



Cipolletti 20 de abril de 2023

Disposición N° 31/23

VISTO:

La Ordenanza N° 485/91 que establece el instructivo de presentación de programas de las distintas asignaturas, y;

CONSIDERANDO:

Que la Disposición de Secretaría Académica N° 03/11 implementa un formato tipo para la presentación de programas;

Que la asignatura que abajo se detalla corresponde al dictado conjunto del Profesorado en Ciencias de la Educación y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, modalidad Presencial y Semipresencial en el 1° cuatrimestre del año 2023 del Departamento Académico de Didáctica, Área Didáctica, Orientación Didáctica Nivel Pre primario y Primario;

Que el presente programa se ajusta a los objetivos generales establecidos para cada asignatura en los Planes de Estudio de la Universidad y los formatos establecidos por la Facultad;

POR ELLO:

**LA DIRECTORA DEL DEPARTAMENTO DE
DIDÁCTICA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DISPONE:**

Artículo 1°: **APROBAR** el programa de la asignatura **Didáctica de Nivel Pre-primario y Primario**, del 1° cuatrimestre año 2023 correspondiente a las siguientes carreras:

Carreras	Plan de Estudio	PAD E/C	Año	Cuat
Profesorado en Ciencias de la Educación Modalidad Presencial y Semipresencial	Ord N°139/85-231/91-403/96 modificatoria 027/10	Lic. Lidia Ema Camadro Matamala	3°	1
Licenciatura en Ciencias de la Educación Modalidad Presencial y Semipresencial	Ord N°139/85-231/91-402/96 modificatoria 434/11	Lic. Lidia Ema Camadro Matamala	4°	1

Artículo 2°: Elevar el programa aprobado a la Secretaría Académica.

Artículo 3°: Registrar, comunicar y cumplido archivar.


Lorena M. Gallosi
Directora de Dpto. Didáctica
Fa.C.E. - U.N.Co.

Nombre completo: Lorena Maria
GALLOSI

Número de serie: 6408746582186196443

Emitido por: AC MODERNIZACION-
PFDR

Fecha de emisión: 16-02-2023

Fecha de expiración: 16-02-2027

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica

Área: Didáctica

Orientación: Didáctica de Nivel Preprimario y Primario

Cátedra: DIDÁCTICA DE NIVEL PRE-PRIMARIO Y PRIMARIO

CARRERAS:

Profesorado en Ciencias de la Educación 0402/96 - 3° Prof. En C. De la Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación 0403/96 – 4° Lic. En C. De la Educación

Modalidades: PRESENCIAL y SEMI-PRESENCIAL

Equipo de Cátedra:

Profesora Auxiliar de Docencia	Profesora Adjunta a/C de la Cátedra
Prof. Rosana Bravo	Lic. Ema Camadro

Primer cuatrimestre, 2023



Leonora Carrington (1991) Laberinto

Queremos “... investigar un asunto sin atacarlo directamente, manteniéndose en los márgenes, en una cierta periferia, aproximándose de un modo oblicuo e indirecto, rodeándolo, trazando en torno a él, pacientemente, una serie de círculos que permitan mirarlo desde diversas perspectivas, a distintas distancias, dándole vueltas y más vueltas, intentado que mientras tanto la conversación sea lo más interesante posible y con la esperanza, sin ninguna garantía, de que durante los rodeos se produzca alguna

brecha que permita iluminar y mostrar (revelar) algo del asunto en cuestión.” (Larrosa, J. 2020)

TRAZOS DE SUELO

La asignatura Didáctica del Nivel Preprimario y Primario, se encuentra ubicada en el tercer año del Profesorado en Ciencias de la Educación y en el cuarto año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, vinculada epistémicamente a Didáctica General, Pedagogía y Filosofía de la Educación; su objetivo es dar a conocer saberes y experiencias de la Enseñanza, en relación a los Niveles Inicial y Primario del Sistema Educativo. Y en dicho proceso dar lugar a su cometido principal: formar a lxs estudiantes en el Oficio de Enseñar.

