

Cipolletti 12 de Noviembre de 2024

Disposición N.º 27/24

VISTO:

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

CONSIDERANDO:

Que la Disposición de secretaria Académica N.º 03/11 implementa un formato tipo para la presentación de programas;

Que la asignatura que abajo se detalla corresponde al dictado del Profesorado en Nivel Inicial en el 2º cuatrimestre del año 2024 del Departamento Académico de Didáctica, del Área Didáctica Orientación Didáctica del Nivel Primario y Pre-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 1º: APROBAR el programa de la asignatura **Residencia en el Nivel Inicial**, del 2º cuatrimestre año 2024 correspondiente al siguiente detalle:

Carrera	Plan de Estudio	PAD E/C	Año	Cuat
Profesorado en el Nivel Inicial	Ord.868/2001	María Elina Torossi	3º	2º

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

Artículo 3º: Registrar, comunicar y cumplido archivar.

FACULTAD: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO: DIDÁCTICA

ÁREA: DIDÁCTICA

ORIENTACIÓN: DIDÁCTICA DE NIVEL PRIMARIO Y PREPRIMARIO

CARRERA: PROFESORADO EN NIVEL INICIAL – ORD. N° 886/97

CÁTEDRA: RESIDENCIA EN EL NIVEL INICIAL

EQUIPO DE CÁTEDRA: **PROF. MARIA ELINA TOROSI**
 PROF: MARIA ISABEL SALTO
 PROF. PAOLA SABBADINI
 PROF. NATALIA CASAS

CICLO LECTIVO: 2º cuatrimestre de 2024

FUNDAMENTACIÓN

Actualmente pueden delinearse dos grandes tendencias en cuanto a la Formación Docente. Estas tendencias se han constituido históricamente y conviven contradictoriamente en los diferentes espacios que se ocupan de la formación del profesorado.

Una de ellas, pone el acento en la **dimensión técnica** -centrando la formación en los medios para optimizar los logros de los procesos de enseñanza- no considera la posibilidad de revisión o cuestionamiento de la dirección y fundamentos de esos procesos ya que esto corresponde a los especialistas -los teóricos- y la realización de las prescripciones a los maestros -los prácticos-.

parafraseando a J. J. Sacristán: unos estudian la educación, otros la deciden y otros la realizan.

La otra tendencia, pone la mirada en el **rumbo** de la educación y en sus **vinculaciones** con otros procesos sociales -considerando en su complejidad las múltiples determinaciones que operan en la construcción de la práctica docente-. Significa “... *una comprensión sistemática de las condiciones que conforman, limitan y determinan la acción, de modo que tales restricciones puedan ser tenidas en cuenta.*” Carr y Kemis.

Esto no significa, de modo alguno, ubicarse por fuera de la práctica docente ya que el compromiso es con la práctica y su comprensión, en sus vinculaciones con las condiciones materiales y simbólicas en las que se desarrolla y en la que adquiere significado.

Al respecto, Liston y Zeichner (1993) marcan la necesidad de que la formación docente ofrezca oportunidades que pongan en tensión las experiencias de los sujetos. Es así que un programa de formación preocupado por el contexto social de la escolarización debe buscar que se examinen las teorías que portan los sujetos -que se reflexione sobre sus creencias y concepciones- a fin de prepararse para enfrentar los posibles obstáculos que se le presentarán en su práctica futura.

En una línea similar, Remei Arnaus (1999) hace referencia a una serie de obstáculos que impiden el desarrollo de una perspectiva alternativa de la formación docente. Diferencia entre los obstáculos personales, institucionales y sociales. Identifica, entre otros, las concepciones y los supuestos bajo los que actuamos como formadores, los mensajes ocultos que lxs alumnxs interiorizan naturalmente como resultado de la experiencia, los supuestos de una determinada institucionalización de la formación inicial, los valores sociales dominantes, la desideologización de la enseñanza.

A partir de estas miradas críticas sobre la formación docente, varios autores -entre ellos algunos de los mencionados- proponen otra alternativa para la formación, aquella que centra su atención en la reflexión en la práctica o sobre ella. La cuestión es qué se entiende por reflexión, cuál es el objeto y cuál el propósito de la misma. Y aquí se abre un amplio espectro que Ángel Pérez Gómez (1992) sintetiza: “*Dentro de esta amplia perspectiva es necesario*

considerar desde aquellos autores que se manifiestan abiertamente defensores de trabajar y desarrollar en la escuela y en el aula una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza y en los programas de formación de los profesores/as (Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis), hasta aquellos otros que desde posiciones más liberales defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad (Stenhouse, Elliot, McDonald).” (1992: 422)

Por la potencialidad que ofrece, es interesante recuperar la idea de reflexión de Kenneth Zeichner : *“... la reflexión está orientada por la acción, es social y política. Su ‘producto’ es la praxis (acción informada y comprometida), la forma de acción humana más elocuente y con más importancia social.” (1999: 522)*

