtención de los materiales a partir de recursos naturales. Clasificación, propiedades de los materiales. Herramientas, máquinas e instrumentos. Normas de seguridad e higiene.

Escaneado con CamScanner

Nociones sobre diferentes formas de comunicación. La computadora Esquema de partes y funciones. El software. La tecnología multimedia. Aplicaciones del procesamiento de la información en distintas áreas.

La tecnología y el medio ambiente. El incremento de la producción de bienes y su relación con los materiales y recursos naturales renovables y no renovables. Efectos de los desechos en el ambiente. Reciclado de materiales. El incremento de la producción de bienes y su relación con el consumo de energía. Fuentes de energía. Impactos de la tecnología en la sociedad. El enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad.

Procesos de producción en diferentes escalas: del trabajo artesanal al trabajo fabril. Elementos de análisis de una técnica. Tipo de operaciones involucradas. Evolución de las técnicas. Técnicas de gestión y control de proyectos.

El papel de la innovación en la tecnología. Evolución histórica de algunos productos tecnológicos.

El enfoque sistémico como herramienta para el análisis de artefactos y procesos. Formas de representación de las máquinas, los procesos y sus comportamientos. Aplicaciones del enfoque sistémico en otras áreas disciplinares.

El proyecto tecnológico. Etapas.

Análisis de productos. Aspectos a contemplar.

La resolución de problemas. Las situaciones problemáticas subyacentes en los proyectos tecnológicos y en el análisis de productos.

Enseñanza y aprendizaje de contenidos

Los antecedentes de la enseñanza de la tecnología. La enseñanza de la tecnología fuera de la escuela: el aprendiz y el maestro. Las actividades prácticas. Proyectos nacionales e internacionales de Educación Tecnológica. Modelos didácticos de Educación Tecnológica. Sus supuestos y fundamentos.

La tecnología como disciplina, como área, como eje transversal.

El enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad como forma de análisis de temáticas transversales como: educación para la salud, educación del consumidor y educación ambiental.

La Educación Tecnológica en edades tempranas. El área Tecnología en el 1° y 2° ciclo de EGB. Caracterización y objetivos. Los contenidos. Materiales didácticos.

Criterios para la selección, organización y secuenciación de contenidos. El enfoque sistémico en la selección y secuenciación.

Las actividades de tecnología: proyecto tecnológico, análisis de productos, búsquedas bibliográficas, historias de vida, investigaciones históricas, relevamiento de fuentes regionales de ejemplificación, creación de museos, reparaciones, operación y manipulación de dispositivos simples, etc. Selección y organización. El rol docente durante las actividades.

Reconocimiento de productos tecnológicos concretos del entorno artificial del alumno, el contexto en el que esos productos se multiplican e interactúan y la producción de

Escaneado con CamScanner

esos productos: transporte, comunicación, alimentación, vivienda, etc. Abordaje de estas temáticas en el 1° y 2° ciclo.

Análisis de productos. Criterios para la selección de productos para analizar.

Proyectos tecnológicos para trabajar con los alumnos de 1° y 2° ciclo.

La resolución de problemas como actividad medular del área. Criterios para la selección de situaciones problemáticas. El **hacer** para resolver estas situaciones y la integración de contenidos tecnológicos con los de las otras áreas.

La computadora como material para el aprendizaje. Los mediadores instrumentales educativos soportados en tecnología digital. Soft educativo. Análisis y evaluación. Características de los buenos programas educativos multimedia. Diseño de actividades.

BIBLIOGRAFÍA

BERTALANFFY, L. VON- *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica, México, 1988.

BOZZO, R.- "Fundamentación y propuestas sobre Contenidos Básicos para la Ley Federal de Educación y su relación con las demandas de las empresas, PyMEs y la Tecnología de Gestión", en *Fuentes para la Transformación Curricular. Tecnología*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997.

DASO, A.- "Informe preliminar para los contenidos en informática de los ciclos de EGB y Polimodal", en *Fuentes para la Transformación curricular. Tecnología*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997.

DOVAL, L.- *Tecnología. Estrategia didáctica*. CONICET, Buenos Aires, 1998.

DOVAL, L. y GAY, A.- *Tecnología. Finalidad educativa y acercamiento didáctico*. Programa Prociencia - CONICET, Bs. As., 1995.

GAY, A. y FERRERAS, M.- *La educación tecnológica*. Edic. Tec. Córdoba, Argentina, 1994.

GONZALO, R. y GÓMEZ, L.A.- *Educación Tecnológica en edades tempranas*. Vicens Vives, Madrid, 1991.

GORE, E.- "¿Qué debería saber la gente para poder trabajar?", en *Fuentes para la Transformación Curricular. Tecnología*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997.

GRAU, J.- *Tecnología y educación*. FUNDEC, Buenos Aires, 1995.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN de la Nación- *Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado*, 1997.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA de la Provincia de Santa Fe- *Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Inicial*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA de la Provincia de Santa Fe- *Orientaciones didácticas del Nivel Inicial*.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN de la Nación- *Materiales de apoyo para la capacitación docente*, 1997.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN de la Nación- *La selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los CBC*, 1997.

PÉREZ, L. y BERLATZKY, M.- *Tecnología y Educación Tecnológica*. Kapelusz, Buenos Aires, 1998.

QUINTANILLA, M. A.- *Tecnología: un enfoque filosófico*. FUNDESCO, Buenos Aires, 1991.

RODRÍGUEZ DE FRAGA, A.- *Educación tecnológica, espacio en el aula*. Aique, Buenos Aires, 1996.

Escaneado con CamScanner

ULBRICH, H. y KLANT, D.- *Iniciación tecnológica en el Jardín de Infantes y en los Primeros Grados de la Escuela Primaria*. Kapelusz, Bs. As., 1982.
UNESCO- *Ciencia y tecnología en la enseñanza primaria del mañana*. París, 1988.

FORMACION ETICA Y CIUDADANA: 3er año, régimen anual, 4 horas cátedras semanales

Síntesis explicativa:

Los cambios producidos en el contexto, la sociedad plural en la que vivimos, nos llevan a redefinir la concepción de para qué enseñar Formación Etica y Ciudadana en la escuela.

La educación ética y ciudadana no puede consistir en adoctrinar moralmente, sino que se trata de realizar un enfoque crítico-ético en orden a contribuir a la autonomía moral, mediante el desarrollo del juicio crítico sobre la realidad social y política. Tal educación deberá permitir desarrollar en el alumno una conciencia crítica y la apropiación de las normas y valores universales.

Desde la Formación docente pretendemos construir un espacio de diálogo con el otro y de respeto por lo diferente. Una moralidad plural que se dispone a dialogar con otras moralidades sobre el tipo de mundo que queremos vivir, fundando así el espacio de una formación ética en y para la igualdad, la democracia, la autonomía y la libertad, principios que sustentan e informan las prácticas sociales. A partir y a través de estos principios, la ciudadanía se construye como una praxis intersubjetiva, basada en una ética pública que le atribuye significado.

"La sociedad demanda a la escuela que forme personas integras y buenos ciudadanos, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo de hoy." (CFCyE; 1995. Pag. 337)

Desde esta perspectiva, intentaremos resignificar para la actualidad el sentido y el contenido de la Formación Ética y Ciudadana. A tal respecto, los Contenidos Básicos Comunes formulan una síntesis acertada de la finalidad que esperamos alcanzar en la formación inicial con las alumnas/os.

En todo intercambio entre personas se ponen en juego valores. En toda tarea se requiere una organización, una distribución de responsabilidades y la sujeción a ciertas normas. Dar cabida a la formación ética y ciudadana, significa dar respuesta a una demanda real de la sociedad, que otorga un papel central a la educación en la construcción de un futuro colectivo.

La escuela educa moralmente, tarea que no le compete en forma exclusiva. También educan moralmente la familia, los partidos políticos, los sindicatos, los medios de comunicación y las iglesias. Es en estas instituciones donde se forma la moralidad de los sujetos. La educación ética y ciudadana desde esta perspectiva, debe impregnar la totalidad de los gestos institucionales, es decir, hace falta un compromiso de la institución de construir éticas mínimas de consenso, basadas en el diálogo racional, la participación, y el compromiso de todos los actores implicados en el hecho educativo.

Proponemos que el tratamiento curricular se organice generando mayores niveles de complejidad y especificidad:

- en el nivel inicial , la Formación Ética y Ciudadana desde la gestión y la transversalidad.
- en la EGB incluyendo a los dos componentes anteriores y la especificidad del tratamiento desde un área y/o asignatura especifica.

Los contenidos de la Formación Docente deben contribuir a la adquisición de dos competencias fundamentales: una competencia teórico-disciplinar y una competencia pedagógico-didáctica. Esto no significa una separación radical entre dos tipos de materias sino una integración basada en el abordaje de los contenidos disciplinares con la mirada puesta en la enseñanza.

Escaneado con CamScanner

En síntesis, el sentido que tiene la inclusión del área en la estructura curricular de la formación de los futuros docentes es que:

- se constituya en un espacio de aprendizaje y construcción, y al mismo tiempo, de revisión y reconstrucción de nuestros modos aprendidos y prácticas predominantes en la enseñanza acerca de la ética y la ciudadanía;
- se construyan esquemas teóricos y esquemas de acción que posibiliten la sistematización de la enseñanza de los contenidos propios del área.

Contenidos básicos

Introducción: Enfoque epistemológico

La Formación Ética y Ciudadana en la E.G.B. Enfoque epistemológico: necesidades y posibilidades de su inclusión en la escuela.Inserción curricular y abordaje didáctico. La F.E.y C. la enseñanza específica del área. La transversalidad. Contenidos/temas transversales. La F.E y C y la Gestión Institucional. El contrato moral del profesorado.

Persona

Desarrollo del juicio y la conducta moral. La moral como aprendizaje. Necesidades humanas básicas. La persona y la identidad. La diversidad cultural. La persona: ser social. Los grupos.La comunicación. Sentido y valor. El diálogo: sus características. Conflictos. Resolución. Negociación y mediación. El lenguaje y sus usos. La conversación en el aula. La argumentación. Asambleas.La Definición. Falacias.

Valores emergentes en el mundo actual

¿Crisis de valores o crisis humana? Los valores en la posmodernidad: grandes paradojas. Definiciones de Valores. Valores – Virtudes. ¿Iguales o diferentes? Definición de virtudes. Posiciones en torno a valores: Objetivismo y Subjetivismo axiológicos. Valores morales y no morales. Valores universales y valores controvertidos. Posicionamiento del docente frente a los valores: neutralidad y beligerancia. Forma y justificación de los juicios morales. Criterios de justificación. Los valores y la educación: implicancias y consecuencias. Significado de educar en valores, hoy. Valores como principios morales. La producción social de la moralidad.Pro - socialidad. Clarificación de valores. Dilemas morales.

Comprensión crítica. Valores y cultura institucional: Efemérides y actos escolares

Normas sociales.

Norma y sociedad. La Constitución como norma fundamental. Constitución Nacional y Provincial. Formación de las Leyes. La Democracia: Estilo de vida y forma de Gobierno. La sociedad y el Estado. Autoridad, poder y legitimidad.

Legalidad y legitimidad. Estado. Caracterización. Tipología del Estado argentino. El Estado Federal. Habilidades sociales. La participación democrática. Formas de participación. Los derechos humanos como fundamento moral de la sociedad mundial: los derechos de primera, segunda y tercera generación. Los derechos del niño. Su enseñanza.

Violación de los derechos humanos. Protección de los derechos humanos. Organismos internacionales.

BIBLIOGRAFÍA

Bolívar, A. (1995) "La evaluación de valores y actitudes" Ed. Anaya. Madrid.

Buxarrais, M.R. (1997) "La formación del profesorado en educación en valores" Ed.Descleé de Brouwer.

Buxarrais, M.R. y otros (1998) "La educación moral en primaria y secundaria" Ed. Edelvives. Madrid.

Camps, V. (1994) "Los valores de la educación" Ed. Anaya.

Gentil, P. (2000) "Códigos para la ciudadanía: La formación ética como práctica de la libertad" Ed. Santillana.

Hoyos Vásquez,G.(1998) "Etica comunicativa y educación para la democracia" Ed. OEI.

Martínez,M. (1998) "El contrato moral del profesorado: condiciones para una nueva

Escaneado con CamScanner

escuela" Ed.Descleé de Brouwer.
Mir, C. Coord. (1998) "Cooperar en la escuela: la responsabilidad de educar para la democracia.Ed Grao.Barcelona.
Neufeld, M.R. y otro. (1999) "El crisol de razas hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento.Ed.Eudeba.
Onetto ,F . (1997) "Etica para los que no son héroes" Ed. Bonum.
Palos, J. (1998) "Educar para el futuro: temas tranversales del currículum" Ed.Descleé de Brouwer.
Puig,J.M. (1996) "La construcción de la personalidad moral" Ed.Paidós. Barcelona.
Puig Rovira,J. "La educación moral en la enseñanza obligatoria"ICE: Barcelona.
Quiroga, H. (1999) "Democracia, ciudadanía y el sueño del orden justo". Ed. Homo Sapiens.
Sirvent, María Teresa. (2001) "Cultura popular y participación social". Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila Editor.
Trilla, J. (1992) " El profesor y los valores controvertidos" Ed Paidós. Barcelona.
C.B.C.
Diseños Curriculares Jurisdiccionales.

TALLER DE EXPRESIÓN: 3er año, régimen anual, 6 horas cátedras semanales

Síntesis explicativa

El TALLER, como propuesta de enseñanza sustenta concepciones pedagógicas, didácticas, filosóficas, sociológicas y políticas que enmarcan una epistemología constructivista como marco de referencia; y la EXPRESIÓN, como un espacio para recuperar la sensibilidad, la capacidad innata de creación humana que todos poseemos.

Desde esta postura los saberes previos de los alumnos se recuperan para otorgar significatividad a los contenidos que se seleccionen.

La intuición, la sensibilidad perceptiva, el deseo de proyección de lo propio en cada gesto y en cada acción como formas de saber, necesitan ser canalizados en las propuestas de enseñanza y aprendizaje.

Los alumnos que acceden a este marco de formación, han recorrido varios años en el sistema educativo y han poseen aprendizajes disciplinares específicos –quizás algunos con mayor profundidad que otros- y por esto la necesidad de continuar y profundizar tal proceso de aprendizaje.

Aquí es donde radica la particularidad del Taller como espacio de construcción de conocimiento y como propuesta donde quienes enseñan y quienes aprenden irán elaborando distintas estrategias para poner en juego en situaciones de enseñanza. Aquí también es donde radica la posibilidad de la integración de los conocimientos específicos disciplinares en un espacio artístico común.

Las lógicas del arte y su particularidad en los procesos de creación, de interpretación, de simbolización, de imitación, de producción, de imaginación, de sensibilización y de contemplación, entran en conflicto con los tiempos y espacios delimitados por la distribución del tiempo escolar.

Urge entonces, la necesidad de incorporar formas de relación e intercambio con grupos no formales de educación –teatro callejero, teatro popular, escuelas de danzas y baile contemporáneo, artistas plásticos, titiriteros, etc- para comenzar a abrir tal estructura "hermética" reacomodándola a las necesidades de los espacios y tiempos de producción de saberes y no a la inversa.

Incorporar lo social, lo cultural, el trabajo conjunto entre quienes trabajan en el área no formal y los del circuito formal de educación, adquiere una relevancia fundamental en la formación inicial del futuro docente, ya que ellos serán los encargados de trabajar con la cultura, por su transmisión así como por su recreación permanente.

Escaneado con CamScanner

La apertura hacia los ámbitos artísticos y la relación con personas que se dedican al arte por oficio, por vocación, o académicamente, abre las puertas a proyectos de trabajo comunes que en tanto y en cuanto guarden la intencionalidad de experiencias de aprendizaje, sean planificadas conjuntamente, evaluadas y proyectadas en alguna instancia de intercambio con un público -en la forma específica en la que el lenguaje artístico se exprese- logran dar un paso más hacia la producción artística en la escuela, como alternativa al "arte escolarizado".

La selección del método como marco en el que se sustentan las relaciones de enseñanza y aprendizaje situadas y contextuadas, es una instancia de "toma de postura" para quienes deciden trabajar en forma de Taller. Sería pertinente establecer espacios de problematización con los alumnos, en relación al sentido del TALLER y las condiciones de producción en las que se sitúa.

Contenidos básicos

El taller como espacio de producción de saberes: Condiciones materiales y "aptitudinales" que se requieren por parte de los sujetos participantes. Modalidades y Destinatarios. Estrategias, recursos y supuestos que lo constituyen. Posibles formas de planificación individual y grupal. La cooperación, reflexividad, operatividad, producción teórica, continuidad, carácter dinámico, democrático e institucional y la naturaleza productiva como características constitutivas del espacio de taller.

Las propuestas de enseñanza en el marco del taller: Supuestos de aprendizaje. Supuestos de enseñanza. Las decisiones que en relación a tales supuestos se toman, como portadoras de autonomía docente. El recorte de los objeto/s a enseñar como prioridad en la instancia de transposición didáctica. La organización, selección y secuenciación de contenidos en un espacio de taller. La construcción de conocimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la participación de los sujetos intervinientes.

La tensión entre la Teoría y la Práctica en los procesos de construcción de los conocimientos: Marco epistemológico que sustenta la construcción de conocimientos. Significaciones que guarda la teoría en este marco. Significaciones que adquiere la práctica. Relaciones posibles que se establecen entre ambas.

La constitución subjetiva en el espacio de taller: Concepción de sujeto. Formas de subjetivación que ha priorizado la escolarización en nuestro sistema educativo nacional y provincial. Formas de subjetivación que prioriza el arte. Supuestos y criterios que enmarcan la constitución de un sujeto expresivo, colectivo, de derecho, social, político e histórico.

La perspectiva de la evaluación: El sentido de la evaluación en un espacio de taller. Criterios para establecer la continuidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Formas e instancias de acreditación. El qué, cómo, cuándo y para qué evaluar, como instancias de valoración y de formación del juicio crítico en un proceso pedagógico.

En esta propuesta se incluyen también aquellos contenidos que por su pertinencia enriquecen al taller, aún cuando en las instituciones no están al momento los docentes especialistas incorporados.

Síntesis explicativa

El **teatro** posee la particularidad de nuclear dentro de la diversidad de su lenguaje, un argumento capaz de reproducir escenas de fantasía del ser humano que formaron parte de su identidad primaria, traducidas en leyendas, cuentos, dichos populares, etc, y que han dado lugar a grandes representaciones teatrales. Esto refleja la necesidad de trascender en el tiempo las raíces que conforman nuestra identidad.

La enseñanza en un ámbito de taller, hace que lo artístico sea doblemente valioso en todos sus géneros porque la sensibilización, la libre expresión y la creatividad encuentran una canalización favorable para su manifestación.

Escaneado con CamScanner

La transformación de las "viejas" estructuras de enseñanza es ya un hecho innegable y una necesidad impostergable.

El teatro porta virtudes esenciales para la educación: posee la capacidad de crear un ámbito de experimentación de las emociones a través del juego teatral; sensibiliza y hace posible la exteriorización de esta sensibilización involucrando incluso a los espectadores; puede ser generador de propuestas integradas con otras áreas –artísticas o no- o funcionar simplemente como herramienta de apoyo dentro de la enseñanza específica de un área; permite una investigación profunda de la personalidad en pos del apuntalamiento de la identidad del alumno; desarrolla la socialización, ya que en aislamiento es imposible desarrollar este tipo de actividades; brinda un clima de libertad y continencia donde se genera seguridad y confianza en sí mismo; permite el juego escénico donde se conjugan la identificación, la fantasmática y la proyección; contribuye a acentuar la creatividad, estimulando los procesos creativos de forma vivencial a la vez permite aprender, jugar y crear simultáneamente; facilita la comunicación creando canales alternativos para tal fin.

En el campo de la **Expresión Corporal**, cuán importante es el cuerpo a la hora de jugar y con qué naturalidad lo emplean los niños como una herramienta más de juego, como un componente práctico de sus fantasías; sin embargo los adultos no solemos prestar atención a las sensaciones que con el cuerpo se ponen en juego.

Los niños sienten con todas las partes del cuerpo casi sin inhibiciones y la sociedad es a veces quienes imponen las reglas de pudor, de inhibición. Mientras estas no aparecen, el juego es libre y más interactivo que nunca, es allí donde hay que prestar atención, es en ese momento cuando debemos bucear en la utilización del cuerpo como aliado de propuestas significativas para el aprendizaje.

Cuanto más chico es el niño más abierto a las fantasías del juego está, transformar el cuerpo en cosas increíbles o inventadas por ellos mismos los lleva a creer que todo es posible y que la realidad que los rodea se puede transformar. Cambiando lo que somos sentamos una plataforma para cambiar entonces, aquellas cosas que nos hacen mal o no nos gustan.

La percepción de la realidad que nos rodea nos permite en ocasiones, empaparnos de haceres y costumbres de otros lugares. Del mismo modo la ejercitación de la observación de aquello que cotidianamente pasa inadvertido, nos da elementos para enriquecer nuestro lenguaje expresivo corporal.

Lo más importante en términos pedagógicos, a tener en cuenta a la hora del trabajo corporal en el teatro, es la facilidad con que se sobrepasan los límites de los prejuicios, en cuanto a lo que el cuerpo es capaz de expresar. No sería saludable imponerse reglas que se contrapongan con el placer de jugar pero sí, conversar sobre lo que nos hace sentir incómodos o fuera de lugar para tenerlo presente como límite de respeto para con el otro.

Contenidos básicos

El teatro como vínculo de humanización: La actitud lúdica, como propuesta que motiva el placer de crear. El juego dramático y sus posibilidades en la expresión de temores y fantasías. La alfabetización multiestética.

Conocimiento del código teatral: Lectura y comentario de obras teatrales. Análisis de texto desde el punto de vista lingüístico. Comprensión y apreciación de textos escritos. Los hechos teatrales significativos dentro del contexto histórico y socio-político nacional. Juego de roles para diagnosticar, motivar a la reflexión y construir situaciones de fantasía que ayuden a la comunicación grupal. La importancia de la ayuda en el desarrollo del ingenio creador.

La promoción de aprendizajes estéticos expresivos: La estructura dramática como soporte convencional y tecnológico del texto dramático. El análisis de los códigos verbales, sonoros, visuales y de imágenes en movimiento. La composición de la estructura dramática: sujeto, acciones, entorno, conflicto e historia. Las relaciones entre conducta y comportamiento, acciones y emociones.

Escaneado con CamScanner

La proyección sociocultural: Planificación de proyectos que contemplen la participación de familiares. Las posibilidades de las charlas familiares como instancias de aprendizaje social. Los juegos teatrales dinámicos como instancias de participación comunitaria en fechas conmemorativas. El papel de la motivación, a través de actividades artísticas en relación a las problemáticas del contexto barrial/zonal/local. La relevancia de actividades que apoyen las campañas de mejora del barrio (campañas ecológicas, de educación vial, de vacunación, de salud pública). Los festivales escolares y su s posibilidades solidarias para con el contexto comunitario.
El cuerpo y su expresividad: El cuerpo como medio de expresión. El conocimiento del cuerpo y las relaciones con la timidez. El cuerpo en conexión con la mente. Límites de nuestro cuerpo. El cuerpo como espejo de las emociones. La capacidad de sobrellevar el luto por la niñez y **las** nuevas posibilidades corporales que comienzan a partir de la misma.

Síntesis explicativa

La **plástica** es un lenguaje que tiene sus propios códigos a través del cual el hombre expresa y comunica sus pensamientos, emociones, sentimientos, de una forma personal y creativa.

El aprendizaje de estos códigos incluye la producción, la apreciación y la contextualización de la imagen bidimensional y tridimensional así como el análisis de sus componentes: el color, la línea, la forma, la textura y el espacio y el modo en que estos se organizan.

Dichas imágenes pueden realizarse con diferentes procedimientos artísticos: la pintura, el dibujo, el modelado, la escultura, el grabado, como formas convencionales, como así también los procedimientos no convencionales: la fotografía, el video, etc. Cada uno de estos procedimientos posee una gran gama de variantes que posibilitan enriquecer aún más las producciones artísticas.

Abordar el lenguaje plástico visual, aprender a apreciar, disfrutar de una obra de arte y situar la producción artística en una realidad y en un entorno social determinado, son los aspectos indispensables de la enseñanza de la plástica.

Contenidos básicos

La producción plástica: El hacer, alimentado por la percepción, la sensibilidad y el pensamiento creativo. La creación artística, su proceso y su producto final. Los procedimientos artísticos, sus posibilidades expresivas y de tratamiento en el nivel. La producción de imágenes plásticas en la bidimensión y la tridimensión con diferentes materiales, soportes, técnicas y herramientas.
La apreciación: Del mundo y del hecho artístico. El contacto sensible, reflexivo y emotivo con las imágenes naturales y culturales del entorno. Exploración, reflexión y análisis de los elementos del código plástico visual: color, forma, línea, textura, espacio y composición. La apreciación de imágenes naturales y culturales para desarrollar la capacidad de percepción sensible. La apreciación y análisis de obras de arte para comprender el lenguaje artístico.
La contextualización: conocimiento del contexto en el que se producen, conservan y muestran las diferentes producciones artísticas. Características del lugar, de la época, de la cultura y de lo socio-político que subyacen a cada obra como sentido de pertenencia del autor. Valoración del arte como patrimonio cultural.

Síntesis explicativa

La **música** como forma de expresión humana, creativa, sensitiva y pasional está presente desde "siempre" en nuestra vida.

Quienes como futuros docentes no se van a dedicar a hacer música, no necesitan conocer el código con el que específicamente ella se expresa. Pero las "herramientas" necesarias para su comprensión, para su apreciación, para su transmisión, ya que como forma de expresión porta un legado cultural imprescindible

Escaneado con CamScanner

de conocer, son saberes fundamentales en la formación de un sujeto sensitivo, social, político y cultural.

Como forma de comunicación, la música aporta un intercambio sensorial, sensible y emocional con un código ireemplazable de manifestación.

Desde esta perspectiva, la música porta una alfabetización necesaria a la naturaleza humana y a la integralidad de su expresión. Es por esto que los futuros docentes necesitan vivenciar un proceso aún más profundo de musicalización que el que han experimentado a lo largo de los años de escolaridad.

El desafío es el de incorporar lo musical como parte integrante de las propuestas de enseñanza que construyan con sus futuros alumnos.

Contenidos básicos

Los sonidos:Sonidos para relatos de ficción (fábulas, mitos, leyendas, cuentos fantásticos)

La canción: sus sentidos, variedades y posibilidades de expresión. La voz hablada y cantada como recurso, en descripciones sonoras de relatos y paisajes, cuentos, leyendas, canciones y melodías.

Géneros y estilos: sus sentidos, variedades, fundamentos y formas de manifestación. Música vocal e instrumental, solista, agrupaciones, conjuntos, Bandas de Rock, Bandas de Jazz, Música Popular, folklórica, folklore de proyección, música ciudadana. Música académica de diferentes épocas: conciertos, música sinfónica y de cámara.

La creación musical, elementos para su apreciación y análisis: Ritmo: rítmica libre, ritmos folklóricos argentinos, algunos ritmos característicos del folklore latinoamericano y universal, rock nacional. Melodía, en modo mayor, menor y pentatónica. Forma: estructura de la obra musical (introducción, desarrollo, interludio, coda final) Verso: juegos verbales que incluyen recitados de textos poéticos vinculando el ritmo musical con el ritmo textual, el mensaje como principal objetivo de intercambio, el compromiso en la selección del texto poético musical como expresión de una manifestación cultural.

BIBLIOGRAFÍA

ABADI y otros – 1992 – *Música maestro* – Humanitas – Buenos Aires

ABAO RUIZ, LÓPEZ GARCÍA Y MAESO RUBIO -1997- *Educación Plástica y Visual.* Editorial Everest, S.A., León.

ADAIR, John. 1992 *El arte del pensamiento creativo.* Legis fondo editorial.

AGUILAR, María del Carmen – 1991 – *Folklore para armar* – Ediciones Culturales Argentinas

AKOSCHKY, J - BRANDT, E – SPRAVKIN, M. y otros - 1998 - *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* - Paidós - Buenos Aires –

AKOSCHKY, Judith – 1988 – *Cotidiáfonos, instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos* - Ricordi – Buenos Aires

ALONSO, J. – 1981 – *Expresión corporal en la enseñanza* – Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil – Madrid –

ALSINA, PEP. *El área de Educación Musical.* Graó – Barcelona.

ARNHEIM, R. – 1985 – *Arte y percepción visual* – Eudeba - Buenos Aires

BIBB, R. – 1963 – *Manual de las dinámicas de grupo* – Editorial Humanitas

BOZZINI, F. – ROSENFELD, M. – VELÁZQUEZ, M. *El juego y la música.* Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.

BRITES DE VILA, MÜLER (s/d) – *Un lugar para jugar* – Editorial Bonum

CARTILLA Nº 2 DE FORMACIÓN ETICA Y CIUDADANA PROCAP Trayecto I - 2000-2003 - Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

CARTILLAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PROCAP en sus trayectos I, II, III - 2000-2003 - Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Escaneado con CamScanner

CARTILLAS DE GESTIÓN INSTITUCIONAL PROCAP en sus trayectos I, II, III - 2000-2003 - Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
CASABLANCA, A. – 1994 – *El teatro en la historia argentina* – Editorial Culturales
COLUCCIO, Félix – 1985 - *Folklore para la escuela* – Plus Ultra – Buenos Aires
DAVID, J. – 1985 – Juegos y trabajo social – Editorial Humanitas
DELALANDE, Francais – 1995 – *La música es un juego de niños* – Ricordi – Buenos Aires
DÍAZ ARAUJO, MARTÍ, TROZZO DE SERVERA, TORRES, SALAS. (s/d) - *Teatro adolescencia y escuela* – Editorial Aique.
DOCUMENTOS DE EVALUACIÓN de las Cartillas de PROCAP en sus Trayectos I, II y III - 2000-2003 - Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
EISNER, E - 1995 - *Educar la visión artística* - Paidós - Buenos Aires
FISCHER, Ernst – 1999 – *La necesidad del arte* – Grandes Obras del pensamiento Contemporáneo Ediciones Altaya –
FREGA–CALVO – 2000 - Sonido, música y ecoacústica. – Marymar - Buenos Aires.
GADAMER, H. – 1994 – *La actualidad de lo bello* – Paidós – Barcelona
GAINZA, Violeta – 1992 – *Nuevas perspectivas de la educación musical* – Guadalupe – Buenos Aires
GAINZA, Violeta – 1997 – *Construyendo con sonidos* – Tiempos – Buenos Aires
GALEANO, Eduardo. 1993 *Amares*. Ed. Alianza. Madrid
GAMBOA DE VITELLLESCHI (s/d) – *Juegos para crear* – (3º edición) - Editorial Bonum
GARCÍA LORCA, Federico. 1998 *Poeta en New York* Ediciones Losada. Bs.As.
GARCÍA VELLOSO – 1965 – *Memorias de un hombre de teatro* – Editorial Eudeba
GARDNER, H.- 1997 - *Arte, mente y cerebro.* - Paidós Básica - Buenos Aires.
GARDNER, H. *Educación artística y desarrollo humano.* Paidós. Buenos Aires, 1994.
GARDNER, H. *La teoría de las inteligencias múltiples.* Fondo de Cultura Económica. México, 1987.
GARDNER, Howard -1998 - *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad.* - Paidós Transiciones - Barcelona. España.
GAUNA, G. – 1996 - *Entre los sonidos y el silencio.* Artemisa. Rosario.
GESUALDO, Vicente – 1988 – La música en la argentina – Stella – Buenos Aires
HARGREAVES, D.J. - 1989 - *Infancia y educación artística* - Morata – Madrid
HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ – 1991 – *Qué es la educación artística* – Sendai – Barcelona
HERNÁNDEZ, F. *Educación y cultura visual.* Octaedro, Buenos Aires.
HOLOVATUCK (s/d) – *En teatro 2* – Editorial A construir
ILLS,P.; PETER, M. – 2000 - *Música para todos.* – Akal - Madrid.
LACÁRCEL MORENO J. *Psicología de la música y educación musical.* Visor. Madrid, 1995.
LANDREANI, Nélida – 1996 – *El taller un espacio compartido de producción de saberes* – Cuadernos de capacitación docente – Año 1 – Nº 1 – Facultad de Ciencias de la Educación UNER
LOWENFELD, V. *Desarrollo de la capacidad creadora.* Kapelusz. Buenos Aires, 1994.
MARIOTTI (s/d) – *Juegos y recreación* - Editorial Bonum
MASIP, Cristina H. – *Aula-taller.* Una propuesta de educación alternativa. Planificación-Coordinación-Evaluación – Ediciones Novedades Educativas (forma parte de la Edición Nº 54 de la Revista Novedades Educativas)
NERVI, Ricardo – 1987 – *El Folklore en la regionalización de la enseñanza* – Plus Ultra - Buenos Aires
PAYNTER, John – 1993 – *Oír, aquí y ahora* – Ricordi – Buenos Aires
PISANO (s/d)– *Manual de juegos para jóvenes y no tan jóvenes* – (4º Edición) - Editorial Bonum
QUIROGA, Ana P de – 1992 – *Matrices de aprendizaje.* Constitución del sujeto en al proceso de conocimiento – Colección Apuntes - Ediciones cinco –

Escaneado con CamScanner

y el análisis de distintos tipos de estrategias y modalidades en los programas de alfabetización.
3º) la comprensión de la articulación entre educación y trabajo, entendiendo que el mundo del trabajo del adulto, su realidad cotidiana y sus experiencias de vida son elementos estructurantes del currículo.
4º) el conocimiento de las didácticas de las disciplinas que se vinculan con los contenidos básicos de la EGB de la modalidad, teniendo en cuenta su adecuación al sujeto contextualizado. Se deberá poner especial énfasis en los procesos de alfabetización y el rol docente, las actividades de construcción del conocimiento, los grupos de aprendizaje de adultos, los materiales y las estrategias didácticas que aseguren los aprendizajes básicos.

Esta propuesta curricular pretende que los futuros docentes realicen un recorrido conceptual que les permita abordar el estudio, el análisis y la comprensión de las problemáticas nodales para "posibilitar la construcción de aprendizajes a grupos determinados de alumnos en contextos específicos" (Res. A 14, punto 1, p. 4) teniendo en cuenta sus necesidades básicas de aprendizaje.

Contenidos básicos

La problemática de la E D J A. La Educación Permanente. Educación formal y no formal. Legislación y normativa vigente.
El analfabetismo: causas. Repitencia, fracaso escolar, deserción, abandono, sobreedad. Problemáticas del sujeto adolescente, joven y adulto que aprende, en contextos diversos. El adulto analfabeto. La articulación educación y trabajo.
El currículo. Contextualización y adecuación de los aprendizajes. Procesos de alfabetización. La alfabetización funcional. La intervención pedagógica. Las estrategias didácticas. Los grupos de aprendizaje, los materiales. La diversidad, la inclusión social, la igualdad de oportunidades. El trabajo con la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

LEGISLACIÓN:
Constitución de la Nación Argentina. Buenos Aires, Ed. La Rocca, 1995.
República Argentina. *Ley Federal de Educación*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.
República Argentina. *Ley de Educación Superior*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.
DOCUMENTOS MINISTERIALES Y DEL CFCyE
Ministerio de Cultura y Educación, Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente, POPFD, Estudio sobre la formación docente para regímenes especiales y orientaciones, vol. III, Costa, Marta, *La formación docente para la educación de adultos*. Buenos Aires, noviembre de 1996.
República Argentina. Aplicación de la Ley Federal de Educación. Documentos para la concertación. *Bases para la organización de la formación docente*. Serie A Nº 11, septiembre de 1996.
República Argentina, *Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua*. Serie A Nº 14. Octubre de 1997.
Res. Nº 105/99 C.F.C. y E. Serie A-21. (En el Anexo se establece un *Acuerdo Marco de la Educación de Jóvenes y Adultos)*
Ministerio de Educación de la Nación. Primer Encuentro Federal de Educación de jóvenes y adultos. Córdoba, agosto 2000. Conclusiones de las comisiones de trabajo presentadas en el plenario final.
DOCUMENTOS PROVINCIALES
Decreto Nº 576/91
Decreto Nº 3350/92
Decreto Nº 3517/93

Escaneado con CamScanner

Decreto Nº 3385/95

OBRAS Y DOCUMENTOS DE CONSULTA

Azcoaga, Juan, *El derecho a la educación*. Primeras Jornadas Participativas por los derechos de la infancia y la adolescencia. Buenos Aires, HCDCBA, 1995.

Brockett, Ralph y otro, *El aprendizaje autodirigido en la educación para adultos*. Paidos Educador. Barcelona, 1993.

Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL). *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990*. Documento de referencia para la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Santiago, Chile, UNESCO/OREALC,1990.

Davini, María Cristina, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Piados, 1995.

De Lella, Cayetano y Pagano, Ana, "La transformación curricular en la formación docente: la experiencia de la carrera de educador y profesor especializado en educación básica de adultos de la Provincia de Chubut (Argentina)" en J. Osorio, y J. Rivero. *Construyendo la modernidad educativa* en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC-CEAAL, 1996.

Delors ,Jacques, *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

Filp, Johanna, "Diversidad y educación. Demandas a la formación inicial de docentes para la educación básica" en *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago, Chilñe, UNESCO- Santiago,1996.

"La pedagogía hoy tiene cegueras históricas muy fuertes" Entrevista a Furlan A. Y Pasillas, M.A. en *Novedades educativas*, año 8, Nª 69, ps. 18-19

Letelier, María Eugenia, *Analfabetismo femenino en Chile de los 90*. UNESCO/UNICEF, Santiago, Chile, 1996.

Londoño, Luis Oscar, *Hacia una nueva institucionalidad en educación de jóvenes y adultos*. UNESCO- Convenio Andrés Bello. Santiago, Chile, 1995.

López, Luis Enrique, "La formación de recursos humanos desde y para un contexto de diversidad étnica, lingüística y cultural" en *Nuevas formas...*

Llomovate, Silvia, *Adolescentes trabajadores. Su vida. Escuela y trabajo*. FLACSO, 1986.

Messina, Graciela, *La formación inicial de los maestros: oportunidades y procesos*. Documento base del Seminario Regional de formación inicial de docentes de educación básica. UNESCO/Santiago-UPEL, Caracas, noviembre de 1995.

Messina, Graciela, *La educación básica de adultos: la otra educación*. Santiago, Chile, OREALC-UNESCO-REDALF, 1993.

Municipalidad de Buenos Aires, *El educando adulto de los sectores populares*. Edic. en mimeo, Buenos Aires, 1995.

OEI-UNESCO/OREALC, Consulta de expertos sobre formación docente. *Informe final*. Santiago de Chile, julio de 1995.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *La declaración de la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*. Hamburgo, 14-18 de julio de 1997.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, *Marco de acción Regional de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe (Primer Borrador)*. Reunión Técnica Regional "Los nuevos desafíos de la educación permanente para la educación de personas jóvenes y adultas de América Latina", Santiago de Chile, agosto 2000.

Quintana, José María, Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de *educación de adultos*. Madrid, NARCEA, 1991.

Escaneado con CamScanner

Rigal, Luis, *Algunas reflexiones sobre Educación Popular y Estado*. Ponencia en el XII Congreso Mundial de Sociología. Julio de 1990, Madrid, España.
Schmelkes, Silvia, "Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina" en *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago, Chile, UNESCO - UNICEF, 1994.
Schmelkes, Silvia, "las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina" en J. Osorio, y J Rivero. *Construyendo la modernidad educativa...*
Servicio Educativo, *Comunicación Institucional. Educación No Formal. Centros Educativos*. Edit. Fin de Siglo, Buenos Aires, 1993.
Sirvent, María Teresa, *Democracia y Educación. Una perspectiva cultural sobre el caso argentino*. Salamanca, España, 1988.
Torres, Rosa María, "La formación docente: clave de la reforma educativa" en *Nuevas formas...*
UNESCO/ OREALC - CEPAL. Conferencia Regional Preparatoria de la V Conferencia Internacional de la Educación de Adultos "El aprendizaje de las personas adultas: una clave para el siglo XXI". (Brasilia, 22-24 de enero de 1997). *Informe final*. Santiago, Chile, enero 1996.
UNESCO/Santiago, Oficina Regional de Educación. Seminario regional "La formación docente inicial para la educación básica". *Informe final*. Santiago, Chile, enero 1996.
Idem, *La formación inicial de los maestros*. Documento base. Autora Graciela Messina, noviembre 1995
Zeichner, Kenneth y Liston, Daniel "Formando maestros reflexivos" en Alliaud, A. Y Duschatzky, L. (comp..), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN RURAL: 3er Año, 1 cuatrimestre, 3 hs cátedras semanales

Síntesis explicativa

Este espacio curricular pretende que los futuros docentes se instrumenten, para que accedan al conocimiento de la ruralidad, desde un abordaje concurrente como contexto de problemáticas, necesidades y demandas educativas que la escuela rural santafesina debe atender.

Es importante destacar que las escuelas rurales cumplen una función socio-cultural y educativa relevante ya que se constituyen en la mayoría de los casos, en portadoras de oportunidades de socialización, interacción social, educación, desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades que las contienen y a las cuales sirven.

Las características de las áreas rurales de la provincia, dadas por la composición de su población, sus medios de subsistencia: peones, trabajadores golondrinas, medieros, aparceros, trabajadores gratuitos de familia, colonos, chacareros, quinteros, los ámbitos laborales, la baja densidad demográfica, la escasa a nula movilidad social y ocupacional, las escasas formas de interacción social, las distancias, los medios de transporte, el aislamiento, las migraciones, la absorción temprana de niños y jóvenes en los trabajos, entre otros factores, imprimen rasgos singulares a los destinatarios del proceso educativo.

Esta realidad sugiere analizar las relaciones entre la educación y la dinámica social rural, para poder perfilar las funciones que la escuela rural debe asumir en el marco de las decisiones jurisdiccionales respecto de la implementación de la E.G.B.

De este modo, la escuela y el contexto, como marco de referencia de la práctica profesional del docente de escuelas rurales, permitirá abordar criterios pedagógicos y estrategias para favorecer la igualdad de oportunidades, la retención y promoción, la alfabetización, el arraigo, la identidad e integración familiar, la calidad de vida y la diversidad, entre otros.