Pensar en la Didáctica en tanto disciplina que se ocupa de la Enseñanza y que ha producido y produce innumerables acontecimientos epistémicos para los niveles Inicial y Primario del Sistema Educativo; hace ineludible poner en cuestión la nominación de esta asignatura: Didáctica de Nivel Preprimario y Primario; y nos obliga a proponer un nuevo nombre que emplace de manera adecuada los saberes que la disciplina Didáctica ha producido para/desde estos dos niveles: la llamaremos Didáctica de la Educación Inicial¹ y Didáctica de la Educación para el Nivel Primario. Una de las razones fundamentales para sostener esta posición refiere especialmente, a los complejos y amplios desarrollos que se han producido en torno a la Educación Inicial y que dejan de manifiesto la superación del momento en que se consideraba a dicho nivel como “‘pre’-paratorio” de la Educación Primaria². Y en el mismo sentido, el Nivel Primario, posee un amplio caudal de historia y desarrollo en el estudio de las experiencias docentes, que hacen innecesario sumar dentro de su escenario, a la Educación Inicial³.

MAPA DE ARGUMENTOS

“En esta pretensión de clarificación no cabría soslayar que, en lo inherente a la Didáctica, tomo una clara distancia de toda versión técnico-instrumental de ésta, derivada de la racionalidad tecnocrática, para concebirla, en cambio, desde un enfoque multirreferencial. En tal sentido, se significa como disciplina que apela a construcciones que son fruto de desarrollos teóricos y empíricos de otros campos de conocimiento, no como sumatoria de visiones unilaterales y con pretensión omnicompreensiva, sino como registros múltiples que, sobre la base de la búsqueda de convergencias, resultan potentes para la elucidación de las teorías acerca de las prácticas de la enseñanza.”

¹ Entendemos que es preciso, en un futuro proceso de reformulación de planes de estudios -Profesorado en Ciencias de la Educación, y Licenciatura en Ciencias de la Educación-, dar lugar a la discusión en torno a la organización de espacios curriculares específicos y diferenciados para los diferentes niveles del sistema educativo; dado que tanto el nivel medio como el superior tienen ya dichos espacios en el plan de estudio; y que cabe reparar en la importancia de ofrecer a lxs estudiantes del profesorado y la licenciatura amplia formación referida a la Enseñanza en la Educación Inicial y el Nivel Primario, especialmente porque uno de los ámbitos de realización más relevantes de lxs graduados de estas carreras, es como formadorxs de formadorxs para dichos niveles del sistema educativo.

² Expresa, Gabriela Diker, en el Informe: Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: “Principales tendencias” “La llamada **función preparatoria para el nivel primario**, sólo es explicitada en los objetivos de 8 de los 21 casos nacionales analizados (Bolivia, Ecuador, Guatemala, Honduras, Panamá, Portugal, República Dominicana, Uruguay). Esta preparación se vincularía tanto con los hábitos, destrezas y habilidades elementales para el aprendizaje, como con la adaptación al régimen escolar. Sin embargo, son 16 los países que utilizan todavía la denominación “pre-escolar”, “pre-primario” o inclusive “trayecto de transición” para designar al ciclo superior del nivel inicial o bien a las instituciones en las que éste se realiza. La extensión de esta denominación habla de la persistencia de la función propedéutica del nivel inicial respecto del nivel primario como nota característica de identidad (o de debilidad de esta identidad). Al respecto se ha señalado que el nivel inicial “no es “pre-escolar” pues el niño de este nivel asiste a una “escuela” (el Jardín de Infantes) y ya se encuentra escolarizado. El denominarlo “pre-primario” sólo hace referencia al carácter de “etapa previa a...”, restándole la identidad que le es inherente” (Harf y otros, 1996:4)”.

³ Es preciso también expresar que resulta paradójico en la actualidad, llamativo, incomprensible, que todas las demás didácticas de nivel su propia orientación, dentro del área Didáctica. Evidentemente se verifica en esta injusticia epistémica, un momento histórico en relación a los desarrollos y las comprensiones conceptuales, especialmente de la Educación Inicial. Lo que a nuestro entender aporta de manera sustancial y negativamente, también, a la organización de una jerarquía al interior del campo formador que funciona análogamente a cómo se consideraba el valor de la enseñanza en cada nivel del sistema educativo. Es decir, sostener una Orientación Preprimaria y Primaria juntas es una artificio académico que organiza significaciones que enraízan hoy en discursos del sentido común.

Esta 'Didáctica', que abreva en la Didáctica General para organizar su configuración, se afirma como práctica social es decir, está situada epistemológica, política y éticamente.