También es revelador el planteo que al respecto realiza Gloria Edelstein, para quien, *“Importa entenderla [la reflexión] como reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones así como los supuestos implicados.” (2000: 4). “Espacio para pensar y pensarse. Condición que, evidentemente no surge rápida y mágicamente. Demanda un laborioso trabajo sobre todo por lo difícil de someter a análisis procesos con implicancias personales tan fuertes, por el atravesamiento evaluativo que (...) representa la mirada del otro. Dificultad que se acrecienta al pretender objetivar los propios puntos de vista.” (G. Edelstein 2000). Esto moviliza de tal modo a las estudiantes que provoca incertidumbre, expectativa, cuestionamientos, a tal punto que creemos se constituye en experiencia de aprendizaje en el sentido de revelación que Mélich le otorga: “una experiencia singular que rompe con certezas anteriores”.*

Desde esta convicción nos interesa trabajar con el género de corte narrativo y recuperarlo como experiencia de formación porque permite poner en diálogo teoría y práctica, estudio y experiencia. *“Porque ahí, en la formación, no se trata de aprender algo. No se trata de que uno, al principio no sabe algo y al final lo sabe. No se trata de una relación exterior con aquello que se aprende en la que*

el aprender deja al sujeto inmodificado. (...). Se trata de una relación interior con la materia de estudio, de una experiencia con la materia de estudio, en la que el aprender forma o trans-forma al sujeto.”(Larrosa 2000).

En estos enfoques está presente la manera en la que las diversas prácticas pedagógicas sostienen una forma particular de experiencia de los sujetos. Delimitan así un campo cultural en el que tanto el conocimiento como el lenguaje y el poder configuran unas prácticas históricamente situadas, reguladas moral y socialmente y experimentadas de manera particular por los sujetos.

Compartir esta perspectiva nos exige, sin embargo, estar alertas a ciertos recaudos que con claridad nos plantea Contreras (2013) *“... lo cierto es que se suelen abordar y pensar desde perspectivas que beben aún en gran medida de epistemologías dependientes del conocimiento académico (Cochran-Smith y Lytle, 2002). Por ejemplo, es habitual considerar este problema bajo la concepción de la relación teoría-práctica. Sin embargo, esta concepción continúa funcionando con una consideración bipolar entre saberes constituidos, por una parte, y, por otra, espacios formalizados para atender a las realizaciones y actuaciones prácticas. De este modo, se suele relegar la cuestión de estos otros saberes y modos de saber al espacio formativo de las prácticas (Schon, 1992; Korthagen, 2010); o bien se suele considerar que todos estos saberes deben ser interpretados y subsumidos —«disciplinados»— bajo la configuración de lo que reconocemos como «conocimiento teórico» (se suele percibir esto en las preocupaciones y concepciones dominantes: ya sea la preocupación por el uso de la teoría de los estudiantes en prácticas; o bien por los procesos de teorización que desarrollan; o la consideración de los procesos de deliberación, etc., como habilidades cognitivas, o como competencias, pero no como saberes). (Atkinson y Claxton, 2002; Eraut, 1994; Paquay et al., 2005).*

Es en esta dirección que la presente propuesta de trabajo intenta avanzar y, es por ello que se plantea como una hipótesis de trabajo que, en su puesta a prueba, adquiere valor como experiencia formativa tanto para las docentes como para lxs estudiantes.

Lo planteado en los puntos anteriores perfila el desafío de proponernos un abordaje de las prácticas, realizadas en el contexto de la

Residencia, que no restrinja su mirada a la dimensión técnica y que avance en una perspectiva más comprensiva de las experiencias del estar haciéndose docentes de Nivel Inicial.

En sintonía con la propuesta metodológica de los talleres, la residencia nos permite retener la experiencia a través de los relatos para poder volver a ella, encontrarnos, reencontrarnos o desconocernos; poniéndola en tensión con lo que otro/a piensa, dice, siente, se pregunta y me pregunta. *“Es poner la experiencia en la circulación social, es tensar su carácter idiosincrásico para volverla colectiva”* (Pineau)

PROPÓSITOS:

Promover espacios de análisis, discusión y estudio de la práctica docente, que posibiliten a los y las estudiantes comprensiones cada vez más complejas, integrales, contextualizadas y fundadas de su propia experiencia de práctica. El abordaje reflexivo de los problemas que se presentan en esta, la construcción de alternativas y soluciones para ellos.

Promover, desde una perspectiva comprensiva, se entienda que la práctica de la enseñanza es una práctica compleja, contextualizada histórica, social y políticamente a la vez que atravesada por múltiples determinaciones de tipo institucional, condiciones materiales, tradiciones didácticas, perspectivas y posibilidades reales de los docentes.

NUDOS TEMÁTICOS:

1- Formas que asume la enseñanza en el nivel inicial.

El ambiente (tiempo, espacio, recursos materiales y simbólicos) como soporte de la enseñanza.