Se requiere que el futuro docente desarrolle competencias que le permitan:

Escaneado con CamScanner

- Organizar, gestionar y conducir una escuela rural, optimizar recursos, elaborar proyectos, participar en redes que favorezcan la comunicación y el intercambio.
- Contextualizar las propuestas curriculares para responder a las necesidades y demandas de la comunidad.
- Considerar en el plurigrado, simultáneamente los procesos de aprendizaje de un grupo de alumnos heterogéneo en edades y en grados de escolaridad, atendiendo a todos los aspectos de su diversidad.
- Co- gestionar la coordinación de actividades pedagógico- didácticas generadas por la incorporación del Tercer Ciclo y colaborar con la construcción de los nuevos roles y el ejercicio de nuevas funciones derivadas de ello.

Contenidos básicos

El contexto rural. Surgimiento de la educación rural. Marco histórico normativo. Experiencias significativas en la provincia de Santa Fe. Ruralidad, cultura, comunidad y educación. Escolarización, retención, contención. El P.E.I. y el P.C.I. específicos. Contextualización curricular. El tratamiento de los contenidos. Los destinatarios de la educación rural. El sujeto de aprendizaje. El plurigrado. El grupo como contexto del aprendizaje. Intercambio e interacción entre pares. Organización de tiempos, espacios y agrupamientos. Estrategias de atención a la diversidad. La heterogeneidad como recurso didáctico. La significatividad en los aprendizajes. Proyectos didácticos. La autonomía. Proyectos de calidad de vida, institucionales, comunitarios o productivos. El maestro tutor y el equipo itinerante en el Tercer Ciclo. Roles y funciones. Los materiales curriculares. Las fichas.

BIBLIOGRAFIA

BATIUK, Verona. Las escuelas de alternancia. Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. Bs. As. 1998.

CONNELL, Robert. Escuelas y justicia social. Madrid, Morata. Cap. IV: "La justicia curricular", apartado "Los curricula injustos", pp 70/79. 1997.

CAROZZI, Marita. La escuela frente a la diversidad cultural. Material elaborado por el P.S.E. 1998.

EZPELETA, Justa. "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado". En la Revista Iberoamericana de Educación. Nº 15 de 1997.

EZPELETA, Justa. Escuelas y maestros. Condiciones de trabajo docente en la Argentina. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. 1991.

HURTADO, Carlos. "La educación rural. Sugerencias para una transformación necesaria". En Educar, Nº 6. Córdoba, 1987.

HURTADO, Carlos. La educación popular en zonas rurales. Bs. As. Centro Editor de América Latina. 1992.

HURTADO, Carlos. Los principales desafíos de la educación rural. Ministerio de Cultura y Educación, Programa de Transformación de la Formación Docente. 1995.

IGLESIAS, Luis. Conferencia en el Primer Encuentro Patagónico de Educación rural organizado por el Instituto de Formación Docente de El Bolsón. Publicada en Papel Picado Nº 2, noviembre de 1997, pp. 26/27.

IGLESIAS, Luis. La escuela rural unitaria. Fermentario para una Pedagogía Creadora. Bs. As. Magisterio del Río de la Plata, 1995.

JACINTO, Claudia. La escuela rural en una red de relaciones sociales. Bs. As. CEIL. Mimeo, 1989.

JIMENEZ, Jesús. La escuela unitaria. Barcelona. Laia/ Cuadernos de Pedagogía. 1983.

JORDAN, J.A. La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. Barcelona, Piados. 1994.

LUS, María Angélica. Hacia un enfoque dinámico del fracaso escolar. Mimeo.

PLAN SOCIAL EDUCATIVO. Atención de necesidades educativas de la población indígena. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1998.

Escaneado con CamScanner

ROCKWELL, Hélice. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En La escuela cotidiana. México, Fondo de Cultura Económica. 1995.
TRILLA BERNET, Jaume. "La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar". En AA.VV. (1995) Volver a pensar la educación. Volumen I: Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid. Morata, 1995.
WEINSCHELBAUM,Susana. La enseñanza en el plurigrado. Material destinado a supervisores de escuelas rurales. Plan Social Educativo. Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1995.

SEMINARIO DE EDUCACION DE ALUMNOS EN RIESGO SOCIAL: 3er año, 1 cuatrimestre, 3 hs cátedras semanales

Síntesis explicativa

La problemática de los niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, en contextos de pobreza, trasciende los marcos puramente escolares. Si bien la educación es considerada un ámbito central en la construcción de la identidad, que permite una adecuada socialización y promueve la inclusión, la escuela por sí sola no puede abarcar la compleja realidad en la que están inmersos sus niños.

Considerar lo diverso y cuestionar el paradigma de la homogeneidad, es el espacio que se abre hacia la comprensión de las características de todos los alumnos del sistema educativo y, en este caso particular, de aquellos que se hallan en situación de riesgo social. De esta manera, se concibe a la escuela con capacidad para desarrollar competencias y brindar ofertas equitativas y de calidad, y a su vez, considerarla como el ámbito de aprendizaje institucional que favorezca la elaboración de propuestas de enseñanza centradas en el sujeto y en el contexto.

Este Seminario se propone a fin de que los futuros docentes desarrollen capacidades para interpretar, comprender y caracterizar el contexto rural o urbano marginal, y la población de niños en edad escolar que viven en situación de riesgo social, para favorecer su desarrollo integral, en el marco de la justicia social y la igualdad de oportunidades que debe brindar una escuela inclusiva.

En orden a contribuir a la formación docente inicial de quienes en algún momento de su vida profesional, se desempeñen en establecimientos educativos ubicados en contextos de pobreza rural o en áreas urbano marginales, a las que concurren alumnos con características particulares, se plantea el abordaje de contenidos básicos referidos a los contextos y sus problemáticas incidentes; a los sujetos en situaciones de riesgo y su entorno inmediato; a las instituciones y la gestión de proyectos pedagógicos específicos y con la comunidad; y a la problemática curricular de las áreas: las adecuaciones, las estrategias didácticas y los criterios de evaluación, promoción y acreditación.

Contenidos básicos:

El contexto de pobreza rural. El contexto urbano marginal. Cultura. Identidad cultural. Los condicionamientos del contexto.

Marginalidad. Escolarización. Socialización. El sujeto en riesgo social (desarraigo, pobreza, carencias, marginalidad, exclusión, pertenencia cultural diversa, salud, alimentación, desintegración familiar, el trabajo infantil, violencia, otras situaciones de vulnerabilidad). Factores de riesgo educativo (repitencia, abandono, deserción, sobreedad, inasistencias, bajos niveles de rendimiento, problemas de aprendizaje diversos). El sujeto de aprendizaje en el contexto.

La institución escolar y el proyecto educativo. La elaboración de proyectos pedagógicos específicos. Las prioridades pedagógicas. Las áreas curriculares y las estrategias didácticas. La evaluación de los aprendizajes: criterios. La promoción y la acreditación. Escuela y comunidad: necesidades, demandas, recursos, proyectos, articulaciones, redes.

Escaneado con CamScanner

Políticas sociales, educativas y compensatorias, Programas estatales (nacionales, provinciales y municipales). La asistencialidad como política. Marco jurídico que ampara y protege la minoridad y la familia.

BIBLIOGRAFÍA

CAROZZI, Marita. Discriminación y escuela. Tesis doctoral. Versión en castellano. 1986.

CAROZZI, Marita. La escuela frente a la diversidad cultural. Material elaborado para la capacitación de docentes. M. C.y E 1998.

CAROZZI, Marita. Prejuicio y discriminación fuera y dentro de la escuela. M. C. y E. 1998.

DUSCHATZKY, Silvia. "La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares.

EZPELETA Justa. Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina . Buenos Aires. Centro Editor de América Latina. 1991.

FERNÁNDEZ de RUIZ, Lidia. "El perfil institucional de la escuela: su adecuación a condiciones de marginalidad". En: Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, año III, Nº 7, noviembre de 1991.

GAGLIARDI, R. Un modelo para la formación docente en contextos multiculturales. Oficina Internacional de Educación. UNESCO. 1994.

LUS, María Angélica. Hacia un enfoque dinámico del fracaso escolar. Mimeo.

REDONDO, Patricia y THISTED, Sofía. Las escuelas en los márgenes. Realidades y futuros. Mimeo. 1997.

ROCKWELL, Hélice. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En ROCKWELL, Hélice (comp.) La escuela cotidiana. México, Fondo de Cultura Económica. 1995.

TRILLA BERNET, Jaume. "La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar". En AA.VV. Volver a pensar la educación. Volumen I: Política, educación y sociedad. Madrid, Morata. 1995.

JORDAN, J. A. : La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. Barcelona, Piados. 1994.

KANTOR, Debora. El Plan Social Educativo y la meta de la retención escolar. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1998.

MELE, Marcelo. Las instituciones educativas. Animadores curriculares III. Buenos Aires, INCAPE/ SADOP/ Plus Ultra. 1996.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN . Dirección de Investigación y desarrollo educativo, 1998, El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1º y 2º Seminarios Internacionales. Educación y servicio comunitario. República Argentina, 1998 y 1999.

REGIMEN DE CORRELATIVIDADES

Para Rendir	Debe tener aprobados	Debe tener regularizados
2° Año EGB 1 y 2		
Política e Historia Educativa Argentina	- Pedagogía	-
Organización y Gestión Institucional	- Teoría del Currículo y Didáctica	-
Psicología y Cultura del Alumno	- Psicología Educativa	-
Lengua y Literatura II	- Lengua y Literatura I - Taller de Comunicación Oral y escrito	-

Escaneado con CamScanner

Matemática II y su didáctica	- Matemática I y su didáctica	-
Ciencias. Naturales II y su didáctica	- Ciencias. Naturales I y su didáctica	-
Seminario de atención a la Diversidad II	Seminario de atención a la Diversidad I	
Trayecto de la Práctica	Trayecto de la Práctica I	- Formación Orientada de 1er Año
Para Cursar	**Deber tener aprobados**	**Debe tener regularizados**
3° Año EGB 1 y 2		
Etica Profesional	- Filosofía	-
Ciencias sociales II y su didáctica	- Ciencias sociales I y su didáctica	-
Tecnología y su didáctica	- Teoría del Currículo y Didáctica - Psicología Educativa	-
Formación ética y ciudadana y su didáctica	- Teoría del Currículo y Didáctica - Psicología Educativa	-
Seminario de Educación para jóvenes y adultos	- Seminario de Atención a la Diversidad I y II	-
Seminario de Educación rural	- Seminario de Atención a la Diversidad I y II	-
Seminario de educación urbano marginal	- Seminario de Atención a la Diversidad I y II	-
Trayecto de la Práctica Seminario de Integración y Síntesis	- Seminario de Investigación Educativa	-
Trayecto de la práctica (Seminario de Integración y Síntesis)	- Taller de la Práctica I y II - Teoría del Currículo y Didáctica - Psicología Educativa - Formación Orientada de 1° Año - Seminario de Investigación Educativa	- Psicología y Cultura del Alumno - Formación Orientada de 2° Año

Escaneado con CamScanner

Trayecto de la práctica de Residencia	- Taller de la Práctica I II y III - Teoría del Currículum y Didáctica - Psicología Educativa - Formación Orientada de 1° Año	- Psicología y Cultura del Alumno - Formación Orientada de 2° Año - Organización y Gestión Institucional - Seminario de atención a la diversidad I y II

Para Cursar	Debe tener Aprobados	Debe tener regularizados
3° Año EGB 1 y 2		
Trayecto de la práctica – Seminario de Int. y síntesis	- Taller De La Práctica I y II - Teoría del Currículo y Didáctica - Psicología Educativa - Formación Orientada De 1° Año	- Psicología y Cultura del Alumno - Formación Orientada De 2° Año
Trayecto de la práctica de residencia	- Taller De La Práctica I II y III - Teoría del Currículo y Didáctica - Psicología Educativa - Formación Orientada de 1° Año	- Psicología y Cultura del Alumno - Formación Orientada de 2° Año - Organización y Gestión Institucional - Seminario de atención a la diversidad I y II

EL TRAYECTO DE LA PRÁCTICA

Síntesis explicativa:

Desde esta propuesta se aspira a redimensionar la concepción de la práctica docente dentro del curriculum.

Consideramos el trayecto como una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas docentes, entendiendo a estas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la definición clásica que las asimila exclusivamente a las prácticas de la enseñanza y a la tarea de

dar clase.

Tradicionalmente se ha concebido a la práctica como acción docente dentro del marco del aula, y dentro de esta acción como lo relativo al proceso de enseñar. En el marco de esta propuesta, en cambio, el concepto de práctica docente alcanza también otras dimensiones: la práctica- como concepto y como acción- se desarrolla en los ámbitos del aula, de la institución y del contexto.

Aprender a ser maestro o profesor implica "no solo aprender a enseñar, sino también aprender las características, significados y función social de la ocupación"

Así pues, este trayecto tiene una importante labor socializadora, y el énfasis estará puesto en la ampliación de la concepción de las prácticas incorporando todas aquellas tareas que un docente realiza en la institución escolar y en su contexto. En tanto "construcción", implicará la aproximación sistemática a la realidad socioeducativa y las prácticas docentes mediante la apropiación de diferentes estrategias de obtención y manejo de información y diversos procesos de pensamiento y trabajo que estarán presentes en sus ámbitos de desempeño. Puesto que los hechos no hablan por sí mismos, sino a través de los conceptos y procedimientos de abordaje que orientan y permiten la lectura de éstos, el abordaje de la realidad educativa se realizará a través de categorías de análisis y procedimientos propios de la investigación educativa en sus diversas formas y modalidades. Para identificar las dimensiones de la realidad compleja y multidimensional de las prácticas docentes, será central el trabajo con los interrogantes propios de los diferentes grupos de cursantes y sus hipótesis anticipatorias previas, es decir, partir de algunas preguntas y/o ejes estructurantes de la mirada dirigidos tanto a analizar aspectos desconocidos de la práctica cotidiana como a "problematizar" aspectos conocidos no cuestionados o considerados naturales.

Este trayecto de práctica docente se desarrollará desde primer año de la carrera. Ahora bien, plantear un contacto con la realidad educativa desde los inicios no significa necesariamente la presencia del futuro docente en las instituciones educativas de destino desde los primeros días de su formación, ni tampoco multiplicar las visitas a los distintos ámbitos donde se realizan las acciones docentes (aulas, patios, laboratorios, etc). El valor formativo de la

Escaneado con CamScanner

presencia del futuro docente en las escuelas reside sobre todo en la sistematicidad del abordaje y en la reflexión crítica sobre la realidad educativa considerada como un todo dinámico, cambiante, complejo, y éste es el propósito que persigue la inclusión temprana de la práctica de la enseñanza en el tramo inicial de la formación docente.

En síntesis, el trayecto de práctica docente en esta propuesta se caracteriza por:

la adopción de una concepción de la teoría y la práctica como relacionadas entre sí de una manera que es "recíprocamente constitutiva" (no hay, entonces, predominio de una sobre la otra);

la toma, como punto de partida, de la observación e indagación sistemática de las prácticas educativas reales y concretas;

la incorporación de la teoría a ese proceso de reflexión como una construcción conceptual desde la cual es posible leer la práctica y significarla, como una herramienta conceptual para cuestionar la práctica, y ser cuestionada a su vez por la práctica; no como una construcción conceptual que impera sobre la práctica constituyéndola, ni como una construcción abstracta de la que deben deducirse consecuencias aplicativas dudosas o sospechadas de imposibles;

la adopción de una concepción de las prácticas docentes no sólo como prácticas áulicas, sino como prácticas profesionales institucionalizadas;

la consideración de las prácticas docentes como acciones situadas y contextualizadas;

la incorporación de herramientas metodológicas propias de la investigación educativa como instrumentos operativos para el abordaje sistemático de las prácticas.

Organización del trayecto:

El Trayecto de Práctica Docente está constituido por cuatro espacios

Escaneado con CamScanner

curriculares: tres talleres, uno por cada año de la carrera, y un Seminario de Integración y Síntesis en tercer año.

El diseño curricular de este trayecto será elaborado por cada institución educativa, teniendo en cuenta sus particularidades, su contexto, las características de sus relaciones con otras instituciones educativas del nivel de destino del futuro docente, y las características del alumnado.

Para cada uno de los talleres se preverán actividades que aseguren la coordinación de éstos con los restantes espacios curriculares del correspondiente año de la carrera en los tres campos de la formación docente inicial.

El abordaje de las prácticas áulicas y las prácticas institucionales como objetos de indagación y reflexión, será simultáneo, en tanto que las unas no se constituyen ni se realizan sino en una interdependencia con las otras.

La presencia del futuro docente en la institución escolar del nivel de destino, y la asunción gradual de las funciones propias del rol docente, se hará en forma paulatina en un proceso espiralado, en el que cada tramo permite retomar, resignificar y complejizar lo trabajado en el tramo anterior.

La evaluación del trayecto de práctica se realizará principalmente a través de un seguimiento continuo del futuro docente, si bien se establecerán instancias de evaluación sumativa, según lo establecido para los espacios curriculares con modalidad de talleres y los seminarios, a los fines de la promoción y la acreditación de los saberes. Estas instancias de evaluación (trabajos prácticos y parciales) adquirirán en este trayecto las formas particulares que mejor se adecuen a sus características propias.

En el Seminario de Integración y Síntesis, el futuro docente dará cuenta por escrito (bajo la forma de un informe monográfico) de las cuestiones teóricas y metodológicas que abordó durante todo el desarrollo del trayecto de práctica.

Contenidos:

El diseño del Trayecto de práctica docente será de decisión institucional integrará contenidos de los tres campos de la formación docente inicial.

Se incluirán además contenidos referidos a la investigación educativa: sus características, sus modalidades, su problemática epistemológica propia y su metodología.

Escaneado con CamScanner

SISTEMA DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

En el Plan de Estudios de la carrera de Profesorado de- EGB 1 Y 2 existen tres formatos de espacios curriculares, denominados materias, seminarios y talleres.

Para cursar las materias carrera de Profesorado en los Institutos Superiores admitirán tres categorías de alumnos: a) libres, b) regulares con cursado presencial y c) regulares con cursado semi - presencial. Para cada una de estas categorías se determinan las siguientes condiciones de regularización, evaluación y promoción:

LIBRE: realiza los aprendizajes correspondientes al desarrollo de una materia sin asistencia a clase. Si bien conserva el derecho de asistir a clases en calidad de oyente, no realiza trabajos prácticos ni exámenes parciales. La aprobación de la materia correspondiente será por exámenes ante tribunal, con ajuste a la bibliografía indicada previamente en el proyecto curricular de la cátedra.

REGULAR CON CURSADO PRESENCIAL: regulariza el cursado de las materias mediante el cumplimiento del 75% de la asistencia a clases y la aprobación del 70% de los Trabajos Prácticos previstos en el proyecto curricular de la cátedra. La aprobación será con examen final ante tribunal.

REGULAR CON CURSADO SEMIPRESENCIAL: regulariza el cursado de las materias mediante el cumplimiento del 40% de la asistencia y la aprobación del 100% de los Trabajos Prácticos previstos en el proyecto curricular de la cátedra. La aprobación será con examen final ante tribunal.

En la carrera de Profesorado en EGB 1 Y 2, cada alumno podrá cursar hasta el 30% de las materias con categoría de libre, y hasta el 30% de las materias con categoría de regular con cursado semi - presencial. Las restantes materias deberá cursarlas con categoría de regular con cursado presencial.

Los seminarios podrán ser cursados solamente con categoría de alumnos regulares, ya sea con cursado presencial o semi - presencial. Los seminarios se aprobarán mediante la presentación de una monografía y su defensa oral ante el profesor a cargo de la cátedra. A los efectos del registro en las actas, la monografía se calificará como examen escrito y se asentará la nota correspondiente; mientras que la defensa oral se considerará examen

Escaneado con CamScanner

oral.

Los talleres sólo podrán ser cursados con categoría de regulares con cursado presencial. Los talleres tendrán promoción directa, mediante el cumplimiento de los siguientes requisitos: a) aprobación del 100% de los Trabajos Prácticos, que serán un mínimo de 2 (dos) por cada cuatrimestre, y se aprobarán con calificación de 3 (tres) puntos en la escala de 0 a 5 puntos. b) Aprobación de la totalidad de los exámenes parciales, que serán al menos 2(dos), uno por cada cuatrimestre, y se aprobarán con nota no inferior a 3(tres) puntos, en la escala de 0 a 5 puntos. Los alumnos que resultaren aplazados tendrán derecho a un examen recuperatorio por cada examen parcial. Los alumnos que no alcanzaren la promoción directa podrán presentarse a exámenes finales, en condiciones idénticas a los alumnos regulares con cursado presencial, en los dos turnos de exámenes inmediatamente posteriores a la fecha de finalización del cursado. Transcurrido ese período, deberán recursar el taller.

En cada Instituto de Formación Docente, el Consejo Académico (u órgano de gobierno de similares funciones) establecerá, para cada cohorte, cuáles espacios curriculares podrán ser cursados con cada una de las categorías establecidas en los ítems 3 y 4. En el Diseño Curricular Institucional se incluirán las decisiones tomadas en tal sentido con sus correspondientes fundamentos, y se asegurará la oferta de espacios para las tres categorías.

Los alumnos deberán inscribirse a cada espacio curricular optando por una de las categorías según lo previsto en el ítem 6, en el período correspondiente a la segunda quincena del mes de marzo. Transcurrido ese lapso, los alumnos libres podrán solicitar cambio de categoría solamente durante el primer mes de desarrollo de las clases del ciclo lectivo respectivo. Los alumnos inscriptos como regulares con cursado presencial o regulares con cursado semi - presencial, que una vez comenzado el período de clases, no pudieren reunir las condiciones exigidas por la categoría de su elección por razones graves personales y/o laborales, podrán solicitar cambio de categoría para pasar a la de regular con cursado semi - presencial o libre, según sea el caso. Dicha solicitud deberá formularse por escrito explicitando las razones que la motivan y acompañada, si cabe, de las correspondientes certificaciones, y será resuelta por el Consejo Académico.

Escaneado con CamScanner

La modalidad de los exámenes finales será oral, excepto en los casos en que las características de los contenidos del espacio curricular correspondiente hagan aconsejable optar por alguna de las modalidades siguientes:

Oral y de desempeño: consistente en la demostración por el alumno de una acción o dispositivo de acciones, uso de instrumentos, aplicación de maniobras técnicas, etc. Se utilizará en aquellos espacios curriculares a los que les sea propio la evaluación de procedimientos específicos. A los efectos del registro en actas de consignará como oral.

Escrito: se utilizará en aquellos espacios curriculares a los que les sea propio la competencia para la comunicación escrita, o cuyos contenidos hagan necesaria la realización de cálculos escritos, expresiones gráficas de los datos, etc.

Se podrán combinar exámenes escritos y orales en los espacios a los cuales les sea propio la evaluación de competencias para la comunicación tanto escrita como oral.

El Consejo Académico establecerá, a propuesta de cada cátedra, la modalidad a aplicar en cada espacio curricular.

9) La nota de aprobación del espacio curricular será la del examen final, o la del promedio de los exámenes finales cuando se hayan combinado las modalidades escrita y oral. La nota de los exámenes orales será un número entero. La nota de los exámenes escritos podrá contemplar una sólo una fracción de 0,50. Los promedios de exámenes escritos y orales se consignarán exactamente con los decimales resultantes.

TÍTULO A OTORGAR

Profesor de Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica

COMPETENCIAS PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA----------

Escaneado con CamScanner

PRIGOGINE, I y STENGERS, I: La nueva alianza, metamorfosis de la ciencia. Alianza. 1997.
ROA, Amilcar: "Modernidad y Posmodernidad: coincidencias y diferencias fundamentales", Chile, Bello, 1995
ROMERO, Francisco: "Que es la Filosofía". Bs. As., Columba. 1969
VERNEAUX, "Filosofía del Hombre", Barcelona, Herder, 1984

ETICA PROFESIONAL. 3er año. 1 cuatrimestre. 4 horas cátedras semanales

Síntesis explicativa

En el espacio "Ética Profesional" se abordará por una parte el análisis de la ética como disciplina filosófica, su contextualización, los principios éticos y algunos modelos teóricos de la ética normativa.

Por otra parte, se abordarán las problemáticas éticas específicas vinculadas al ejercicio del futuro rol profesional.

Debido a que es imposible pensar al hombre en forma aislada, sino que es necesario considerarlo en el contexto institucional, social y cultural, resulta importante que el futuro docente se acerque al examen crítico de situaciones éticas actuales. El ejercicio de estrategias intelectuales tales como el diálogo, y la argumentación racional le posibilitarán, una vez instalado en el aula, dudar y asumir un posicionamiento crítico, reflexivo y responsable ante dichas situaciones.

Asimismo, y para una mejor comprensión del alumno con quien interactuará el futuro docente, se incluyen algunas reflexiones acerca del pensamiento moral del adolescente y su contexto cultural

Contenidos Básicos:

La ética como reflexión sistemática acerca de la moralidad. El juicio ético: moralidad y verdad. Controversia ética y discurso argumentativo.

Los estándares morales: ausolutos, establecidos por la sociedad, establecidos por el individuo. Algunas posturas tradicionales (o históricas) y actuales: de la ética de base metafísica a las éticas de la benevolencia.

Enfoques éticos propios de la posmodernidad: el marco ético. El individualismo salvaje; La "res" pública como escenario vacío. La solidaridad circunscripta al colectivo miniaturizado. La eticidad en las situaciones cotidianas. De la ética minimalista a las éticas mínimas de máxima

La Ética y su relación con otras disciplinas: Ética y Derecho; Ética y Política; Ética, ciencia y tecnología.

El desarrollo moral y su problemática didáctica. El pensamiento moral del adolescente y su contexto posmoderno. Aspectos éticos en la elaboración del currículo.

Algunos planteos éticos contemporáneos desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas: cultura plurideológica y espíritu de tolerancia; discriminación; marginalidad; bioética; medios de comunicación; otros. Hacia la construcción de una ética dialógica positiva, para el propio posicionamiento moral y la toma de decisiones profesionales, frente a los conflictos morales de la práctica docente cotidiana

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, M. y otros: "Argentina y el mundo contemporáneo", Bs. As., Alque, 1995
ALONSO, M. y otros: "La Argentina del siglo XX", Bs. As., Alque, 1997
BARREIRO Y VEGA "¿Filosofía? Ética, es posible?" - Propuesta Educativa Nº 10
BUSQUETS, D.: "Los temas transversales", Santillana, Bs. As. 1995
CORETH "Que es el hombre?"- Madrid, Ed.Herder,1994
CONVENCION AMERICANA DE LOS DERECHOS HUMANOS art.4,6,12,13,17,18 y 32
CONSTITUCION NACIONAL. Art. 75,14,16,18 ,19 entre otros

Escaneado con CamScanner

DE ZAN, Julio -"Etica y Profesionalización Docente" - Documento de apoyo curricular- PTFD-MCEN-1996
LEY FEDERAL DE EDUCACION, Art. 6, 8, 10 inc. a, 20, 40 a 45, 50 inc. g.
LECLERQ, J. "Las grandes líneas de la filosofía moral" - Madrid, Edit. Gredos
ONETTO, Fernando "Un tiempo para pensar", Bonum, Bs. As.1997.
PAREDES DE MEANO Y MAZZA, "Los contenidos transversales. Formación ética y ciudadana" Bs. As., El Ateneo,1997
RUIZ GOMEZ, Daniel "Etica y Deontología Docente" Bs.As., Braga, 1997

PROBLEMÁTICA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO: 3er año, 1 Cuatrimestre, 4 horas cátedras semanales

Síntesis explicativa

Este espacio curricular propone que el futuro docente profundice en algunas problemáticas de gran relevancia en el mundo contemporáneo y con fuertes vinculaciones con la educación en general y con el ámbito escolar en particular, en tanto que conforman el contexto cultural y epocal en el que ha de ejercer su rol. En este espacio el futuro docente podrá apropiarse de conocimientos que contribuirán a su formación general y humanística, al acceder al estudio de la realidad política, económica y social del entorno donde desarrollará su actividad. Los contenidos propuestos pretenden posibilitar una visión global del mundo contemporáneo a fin de facilitar a los futuros docentes herramientas que mejoren la adecuación y pertinencia de las prácticas pedagógicas.

La capacidad para analizar críticamente la crisis actual, desde una perspectiva global y dinámica, brindará un marco de referencia actualizado que permita la vinculación entre el conocimiento escolar y temáticas contemporáneas relevantes.

Asimismo la reflexión acerca del impacto social de la ciencia y la tecnología que caracterizan a nuestra sociedad contemporánea, el análisis de la íntima relación entre la evolución de la ciencia y de la tecnología y la constitución de un determinado tipo de sociedad y de organización social permitirá el desarrollo de una visión crítica y reflexiva respecto de estos procesos y sus implicancias en áreas tales como la salud, el ambiente, los procesos comunicacionales, los modos de organización de las actividades productivas, las relaciones entre educación y trabajo, la organización familiar, entre otras.

Contenidos básicos

-La continuidad crítica de la modernidad en los comienzos del siglo XX. La evolución industrial en el siglo XX y las formas de organización de la producción. Capitalismo y socialismo: . División ideológica del mundo. Procesos políticos constitutivos de la organización estatal y de los regímenes políticos occidentales

-Rasgos básicos de una economía capitalista. Características fundamentales de la empresa. Estructura y dinámica del funcionamiento económico periférico y su inserción en el mundo

-Cambios culturales de la segunda posguerra: del individuo moderno al individuo postmoderno Escenarios y actores contemporáneos: nuevas identidades sociales y nuevas formas de organización social. Nuevo orden político, económico y cultural. Globalización. Resurgimiento de los nacionalismos.

-Latinoamérica en la segunda mitad del siglo XX.

-Ciencia, tecnología y sociedad. Relaciones. Impacto social de la ciencia y de la técnica. Las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información: efectos sociales de la informatización; los mass-media y los cambios culturales.

-Movimientos populares de ideas en las décadas de los 60, 70-80 y 90.

Escaneado con CamScanner

Entrevista a la docente de Ateneo de Matemática (Taller de Práctica IV y Ateneos- 4° "A") Contexto: IES N° 64 Ana María Fonseca.

E (Entrevistadora)

A. F E Y C (Ateneísta de Formación ética y ciudadana)

0.1.E- ¿Cómo surgió la iniciativa de que Taller de Práctica IV y Ateneos compartan el espacio y coordinen el trabajo pedagógico?

A. F E Y C- Si mal no recuerdo, a partir de la propuesta curricular del último diseño para el Profesorado en educación primaria. En aquél entonces la Directora SXXXX PXXXX estableció esa modalidad de trabajo. Ella formaba parte del Taller de práctica IV como generalista y nos convocó a trabajar juntos a los Ateneístas con el equipo de Taller de práctica IV. Fue todo un suceso porque en otras instituciones se trabaja por separado, en días y horarios diferentes y con criterios diversos. Hemos participado de congresos en los que difundimos nuestra experiencia de trabajo en equipo interdisciplinar.

0.2.E- ¿Desde un principio han podido coordinar y mantener el perfil de abordaje interdisciplinar?

A. F E Y C- Al principio costó un poco, pero progresivamente lo fuimos coordinando y entiendo que aporta a las/os estudiantes una perspectiva inter-disciplinar, porque trabajamos en conjunto y al mismo tiempo todos los profesores. Somos siete en ese espacio. Respecto a los Ateneos, considero que es la articulación entre las áreas. Es lo esencial, lo que estructura nuestra propuesta y posibilita ampliar la mirada estanca del formato "materia" tradicional en la trayectoria de los estudiantes. El tipo de trabajo que emprendimos desde entonces es dialógico, flexible, creativo, situado, inter-disciplinar, espiralado. Tratamos de hacerlo desde una mirada plural, donde se tensan los límites disciplinares para posibilitar el dialogo de los espacios.

0.3.E- ¿Han considerado abrir el trabajo interdisciplinar a otros espacios curriculares o integrar a su propuesta otro tipo de asignaturas, talleres o seminarios-taller?

A. F E Y C- Si, en algunas ocasiones, pero sucede que nos encontramos resolviendo cuestiones que hacen a las relaciones interdisciplinares entre Taller de práctica IV y cada Ateneo. Es decir, las relaciones mismas entre estos espacios resultan complejas, sumar además otras asignaturas nos demandarían también contar con el/la docente especialista, pero sería sumamente importante.

0.4.E- ¿Considera que las/os estudiantes logran realizar un proceso de recuperación e integración de saberes durante el cursado de Taller de práctica IV Y Ateneos y en la etapa de las residencias? ¿Pudo o advertir en las/os estudiantes la incorporación de la lógica de trabajo interdisciplinar que se exterioriza en la dinámica de Taller de práctica IV y Ateneos?

A. F E Y C- Hay una dificultad de establecer relaciones epistemológicas entre las disciplinas que componen el Ateneo y las materias cursada anteriormente. Trabajamos mucho y con insistencia en la recuperación y en la integración de los saberes. Hay una dificultad grande en las/os estudiantes…se olvidan todo lo aprendido antes (…) Suelen ser escasas las experiencias en las que las/os estudiantes realizan esa incorporación, y si no se invita a retomar lo transitado, por ejemplo, en AEE I y II no suele aparecer, o aparecen cuestiones que van contra la perspectiva que se transmitió en la formación, por ejemplo, que las artes visuales no son manualidades. Por lo general en las planificaciones no suelen estar presentes los contenidos de AEE relacionados y perspectivas teóricas, por eso insistimos en retomarlas. O si aparecen están relacionadas con algún contenido de matemática, como disparador y nada más. Queda ahí la incursión de artes visuales por ejemplo

0.5.E- ¿Se llevan a cabo actividades o propuestas didácticas entre los Talleres de Práctica y área estético expresiva, o entre Área estético expresiva y otras asignaturas?

A. F E Y C- Si, son escasas, pero hace un tiempo relativamente corto, que, estamos trabajando de manera coordinada. Si mal no recuerdo, desde el acuerdo institucional que hicimos en 2022. Falta todavía seguir trabajando para lograr una articulación más fuerte, pero los tiempos institucionales y las condiciones laborales no permiten las articulaciones y trabajo en conjunto. No hay tiempo, aunque el aspecto estético en la "utilización" de

propuestas artísticas (música, danza, plástica, pintura, etc.) está siempre y desde allí se intenta rescatar lo transitado en el espacio de AEE I y II. Considero que falta mucho trabajo, formación y trasversalizar el área estética en los IES de formación docente.

0.6.E- ¿Considera necesario para el trayecto formativo que participe de Taller de Práctica 4 y Ateneos una docente de área estético expresiva?

A. F E Y C- Si, área estético expresiva, al estar ausente en el grupo de los Ateneos suele suplirse con los aportes de los docentes que formamos parte de los Ateneos, pero la mirada experta sería un aporte muy significativo.

Entrevista a la docente de Ateneo de Matemática (Taller de Práctica IV y Ateneos- 4° "A") Contexto: IES N° 64 Ana María Fonseca.

E (Entrevistadora)

A. C S (Ateneísta de Ciencias Sociales)

0.1.E- ¿Cómo surgió la iniciativa de que Taller de Práctica IV y Ateneos compartan el espacio y coordinen el trabajo pedagógico?

A. C S- Es la primera vez que estoy en un Ateneo en cuarto año del profesorado. Actualmente estoy reemplazando a la docente titular en este espacio y en el Ateneo de Inicial. Por lo que han comentado los otros colegas, esta forma de trabajo conjunta es propia de esta institución.

0.2.E- ¿Desde un principio han podido coordinar y mantener el perfil de abordaje interdisciplinar?

A. C S- Desde que me incorporé al equipo docente pude hacer mis aportes e intervenciones. Es muy interesante que hagamos de este modo el acompañamiento a las/os estudiantes porque acordamos criterios, resolvemos juntos en el momento y eso enriquece la experiencia de las mismas estudiantes.

0.3.E- ¿Han considerado abrir el trabajo interdisciplinar a otros espacios curriculares o integrar a su propuesta otro tipo de asignaturas, talleres o seminarios-taller?

A. C S- Tengo entendido que es algo que se intenta hacer y que hay actividades transversales que se pautaron hace algunos años.

0.4.E- ¿Considera que las/os estudiantes logran realizar un proceso de recuperación e integración de saberes durante el cursado de Taller de práctica IV Y Ateneos y en la etapa de las residencias? ¿Pudo o advertir en las/os estudiantes la incorporación de la lógica de trabajo interdisciplinar que se exterioriza en la dinámica de Taller de práctica IV y Ateneos?

A. C S- En la poca experiencia que tengo en este espacio, veo dificultades en las estudiantes, pero con la orientación del equipo docente progresivamente lo van comprendiendo y logrando. Aun así, he visto que se mantiene la lógica fragmentaria de las áreas, sobretodo en la escuela Primaria, por más que insistamos en la integración, en el diseño de proyectos interdisciplinares.

0.5.E- ¿Se llevan a cabo actividades o propuestas didácticas entre los Talleres de Práctica y área estético expresiva, o entre Área estético expresiva y oras asignaturas?

A. C S- Al incorporarme, la docente titular ya había diagramado y coordinado actividades, trabajos prácticos y bibliografía que retoman contenidos de ESI; DE AEE I y II y de Movimiento y Cuerpo. Me pareció muy interesante el planteo de revisar los discursos y

prácticas tradicionales de los actos escolares y trabajarlo desde la perspectiva de la ESI y retomando saberes de AEE I y II

0.6.E- ¿Considera necesario para el trayecto formativo que participe de Taller de Práctica 4 y Ateneos una docente de área estético expresiva?

A. C S- Si, totalmente. Incluso sería enriquecedor para los profesores.

Entrevista a la docente de Ateneo de Matemática (Taller de Práctica IV y Ateneos- 4° "A") Contexto: IES N° 64 Ana María Fonseca.

E (Entrevistadora)

A. L y L (Ateneísta de Lengua y Literatura)

0.1.E- ¿Cómo surgió la iniciativa de que Taller de Práctica IV y Ateneos compartan el espacio y coordinen el trabajo pedagógico?

A. L y L- Tengo entendido que hace varios años se definió institucionalmente que los Ateneos trabajen juntos con el Taller de práctica IV. Al sumarme al Ateneo cuando ya se venía trabajando de una manera, muy de la mano del Taller de Práctica IV. Al ser Lengua y Literatura una materia que a veces consideran transversal (por los procesos de alfabetización) y otras veces específica (en cuanto a literatura, por ejemplo), chocan los intereses. Por citar un ejemplo, el abordaje de la literatura como objeto específico -lo cual promuevo, por mi formación- sigue quedando relegado o a recurso didáctico para otras áreas, o a la mera manifestación emocional. No veo que haya espacio para trabajar con el lenguaje.

0.2.E- ¿Desde un principio han podido coordinar y mantener el perfil de abordaje interdisciplinar?

A. L y L- Como decía antes, con el tiempo fuimos coordinando, pero todavía quedan aspectos en los que seguir trabajando, sobretodo en la autonomía de los Ateneos, pero en líneas generales, en la mayoría de las ocasiones cada docente realiza su aporte desde la especificidad manteniendo un diálogo. Cada docente del Ateneo acompaña al / la practicante desde el conocimiento específico de su área, en el recorte de contenidos, planificación, actividades a proponer y gestión de tiempo para el desarrollo de los contenidos. Desde una postura pedagógica particular, y con sugerencias en cuanto al abordaje de los contenidos.

0.3.E- ¿Han considerado abrir el trabajo interdisciplinar a otros espacios curriculares o integrar a su propuesta otro tipo de asignaturas, talleres o seminarios-taller?

A. L y L- Siempre evaluamos esa posibilidad y vamos viendo de qué manera podemos concretarlo. No conozco mucho de la propuesta de AEE I y II, salvo por un par de actividades que se realizaron en jornadas institucionales. Pero sin duda considero que la expresión corporal y artística no solo puede contribuir a enriquecer el aprendizaje de otros lenguajes,

sino que es un aprendizaje en sí mismo, de la mano de muchos otros contenidos, y pueden ayudar a incorporarlos de una manera más armónica.

Sólo tengo las horas del Ateneo en el instituto, así que desconozco cómo se aborda esta temática de integración. Sólo puedo decir que, a diferencia de los primeros años y más aún de los 2 años de pandemia, en los últimos dos años he conocido algunas experiencias, sobre todo de itinerarios institucionales, que promueven dicha articulación. Lo cual es digno de destacar, ante la doble dificultad de coordinar los horarios de los propios docentes, de coincidir en el espacio institucional y de proponer actividades que implican tiempos y costos que todos, sabemos, no están contemplados en un salario cada vez más precarizado. Supongo que se trata del curriculum oculto (y no pago) de la institución.

0.4.E- ¿Considera que las/os estudiantes logran realizar un proceso de recuperación e integración de saberes durante el cursado de Taller de práctica IV Y Ateneos y en la etapa de las residencias? ¿Pudo o advertir en las/os estudiantes la incorporación de la lógica de trabajo interdisciplinar que se exterioriza en la dinámica de Taller de práctica IV y Ateneos?

A. L y L- Previo a la instancia de residencia, les proponemos trabajos que tienen que integrar las áreas de formación específicas en cada uno. Estos trabajos implican recuperar lecturas de las didácticas específicas, para elaborar propuestas didácticas pensadas en alguna institución y curso particular. A veces les pedimos una secuencia didáctica entera, en relación a un contenido de cada área, otras les pedimos que se centren en proponer una actividad que integre ambas materias, la cual debería contemplar distintos lenguajes y materiales para la producción y puesta en práctica. Y hace un tiempo incorporamos consignas que implican el diseño de propuestas donde haya relaciones interdisciplinares entres las cuatro áreas específicas y las áreas especiales de la escuela primaria, entonces podemos retomar experiencias desarrolladas en AEE. En pocas ocasiones he escuchado a estudiantes referirse a la materia AEE. Y sí es verdad que, al momento de proponer actividades con niños/as, no incorporan actividades que den cuenta de haber aprendido algo específico y/o relevante de la materia, para incorporar en sus planificaciones. Una de las cuestiones que me preocupa es que, por cuestiones de tiempo, cuando no ideológicas, acompañamos al /la estudiante desde una sola perspectiva (individual y/o institucional) y no solemos dar lugar a otras.