En dicho marco, la perspectiva que aquí se sostiene entiende que en la geografía contemporánea, tiempo de profunda mutación cultural donde se están produciendo otros modos de estar, devenidos de una revolución de las tecnicidades y de reconfiguraciones de las identidades; resulta forzoso poner en tensión a la Didáctica - vasto territorio disciplinar que se ocupa de teorizar acerca de la Enseñanza y los saberes de la experiencia docente en el enseñar-, con la intención de promover la producción de desplazamientos de sentidos, en pos de habilitar nuevas y más complejas comprensiones del campo disciplinar que nos ocupa.

Por ello, la propuesta de esta cátedra se mueve en la construcción de una estrategia que articula una cartografía de saberes en la que se emplazan y desplazan los conocimientos que portan los, las y les estudiantes, los aportes bibliográficos, un acercamiento a la experiencia pedagógica de docentes de los niveles Inicial y Primario y las reconceptualizaciones críticas y posestructuralistas que el equipo de cátedra aporta acerca de todo ello; esta estrategia recorre cuatro Modulaciones, que se configuran en torno a una agenda acerca de la Didáctica, la Enseñanza; una agenda del campo de lo Curricular; una agenda de los modos del Enseñar en la contemporaneidad y una agenda en torno a la Formación Docente

Es la intención de la cátedra exponer atravesamientos conceptuales de nuestro interés, que permitan superar la agenda tradicional y crítica para reterritorializar los problemas de la Didáctica en perspectiva posestructuralista. Un derrotero de interpelaciones, que brinda la posibilidad de tensionar para eludir la relación dialéctica 'teoría-práctica', y emplazar las problemáticas que aquí promovemos en la relación estratégica 'experiencia-saber'.

En este recorrido, interesa trabajar en torno al concepto de Experiencia, parafraseando a Larrosa, J. (2009)⁵, entendemos que la experiencia implica la posibilidad de refundar lo cotidiano, en la medida en que en su propia conceptualización se encuentra el atributo que invita a reivindicarla. Es la forma de acceder a un conocimiento de lo nuevo o lo distinto. La experiencia ofrece la posibilidad de un sentido productivo, por cuanto se trata de 'lo que me pasa', y allí opera siempre un transformación. A la vez que su apariencia de inmodificabilidad reta a una 'vuelta reflexiva', dimensión esta fundamental para construir una complejidad afirmativa acerca de la enseñanza. Se trata de construir desde la experiencia y eso supone dar nuevos sentidos a lo singular, lo finito, lo confuso, lo fugaz, lo concreto, lo particular, lo contextual, lo ligado al cuerpo, lo que se articula al margen de la racionalidad científica.

En virtud de ofrecer aquello que configura la comprensión que ofrecemos de la Disciplina Didáctica, es ineludible abocarnos a emplazar la otra parte de la bipolaridad que proponemos y que provoca el campo de tensiones que estudiamos⁶; y desde la que proponemos comprender a la Didáctica: el 'saber'.

"Pensamos el saber como un espacio, el espacio más amplio y abierto del conocimiento, donde se localizan discursos de distintos niveles, desde los más informales hasta los más sistemáticos. Son las prácticas las que engendran el saber y con ellas aparecen nuevos objetos, conceptos y técnicas, pero también producen

⁴ Edelstein, Gloria (2005) "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica", en Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: ese acto político*. Bs. As.: Del Estante Editorial.

⁵ Skliar, C.; Larrosa, J. (comp.) (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens/Flacso

⁶ "superar la lógica binaria significa sobre todo ser capaces de transformar cada vez las dicotomías en bipolaridades, las oposiciones sustanciales en un campo de fuerzas recorrido por tensiones polares que están presentes en cada uno de los puntos sin que exista posibilidad alguna de trazar líneas claras de demarcación." Giorgio Agamben (2005) *Estado de excepción*. Bs. As.: Adriana Hidalgo editores.

alteraciones que inventan otras subjetividades” (Martínez Boom, A. 2010)⁷

Otro aporte significativo en este camino de atravesamientos conceptuales, que proponemos es el de Infancias. Planteamos la rarificación de esta formación discursiva. Nos ocupa no ya su conformación histórica, sino su devenir, su estar siendo en el marco de lo escolar. Un devenir que pretendemos extranjerizar en tanto con ello se potencia su “*fuerza afirmativa*”. Es decir, se tratará de emplazar la infancia no ya sólo como una etapa de la vida, el punto de una cronología, sino la infancia como,

“una cierta intensidad en la forma de estar en el mundo, alguna relación de intimidad con las cosas y con el mundo, un determinado tono de rebeldía con las voces que suenen más fuerte...(la infancia como)⁸... una oportunidad de pensar otra vida, de habitar otro mundo.” (Kohan, W. 2007)⁹.