Considero que deberíamos habilitar, y de hecho debería ser obligatorio, el ejercicio de que los/ las practicantes experimenten desde distintos marcos teóricos, y diferentes propuestas de actividades. Porque no viven como experiencia lo que nosotros les decimos que no funciona. De hecho, en las planificaciones, a veces el trabajo de guía que hacemos es muy determinista. Y sabemos que cada niño/a (cada persona) es diferente y aprende de manera diferente ¿por qué no probar con diferentes propuestas, algunas de las cuales creemos, a priori, que ya no funcionan para nadie? Decía antes que a veces no les damos espacio para experimentar, y sin embargo muchas veces no tienen las herramientas para hacerlo, y por eso el taller y los ateneos se convierten en una guía

0.5.E- ¿Se llevan a cabo actividades o propuestas didácticas entre los Talleres de Práctica y área estético expresiva, o entre Área estético expresiva y oras asignaturas?

A. L y L- En los años que hace que estoy en el Ateneo, fueron muy pocas las propuestas articuladas. Coincido con uno de mis colegas en que en el Ateneo debería sumarse un docente del área estético expresiva. Desde 2022 venimos trabajando en la recuperación de contenidos y experiencias de AEE II en relación a actos escolares y otras consignas que vamos pautando con la intención de hacer esas relaciones entre disciplinas que se van perdiendo.

0.6.E- ¿Considera necesario para el trayecto formativo que participe de Taller de Práctica 4 y Ateneos una docente de área estético expresiva?

A. L y L- Creo que desde los Ateneo mismos, a los docentes nos falta mucho conocimiento en ese sentido, y no somos capaces de promover la recuperación de recursos, saberes y actividades que hayan trabajado en Movimiento y Cuerpo. Entonces, los aspectos de la formación docente que abordamos, no tienen nada que ver con esa propuesta. Es más, a veces creo que desde el taller IV y los Ateneos cercenamos la expresión corporal. Siempre surge la tensión entre lo que cada uno de los docentes consideramos que el/la practicante debe hacer en relación a la vinculación con niños y niñas, como si los cuerpos fueran algo a parte de la situación educativa.

Entrevista a la docente de Ateneo de Matemática (Taller de Práctica IV y Ateneos- 4° "A") Contexto: IES N° 64 Ana María Fonseca.

E (Entrevistadora)

A. M (Ateneísta de Matemática)

0.1.E- ¿Cómo surgió la iniciativa de que Taller de Práctica IV y Ateneos compartan el espacio y coordinen el trabajo pedagógico?

A. M- Fue una decisión de la directora, o sea, fue institucional, digamos, como una estrategia metodológica, que también pienso que era también una cuestión de logística con los horarios, era más fácil que todos estemos dentro del mismo horario en el Ateneo, o sea, que coincidamos todos los ateneístas en el mismo horario junto con el Taller.

0.2.E- ¿Desde un principio han podido coordinar y mantener el perfil de abordaje interdisciplinar?

A. M- La propuesta realmente fue rica desde el principio, o sea, porque claro, se planteaban problemáticas o algunas cuestiones que empezaban a darse desde un eje y luego, cada área, cada uno con su formación iba retomándola y problematizándola, y la verdad que se generaba un debate, un diálogo exquisito. La verdad que era un placer escuchar a todos, porque uno se encontraba, claro, escuchando y aprendiendo también. Aparte, teníamos la suerte de que más o menos estábamos todos formados en la misma línea, con un fundamento común, digamos, teníamos bien claro qué perfil de estudiantes estábamos buscando, y qué teníamos que proponer para los futuros formadores.

0.3.E- ¿Han considerado abrir el trabajo interdisciplinar a otros espacios curriculares o integrar a su propuesta otro tipo de asignaturas, talleres o seminarios-taller?

A. M- No, no, no, mira, no me acuerdo bien. En estos últimos años seguimos trabajando lo interdisciplinar al interior de taller y Ateneos, como siempre digamos y hace poco incorporamos propuestas de trabajo en la que las estudiantes tienen que recuperar saberes de AEE, Movimiento y Cuerpo. Como que ahí abrimos un poquito el trabajo interdisciplinar, pero tampoco es que tenemos a alguna de las profesoras especialistas acompañándonos en nuestras clases.

0.4.E- ¿Considera que las/os estudiantes logran realizar un proceso de recuperación e integración de saberes durante el cursado de Taller de práctica IV Y Ateneos y en la etapa de las residencias? ¿Pudo o advertir en las/os estudiantes la incorporación de la lógica de trabajo interdisciplinar que se exterioriza en la dinámica de Taller de práctica IV y Ateneos?

A. M- Les cuesta, o sea, porque el trabajo interdisciplinar no es fácil, si bien ellas empiezan a acostumbrarse a trabajar por proyectos, les cuesta abrirse a incorporar las áreas especiales de música, artes, tecnología o educación física. Se mantienen, por lo general, trabajando con relaciones entre las áreas disciplinares tradicionales.

La integración cuesta porque falta contenido y parece que todas las lecturas que tuvieron se olvidan. Si bien planten un posicionamiento constructivista o activo, cuando plantean las actividades en sus planificaciones, tenemos ese problema de que son totalmente clásicas, digamos, vuelven a esa matriz tradicional.

En Taller de Práctica 4 y Ateneos ¿se proponen actividades en las que se trabaje con recursos audiovisuales, musicales, literatura, pinturas, escultura?

Se trabaja, sí. En una oportunidad hicimos una actividad en la que cada docente de Ateneo recuperaba el eje: "Luces y sombras" y trabajamos matemática, Lengua y Literatura, Formación ética, Sociales y Naturales. Lo abordamos junto a un cuento que tenía que ver con de luces y sombras. Y entonces a partir de ese cuento, analizábamos qué pasaba con las luces, con las sombras que se generaban, entonces yo específicamente abordé geometría, con los cuerpos que se reflejan una luz, la figura en el plano, como una representación de un objeto…

0.5.E- ¿Se llevan a cabo actividades o propuestas didácticas entre los Talleres de Práctica y área estético expresiva, o entre Área estético expresiva y oras asignaturas?

A. M- Si, recuerdo una actividad que se hizo entre Matemática y su didáctica I y II con el Taller de resolución de problemas y Lengua. También cuando se hace la exposición de cierre de los Talleres de resolución de problemas con Movimiento y Cuerpo y en ocasiones con área estético expresiva.

Hay intención desde la dirección de armar proyectos integradores y articular. Bueno, en 2022, a fin de año, en 2022, hicimos el acuerdo, un acuerdo para empezar a trabajar con Área Estética Expresiva II, y a partir de ahí incorporamos esta cuestión en cuarto de Taller, ir incorporando algunas consignas que tengan que ver con la recuperación de área estético, con la fundamentación de por qué lo recuperan y cómo, y por ejemplo, en un trabajo de Sociales, trabajaron actos escolares desde la perspectiva de la ESI y desde la recuperación de AEE II, pero recuperando el repertorio musical que les propuso antes VXXX, las técnicas o recursos que vieron con LXXX y las experiencias que trabajaron con RXXX.

0.6.E- ¿Considera necesario para el trayecto formativo que participe de Taller de Práctica 4 y Ateneos una docente de área estético expresiva?

Si, sería enriquecedor tanto para estudiantes como para nosotros, porque no manejamos la especificidad de ese espacio, que además tiene tres docentes de diferentes áreas interactuando. A lo mejor podría ser más viables que vayan rotando, y que por lo menos, tres veces en el año cada una de ellas proponga una actividad para trabajar en Taller 4 y Ateneos. En inicial suelen hacerlo y las alumnas pueden ver en concreto el trabajo de área estético junto al resto. Deberíamos replicarlo en primaria para que no reproduzcan esa lógica que aparece en las escuelas, que ellas como maestras de grado, solamente tienen que atender a las cuatro áreas, que no tienen relación con música, con la educación física, con artes visuales o esa idea que vemos siempre, bueno, que cuando tienen la hora especial de artes, los chicos solo dibujan, o si tienen que elaborar un acto escolar esperan de la docente de artes que decoren o hagan el telón y que la de música maneje el equipo de audio.

Otra cosa, por ejemplo, cuando incorporan pinturas en las planificaciones de naturales suelen elegir imágenes de Archimboldo, para trabajar geometría Kandinsky, pero siempre como recurso disparador, no como una propuesta integrada en la que coordinaron o planificaron con la docente de arte.

Entrevista a la docente de AEE I y II (Artes visuales)
Contexto: IES N° 64 Ana María Fonseca.

E (Entrevistadora)

AEE (AV)

01.E- ¿Qué apreciación hace de la propuesta curricular (Decreto 528/09) para el Profesorado en educación primaria?

AEE (AV)- Plantea una propuesta interdisciplinar interesante, pero la carga horaria es escasa y no podés ir a buscar lo que no conoces y desarrollar algo de arte, no, ni siquiera nos alcanza, para dar los elementos básicos del lenguaje, el tiempo menos para que puedan conocer. Si bien tratamos como de acercarlas a diferentes producciones artísticas es un acercamiento mínimo, por ejemplo, a mí me interesa muchísimo que investiguen todo lo que es el teatro de títeres el universo que es el teatro de títeres o el universo que el teatro de sombras, pero de ahí a realmente poder darles herramientas necesarias para que ella después lo utilicen.

02.E- ¿Qué valoración hace sobre la inclusión de AEE I y II en el Diseño Curricular del Profesorado en educación primaria?

AEE (AV)- Yo entré en la época de Racino en una de las cátedras experimentales, porque hubo tres cátedras experimentales en ese momento no sé si estás al tanto de todo eso

Bien, con Resino hubo un nuevo plan, con tres cátedras experimentales: movimiento y cuerpo, itinerario por el mundo de la cultura y producción pedagógica. Yo entré ahí en los talleres de producción pedagógica. Lo único que queda después y que se incorpora al plan del superior a la currícula es movimiento y cuerpo.

Pero en las mismas horas, o sea, quitándole horas al área estético expresiva, o sea, en lugar de poner más horas a movimiento y cuerpo, se quita horas de área estético expresiva para poner movimiento cuerpo; sumamente necesario movimiento y cuerpo, pero bueno, se queda con menos horas. Por ejemplo, en segundo año no hay área estético expresiva. Imagínate, somos tres lenguajes.

De los lenguajes artísticos que entiendan el código de cada uno de los lenguajes, o sea, los elementos de cada uno de los lenguajes y después poder integrarlos pero que haya experimentación de los lenguajes.

La dos, tiene más una didáctica en relación a los lenguajes, por eso en la dos, se dan, por ejemplo, los procedimientos artísticos las etapas gráficas y todo lo que tiene que ver con la didáctica del nivel con los lenguajes artísticos, pero la uno es experimentación.

La lógica es acción reflexión conceptualización lo que es la modalidad taller experimentar con los lenguajes; imagínate tres lenguajes trabajando juntos que tienen que desarrollar su lenguaje, pero saber a su vez después integrarse.

Cuando sabemos que las horas de superior y de los tiempos son tres meses y hay días que no tenemos, imagínate lo poco que pueden tener de cada lenguaje. Me preocupa que no tengan ni los elementos básicos del lenguaje visual, porque no alcanzan asimilarlos en tan poco tiempo no, alcanzan, o sea, es un lenguaje como cualquier lenguaje y uno necesita de experimentación una clase que doy color una que alcanzó a dar color no te parece que con una sola clase van a poder entender y ellas van a usar el lenguaje visual, pero uno de los que más van a usar en el nivel. No lo toman conciencia de eso es como que viste todavía es muy confuso todo yo entiendo, pero ninguno desde de lo que estamos en la formación terminan de entender la importancia.

Es un lenguaje que van a usar tanto tiempo que quizás es uno de los que más van a usar y que lo usan de una manera sin herramientas primero imposible poder trabajar con si hacemos lo que más podemos de acercamiento al patrimonio artístico y cultural todo lo que podemos hacernos. Por ejemplo, este año fueron al Rosa Galisteo y trajimos la obra títeres, a las editoriales. Todo el tiempo vamos llevando cosas al aula, pero imagínate elegir un artista para trabajar.

03.E- ¿Se orienta hacia la concreción de la integración entre espacios curriculares?

AEE (AV)- Es una propuesta, pero cuando llegué a trabajar en nivel superior entendí todo, yo dije ¡ahora entiendo todo! Entendí todo lo que yo viví dentro de las primarias con las docentes. Porque la formación no cambia sigue siendo siempre la misma. Así que entendí un montón de cosas de la fragmentación educativa.

Por suerte Taller de práctica IV (División A) se cursa los miércoles de 17:30 a 20:10, yo estoy miércoles en ese horario con las demás profes de área estético II y los jueves con área estético I, por lo que estamos coordinando.

Otra cuestión que es necesario destacar es que Educación Física como parte de área estético o Movimiento y cuerpo se maneja desde otra lógica, no es un lenguaje artístico, y eso también es un tema que viene de la época de Racino. La impronta que le dieron fue toda la de la educación a la educación física de hecho. Si vos miras los contenidos, en los diseños curriculares no hay especialista de todos los lenguajes.

Lo veo porque no tiene la lógica del lenguaje visual bueno, y se le dio en el tercer año, toda la impronta de Educación Física, por eso están los campamentos y un montón de cosas que después se fueron dejando un poco está buenísima la vida en la naturaleza y todo, pero no es la lógica de área estético…En medio de estas circunstancias están las estudiantes que van de a poco viendo cómo aprender, cómo tomar de cada lenguaje su lógica y además cómo trabajar la integración a partir de la elaboración de un acto escolar en el que se rompa el molde de la reproducción. Ya sea respecto al género, a las perspectivas de decoración y ornamentación que siempre circula en las escuelas

0.4.E- ¿Cómo se organiza el trabajo en equipo al interior de AEE I y II al momento de elaborar las propuestas?

AEE (AV)- Nosotras trabajamos integradas, es una propuesta que vino con el diseño curricular nuevo y si, trabajamos de lleno todo integrado; pero vemos en las estudiantes dificultades de poder entender cada lenguaje, de hecho, lo que nos pasa todo el tiempo es que, cuando llegan, en el 98% de los casos, no solamente nunca vieron una obra de teatro, nunca fueron a un museo, no tienen noción de cuáles son los lenguajes artísticos, ¿cuáles son las artes? No tienen noción de que la arquitectura es un arte, la literatura es un arte, la música es un arte, o tienen la noción de que arte es artes visuales, eso es el arte.

Sí, o sea, esas son las mínimas nociones que traen y si alguna vez fueron a una obra de teatro es porque los llevó a la escuela, o si alguna vez fueron al museo fue porque los llevo a la escuela. Ahí entramos a ver la importancia de la escuela como mediadora cultural y por eso cuando les planteamos las propuestas que les planteamos, lo ven como una necesidad.

Ellas hicieron este año un relevamiento de los espacios culturales de Santo Tomé. También, fueron a Rosa Galisteo e hicieron la actividad en el Rosa Galisteo. Ahora entienden la necesidad que, si no hay un capital cultural, si yo no puedo acercar a nadie a lo que no conozco, entonces bueno, es eso

Digamos, es un desafío muy grande porque partimos de cero, de ni siquiera reconocer cuáles son las artes, imagínate vos, entramos a trabajar todo integrado, porque si en el segundo cuatrimestre hacemos el trabajo integrador, siempre se hace la propuesta previa, en la que nos pueden ver trabajando juntas a las tres profesoras desde los aportes de los tres lenguajes que manejamos.

0.5.E- ¿Advierten en las/os estudiantes que esa experiencia de trabajo interdisciplinar tiene un impacto formativo?

AEE (AV)- En el corto plazo no veo un impacto directo. Trabajamos mucho para que se modifiquen ciertas ideas que traen de sus propias experiencias como estudiantes y en relación al arte. Comenzamos un trabajo de articulación con Taller de práctica IV (División A) que, si bien es reciente es un primer intento que esperamos tenga su fruto.

0.6.E- ¿Desde AEE I y II se han planteado hacer articulaciones con los Talleres de práctica?

AEE (AV)- Si, con cierta dificultad en que se dan un montón de cosas que no sucedieron antes. El otro día estaban llorando varias, en un tercero y una de las chicas me dice: - Me rechazaron este cuento porque dicen que no es un libro (…) Fijate, esto era algo muy particular que ella necesitaba. Le dije podrías usar a Bernasconi. Entonces fui a la biblioteca, después le llevé varios materiales, pero ¿qué pasa? Que no lo podés buscar, si no lo conoces.

Nosotras estuvimos trabajando con los terceros muchos libros álbum, fanzines y todo lo demás, pero la búsqueda es permanente y el capital cultural es fundamental para mí es fundamental no, solamente para las prácticas.

Porque yo creo que hay algo de la propuesta pedagógica que tiene que ver con un conocimiento propio, con un conocimiento de qué me entusiasma a mí, con qué me siento más cómoda y ahí investigo y ahí busco y ahí me siento como en un lugar de entusiasmo; donde después voy a poner entusiasmar.

0.7.E- ¿Se realizan propuestas de recuperación e integración de saberes de AEE I y de otros espacios curriculares en AEE II? ¿Cuáles son esas propuestas?

AEE (AV)- Si, empezamos a trabajar de manera articulada con Taller de práctica IV. Iniciamos con los terceros (3er año del profesorado en educación primaria) con lo de los actos escolares. Empezaron la propuesta y tienen que investigar y elegir una fecha para investigar patrimonio cultural materia el inmaterial, monumentos históricos (todo lo que tenga que ver con patrimonio artístico cultural histórico de alguna de las fechas) para después empezar a producir.

Con los primeros todavía no definimos el trabajo integrador, si estamos explorando mucho el teatro de sombras, las sombras desde las calidades del movimiento, desde los registros visuales, estamos explorando eso en estos momentos con los primeros.

Ahora con lo de los actos escolares, ya estamos las tres docentes acompañando el trabajo integrador.

Por ejemplo, coordinamos así, la profe de danza trabaja algunas calidades del movimiento, yo lo retomo desde el registro visual y para ver qué va pasando con ese registro visual del movimiento y así… nos vamos dividiendo estamos las tres entonces como que también es eso, adecuarse a la realidad de cada día

Lo que sí me pasa con mucho de lo que llevo, es como que todo le sorprende. Ellas ven un libro álbum, ven un fanzine y todo es nuevo. Todo es nuevo, por ejemplo, nadie se quejó de tener que ir al Rosa Galisteo, tomarse un colectivo y hacer la experiencia. La experiencia tenía que ver con su experiencia corporal dentro del museo. Todo les sorprende, entienden la importancia de esto, pero después como siento que hay mucho que se va diluyendo, como que se olvidan, como que queda ahí en el tintero que hay que ver si alguna vez se retoma,

En el instituto tienen que presentar los proyectos así en el mismo mecanismo administrativo burocrático. Yo la verdad que arranqué en superior en el 2019, llegó la pandemia y después de eso, cuando volvimos cada institución era un mundo. Para salir y todo lo demás y empezamos a hacer esto de hay cosas que sí que hay que ir, por ejemplo, el otro día fuimos al concierto didáctico. Fue un solo estudiante de un tercer año de todos los terceros que

estaban invitados y cuarto no asistió porque estaban en las prácticas, o sea, una desconexión ahí muy grande. Sé que antes se salía más.

Bueno, por ejemplo, ahora lo que hicimos cuando llevamos la obra de las editoriales nos unimos con Eleonora Fluxá, de Lengua más el área estética, movimiento y cuerpo. Bueno es como que generamos eso así, somos varias cátedras y ambos profesorados. Esto que es algo institucional lo propusimos nosotras, como decir bueno acá hay que hacer algo porque si no la estudiante no viene, hagamos algo que sea flexible queremos justamente una excusa de un trabajo práctico para que vengan y no se pierdan la experiencia.

Quien no pueda lo resolverá, lo resolveremos de otra forma, pero vamos a tratar de que esa experiencia la garanticemos.

Lo importante es unirnos en esto, decir, si lo piden dos o tres cátedras y saben que es un trabajo con el que haciéndolo pueden cumplir con dos o tres cátedras juntas de alguna manera, porque siempre la obligación hace que está bueno, porque ellas no solamente ven la integración nuestra yo cuando charlaba con los cursos le decíamos este proyecto, llevamos las obras y llevamos la editoriales, se llama generar encuentros, qué encuentros le parece que hubo no solamente con la con la obra o con qué cosas se encontraron? Empezaron a surgir un montón de cosas de encuentro maravillosa, fuimos tres áreas juntas que generamos dos encuentros y si podemos como hacer esto mismo con otras áreas y con los talleres de práctica sería hermoso. Que nos podamos unir que, veamos que pueda tener un impacto con las prácticas porque todo lo que sea ella es capaz, no lo son diferentes lógicas, no, pero yo a mí las ideas para mis clases con las infancias no se me ocurren sentándome a planificar se me ocurren mientras estoy mirando una película mientras estoy viajando mientras estoy mirando una obra de teatro mientras estoy escuchando un concierto donde aparecen las conexiones, pero bueno como que ella como no tienen todo ese mundillo.

Todavía como que no lo dimensionan, pero eso lo que te conecta con otras cosas para después poder enriquecer las prácticas.

Todo lo que se pueda coordinar y generar como encuentro, como propuesta conjunta con los Talleres de práctica bienvenido sea para mí es fundamental.

También es fundamental lo específico para que la recuperación tenga otro sentido que no sea superficial, o sea falta un especialista del nivel.

Entonces estar de acuerdo en este tipo de cosas, o están de acuerdo en que la actividad artística no es decorativa, sino que es parte del aprendizaje.

Nos falta más articulación, poner algunas cuestiones en común y ver cuáles son las necesidades de la práctica, también donde se ven más los mayores baches para nosotras es muy importante, pero bueno, no sé quiénes están en cada taller de práctica.

0.8.E- ¿Cómo es la construcción del trabajo integrador basado en actos escolares?

AEE (AV)- En tercer año el trabajo integrador tiene que ver con los actos escolares, entonces hay todo primero un trabajo de investigación del patrimonio material inmaterial artístico cultural, monumento histórico todo sobre una fecha patria y después indagamos qué expresiones artísticas podemos abordar en relación a la elaboración del acto.

La intención es llevar a cabo una construcción de sentido pedagógica, de un acto escolar. Esta propuesta la iniciamos en 2023 con los acuerdos de integración entre materias, que establecimos a fines de 2022.Con el Taller de práctica IV de 4to A coordinamos trabajar de manera conjunta, dentro de lo posible, para ver y cuál es el impacto del recorrido en Área estético expresivo I y II sobre las prácticas de residencia.

En esa instancia, integramos todo, pero bueno, para llegar a integrar, hay que explorar, hay que recuperar de primero el lenguaje visual, las etapas gráficas, los procedimientos artísticos convencionales y no convencionales. En danza hay que recuperar sobre expresión corporal y juego, lo mismo con música. Así, hacemos un recorrido por un montón de materiales, y después recién en el trabajo integrador pueden incorporar esos elementos a sus propuestas de actos escolares.

0.9.E- ¿Las/os estudiantes durante el trayecto de primer y tercer año, en AEE I y II logran elaborar propuestas didácticas integradoras de saberes interdisciplinares?

AEE (AV)- Yo siento que la mayoría de los estudiantes que obviamente todo es muy complejo de entender al principio, no entienden la articulación entre las áreas estéticas,

movimiento y cuerpo y el resto de las materias de la carrera siento como que hay no pueden como unir recién en algunas charlas de cuando ya empiezan las prácticas y dicen.

Y eso que vimos con ustedes eso que como que recién ahí encuentran un vínculo una conexión posible y un sentido a todo eso.

Por ejemplo, me comentaban que estaban trabajando las partes de esquemas que trabajamos desde el cuerpo las estudiantes no alcanzan a dimensionar. No alcanzan a dimensionar el aprendizaje desde el cuerpo.

Esta lógica de acción reflexión conceptualización, no advertir desde la acción de experimentación y la conceptualización. Luego estamos muy alejados del resto. La educación es expositiva. Entonces esa lógica que planteamos desde el taller como que no terminan de entenderla como un aprendizaje.

Pero si vamos en esa integración, a lo mejor lo mejor es hacer en ese lugar, pero no solamente a las estudiantes; con nosotros que tenemos todo tan fragmentado. Yo, por ejemplo, conocí que son cuatro talleres de práctica, y parece como que nosotros también necesitamos conocer la lógica de los talleres de práctica.

0.10.E- ¿Qué apreciaciones tiene respecto al lugar de las experiencias estéticas en Nivel Primario?

AEE (AV)- Desde mi experiencia trabajando con las infancias y como docente en nivel superior en carreras de formación docente, podría decirte que veo las mismas ideas o enfoques sobre las artes visuales. La idea de decoración, de que es un área especial en la que hacen trabajitos o dibujitos. Se torna difícil sacar de esa lógica a las docentes de grado, directivos inclusive. Por eso considero que desde el profesorado debemos trabajar y formarlas en otra perspectiva para que esas representaciones que se reproducen, cambien.

0.11.E- ¿Qué valoraciones realiza sobre las prácticas habituales que proponen las/os estudiantes en relación a la recuperación de aprendizajes promovidos desde AEE I y II?

AEE (AV)- Siguen usando fotocopias para colorear. Todas las cosas que se hicieron hace 40 años, se siguen haciendo ahora, por eso es como muy complejo. ¡Ni hablar de decoración! O

sea, nosotros transformamos espacio con sentido pedagógico, no decoramos, no somos decoradoras y nunca, salvo que vos quieras armar un cumpleaños, nunca, un globo o una guirnalda, va a tener que ver con el sentido pedagógico.

Hacemos hincapié en qué estamos haciendo, en cuál es el sentido pedagógico de transformar un espacio, cómo se transforma un espacio con sentido pedagógico y cómo con el protagonismo de las infancias. Si ni siquiera se conocen las etapas gráficas, cómo van a poder entender qué necesita cada uno de acuerdo y aparte los logros cognitivos que va implicando cada etapa gráfica.

Es un intento de comunicación y cuando aparece el monigote es el primer medio de comunicación que además incluye la realidad y la línea de base es una organización de las relaciones espaciales, sin eso no podemos tener la lectoescritura y así todo, pero todo esto que ellas lo ven en área estético no dimensionan y no lo relacionan con la práctica.

Pero, bueno, esto no de desarrollo gráfico es una muestra del desarrollo integral, sí, o sea que lo motriz, lo que importa todo integrado para digamos, digamos es que el primer cuatrimestre sobre todo trabajamos los tres lenguajes por separados, si bien hay algunas conexiones mínimas, pero trabajamos por separado porque necesitan entender los elementos de cada lenguaje.

0.12.E-Desde su experiencia como docente en nivel superior, ¿a qué obedece la fragmentación curricular o la escasa integración entre espacios curriculares al interior del profesorado en educación Primaria?

AEE (AV)- Yo calculo que es muy variado, que tiene que ver con las experiencias de cada uno. Estamos muy fragmentados, cada uno en lo suyo y no nos dan los tiempos y no es que no nos interese. Yo creo que nos interesa todo, a mí me interesa la práctica y me re interesa todo lo que sucede, pero estoy en lo mío viste, como todos

Yo creo que está difícil la superar la fragmentación. Está muy difícil, yo tengo 20 años primaria. Que también considero que dentro de la formación docente.

No sé qué porcentaje hay de gente que realmente estuvo en el aula con las infancias y no es menor, no es menor. Con todo lo que implica ahora enfrentarse al aula, en este momento, con todas las complicaciones que tiene y bueno, eso también digo como que lo vemos: Lo vemos

desde perspectivas muy diferentes en las áreas estéticas, generalmente muchas tenemos recorrido con las infancias más o menos, pero tenemos mucho recorrido con las infancias y hablamos desde el aula también. No digo que tenga que ser todo así, pero hay como mucha desconexión con el aula y con el cuerpo; con aprender desde el cuerpo digamos. Pero porque también hay muchos recorridos de gente que no aprendió desde el cuerpo, que aprendió de manera expositiva y que entonces ha incorporado otra lógica.

Y es difícil entender una lógica diferente a la tuya. Yo también aprendí cosas, pero el que nunca aprendió desde otra lógica es difícil.

Falta poder ponerlo sobre la mesa, pero bueno también es difícil que todo el mundo le interese esto, porque estamos como muy cada uno en lo suyo.

Entrevista a la docente de AEE II (Educación Física)
Contexto: IES N° 64 Ana María Fonseca.

E (Entrevistadora)

AEE (EF)

0.1.E- ¿Qué apreciación hace de la propuesta curricular (Decreto 528/09) para el Profesorado en educación primaria?

AEE (EF)- El diseño anterior proponía para el profesorado de primaria que las estudiantes se inscriban en horario, digamos en contra turno en diferentes actividades que tienen que ver con la danza la música la expresión corporal las artes visuales. Si mal no recuerdo eran los itinierios por el mundo de la cultura que se complementaban los talleres de producción pedagógica. Desde el 2009, con el nuevo Diseño curricular con la creación de AEE I y II trabajamos tres docentes juntas, en primer año y en tercer año.

El diseño anterior proponía un trabajo más sostenido porque los talleres y los itinerarios se cursaban correlativamente de primero a cuarto, entonces había una continuidad, a diferencia de este plan que tiene dos años en total, uno en primero y otro año de cursado, en tercero, además de la reducida carga horaria. Me parece que tiene que haber un año más, o cuatro años sin lugar a dudas porque en la práctica retoman muchas de las cosas que estamos haciendo en AEE, para sus propias prácticas.

0.2.E- ¿Qué apreciación hace sobre la inclusión de AEE I y II en el Diseño Curricular del Profesorado en educación primaria?

AEE (EF)- Me parece muy interesante trabajar entre tres docentes, porque en realidad lo que te plantean, también en Primaria es trabajar de manera interdisciplinar. Y tenés que aprender a coordinar, no es fácil, no es fácil porque cada área tiene un contenido específico: Pero no es imposible porque hay contenidos de una disciplina específica que pueden adaptarse para que la propuesta tenga que ver con la interdisciplina, y eso no es fácil.

Hay mucho también de lo personal y la predisposición a trabajar con otras disciplinas, con Vero y Laura trabajamos muy bien**.**

0.3.E- ¿Cómo se organiza el trabajo en equipo al interior de AEE I y II al momento de elaborar las propuestas?

AEE (EF)- Planificamos a partir de un eje en común, entonces planteamos propuestas que nos permiten ingresar a cada una desde su disciplina. Trabajamos con muchos recursos en común, que, cada una retoma para trabajar el contenido específico de danza, música y artes visuales. Por ejemplo, yo trabajo mucho con libros (Literatura), y a partir de ahí generamos relaciones, bueno, con el tema del movimiento, no solamente el movimiento a partir del juego, que sea un juego donde ellos (estudiantes) puedan recuperar e integrar saberes. Bueno, se tiene que generar ese espacio para pensar ideas y maneras de trabajar colaborativamente entre disciplinas para que los estudiantes puedan llevarse esa experiencia también. Es necesario mostrarles cómo pueden armar, una clase desde la interdisciplina.

Trabajar de manera conjunta con otras materias no es fácil tampoco, no se logra mucho, pero hace unos años estamos trabajando de manera articulada con uno de los Talleres de la práctica IV. La clave, para mí, está en trabajar a partir de tonalidades, de elementos en común, o puntos de encuentro, desde ciertos contenidos, a través de diferentes de lenguajes. Yo siempre digo, así como matemática tengo un lenguaje específico, así como lengua, necesitas saber lo específico de ese "lenguaje" digamos, bueno de la misma manera, se tiene que pensar AEE. Y valorar el aporte que tiene para poder utilizarlo como un elemento desencadenante, o sea, yo trabajo a partir del arte para, como decía, para trabajar las figuras geométricas, no se piensa que se puede tocar el arte para trabajar lenguaje, por ejemplo.

Pienso, por ejemplo, que para trabajar la manera de relatar algo, no tiene que ser únicamente la opción oral, puede ser un relato en el movimiento, a partir de ello, volver a la letra. Pero se puede digamos, trabajar desde ese lugar También, por ejemplo, el signo desde la fonética, digamos la manera de decir una letra, una palabra puede ser a partir de alguna canción, ponerle una estructura visual, agregar un elemento desencadenante, como un disparador o para cerrar digamos, pero que no siempre gire en torno a la superficie. También planteamos propuestas que tienen que ver con educar el ojo, o la mirada respecto al recorrido, por ejemplo, en las salidas a los museos, al análisis de algunas obras pictóricas, o sea hacer la lectura, la recomposición histórica a partir de lo que muestra la imagen que por ahí puede ser también una posible articulación con la didáctica específica de la ciencia sociales incluso

bueno, fíjate vos Ciencias Sociales, lo importante es que ellos (estudiantes) vean por ejemplo la cerámica…El poder partir de objetos, hay varios libros que hablan de la historia de los objetos. Bueno, entonces vos podés, a partir del recorrido histórico, tomar un objeto, que ellos (estudiantes) vean que tiene una base, fundamentación histórica.

Y dentro de nuestro espacio trabajamos a partir de un eje común donde el contenido de cada una puede desarrollarse y relacionarse con el resto, pero sin salirnos de lo específico de la disciplina, sí, pero digamos. Bueno, decimos yo voy a trabajar a partir de esto, y voy a trabajar con este contenido desde la música porque necesito trabajar el ritmo, entonces yo a partir de eso planteo mis contenidos y vamos estructurando así.

Esa es una manera, yo he trabajado curvas de un texto y trabajamos, por ejemplo, a partir de un texto de Cortázar, entonces Lau lo conecta a surrealismo y después continua la expresión corporal desde el texto…

Insistimos en hacer el portafolio, para que las chicas tengan un seguimiento de las clases, como un seguimiento para que vayan viendo cómo se fue estructurando y ordenando la propuesta y las producciones… y la verdad que después termina siendo un año hermoso.

Digamos que de esa manera hay un correlato. La última clase, por ejemplo, trabajamos a partir del movimiento y tenían que hacer una especie de juego de estatuas con música, y ya tiene que quedarte en un momento determinado sacamos fotos y avanzamos con figura humana, estilos artísticos, elementos del plano, utilizando como condición los elementos del plano como una caja, con el espacio que se genera dentro de la caja y va a empezar a trabajar con lo que es metáfora, la idea fue trabajar desde lo emocional el tema corporal. Entonces, bueno, ese es el trabajo y además armamos una obra de teatro donde tenían que trabajar con objetos, tenía que trabajar con luz y con sonido.

Yo trabajo mucho con lo social, bueno, con la ciencia, la tecnología y el arte visual lo mismo bueno, más o menos es la idea.Yo tuve que aprender a trabajar. Funciona, pero bueno, a lo que iba es, por ejemplo, una de las cosas que sucede en la primaria mucho, es la estructura.

0.4.E- ¿Advierten en las/os estudiantes que esa experiencia de trabajo interdisciplinar tiene un impacto formativo?

AEE (EF)- Cuesta bastante, pero las vamos acompañando. Yo siempre llevo mis experiencias al aula de AEE I y II, porque también trabajo en primaria, soy docente de Educación tecnológica y muchas veces yo les comparto mis propuestas desde el área, para trabajar de manera interdisciplinar con todas las materias. También es necesario que tengan una referencia, como para poder empezar a establecer relaciones.

Para poder planificar de manera interdisciplinaria, tenés que jugar partiendo desde el encuentro, por ejemplo, a un cuento lo puedo transformar en un hecho concreto, puedo hacer acciones,

Grandes matemáticos resuelven problemas muchas veces desde otros desde otros espacios o llegan a otros espacios que no son los espacios concretos de matemáticas o la lengua. Lo mismo muchas veces alcanza con un cuento o pensar una idea. No sale de estar sentado delante de la computadora, sino de estar en la naturaleza.

0.5.E- ¿Desde AEE I y II se han planteado hacer articulaciones con los Talleres de práctica?

AEE (EF)- Sí, más allá que recuperamos todo el tiempo los contenidos de AEE I y Movimiento y Cuerpo, ahora hace un tiempito que estamos trabajando con uno de los Talleres de práctica IV, sobre actos escolares. Ellos retoman algunas cuestiones (contenidos y propuestas) que trabajamos en tercero, sobre la construcción de sentido de los actos escolares y nosotras vamos acompañando en medida que podemos, orientando a los alumnos en la reelaboración de propuestas. Porque además les van pidiendo (Taller de práctica 4) que incorporen lineamientos de la ESI y demás cosas…Los miércoles coincidimos en el horario, así que nosotras estamos a disposición de las alumnas que cursan cuarto año, para que puedan resolver con nuestro acompañamiento, lo que les piden en el taller 4.

0.6.E- ¿Se realizan propuestas de recuperación e integración de saberes de AEE I y de otros espacios curriculares en AEE II? ¿Cuáles son esas propuestas?

AEE (EF)- Sí, sí. Trabajamos bastante con Movimiento y cuerpo y hace un tiempo con Taller de práctica IV. Con Lengua y su Didáctica también solemos hacer propuestas conjuntas.

0.7.E- ¿Cómo es la construcción del trabajo integrador basado en actos escolares?

AEE (EF)- Con tercer año, en el primer cuatrimestre hacemos recuperación de contenidos de primero, integramos nuevos de tercero y vamos mostrando algunas alternativas, trabajamos mucho en la búsqueda y la experimentación. Para el segundo cuatrimestre, enfocamos todo al proyecto final de la construcción de las propuestas del acto escolar desde la construcción de sentidos. Con música, danza y artes visuales proponemos una indagación previa en relación al acto seleccionado y en función de eso comenzamos pidiendo un borrador, de dos páginas con la fundamentación de la propuesta. Que puedan elaborar esa argumentación del sentido del acto desde AEE y desde Sociales, porque ellas ya cursaron una Sociales y su didáctica I y están cursando la dos, o sea, están con todo fresco. Vamos revisando ese borrador y ellas van avanzando con la escritura y socialización de la propuesta, qué tipo de acto según la forma, qué registro musical incorporan, qué actividad realizan los alumnos, la disposición y uso del espacio, las materialidades.

0.8.E- ¿Las/os estudiantes durante el trayecto de primer y tercer año, en AEE I y II logran elaborar propuestas didácticas integradoras de saberes interdisciplinares?

AEE (EF)- Como te decía, cuesta mucho, pero de a poco lo van entendiendo y van generando otras propuestas que van en dirección a la integración. Es un trabajo de hormiga el que hacemos, pero creo que de apoco lo van logrando.

0.9.E- ¿Qué apreciaciones tiene el equipo de AEE I y II respecto al lugar de las experiencias estéticas en Nivel Primario?

AEE (EF)- Y para mi es fundamental que, en el caso de primaria, en la formación docente se vuelvan a retomar cuestiones de nivel inicial, trabajar con la búsqueda del tesoro de sonidos y luz. Pero en la mayoría de los casos pasa que, las conformadoras cuando las chicas llevan una actividad que es diferente o que rompe con la estructura les dicen que no, que no se va a poder hacer, o sea, y nosotras insistimos en que salgan de eso, que puedan probar algo distinto; después, si no funciona bueno, tienen tiempo de cambiarlo, aparte. Está dentro de todas las de las posibilidades que tiene que ver en el trabajo del aula incluso hay un margen de lo que uno no controla.

0.10.E- ¿Qué valoraciones realiza sobre las prácticas habituales que proponen las/os estudiantes en relación a la recuperación de aprendizajes promovidos desde AEE I y II?

AEE (EF)- Sucede que las alumnas sacan de YouTube muchas ideas cuando llegan a la práctica, pero después agarran un reemplazo y vuelven reproducir las prácticas tradicionales, contrarias a formación o se remiten a lo que están haciendo y no logran romper con esas prácticas, digamos que no dejan de ser prácticas o son muy concretas, o sea, nosotros tenemos que lograr que el alumno llegue a una abstracción, tenemos que lograr y no estamos logrando y tiene una incidencia secundaria esta idea de que el chico se abstraiga o sea logre esa extracción necesaria para la matemática, por ejemplo para pensar la matemática.

La disciplina artística te permite trabajar desde lo abstracto, pero yo creo que no solamente es "culpa" de las chicas, la responsabilidad también es del sistema como está planteado. Porque después vas al aula y te piden el resultado, o sea no el proceso, porque es muy lento, entonces uno tiene que buscar algo diferente.

0.11.E- Desde su experiencia como docente en nivel superior, ¿a qué obedece la fragmentación curricular o la escasa integración entre espacios curriculares al interior del profesorado en educación Primaria?

AEE (EF)- Las aulas son muy estructuradas, están sentados uno atrás del otro, esto que no tiene que moverse, de no moverse de su banco… y lo mismo suele pasar con las docentes. La docente de grado suele trabajar sus cuatro áreas, y las horas especiales van por su lado. Salvo algunas excepciones, donde se trabaja coordinado con música, educación física, artes visuales y educación teológica; la mayoría trabaja aisladamente o se relacionan en los proyectos, pero para hacer actividades manuales, o las tradicionales actividades prácticas de decoración, de hacer tarjetas, de armar un telón y recortar letras para el telón…Bueno, seguimos con esa mirada

Y en el trabajo con el grado, no está mal generar una estructura porque bueno, una organización diferente, tal vez llevar una alfombra para que no se ensucien, de última. Les decía a las chicas, ustedes tienen que aprender a trabajar en el aula, en el patio, en el piso, en

los pasillos, pasa que tenemos primarias que son caóticas…pero hay que trabajar mucho la estructura que ellas traen, de la clase sentada, en silencio…

La estructura de la educación actual es muy muy cuadrada viste, y sigue siendo cuadrada, rígida. Pero fíjate vos que, incluso, el diseño curricular del profesorado de primaria propone ideas de interdisciplina y globalización que son los ejes de inicial…o sea, el diseño propone trabajar la continuidad entre niveles incluso, sin embargo, al llegar a la primaria la lógica de la fragmentación aparece de primero a séptimo.

Lo que pasa muchas veces, voy a decir como una crítica digamos, de mi área, cuando llegamos o llegan al aula, es como que son superiores, como que son omnipotentes, como que pueden todo y no permiten esta conexión con las otras áreas entonces…

Además de que vemos constantemente esta idea de que áreas especiales son áreas especiales, y se desconocen los contenidos de artes visuales, entonces aparece eso, que entienden que tiene que ser para hacer un lindo telón, y tecnología tiene que ser para que hagan un objeto lindo para llevar a la casa y entonces la interdisciplinariedad es muy difícil.

Entrevista a la docente de AEE II (Educación Física)
Contexto: IES N° 64 Ana María Fonseca.

E (Entrevistadora)

AEE (EF)

0.1.E- ¿Qué apreciación hace de la propuesta curricular (Decreto 528/09) para el Profesorado en educación primaria?

AEE (EF)- El diseño anterior proponía para el profesorado de primaria que las estudiantes se inscriban en horario, digamos en contra turno en diferentes actividades que tienen que ver con la danza la música la expresión corporal las artes visuales. Si mal no recuerdo eran los itinierios por el mundo de la cultura que se complementaban los talleres de producción pedagógica. Desde el 2009, con el nuevo Diseño curricular con la creación de AEE I y II trabajamos tres docentes juntas, en primer año y en tercer año.

El diseño anterior proponía un trabajo más sostenido porque los talleres y los itinerarios se cursaban correlativamente de primero a cuarto, entonces había una continuidad, a diferencia de este plan que tiene dos años en total, uno en primero y otro año de cursado, en tercero, además de la reducida carga horaria. Me parece que tiene que haber un año más, o cuatro años sin lugar a dudas porque en la práctica retoman muchas de las cosas que estamos haciendo en AEE, para sus propias prácticas.

0.2.E- ¿Qué apreciación hace sobre la inclusión de AEE I y II en el Diseño Curricular del Profesorado en educación primaria?

AEE (EF)- Me parece muy interesante trabajar entre tres docentes, porque en realidad lo que te plantean, también en Primaria es trabajar de manera interdisciplinar. Y tenés que aprender a coordinar, no es fácil, no es fácil porque cada área tiene un contenido específico: Pero no es imposible porque hay contenidos de una disciplina específica que pueden adaptarse para que la propuesta tenga que ver con la interdisciplina, y eso no es fácil.

Hay mucho también de lo personal y la predisposición a trabajar con otras disciplinas, con Vero y Laura trabajamos muy bien**.**

0.3.E- ¿Cómo se organiza el trabajo en equipo al interior de AEE I y II al momento de elaborar las propuestas?

AEE (EF)- En el primer cuatrimestre, en AEE I planificamos a partir de un eje en común, entonces planteamos propuestas que nos permiten ingresar a cada una desde su disciplina. Trabajamos con muchos recursos en común, que, cada una retoma para trabajar el contenido específico de danza, música y artes visuales. Por ejemplo, yo trabajo mucho con libros (Literatura), y a partir de ahí generamos relaciones, bueno, con el tema del movimiento, no solamente el movimiento a partir del juego, que sea un juego donde ellos (estudiantes) puedan recuperar e integrar saberes. Bueno, se tiene que generar ese espacio para pensar ideas y maneras de trabajar colaborativamente entre disciplinas para que los estudiantes puedan llevarse esa experiencia también. Es necesario mostrarles cómo pueden armar, una clase desde la interdisciplina.

Trabajar de manera conjunta con otras materias no es fácil tampoco, no se logra mucho, pero hace unos años estamos trabajando de manera articulada con uno de los Talleres de la práctica IV. La clave, para mí, está en trabajar a partir de tonalidades, de elementos en común, o puntos de encuentro, desde ciertos contenidos, a través de diferentes de lenguajes. Yo siempre digo, así como matemática tengo un lenguaje específico, así como lengua, necesitas saber lo específico de ese "lenguaje" digamos, bueno de la misma manera, se tiene que pensar AEE. Y valorar el aporte que tiene para poder utilizarlo como un elemento desencadenante, o sea, yo trabajo a partir del arte para, como decía, para trabajar las figuras geométricas, no se piensa que se puede tocar el arte para trabajar lenguaje, por ejemplo.

Pienso, por ejemplo, que para trabajar la manera de relatar algo, no tiene que ser únicamente la opción oral, puede ser un relato en el movimiento, a partir de ello, volver a la letra. Pero se puede digamos, trabajar desde ese lugar También, por ejemplo, el signo desde la fonética, digamos la manera de decir una letra, una palabra puede ser a partir de alguna canción, ponerle una estructura visual, agregar un elemento desencadenante, como un disparador o para cerrar digamos, pero que no siempre gire en torno a la superficie. También planteamos propuestas que tienen que ver con educar el ojo, o la mirada respecto al recorrido, por ejemplo, en las salidas a los museos, al análisis de algunas obras pictóricas, o sea hacer la lectura, la recomposición histórica a partir de lo que muestra la imagen que por ahí puede ser

también una posible articulación con la didáctica específica de la ciencia sociales incluso bueno, fíjate vos Ciencias Sociales, lo importante es que ellos (estudiantes) vean por ejemplo la cerámica…El poder partir de objetos, hay varios libros que hablan de la historia de los objetos. Bueno, entonces vos podés, a partir del recorrido histórico, tomar un objeto, que ellos (estudiantes) vean que tiene una base, fundamentación histórica.

Y dentro de nuestro espacio trabajamos a partir de un eje común donde el contenido de cada una puede desarrollarse y relacionarse con el resto, pero sin salirnos de lo específico de la disciplina, sí, pero digamos. Bueno, decimos yo voy a trabajar a partir de esto, y voy a trabajar con este contenido desde la música porque necesito trabajar el ritmo, entonces yo a partir de eso planteo mis contenidos y vamos estructurando así.

Esa es una manera, yo he trabajado curvas de un texto y trabajamos, por ejemplo, a partir de un texto de Cortázar, entonces Lau lo conecta a surrealismo y después continua la expresión corporal desde el texto…

Insistimos en hacer el portafolio, para que las chicas tengan un seguimiento de las clases, como un seguimiento para que vayan viendo cómo se fue estructurando y ordenando la propuesta y las producciones… y la verdad que después termina siendo un año hermoso.

Digamos que de esa manera hay un correlato. La última clase, por ejemplo, trabajamos a partir del movimiento y tenían que hacer una especie de juego de estatuas con música, y ya tiene que quedarte en un momento determinado sacamos fotos y avanzamos con figura humana, estilos artísticos, elementos del plano, utilizando como condición los elementos del plano como una caja, con el espacio que se genera dentro de la caja y va a empezar a trabajar con lo que es metáfora, la idea fue trabajar desde lo emocional el tema corporal. Entonces, bueno, ese es el trabajo y además armamos una obra de teatro donde tenían que trabajar con objetos, tenía que trabajar con luz y con sonido.

Yo trabajo mucho con lo social, bueno, con la ciencia, la tecnología y el arte visual lo mismo bueno, más o menos es la idea.Yo tuve que aprender a trabajar. Funciona, pero bueno, a lo que iba es, por ejemplo, una de las cosas que sucede en la primaria mucho, es la estructura.

0.4.E- ¿Advierten en las/os estudiantes que esa experiencia de trabajo interdisciplinar tiene un impacto formativo?

AEE (EF)- Cuesta bastante, pero las vamos acompañando. Yo siempre llevo mis experiencias al aula de AEE I y II, porque también trabajo en primaria, soy docente de Educación tecnológica y muchas veces yo les comparto mis propuestas desde el área, para trabajar de manera interdisciplinar con todas las materias. También es necesario que tengan una referencia, como para poder empezar a establecer relaciones.

Para poder planificar de manera interdisciplinaria, tenés que jugar partiendo desde el encuentro, por ejemplo, a un cuento lo puedo transformar en un hecho concreto, puedo hacer acciones,

Grandes matemáticos resuelven problemas muchas veces desde otros desde otros espacios o llegan a otros espacios que no son los espacios concretos de matemáticas o la lengua. Lo mismo muchas veces alcanza con un cuento o pensar una idea. No sale de estar sentado delante de la computadora, sino de estar en la naturaleza.

0.5.E- ¿Desde AEE I y II se han planteado hacer articulaciones con los Talleres de práctica?

AEE (EF)- Sí, más allá que recuperamos todo el tiempo los contenidos de AEE I y Movimiento y Cuerpo, ahora hace un tiempito que estamos trabajando con uno de los Talleres de práctica IV, sobre actos escolares. Ellos retoman algunas cuestiones (contenidos y propuestas) que trabajamos en tercero, sobre la construcción de sentido de los actos escolares y nosotras vamos acompañando en medida que podemos, orientando a los alumnos en la reelaboración de propuestas. Porque además les van pidiendo (Taller de práctica 4) que incorporen lineamientos de la ESI y demás cosas…Los miércoles coincidimos en el horario, así que nosotras estamos a disposición de las alumnas que cursan cuarto año, para que puedan resolver con nuestro acompañamiento, lo que les piden en el taller 4.

0.6.E- ¿Se realizan propuestas de recuperación e integración de saberes de AEE I y de otros espacios curriculares en AEE II? ¿Cuáles son esas propuestas?

AEE (EF)- Sí, sí. Trabajamos bastante con Movimiento y cuerpo y hace un tiempo con Taller de práctica IV. Con Lengua y su Didáctica también solemos hacer propuestas conjuntas.

0.7.E- ¿Cómo es la construcción del trabajo integrador basado en actos escolares?

AEE (EF)- Con tercer año, en el primer cuatrimestre hacemos recuperación de contenidos de primero, integramos nuevos de tercero y vamos mostrando algunas alternativas, trabajamos mucho en la búsqueda y la experimentación. Para el segundo cuatrimestre, enfocamos todo al proyecto final de la construcción de las propuestas del acto escolar desde la construcción de sentidos. Con música, danza y artes visuales proponemos una indagación previa en relación al acto seleccionado y en función de eso comenzamos pidiendo un borrador, de dos páginas con la fundamentación de la propuesta. Que puedan elaborar esa argumentación del sentido del acto desde AEE y desde Sociales, porque ellas ya cursaron una Sociales y su didáctica I y están cursando la dos, o sea, están con todo fresco. Vamos revisando ese borrador y ellas van avanzando con la escritura y socialización de la propuesta, qué tipo de acto según la forma, qué registro musical incorporan, qué actividad realizan los alumnos, la disposición y uso del espacio, las materialidades.

0.8.E- ¿Las/os estudiantes durante el trayecto de primer y tercer año, en AEE I y II logran elaborar propuestas didácticas integradoras de saberes interdisciplinares?

AEE (EF)- Como te decía, cuesta mucho, pero de a poco lo van entendiendo y van generando otras propuestas que van en dirección a la integración. Es un trabajo de hormiga el que hacemos, pero creo que de apoco lo van logrando.

0.9.E- ¿Qué apreciaciones tiene el equipo de AEE I y II respecto al lugar de las experiencias estéticas en Nivel Primario?

AEE (EF)- Y para mi es fundamental que, en el caso de primaria, en la formación docente se vuelvan a retomar cuestiones de nivel inicial, trabajar con la búsqueda del tesoro de sonidos y luz. Pero en la mayoría de los casos pasa que, las conformadoras cuando las chicas llevan una actividad que es diferente o que rompe con la estructura les dicen que no, que no se va a poder hacer, o sea, y nosotras insistimos en que salgan de eso, que puedan probar algo distinto; después, si no funciona bueno, tienen tiempo de cambiarlo, aparte. Está dentro de todas las de las posibilidades que tiene que ver en el trabajo del aula incluso hay un margen de lo que uno no controla.

0.10.E- ¿Qué valoraciones realiza sobre las prácticas habituales que proponen las/os estudiantes en relación a la recuperación de aprendizajes promovidos desde AEE I y II?

AEE (EF)- Sucede que las alumnas sacan de YouTube muchas ideas cuando llegan a la práctica, pero después agarran un reemplazo y vuelven reproducir las prácticas tradicionales, contrarias a formación o se remiten a lo que están haciendo y no logran romper con esas prácticas, digamos que no dejan de ser prácticas o son muy concretas, o sea, nosotros tenemos que lograr que el alumno llegue a una abstracción, tenemos que lograr y no estamos logrando y tiene una incidencia secundaria esta idea de que el chico se abstraiga o sea logre esa extracción necesaria para la matemática, por ejemplo para pensar la matemática.

La disciplina artística te permite trabajar desde lo abstracto, pero yo creo que no solamente es "culpa" de las chicas, la responsabilidad también es del sistema como está planteado. Porque después vas al aula y te piden el resultado, o sea no el proceso, porque es muy lento, entonces uno tiene que buscar algo diferente.

0.11.E- Desde su experiencia como docente en nivel superior, ¿a qué obedece la fragmentación curricular o la escasa integración entre espacios curriculares al interior del profesorado en educación Primaria?

AEE (EF)- Las aulas son muy estructuradas, están sentados uno atrás del otro, esto que no tiene que moverse, de no moverse de su banco… y lo mismo suele pasar con las docentes. La docente de grado suele trabajar sus cuatro áreas, y las horas especiales van por su lado. Salvo algunas excepciones, donde se trabaja coordinado con música, educación física, artes visuales y educación teológica; la mayoría trabaja aisladamente o se relacionan en los proyectos, pero para hacer actividades manuales, o las tradicionales actividades prácticas de decoración, de hacer tarjetas, de armar un telón y recortar letras para el telón…Bueno, seguimos con esa mirada

Y en el trabajo con el grado, no está mal generar una estructura porque bueno, una organización diferente, tal vez llevar una alfombra para que no se ensucien, de última. Les decía a las chicas, ustedes tienen que aprender a trabajar en el aula, en el patio, en el piso, en

los pasillos, pasa que tenemos primarias que son caóticas…pero hay que trabajar mucho la estructura que ellas traen, de la clase sentada, en silencio…

La estructura de la educación actual es muy muy cuadrada viste, y sigue siendo cuadrada, rígida. Pero fíjate vos que, incluso, el diseño curricular del profesorado de primaria propone ideas de interdisciplina y globalización que son los ejes de inicial…o sea, el diseño propone trabajar la continuidad entre niveles incluso, sin embargo, al llegar a la primaria la lógica de la fragmentación aparece de primero a séptimo.

Lo que pasa muchas veces, voy a decir como una crítica digamos, de mi área, cuando llegamos o llegan al aula, es como que son superiores, como que son omnipotentes, como que pueden todo y no permiten esta conexión con las otras áreas entonces…

Además de que vemos constantemente esta idea de que áreas especiales son áreas especiales, y se desconocen los contenidos de artes visuales, entonces aparece eso, que entienden que tiene que ser para hacer un lindo telón, y tecnología tiene que ser para que hagan un objeto lindo para llevar a la casa y entonces la interdisciplinariedad es muy difícil.

Entrevista a la docente de AEE I y II (Música)
Contexto: IES N° 64 Ana María Fonseca.

E (Entrevistadora)

AEE (M)

0.1.E- ¿Qué apreciación hace de la propuesta curricular (Decreto 528/09) para el Profesorado en educación primaria?

AEE (M)- Desde el plan 2009 que yo lo empecé, los contenidos específicamente de música están tirados de los pelos porque, en realidad lo que han hecho, no sé por qué razón, propone los contenidos como si fueran contenidos a dar en una escuela primaria, pero no está pensado para que sea, digamos, para que el contenido sea para estudiantes que se forman para ser docentes.

Yo te hablo de música y cómo lo trabajamos desde las artes visuales y expresión corporal. Con las currículas que tiene el plan 2009, todo se modificó muchísimo desde otro lugar obviamente. Yo les doy el acercamiento, lo que, por ejemplo, voy viendo es atraparlas para que después al darles el material y que ellas puedan explorar, conocer y accionar.

0.2.E- ¿Qué apreciación hace sobre la inclusión de AEE I y II en el Diseño Curricular del Profesorado en educación primaria?

AEE (M)- Es una propuesta interesante y fundamental a mi entender para la formación de las estudiantes, pero es insuficiente la carga horaria tanto en primer año como en tercero. Somos tres docentes con tres lenguajes y lógicas disciplinares propias. Complementamos al máximo posible las propuestas que ofrecemos, pero no contamos con el tiempo real suficiente para poder desarrollar cada una su lenguaje, digamos. Si bien se incorporó a la currícula Movimiento y cuerpo, que es súper interesante porque propone recuperar lo corporal en las prácticas, se quitaron horas a AEE.

0.3.E- ¿Cómo se organiza el trabajo en equipo al interior de AEE I y II al momento de elaborar las propuestas?

AEE (M)- Coordinamos entre las tres docentes, tomando como referencia los contenidos del Diseño y las necesidades que vamos observando. En función a eso, vamos seleccionando,

organizando ejes de integración para los tres lenguajes con textos en común y luego cada una selecciona la bibliografía, recursos, estrategias y actividades para hacer su abordaje. Todo esto pensando siempre en la integración y los puntos en común que tienen los lenguajes. Como decía antes, tratamos de elaborar una propuesta lo más integrada posible, pero después los tiempos reales, hacen que esa propuesta se modifique sobre la marcha.

0.4.E- ¿Advierten en las/os estudiantes que esa experiencia de trabajo interdisciplinar tiene un impacto formativo?

AEE (M)- Cuesta bastante, pero progresivamente lo van incorporando. Sucede que tenemos que trabajar mucho en las carencias de las estudiantes respecto a los contenidos de AEE, en las ideas que ellas han incorporado en su trayectoria escolar sobre la importancia de AEE en la formación del niño, además de seguir escuchando de las coformadoras ideas que Música es una hora especial para repasar las canciones patrias, por ejemplo.

0.5.E- ¿Desde AEE I y II se han planteado hacer articulaciones con los Talleres de práctica?

AEE (M)- Cuando llegan a las prácticas de tercer año, siempre les decimos: - salgan a buscarlas a las otras docentes para hacer articulaciones, y una de las chicas dice: - ¡Ay, sí, yo no me di cuenta! Dice que la profesora de música estaba en un proyecto de cuidado del medio ambiente o sea, ahí tenés un montón para trabajar con ella, entonces bueno, lo que ahora les planteamos es que salgan a buscar.

Pueden trabajar un contenido específico de matemática con el material auditivo que les compartimos cada año en drive, lo tienen, lo que pasa que lleva tiempo. Yo las puedo orientar, claro que eso cuesta horrores ¿por qué?, Porque tienen que primero internalizar eso que están escuchando, porque si vos no lo internalizas después cuando vas a la práctica no tenés tiempo de revisar y volver a escuchar todo, y si lo hacés improvisadamente, te equivocas, digamos.

La formación de la profesora de danza es mucho más sólida para mi gusto, en cuanto al trabajo interdisciplinario, entonces bueno, yo siempre consulto todo a ella cómo va a ir trabajando con la música, pero desde el movimiento, no es lo mismo cantándolo, entonces tomar ese nuevo registro y a partir de ahí integrar.

Sé que desde el Taller de práctica IV se les pide que observen incluso, en lo que es las horas especiales, para que entiendan que su trabajo no es solamente en relación a las cuatro áreas disciplinares y nada más.

Pero tampoco los aprovechan, vamos a ir en la misma lógica, de que ellas solamente valoran esas cuatro áreas y el resto es; en Artes Visuales dibujo un poquito, en música canto y listo

0.6.E- ¿Se realizan propuestas de recuperación e integración de saberes de AEE I y de otros espacios curriculares en AEE II? ¿Cuáles son esas propuestas?

AEE (M)- Desde el 2023 empezamos a articular con uno de los Talleres de práctica IV. Trabajamos, en medida de lo posible, sobre la construcción de sentidos de los actos escolares. Como en esa instancia, las chicas ya cursaron AEE II porque es de tercero, en Taller 4, recuperan lo trabajado el año anterior en AEE II y lo reconstruyen, lo reformulan y amplían la propuesta integrado ESI también. Siempre, con la intención que tenga impacto en las residencias.

Hace poco que venimos trabajando esta pequeña articulación, tendremos que evaluar luego de algunos años qué repercusiones ha tenido. Igual, hay que seguir revisando la posibilidad, de ir viendo articulaciones con los talleres de práctica desde el 1 al 4, pero hay que ver con qué tiempo cuenta el resto de las docentes, pero sería bueno en mi lugar, primero conocer bien, qué se da en cada Taller de práctica.

0.7.E- ¿Cómo es la construcción del trabajo integrador basado en actos escolares?

AEE (M)- Con las dos páginas que les pedimos que redacten para encaminar el trabajo integrador, sobre el acto escolar, queremos que tengan un valor de fundamentación. Esas dos páginas a las que llegan, tienen que ver con un proyecto, digamos con un trayecto, de todo lo que ellas quieren después trabajar en el acto claro.

En el primer cuatrimestre, cada disciplina recupera de AEE I lo trabajado y profundizamos en los contenidos específicos de tercero y en el segundo cuatrimestre comenzamos la integración, a partir del proyecto final que tiene que ver con el acto escolar ya puesto en acción.

Yo estoy muy satisfecha, tuve que trabajar con cada grupo, con cada instrumento que fueron haciendo, por eso te digo cada docente tiene un trabajo detrás.

Entonces bueno, yo desde ahí busco fortalecer con los actos escolares le hago el armado de una idea de acto escolar. Les pedimos que en tres o cuatro páginas que hagan una pequeña fundamentación o en sus objetivos para que eso esté fuerte y después, qué producción artística es la que llevarían a cabo, entonces el proyecto se presenta con esa producción artística nada más. A partir de ahí, acompañar de qué música se pueden pensar hacia eso, pero claro, ellas tienen que tener una idea, por ejemplo, lo que vendría a ser un pericón, qué vendría a ser un cielito, es muy claro. Las oriento para trabajar el día la bandera, que tienen una página exclusiva del Museo Histórico Nacional donde tienen toda la cuestión de Belgrano y hasta juegos que para trabajar sobre Belgrano que se puede tomar algo chiquitito, que se puede hacer en el acto con un grupo claro, como recurso hay millones. El tema es la búsqueda. Entonces no, yo creo que lo sienten como más liviano que después cuando van a hacer la producción se hace el meollo de la apuesta.

0.8.E- ¿Las/os estudiantes durante el trayecto de primer y tercer año, en AEE I y II logran elaborar propuestas didácticas integradoras de saberes interdisciplinares?

AEE (M)- Tratan de hacerlo con mucho apoyo y orientación de nosotras, pero cuesta bastante. Son muchos los factores que atraviesan sus aprendizajes, y como dije antes, lo que ellas han vivido en su recorrido educativo y el impacto de ello en las biografías escolares es crucial. Tenemos que trabajar mucho en recuperar esas experiencias para analizarlas y modificarlas, en el sentido en que ellas puedan ver que hay otras alternativas posibles.

0.9.E- ¿Qué apreciaciones tiene el equipo de AEE I y II respecto al lugar de las experiencias estéticas en Nivel Primario?

AEE (M)- Para nosotras es fundamental en la formación integral del sujeto y en todos los niveles. Entiendo que nuestro campo de acción es la formación docente que impacta o no en las infancias, pero es fundamental a nivel educativo para adultos también. Como decía antes, hay un margen entre nuestras apreciaciones y lo que sucede en las escuelas primarias en cuento a prácticas en sí.

0.10.E- ¿Qué valoraciones realiza sobre las prácticas habituales que proponen las/os estudiantes en relación a la recuperación de aprendizajes promovidos desde AEE I y II?

AEE (M)- Hay muchas propuestas que reproducen lo vivido en su escolaridad, es decir pensar la música como área especial donde no se desarrollan contenidos específicos que pueden ponerse en relación a otros saberes, por ponerte un ejemplo. Partimos de esas representaciones y no solo con música, con artes visuales, con danza, con educación física sucede. Entonces tenemos que recuperar eso para trabajarlo a conciencia, ofreciéndoles contenidos específicos de cada lenguaje puesto en relación, además de atender a algunas cuestiones didácticas de cada área. Con el poco tiempo que tenemos, hacemos lo que más podemos. Por esa razón, el acuerdo institucional pautado a fines de 2022 nos dio la posibilidad de articular con otros espacios curriculares.

0.11. E- Desde su experiencia como docente en nivel superior, ¿a qué obedece la fragmentación curricular o la escasa integración entre espacios curriculares al interior del profesorado en educación Primaria?

AEE (M)- Hay muchos factores. La falta de tiempo para planificar juntos es uno. Las condiciones laborales en las que trabajamos, nos llevan a estar centradas en nuestros espacios y desconocer, o conocer poco qué y cómo trabaja el colega.

El diseño propone el enfoque integrador, pero en la práctica se dificulta mucho. Además de la complejidad de aprender un lenguaje diferente al que uno maneja como especialista.

Entrevista a la docente de Ateneo de Matemática (Taller de Práctica IV y Ateneos- 4° "A") Contexto: IES N° 64 Ana María Fonseca.

E (Entrevistadora)

Esp. (Docente Especialista en Nivel Primario- Taller de práctica IV)

0.1.E- ¿Cómo surgió la iniciativa de que Taller de Práctica IV y Ateneos compartan el espacio y coordinen el trabajo pedagógico?

Esp- Me incorporé al Taller en el año 2020 y conocía la dinámica porque trabajo en el instituto en otros espacios curriculares y carreras, como educación inicial, en la cual se replica esta forma de organización interdisciplinar entre Taller de práctica y Ateneos.

0.2.E- ¿Desde un principio han podido coordinar y mantener el perfil de abordaje interdisciplinar?

Esp- Sí, y lo hacemos siempre en función de tener presente los ejes estructurantes de la propuesta didáctica, que se centran en el hecho poder comenzar a planificar de forma más sistematizada, en emergentes de la práctica como por ejemplo la demanda sobre alfabetización, se recuperan aspectos centrales del seminario de las instituciones del Taller de la práctica III con relación a como ver y observar la vida institucional, sus conflictos, actores y normativas. Se reflexiona sobre los talleres previos y las posibilidades de recuperar prácticas de los años anteriores para volver a estructurarlas con propuestas fundamentadas.

También el año pasado planteamos ejes -en el primer cuatrimestre- en relación a demandas de los ateneos. Por ejemplo, la necesidad de trabajar estrategias de recuperación de saberes a partir de actividades que no impliquen la pregunta oral siempre como la única estrategia para recuperar los contenidos de la clase anterior. Y como decía antes, hace un tiempo que nos volcamos a proponer actividades en las que las estudiantes tengan que recuperar y revisar lo trabajado en AEE II, en relación a los saberes de las áreas que deberán trabajar en las residencias. Eso cuesta, pero vamos intentando con estas actividades que ellas resignifiquen lo aprendido, lo puedan integrar para enriquecer sus futuras planificaciones e intervenciones en las escuelas.

Y coordinamos entre los docentes todo el tiempo, porque se considera el trabajo desde la perspectiva de Taller, lo que permite a través de la socialización de experiencias la reconstrucción y análisis del quehacer, lo que supone generar un espacio que posibilite la reflexión nutrida por los aportes de las prácticas situadas, los saberes compartidos y construidos a partir de las residencias.

Desde el comienzo del cursado del Taller se intenta llevar a cabo un trabajo reflexivo de recuperación de saberes (constitutivos del marco epistemológico) no sólo en torno a lo académico sino también a partir de dispositivos que permitan a cada estudiante analizar el contexto y las problemáticas educativas actuales.

El abordaje de los contenidos se estructura principalmente en tres momentos diferentes, en la parte pre activa de la práctica de residencia, hay cuatro trabajos prácticos que implican: recuperar conocimientos previos y ponerlos en juego para construir propuestas didácticas.

En la parte activa, la práctica de residencia propiamente dicha, se organiza de acuerdo a la puesta en común de las dudas y las consultas que cada una de las estudiantes traen al encuentro, se sugieren lecturas, recursos variados y se da el espacio para la pregunta y la reflexión.

En la última instancia, ya terminada la práctica de residencia dentro de las escuelas asociadas, se organiza el trabajo desde la reflexión de las didácticas específicas y la didáctica general para pensar en aquellas situaciones en las cuales se tuvieron inconvenientes o dudas.

El trabajo de siete docentes en un espacio de taller, abre la posibilidad de revisitar contenidos específicos, de generar instancia de clases magistrales, de proponer micro clases e incluso de entrecruzar las diferentes disciplinas.

En ese sentido, facilitaremos espacios de análisis, revisión de propuestas, producciones escritas, intercambio y socialización basándonos en los materiales que se encuentran en circulación, destinados a las escuelas primarias de la Provincia y Nación, así como la selección de materiales bibliográficos y audiovisuales seleccionados por el equipo docente.

0.3.E- ¿Han considerado abrir el trabajo interdisciplinar a otros espacios curriculares o integrar a su propuesta otro tipo de asignaturas, talleres o seminarios-taller?

Esp- Con relación a la propuesta del instituto se observan diferentes propuestas didácticas para que las y los estudiantes a lo largo de su formación inicial puedan dejar de utilizar las artes visuales, la música y el cuerpo desde una perspectiva de recurso “para”.

Los factores que influyen y obstruyen en la articulación e interdisciplinariedad, creo que son que la escuela primaria tiene un formato tan arraigado de actividades y propuestas poco innovadoras en todos los sentidos, que no solo se trata de articular también se trata de pensar las clases, los recursos, la formación y capacitación de las docentes en ejercicio. Es muy complejo plantear situaciones de enseñanzas y aprendizajes más creativas cuando el sistema, como profesionales las absorbe y entran en la lógica de hastío, cansancio y desanimo que se vuelve generalizado dentro de las instituciones.

Pienso que tal vez, algunas estrategias didácticas que podrían implementarse para lograr una mayor articulación entre los espacios del Taller IV y el AEE I y II y Movimiento y cuerpo son algunas clases compartidas con objetivos específicos en común, que den lugar a elaborar propuestas de secuencias didácticas por parte de las estudiantes que integren los espacios y luego poder reflexionar sobre esas producciones con el formato del Taller. Asistir a algún evento de teatro, cine, museo de arte o concierto de música y luego elaborar posibles propuestas como micro clases o secuencias didácticas para el aula de nivel primario.

0.4.E- ¿Considera que las/os estudiantes logran realizar un proceso de recuperación e integración de saberes durante el cursado de Taller de práctica IV Y Ateneos y en la etapa de las residencias? ¿Pudo o advertir en las/os estudiantes la incorporación de la lógica de trabajo interdisciplinar que se exterioriza en la dinámica de Taller de práctica IV y Ateneos?

Esp- En algunos casos logran hacer esa integración. Si bien insistimos durante todo el trayecto y acompañamos para que se vayan estableciendo esas articulaciones, en la mayoría de los casos no sucede. Algo notorio que, si sucede, es que las estudiantes que egresaron del profesorado en educación inicial logran desde el principio hacer integración interdisciplinar. Considero que las propuestas de nivel inicial son globalmente más integradas, y a su vez mas enriquecedoras con relación a las experiencias que los y las niñas pueden vivenciar, con lo cual el nivel primario podría y debería tomar algunos de esos ejes para complementarse y no fragmentar los conocimientos. Así mismo con relación a la interdisciplinariedad, considero que la formación inicial y hasta la de las docentes en ejercicio muchas veces no llegan a tener los niveles de profundidad necesarios, como para lograr que la interdisciplinariedad pueda llegar a tener buenas prácticas de enseñanzas, sin caer en una ensalada de contenidos que no llegan a articularse y que la propuesta sea no enseñar nada.

Durante el cursado del trayecto de práctica se prioriza que las estudiantes puedan recuperar todos los saberes adquiridos durante los cuatro años de formación y ponerlos en tensión en el espacio áulico, que puedan aprender a resolver las cuestiones didácticas y pedagógicas que emergen de las propias prácticas, que puedan reflexionar y realizar entrecruzamientos teóricos con los cuales darles un sentido a sus clases y todo lo que sucede en las aulas.

Todos años vemos con mayor recurrencia las falencias de contenidos, que nuestras estudiantes traen cuando ingresan al Taller IV, situación que se agrava con el transcurrir de las semanas y el ingreso a las escuelas asociadas. Con lo cual una dificultad recurrente es el manejo de contenidos disciplinares, porque se considera que muchas ya deberían de estar aprehendidas, situación que nos ubica otra vez al comienzo de la falencia o la poca profundidad en relación con los contenidos disciplinares. Otra dificultad que aparece como emergente, es establecer relaciones interdisciplinares entre las áreas, y más aún que logren abrir el espacio de la práctica en las residencias con las áreas especiales. En eso estamos trabajando.

0.5.E- ¿Se llevan a cabo actividades o propuestas didácticas entre los Talleres de Práctica y área estético expresiva, o entre Área estético expresiva y oras asignaturas?

Esp- Desde el taller de la práctica IV todos los años se propone a las estudiantes recuperar las experiencias y contenidos desarrollados en AEE I y II por medio de un link que se va actualizando, pero ocurre que al momento de llegar la parte activa de la práctica estos materiales y recursos casi no son tenidos en cuenta. Por eso, hace un tiempo establecimos como acuerdo institucional con AEE I y II que llevemos adelante algunas propuestas en conjunto. Nosotros recuperamos en el Taller de práctica IV algunos contenidos y

experiencias de AEE II por ejemplo, en relación a los actos escolares, como para que se haga una reelaboración en función al campo de la práctica y sobre todo para romper con ciertas lógicas de trabajo que se llevan a cabo en las escuelas primarias.

Pero, sucede que generalmente no ocurre que tengan devoluciones o consulten por cuestiones relacionadas a los aportes realizados por el espacio de AEE. En las propuestas que realizan las estudiantes, no suelen incluirse diferentes formatos textuales, lenguajes artísticos o visuales, sólo en algunas oportunidades cuando la consignas desde el taller es explicita de realizan o introducen algunas propuestas que son abordadas desde estos espacios estéticos.

0.6.E- ¿Considera necesario para el trayecto formativo que participe de Taller de Práctica 4 y Ateneos una docente de área estético expresiva?

Esp- Si totalmente, porque sería interesante que las estudiantes puedan reconocer la riqueza que implica, en la formación poder observar, disfrutar y comprender los diferentes lenguajes estéticos. Desde todas las áreas del currículum las artes atraviesan la vida escolar, y sería interesante que puedan pensar desde los espacios de AEE el disfrute, el placer de la música, reconocer la crítica del arte a las sociedades en diferentes tiempos y espacios.

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Nº 64

"ANA MARÍA FONSECA"

Santo Tomé

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

528/09

Proyecto de cátedra

ÁREA ESTÉTICO EXPRESIVA I

PROFESORAS:

Lenguaje Plástico - Visual

MARTÍNEZ, Laura

PORCU, María Soledad

Lenguaje Musical

ELIZALDE CARRILLO, Verónica

Lenguaje Corporal:

KURGANOFF, RUT

Año Académico 2022

FUNDAMENTACIÓN

La educación estético-expresiva y ludo-motriz de los estudiantes del Profesorado, así como de los niños/as que serán sus futuros alumnos/as, son relevantes en la formación docente para la Educación Primaria, en tanto favorecen la expresión, la comunicación y la construcción de cultura.

Que los niños y las niñas enriquezcan y complejicen los sistemas simbólicos de los lenguajes artísticos en sus procesos de conocimiento e interpretación y de creación del mundo así como de variadas experiencias lúdicas, depende en gran medida del docente. Un docente que pueda apropiarse de herramientas integradoras, desligarse de conductas estereotipadas y fortalecer la actitud inventiva, crítica, curiosa y creativa para luego reconocerlas y potenciarlas en sus alumnos/as.

En concordancia con sus propósitos formativos, esta cátedra adopta el formato de Taller. En el mismo se conjuga lo interdisciplinar con el desarrollo disciplinar siendo la interdisciplinariedad en la formación la búsqueda de apertura a esas zonas concluyentes del conocimiento, intentando dar soluciones a problemáticas abarcadoras, creativas y significativas que contrasten con la segmentación del saber o con la parcelación interpretativa de la realidad.

Si bien los lenguajes musicales, visuales y corporales poseen múltiples aspectos que comparten y articulan en posibles experiencias globalizadoras, es fundamental que no se desdibuje la particularidad de cada uno de ellos en el trayecto de la formación. Esta afirmación se funda en lo que cada uno de los lenguajes significa a través de sus distintos códigos que lo constituye, aporta en saberes particulares y desarrolla como capacidades, tanto en la formación personal y profesional de los/as futuros/as maestros/as, como en su proyección hacia la construcción de la subjetividad de los/as niños/as.

Paralelamente, y siguiendo el criterio de que la formación docente debe otorgar herramientas suficientes para que el/la futuro/a maestro/a pueda realizar un abordaje didáctico, desde una perspectiva globalizada, significativa y articulada, no escindida ni fragmentada, se proponen instancias de integración interdisciplinar en torno a la percepción, el juego y la producción simbólica.

La percepción es la forma primaria de conocimiento, y uno de los propósitos esenciales de la formación de docentes. Como expresa Eisner, "*…las cualidades del mundo no son simplemente dadas a la experiencia humana: deben conquistarse. La experiencia no es un mero acto o suceso: es un logro (…) Nuestra primera vía a la conciencia, el perfeccionamiento de las sensibilidades, es una meta educativa primordial"* (Eisner, 2002: 46).

En cuanto al juego, es la actividad primordial de la infancia y es la vía más fructífera de integración y disfrute en la construcción de conocimientos en todas las edades. En su carácter de pura forma, el juego y el arte comparten una naturaleza común. "*…Porque todo el que juega, todo el que ha jugado, sabe que, cuando se juega, se está en otra parte. Se cruza una frontera. Se ingresa a otro país, que es el mismo territorio en que se está cuando se hace arte, cuando se canta una canción, se pinta un cuadro, se escribe un cuento, se compone una sonata, se esculpe la piedra, se danza*" (Montes, 1999: 34). Permite modificar lo conocido, organizar estrategias, animarse a lo ambiguo, dar tránsito hacia síntesis imprevisibles plasmadas en formas simbólicas nuevas, sentir placer pero también elaborar situaciones dolorosas, conquistar nociones fundamentales como las de espacio-tiempo, desde lo vivencial. En su contacto con el otro, construye y fortalece vínculos.

Los lenguajes estéticos expresivos y las representaciones simbólicas de la cultura.

Los lenguajes estético expresivos parten del cuerpo como lugar constitutivo y constituyente de sentidos que tienen que ver con la experiencia estética, cuerpo y experiencia estética que son construcciones culturales. La producción del hecho poético, la construcción metafórica es inherente a los lenguajes y establece desde ahí su condición expresiva y comunicativa, construyendo y constituyendo un lenguaje

simbólico que no es universal, es propio de cada cultura y dentro de esta, de las "culturas" que conviven en una relación dialéctica en todos los espacios sociales.

El pensamiento simbólico que para Cassirer es lo que define y diferencia al hombre del resto de los seres vivos, está entonces enmarcado en este lenguaje simbólico cultural.

Los sentidos, base biológica de la percepción y punto de partida de todo conocimiento, tiene múltiples puertas, algunas abiertas y otras cerradas, en su mayoría son las construcciones culturales quienes las abren y cierran.

Entonces, la percepción, conocimiento e interpretación del entorno, está tamizada por las construcciones simbólicas culturales que cada individuo ha desarrollado en su historia social. Abrir nuevas puertas a la percepción es uno de los objetivos fundamentales de los lenguajes artísticos

Ampliar y enriquecer nuestra percepción del mundo implica desarrollar nuevas estrategias metodológicas, flexibilizar nuestro pensamiento, buscar nuevos y viejos caminos, La construcción de conceptos desde la percepción y la información supone desde el conocimiento heurístico otra mirada del objeto. La configuración de un nuevo objeto a partir del dado, en la misma realidad

Juego y creatividad en el estudiante en formación

El abordaje del juego y la creatividad en la formación de las maestras y los maestros, parte de la necesidad de generar espacios en los que el/la estudiante pueda redescubrir, reconocer y valorar su potencialidad lúdica y creativa a la vez que construir una disponibilidad lúdica y corporal sin la cual es muy difícil posibilitar el juego, la libertad, la imaginación, la creatividad en sus futuros/as alumnos/as.

Para esto se hace necesario que los/as futuros/as docentes tengan la posibilidad de vivenciar procesos personales y colectivos de creación que le permitan conocer y aprehender las diferentes operaciones creativas. Los contenidos de los lenguajes estético expresivos deben ser abordados desde esta perspectiva

Dar lugar a la creatividad supone comprender que todas las personas poseen una aptitud común para desarrollarla. Las diferencias se revelan como producto de factores sociales y culturales. En palabras de Gianni Rodari *"La función creadora de la imaginación pertenece al hombre, al científico, al técnico, es tan necesaria para los descubrimientos científicos como para el nacimiento de la obra de arte. Es incluso condición necesaria de la vida cotidiana"* (Rodari, 2007:161). El desarrollo de la creatividad se basa en las experiencias que le permiten al sujeto conocer y descubrir el mundo y en posibilidad de potenciar un pensamiento divergente. El juego y los lenguajes estético expresivos ofrecen un ámbito propicio para esto.

El juego ha estado presente en la escuela a lo largo de los años, sin embargo, en nombre de objetivos pedagógicos, se lo ha considerado solo utilitariamente, pretendiendo despojarlo de su real sentido. *"No se puede jugar a medias, si se juega, se juega a fondo. Para jugar hay que apasionarse, Para apasionarse hay que salir del mundo de lo concreto. Salir del mundo de lo concreto es introducirse en el mundo de la locura, Del mundo de la locura hay que aprender a entrar y salir. Sin introducirse en la locura no hay creatividad, Sin creatividad uno se burocratiza, Se torna un hombre concreto Repite palabras de otro"* (Pavlovsky: 1997:55).

Las antiguas dicotomías entre cuerpo y mente, intelecto y emoción se vuelven borrosas ante quien descubre jugando, desde la integralidad de su persona, la riqueza de sus lenguajes expresivos. El juego ofrece una propuesta flexible, que escapa a la atomización de los planteos tradicionales. Es una experiencia totalizadora, cargada de afectividad, que permite interactuar con el medio a partir de la acción. Ofrece un espacio donde satisfacer la necesidad de expresión en un marco de libertad creadora.

Recuperar el juego, trascendiendo la perspectiva meramente instrumental, revalorizar el jugar, la manera particular que adopta el jugador al ponerse en situación de juego. Centrarse en la forma de los juegos y en los modos de jugar de los sujetos. Posibilitar la alegría del encuentro y construcción con otros, contribuirá a la adopción de una actitud lúdica, activa y creadora en los futuros/as maestros/as.

OBJETIVOS

La formación de los/as futuros/as docentes compromete a esta área y a cada una de sus disciplinas en particular a:

- ✔ Favorecer el autoconocimiento y la construcción de la subjetividad a partir del goce singular que brinda la experiencia estética.
- ✔ Desarrollar la sensibilidad, estimular la percepción y potenciar la creatividad.
- ✔ Recuperar el particular discurso de cada lenguaje, sea éste gestual, corporal, sonoro, musical y visual en experiencias que los/as futuros/as docentes deberán traducir en propuestas significativas que incorporen la poética de cada uno de ellos.
- ✔ Optimizar la plasticidad de los estudiantes para asumir la relación educativa utilizando su gestualidad, su voz, sus movimientos, propiciando la construcción de criterios independientes en la elección de recursos didácticos.
- ✔ Analizar los distintos discursos e interpretar las representaciones culturales desde múltiples miradas, contribuyendo a la comprensión de las diversas realidades sociales y culturales en las que deberá accionar.
- ✔ Generar espacios de reflexión para fortalecer y potenciar un posicionamiento ético frente a la diversidad de propuestas destinadas a los/as niños/as y jóvenes, diferenciando entre opciones masificadoras y opciones de autonomía identitaria individual y colectiva.
- ✔ Problematizar la noción de gusto estético, reconocer estereotipos y desarrollar la capacidad apreciativa y crítica.
- ✔ Ofrecer a los y las estudiantes distintas experiencias y espacios de encuentros artistas locales.
- ✔ Entender la educación artística como una forma histórica y legítimamente humana de ejercer la ciudadanía que permite deconstruir circuitos hegemónicos de socialización y ofrece a partir de la pluralidad, nuevas formas de entender y transitar el contacto, la sexualidad y la subjetividad.