Desde las tensiones polares que brindan las conceptualizaciones expuestas, y el atravesamiento de las Infancias en dichas tensiones, privilegiamos en la primera Modulación de esta estrategia, interrogar, para desmontar la relación dialéctica teoría- práctica; y proponer diversas subjetividades de la enseñanza como traductoras indiscutidas de la producción didáctica, a la vez que autoras de los saberes de la experiencia.

Se entiende, más adelante: en la segunda Modulación, que lo curricular implica, el devenir de la enseñanza en el marco de los procesos de escolarización. Sostiene Contreras,

“La complejidad del concepto de curriculum estriba en que ante cualquier delimitación del mismo siempre hay que definirse con respecto a una serie de disyuntivas, cada una de las cuales da lugar a distintas repercusiones, tanto en el plano del análisis como en el de las decisiones para la enseñanza.” (1990:177)¹⁰.

Por ello nos ocupa caminar los diversos planteos teóricos de lo curricular; es decir introducimos en los laberintos que organiza su densidad de significado, así como atravesar la longitud de los diferentes niveles de (su) concreción, para proponer su complejidad desde una definición del saber, el poder, la producción de subjetividad y lo ético (Da Silva, 2001)¹¹. Con ese marco, como telón de fondo, se propone debatir y extrañarse de los discursos acerca de la lógica de producción de conocimiento como la única dimensión del debate curricular. Este es el derrotero que nos interesa transitar en tanto él puede permitir exacerbar las certezas de lo curricular, en el convencimiento de que puede ser factible ir *de lo imposible a lo verdadero*. (Larrosa, 2000)¹²

En la tercera Modulación, a esta Didáctica de la Educación Inicial y la Educación Primaria, le ocupa la producción del conocimiento en el aula y cómo en el contexto actual es interpelada por las subjetividades, que la habitan, así como por las tecnicidades de época. Se trata de transmisión en la contemporaneidad y como sostiene Serres (2011)¹³, de las nuevas configuraciones subjetivas de lxs más jóvenes,

“Ellos habitan, pues, lo virtual. Las ciencias cognitivas muestran que el uso de la red, lectura o escritura al pulgar de los mensajes, consulta de Wikipedia o de Facebook, no excitan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que el uso del libro, de la pizarra o del cuaderno. Ellos pueden manipular muchas

⁷ Frigerio, G. y Diker, G. (2005) *Educación: ese acto político*. Bs. As.: Del Estante Editorial.

⁸ El paréntesis ha sido agregado a los fines de este texto.

⁹ Walter Kohan (2007) *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Bs. As. Del estante editorial.

¹⁰ Contreras Domingo, José (1990) *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal

¹¹ Da Silva, Tomás Tadeu (2001) Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículo. *Pensamiento Educativo*. Vol. 29 (diciembre 2001), pp. 15-36.

¹² Larrosa, Jorge (2000) *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Bs. As.: Novedades Educativas.

¹³ Serres, Michel (2013). *Pulgarcita*. Bs As Fondo de cultura económica.

informaciones a la vez. Ellos no conocen ni integran ni sintetizan como sus antecesores. Ya no tienen la misma cabeza.”

Por tanto, resulta ineludible en este momento de profundas mutaciones revisar y repensar las relaciones con el conocimiento, que la práctica pedagógica propone a las nuevas infancias configuradas digitalmente.

En virtud de tensionar las prácticas de la enseñanza en la contemporaneidad queremos ofrecer desde la cátedra la discusión en torno al juego como una dimensión que las interpela en tanto, por un lado se refiere a aquello de lo humano que posibilita la profanación y en dicha geografía la estructuración de una dimensión subjetiva ligada al traspaso de la cultura, “El juego y el juguete pudieron haber sido un sustento nada despreciable del encadenamiento histórico que viene acompañando la trayectoria humana. Una muestra elocuente de la presencia del pasado en el presente, lo cual sustenta una comunidad” (Moreno, J. 2014)¹⁴.

Por otro lado, el juego se afina en el contexto escolar como modo de reconocimiento, desde la enseñanza, de un estar siendo específico de las infancias, que a la vez puede ser pensado en relación al conocimiento y también en su huida a todo control. Por último, respecto del juego, nos interesa pensar la disputa que plantea a las tecnicidades respecto de: el pasado, la producción de subjetividades y la conformación de lo colectivo.