Lenguaje Plástico-Visual

Asumiendo que es imposible enseñar aquello que no se ha experimentado, este espacio propone un encuentro vivencial, lúdico y reflexivo con uno de los lenguajes primordiales del ser humano tanto en sentido filogenético como individual. Es lenguaje que significa, es huella de identidad, es condición de evocación y de proyección imaginativa. Experiencias para el contexto presencial de cursado.

Trabajar y conocer los elementos y códigos propios del lenguaje visual, brindará a los futuros docentes la posibilidad de ampliar, comprender, construir y participar críticamente del entorno plástico y visual y ser **productores** de sus propios materiales pedagógicos.

El carácter comunicacional del lenguaje plástico visual aporta un intercambio sensorial, sensible y emocional que, como construcción simbólica decodificable permite reconocer y comprender las diversas manifestaciones culturales y diferenciarlas de las masificantes o aculturicidas.

Las dimensiones productiva, apreciativo-crítica y contextual se abordarán con un sentido de integración a lo largo de todo el espacio.

Lenguaje musical

La música, como forma de expresión humana, creativa, sensitiva y pasional, está presente desde "siempre" en nuestra vida. No es función en esta área formar músicos, si bien en la formación de futuros docentes, la música desempeña un papel determinante. Los alumnos pueden no conocer el código con el que la música específicamente se expresa, pero sí las herramientas necesarias para su comprensión, apreciación y transmisión, ya que, como forma de expresión, porta un legado cultural imprescindible de conocer, constituyéndose en saber fundamental en la formación de un sujeto sensitivo, social, político y cultural

Como forma de comunicación, la música aporta un intercambio sensorial, sensible y emocional como un código irreemplazable de manifestación de culturas.

Es por eso que los alumnos necesitan vivenciar un proceso profundo de musicalización, e incorporar lo musical como parte integrante de las propuestas de enseñanza, para potenciar las posibilidades expresivas, al integrarse con los diferentes lenguajes artísticos y comunicacionales.

Los objetivos del proceso de musicalización se amplían al avanzar en el sentido de una mayor y más completa apropiación de la música (en sus diversas formas, géneros y dimensiones) por parte de los alumnos, en tanto lenguaje expresivo y objeto cultural.

Lenguaje Corporal

Este lenguaje aborda la complejidad del cuerpo haciendo foco en las capacidades de percepción de impresiones del mundo interno y externo a través de procesos de sensibilización, inaugurando poéticas y estéticas en las que podemos leer un nosotros, metaforizando un territorio de memoria que se solidariza con las construcciones identitarias y las maneras particulares de estar en el mundo.

Los/as docentes en formación participan en espacios sociales complejos, múltiples y conflictivos que inciden en su formación subjetiva. Este lenguaje interroga acerca de la construcción de nuevas maneras de dialogar, de mirar y de sentir con el otro. Celebrando y alentando un cuerpo que significa, expresa, crea. El/la futuro/a docente procurará la generación de climas que inviten a la búsqueda y el disfrute sin tensiones, donde el niño/niña pueda imaginar y producir movimientos que le pertenezcan, pueda sentirse seguro para el despliegue de su emoción.

Esta propuesta metodológica alienta a que el/la futuro/a docente ponga en juego la capacidad de utilizar los más ricos recursos de comunicación, el ejercicio de la calidad de ser humano, la interacción, el goce, sentirse y sentir a los demás, abrirse al mundo, contribuyendo a resignificar la racionalidad pedagógica incorporando la sensibilidad, la creatividad y la reflexión a su accionar.

Organización de los contenidos

Eje Anual centrado en la formación del futuro docente

- Desarrollo de la especificidad de cada lenguaje integrado en el trabajo lúdico, el juego y la creatividad.

Núcleos de desarrollo:

- Los lenguajes artísticos y las representaciones simbólicas de la cultura.

Síntesis de Contenidos por lenguaje artístico

Lenguaje Plástico-Visual

- Las producciones plástico-visuales a través del tiempo: las formas de presentación y representaciones como emergentes culturales contextualizadas y portadores de identidad.
- Los procesos de simbolización. Representaciones icónicas: desde el naturalismo a la abstracción. Los recursos plásticos formales como expresión de significaciones culturales.
- La comunicación visual, lo explícito, lo implícito, lo connotado, lo denotado. La lectura e interpretación de imágenes y producciones artísticas. Contexto de producción.
- Formas de percepción visual.
- Los elementos que componen el lenguaje plástico visual: Forma, color, espacio, texturas y sus formas de combinación.
- Espacio: real y representado, bi y tridimensión, figura-fondo, concreto-virtual, total-parcial, individual y colectivo, connotaciones sígnicas. Encuadres, planos y ángulos de la imágen. El color, la luz y el movimiento en la imagen.

Lenguaje musical

- Sonido y sus atributos.
- Lenguaje sonoro-musical como apoyo de la construcción del lenguaje verbal- expresivo-comunicativo.
- La voz: sus posibilidades expresivo-comunicativas (La voz hablada-cantada). Interpretación vocal concertada e individual. Respiración, relajación, emisión, articulación, timbre, registro.
- La canción. Características. Niveles de dificultad en la selección del repertorio.
- Las manifestaciones musicales y sus protagonistas: lo histórico, lo geográfico y lo social.
- Interpretación vocal: canto. Interpretación Instrumental: -Ejecución rítmica.-Ejecución instrumental. -Ejecución concertada. Creación.
- Ritmos del lenguaje (Juegos rondas, jitanjáforas, juegos de manos) asociado al movimiento corporal. Fases del desarrollo rítmico. Tipos de ajustes a la ejecución instrumental (global y puntual).

Lenguaje Corporal

- Esquema corporal: Grandes Áreas y Pequeños Segmentos Corporales: Conciencia corporal. Apoyos, tono, coordinación, lateralidad, relajación, respiración.
- *Sensopercepción:* Propioceptividad y exteroceptividad. El enriquecimiento de las imágenes como insumos para la creación.
- *Comunicación:* Gestualidad, postura.
- *Creatividad: El proceso creativo:* Imágenes productivas y reproductivas. Imaginación, fantasía. Improvisación.
- *El cuerpo danza la memoria individual en cruce con la memoria sociocultural:* Las actitudes corporales características de danzas provenientes de diversos contextos. Coreografías de danzas identitarias de la región y de otras regiones. Apreciación de manifestaciones artísticas y reconocimiento del patrimonio socio-cultural de la región y el mundo.

MODALIDAD DE TRABAJO

La cátedra Área Estético Expresiva I se caracteriza por conjugar la interdisciplina con el desarrollo de la especificidad de cada lenguaje. Se propone un enfoque que instala a la percepción, la expresión, la emoción, el

juego, la comunicación y la cultura, como centros de la experiencia formativa. Una mirada que facilita actitudes creativas, críticas, que invitan a alejarse de estereotipos.

En relación con el desarrollo de los contenidos propuestos se prevee:

- Experimentación de consignas que involucran códigos de distintos lenguajes artísticos, de carácter lúdico, individuales.
- Presentación de situaciones de clase y exposiciones teóricas a cargo de los docentes.
- Reflexión a partir de la acción, reflexión y conceptualización de las experiencias y del análisis en torno al material conceptual.
- Apreciación de producciones en los distintos lenguajes. Audición, visionado, selección de fragmentos musicales, danzados pertinentes con los contenidos de la enseñanza.
- Producción. Resolución de proyectos. Concreción formal estética de manifiestos expresivos - comunicativos que involucren los distintos lenguajes. Juegos, canciones, producciones sonoras, corporales, plástico - visuales.

MATERIALES CURRICULARES DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS INVOLUCRADOS:

- Selección de marcos teóricos digitalizados.
- Diseños y materiales curriculares vigentes.
- Cancioneros. Partituras icónicas y analógicas. Textos sonoros en soporte CD o Mp3 (discografía). Fuentes sonoras formales y no formales (instrumentos musicales, cotidiáfonos)
- Selección de textos literarios (poesía, prosa, cuentos, leyendas, etc.).
- Reproducciones de obras artísticas regionales, nacionales e internacionales de distintos períodos históricos. Proyecciones en soporte digital: Power Point, Corel, Photoshop, Internet.
- Películas para la decodificación de los lenguajes estéticos-expresivos.

ACREDITACIÓN

El Área Estético-Expresiva I exige un cursado como alumno regular de carácter **PRESENCIAL (Anual).**

Se aprobará por **PROMOCIÓN DIRECTA** cumpliendo los siguientes requisitos:

- **Aprobación 100% de trabajos prácticos. Calificación de aprobación: seis (6)**.

- **Aprobación de dos exámenes parciales integrados** (música, artes visuales y expresión corporal) uno por cada cuatrimestre a aprobar con **calificación no inferior a seis (6)**. Los aplazados tendrán derecho a un recuperatorio por cada examen parcial.

- Aprobación de una instancia integradora o coloquio final.

- **Examen final**: si no hubiere PROMOCIONADO la asignatura, debe rendir examen final con tribunal. Dicho examen debe ser una presentación artística grupal integrando las tres disciplinas del área (consigna estipulada por las docentes del área).

Los/as alumnos/as que no alcancen la promoción directa podrán presentarse a examen como alumnos regulares con cursado presencial en dos (2) turnos de exámenes inmediatamente posteriores a la fecha de finalización del cursado (diciembre y marzo).

Transcurrido el mencionado período, deben RECURSAR el Área Estético Expresiva I.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se llevarán adelante en forma simultánea acciones de evaluación diagnóstica, de proceso y de cierre.

a) Instrumentos:

- *De evaluación diagnóstica:* producciones en distintos lenguajes
- *De evaluación* de *proceso:* trabajos prácticos.
- *De producción final*: producción individual, presencial y escrita sobre los contenidos desarrollados y la resolución de problemáticas pertinentes

b) Criterios:

- Presentación en tiempo y forma de las actividades y trabajos propuestos
- Interpretación de consignas
- Precisión y profundidad conceptual.
- Uso y análisis de la bibliografía dada. Profundidad de la lectura. Capacidad de reelaborar originalmente. Integración de diferentes autores
- Relevancia y significatividad de los contenidos. Reflexión, criticidad.
- Pertinencia y variedad de las resoluciones, respuestas o propuestas. Creatividad puesta en juego en la realización de las tareas. Coherencia con el marco teórico presentado
- Coherencia en el discurso. Precisión en el uso del lenguaje específico
- Dinámica grupal, vínculos establecidos, etc.
- Actitud, compromiso, frente a la asignatura. Interés y aportes realizados en el devenir de la asignatura

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Calmels,D.(2011) *Espacio Habitado, en la vida cotidiana y la práctica profesional*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens ediciones
- Diseño Curricular Profesorado de Nivel Primario de la Provincia de Santa Fe.
- Eisner, Elliot W. (2004) *Educar la visión artística*. Paidos, Barcelona, España
- Eisner, Elliot W. (1972)*El arte y la creación*. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Piados, Barcelona, España.
- Frigerio, Graciela (Comp.) (2007) *Educar: (sobre) impresiones estéticas*, Bs. As., Del Estante.
- Le Breton, David (2002) *La sociología del cuerpo*, 1º ed., Buenos Aires, Nueva Visión.
- Le Breton D. (1990) *Antropología del cuerpo y Modernidad*, Ediciones Nueva Visión.
- Matoso, Elina (2003) *El cuerpo territorio de la imagen*, Bs. As., Letra Viva.
- Montes, G. (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de cultura económica, Espacios para la lectura
- Morin, E.(2001) *La cabeza bien puesta, repensar la reforma, reformar el pensamiento.* Bs. As., Argentina: Nueva Vision
- Rodari, Gianni.(1973). *Gramática de la Fantasía: introducción al arte de contar historias.* Ediciones Colihue.

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

Lenguaje Plástico Visual

- Augustowsky, G.(2012) El arte en la enseñanza. Bs.As., Argentina:Paidós
- Augustowsky, G.(2005) Las paredes del aula ,Bs.As, Argentina: Amorrortu.
- Augustowsky, G. (2008) Enseñar a mirar imágenes en la escuela. Bs.As, Argentina:Tinta Fresca
- Dussell ,I y Gutiérrez, D (comps.) (2006) Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen. Bs.As., Argentina: Manantial.
- Eisner, Elliot, (1972)Educar la Visión Artística, Barcelona: Ed. Paidos.
- Num de Negro, B.(2008) Los proyectos de arte .Enfoque metodológico de la enseñanza de las artes plásticas en el sistema escolar. Educación inicial, primaria y secundaria. Bs.As., Argentina:Magisterio del Río de La Plata
- Lowenfeld, Viktor- Brittain, Lambert W. *Desarrollo de la Capacidad Creadora.* Kapelusz, 1980, Buenos Aires, Argentina.
- Spravkin, M. (1996) Educación plástica en la escuela. Bs.As., Argentina: Novedades Educativas.

- Spravkin, M y Alemany, G. (2000) Cuestión de imagen. El sentido de la educación plástica en la escuela.Bs.As., Argentina: Novedades Educativas.
- Spravkin, M.(1998) Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones, en: AA.VV., Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística .Bs.As., Argentina: Paidós.

Lenguaje Musical

- Akoschky, Judith (1988) *Cotidiáfonos, instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Bs. As.. Ricordi.
- Brian, Dennis (1975) *Proyectos sonoros*. Bs. As. Ricordi americana.
- Hargreaves, D. S., *Infancia y Educación Artística*. Editorial Morata.
- Delalande, Francais. (1995) *La música es un juego de niños*. Bs. As. Ricordi.
- Falcoff, Laura. (1994) *...Bailamos? experiencias integradas de música y movimiento para la escuela.* Bs. As.,
- Ferrero, A. (1978) *Música para maestros.* Ed. Marymar. Madrid, Grao.
- Fleitas, Magdalena (2013) *Crianza y arte. La magia de aprender.* Bs. As. Grijalbo.
- Gainza, V.H. de (1996) *Juegos de manos y otros gestos. Bs. As.* Ed. Guadalupe.
- Gainza, V.H. de (1997) *Construyendo con sonidos. Proyecto educativo, construyendo con lápiz y papel*. Bs. As. Tiempos Editoriales,
- Malbrán, Silvia (1980) *El aprendizaje musical de los niños*. Bs. As. Acti Libro.
- Murray Schaffer, R. (1965) *El compositor en el aula.* Bs. As. Arcana Editions, Canadá E.C.: Pedag: Music abiertas,
- ..... (1970) *Cuando las palabras cantan.* Canadá Limited, Toronto.
- …….. (1967) *Limpieza de oídos.*
- ……. (1969) *El nuevo paisaje sonoro.*
- …….. (1992) *Hacia una educación sonora.* Bs. As. Arcana Editions, Canadá. E.C.: Pedag Music abiertas,
- Pérez Álvarez, S. (1990) *Taller Didáctico.* Editorial Braga.
- Pescetti, Luis María (1992) *Taller de animación y juegos musicales*. Bs. As. Editorial Guadalupe.
- Vivanco, P. (1986) *Exploremos el sonido.* Bs.As. Ricordi Americana.

Lenguaje Corporal

- FRIGERIO, GRACIELA (Comp.), *Educar: (sobre) impresiones estéticas,* Bs. As., Del Estante, 2007.
- GUBBAY, M., KALMAR, D. (1985) *Sensopercepción.* Revista Uno Mismo. Buenos Aires.
- HUGAS I BATLLE, A. (1996) *La Danza y el Lenguaje del Cuerpo en la Educación Infantil*. Editorial Celeste. España
- KESSELMAN, Susana, *El pensamiento corporal. De la inteligencia emocional a la inteligencia sensorial,* Bs. As., Lumen, 2005.
- LE BRETÓN, David. (2010) *Cuerpo Sensible*, 1era. Edición, Ediciones Metales Pesados, Santiago de Chile, Chile.
- STOKOE, Patricia, *Expresión Corporal. Guía didáctica para el docente,* Ricordi, Bs. As., 1986.
- STOKOE, Patricia, *La expresión corporal y el niño*, Ricordi, Bs. As., 1982

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Nº 64

"ANA MARÍA FONSECA"

Santo Tomé

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

528/09

Proyecto de cátedra

ÁREA ESTÉTICO EXPRESIVA II

PROFESORES:

Lenguaje Plástico - Visual

MARTÍNEZ, Laura Norma

Lenguaje Musical

ELIZALDE CARRILLO, Verónica

Educación Física:

BALBI, Romina

Año Académico 2023

FUNDAMENTACIÓN

La educación estético-expresiva y ludo-motriz de los estudiantes del Profesorado, así como de los niños/as que serán sus futuros alumnos/as, son relevantes en la formación docente para la Educación Primaria, en tanto favorecen la expresión, la comunicación y la construcción de cultura.

Que los niños enriquezcan y complejicen los sistemas simbólicos de los lenguajes artísticos en sus procesos de conocimiento e interpretación y de creación del mundo así como de variadas experiencias lúdicas, depende en gran medida del docente. Un docente que pueda apropiarse de herramientas integradoras, desligarse de conductas estereotipadas y fortalecer la actitud inventiva, crítica, curiosa y creativa para luego reconocerlas y potenciarlas en sus alumnos.

La formación de los futuros docentes compromete al área y a cada una de sus disciplinas en particular a:

- Favorecer el autoconocimiento y la construcción de la subjetividad a partir del goce singular que brinda la experiencia estética.
- Desarrollar la sensibilidad, estimular la percepción y potenciar la creatividad.
- Recuperar el particular discurso de cada lenguaje, sea éste gestual, corporal, sonoro, musical y visual en experiencias que los futuros docentes deberán traducir en propuestas significativas que incorporen la poética de cada uno de ellos.
- Favorecer el conocimiento de la expresión en los distintos momentos del desarrollo de sus alumnos como huella de identidad y en lo peculiar de cada momento evolutivo.
- Interpretar la realidad áulica a través de todos los signos espaciales, lumínicos, sonoros, gestuales, corporales, emocionales, sensoriales, que en ella acontecen.
- Optimizar la plasticidad de los estudiantes para asumir la relación educativa utilizando su gestualidad, su voz, sus movimientos, propiciando la construcción de criterios independientes en la elección de recursos didácticos.
- Analizar los distintos discursos e interpretar las representaciones culturales desde múltiples miradas, contribuyendo a la comprensión de las diversas realidades sociales y culturales en las que deberá accionar.
- Generar espacios de reflexión fortaleciendo un posicionamiento ético frente a la diversidad de propuestas destinadas a los niños y jóvenes, diferenciando entre opciones masificadoras y opciones de autonomía identitaria individual y colectiva.
- Problematizar la noción de gusto estético, reconocer estereotipos y desarrollar la capacidad apreciativa y crítica.
- Ofrecer a los estudiantes distintas experiencias y espacios de encuentro entre ellos y la obra artística (museos, centros culturales, teatros, espacios públicos, programas culturales televisivos) con la intención de descubrir y conocer su riqueza, diversidad y valor patrimonial.

En concordancia con sus propósitos formativos, esta cátedra adopta el formato de Taller. En el mismo se conjugará lo interdisciplinar con el desarrollo disciplinar siendo la interdisciplinariedad en la formación la búsqueda de apertura a esas zonas concluyentes del conocimiento, intentando dar soluciones a problemáticas abarcadoras, creativas y significativas que contrasten con la segmentación del saber o con la parcelación interpretativa de la realidad.

Si bien los lenguajes musicales, visuales y corporales poseen múltiples aspectos que comparten y articulan en posibles experiencias globalizadoras, es fundamental que no se desdibuje la particularidad de cada uno de ellos en el trayecto de la formación. Esta afirmación se funda en lo que cada uno de los lenguajes significa a través de sus distintos códigos que lo constituye, aporta en saberes particulares y desarrolla como capacidades, tanto en la formación personal y profesional de los/as futuros/as maestros/as, como en su proyección hacia la construcción de la subjetividad de los niños.

Paralelamente, y siguiendo el criterio de que la formación docente debe otorgar herramientas suficientes para que el/la futuro/a maestro/a pueda realizar un abordaje didáctico, desde una perspectiva globalizada, significativa y articulada, no escindida ni fragmentada, se proponen instancias de integración interdisciplinar en torno a la percepción, el juego y la producción simbólica.

La percepción es la forma primaria de conocimiento, y uno de los propósitos esenciales de la formación de docentes. Como expresa Eisner, "*…las cualidades del mundo no son simplemente dadas a la experiencia humana: deben conquistarse. La experiencia no es un mero acto o suceso: es un logro (…) Nuestra primera vía a la conciencia, el perfeccionamiento de las sensibilidades, es una meta educativa primordial"* (Eisner, 2002: 46).

En cuanto al juego, es la actividad primordial de la infancia y es la vía más fructífera de integración y disfrute en la construcción de conocimientos en todas las edades. En su carácter de pura forma, el juego y el arte comparten una naturaleza común. "*…Porque todo el que juega, todo el que ha jugado, sabe que, cuando se juega, se está en otra parte. Se cruza una frontera. Se ingresa a otro país, que es el mismo territorio en que se está cuando se hace arte, cuando se canta una canción, se pinta un cuadro, se escribe un cuento, se compone una sonata, se esculpe la piedra, se danza*" (Montes, 1999: 34). Permite modificar lo conocido, organizar estrategias, animarse a lo ambiguo, dar tránsito hacia síntesis imprevisibles plasmadas en formas simbólicas nuevas, sentir placer pero también elaborar situaciones dolorosas, conquistar nociones fundamentales como las de espacio-tiempo, desde lo vivencial. En su contacto con el otro, construye y fortalece vínculos.

Eje Anual Centrado en la didáctica y la práctica:

Especificidad de cada disciplina en relación a los niños/as, el juego y las prácticas estético expresivas y motrices-recreativas cotidianas en la escuela y el aula.

Núcleos de desarrollo:

- La educación artística en relación a los niños/as y las prácticas estético expresivas y recreativas cotidianas en la Escuela y el Aula.
- Juego y creatividad en los niños/jóvenes.

La educación artística en relación a los niños/as y las prácticas estético expresivas y recreativas cotidianas en la Escuela y el Aula.

Los enfoques actuales sostienen que el papel del Arte en la escuela debe ser comprendido en su contexto histórico, social y educativo y su aprendizaje es un proceso complejo que sigue múltiples aspectos, los cuales deben ser tenidos en cuenta en la enseñanza. Se pretende propiciar en la formación de los futuros docentes una corriente de indagación y análisis sobre las experiencias, los conocimientos y las interpretaciones de las producciones culturales inmersas en un determinado contexto, la incidencia de las mismas en la escuela y los posibles instrumentos a desarrollar que avancen hacia la integración de los saberes.

Si bien es sabido que las prácticas estéticas están íntimamente ligadas a la influencia de factores, como lo son el mercado cultural, la "espectacularización" de la cultura, las vivencias mediáticas y las restricciones en materia de ejercicio de ciertas prácticas firmemente establecidas en desmedro de otras, la escuela se constituye en un campo social donde dichas prácticas se cotidianizan, se internalizan a partir de la actividad de docentes y alumnos, donde el desarrollo y conocimiento de las mismas adquiere un carácter empírico e informal. Así, las concepciones estéticas de los docentes tienen fundamental importancia en relación con las concepciones que tendrán los alumnos. Las relaciones de las concepciones entre las categorías de "lo bello" y "lo feo", se convierten en un elemento esencial en las propuestas didácticas del aula, determinando en algunos casos la potencialización de la creatividad y en otros casos la adquisición de estereotipos que obstaculizan el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo.

"Los alumnos aprenden, casi sin darse cuenta de ello, a utilizar conocimientos previos, distinguir lo significativo en las diferencias o semejanzas señaladas por el maestro, y a captar los esquemas subyacentes en los elementos que se encadenan en la clase (textos, ejemplos, ilustraciones y ejercicios). (...) Diversos elementos del folclore, del sentido común y de la ideología dominante permean los contenidos académicos que transmite la escuela" (Elsie Rockwell); siguiendo a esta autora se sostiene que los diversos lenguajes estéticos expresivos, su uso y decodificación no se aprenden en la escuela sólo en las clases de plástica, música, expresión corporal sino a través de las múltiples interacciones y relaciones que se establecen en el ámbito escolar. Por esto se hace necesario que el futuro docente no sólo conozca, respete y tienda a favorecer las expresiones estéticas de sus alumnos, sino que desarrolle criterios autónomos, críticos y comprometidos en el trabajo cotidiano en las escuelas, como la conformación del espacio áulico y escolar (visual, sonoro, espacial, corporal), la selección del material de apoyatura didáctica, las formas y modos de expresión verbal y corporal, la adecuación y pertinencia de las actividades estético expresivas que propone, las propuestas para los actos escolares.

El objetivo de los lenguajes estético expresivos, en este sentido, no será cuestionar o imponer un "tipo" de estética, sino favorecer el análisis del valor e importancia que tienen las diversas estéticas, desde el punto de vista de la institución, del docente, y qué elementos le brindan al alumno, si tienden a favorecer o a interferir en los procesos de enseñanza aprendizaje, si favorecen el desarrollo crítico, si favorecen los desarrollos de las distintas inteligencias, si generan procesos heurísticos o por el contrario tienden a estereotipar, a discriminar.

Paralelamente es necesario que el docente en formación conozca las características generales de las etapas de expresión de sus alumnos, como así también el carácter peculiar de la expresión de cada uno de ellos, lo que lo hace distinto a los demás, para respetar y estimular en su tarea docente estos universos imaginarios.

Juego y creatividad en los niños/as

La creatividad es una de las operaciones superiores del pensamiento, motivo por el cual no se constituye en algo dado al individuo, sino en una capacidad que requiere ser mediada para su desarrollo real desde el trabajo lúdico y perceptivo que habilitan experiencias significativas, a través del juego como mediador privilegiado en este proceso.

Juego y desarrollo creativo que, por representaciones sociales y culturales, aparecen como restringidos a las primeras etapas de la infancia, y ajenos a formación que debe brindar la escuela a los niños, a los adolescentes y adultos.

Habilitar el juego en la educación inicial como puerta de acceso al conocimiento, significa no sólo generar las mejores condiciones para la significatividad de los contenidos a desarrollar, para la interacción social de los alumnos, para el autoconocimiento, para la comunicación, sino además y fundamentalmente generar las mejores condiciones para el desarrollo de la capacidad creadora.

Cuando hablamos de juego en niños/as lo hacemos considerando:

"a la posibilidad de jugar como derecho, como diversión, como estrategia pedagógica, como espacio de encuentro, de creatividad, a la vez, que en el niño es una conducta representativa que se organiza en torno a reglas en un marco social apto para la adquisición de conocimientos" (Sarle, 2001: 60).

La acción lúdica está limitada temporal y espacialmente, pero en un tiempo y espacio que puede transformarse en otro, que al ser espacio de ficción permite jugar con el propio tiempo, con el propio espacio, con lo que se sabe y conoce, con todas las dudas y misterios, comprometiéndose con uno mismo y con los demás. De este modo se vislumbra el carácter social que encierra esta actividad: permite canalizar la necesidad de relación, de contacto con el otro, de comunicarse de conocer y conocerse.

El juego lúdico es en esencia una situación aparente en un espacio definido física y temporalmente, en la cual estamos protegidos por su carácter ficcional; esto habilita la posibilidad de equivocarse sin fracasar, buscar nuevas formas de llegar, de resolver, de aprender nuevas estrategias, de volver a empezar, procesos fundamentales para el desarrollo del pensamiento creativo.

Lenguaje Plástico-Visual

Fundamentación:

Uno de los desafíos primordiales del lenguaje plástico visual es que los estudiantes puedan problematizar los criterios estéticos arraigados en la Educación Primaria, a fin de superar simplificaciones y estereotipos que se han ido naturalizando a través del tiempo, como las láminas de revistas en el aula, las limitaciones en las técnicas artísticas para trabajar en el cuaderno de clases, etc. Desarrollar la sensibilidad estética durante la formación inicial conlleva la posibilidad de desarticular el hábito reproductor de estas fórmulas banales e inaugurar nuevos horizontes de promisorias oportunidades.

Problematizar los criterios estéticos implica también sustraer las producciones de los alumnos de su función explicativa: el dibujo infantil *no siempre quiere decir algo*, no siempre es representativo o tiene intención de comunicar un mensaje implícito que puede traducirse en palabras. Según el momento evolutivo o la intención particular del autor, pueden ser ni más ni menos que un registro gestual, un juego gráfico, una repetición visual gratificante, una exploración de las posibilidades de la materia o el instrumento.

Es por ello que, en este lenguaje particularmente, es indispensable que el estudiante conozca las características generales de las etapas de expresión gráfica infantil, como así también el carácter peculiar de los rasgos gráficos de cada alumno , lo que lo hace distinto a los demás, para respetar y estimular en su tarea docente estos universos imaginarios.

La consolidación de una sensibilidad estética amplia, compleja y libre de imposiciones es tarea de todos los adultos que intervienen en la formación de niños y jóvenes en la Educación Inicial.

Síntesis de contenidos:

- Estereotipos visuales en el entorno social, en la escuela, en los medios de comunicación masiva. Diferenciación en relación a expresiones genuinas. Reconocimiento y análisis crítico.
- La relación de los/as niños/as con los materiales y los procesos creativos.
- Intencionalidad y regularidades en las expresiones plásticas de los niños en las distintas etapas del desarrollo de la expresión gráfica.
- Las formas subjetivas de expresión de cada momento de la vida. Identificación y promoción de la diversidad. Criterios de trabajo para la construcción de la propia identidad.

Lenguaje Musical

Fundamentación:

El futuro docente en su formación realizará un recorrido que le permita en su trabajo docente, favorecer y propiciar el desarrollo de nuevas formas personales y grupales de comunicación de los estudiantes con sus pares y con el medio social.

Que comience a desarrollar independencia en sus gustos, posibilitando la adquisición de recursos capaces de enriquecer notablemente sus aprendizajes.

El desarrollo de los aspectos reflexivos del aprendizaje, que posibiliten percibir las relaciones esenciales que vinculan el concepto con la situación musical a la cual alude sin perder de vista que el hecho sonoro será,

innegablemente, el disparador y origen de toda inquietud reflexiva orientada a la construcción de conceptos musicales.

El trabajo con la música es necesario al aporte de creatividad y capacidad constructiva que se desarrolla en los aprendizajes de diferentes áreas del conocimiento (lenguaje, matemática, ciencias naturales y sociales), como también del pensamiento reflexivo.

La música se caracteriza por brindar posibilidad de interacción y participación respetando ciertas secuencias básicas inherentes a los procesos individuales y grupales (edad, fase del desarrollo, intereses, etc.)

Las propuestas pedagógicas deben incluir asimismo la acción musical (el hacer: tocar, cantar, jugar, inventar, ejercitar) o en la reflexión musical (el pensar: saber, conocer, explorar, anotar, escribir, leer, observar, comparar). De modo que el aprendizaje, promueva la motivación, el sentimiento, propuestas de acción y coordenadas específicas del lenguaje musical.

Síntesis de contenidos:

- La educación musical: aspectos generales. Campos de aprendizaje: educación auditiva (desarrollo de la comprensión auditiva); vocal (técnica y expresión), rítmica; expresión corporal; expresión gráfica, expresión creativa
- El sonido y sus cualidades. Atributos del sonido (altura, intensidad, duración y timbre).
- La voz: modalidad de emisión (hablada-cantada). Voz infantil, voz adulta. Registro y clasificación de las voces. Técnica vocal: ejercicios para el uso de la voz en la práctica docente: Respiración, articulación, emisión, resonancia.
- La canción infantil: características. Niveles de dificultad en la selección del repertorio.
- Producciones vocales: relatos sonoros, narraciones, juegos verbales, canto grupal.
- Lenguaje sonoro-musical como apoyo de la construcción del lenguaje verbal-expresivo-comunicativo.
- Instrumentos convencionales e instrumentos no convencionales (cotidiáfonos). Clasificación de los instrumentos según la materia vibrante. Producciones instrumentales, procedimientos y agrupamientos.
- Producciones vocales: relatos sonoros, narraciones, juegos verbales, canto grupal.
- Manifestaciones musicales del entorno cotidiano y cultural.
- Acto escolar: construcción participativo-cultural.

Lenguaje corporal/Educación Física

Fundamentación

La inclusión del lenguaje corporal en el área estético expresiva responde a la necesidad de aportar desde el conjunto de prácticas corporales y ludo motrices que le dan identidad, a la formación de un docente que no sólo conozca sino que disponga de herramientas que le permitan enriquecer su práctica futura.

En la actualidad, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos. Posibilitando espacios para el desarrollo de prácticas ludos motrices expresivos como son los juegos y deportes, las gimnasias, las actividades en ambientes naturales.

Esta disciplina, a la que históricamente se ha asignado un rol de disciplinadora, desde este espacio de taller, se potencializa como profundamente liberadora dando posibilidades de acceso al juego, a la creatividad, a la exploración, a la alegría, al placer del cuerpo en movimiento, al encuentro y construcción otros. Buscando

desarrollar en los niños y jóvenes una actitud lúdica que les permita enfrentar creativamente todos los momentos de la vida cotidiana tanto en el presente como en el futuro.

Desde esta mirada se posibilitará un ámbito para la investigación, experimentación, creación y modificación de propuestas lúdicas en relación a las características de cada una de las etapas de la infancia así como de los diferentes contextos en que se desarrollará la práctica docente.

Asimismo se propiciarán espacios para poner en cuestión las prácticas corporales hegemónicas, juegos y deportes, instaladas en los medios de comunicación asociadas al consumo y al éxito, favoreciendo posiciones críticas no reproductivistas y proponiendo la búsqueda de alternativas.

Síntesis de contenidos:

El cuerpo en juego

- El juego y el jugar. Sentidos y significados del término juego en diferentes contextos sociales, históricos y culturales. Escenarios posibles de juego .El cuerpo en las situaciones jugadas. La Corporeidad. La actitud lúdica. Características del juego y los juegos en las diferentes edades. Posibles clasificaciones de juego. Identidad, cultura y juego**:** Los juegos como trasmisores de cultura y valores. Juegos tradicionales y Populares. Los juegos cooperativos. Competencia y cooperación; género, diversidad cultural
- La intervención del docente: disponibilidad y disposición corporal; formas de participación y estilos de coordinación. Estrategias para mirar y recuperar el juego y los juegos.
- Juego y creatividad: Dinámicas y estrategias para la creación de juegos.

MODALIDAD DE TRABAJO

La cátedra Área Estético Expresiva II se caracteriza por conjugar la interdisciplina con el desarrollo de la especificidad de cada lenguaje. Se propone un enfoque que instala a la percepción, la expresión, la emoción, el juego, la comunicación y la cultura, como centros de la experiencia formativa. Una mirada que facilita actitudes creativas, críticas, que se invitan a alejarse de estereotipos.

En relación con el desarrollo de los contenidos propuestos se prevén las siguientes modalidades de trabajo:

- ✓ Experimentación de consignas que involucran códigos de distintos lenguajes artísticos, de carácter lúdico, individuales y grupales.
- ✓ Presentación de situaciones de clase y exposiciones teóricas a cargo de los docentes.
- ✓ Reflexión, análisis en torno al material conceptual.
- ✓ Puestas en común, grupos de discusión, análisis, debates sobre problemáticas abordadas y situaciones de clase.
- ✓ Apreciación de producciones en los distintos lenguajes. Audición, visionado, selección de fragmentos musicales, danzados pertinentes con los contenidos de la enseñanza.
- ✓ Producción. Resolución de proyectos. Concreción formal estética de manifiestos expresivos - comunicativos que involucren los distintos lenguajes. Juegos, canciones, producciones sonoras, corporales, plástico - visuales. Trabajos grupales de improvisación y creación.
- ✓ Evaluación y crítica valorativa.

MATERIALES CURRICULARES DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS INVOLUCRADOS:

- Selección de marcos teóricos (impresos).
- Diseños y materiales curriculares vigentes.
- Cancioneros. Partituras icónicas y analógicas. Textos sonoros en soporte CD o Mp 3 (discografía). Fuentes sonoras formales y no formales (instrumentos musicales, cotidiáfonos)

- Selección de textos literarios (poesía, prosa, cuentos, leyendas, etc.).
- Reproducciones de obras artísticas regionales, nacionales e internacionales de distintos períodos históricos. Proyecciones en soporte digital: Power Point, Corel, Photoshop, Internet.
- Películas para la decodificación de los lenguajes estéticos-expresivos.
- Objetos auxiliares convencionales y no convencionales.

ACREDITACIÓN

El Área Estético-Expresiva II exige un cursado como alumno regular de carácter **PRESENCIAL (Anual).**

Se aprobará por **PROMOCIÓN DIRECTA** cumpliendo los siguientes requisitos:

- **Presencialidad del 75% por cada cuatrimestre en las clases dictadas en el mismo.**
- **Aprobación 100% de trabajos prácticos. Calificación de aprobación: seis (6)**.
- **Aprobación de dos exámenes parciales integrados** (música, plástica y expresión corporal) uno por cada cuatrimestre a aprobar con **calificación no inferior a seis (6)**. Los aplazados tendrán derecho a un recuperatorio por cada examen parcial.
- Aprobación de una instancia integradora o coloquio final.
- **Examen final**: si no hubiere PROMOCIONADO la asignatura, debe rendir examen final con tribunal. Dicho examen debe ser una presentación artística grupal integrando las tres disciplinas del área (consigna estipulada por las docentes del área).

Los **alumnos que no alcancen la promoción directa** podrán presentarse a examen como alumnos regulares con cursado presencial en dos (2) turnos de exámenes inmediatamente posteriores a la fecha de finalización del cursado (diciembre y marzo)

Transcurrido el mencionado período, deben RECURSAR el Área Estético Expresiva II.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se llevarán adelante en forma simultánea acciones de evaluación diagnóstica, de proceso y de cierre.

a) Instrumentos:

- *De evaluación diagnóstica:* diálogos informales, observación, producciones en distintos lenguajes.
- *De evaluación* de *proceso:* trabajos prácticos, producciones parciales.
- *De producción final*: producción individual, presencial y escrita sobre los contenidos desarrollados y la resolución de problemáticas pertinentes.

b) Criterios:

- Presentación en tiempo y forma de las actividades y trabajos propuestos
- Interpretación de consignas
- Precisión y profundidad conceptual.
- Uso y análisis de la bibliografía dada. Profundidad de la lectura. Capacidad de reelaborar originalmente. Integración de diferentes autores
- Relevancia y significatividad de los contenidos. Reflexión, criticidad.
- Pertinencia y variedad de las resoluciones, respuestas o propuestas. Creatividad puesta en juego en la realización de las tareas. Coherencia con el marco teórico presentado
- Coherencia en el discurso. Precisión en el uso del lenguaje específico
- Dinámica grupal, vínculos establecidos, etc.

- Actitud, compromiso, frente a la asignatura. Interés y aportes realizados en el devenir de la asignatura

BIBLIOGRAFÍA

Lenguaje Plástico Visual

- AAVV *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Tinta Fresca, 2008, Buenos Aires, Argentina.
- AAVV *Educar la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen.* Manantial, 2006, Buenos Aires, Argentina.
- Dirección Provincial de Educación Artística Revista *Artística* Número 1, Año 1, Noviembre de 2006.
- Eisner, Elliot W. *Educar la visión artística.* Piados, 2004, Barcelona, España
- Lowenfeld, Viktor- Brittain, Lambert W. *Desarrollo de la Capacidad Creadora.* Kapelusz, 1980, Buenos Aires, Argentina.
- Nun de Negro, Berta *La expresión Plástica en la escuela Primaria. Técnicas y fundamentos.* Magisterio del Río de la Plata, 1983, Buenos Aires, Argentina.
- Schritter, Istvan *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños.* Lugar editorial, 2005, Buenos Aires, Argentina.
- Trini, Silvia *El arte en el niño con capacidades diferentes. Técnicas, fundamentos y prácticas en la escuela pública.* Distal, 2008, Buenos Aires, Argentina.
- Santos Guerra, Miguel *Imagen y Educación.* Magisterio del Río de la Plata, 1998, Buenos Aires, Argentina.

Lenguaje Musical

- Akoschky, Judith (1988) *Cotidiáfonos, instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Bs. As.. Ricordi.
- Brian, Dennis (1975) *Proyectos sonoros*. Bs. As. Ricordi americana.
- Delalande, Francais. (1995) *La música es un juego de niños*. Bs. As. Ricordi.
- Gainza, V.H. de (1996) *Juegos de manos y otros gestos. Bs. As.* Ed. Guadalupe.
- Malbrán, Silvia (1991) *El aprendizaje musical de los niños (una propuesta para maestros del jardín y primer ciclo).* Bs. As. Ediciones Pac
- Murray Schaffer, R. (1965) *El compositor en el aula.* Bs. As. Arcana Editions, Canadá E.C.: Pedag: Music abiertas,
- ..... (1970) *Cuando las palabras cantan.* Canadá Limited, Toronto.
- …… (1969) *El nuevo paisaje sonoro.*
- Pescetti, Luis María (1992) *Taller de animación y juegos musicales*. Bs. As. Editorial Guadalupe.

Lenguaje Corporal/Educación Física

- CRISORIO, Ricardo, ROCHA BIDEGAIN, Liliana y LESCANO, Agustín, (2015), *Ideas para pensar la educación del cuerpo*, Libros de Cátedra, Universidad Nacional de La Plata, Editorial de la Universidad de La Plata, Bs.As., Argentina.
- GUARDIOLA, A. (2007). *Alfabetización Motriz. Para comprender la esencia de enseñar a través del juego*. Buenos Aires, Ediba S.R.L.
- MARINI, Celina,(2008), *La experiencia sensorial y la construcción del cuerpo como un hecho de la cultura*, Bs.As., Argentina.
- SASSANO, Miguel, (2003), C*uerpo, tiempo y espacio: principios básicos de la psicomotricidad*, Stadium, Bs. As.
- OLIVETO, M y ZYLBERBERG, D. (2005), *Movimiento, juego y comunicación. Perspectivas de expresión corporal para niños.* Editorial Noveduc. Argentina.
- SCHARAGRODSKY, Pablo, *El Cuerpo en la escuela*, Programa de Capacitación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- WINNICOTT, D. W., (2005), *Realidad y juego,* Barcelona, Gedisa.

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Nº 64

"ANA MARÍA FONSECA"

Santo Tomé

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

528/09

Proyecto de cátedra

ÁREA ESTÉTICO EXPRESIVA II

conforme a la Resolución Nº 0225-20

PROFESORES:

Lenguaje Plástico - Visual

BURASCHI, Flavia

Lenguaje Musical

ELIZALDE CARRILLO, Verónica

Educación Física:

ANGARAMO, Juan Carlos

BALBI, Romina

Año Académico 2022

FUNDAMENTACIÓN

La educación estético-expresiva y ludo-motriz de los estudiantes del Profesorado, así como de los niños/as que serán sus futuros alumnos/as, son relevantes en la formación docente para la Educación Primaria, en tanto favorecen la expresión, la comunicación y la construcción de cultura.

Que los niños enriquezcan y complejicen los sistemas simbólicos de los lenguajes artísticos en sus procesos de conocimiento e interpretación y de creación del mundo así como de variadas experiencias lúdicas, depende en gran medida del docente. Un docente que pueda apropiarse de herramientas integradoras, desligarse de conductas estereotipadas y fortalecer la actitud inventiva, crítica, curiosa y creativa para luego reconocerlas y potenciarlas en sus alumnos.

La formación de los futuros docentes compromete al área y a cada una de sus disciplinas en particular a:

- Favorecer el autoconocimiento y la construcción de la subjetividad a partir del goce singular que brinda la experiencia estética.
- Desarrollar la sensibilidad, estimular la percepción y potenciar la creatividad.
- Recuperar el particular discurso de cada lenguaje, sea éste gestual, corporal, sonoro, musical y visual en experiencias que los futuros docentes deberán traducir en propuestas significativas que incorporen la poética de cada uno de ellos.
- Favorecer el conocimiento de la expresión en los distintos momentos del desarrollo de sus alumnos como huella de identidad y en lo peculiar de cada momento evolutivo.
- Interpretar la realidad áulica a través de todos los signos espaciales, lumínicos, sonoros, gestuales, corporales, emocionales, sensoriales, que en ella acontecen.
- Optimizar la plasticidad de los estudiantes para asumir la relación educativa utilizando su gestualidad, su voz, sus movimientos, propiciando la construcción de criterios independientes en la elección de recursos didácticos.
- Analizar los distintos discursos e interpretar las representaciones culturales desde múltiples miradas, contribuyendo a la comprensión de las diversas realidades sociales y culturales en las que deberá accionar.
- Generar espacios de reflexión fortaleciendo un posicionamiento ético frente a la diversidad de propuestas destinadas a los niños y jóvenes, diferenciando entre opciones masificadoras y opciones de autonomía identitaria individual y colectiva.
- Problematizar la noción de gusto estético, reconocer estereotipos y desarrollar la capacidad apreciativa y crítica.
- Ofrecer a los estudiantes distintas experiencias y espacios de encuentro entre ellos y la obra artística (museos, centros culturales, teatros, espacios públicos, programas culturales televisivos) con la intención de descubrir y conocer su riqueza, diversidad y valor patrimonial.

En concordancia con sus propósitos formativos, esta cátedra adopta el formato de Taller. En el mismo se conjugará lo interdisciplinar con el desarrollo disciplinar siendo la interdisciplinariedad en la formación la búsqueda de apertura a esas zonas concluyentes del conocimiento, intentando dar soluciones a problemáticas abarcadoras, creativas y significativas que contrasten con la segmentación del saber o con la parcelación interpretativa de la realidad.

Si bien los lenguajes musicales, visuales y corporales poseen múltiples aspectos que comparten y articulan en posibles experiencias globalizadoras, es fundamental que no se desdibuje la particularidad de cada uno de ellos en el trayecto de la formación. Esta afirmación se funda en lo que cada uno de los lenguajes significa a través de sus distintos códigos que lo constituye, aporta en saberes particulares y desarrolla como capacidades, tanto en la formación personal y profesional de los/as futuros/as maestros/as, como en su proyección hacia la construcción de la subjetividad de los niños.

Paralelamente, y siguiendo el criterio de que la formación docente debe otorgar herramientas suficientes para que el/la futuro/a maestro/a pueda realizar un abordaje didáctico, desde una perspectiva globalizada, significativa y articulada, no escindida ni fragmentada, se proponen instancias de integración interdisciplinar en torno a la percepción, el juego y la producción simbólica.

La percepción es la forma primaria de conocimiento, y uno de los propósitos esenciales de la formación de docentes. Como expresa Eisner, "*…las cualidades del mundo no son simplemente dadas a la experiencia humana: deben conquistarse. La experiencia no es un mero acto o suceso: es un logro (…) Nuestra primera vía a la conciencia, el perfeccionamiento de las sensibilidades, es una meta educativa primordial"* (Eisner, 2002: 46).

En cuanto al juego, es la actividad primordial de la infancia y es la vía más fructífera de integración y disfrute en la construcción de conocimientos en todas las edades. En su carácter de pura forma, el juego y el arte comparten una naturaleza común. "*…Porque todo el que juega, todo el que ha jugado, sabe que, cuando se juega, se está en otra parte. Se cruza una frontera. Se ingresa a otro país, que es el mismo territorio en que se está cuando se hace arte, cuando se canta una canción, se pinta un cuadro, se escribe un cuento, se compone una sonata, se esculpe la piedra, se danza*" (Montes, 1999: 34). Permite modificar lo conocido, organizar estrategias, animarse a lo ambiguo, dar tránsito hacia síntesis imprevisibles plasmadas en formas simbólicas nuevas, sentir placer pero también elaborar situaciones dolorosas, conquistar nociones fundamentales como las de espacio-tiempo, desde lo vivencial. En su contacto con el otro, construye y fortalece vínculos.

Eje Anual Centrado en la didáctica y la práctica:

Especificidad de cada disciplina en relación a los niños/as, el juego y las prácticas estético expresivas y motrices-recreativas cotidianas en la escuela y el aula.

Núcleos de desarrollo:

- La educación artística en relación a los niños/as y las prácticas estético expresivas y recreativas cotidianas en la Escuela y el Aula.
- Juego y creatividad en los niños/jóvenes.

La educación artística en relación a los niños/as y las prácticas estético expresivas y recreativas cotidianas en la Escuela y el Aula.

Los enfoques actuales sostienen que el papel del Arte en la escuela debe ser comprendido en su contexto histórico, social y educativo y su aprendizaje es un proceso complejo que sigue múltiples aspectos, los cuales deben ser tenidos en cuenta en la enseñanza. Se pretende propiciar en la formación de los futuros docentes una corriente de indagación y análisis sobre las experiencias, los conocimientos y las interpretaciones de las producciones culturales inmersas en un determinado contexto, la incidencia de las mismas en la escuela y los posibles instrumentos a desarrollar que avancen hacia la integración de los saberes.

Si bien es sabido que las prácticas estéticas están íntimamente ligadas a la influencia de factores, como lo son el mercado cultural, la "espectacularización" de la cultura, las vivencias mediáticas y las restricciones en materia de ejercicio de ciertas prácticas firmemente establecidas en desmedro de otras, la escuela se constituye en un campo social donde dichas prácticas se cotidianizan, se internalizan a partir de la actividad de docentes y alumnos, donde el desarrollo y conocimiento de las mismas adquiere un carácter empírico e informal. Así, las concepciones estéticas de los docentes tienen fundamental importancia en relación con las concepciones que tendrán los alumnos. Las relaciones de las concepciones entre las categorías de "lo bello" y "lo feo", se convierten en un elemento esencial en las propuestas didácticas del aula, determinando en algunos casos la potencialización de la creatividad y en otros casos la adquisición de estereotipos que obstaculizan el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo.

"Los alumnos aprenden, casi sin darse cuenta de ello, a utilizar conocimientos previos, distinguir lo significativo en las diferencias o semejanzas señaladas por el maestro, y a captar los esquemas subyacentes en los elementos que se encadenan en la clase (textos, ejemplos, ilustraciones y ejercicios). (...) Diversos elementos del folclore, del sentido común y de la ideología dominante permean los contenidos académicos que transmite la escuela" (Elsie Rockwell); siguiendo a esta autora se sostiene que los diversos lenguajes estéticos expresivos, su uso y decodificación no se aprenden en la escuela sólo en las clases de plástica, música, expresión corporal sino a través de las múltiples interacciones y relaciones que se establecen en el ámbito escolar. Por esto se hace necesario que el futuro docente no sólo conozca, respete y tienda a favorecer las expresiones estéticas de sus alumnos, sino que desarrolle criterios autónomos, críticos y comprometidos en el trabajo cotidiano en las escuelas, como la conformación del espacio áulico y escolar (visual, sonoro, espacial, corporal), la selección del material de apoyatura didáctica, las formas y modos de expresión verbal y corporal, la adecuación y pertinencia de las actividades estético expresivas que propone, las propuestas para los actos escolares.

El objetivo de los lenguajes estético expresivos, en este sentido, no será cuestionar o imponer un "tipo" de estética, sino favorecer el análisis del valor e importancia que tienen las diversas estéticas, desde el punto de vista de la institución, del docente, y qué elementos le brindan al alumno, si tienden a favorecer o a interferir en los procesos de enseñanza aprendizaje, si favorecen el desarrollo crítico, si favorecen los desarrollos de las distintas inteligencias, si generan procesos heurísticos o por el contrario tienden a estereotipar, a discriminar.

Paralelamente es necesario que el docente en formación conozca las características generales de las etapas de expresión de sus alumnos, como así también el carácter peculiar de la expresión de cada uno de ellos, lo que lo hace distinto a los demás, para respetar y estimular en su tarea docente estos universos imaginarios.

Juego y creatividad en los niños/as

La creatividad es una de las operaciones superiores del pensamiento, motivo por el cual no se constituye en algo dado al individuo, sino en una capacidad que requiere ser mediada para su desarrollo real desde el trabajo lúdico y perceptivo que habilitan experiencias significativas, a través del juego como mediador privilegiado en este proceso.

Juego y desarrollo creativo que, por representaciones sociales y culturales, aparecen como restringidos a las primeras etapas de la infancia, y ajenos a formación que debe brindar la escuela a los niños, a los adolescentes y adultos.

Habilitar el juego en la educación inicial como puerta de acceso al conocimiento, significa no sólo generar las mejores condiciones para la significatividad de los contenidos a desarrollar, para la interacción social de los alumnos, para el autoconocimiento, para la comunicación, sino además y fundamentalmente generar las mejores condiciones para el desarrollo de la capacidad creadora.

Cuando hablamos de juego en niños/as lo hacemos considerando:

"a la posibilidad de jugar como derecho, como diversión, como estrategia pedagógica, como espacio de encuentro, de creatividad, a la vez, que en el niño es una conducta representativa que se organiza en torno a reglas en un marco social apto para la adquisición de conocimientos" (Sarle, 2001: 60).

La acción lúdica está limitada temporal y espacialmente, pero en un tiempo y espacio que puede transformarse en otro, que al ser espacio de ficción permite jugar con el propio tiempo, con el propio espacio, con lo que se sabe y conoce, con todas las dudas y misterios, comprometiéndose con uno mismo y con los demás. De este modo se vislumbra el carácter social que encierra esta actividad: permite canalizar la necesidad de relación, de contacto con el otro, de comunicarse de conocer y conocerse.

El juego lúdico es en esencia una situación aparente en un espacio definido física y temporalmente, en la cual estamos protegidos por su carácter ficcional; esto habilita la posibilidad de equivocarse sin fracasar, buscar nuevas formas de llegar, de resolver, de aprender nuevas estrategias, de volver a empezar, procesos fundamentales para el desarrollo del pensamiento creativo.

Lenguaje Plástico-Visual

Fundamentación:

Uno de los desafíos primordiales del lenguaje plástico visual es que los estudiantes puedan problematizar los criterios estéticos arraigados en la Educación Primaria, a fin de superar simplificaciones y estereotipos que se han ido naturalizando a través del tiempo, como las láminas de revistas en el aula, las limitaciones en las técnicas artísticas para trabajar en el cuaderno de clases, etc. Desarrollar la sensibilidad estética durante la formación inicial conlleva la posibilidad de desarticular el hábito reproductor de estas fórmulas banales e inaugurar nuevos horizontes de promisorias oportunidades.

Problematizar los criterios estéticos implica también sustraer las producciones de los alumnos de su función explicativa: el dibujo infantil *no siempre quiere decir algo*, no siempre es representativo o tiene intención de comunicar un mensaje implícito que puede traducirse en palabras. Según el momento evolutivo o la intención particular del autor, pueden ser ni más ni menos que un registro gestual, un juego gráfico, una repetición visual gratificante, una exploración de las posibilidades de la materia o el instrumento.

Es por ello que, en este lenguaje particularmente, es indispensable que el estudiante conozca las características generales de las etapas de expresión gráfica infantil, como así también el carácter peculiar de los rasgos gráficos de cada alumno , lo que lo hace distinto a los demás, para respetar y estimular en su tarea docente estos universos imaginarios.

La consolidación de una sensibilidad estética amplia, compleja y libre de imposiciones es tarea de todos los adultos que intervienen en la formación de niños y jóvenes en la Educación Inicial.

Síntesis de contenidos:

- Estereotipos visuales en el entorno social, en la escuela, en los medios de comunicación masiva. Diferenciación en relación a expresiones genuinas. Reconocimiento y análisis crítico.
- La relación de los/as niños/as con los materiales y los procesos creativos.
- Intencionalidad y regularidades en las expresiones plásticas de los niños en las distintas etapas del desarrollo de la expresión gráfica.
- Las formas subjetivas de expresión de cada momento de la vida. Identificación y promoción de la diversidad. Criterios de trabajo para la construcción de la propia identidad.

Lenguaje Musical

Fundamentación:

El futuro docente en su formación realizará un recorrido que le permita en su trabajo docente, favorecer y propiciar el desarrollo de nuevas formas personales y grupales de comunicación de los estudiantes con sus pares y con el medio social.

Que comience a desarrollar independencia en sus gustos, posibilitando la adquisición de recursos capaces de enriquecer notablemente sus aprendizajes.

El desarrollo de los aspectos reflexivos del aprendizaje, que posibiliten percibir las relaciones esenciales que vinculan el concepto con la situación musical a la cual alude sin perder de vista que el hecho sonoro será,

innegablemente, el disparador y origen de toda inquietud reflexiva orientada a la construcción de conceptos musicales.

El trabajo con la música es necesario al aporte de creatividad y capacidad constructiva que se desarrolla en los aprendizajes de diferentes áreas del conocimiento (lenguaje, matemática, ciencias naturales y sociales), como también del pensamiento reflexivo.

La música se caracteriza por brindar posibilidad de interacción y participación respetando ciertas secuencias básicas inherentes a los procesos individuales y grupales (edad, fase del desarrollo, intereses, etc.)

Las propuestas pedagógicas deben incluir asimismo la acción musical (el hacer: tocar, cantar, jugar, inventar, ejercitar) o en la reflexión musical (el pensar: saber, conocer, explorar, anotar, escribir, leer, observar, comparar). De modo que el aprendizaje, promueva la motivación, el sentimiento, propuestas de acción y coordenadas específicas del lenguaje musical.

Síntesis de contenidos:

- La educación musical: aspectos generales. Campos de aprendizaje: educación auditiva (desarrollo de la comprensión auditiva); vocal (técnica y expresión), rítmica; expresión corporal; expresión gráfica, expresión creativa
- El sonido y sus cualidades. Atributos del sonido (altura, intensidad, duración y timbre).
- La voz: modalidad de emisión (hablada-cantada). Voz infantil, voz adulta. Registro y clasificación de las voces. Técnica vocal: ejercicios para el uso de la voz en la práctica docente: Respiración, articulación, emisión, resonancia.
- La canción infantil: características. Niveles de dificultad en la selección del repertorio.
- Producciones vocales: relatos sonoros, narraciones, juegos verbales, canto grupal.
- Lenguaje sonoro-musical como apoyo de la construcción del lenguaje verbal-expresivo-comunicativo.
- Instrumentos convencionales e instrumentos no convencionales (cotidiáfonos). Clasificación de los instrumentos según la materia vibrante. Producciones instrumentales, procedimientos y agrupamientos.
- Producciones vocales: relatos sonoros, narraciones, juegos verbales, canto grupal.
- Manifestaciones musicales del entorno cotidiano y cultural.
- Acto escolar: construcción participativo-cultural.

Lenguaje corporal/Educación Física

Fundamentación

La inclusión del lenguaje corporal en el área estético expresiva responde a la necesidad de aportar desde el conjunto de prácticas corporales y ludo motrices que le dan identidad, a la formación de un docente que no sólo conozca sino que disponga de herramientas que le permitan enriquecer su práctica futura.

En la actualidad, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos. Posibilitando espacios para el desarrollo de prácticas ludos motrices expresivos como son los juegos y deportes, las gimnasias, las actividades en ambientes naturales.

Esta disciplina, a la que históricamente se ha asignado un rol de disciplinadora, desde este espacio de taller, se potencializa como profundamente liberadora dando posibilidades de acceso al juego, a la creatividad, a la exploración, a la alegría, al placer del cuerpo en movimiento, al encuentro y construcción otros. Buscando

desarrollar en los niños y jóvenes una actitud lúdica que les permita enfrentar creativamente todos los momentos de la vida cotidiana tanto en el presente como en el futuro.

Desde esta mirada se posibilitará un ámbito para la investigación, experimentación, creación y modificación de propuestas lúdicas en relación a las características de cada una de las etapas de la infancia así como de los diferentes contextos en que se desarrollará la práctica docente.

Asimismo se propiciarán espacios para poner en cuestión las prácticas corporales hegemónicas, juegos y deportes, instaladas en los medios de comunicación asociadas al consumo y al éxito, favoreciendo posiciones críticas no reproductivistas y proponiendo la búsqueda de alternativas.

Síntesis de contenidos:

El cuerpo en juego

- El juego y el jugar. Sentidos y significados del término juego en diferentes contextos sociales, históricos y culturales. Escenarios posibles de juego .El cuerpo en las situaciones jugadas. La Corporeidad. La actitud lúdica. Características del juego y los juegos en las diferentes edades. Posibles clasificaciones de juego. Identidad, cultura y juego**:** Los juegos como trasmisores de cultura y valores. Juegos tradicionales y Populares. Los juegos cooperativos. Competencia y cooperación; género, diversidad cultural
- La intervención del docente: disponibilidad y disposición corporal; formas de participación y estilos de coordinación. Estrategias para mirar y recuperar el juego y los juegos.
- Juego y creatividad: Dinámicas y estrategias para la creación de juegos.

MODALIDAD DE TRABAJO

La cátedra Área Estético Expresiva II se caracteriza por conjugar la interdisciplina con el desarrollo de la especificidad de cada lenguaje. Se propone un enfoque que instala a la percepción, la expresión, la emoción, el juego, la comunicación y la cultura, como centros de la experiencia formativa. Una mirada que facilita actitudes creativas, críticas, que se invitan a alejarse de estereotipos.

En relación con el desarrollo de los contenidos propuestos se prevén las siguientes modalidades de trabajo:

- ✓ Experimentación de consignas que involucran códigos de distintos lenguajes artísticos, de carácter lúdico, individuales y grupales.
- ✓ Presentación de situaciones de clase y exposiciones teóricas a cargo de los docentes.
- ✓ Reflexión, análisis en torno al material conceptual.
- ✓ Puestas en común, grupos de discusión, análisis, debates sobre problemáticas abordadas y situaciones de clase.
- ✓ Apreciación de producciones en los distintos lenguajes. Audición, visionado, selección de fragmentos musicales, danzados pertinentes con los contenidos de la enseñanza.
- ✓ Producción. Resolución de proyectos. Concreción formal estética de manifiestos expresivos - comunicativos que involucren los distintos lenguajes. Juegos, canciones, producciones sonoras, corporales, plástico - visuales. Trabajos grupales de improvisación y creación.
- ✓ Evaluación y crítica valorativa.

MATERIALES CURRICULARES DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS INVOLUCRADOS:

- Selección de marcos teóricos (impresos).
- Diseños y materiales curriculares vigentes.
- Cancioneros. Partituras icónicas y analógicas. Textos sonoros en soporte CD o Mp 3 (discografía). Fuentes sonoras formales y no formales (instrumentos musicales, cotidiáfonos)

- Selección de textos literarios (poesía, prosa, cuentos, leyendas, etc.).
- Reproducciones de obras artísticas regionales, nacionales e internacionales de distintos períodos históricos. Proyecciones en soporte digital: Power Point, Corel, Photoshop, Internet.
- Películas para la decodificación de los lenguajes estéticos-expresivos.
- Objetos auxiliares convencionales y no convencionales.

ACREDITACIÓN

El Área Estético-Expresiva II exige un cursado como alumno regular de carácter **PRESENCIAL (Anual).**

Se aprobará por **PROMOCIÓN DIRECTA** cumpliendo los siguientes requisitos:

- **Aprobación 100% de trabajos prácticos. Calificación de aprobación: seis (6)**.
- **Aprobación de dos exámenes parciales integrados** (música, plástica y expresión corporal) uno por cada cuatrimestre a aprobar con **calificación no inferior a seis (6)**. Los aplazados tendrán derecho a un recuperatorio por cada examen parcial.
- Aprobación de una instancia integradora o coloquio final.
- **Examen final**: si no hubiere PROMOCIONADO la asignatura, debe rendir examen final con tribunal. Dicho examen debe ser una presentación artística grupal integrando las tres disciplinas del área (consigna estipulada por las docentes del área).

Los **alumnos que no alcancen la promoción directa** podrán presentarse a examen como alumnos regulares con cursado presencial en dos (2) turnos de exámenes inmediatamente posteriores a la fecha de finalización del cursado (diciembre y marzo)

Transcurrido el mencionado período, deben RECURSAR el Área Estético Expresiva II.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se llevarán adelante en forma simultánea acciones de evaluación diagnóstica, de proceso y de cierre.

a) Instrumentos:

- *De evaluación diagnóstica:* diálogos informales, observación, producciones en distintos lenguajes.
- *De evaluación* de *proceso:* trabajos prácticos, producciones parciales.
- *De producción final*: producción individual, presencial y escrita sobre los contenidos desarrollados y la resolución de problemáticas pertinentes.

b) Criterios:

- Presentación en tiempo y forma de las actividades y trabajos propuestos
- Interpretación de consignas
- Precisión y profundidad conceptual.
- Uso y análisis de la bibliografía dada. Profundidad de la lectura. Capacidad de reelaborar originalmente. Integración de diferentes autores
- Relevancia y significatividad de los contenidos. Reflexión, criticidad.
- Pertinencia y variedad de las resoluciones, respuestas o propuestas. Creatividad puesta en juego en la realización de las tareas. Coherencia con el marco teórico presentado
- Coherencia en el discurso. Precisión en el uso del lenguaje específico
- Dinámica grupal, vínculos establecidos, etc.
- Actitud, compromiso, frente a la asignatura. Interés y aportes realizados en el devenir de la asignatura

BIBLIOGRAFÍA

Lenguaje Plástico Visual

- AAVV *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Tinta Fresca, 2008, Buenos Aires, Argentina.
- AAVV *Educar la mirada. Políticas y pedagogía de la imagen.* Manantial, 2006, Buenos Aires, Argentina.
- Dirección Provincial de Educación Artística Revista *Artística* Número 1, Año 1, Noviembre de 2006.
- Eisner, Elliot W. *Educar la visión artística.* Piados, 2004, Barcelona, España
- Lowenfeld, Viktor- Brittain, Lambert W. *Desarrollo de la Capacidad Creadora.* Kapelusz, 1980, Buenos Aires, Argentina.
- Nun de Negro, Berta *La expresión Plástica en la escuela Primaria. Técnicas y fundamentos.* Magisterio del Río de la Plata, 1983, Buenos Aires, Argentina.
- Schritter, Istvan *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños.* Lugar editorial, 2005, Buenos Aires, Argentina.
- Trini, Silvia *El arte en el niño con capacidades diferentes. Técnicas, fundamentos y prácticas en la escuela pública.* Distal, 2008, Buenos Aires, Argentina.
- Santos Guerra, Miguel *Imagen y Educación.* Magisterio del Río de la Plata, 1998, Buenos Aires, Argentina.

Lenguaje Musical

- Akoschky, Judith (1988) *Cotidiáfonos, instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Bs. As.. Ricordi.
- Brian, Dennis (1975) *Proyectos sonoros*. Bs. As. Ricordi americana.
- Delalande, Francais. (1995) *La música es un juego de niños*. Bs. As. Ricordi.
- Gainza, V.H. de (1996) *Juegos de manos y otros gestos. Bs. As.* Ed. Guadalupe.
- Malbrán, Silvia (1991) *El aprendizaje musical de los niños (una propuesta para maestros del jardín y primer ciclo).* Bs. As. Ediciones Pac
- Murray Schaffer, R. (1965) *El compositor en el aula.* Bs. As. Arcana Editions, Canadá E.C.: Pedag: Music abiertas,
- ..... (1970) *Cuando las palabras cantan.* Canadá Limited, Toronto.
- …… (1969) *El nuevo paisaje sonoro.*
- Pescetti, Luis María (1992) *Taller de animación y juegos musicales*. Bs. As. Editorial Guadalupe.

Lenguaje Corporal/Educación Física

- OLIVETO, M y ZYLBERBERG, D. *Movimiento, juego y comunicación. Perspectivas de expresión corporal para niños.* Editorial Noveduc. Argentina, 2005.
- SASSANO, Miguel, Cuerpo, tiempo y espacio: principios básicos de la psicomotricidad, Stadium, Bs. As., 2003.
- HUIZINGA, Johan, Homo Ludens, Alianza Emecé, Madrid, 2002.
- WINNICOTT, D. W., *Realidad y juego,* Barcelona, Gedisa, 2005.

IES N° 64 "ANA MARÍA FONSECA"

- TALLER DE PRÁCTICA IV Y ATENEOS

- Proyecto de práctica 2023-

-IES N° 64 "ANA MARÍA FONSECA"

-PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

-Espacio curricular: Taller de práctica IV Y Ateneos

-Formato: Taller

-Docentes: Romina Aguirre (Especialista), Antonela Getto (Generalista), Luciana Aguiar (Ateneo de Ciencias Naturales), Liliana Noseda (Ateneo de Matemática), Mariela Ingaramo (Ateneo de Lengua y Literatura), Mariano Mariani (Ateneo de Formación ética y ciudadana), Rosa García (Ateneo de Ciencias Sociales)

"… No sólo se aprende lo que uno hace, hizo o vivió, sino que en estos procesos resulta altamente formativo aquello que otros hacen o hicieron. De nuevo, el potencial instructivo de estas experiencias depende de las condiciones en que se desarrollen…"[1]

Acerca del Taller de Práctica IV y Ateneos

El Taller de Práctica Docente IV y Ateneos propone dar continuidad al trabajo iniciado en el Taller de Práctica III, es decir se profundiza la intervención en contexto partiendo de la observación participante en las instituciones educativas y prácticas de enseñanza incluyendo el diseño de propuestas didácticas y su desarrollo en el aula. Dichas instancias se plantean en diferentes tramos progresivos que conforman el proyecto de práctica (en sus diferentes etapas: proactiva, interactiva y postactiva) lo que permite a las/os estudiantes realizar una inserción progresiva en las instituciones, así como también construir paulatinamente las funciones que hacen al rol docente. Como se mencionó anteriormente, dichas instancias componen el proceso de la práctica en un entramado interinstitucional, lo que implica responsabilidad y compromiso no solo con la propia formación inicial de cada estudiante, sino también con los proyectos pedagógicos de las instituciones implicadas. Cuando hablamos de proyecto de práctica, nos referimos a un trayecto en el cual las diferentes actividades propuestas se enmarcan en las etapas antes mencionadas como un proceso continuo.

En el trayecto se llevarán a cabo prácticas que tendrán una duración más extensa que en el período anterior (Taller de Práctica III) para dar lugar a la intervención del estudiante residente en las diversas situaciones formativas que se presentarán en el contexto del aula y en la dinámica institucional propiamente dicha, es decir en el ámbito de la "escuela cotidiana" (Rockwell, 1997)

En dicho recorrido el acompañamiento a las/os residentes se considera fundamental, como tarea compartida con las/os docentes co-formadores como guías didácticos en territorio. El vínculo generado en esta instancia entre docentes co-formadores y estudiantes residentes es sumamente relevante, ya que la presencia del docente co-formador acompaña en contexto estableciendo un andamiaje en relación al saber disciplinar transpuesto a las particularidades del grupo clase.

Por esta razón se trabaja como núcleo de análisis (teórico-experiencial) la figura del docente co-formador, en tanto delimitación de sus funciones y roles, así como también la generación de expectativas mutuas, atendiendo al fortalecimiento de dicho vínculo para lograr del "aula espacio de cooperación" (Rué, 1998). Incluir la participación activa del docente co-formador, desde un rol asumido desde la formación profesional implica establecer un diálogo permanente en el cual los relatos construidos por estos, respecto a las prácticas merecen sin duda ser escuchados. (Edelstein, 1998) Es así, como en el proceso de formación inicial, se genera un proceso de múltiples relaciones. Es decir, por un lado, se vinculan los institutos de formación con las escuelas asociadas que reciben los residentes y por otro, se entrelazan vínculos intersubjetivos entre todos los sujetos participantes del proceso.

Entendemos como instituciones asociadas, "aquellas en las que los estudiantes se insertarán para llevar a cabo las experiencias de prácticas profesionales, las que, articuladas con la formación teórica, les permitirán apropiarse de los saberes necesarios para desarrollar el trabajo pedagógico (Decreto 4200. Art 8. 2015) Transitar esta experiencia y protagonizar en tanto estudiante residente supone atender a una doble referencia: la de las Escuelas Asociadas y la Institución formadora, espacios atravesados por múltiples discursos y prácticas. El proceso genera en el estudiante una fuerte movilización, ya que deben responder a diferentes criterios, demandas y exigencias al tiempo de dar cuenta probatoria de la posibilidad real y efectiva de "ser docente".

Ante esta realidad que se presenta recurrentemente, estableciendo una suerte de perfil del estudiante residente (perfil que se modifica con el transcurso de las prácticas, en el cual el crecimiento y la evolución se hacen notorios), se considera relevante trabajar la dimensión: Sujeto de múltiples aprendizajes en contexto: ¿Qué es ser residente?, ¿Cuál es la implicancia interinstitucional?, ¿Cómo abordar las tensiones propias de la práctica?, ¿Cómo establecer estrategias de vinculación y diálogo con el/la docente coformador/a?

A propósito de estos interrogantes consideramos que el enfoque etnográfico (Plasmado en entrevistas en profundidad a coformadores y observaciones participante) será una herramienta fundamental para analizar, acercarse, conocer y comprender no sólo las experiencias devenidas del recorrido por los diferentes Talleres cursados, atendiendo a la pregunta inicial: ¿cómo se puede recuperar la realidad escolar dentro del proyecto de formación docente? sino ponerse en situación y entrar en el contexto desde la participación activa y comprometida (Rockwell, Mercado, 1988). El interés de incorporar el enfoque etnográfico al análisis de las intervenciones pedagógicas y didácticas, radica en que el foco de atención es la escuela, escala para observar-analizar la complejidad de la realidad educativa, que no es subsumible en la visión y normativa del sistema, o estrictamente en los procesos de interacción que se producen en el microcosmos del aula.

En este sentido pensamos la materialización del currículum expresado en los cuerpos, discursos, prácticas, rutinas, rituales, representaciones y modos de ver el mundo educativo. Al establecer la mirada pedagógica como centro de análisis, se sostiene que: *"…Es portadora de una herencia normativa-valorativa, que sintetiza las categorías heredadas del sistema (rol, función, etc.), la herencia propia de la formación (concepciones pedagógicas y sociológicas dominantes) y los trazos que la historia deja en los sujetos sociales tras largos años de escolarización…"* (Edelstein, 1998). Las categorías heredadas establecen un modo particularmente homogeneizador al momento de observar las interacciones y tensiones que se presentan en la dinámica institucional de la escuela, por lo que el enfoque etnográfico como lentes para mirar la escuela y el aula, nos permite recuperar la singularidad, lo imprevisible, las múltiples fracturas que se presentan en la lógica instituida de las instituciones escolares. Atendiendo a lo expresado por Davini: *"… Las escuelas son también formadoras de docentes, tanto en el período de prácticas iniciales como en la posterior inserción laboral, que moldean las formas de pensar, percibir y actuar" …* (Davini, 2012, 15).

Esta actividad orientada por los docentes co-formadores, docentes de Ateneos y de Taller posibilitará instancias en las cuales los estudiantes tomen conciencia de las decisiones tomadas y logren fortalecer sus prácticas fundamentando el porqué de sus decisiones y acciones. Se trata que el espacio curricular genere espacios de reflexión compartida para que dicha instancia no se torne una práctica rutinaria, adaptativa, poco creativa y sino una reflexión crítica de las acciones y decisiones tomadas (Pérez Gómez, 1997) para la reconstrucción de un habitus (Bourdieu 1991; Perrenoud 2006) profesional crítico. En palabras de Liliana Sanjurjo (2012, 67) *"… La reflexión facilita la permanente confrontación y análisis entre una práctica impuesta, una práctica deseada y la práctica asumida…"*

Respecto a lo antes mencionado, se plantea un modo de acompañamiento, en el cual se apuesta a la capacidad de recuperación, síntesis y selección de marcos epistemológicos y metodológicos construidos a lo largo del proceso de formación de las/os estudiantes, por lo que se espera en cada instancia de la práctica un desenvolvimiento autónomo y criterioso.

Tenemos el deber de pensar y repensar las prácticas ya que las mismas no se reducen a la revisión instrumental del diseño y desarrollo de la planificación. No se puede parametrizar la intervención pedagógico-didáctica en la planificación, así como no se puede reducir el alcance de la intervención docente a las horas de trabajo frente al curso, mucho menos al currículum oficial.

En tal sentido, se entiende que para superar la racionalidad técnica sobre la práctica (reducción de las prácticas a la planificación como instrumento de eficacia) se debe incluir en el ciclo de elaboración de propuestas didácticas las fases: preactiva, interactiva y postactiva (Jackson, 1968) para establecer la diferenciación de momentos claves en el proceso de construcción metodológica (Edelstein, 2010), así como la reflexión sobre las decisiones tomadas en cada momento.

Reponer el concepto de Camilloni (2018) "Didáctica como teoría de la encrucijada", resulta fundamental para recuperar y poner en diálogo múltiples perspectivas epistemológicas en clave interdisciplinar, orientadas a construir el "pensar entre disciplinas" (Perrenoud, 1998), aspecto abordado a partir de la polifonía y propuestas

inter-dialógicas generadas por los Ateneos en los diferentes encuentros.

Una realidad ineludible que nos interpela tiene que ver con los modos de vinculación y comunicación. Bajo este marco debemos repensar el rol docente en cuanto al "cuerpo puesto en escena"[2] desde la interacción y las situaciones de construcción social de saberes que eventualmente se ven modificados. Esta cuestión nos recuerda que existen diversos modos de pensamiento (Paradigmático, Narrativo) (Bruner, 1986) de expresión, y conocimiento que debemos tener presentes al momento de co-crear situaciones de aprendizajes inclusivas, creativas y potenciadoras de creación.

El trayecto formativo sugerido en Taller de Práctica IV y Ateneos propone pensar al/la docente como sujeto político-ético, capaz de tomar decisiones desde las dimensiones éticas, estéticas y políticas, a partir de los saberes co-construidos progresivamente a lo largo de su historia de vida y dentro del entramado interinstitucional y local.

PROPÓSITOS

-Facilitar un espacio de reflexión compartida en torno a los núcleos problematizadores propuestos por cada Ateneo, Especialista y Generalista (Conforme a la identidad disciplinar de los contenidos propios de cada especialidad) en diálogo con las situaciones de las prácticas educativas

-Poner en contacto a las/os estudiantes con las realidades institucionales, expresadas en las diferentes propuestas y proyectos institucionales que se lleven a cabo en las escuelas asociadas, así como los recursos educativos (De alcance Nacional, Provincial y Jurisdiccional) puestos en circulación para el sostenimiento de las trayectorias escolares.

-Promover actividades a través de consignas de lectura y escritura (Con diferentes agrupamientos y desde la individualidad) que permitan la revisión y autoevaluación de las propuestas didácticas elaboradas por las/os estudiantes a partir de la intervención de los Ateneos en su especificidad

-Orientar (No elaborar) el proceso de diseños de propuestas didácticas a partir de la recuperación de saberes de la formación general y específica de la carrera especialmente resignificando los saberes de Movimiento y Cuerpo y Área estético expresiva.

-Generar espacios de intercambio a partir de los cuales las/os estudiantes logren fundamentar las decisiones (Nano-intervenciones) tomadas y asumidas en virtud al proceso de construcción metodológica de propuestas de enseñanza.

-Problematizar las categorías conceptuales sintetizadas y puestas en acción en las instancias de prácticas intensivas (análisis reflexivo de alcances y limitaciones de las prácticas).

OBJETIVOS

-Desenvolverse con autonomía en cada instancia del trayecto de la práctica (Elaboración de trabajos prácticos, producción de materiales y recursos didácticos, elaboración de propuestas de enseñanza)

-Recuperar y resignificar marcos teóricos y metodológicos devenidos de la Didáctica General, las Didácticas Específicas y los espacios curriculares de la formación pedagógica, como ejes centrales para la elaboración de propuestas didácticas.

-Elaborar propuestas de enseñanza coherentes que tiendan a generar situaciones didácticas pertinentes a las necesidades y características del grupo clase, y las pautas institucionales establecidas

-Seleccionar materiales y recursos adecuados a los saberes disciplinares a enseñar, a las características del grupo clase y al encuadre de propuestas educativas.

-Analizar críticamente el proceso de elaboración de propuestas didácticas, su puesta en acción y desarrollo en el marco de proyectos institucionales en desarrollo.

- Desarrollar capacidades para el análisis, reflexión y problematización de las prácticas docentes a través de la observación e intervención en situaciones de enseñanza, establecer interrogantes en función de las limitaciones, variaciones y "recortes" de la experiencia de inserción a partir de la comparación con la experiencia en el trayecto de Taller de práctica III.

-Producir materiales y recursos educativos empleando criteriosamente diversos recursos, explorando y explotando el potencial didáctico de las TIC y de materiales de elaboración propios

PROPUESTA DE CONTENIDOS

*Introducción: Expectativas y desafíos. ¿De qué escuela vengo y qué escuela quiero hacer? Marcos regulatorios del trayecto (Programa de Taller de práctica IV y Ateneos, Reglamento de Práctica decreto 4200/15, Pautas para la comunicación, pautas para la inserción institucional y cronograma estimativo).

Pautas y dinámicas de trabajo, materiales bibliográficos disponibles y soportes de acceso a los mismos.

*¿Cómo se piensan, proyectan y garantizan los procesos de enseñanza y de aprendizajes? Marcos Curriculares: NAP-NIC-Diseños Jurisdiccionales (Como material de consulta).

*Contenidos: recorte, organización, secuenciación y progresión.

*La planificación: Poniendo a la planificación sobre el tapete. Secuencias Didácticas y Proyectos Institucionales. Modelos, esquemas. progresión y secuenciación del contenido.

*Momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre. La institucionalización como estrategia didáctica y metacognitiva.

*Recuperación de categorías claves: -Buenas prácticas de la enseñanza (Fenstermacher, 1989)

-Configuraciones didácticas (Litwin, 1997)

-Construcción Metodológica (Edelstein, 2000)

-Transposición Didáctica (Chevallard, 1985)

-Nano- Intervenciones (Gerbaudo, 2020)

- Situaciones didácticas: Institucionalización (Brousseau, 1998)-

*Estrategias Metodológicas (Perfilación del ¿Cómo? a partir del ¿Qué?)

*Evaluación: Enfoques, Tipos, Criterios, Características e instrumentos.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se considera pertinente el trabajo bajo el dispositivo de Taller, ya que permite a través de la socialización de experiencias la reconstrucción y análisis del quehacer, lo que supone generar un espacio que posibilite la reflexión nutrida por los aportes de las prácticas situadas, los saberes compartidos y construidos a partir de las intervenciones realizadas en el marco del trayecto de residencia. Se piensa la modalidad de Taller como alternativa que posibilita la deconstrucción de los procesos de la práctica. Procesos que dan cuenta de la complejidad, al momento de proponer nuevas alternativas que movilicen la reflexión- acción atravesada por la intencionalidad educativa (Edelstein, 2000).

Desde el comienzo del cursado del Taller se intenta llevar a cabo un trabajo reflexivo de recuperación de saberes (constitutivos del marco epistemológico) no sólo en torno a lo académico sino también a partir de dispositivos que permitan a cada estudiante analizar el contexto y las problemáticas educativas actuales. En ese sentido, facilitaremos espacios de análisis, revisión de propuestas, producciones escritas, intercambio y socialización basándonos en los materiales que se encuentran en circulación, destinados a las escuelas primarias de la Provincia y Nación, así como la selección de materiales bibliográficos y audiovisuales seleccionados por el equipo docente.

Dentro de las estrategias delineadas para abordar el trabajo durante el cursado anual se encuentran:

-Estudio de casos reales o prefigurados[3]: Análisis de propuestas de enseñanza (Alcances y limitaciones, elementos estructurantes de la planificación, momentos en la gestión de la clase, registro de escritura, guías para la resolución de actividades, bibliografía empleada, coherencia interna entre los elementos de la planificación)

-Taller de meta-análisis de situaciones de enseñanza[4]: A partir del análisis de las propias producciones escritas, de las propuestas de enseñanza elaboradas en parejas y de propuestas educativas facilitadas por

instituciones de nivel primario de la ciudad.

Como la metodología misma lo plantea, se pone en tensión a los textos, se analiza la información, se la interpreta, se le da un sentido propio y se genera un nuevo conocimiento de forma crítica mediante el diálogo reflexivo.