Pretendemos, también, debatir la cuestión de lo metodológico, concepto dilemático, si los hay, en el campo de la Didáctica y en un recorrido cuasi genealógico enfatizamos en la “igualdad de las inteligencias”; posición político-didáctica que en tanto giro conceptual no fáctico, aporta a complejizar la cuestión en debate; y en esta trama es también una intensión aportar a vislumbrar a la disciplina como deudora de su faz investigativa.

Nos ocupa profundamente conversar e interrogar/nos acerca de la enseñanza en un mundo ocupado por las lógicas de la visibilidad, por las pantallas, es decir por tecnicidades que dejaron de ser herramientas, para pasar a producir subjetividades: los modos en los que habitamos el mundo.

Para ir finalizando resulta imprescindible visibilizar la producción de subjetividades de la Enseñanza que se privilegia en esta estrategia, “*Para este recorrido, el nombre de la subjetividad es maestro errante. Ahora bien, el maestro errante no sigue un protocolo normativo, lo que define sus movimientos es un tipo de sensibilidad...*” (Duschatzky 2007:107)¹⁵; y también un, una maestrx artesanx porque,

“En este capitalismo tardío más que nunca, el docente es un artífice, un constructor o un artesano de su propio trabajo: la enseñanza. Es en situación y con otros, como se construye la labor: artesanalmente, en el sentido del producto (hacerlo bien), pero también del procedimiento: hacerlo paso a paso y en cada caso.” (Alliaud 2017:53)¹⁶

En esas subjetividades de la enseñanza se condensa, no sólo una propuesta desde la disciplina que nos ocupa, sino que expresa con claridad, la posición de la cátedra en relación a su hacer.

La preocupación, en la última Modulación del programa, es por problematización de la Formación Docente. Se intenta repensar uno de los campos, de inserción laboral, más nutrida por los egresados y egresadas del profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación; a la vez que se interroga dicho campo, como uno de los territorios actuales más fecundos de la Didáctica. Esta conjunción obliga a problematizar la Formación Docente, pues como sostiene Davini: “*El*

¹⁴ Moreno, Julio (2014) La infancia y sus bordes. Un desafío para el Psicoanálisis. Bs. As. Paidós.

¹⁵

¹⁶ ALLIAUD, Andrea (2017). Los Artesanos de la Enseñanza. Bs. As.: Paidós.

camino es de incertezas. Pero la situación requiere revisar nuestras tradiciones, nuestros compromisos, nuestros supuestos, nuestras acciones: en fin, nuestras prácticas.” (1995:151)¹⁷.

El vínculo de estas comprensiones y otras ya enunciadas acerca de la enseñanza es, en definitiva, un intento, desde la asignatura Didáctica de Nivel Inicial y Nivel Primario, de promover la configuración de una formación que entienda a la enseñanza como un problema epistemológico, político, pedagógico, didáctico y ético; y que, finalmente, se pregunte por la democratización de la Escuela.

Macro-HORIZONTES DEL ENSEÑAR

- Problematizar la Enseñanza, desde atravesamientos conceptuales que permitan ir produciendo sentidos que desnormalicen las categorías tradicionales del campo de la Didáctica y aporten a producir el Enseñar en la contemporaneidad.

Micro-HORIZONTES DEL ENSEÑAR

- Brindar una perspectiva conceptual que interroge los modos tradicionales de comprender la Enseñanza y el Enseñar
- Habilitar espacios de debate, que permitan discusiones fundadas y libres en torno al Enseñar en la contemporaneidad.
- Posibilitar instancias de análisis y reflexión en torno a conceptualizaciones del campo de la Didáctica General y de Nivel que aporten a construir una perspectiva conceptual y normativa.
- Promover, la producción de escritura desde la perspectiva narrativa a fin de desnormalizar saberes pedagógicos y producir en dicho proceso ‘saberes de la experiencia’.

CARTOGRAFÍA DE SABERES

MODULACIÓN: ENSEÑANZA y ENSEÑAR. Defensa de la Escuela Pública.

Producción del Oficio de Enseñar en la contemporaneidad. Enseñanza y Enseñar.. Enseñanza y contemporaneidad. Suspensión y Tiempo libre. Emancipación desde la Enseñanza. Infancias y Experiencia en la contemporaneidad. Figuras de la enseñanza. Saberes docentes. Buena Enseñanza.

TERRITORIO DE LECTURAS:

- AGAMBEN, Giorgio (2014) *Desnudez*. Bs. As.: Adriana Hidalgo.
 - ¿Qué es lo contemporáneo?
- ANTELO, Estanislao. (2009) Cap. 1. La Enseñanza. En ALLIAUD, A. Y ANTELO, E. *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Bs. As: Aique.
- DUSCHATZKY, Silvia (2017) *Políticas de la escucha en la Escuela*. Bs. As.: Paidós.
 - Fuera de rol, en medio de las cosas. (Hasta pág. 75)
- FORSTER, R. (2009) Los tejidos de la Experiencia. En SKLIAR, C.; LARROSA, J. *Experiencia y Alteridad en Educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- LARROSA, Jorge (2020) *El profesor artesano: materiales para conversar sobre el oficio*. Bs. As.: Noveduc.
 - Capítulo 03. De las manos y las maneras.
- MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2011) *Jacques Rancière. La educación pública y la*

¹⁷ Davini, María Cristina. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As., Paidós.

domesticación de la democracia". Buenos Aires: Miño y Dávila.

- El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia.
- RANCIÈRE, Jacques (2003) *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes. Cap. 1: Una aventura intelectual.
- YEDAIDE, María (2015) *Nuevas inquietudes respecto de la Buena Enseñanza*. VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado.

TERRITORIO AMPLIADO:

- BÁRCENA, F. (2020) Lección 5. ¿Qué significa ser un maestro? La relación maestro – discípulo (sobre el amor pedagógico).
<https://www.youtube.com/watch?v=EBi-giyL4J0>
- BASABE, L. y COLS, E. (2007). *La enseñanza*. En Camilloni, A. (Comp.). *El saber didáctico* Buenos Aires: Paidós.
Por BRAILOVSKY, D. Audio o:
<https://www.youtube.com/watch?v=85CVU13pNkg&t=2931s>
- KOHAN, W. (2018) *Oiga profe /infancia y educación filosófica*
<https://www.youtube.com/watch?v=rVO6lwpuXP>

MODULACIÓN: DIDÁCTICA: LO CURRICULAR:

¿Qué mundo legamos a lxs nuevxs?

Curriculo y contemporaneidad. Saberes. Lo curricular y el saber; el poder; procesos de subjetivación; lo ético. Lo Curricular en perspectiva Narrativa. Lo curricular como modo de plantear las intenciones de la Enseñanza: Lo curricular en el Nivel Inicial y en el Nivel Primario: debates, y concreciones curriculares. Planificación didáctica.

TERRITORIO DE LECTURAS:

- AGAMBEN, Giorgio (2014) *¿Qué es un dispositivo?* Bs. As.: Adriana Hidalgo.
- BRAILOVSKY, Daniel (2016) *Didáctica de Nivel Inicial en clave pedagógica*. Bs. As. Noveduc. Cap. 3. Unidades didácticas, Proyectos y Secuencias Didácticas
- CORAZZA Sandra Mara (1997) *Planeamiento de la enseñanza como estrategia de política cultural*. En Currículo: Questoes atuais. A.F.B. Moreira (Org). Papirus edit., Campinas:1997
- FRIGERIO, Graciela (2010) *Curioseando (Saberes e ignorancias)*. En Frigerio, G.; Diker, G. *Saberes alterados*. Paraná: Fund. La Hendija.
- GOODSON, Ivor F. (2007) *Curriculo, narrativa e o futuro social*. Revista Brasileira de Educação 2007, 12 (35). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503505>
- TADEU DA SILVA, Tomaz (2001): *Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del Profesor Deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículo*. En Pensamiento Educativo. Vol. 29.
- BACH, Ana Ma. (coord.) (2015) *Para una didáctica con perspectiva de género*. San Martín, Provincia de Buenos Aires Editorial: Miño y Dávila, Universidad Nacional de General San Martín.
- Cap.4 El curriculum como Speculum
- PALAMIDESSI, Mariano (2009) *El curriculum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo*.
- PICCO, Sofia. (2017) *Volver a analizar la programación de la enseñanza*. En Picco ... [et al.] ; coordinación general. *Didáctica y curriculum: aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza / - 1a ed . - La Plata: Universidad Nacional de La Plata*.

- TERIGI, Flavia (2016) Sobre el sentido del proyecto escolar en la educación de la primera infancia: Aportes del análisis curricular. En Kaufmann, Verónica (comp.) *Primera Infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación*. Bs. As.:Aique.

Lo curricular como táctica.