Consideramos fundamental en la etapa de prácticas intensivas abocarnos al acompañamiento de las/os estudiantes facilitando espacios de intercambio con co-formadores, generando espacios de retroalimentación y de intervenciones compartidas sobre las propuestas educativas elaboradas por las/os estudiantes y promoviendo instancias de diálogo que posibiliten problematizar la práctica más allá de las circunstancias de virtualidad.

En el mismo orden de cosas, propondremos como estrategia principal para favorecer el análisis reflexivo y crítico de las acciones emprendidas en esta instancia:

*Diarios de clases: en tanto registro en formato "micro-relatos" narrados, que aluden a las experiencias vinculadas con las enseñanzas realizadas tanto dentro del tiempo escolar como fuera de él. Expresa una memoria personal con vivencias, valores, desafíos, dificultades y logros. Los registros son desarrollados por los estudiantes, pero pueden compartirlos con los profesores y compañeros, resultando muy valiosos para apoyar el autoconocimiento.

*Portafolios: entendido como "colecciones de trabajos especializados y orientados hacia un objetivo que captan un proceso imposible de apreciar plenamente, ya que constituyen una historia en evolución, un espejo de este docente hoy"[5]. Posibilitan registrar, evaluar y mejorar el trabajo porque documentan lo sucedido, las reflexiones y lo que se ha aprendido.

Para facilitar el acceso a recursos y materiales didácticos disponemos de un web site, un espacio virtual para que cada estudiante tenga acceso a dichos materiales y recursos. https://sites.google.com/view/tallerdeprcticaivyateneos/recursos

Acompañarán en este trayecto con los aportes pertinentes a la especificidad de cada área, lxs docentes de Ateneos realizando observaciones, correcciones y sugerencias a través de documentos compartidos en Drive (Que posibilitan un acceso inmediato a la corrección de planificaciones) presentadas por cada estudiante. Dicha modalidad de corrección se complementa con las correcciones y orientaciones presenciales que se realizan en el cursado. Asimismo, el canal formal, directo y exclusivo de comunicación será el correo electrónico (Las direcciones correspondientes serán compartidas en la primera clase y publicadas en Classroom) siendo una opción particular a cada docente proporcionar su número de teléfono personal a las/os estudiantes.

Se dará continuidad al trabajo coordinado entre: Directivos de las escuelas asociadas, Docentes co formadores, Docentes de Taller de Práctica IV y Docentes de Ateneos.

Se continuará utilizando Classroom como espacio virtual para compartir materiales y consignas que las/os estudiantes deberán resolver de acuerdo a lo pautado en las clases presenciales.

EVALUACIÓN

Siguiendo a Álvarez Méndez[6], la evaluación al igual que la educación, no es un ejercicio neutro.

La misma debe ser una actividad crítica de aprendizaje, que se oriente a su vez a procesos metacognitivos en torno al trayecto formativo emprendido. En tal sentido, la evaluación debe centrarse en la reflexión como la columna vertebradora, entendiendo por tal la posibilidad de confrontar teoría-práctica y de socializar las nuevas construcciones que dicha confrontación genere.

Tal como expresa Álvarez Méndez[7] "...el valor de la evaluación no está en el instrumento en sí sino en el uso que de él se haga...". La evaluación no estará solo focalizada en el aprendizaje de los saberes disciplinares (conceptuales), sino en el conjunto de capacidades, habilidades y valores de tipo transversal que no debemos olvidar como objeto de evaluación. En este sentido, también es necesario evaluar habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y el desarrollar estrategias para la resolución de problemas, así como competencias tecnológicas en la gestión de la información.

Al tratarse de un Taller anual que contempla la inserción (Residencias) se consigna la regularidad en la asistencia presencial, para ello las/os estudiantes tendrán en principio, que cumplir con la asistencia y participación en ambas instancias formativas (encuentros presenciales y prácticas en instituciones educativas).

Atendiendo a lo que el Decreto 4200 establece en el art. 6 incisos: a, b, c y d se establece como requisitos para la acreditación del espacio curricular: el **80%** de asistencia a las clases presenciales establecidas según el cronograma de trabajo y el **100% de asistencia a cada una de las etapas** (Observación participante, auxiliatura, clases progresivas y clases intensivas) de las prácticas en las instituciones educativas.

Momento Preactivo:

1- Instancia Pre activa.

TP N° 1

Consigna de recuperación, análisis y reelaboración de propuestas didácticas de Taller de práctica III

La consigna propiamente dicha será publicada en Classroom a modo de **tarea individual**.

***Defensa y socialización: clase presencial**

***Criterios de evaluación de la actividad N°1:**

-Entrega en tiempo y forma

-Argumentación escrita (fundamentación de las selecciones)

-Coherencia y cohesión

-Ortografía

- Recuperación y análisis de las propuestas diseñadas en Taller de práctica IV

-Integración de saberes: Trayecto de la formación general, específica y de la práctica.

-Citado según normas APA 7a. Edición

El TP 1 será publicado en Classroom y tendrá dos instancias de evaluación con sus correspondientes devoluciones por parte del equipo docente. Si luego de las dos correcciones realizadas la/el estudiante no supera las dificultades observadas, tendrá la posibilidad de realizar una entrega final en el mes de junio (Atendiendo a la misma actividad). Dicha instancia deberá ser aprobada con una nota igual o superior a 8 (Ocho) para acceder al segundo tramo del trayecto.

-TP N°2 (Fecha estimativa fines del mes de abril)

Fundamentación

La consigna del siguiente trabajo práctico está destinado a los estudiantes del profesorado de primario en el marco del taller IV y prácticas.

De acuerdo con Charlot la matemática permite situarse desde la pregunta pues la matemática es construir, mirar, producir, es el resultado de un trabajo de pensamiento no sólo de los matemáticos a través de la historia sino también de los sujetos a través de su aprendizaje (Charlot, 1986). Por lo tanto, la posibilidd de convertir al aula en una comunidad donde el estudiante trabaje en equipo en la producción, decodificación,

reconstrucción de conceptos (o más bien la fundamentación de los conceptos), de manera de internalizar la posibilidad de que la enseñanza de la matemática en la escuela primaria se convierta en patrimonio de todos y todas.

En virtud de esto se hace necesaria una fuerte reflexión desde la didáctica en el instituto de formación con los futuros educadores acerca de lo importante de internalizar estas convicciones, más que el del aprendizaje de algoritmos y procedimientos necesarios para la solución de un problema.

Por otro lado, como actividad fundamental en la vida de niños y niñas, aparece el juego no solo fomentando la

sociabilización a través de la interacción, la comunicación, la cooperación, sino que genera otras habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, lo que permite a su vez, a los niños y niñas explorar y expresar su creatividad.

El juego se convierte en un motor para el interés por aprender cosas nuevas generando una actitud positiva hacia el aprendizaje. Algo no menos significativo, es que el juego coloca a los niños y niñas en un plano igualador de condiciones que permite que cualquier diferencia de discapacidad, ya sea de tipo física o cognitiva, se diluya.

En consecuencia, la presencia del juego en las propuestas didácticas que se desarrollan en las aulas, permite a los estudiantes aprender de una manera activa integrando aspectos cognitivos, emocionales, motores, culturales

y relacionales. Particularmente en el aprendizaje de matemática, fomenta el desarrollo de habilidades de razonamiento, de cálculo y medida proporcionando herramientas para la vida cotidiana.

Los juegos matemáticos dan oportunidades a los niños y niñas para poner en acto habilidades y conceptos de una manera más activa y que los motiva. También a través del juego se ponen en marcha operaciones de pensamiento lógico matemático esencial para la resolución de problemas.

En resumen, el juego y la matemática pueden aportar significativamente a la formación de profesorado de Educación Primaria, fomentando el desarrollo de habilidades que aportan a la didáctica otras herramientas de enseñanza, que posibilitan un aprendizaje más inclusivo.

La institucionalización supone el momento donde la docente toma la palabra nuevamente para cerrar aquello para lo que pensó una propuesta, la enseñanza de un contenido o el cierre de un tema. La Teoría de las situaciones Didácticas de Brousseau (1986): "En la institucionalización, define las relaciones que pueden tener los comportamientos o las producciones "libres" del alumno con el saber cultural o científico y con el proyecto didáctico: da una lectura de estas actividades y les da un status. (...)"

Pensar en una propuesta de juegos para institucionalizar un contenido, aparece como una situación pertinente para conjugar el hacer donde aparecen relaciones entre conceptos y un momento distendido como puede ser un juego.

Contenidos

*Contenidos de Matemática

Geometría: Figuras geométricas. Paralelogramos y polígonos regulares.

Número y Operaciones: fracciones. Diferentes representaciones

Metodología

Los estudiantes en forma individual elaborarán la planificación de una propuesta de juegos (Contemplando todos los elementos propios de la planificación) en un plazo de 7 días. El propósito del mismo es la Institucionalización de conceptos trabajados en clases anteriores, en teoría. Cada proyecto será presentado para ser defendido en clase.

El documento elaborado a partir de Google Drive será corregido por la profesora responsable: en una primera corrección para definir cuestiones sobre un borrador, la segunda corrección para establecer la evaluación final del tp. La nota será APROBADO, O NO APROBADO.

Criterios de Evaluación:

- Presentación en tiempo y forma-
- Argumentación escrita (fundamentación de las selecciones)
- -Coherencia y cohesión

- -Ortografía
- -Pertinencia de los materiales y recursos seleccionados conforme a la consigna
- -Precisión conceptual
- -Citado según normas APA
- -Relación entre los contenidos específicos, objetivos y actividades

Bibliografía

Callejo de la Vega, María Luz. (2010). "Disfrutar de y luchar por los derechos humanos las matemáticas también cuentan" (capítulo 4) En Educación Matemática y Ciudadanía. España. Grao.

Brousseau G. (1986): Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática Astronomía y Física, Serie B, Trabajos de Matemática, No. 19 (versión castellana 1993).

-TP N °3: (Fecha estimada mayo)

Proyecto para las áreas de Ciencias Naturales y Formación ética y ciudadana.

Proyecto: Construcción de una Maqueta para la Educación Ambiental

Taller de Práctica IV – Profesorado en Educación Primaria

Fundamentación

El aprendizaje significativo en Ciencias Naturales se potencia cuando los/as estudiantes pueden visualizar y manipular representaciones concretas de los conceptos trabajados. Por su lado, la dimensión moral atraviesa, como tal, toda acción humana. Se presenta activamente en cada decisión, pondera valoraciones y estima en el ejercicio de la reflexión su fundamentación o justificación. Es por ello que dicha dimensión está en cada minúscula apreciación que se haga y sus consecuencias recaen en primera medida en el sujeto que las realiza, en los demás y en su entorno. Por lo dicho, la educación y más específicamente la educación ambiental implican fuertemente un compromiso ético. La construcción de maquetas es una estrategia efectiva para abordar la educación ambiental, ya que permite integrar conocimientos sobre ecosistemas, impacto humano y sustentabilidad, fomentando la creatividad y el trabajo colaborativo.

Objetivos

1. Diseñar una propuesta didáctica basada en la construcción de una maqueta para trabajar educación ambiental en nivel primario.

2. Identificar problemáticas ambientales locales y representarlas en la maqueta.

3. Reflexionar sobre el impacto de la actividad en la comprensión de los/as estudiantes y las responsabilidades que se deben asumir para contribuir en la resolución de dichas problemáticas.

Actividades

1. Elección de la problemática ambiental: Cada estudiante seleccionará un tema (ejemplo: deforestación, contaminación del agua, separación de residuos, urbanización y su impacto en la biodiversidad).

2. Diseño y construcción de la maqueta: Se utilizarán materiales reciclados y accesibles para representar la problemática y una posible solución.

3. Exposición y socialización: Se presentará la maqueta explicando el problema y las acciones que pueden tomar para mitigarlo.

4. Evaluación de la experiencia: Reflexión sobre la efectividad del recurso y su impacto en la enseñanza de la educación ambiental.

Evaluación

Presentación de la maqueta con fundamentación pedagógica.

Análisis escrito sobre la aplicación didáctica de la actividad.

Reflexión sobre la respuesta de los/as estudiantes y posibles mejoras.

Material disponible:

Ambiente y Cambio Climático. Ley Yolanda
https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/252101/(subtema)/112850#

Propuesta de Ateneo de Ciencias Sociales (Fecha estimativa mediados de junio)

Fundamentación

La escuela, es una institución socializadora. En ese proceso de socialización reproduce y legitima discursos hegemónicos a través de sus rituales y prácticas cotidianas. Aquí es donde ingresan como un dispositivo pedagógico la celebración de efemérides y la realización de actos escolares. Estas actividades son presentadas como parte del devenir escolar, y se configuran como rituales acríticos, que invisibilizan y perpetúan desigualdades de género, estereotipos, relaciones de poder asimétricas y una comprensión sesgada de la historia y la sociedad.

La Educación Sexual Integral (ESI), como política educativa transversal, promueve el desarrollo integral de los/as estudiantes, abordando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos vinculados a la sexualidad. En articulación con las Ciencias Sociales nos permite analizar críticamente las construcciones sociales, culturales e históricas que subyacen a las efemérides y actos escolares, fomentando una comprensión más compleja de la realidad, y de los modos de abordarla y enseñarla en la escuela.

Este Trabajo Práctico (TP) propone que los/as estudiantes se acerquen críticamente a estas prácticas escolares, identificando cómo se abordan (o no) las dimensiones de la ESI en las efemérides y actos

escolares. A través de la formulación de interrogantes y el análisis de situaciones problemáticas, se busca promover la reflexión sobre las representaciones de género, las relaciones de poder, la diversidad, los derechos y las responsabilidades presentes (o ausentes) en estas celebraciones. Este trabajo, es también, una invitación a revisitar la experiencia escolar enriqueciéndola, desde una mirada comprometida con la construcción de una escuela más justa, inclusiva y respetuosa de la diversidad, donde la ESI y las Ciencias Sociales se articulen para desnaturalizar las prácticas escolares y promover aprendizajes significativos.

Objetivos

General: Promover la articulación entre las Ciencias Sociales y la ESI para desarrollar una mirada crítica sobre las efemérides y actos escolares.

Específicos:

- Identificar y analizar críticamente las representaciones de género presentes en las efemérides y actos escolares, que sesgan la acción de las mujeres en la historia.
- Formular interrogantes y situaciones problemáticas que permitan desnaturalizar las narrativas hegemónicas presentes en el calendario escolar, apostando por una construcción de la historia escolar más igualitaria en términos de géneros e interseccionalidad.
- Analizar cómo se abordan (o se omiten) los contenidos de la ESI en las efemérides y actos escolares.
- Elaborar una propuesta de acto escolar: “Día del Maestro” en la que integren la perspectiva de las Ciencias Sociales, la ESI y los DDHH en la planificación y desarrollo de efemérides y actos escolares.
- Aplicar conceptos y marcos teóricos de las Ciencias Sociales y la ESI para el análisis de las prácticas escolares.
- Recuperar e integrar a la propuesta aportes de AEE I y II: registro musical, recursos, experiencias (Expresión corporal, Teatro de Títeres, Fanzines)
- Desarrollar habilidades de investigación, análisis crítico y trabajo colaborativo.

Consignas de escritura del Trabajo Práctico:

1- Recuerden su trayectoria escolar: a) ¿Qué efemérides se celebraban? b) ¿Cómo se celebraban? c) ¿Qué roles se asignaban a varones y mujeres en la narrativa del acto escolar? d) ¿Qué mensajes se transmitían? Identificá los contenidos centrales, los personajes destacados, los roles de género

implícitos y las posibles ausencias o silencios. e) ¿Qué voces faltan en estas celebraciones? f) ¿Cómo se representan las mujeres y las diversidades? g) ¿Se abordan temas relacionados con la sexualidad?

2- Luego de este momento reflexivo de la propia experiencia: recuperá de tu biografía escolar el "Acto del día del Maestro", para analizar en profundidad. Tené en cuenta que deberás investigar bibliografía y documentos escritos y audiovisuales sobre la efeméride o el acto escolar seleccionado, podes revisar materiales pedagógicos producidos y/o utilizados en la escuela para los actos escolares.

3- Finalizada la etapa de investigación:

4- Elaborá una propuesta planificada del acto del Día del Maestro, donde puedas exponer en la fundamentación del mismo un marco/mapa teórico de los conceptos[1] que nos pueden permitir analizar críticamente las efemérides que se abordan en los actos escolares, utilizando como ejemplo el caso que analizaste previamente. Para la propuesta alternativa, para abordar el acto escolar seleccionado, integrando la perspectiva de las Ciencias Sociales y la ESI, considerar:

- Justificación de la propuesta desde una mirada crítica.
- Aportes de AEE I y II que tomaste para elaborar la propuesta
- Propósitos
- Actividades concretas y participativas para los/as estudiantes.
- Posibles recursos a utilizar.
- Estrategias para abordar la diversidad y promover la inclusión.
- Formas de integrar los contenidos de la ESI de manera transversal.

1-Lecturas (fragmentos o artículos):

Ciencias Sociales

-**Scott, J. W**. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. Género e historia. Disponible en: https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/scott.pdf

-**Garcia- Tolisso** (2021) Efemérides con perspectiva de género. Editorial Biblioteca. NUEVAS EFEMÉRIDES cap. 2 PDF texto

-Walsh, C. E. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías descoloniales. Nómadas. Disponible en: https://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/23-teorias-decoloniales-en-america-latina-nomadas-

[1] Por ejemplo: género, poder, construcción social, diversidad, derechos, etc.

26/299-son-posibles-unas-ciencias-sociales-culturales-otras-reflexiones-en-torno-a-las-epistemologias-decoloniales

Educación Sexual Integral (ESI)

-Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (Ministerio de Educación de la Nación). (Seleccionar los ejes y contenidos relevantes). https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

-Morgade, G. (Comp.). (2011). Toda educación es sexual. Laertes. (Seleccionar capítulos introductorios y aquellos que aborden la perspectiva de género en la educación). http://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/morgade-toda-educacion-es-sexual1.pdf

Criterios para la evaluación del TP

-Calidad del análisis crítico de la efeméride o el acto escolar seleccionado, demostrando la aplicación de los conceptos y marcos teóricos trabajados.

-Pertinencia y creatividad de la propuesta alternativa elaborada, evidenciando la integración de la perspectiva de las Ciencias Sociales y la ESI.

-Profundidad y reflexión de la producción, considerando la Identificación y comprensión de los conceptos clave de las Ciencias Sociales y la ESI, la reflexión sobre el proceso de investigación, la formulación de interrogantes y situaciones problemáticas, el análisis crítico de fuentes y la elaboración de propuestas pedagógicas alternativas, y el establecimiento de vínculos entre la teoría y la práctica, y reflexión sobre las implicancias de la articulación entre Ciencias Sociales y ESI para cuestionar las narrativas hegemónicas y proponer miradas alternativas sobre las efemérides y actos escolares.

TP N °4 (Fecha estimativa de junio)

Propuesta del Ateneo de Lengua y Literatura.

La consigna será publicada en el Classroom, en la fecha acordada, y será de resolución individual.

La propuesta será trabajar sobre distintos géneros literarios según el curso en el cual cada estudiante deba realizar sus residencias. Para su resolución, las estudiantes deberán recuperar contenidos de Lengua y su Didáctica, y explicitar sus supuestos y saberes en relación a la Literatura como objeto de enseñanza específico.

***Fecha de entrega en Classroom: junio**

***Defensa y socialización: clase presencial**

***Criterios de evaluación:**

- Entrega en tiempo y forma

- Fundamentación de la selección de género y textos, de los criterios y del enfoque metodológico.

- Coherencia, cohesión y consistencia argumental en la/s propuesta/s presentada/s.

- Claridad y coherencia en la socialización oral.

El TP 4 contará con dos semanas para su realización, una vez publicado en classroom. A partir de ese momento tendrá dos instancias de evaluación con sus correspondientes devoluciones por parte de la docente. Si luego de las dos correcciones realizadas la/el estudiante no supera las dificultades observadas, podrá rehacer el trabajo en el plazo que quede antes del ingreso a Instancia Interactiva. Recordar que el trabajo deberá ser aprobado con una nota igual o superior a 8 (Ocho) para acceder al segundo tramo del trayecto.

TP N °

Actividad N° 5 (Junio-Julio)

A partir de un primer acercamiento con las/os docentes coformadoras/es y directivos, se propondrá como actividad evaluativa la elaboración de:

- **Contextualización**
- **Formulación de propósitos.**

Esta actividad tendrá dos instancias de evaluación con sus correspondientes devoluciones por parte del equipo docente. Si luego de las dos correcciones realizadas la/el estudiante no supera las dificultades observadas no podrá continuar con el trayecto de práctica.

Instancia. Interactiva

Actividad N° 5 en el marco del Trayecto de la práctica en instituciones asociadas (A partir de las dos semanas de observación)

En una primera etapa para la toma de decisiones, la práctica se centrará en la elaboración de la planificación de las clases progresivas (Es decir, planificación de una clase por área considerando los elementos de la planificación) a partir del acercamiento a las Instituciones Educativas Asociadas y actores involucrados, en articulación con el Seminario Instituciones Educativas.

- **Justificación y contextualización de la propuesta.**
- **Contextualización**
- **Formulación de propósitos.**
- **Objetivos específicos por área, por clase**
- **Contenidos**
- **Estrategias metodológicas**
- **Actividades**
- **Recursos**
- **Evaluación**

- **Bibliografía**
- **Cada clase deberá contemplar los momentos de la gestión de la misma (Inicio, desarrollo y cierre)**

Para ello lo/as estudiantes realizarán:

- Acceso a los materiales curriculares vigentes para el nivel (lineamientos curriculares, cuadernos para el aula, etc) y proyectos institucionales/áulicos de Instituciones asociadas para su análisis y abordaje.

- Relevamiento de bibliografía especializada para la práctica docente y enseñanza en el nivel primario que promuevan la apropiación de categorías sustantivas según ejes, temas y/o núcleos problemáticos.

- Reflexión crítica de la propia práctica al interior del taller desde diferentes estrategias, dispositivos y en articulación con otros espacios curriculares del campo de la formación específica y general.

- Acercamiento a las instituciones: conversatorios con directivos y co-formadores/as. Relevamiento de proyectos, problemáticas, materiales, dispositivos, espacios disponibles en la institución.

Criterios de evaluación

- Fundamentación y pertinencia de la propuesta en relación con el contexto, sujetos, la problemática enunciada y con las lógicas disciplinares.
- Coherencia entre los componentes de la planificación.
- Problematización de los saberes.
- Posicionamiento didáctico desde la especificidad del nivel y lógicas disciplinares.
- Viabilidad de la propuesta.
- Explicitación de la intervención docente y de los distintos momentos de la clase.
- Claridad en las consignas y estructura de las actividades que se proponen a los/as alumnos/as.
- Relevancia y diversidad de recursos y fuentes de información para el planteamiento y desarrollo del tema.
- Creatividad, innovación e inclusión de múltiples lenguajes.

2- Instancia Post activa.

Elaboración de las propuestas de clases intensivas, según ciclo/ grado asignado.

Para ello lo/as estudiantes realizarán:

- Observaciones en el aula.

- Selección de contenidos de acuerdo a las indicaciones realizadas por la docente co-formadora.
- Relevamiento de bibliografía especializada para la enseñanza en el ciclo, grupo y enfoque situacional.
- Consulta y análisis de materiales curriculares.
- Planificación de las propuestas áulicas.

- Evaluación y autoevaluación durante el proceso de intervención.

Momento Postactivo: Retroalimentación de la Práctica y Proyecto en prospectiva.

Octubre-noviembre

- Análisis reflexivo y crítico de la experiencia de práctica utilizando referentes bibliográficos que permitan superar la anécdota y la descripción.
- Proyectos de clase en prospectiva.
- Coloquio Integrador

Las planificaciones presentadas a lo largo del curso serán evaluadas.

El taller se aprueba en instancia final en conjunto a los Ateneos. La aprobación será con una nota igual o superior a 8 (ocho).

Para acceder a la aprobación del Taller de Práctica IV y Ateneos lxs estudiantes deberán: *Aprobar los trabajos prácticos que se solicitarán a lo largo del cursado.

*Aprobar en la instancia de residencia (Evaluación realizada por las/os docentes de cátedra, docentes co-formadores) los siguientes aspectos que hacen al desempeño de las/os estudiantes en torno a:

Elementos a evaluar al momento de la elaboración de propuestas de enseñanza:

-Estructura y elementos básicos que conforman la planificación

-Dominio del saber conceptual a enseñar

-Conocimiento didáctico del saber disciplinar

-Manejo preciso y claro del contenido a enseñar (conceptos, información, procedimientos metodológicos, etc.)

-Entrega en tiempo y forma de las planificaciones requeridas

Elementos a evaluar al momento del desarrollo de las prácticas de residencia

-Dominio del grupo clase

-Manejo de los momentos de la clase (Gestión de la clase)

-Cumplimiento en la entrega de planificaciones

-Corrección de planificaciones según circuito establecido

- Expresiones adecuadas tanto en el trato como en las formas en que se dirigen a las/os niñas/os.

-Inserción Institucional colaborativa y comprometida

-Cumplimiento con los deberes exigidos por la Institución asociada (en la participación en eventos particulares)

- Comportamiento adecuado respecto a los horarios (ingreso y egreso), a las pautas de presentación y vestimenta y a las formas de proceder con los celulares, según el marco institucional de las escuelas asociadas.

- Trabajo final acorde a las pautas establecidas para su elaboración.

Trabajo Final

Como pauta de trabajo final se prevé que la entrega de carpetas se realice, luego de haber finalizado la instancia de prácticas intensivas.

En esta fecha será publicada la consigna pautada para la realización del trabajo final (en Classroom) con su correspondiente actividad, criterios de evaluación, pautas de presentación y fecha de entrega.

Se prevé que el trabajo final sea una instancia reflexiva en la cual se recupere la experiencia del trayecto y se problematicen los marcos teóricos construidos a lo largo de la formación poniendo en diálogo los aspectos propios de la práctica docente en residencia, las experiencias de referencia en las trayectorias escolares propias, y la formación inicial.

Finalmente, el cierre será realizado contando con la participación de los docentes de Ateneos y co-formadores.

Criterios de evaluación

-Asistencia y participación en clases a partir de intervenciones pertinentes a los núcleos problemáticos abordados.

-Autonomía y originalidad en la elaboración de propuestas de enseñanza

-Autonomía en la búsqueda y selección de materiales

-Dominio de categorías conceptuales y procedimentales en las competencias prácticas

-Creatividad y elaboración propia en el diseño de propuestas

-Pertinencia en la selección y elaboración de materiales y recursos didácticos

-Coherencia interna, secuencialidad y progresión en el diseño de propuestas de enseñanza

-Entrega de trabajos prácticos, consignas y planificaciones en tiempo y forma

-Análisis Crítico de propuestas educativas propias

-Predisposición para trabajar en equipo (Con compañeras/os. Co-formadores, Directivos)

***Dichos aspectos que conforman la evaluación de la instancia de residencias se encuentran enmarcados en el art.30 incisos a, b, c, d, e y f del decreto 4200.**

Finalmente se exponen las siguientes situaciones comprendidas dentro del Decreto antes mencionado (que otorga el encuadre legal al Espacio Curricular) para los siguientes casos:

Art 31- Si el/la estudiante no alcanzare la promoción al finalizar el año excepto en los Talleres de Práctica Docente donde se establezcan Residencias el docente podrá implementar los medios que considere necesarios para que recupere aspectos no aprobados, en los dos turnos consecutivos posteriores a la finalización del cursado.

El/la estudiante que no aprobare en estos dos turnos posteriores a la cursada, deberá recursar el Taller de Práctica Docente en otro ciclo lectivo.

Art 32: El/la estudiante que no obtuviera la regularidad en los Talleres de Práctica Docente por inasistencia a las clases áulicas, perderá las actividades realizadas en la/las Instituciones asociadas debiendo recursar todo el Taller de Práctica Docente en otro ciclo lectivo. El mismo criterio se aplicará si la situación ocurriese a la inversa.

Art. 33: Cuando la Residencia fuera suspendida y/o desaprobada por alguna de las causales planteadas en este reglamento y otras que el IES consideren pertinentes en su REPI podrán ser recursadas con la intervención y el acompañamiento del Consejo Institucional/Académico.

CAUSALES DE PROLONGACIÓN O EXTENSIÓN DEL PERIODO DE PRÁCTICAS: Art. 34: Son causas de prolongación (extensión) de1 periodo de prácticas docentes:

A) Evidenciar dificultades en el momento pre-activo (planificaciones de clases progresivas, unidades didácticas, secuencias y/o proyectos didácticos).

b) Evidenciar dificultades en las intervenciones didácticas (selección de estrategias de enseñanza generales y de las didácticas específicas) en la relación Teoría-práctica y/o en el abordaje de situaciones problemáticas consideradas como esenciales para el desempleo docente.

e) Haber manifestado problemas de salud de índole personal debidamente justificados

Art. 35: Son causas de suspensión o no aprobación de las prácticas docentes:

a) No cumplimentar con las tareas inherentes a la práctica (asistencia, planificación de clases, participación en actividades escolares o extraescolares que designe la institución asociada)

b) No haber superado las dificultades que dieron lugar a la prolongación del periodo de Práctica.

c) Manifestar falencias y/o carencias de índole conceptual general y/o didáctico disciplinar en el diseño o implementación de los diseños de intervención didáctica

d) Provocar o causar conflictos de convivencia en la/as Institución/es Asociada/s, ya sea detectada por las/los profesores de Taller, por la Dirección de dicha institución o por el/la co-formador/a

BIBLIOGRAFÍA

-Aizencang, N. (2005). Jugar, aprender y enseñar. Manantial.

-Allaud, A. (2016) "El maestro que aprende". Rev. Ensayos y Experiencias N° 23

-Allaud, A y Antelo. E. (2009) "INICIARSE A LA DOCENCIA. LOS GAJES DEL OFICIO DE ENSEÑAR". Revista de Currículum y formación del profesorado.

-Álvarez Méndez, J. (2001). "Evaluar para conocer, examinar para excluir". Edit. Morata, Madrid.

Apolo Castañeda Alonso, Alejandro Rosas Mendoza y Juan Gabriel Molina Zavaleta. (2012) La institucionalización del conocimiento en la clase de matemáticas. Un estudio sobre el discurso del aula- The institutionalization of knowledge of Mathematics class. A study about the classroom discourse- México-

-Aramburo y otros (2013). El museo y la escuela, conversaciones de complemento. Parque Explora. Medellín.
-Camilloni, A y Celman, S. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.
-Carrió, C. Decires y desaires de la lingüística. En: Analía Gerbaudo (ed.) Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lengua y de la literatura. Diagnóstico y propuestas de intervención. HomoSapiens-UNL

-Cassany, D. (1995) Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir, Barcelona,
Paidós, Paidós

-Ciapuscio Guiomar, E. (1993) Tipos textuales, Enciclopedia Semiológica, Instituto de Ling., Filosofía y Letras, Cátedra de Lozano, Jorge; Peña - Marin, Cristina y Abril, Gonzalo, Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual, Madrid, Cátedra.

-Davini, M. C (2008). Métodos de enseñanza. 1a ed. Buenos Aires: Santillana

-Díaz, Barriga, A. (2018). GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE UNA SECUENCIA
DIDÁCTICA. -Díaz-Barriga, Arceo, F (2004). Enseñanza situada. México, McGraw Hill

-Freire, P. (2013) HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA. CONVERSACIONES CON ANTONIO FAUNDEZ. Editorial Siglo XXI

- García Pérez, F (2000). LOS MODELOS DIDÁCTICOS COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISIS Y DE INTERVENCIÓN EN LA REALIDAD EDUCATIVA. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796]

-Giné, N y otros. "Planificación y análisis de la práctica educativa". Biblioteca de aula, 2003
-Harf, R. "Poniendo a la planificación sobre el tapete".
https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxlc2N1ZWxhMjY3YmFycm9zYmxhbmNvc3xneDo0MWYwNDAzZDZlYjg1M2I0

- Hooper Greenhill, Eilean (1992). Los museos y sus visitantes. Trea Ediciones.

-Kantor, D. (2006). Museos y escuelas, socios para educar. Cap 7: "Un objeto, un mundo"
Paidós. -Kerbart Orrecchioni, C (1983) La enunciación. Buenos Aires. Edicial.
-Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Ed. Paidós. Cap. 4 pag. 80-84- Cap. 7 pag. 142-153. -Meirieu, P. (2013) La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2001)

-NAP

-NIC

-Pescetti, L. M. (2010). Cartas al rey de la cabina. Santillana.

-Porlán, R. (2017). "HACIA UN MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS POR INVESTIGACIÓN"

-Rivera, I. (2022). La lectura como experiencia. Comunidades lectoras en las escuelas santafesinas. Ciclo de Actualización/Formación en mediación de lecturas "Laura Devetach". Plan Nacional de Lecturas Santa Fe

-Sánchez Lesmes (2015). El término curaduría y la acción curatorial en arte, un breve repaso. Revista CPC, São Paulo, n.18, p. 106–116 (Material ampliatorio)

-Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003) Volver a pensar la clase- Rosario. Argentina. Homo
Sapiens -Siede, I (2017). Encuentro y desencuentro. Familia y escuela. Paidós.
-Van Dijk, T (1996). La ciencia del texto, Barcelona, Paidós.

-Van Dijk, T (1999). Discurso y literatura, Madrid, Visor.

-Materiales audiovisuales

* “Futuros docentes”- Canal Encuentro

https://www.youtube.com/watch?v=mOmgDtW4b1g&t=2s

*"Instrucciones para subir una escalera". Julio Cortázar https://www.youtube.com/watch?v=WZw8bNUD-GQ

* "El Punto" de Luis Pescetti.

https://www.youtube.com/watch?v=omHumurzmoc

*"La historia de las preguntas"- Cuento del Subcomandante insurgente Marcos

https://www.youtube.com/watch?v=-dKnlMa4mUU

* Darnos la palabra: Conversaciones entre maestras y maestros (Trailer)- FLACSO- 2020

*”El primer día”. Escuela de Maestros. Canal Encuentro

https://www.youtube.com/watch?v=JvRmHnFnVWU

*”Los inicios del maestro”. Escuela de maestros. Canal Encuentro.

https://www.youtube.com/watch?v=irJWOuiWok4&t=688s

IES N° 64 "ANA MARÍA FONSECA"

- TALLER DE PRÁCTICA IV Y ATENEOS

- Proyecto de práctica 2024-

-IES N° 64 "ANA MARÍA FONSECA"

-PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

-Espacio curricular: Taller de práctica IV Y Ateneos

-Formato: Taller

-Docentes: Romina Aguirre (Especialista), Antonela Getto (Generalista), Luciana Aguiar (Ateneo de Ciencias Naturales), Liliana Noseda (Ateneo de Matemática), Mariela Ingaramo (Ateneo de Lengua y Literatura), Mariano Mariani (Ateneo de Formación ética y ciudadana), Rosa García (Ateneo de Ciencias Sociales)

"… No sólo se aprende lo que uno hace, hizo o vivió, sino que en estos procesos resulta altamente formativo aquello que otros hacen o hicieron. De nuevo, el potencial instructivo de estas experiencias depende de las condiciones en que se desarrollen…"[1]

Acerca del Taller de Práctica IV y Ateneos

El Taller de Práctica Docente IV y Ateneos propone dar continuidad al trabajo iniciado en el Taller de Práctica III, es decir se profundiza la intervención en contexto partiendo de la observación participante en las instituciones educativas y prácticas de enseñanza incluyendo el diseño de propuestas didácticas y su desarrollo en el aula. Dichas instancias se plantean en diferentes tramos progresivos que conforman el proyecto de práctica (en sus diferentes etapas: proactiva, interactiva y postactiva) lo que permite a las/os estudiantes realizar una inserción progresiva en las instituciones, así como también construir paulatinamente las funciones que hacen al rol docente. Como se mencionó anteriormente, dichas instancias componen el proceso de la práctica en un entramado interinstitucional, lo que implica responsabilidad y compromiso no solo con la propia formación inicial de cada estudiante, sino también con los proyectos pedagógicos de las instituciones implicadas. Cuando hablamos de proyecto de práctica, nos referimos a un trayecto en el cual las diferentes actividades propuestas se enmarcan en las etapas antes mencionadas como un proceso continuo.

En el trayecto se llevarán a cabo prácticas que tendrán una duración más extensa que en el período anterior (Taller de Práctica III) para dar lugar a la intervención del estudiante residente en las diversas situaciones formativas que se presentarán en el contexto del aula y en la dinámica institucional propiamente dicha, es decir en el ámbito de la "escuela cotidiana" (Rockwell, 1997)

En dicho recorrido el acompañamiento a las/os residentes se considera fundamental, como tarea compartida con las/os docentes co-formadores como guías didácticos en territorio. El vínculo generado en esta instancia entre docentes co-formadores y estudiantes residentes es sumamente relevante, ya que la presencia del docente co-formador acompaña en contexto estableciendo un andamiaje en relación al saber disciplinar transpuesto a las particularidades del grupo clase.

Por esta razón se trabaja como núcleo de análisis (teórico-experiencial) la figura del docente co-formador, en tanto delimitación de sus funciones y roles, así como también la generación de expectativas mutuas, atendiendo al fortalecimiento de dicho vínculo para lograr del "aula espacio de cooperación" (Rué, 1998). Incluir la participación activa del docente co-formador, desde un rol asumido desde la formación profesional implica establecer un diálogo permanente en el cual los relatos construidos por estos, respecto a las prácticas merecen sin duda ser escuchados. (Edelstein, 1998) Es así, como en el proceso de formación inicial, se genera un proceso de múltiples relaciones. Es decir, por un lado, se vinculan los institutos de formación con las escuelas asociadas que reciben los residentes y por otro, se entrelazan vínculos intersubjetivos entre todos los sujetos participantes del proceso.

Entendemos como instituciones asociadas, "aquellas en las que los estudiantes se insertarán para llevar a cabo las experiencias de prácticas profesionales, las que, articuladas con la formación teórica, les permitirán apropiarse de los saberes necesarios para desarrollar el trabajo pedagógico (Decreto 4200. Art 8. 2015) Transitar esta experiencia y protagonizar en tanto estudiante residente supone atender a una doble referencia: la de las Escuelas Asociadas y la Institución formadora, espacios atravesados por múltiples discursos y prácticas. El proceso genera en el estudiante una fuerte movilización, ya que deben responder a diferentes criterios, demandas y exigencias al tiempo de dar cuenta probatoria de la posibilidad real y efectiva de "ser docente".

Ante esta realidad que se presenta recurrentemente, estableciendo una suerte de perfil del estudiante residente (perfil que se modifica con el transcurso de las prácticas, en el cual el crecimiento y la evolución se hacen notorios), se considera relevante trabajar la dimensión: Sujeto de múltiples aprendizajes en contexto: ¿Qué es ser residente?, ¿Cuál es la implicancia interinstitucional?, ¿Cómo abordar las tensiones propias de la práctica?, ¿Cómo establecer estrategias de vinculación y diálogo con el/la docente coformador/a?

A propósito de estos interrogantes consideramos que el enfoque etnográfico (Plasmado en entrevistas en profundidad a coformadores y observaciones participante) será una herramienta fundamental para analizar, acercarse, conocer y comprender no sólo las experiencias devenidas del recorrido por los diferentes Talleres cursados, atendiendo a la pregunta inicial: ¿cómo se puede recuperar la realidad escolar dentro del proyecto de formación docente? sino ponerse en situación y entrar en el contexto desde la participación activa y comprometida (Rockwell, Mercado, 1988). El interés de incorporar el enfoque etnográfico al análisis de las intervenciones pedagógicas y didácticas, radica en que el foco de atención es la escuela, escala para observar-analizar la complejidad de la realidad educativa, que no es subsumible en la visión y normativa del sistema, o estrictamente en los procesos de interacción que se producen en el microcosmos del aula.

En este sentido pensamos la materialización del currículum expresado en los cuerpos, discursos, prácticas, rutinas, rituales, representaciones y modos de ver el mundo educativo. Al establecer la mirada pedagógica como centro de análisis, se sostiene que: *"…Es portadora de una herencia normativa-valorativa, que sintetiza las categorías heredadas del sistema (rol, función, etc.), la herencia propia de la formación (concepciones pedagógicas y sociológicas dominantes) y los trazos que la historia deja en los sujetos sociales tras largos años de escolarización…"* (Edelstein, 1998). Las categorías heredadas establecen un modo particularmente homogeneizador al momento de observar las interacciones y tensiones que se presentan en la dinámica institucional de la escuela, por lo que el enfoque etnográfico como lentes para mirar la escuela y el aula, nos permite recuperar la singularidad, lo imprevisible, las múltiples fracturas que se presentan en la lógica instituida de las instituciones escolares. Atendiendo a lo expresado por Davini: *"… Las escuelas son también formadoras de docentes, tanto en el período de prácticas iniciales como en la posterior inserción laboral, que moldean las formas de pensar, percibir y actuar" …* (Davini, 2012, 15).

Esta actividad orientada por los docentes co-formadores, docentes de Ateneos y de Taller posibilitará instancias en las cuales los estudiantes tomen conciencia de las decisiones tomadas y logren fortalecer sus prácticas fundamentando el porqué de sus decisiones y acciones. Se trata que el espacio curricular genere espacios de reflexión compartida para que dicha instancia no se torne una práctica rutinaria, adaptativa, poco creativa y sino una reflexión crítica de las acciones y decisiones tomadas (Pérez Gómez, 1997) para la reconstrucción de un habitus (Bourdieu 1991; Perrenoud 2006) profesional crítico. En palabras de Liliana Sanjurjo (2012, 67) *"… La reflexión facilita la permanente confrontación y análisis entre una práctica impuesta, una práctica deseada y la práctica asumida…"*

Respecto a lo antes mencionado, se plantea un modo de acompañamiento, en el cual se apuesta a la capacidad de recuperación, síntesis y selección de marcos epistemológicos y metodológicos construidos a lo largo del proceso de formación de las/os estudiantes, por lo que se espera en cada instancia de la práctica un desenvolvimiento autónomo y criterioso.

Tenemos el deber de pensar y repensar las prácticas ya que las mismas no se reducen a la revisión instrumental del diseño y desarrollo de la planificación. No se puede parametrizar la intervención pedagógico-didáctica en la planificación, así como no se puede reducir el alcance de la intervención docente a las horas de trabajo frente al curso, mucho menos al currículum oficial.