Territorio de lecturas+:

- FOUCAULT, Michel (1996) El orden del discurso. Madrid: Las Ediciones La Piqueta
- DA SILVA, Tadeu (1999) Documento de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.

Territorio ampliado:

- LARROSA, J. (17-07-2017) Abecedario de Educación con Jorge Larrosa. Por Adriana Fresquet.
Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>

MODULACIÓN: ENSEÑAR EN LA CONTEMPORANEIDAD:

Elogio de la relación intergeneracional.

El enseñar en la contemporaneidad. La transmisión como gesto de enseñanza. Enseñar de 0 a 3 años. Enseñar en la Educación Inicial. El juego como profanación. Materiales curriculares en tiempos de hibridez espacial del enseñar.

TERRITORIO DE LECTURAS:

- AGAMBEN, Giorgio (2009) *Profanaciones*. Bs. As.: Adriana Hidalgo editora. Elogio de la profanación.
- ALLIAUD, Andrea (2017). Los Artesanos de la Enseñanza. Bs. As.: Paidós. Sobre la enseñanza: Recuperar la perspectiva de oficio
- BASABE, Laura, COLS, Estela B., y FEENEY, Silvina. (2004). Los componentes del contenido escolar. Ficha de la cátedra de “Didáctica I”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- BRAILOVSKY, Daniel (2020) *Pedagogía del Nivel Inicial. Mirar el mundo desde el Jardín*. Bs. As.: Novedades Educativas. Cap. 8. Jugar con niños.
- DIKER, Gabriela (2004) Y el debate continúa. Por qué hablar de transmisión. En Frigerio Diker (comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Bs. As.: Noveduc.
- KOHAN, Walter (2007) Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación. Bs. As. Del estante editorial.
Cap.I: Política, educación y filosofía: la fuerza de la extranjería Epílogo.
- MALAJOVICH, Ana (2017) Enseñar en la Educación Inicial: Saberes, reflexiones y propuestas. En Redondo, P. y Antelo E. (comps) *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y Experiencias*. Rosario: Homo Sapiens.
- SCHWARTZMAN, G.; ODETTI, V. (2014) Experimentación en el trabajo con materiales didácticos. En Schwartzman; Tarasow y Trench (comp.) *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. Rosario. Homo Sapiens-Flacso.
- VIOLANTE, R. (2021) La enseñanza en la Escuela Infantil (0 a 3 años) Un derecho. Fundamentos teóricos y Prácticas. Aportes al campo de la Pedagogía de la Crianza. Bs. As.: Praxis.
Cap. 7. Enseñanza y Didáctica de la Primera Infancia.

MODULACIÓN: FORMACIÓN DOCENTE. Desafíos en el s. XXI

La Formación Docente en el siglo XX: Desafíos. FD desde la perspectiva Narrativa: Saber-Experiencia. Biografía Escolar, FD Inicial, Formación permanente/continua. El paradigma reflexivo en Formación Docente. Dispositivos Pedagógicos para/en la Formación Docente.

TERRITORIOS DE LECTURAS:

- AGAMBEN, Giorgio (2014) *Desnudez*. Bs. As.; Adriana Hidalgo.
Sobre lo que podemos no hacer
- ALLIAUD, Andrea (2009) Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar.” En Alliaud, A.; Antelo, E. *Los Gajes del oficio*. Bs. As.: Aique.
- BÁRCENA, F.; MÈLICH, J-C. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Bs. As.: Paidós.
Cap. 3. Paul Ricoeur: educación y narración.
- CONTRERAS, J., QUILES, E. y PAREDES, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75
- CONTRERAS DOMINGO, José: (2013) El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), 125,136. ISSN 0213-8646.
- EDELSTEIN, Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs. As.: Paidós.
Cap. 4. Intervención Profesional e investigación. Una propuesta de formación.
- LION, Carina (Comp.) (2020) *Aprendizaje y Tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Ciudad Autónoma de Bs. As.: Noveduc.
Cap. 4. Retos para la formación docente en los escenarios actuales.
- MAGGIO, Mariana (2018) *Reinventar la clase en la Universidad*. Bs. As.: Paidós.
Cap 2. Tiempos inmersivos.
- STEIMAN, Jorge (2018) *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva-* Bs. As. Miño y Dávila.
Cap.3 Las prácticas reflexivas.
- VEZUB, Lea (2020) *Revisión de los problemas y desafíos de la formación y del desarrollo profesional docente en América Latina*

Territorio de lectura +:

- MÉNDEZ. Pablo (2014) Deleuze ¿Qué es la Modulación? En Díaz, E. Gilles Deleuze y la ciencia: modulaciones epistemológicas II. Bs. As.: Biblos.