En tal sentido, se entiende que para superar la racionalidad técnica sobre la práctica (reducción de las prácticas a la planificación como instrumento de eficacia) se debe incluir en el ciclo de elaboración de propuestas didácticas las fases: preactiva, interactiva y postactiva (Jackson, 1968) para establecer la diferenciación de momentos claves en el proceso de construcción metodológica (Edelstein, 2010), así como la reflexión sobre las decisiones tomadas en cada momento.

Reponer el concepto de Camilloni (2018) "Didáctica como teoría de la encrucijada", resulta fundamental para recuperar y poner en diálogo múltiples perspectivas epistemológicas en clave interdisciplinar, orientadas a construir el "pensar entre disciplinas" (Perrenoud, 1998), aspecto abordado a partir de la polifonía y propuestas

inter-dialógicas generadas por los Ateneos en los diferentes encuentros.

Una realidad ineludible que nos interpela tiene que ver con los modos de vinculación y comunicación. Bajo este marco debemos repensar el rol docente en cuanto al "cuerpo puesto en escena"[2] desde la interacción y las situaciones de construcción social de saberes que eventualmente se ven modificados. Esta cuestión nos recuerda que existen diversos modos de pensamiento (Paradigmático, Narrativo) (Bruner, 1986) de expresión, y conocimiento que debemos tener presentes al momento de co-crear situaciones de aprendizajes inclusivas, creativas y potenciadoras de creación.

El trayecto formativo sugerido en Taller de Práctica IV y Ateneos propone pensar al/la docente como sujeto político-ético, capaz de tomar decisiones desde las dimensiones éticas, estéticas y políticas, a partir de los saberes co-construidos progresivamente a lo largo de su historia de vida y dentro del entramado interinstitucional y local.

PROPÓSITOS

-Facilitar un espacio de reflexión compartida en torno a los núcleos problematizadores propuestos por cada Ateneo, Especialista y Generalista (Conforme a la identidad disciplinar de los contenidos propios de cada especialidad) en diálogo con las situaciones de las prácticas educativas

-Poner en contacto a las/os estudiantes con las realidades institucionales, expresadas en las diferentes propuestas y proyectos institucionales que se lleven a cabo en las escuelas asociadas, así como los recursos educativos (De alcance Nacional, Provincial y Jurisdiccional) puestos en circulación para el sostenimiento de las trayectorias escolares.

-Promover actividades a través de consignas de lectura y escritura (Con diferentes agrupamientos y desde la individualidad) que permitan la revisión y autoevaluación de las propuestas didácticas elaboradas por las/os estudiantes a partir de la intervención de los Ateneos en su especificidad

-Orientar (No elaborar) el proceso de diseños de propuestas didácticas a partir de la recuperación de saberes de la formación general y específica de la carrera especialmente resignificando los saberes de Movimiento y Cuerpo y Área estético expresiva.

-Generar espacios de intercambio a partir de los cuales las/os estudiantes logren fundamentar las decisiones (Nano-intervenciones) tomadas y asumidas en virtud al proceso de construcción metodológica de propuestas de enseñanza.

-Problematizar las categorías conceptuales sintetizadas y puestas en acción en las instancias de prácticas intensivas (análisis reflexivo de alcances y limitaciones de las prácticas).

OBJETIVOS

-Desenvolverse con autonomía en cada instancia del trayecto de la práctica (Elaboración de trabajos prácticos, producción de materiales y recursos didácticos, elaboración de propuestas de enseñanza)

-Recuperar y resignificar marcos teóricos y metodológicos devenidos de la Didáctica General, las Didácticas Específicas y los espacios curriculares de la formación pedagógica, como ejes centrales para la elaboración de propuestas didácticas.

-Elaborar propuestas de enseñanza coherentes que tiendan a generar situaciones didácticas pertinentes a las necesidades y características del grupo clase, y las pautas institucionales establecidas

-Seleccionar materiales y recursos adecuados a los saberes disciplinares a enseñar, a las características del grupo clase y al encuadre de propuestas educativas.

-Analizar críticamente el proceso de elaboración de propuestas didácticas, su puesta en acción y desarrollo en el marco de proyectos institucionales en desarrollo.

- Desarrollar capacidades para el análisis, reflexión y problematización de las prácticas docentes a través de la observación e intervención en situaciones de enseñanza, establecer interrogantes en función de las limitaciones, variaciones y "recortes" de la experiencia de inserción a partir de la comparación con la experiencia en el trayecto de Taller de práctica III.

-Producir materiales y recursos educativos empleando criteriosamente diversos recursos, explorando y explotando el potencial didáctico de las TIC y de materiales de elaboración propios

PROPUESTA DE CONTENIDOS

*Introducción: Expectativas y desafíos. ¿De qué escuela vengo y qué escuela quiero hacer? Marcos regulatorios del trayecto (Programa de Taller de práctica IV y Ateneos, Reglamento de Práctica decreto 4200/15, Pautas para la comunicación, pautas para la inserción institucional y cronograma estimativo).

Pautas y dinámicas de trabajo, materiales bibliográficos disponibles y soportes de acceso a los mismos.

*¿Cómo se piensan, proyectan y garantizan los procesos de enseñanza y de aprendizajes? Marcos Curriculares: NAP-NIC-Diseños Jurisdiccionales (Como material de consulta).

*Contenidos: recorte, organización, secuenciación y progresión.

*La planificación: Poniendo a la planificación sobre el tapete. Secuencias Didácticas y Proyectos Institucionales. Modelos, esquemas. progresión y secuenciación del contenido.

*Momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre. La institucionalización como estrategia didáctica y metacognitiva.

*Recuperación de categorías claves: -Buenas prácticas de la enseñanza (Fenstermacher, 1989)

-Configuraciones didácticas (Litwin, 1997)

-Construcción Metodológica (Edelstein, 2000)

-Transposición Didáctica (Chevallard, 1985)

-Nano- Intervenciones (Gerbaudo, 2020)

- Situaciones didácticas: Institucionalización (Brousseau, 1998)-

*Estrategias Metodológicas (Perfilación del ¿Cómo? a partir del ¿Qué?)

*Evaluación: Enfoques, Tipos, Criterios, Características e instrumentos.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se considera pertinente el trabajo bajo el dispositivo de Taller, ya que permite a través de la socialización de experiencias la reconstrucción y análisis del quehacer, lo que supone generar un espacio que posibilite la reflexión nutrida por los aportes de las prácticas situadas, los saberes compartidos y construidos a partir de las intervenciones realizadas en el marco del trayecto de residencia. Se piensa la modalidad de Taller como alternativa que posibilita la deconstrucción de los procesos de la práctica. Procesos que dan cuenta de la complejidad, al momento de proponer nuevas alternativas que movilicen la reflexión- acción atravesada por la intencionalidad educativa. (Edelstein, 2000)

Desde el comienzo del cursado del Taller se intenta llevar a cabo un trabajo reflexivo de recuperación de saberes (constitutivos del marco epistemológico) no sólo en torno a lo académico sino también a partir de dispositivos que permitan a cada estudiante analizar el contexto y las problemáticas educativas actuales. En ese sentido, facilitaremos espacios de análisis, revisión de propuestas, producciones escritas, intercambio y socialización basándonos en los materiales que se encuentran en circulación, destinados a las escuelas primarias de la Provincia y Nación, así como la selección de materiales bibliográficos y audiovisuales seleccionados por el equipo docente.

Dentro de las estrategias delineadas para abordar el trabajo durante el cursado anual se encuentran:

-Estudio de casos reales o prefigurados[3]: Análisis de propuestas de enseñanza (Alcances y limitaciones, elementos estructurantes de la planificación, momentos en la gestión de la clase, registro de escritura, guías para la resolución de actividades, bibliografía empleada, coherencia interna entre los elementos de la planificación)

-Taller de meta-análisis de situaciones de enseñanza[4]: A partir del análisis de las propias producciones escritas, de las propuestas de enseñanza elaboradas en parejas y de propuestas educativas facilitadas por

instituciones de nivel primario de la ciudad.

Como la metodología misma lo plantea, se pone en tensión a los textos, se analiza la información, se la interpreta, se le da un sentido propio y se genera un nuevo conocimiento de forma crítica mediante el diálogo reflexivo.

Consideramos fundamental en la etapa de prácticas intensivas abocarnos al acompañamiento de las/os estudiantes facilitando espacios de intercambio con co-formadores, generando espacios de retroalimentación y de intervenciones compartidas sobre las propuestas educativas elaboradas por las/os estudiantes y promoviendo instancias de diálogo que posibiliten problematizar la práctica más allá de las circunstancias de virtualidad.

En el mismo orden de cosas, propondremos como estrategia principal para favorecer el análisis reflexivo y crítico de las acciones emprendidas en esta instancia:

*Diarios de clases: en tanto registro en formato "micro-relatos" narrados, que aluden a las experiencias vinculadas con las enseñanzas realizadas tanto dentro del tiempo escolar como fuera de él. Expresa una memoria personal con vivencias, valores, desafíos, dificultades y logros. Los registros son desarrollados por los estudiantes, pero pueden compartirlos con los profesores y compañeros, resultando muy valiosos para apoyar el autoconocimiento.

*Portafolios: entendido como "colecciones de trabajos especializados y orientados hacia un objetivo que captan un proceso imposible de apreciar plenamente, ya que constituyen una historia en evolución, un espejo de este docente hoy"[5]. Posibilitan registrar, evaluar y mejorar el trabajo porque documentan lo sucedido, las reflexiones y lo que se ha aprendido.

Para facilitar el acceso a recursos y materiales didácticos disponemos de un web site, un espacio virtual para que cada estudiante tenga acceso a dichos materiales y recursos. https://sites.google.com/view/tallerdeprcticaivyateneos/recursos

Acompañarán en este trayecto con los aportes pertinentes a la especificidad de cada área, lxs docentes de Ateneos realizando observaciones, correcciones y sugerencias a través de documentos compartidos en Drive (Que posibilitan un acceso inmediato a la corrección de planificaciones) presentadas por cada estudiante. Dicha modalidad de corrección se complementa con las correcciones y orientaciones presenciales que se realizan en el cursado. Asimismo, el canal formal, directo y exclusivo de comunicación será el correo electrónico (Las direcciones correspondientes serán compartidas en la primera clase y publicadas en Classroom) siendo una opción particular a cada docente proporcionar su número de teléfono personal a las/os estudiantes.

Se dará continuidad al trabajo coordinado entre: Directivos de las escuelas asociadas, Docentes co formadores, Docentes de Taller de Práctica IV y Docentes de Ateneos.

Se continuará utilizando Classroom como espacio virtual para compartir materiales y consignas que las/os estudiantes deberán resolver de acuerdo a lo pautado en las clases presenciales.

EVALUACIÓN

Siguiendo a Álvarez Méndez[6], la evaluación al igual que la educación, no es un ejercicio neutro.

La misma debe ser una actividad crítica de aprendizaje, que se oriente a su vez a procesos metacognitivos en torno al trayecto formativo emprendido. En tal sentido, la evaluación debe centrarse en la reflexión como la columna vertebradora, entendiendo por tal la posibilidad de confrontar teoría-práctica y de socializar las nuevas construcciones que dicha confrontación genere.

Tal como expresa Álvarez Méndez[7] "...el valor de la evaluación no está en el instrumento en sí sino en el uso que de él se haga...". La evaluación no estará solo focalizada en el aprendizaje de los saberes disciplinares (conceptuales), sino en el conjunto de capacidades, habilidades y valores de tipo transversal que no debemos olvidar como objeto de evaluación. En este sentido, también es necesario evaluar habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y el desarrollar estrategias para la resolución de problemas, así como competencias tecnológicas en la gestión de la información.

Al tratarse de un Taller anual que contempla la inserción (Residencias) se consigna la regularidad en la asistencia presencial, para ello las/os estudiantes tendrán en principio, que cumplir con la asistencia y participación en ambas instancias formativas (encuentros presenciales y prácticas en instituciones educativas).

Atendiendo a lo que el Decreto 4200 establece en el art. 6 incisos: a, b, c y d se establece como requisitos para la acreditación del espacio curricular: el **80%** de asistencia a las clases presenciales establecidas según el cronograma de trabajo y el **100% de asistencia a cada una de las etapas** (Observación participante, auxiliatura, clases progresivas y clases intensivas) de las prácticas en las instituciones educativas.

Momento Preactivo:

1- Instancia Pre activa.

TP N° 1

Consigna de recuperación, análisis y reelaboración de propuestas didácticas de Taller de práctica III

La consigna propiamente dicha será publicada en Classroom a modo de **tarea individual**.

***Fecha de entrega en Classroom: 7/4/24-**

***Defensa y socialización: clase presencial**

***Criterios de evaluación de la actividad N°1:**

-Entrega en tiempo y forma

-Argumentación escrita (fundamentación de las selecciones)

-Coherencia y cohesión

-Ortografía

- Recuperación y análisis de las propuestas diseñadas en Taller de práctica IV

-Integración de saberes: Trayecto de la formación general, específica y de la práctica.

-Citado según normas APA 7a. Edición

El TP 1 será publicado en Classroom y tendrá dos instancias de evaluación con sus correspondientes devoluciones por parte del equipo docente. Si luego de las dos correcciones realizadas la/el estudiante no supera las dificultades observadas, tendrá la posibilidad de realizar una entrega final en el mes de junio (Atendiendo a la misma actividad). Dicha instancia deberá ser aprobada con una nota igual o superior a 8 (Ocho) para acceder al segundo tramo del trayecto.

-TP N°2 (Fecha estimativa fines del mes de abril)

Fundamentación

La consigna del siguiente trabajo práctico está destinado a los estudiantes del profesorado de primario en el marco del taller IV y prácticas.

De acuerdo con Charlot la matemática permite situarse desde la pregunta pues la matemática es construir, mirar, producir, es el resultado de un trabajo de pensamiento no sólo de los matemáticos a través de la historia sino también de los sujetos a través de su aprendizaje (Charlot, 1986). Por lo tanto, la posibilidd de convertir al aula en una comunidad donde el estudiante trabaje en equipo en la producción, decodificación,

reconstrucción de conceptos (o más bien la fundamentación de los conceptos), de manera de internalizar la posibilidad de que la enseñanza de la matemática en la escuela primaria se convierta en patrimonio de todos y todas.

En virtud de esto se hace necesaria una fuerte reflexión desde la didáctica en el instituto de formación con los futuros educadores acerca de lo importante de internalizar estas convicciones, más que el del aprendizaje de algoritmos y procedimientos necesarios para la solución de un problema.

Por otro lado, como actividad fundamental en la vida de niños y niñas, aparece el juego no solo fomentando la

sociabilización a través de la interacción, la comunicación, la cooperación, sino que genera otras habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, lo que permite a su vez, a los niños y niñas explorar y expresar su creatividad.

El juego se convierte en un motor para el interés por aprender cosas nuevas generando una actitud positiva hacia el aprendizaje. Algo no menos significativo, es que el juego coloca a los niños y niñas en un plano igualador de condiciones que permite que cualquier diferencia de discapacidad, ya sea de tipo física o cognitiva, se diluya.

En consecuencia, la presencia del juego en las propuestas didácticas que se desarrollan en las aulas, permite a los estudiantes aprender de una manera activa integrando aspectos cognitivos, emocionales, motores, culturales

y relacionales. Particularmente en el aprendizaje de matemática, fomenta el desarrollo de habilidades de razonamiento, de cálculo y medida proporcionando herramientas para la vida cotidiana.

Los juegos matemáticos dan oportunidades a los niños y niñas para poner en acto habilidades y conceptos de una manera más activa y que los motiva. También a través del juego se ponen en marcha operaciones de pensamiento lógico matemático esencial para la resolución de problemas.

En resumen, el juego y la matemática pueden aportar significativamente a la formación de profesorado de Educación Primaria, fomentando el desarrollo de habilidades que aportan a la didáctica otras herramientas de enseñanza, que posibilitan un aprendizaje más inclusivo.

La institucionalización supone el momento donde la docente toma la palabra nuevamente para cerrar aquello para lo que pensó una propuesta, la enseñanza de un contenido o el cierre de un tema. La Teoría de las situaciones Didácticas de Brousseau (1986): "En la institucionalización, define las relaciones que pueden tener los comportamientos o las producciones "libres" del alumno con el saber cultural o científico y con el proyecto didáctico: da una lectura de estas actividades y les da un status. (...)"

Pensar en una propuesta de juegos para institucionalizar un contenido, aparece como una situación pertinente para conjugar el hacer donde aparecen relaciones entre conceptos y un momento distendido como puede ser un juego.

Contenidos

*Contenidos de Matemática

Geometría: Figuras geométricas. Paralelogramos y polígonos regulares.

Número y Operaciones: fracciones. Diferentes representaciones

Metodología

Los estudiantes en forma individual elaborarán la planificación de una propuesta de juegos (Contemplando todos los elementos propios de la planificación) en un plazo de 7 días. El propósito del mismo es la Institucionalización de conceptos trabajados en clases anteriores, en teoría. Cada proyecto será presentado para ser defendido en clase.

El documento elaborado a partir de Google Drive será corregido por la profesora responsable: en una primera corrección para definir cuestiones sobre un borrador, la segunda corrección para establecer la evaluación final del tp. La nota será APROBADO, O NO APROBADO.

Criterios de Evaluación:

- Presentación en tiempo y forma-
- Argumentación escrita (fundamentación de las selecciones)
- -Coherencia y cohesión

- -Ortografía
- -Pertinencia de los materiales y recursos seleccionados conforme a la consigna
- -Precisión conceptual
- -Citado según normas APA
- -Relación entre los contenidos específicos, objetivos y actividades

Bibliografía

Callejo de la Vega, María Luz. (2010). "Disfrutar de y luchar por los derechos humanos las matemáticas también cuentan" (capítulo 4) En Educación Matemática y Ciudadanía. España. Grao.

Brousseau G. (1986): Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Matemática Astronomía y Física, Serie B, Trabajos de Matemática, No. 19 (versión castellana 1993).

-TP N °3: (Fecha estimada mayo)

Proyecto para las áreas de Ciencias Naturales y Formación ética y ciudadana.

Proyecto: Construcción de una Maqueta para la Educación Ambiental

Taller de Práctica IV – Profesorado en Educación Primaria

Fundamentación

El aprendizaje significativo en Ciencias Naturales se potencia cuando los/as estudiantes pueden visualizar y manipular representaciones concretas de los conceptos trabajados. Por su lado, la dimensión moral atraviesa, como tal, toda acción humana. Se presenta activamente en cada decisión, pondera valoraciones y estima en el ejercicio de la reflexión su fundamentación o justificación. Es por ello que dicha dimensión está en cada minúscula apreciación que se haga y sus consecuencias recaen en primera medida en el sujeto que las realiza, en los demás y en su entorno. Por lo dicho, la educación y más específicamente la educación ambiental implican fuertemente un compromiso ético. La construcción de maquetas es una estrategia efectiva para abordar la educación ambiental, ya que permite integrar conocimientos sobre ecosistemas, impacto humano y sustentabilidad, fomentando la creatividad y el trabajo colaborativo.

Objetivos

1. Diseñar una propuesta didáctica basada en la construcción de una maqueta para trabajar educación ambiental en nivel primario.

2. Identificar problemáticas ambientales locales y representarlas en la maqueta.

3. Reflexionar sobre el impacto de la actividad en la comprensión de los/as estudiantes y las responsabilidades que se deben asumir para contribuir en la resolución de dichas problemáticas.

Actividades

1. Elección de la problemática ambiental: Cada estudiante seleccionará un tema (ejemplo: deforestación, contaminación del agua, separación de residuos, urbanización y su impacto en la biodiversidad).

2. Diseño y construcción de la maqueta: Se utilizarán materiales reciclados y accesibles para representar la problemática y una posible solución.

3. Exposición y socialización: Se presentará la maqueta explicando el problema y las acciones que pueden tomar para mitigarlo.

4. Evaluación de la experiencia: Reflexión sobre la efectividad del recurso y su impacto en la enseñanza de la educación ambiental.

Evaluación

Presentación de la maqueta con fundamentación pedagógica.

Análisis escrito sobre la aplicación didáctica de la actividad.

Reflexión sobre la respuesta de los/as estudiantes y posibles mejoras.

Material disponible:

Ambiente y Cambio Climático. Ley Yolanda
https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/252101/(subtema)/112850#

Propuesta de Ateneo de Ciencias Sociales (Fecha estimativa mediados de junio)

Fundamentación

La escuela, es una institución socializadora. En ese proceso de socialización reproduce y legitima discursos hegemónicos a través de sus rituales y prácticas cotidianas. Aquí es donde ingresan como un dispositivo pedagógico la celebración de efemérides y la realización de actos escolares. Estas actividades son presentadas como parte del devenir escolar, y se configuran como rituales acríticos, que invisibilizan y perpetúan desigualdades de género, estereotipos, relaciones de poder asimétricas y una comprensión sesgada de la historia y la sociedad.

La Educación Sexual Integral (ESI), como política educativa transversal, promueve el desarrollo integral de los/as estudiantes, abordando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos vinculados a la sexualidad. En articulación con las Ciencias Sociales nos permite analizar críticamente las construcciones sociales, culturales e históricas que subyacen a las efemérides y actos escolares, fomentando una comprensión más compleja de la realidad, y de los modos de abordarla y enseñarla en la escuela.

Este Trabajo Práctico (TP) propone que los/as estudiantes se acerquen críticamente a estas prácticas escolares, identificando cómo se abordan (o no) las dimensiones de la ESI en las efemérides y actos

escolares. A través de la formulación de interrogantes y el análisis de situaciones problemáticas, se busca promover la reflexión sobre las representaciones de género, las relaciones de poder, la diversidad, los derechos y las responsabilidades presentes (o ausentes) en estas celebraciones. Este trabajo, es también, una invitación a revisitar la experiencia escolar enriqueciéndola, desde una mirada comprometida con la construcción de una escuela más justa, inclusiva y respetuosa de la diversidad, donde la ESI y las Ciencias Sociales se articulen para desnaturalizar las prácticas escolares y promover aprendizajes significativos.

Objetivos

General: Promover la articulación entre las Ciencias Sociales y la ESI para desarrollar una mirada crítica sobre las efemérides y actos escolares.

Específicos:

- Identificar y analizar críticamente las representaciones de género presentes en las efemérides y actos escolares, que sesgan la acción de las mujeres en la historia.
- Formular interrogantes y situaciones problemáticas que permitan desnaturalizar las narrativas hegemónicas presentes en el calendario escolar, apostando por una construcción de la historia escolar más igualitaria en términos de géneros e interseccionalidad.
- Analizar cómo se abordan (o se omiten) los contenidos de la ESI en las efemérides y actos escolares.
- Elaborar una propuesta de acto escolar: “Día del Maestro” en la que integren la perspectiva de las Ciencias Sociales, la ESI y los DDHH en la planificación y desarrollo de efemérides y actos escolares.
- Aplicar conceptos y marcos teóricos de las Ciencias Sociales y la ESI para el análisis de las prácticas escolares.
- Recuperar e integrar a la propuesta aportes de AEE I y II: registro musical, recursos, experiencias (Expresión corporal, Teatro de Títeres, Fanzines)
- Desarrollar habilidades de investigación, análisis crítico y trabajo colaborativo.

Consignas de escritura del Trabajo Práctico:

1- Recuerden su trayectoria escolar: a) ¿Qué efemérides se celebraban? b) ¿Cómo se celebraban? c) ¿Qué roles se asignaban a varones y mujeres en la narrativa del acto escolar? d) ¿Qué mensajes se transmitían? Identificá los contenidos centrales, los personajes destacados, los roles de género

implícitos y las posibles ausencias o silencios. e) ¿Qué voces faltan en estas celebraciones? f) ¿Cómo se representan las mujeres y las diversidades? g) ¿Se abordan temas relacionados con la sexualidad?

2- Luego de este momento reflexivo de la propia experiencia: recuperá de tu biografía escolar el "Acto del día del Maestro", para analizar en profundidad. Tené en cuenta que deberás investigar bibliografía y documentos escritos y audiovisuales sobre la efeméride o el acto escolar seleccionado, podes revisar materiales pedagógicos producidos y/o utilizados en la escuela para los actos escolares.

3- Finalizada la etapa de investigación:

4- Elaborá una propuesta planificada del acto del Día del Maestro, donde puedas exponer en la fundamentación del mismo un marco/mapa teórico de los conceptos[1] que nos pueden permitir analizar críticamente las efemérides que se abordan en los actos escolares, utilizando como ejemplo el caso que analizaste previamente. Para la propuesta alternativa, para abordar el acto escolar seleccionado, integrando la perspectiva de las Ciencias Sociales y la ESI, considerar:

- Justificación de la propuesta desde una mirada crítica.
- Aportes de AEE I y II que tomaste para elaborar la propuesta
- Propósitos
- Actividades concretas y participativas para los/as estudiantes.
- Posibles recursos a utilizar.
- Estrategias para abordar la diversidad y promover la inclusión.
- Formas de integrar los contenidos de la ESI de manera transversal.

1-Lecturas (fragmentos o artículos):

Ciencias Sociales

-**Scott, J. W**. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. Género e historia. Disponible en: https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/scott.pdf

-**Garcia- Tolisso** (2021) Efemérides con perspectiva de género. Editorial Biblioteca. NUEVAS EFEMÉRIDES cap. 2 PDF texto

-Walsh, C. E. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías descoloniales. Nómadas. Disponible en: https://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/23-teorias-decoloniales-en-america-latina-nomadas-

[1] Por ejemplo: género, poder, construcción social, diversidad, derechos, etc.

26/299-son-posibles-unas-ciencias-sociales-culturales-otras-reflexiones-en-torno-a-las-epistemologias-decoloniales

Educación Sexual Integral (ESI)

-Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (Ministerio de Educación de la Nación). (Seleccionar los ejes y contenidos relevantes). https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

-Morgade, G. (Comp.). (2011). Toda educación es sexual. Laertes. (Seleccionar capítulos introductorios y aquellos que aborden la perspectiva de género en la educación). http://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/morgade-toda-educacion-es-sexual1.pdf

Criterios para la evaluación del TP

-Calidad del análisis crítico de la efeméride o el acto escolar seleccionado, demostrando la aplicación de los conceptos y marcos teóricos trabajados.

-Pertinencia y creatividad de la propuesta alternativa elaborada, evidenciando la integración de la perspectiva de las Ciencias Sociales y la ESI.

-Profundidad y reflexión de la producción, considerando la Identificación y comprensión de los conceptos clave de las Ciencias Sociales y la ESI, la reflexión sobre el proceso de investigación, la formulación de interrogantes y situaciones problemáticas, el análisis crítico de fuentes y la elaboración de propuestas pedagógicas alternativas, y el establecimiento de vínculos entre la teoría y la práctica, y reflexión sobre las implicancias de la articulación entre Ciencias Sociales y ESI para cuestionar las narrativas hegemónicas y proponer miradas alternativas sobre las efemérides y actos escolares.

TP N °4 (Fecha estimativa de junio)

Propuesta del Ateneo de Lengua y Literatura.

La consigna será publicada en el Classroom, en la fecha acordada, y será de resolución individual.

La propuesta será trabajar sobre distintos géneros literarios según el curso en el cual cada estudiante deba realizar sus residencias. Para su resolución, las estudiantes deberán recuperar contenidos de Lengua y su Didáctica, y explicitar sus supuestos y saberes en relación a la Literatura como objeto de enseñanza específico.

***Fecha de entrega en Classroom: junio**

***Defensa y socialización: clase presencial**

***Criterios de evaluación:**

- Entrega en tiempo y forma

- Fundamentación de la selección de género y textos, de los criterios y del enfoque metodológico.

- Coherencia, cohesión y consistencia argumental en la/s propuesta/s presentada/s.

- Claridad y coherencia en la socialización oral.

El TP 4 contará con dos semanas para su realización, una vez publicado en classroom. A partir de ese momento tendrá dos instancias de evaluación con sus correspondientes devoluciones por parte de la docente. Si luego de las dos correcciones realizadas la/el estudiante no supera las dificultades observadas, podrá rehacer el trabajo en el plazo que quede antes del ingreso a Instancia Interactiva. Recordar que el trabajo deberá ser aprobado con una nota igual o superior a 8 (Ocho) para acceder al segundo tramo del trayecto.

TP N °

Actividad N° 5 (Junio-Julio)

A partir de un primer acercamiento con las/os docentes coformadoras/es y directivos, se propondrá como actividad evaluativa la elaboración de:

- **Contextualización**
- **Formulación de propósitos.**

Esta actividad tendrá dos instancias de evaluación con sus correspondientes devoluciones por parte del equipo docente. Si luego de las dos correcciones realizadas la/el estudiante no supera las dificultades observadas no podrá continuar con el trayecto de práctica.

Instancia. Interactiva

Actividad N° 5 en el marco del Trayecto de la práctica en instituciones asociadas (A partir de las dos semanas de observación)

En una primera etapa para la toma de decisiones, la práctica se centrará en la elaboración de la planificación de las clases progresivas (Es decir, planificación de una clase por área considerando los elementos de la planificación) a partir del acercamiento a las Instituciones Educativas Asociadas y actores involucrados, en articulación con el Seminario Instituciones Educativas.

- **Justificación y contextualización de la propuesta.**
- **Contextualización**
- **Formulación de propósitos.**
- **Objetivos específicos por área, por clase**
- **Contenidos**
- **Estrategias metodológicas**
- **Actividades**
- **Recursos**
- **Evaluación**

- **Bibliografía**
- **Cada clase deberá contemplar los momentos de la gestión de la misma (Inicio, desarrollo y cierre)**

Para ello lo/as estudiantes realizarán:

- Acceso a los materiales curriculares vigentes para el nivel (lineamientos curriculares, cuadernos para el aula, etc) y proyectos institucionales/áulicos de Instituciones asociadas para su análisis y abordaje.

- Relevamiento de bibliografía especializada para la práctica docente y enseñanza en el nivel primario que promuevan la apropiación de categorías sustantivas según ejes, temas y/o núcleos problemáticos.

- Reflexión crítica de la propia práctica al interior del taller desde diferentes estrategias, dispositivos y en articulación con otros espacios curriculares del campo de la formación específica y general.

- Acercamiento a las instituciones: conversatorios con directivos y co-formadores/as. Relevamiento de proyectos, problemáticas, materiales, dispositivos, espacios disponibles en la institución.

Criterios de evaluación

- Fundamentación y pertinencia de la propuesta en relación con el contexto, sujetos, la problemática enunciada y con las lógicas disciplinares.
- Coherencia entre los componentes de la planificación.
- Problematización de los saberes.
- Posicionamiento didáctico desde la especificidad del nivel y lógicas disciplinares.
- Viabilidad de la propuesta.
- Explicitación de la intervención docente y de los distintos momentos de la clase.
- Claridad en las consignas y estructura de las actividades que se proponen a los/as alumnos/as.
- Relevancia y diversidad de recursos y fuentes de información para el planteamiento y desarrollo del tema.
- Creatividad, innovación e inclusión de múltiples lenguajes.

2- Instancia Post activa.

Elaboración de las propuestas de clases intensivas, según ciclo/ grado asignado.

Para ello lo/as estudiantes realizarán:

- Observaciones en el aula.

- Selección de contenidos de acuerdo a las indicaciones realizadas por la docente co-formadora.
- Relevamiento de bibliografía especializada para la enseñanza en el ciclo, grupo y enfoque situacional.
- Consulta y análisis de materiales curriculares.
- Planificación de las propuestas áulicas.

- Evaluación y autoevaluación durante el proceso de intervención.

Momento Postactivo: Retroalimentación de la Práctica y Proyecto en prospectiva.

Octubre-noviembre

- Análisis reflexivo y crítico de la experiencia de práctica utilizando referentes bibliográficos que permitan superar la anécdota y la descripción.
- Proyectos de clase en prospectiva.
- Coloquio Integrador

Las planificaciones presentadas a lo largo del curso serán evaluadas.

El taller se aprueba en instancia final en conjunto a los Ateneos. La aprobación será con una nota igual o superior a 8 (ocho).

Para acceder a la aprobación del Taller de Práctica IV y Ateneos lxs estudiantes deberán: *Aprobar los trabajos prácticos que se solicitarán a lo largo del cursado.

*Aprobar en la instancia de residencia (Evaluación realizada por las/os docentes de cátedra, docentes co-formadores) los siguientes aspectos que hacen al desempeño de las/os estudiantes en torno a:

Elementos a evaluar al momento de la elaboración de propuestas de enseñanza:

-Estructura y elementos básicos que conforman la planificación

-Dominio del saber conceptual a enseñar

-Conocimiento didáctico del saber disciplinar

-Manejo preciso y claro del contenido a enseñar (conceptos, información, procedimientos metodológicos, etc.)

-Entrega en tiempo y forma de las planificaciones requeridas

Elementos a evaluar al momento del desarrollo de las prácticas de residencia

-Dominio del grupo clase

-Manejo de los momentos de la clase (Gestión de la clase)

-Cumplimiento en la entrega de planificaciones

-Corrección de planificaciones según circuito establecido

- Expresiones adecuadas tanto en el trato como en las formas en que se dirigen a las/os niñas/os.

-Inserción Institucional colaborativa y comprometida

-Cumplimiento con los deberes exigidos por la Institución asociada (en la participación en eventos particulares)

- Comportamiento adecuado respecto a los horarios (ingreso y egreso), a las pautas de presentación y vestimenta y a las formas de proceder con los celulares, según el marco institucional de las escuelas asociadas.

- Trabajo final acorde a las pautas establecidas para su elaboración.

Trabajo Final

Como pauta de trabajo final se prevé que la entrega de carpetas se realice, luego de haber finalizado la instancia de prácticas intensivas.

En esta fecha será publicada la consigna pautada para la realización del trabajo final (en Classroom) con su correspondiente actividad, criterios de evaluación, pautas de presentación y fecha de entrega.

Se prevé que el trabajo final sea una instancia reflexiva en la cual se recupere la experiencia del trayecto y se problematicen los marcos teóricos construidos a lo largo de la formación poniendo en diálogo los aspectos propios de la práctica docente en residencia, las experiencias de referencia en las trayectorias escolares propias, y la formación inicial.

Finalmente, el cierre será realizado contando con la participación de los docentes de Ateneos y co-formadores.

Criterios de evaluación

-Asistencia y participación en clases a partir de intervenciones pertinentes a los núcleos problemáticos abordados.

-Autonomía y originalidad en la elaboración de propuestas de enseñanza

-Autonomía en la búsqueda y selección de materiales

-Dominio de categorías conceptuales y procedimentales en las competencias prácticas

-Creatividad y elaboración propia en el diseño de propuestas

-Pertinencia en la selección y elaboración de materiales y recursos didácticos

-Coherencia interna, secuencialidad y progresión en el diseño de propuestas de enseñanza

-Entrega de trabajos prácticos, consignas y planificaciones en tiempo y forma

-Análisis Crítico de propuestas educativas propias

-Predisposición para trabajar en equipo (Con compañeras/os. Co-formadores, Directivos)

***Dichos aspectos que conforman la evaluación de la instancia de residencias se encuentran enmarcados en el art.30 incisos a, b, c, d, e y f del decreto 4200.**

Finalmente se exponen las siguientes situaciones comprendidas dentro del Decreto antes mencionado (que otorga el encuadre legal al Espacio Curricular) para los siguientes casos:

Art 31- Si el/la estudiante no alcanzare la promoción al finalizar el año excepto en los Talleres de Práctica Docente donde se establezcan Residencias el docente podrá implementar los medios que considere necesarios para que recupere aspectos no aprobados, en los dos turnos consecutivos posteriores a la finalización del cursado.

El/la estudiante que no aprobare en estos dos turnos posteriores a la cursada, deberá recursar el Taller de Práctica Docente en otro ciclo lectivo.

Art 32: El/la estudiante que no obtuviera la regularidad en los Talleres de Práctica Docente por inasistencia a las clases áulicas, perderá las actividades realizadas en la/las Instituciones asociadas debiendo recursar todo el Taller de Práctica Docente en otro ciclo lectivo. El mismo criterio se aplicará si la situación ocurriese a la inversa.

Art. 33: Cuando la Residencia fuera suspendida y/o desaprobada por alguna de las causales planteadas en este reglamento y otras que el IES consideren pertinentes en su REPI podrán ser recursadas con la intervención y el acompañamiento del Consejo Institucional/Académico.

CAUSALES DE PROLONGACIÓN O EXTENSIÓN DEL PERIODO DE PRÁCTICAS: Art. 34: Son causas de prolongación (extensión) de1 periodo de prácticas docentes:

A) Evidenciar dificultades en el momento pre-activo (planificaciones de clases progresivas, unidades didácticas, secuencias y/o proyectos didácticos).

b) Evidenciar dificultades en las intervenciones didácticas (selección de estrategias de enseñanza generales y de las didácticas específicas) en la relación Teoría-práctica y/o en el abordaje de situaciones problemáticas consideradas como esenciales para el desempleo docente.

e) Haber manifestado problemas de salud de índole personal debidamente justificados

Art. 35: Son causas de suspensión o no aprobación de las prácticas docentes:

a) No cumplimentar con las tareas inherentes a la práctica (asistencia, planificación de clases, participación en actividades escolares o extraescolares que designe la institución asociada)

b) No haber superado las dificultades que dieron lugar a la prolongación del periodo de Práctica.

c) Manifestar falencias y/o carencias de índole conceptual general y/o didáctico disciplinar en el diseño o implementación de los diseños de intervención didáctica

d) Provocar o causar conflictos de convivencia en la/as Institución/es Asociada/s, ya sea detectada por las/los profesores de Taller, por la Dirección de dicha institución o por el/la co-formador/a

BIBLIOGRAFÍA

-Aizencang, N. (2005). Jugar, aprender y enseñar. Manantial.

-Allaud, A. (2016) "El maestro que aprende". Rev. Ensayos y Experiencias N° 23

-Allaud, A y Antelo. E. (2009) "INICIARSE A LA DOCENCIA. LOS GAJES DEL OFICIO DE ENSEÑAR". Revista de Currículum y formación del profesorado.

-Álvarez Méndez, J. (2001). "Evaluar para conocer, examinar para excluir". Edit. Morata, Madrid.

Apolo Castañeda Alonso, Alejandro Rosas Mendoza y Juan Gabriel Molina Zavaleta. (2012) La institucionalización del conocimiento en la clase de matemáticas. Un estudio sobre el discurso del aula- The institutionalization of knowledge of Mathematics class. A study about the classroom discourse- México-

-Aramburo y otros (2013). El museo y la escuela, conversaciones de complemento. Parque Explora. Medellín.
-Camilloni, A y Celman, S. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.
-Carrió, C. Decires y desaires de la lingüística. En: Analía Gerbaudo (ed.) Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lengua y de la literatura. Diagnóstico y propuestas de intervención. HomoSapiens-UNL

-Cassany, D. (1995) Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir, Barcelona,
Paidós, Paidós

-Ciapuscio Guiomar, E. (1993) Tipos textuales, Enciclopedia Semiológica, Instituto de Ling., Filosofía y Letras, Cátedra de Lozano, Jorge; Peña - Marin, Cristina y Abril, Gonzalo, Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual, Madrid, Cátedra.

-Davini, M. C (2008). Métodos de enseñanza. 1a ed. Buenos Aires: Santillana

-Díaz, Barriga, A. (2018). GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE UNA SECUENCIA
DIDÁCTICA. -Díaz-Barriga, Arceo, F (2004). Enseñanza situada. México, McGraw Hill

-Freire, P. (2013) HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA. CONVERSACIONES CON ANTONIO FAUNDEZ. Editorial Siglo XXI

- García Pérez, F (2000). LOS MODELOS DIDÁCTICOS COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISIS Y DE INTERVENCIÓN EN LA REALIDAD EDUCATIVA. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796]

-Giné, N y otros. "Planificación y análisis de la práctica educativa". Biblioteca de aula, 2003
-Harf, R. "Poniendo a la planificación sobre el tapete".
https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxlc2N1ZWxhMjY3YmFycm9zYmxhbmNvc3xneDo0MWYwNDAzZDZlYjg1M2I0

- Hooper Greenhill, Eilean (1992). Los museos y sus visitantes. Trea Ediciones.

-Kantor, D. (2006). Museos y escuelas, socios para educar. Cap 7: "Un objeto, un mundo"
Paidós. -Kerbart Orrecchioni, C (1983) La enunciación. Buenos Aires. Edicial.
-Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Ed. Paidós. Cap. 4 pag. 80-84- Cap. 7 pag. 142-153. -Meirieu, P. (2013) La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2001)

-NAP

-NIC

-Pescetti, L. M. (2010). Cartas al rey de la cabina. Santillana.

-Porlán, R. (2017). "HACIA UN MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS POR INVESTIGACIÓN"

-Rivera, I. (2022). La lectura como experiencia. Comunidades lectoras en las escuelas santafesinas. Ciclo de Actualización/Formación en mediación de lecturas "Laura Devetach". Plan Nacional de Lecturas Santa Fe

-Sánchez Lesmes (2015). El término curaduría y la acción curatorial en arte, un breve repaso. Revista CPC, São Paulo, n.18, p. 106–116 (Material ampliatorio)

-Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003) Volver a pensar la clase- Rosario. Argentina. Homo
Sapiens -Siede, I (2017). Encuentro y desencuentro. Familia y escuela. Paidós.
-Van Dijk, T (1996). La ciencia del texto, Barcelona, Paidós.

-Van Dijk, T (1999). Discurso y literatura, Madrid, Visor.

-Materiales audiovisuales

* “Futuros docentes”- Canal Encuentro

https://www.youtube.com/watch?v=mOmgDtW4b1g&t=2s

*"Instrucciones para subir una escalera". Julio Cortázar https://www.youtube.com/watch?v=WZw8bNUD-GQ

* "El Punto" de Luis Pescetti.

https://www.youtube.com/watch?v=omHumurzmoc

*"La historia de las preguntas"- Cuento del Subcomandante insurgente Marcos

https://www.youtube.com/watch?v=-dKnlMa4mUU

* Darnos la palabra: Conversaciones entre maestras y maestros (Trailer)- FLACSO- 2020

*”El primer día”. Escuela de Maestros. Canal Encuentro

https://www.youtube.com/watch?v=JvRmHnFnVWU

*”Los inicios del maestro”. Escuela de maestros. Canal Encuentro.

https://www.youtube.com/watch?v=irJWOuiWok4&t=688s