EMPLAZAMIENTOS DE LO METODOLÓGICO

Este espacio curricular de 6hs totales en la modalidad presencial, se organiza en dos bloques horarios de 3hs. cada uno, en distintos días de una semana. La organización que se prevé se configura en la lógica de seminario- taller, que en su interior proponen diversos dispositivos formativos.

La modalidad semi-presencial se organiza en encuentros de 3hs. una vez por mes en el entorno virtual, en virtud de lo dispuesto por la FaCE. El encuentro de esta modalidad se organiza en la misma lógica descripta para la modalidad presencial: Seminario-Taller.

1. Al promediar la cursada las alumnas y alumnos se vincularán con una institución de nivel inicial a fin de concretar la propuesta de máquinas en el campo; en este marco los y las estudiantes de ambas modalidades llevarán adelante instancias de construcción de sentidos en relación a las diferentes modulaciones del programa y su cartografía de saberes.

2. Se promoverán instancias de discusión del material bibliográfico a fin de producir la apropiación de una perspectiva de la Didáctica. Se trata de lo que se denomina Círculos de estudio, lugares donde se propone partir de una profunda lectura de la bibliografía, para llevar adelante debates en la lógica de un 'diálogo solidario'.

3. En el caso de la propuesta para los estudiantes de la modalidad semipresencial se realizarán en el espacio horario asignado (3hs.) un momento de aportaciones de la perspectiva que se propone y en otro momento de la propuesta se promoverán intercambios que posibiliten pensar, debatir, conversar acerca de las lecturas realizadas, y los aportes ofrecidos por la cátedra.

4. Se ofrecerá instancias tutoriales de experiencia 'virtual en tiempo real', con la intención de promover un espacio formativo que ponga en debate las tecnologías epocales en la Enseñanza, a la vez que permita vivenciar la virtualidad como territorio de control y de producción de subjetividad. En ambas modalidades.

Cada una de las instancias mencionadas no sólo tiene un fin en sí misma, sino que operan como contenido apropiable porque tienen, a la vez, como propósito la participación y la reflexión acerca de lo que se hace, y para qué se hace. A la base de la lógica propuesta se sostiene que la "formación requiere una práctica que vivencie lo organizacional y esto requiere no sólo de exposiciones teóricas sino una puesta en práctica cuando se lo aprende, porque sólo así es posible su apropiación."

TERRITORIO Y FRONTERA

Modalidad presencial y semipresencial

- **Estudiantes regulares:**

Modalidad Presencial. Asistencia al 75% de los encuentros pautados por la cátedra para la asignatura.

Modalidad Semipresencial. Asistencia a los encuentros virtuales pautados por calendario académico. Siendo el primer encuentro obligatorio. Se podrá contar una inasistencia, no siendo la correspondiente al encuentro doble.

Aprobación de 3 máquinas; con opción a recuperatorios.

Examen final oral.

- **Estudiantes promocionales:**

Asistencia y participación al 90% de los encuentros.

Aprobación de 3 trabajos prácticos, con nota no inferior a 7.

Aprobación de un Coloquio, cuya temática y organización se establecerá en el mes de junio.

Requisitos para coloquio

- **Estudiantes a los que se les otorgó equivalencia**

Presentar un trabajo escrito, se trata de la resolución de una máquina a partir de la realización de una observación y entrevista. La máquina aludida, deberá ser solicitada a la cátedra. Se profundizará en el nivel indicado en la resolución (si se es maestro/a de Nivel Inicial, se optará por el Nivel Primario; y viceversa).

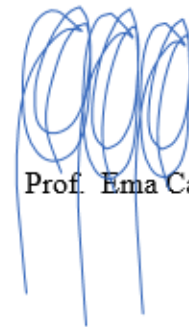
Una vez aprobado el trabajo escrito, la conversación en el coloquio versará en torno a dicho

trabajo, con indicación de la bibliografía a retomar.

- **Estudiantes libres**

Examen escrito: Resolución de todos las maquinicas propuestas en el Programa.

Examen oral. Tener aprobada la instancia escrita. Presentación de un tema no trabajado en el apartado anterior y la exposición, en caso de ser solicitada, de toda la bibliografía de la asignatura.



Prof. Ema Camadro