Agrupamientos, la construcción de la grupalidad.

La centralidad del juego, formas que asume: como derecho, como contenido de valor cultural, como recurso. La mediación de la maestra.

2- Formas de organizar y comunicar: propósitos, intenciones, contenidos, actividades.

3- Formas, sujetos y tiempos de la evaluación.

Que, para qué, cómo y quiénes de la evaluación.

Estos nudos se irán desplegando y profundizando en torno a:

CONTENIDOS:

I.- El contexto de la clase: la institución y sus relaciones con el medio físico y social en el que desarrolla su tarea.

II.- La clase, planos y dimensiones que la configuran en su singularidad:

el currículum: currículum prescripto, nulo y oculto; del currículum como prescripción a el currículum como proceso;

la clase pensada: la planificación como hipótesis de trabajo contextualizada; los principios didácticos como mediaciones entre la teoría y la práctica;

la clase en su dinámica real: *las propuestas:* propósitos, contenidos, consignas, etc.; *las interacciones:* el docente y los alumnos, los/as alumnos/as entre sí; *las relaciones:* autoridad, poder y conflicto.

la clase evaluada: la perspectiva del maestro/a y de los/as alumnos/as.

III.- La práctica docente reflexiva: aportes para un análisis didáctico orientado por el compromiso con la construcción del conocimiento y la ciudadanía.

La reconstrucción de la racionalidad¹ de la práctica de la enseñanza -a partir de los análisis de las actividades- estableciendo relaciones, fundamentadas teóricamente, entre **los contenidos** (las diferentes concepciones en juego, los que se presentan de manera explícita e implícita como más valorados, la forma en que

¹ Cabe recordar que hablar de la racionalidad de la práctica de la enseñanza no supone entender que la misma “parte a priori de un planteamiento racional determinado, explícito y coherente” (Sacristán 1988:319) sino que implica rastrear en las actividades -y/o secuencia de actividades- las continuidades, las reiteraciones y las excepciones que se presentan y asignarles un significado desde una perspectiva pedagógica y didáctica determinada.

son organizados, etc.), **las formas en que éstos son puestos a disposición de los/as alumnos/as** (que implica avanzar en aspectos metodológicos como: la organización del grupo, del tiempo y de los espacios, el papel que juegan los/as alumnos/as y el docente, los procesos que se generan, la comunicación y el clima que suscitan, la funcionalidad de los materiales, el rol del juego, etc.) y **las intencionalidades educativas implicadas**, que adquieren un significado particular para los sujetos involucrados dadas unas determinadas **condiciones del contexto material y simbólico**.

PROPUESTA DE TRABAJO:

Previo al desarrollo de la propuesta se explicita, que las/os estudiantes, deben tener el plan de correlativas completo como requisito para el ingreso a las Instituciones.

Al iniciarse el cursado de la Residencia se realizan actividades preparatorias para la inserción en las instituciones educativas. Fundamentalmente se apuntará a problematizar las representaciones y expectativas que las/os estudiantes portan sobre las/os maestras/os, las instituciones, sus compañeras/os y las coordinadoras de prácticas. Al mismo tiempo se prevén instancias de trabajo, en las que se recuperen -desde las materias ya aprobadas- conocimientos y recursos con el propósito de actualizar y sistematizar un bagaje de saberes que se constituyen en herramientas indispensables para avanzar en la realización de la práctica.

Una vez iniciada la inserción en las instituciones se prevé que las/os estudiantes realicen un diagnóstico provisional de la misma, y del grupo con el que trabajarán, con el fin de que se aproximen al conocimiento de la realidad particular del Jardín y puedan ir construyendo principios para la toma decisiones consistentes desde lo teórico y de manera contextualizada.

Cada coordinador se encargará de promover instancias de colaboración entre practicantes y maestras/os. De manera conjunta se acordarán tareas, contenidos, fechas, propuesta de unidad didáctica y de actividades semanales, instancias de evaluación, coordinación de tareas, etc.

La coordinadora acompañará y orientará a las/os practicantes en los diferentes momentos de la práctica, se acordarán momentos de análisis y discusión, en las que la coordinadora realizará de manera oral una evaluación del proceso sostenido durante el período abordado.

Se plantea un trabajo en duplas, ya que entendemos que permite una construcción colaborativa que tienda a superar el aislamiento que caracteriza a la docencia en el sistema y promueva la confrontación de miradas entre pares.

Durante toda la Residencia se realizarán encuentros semanales por comisión, en los que se plantea realizar un trabajo en torno a problemas comunes, sistematización de experiencias y discusión de diferentes alternativas de abordaje de las distintas situaciones que se presenten, retomando aportes teóricos que permiten reorientar o profundizar dimensiones y aspectos de la práctica.

INSTANCIAS de PRODUCCIÓN, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

La Residencia supone un proceso integrador y una instancia de cierre de este trayecto de formación, por lo que evaluaremos fundamentalmente

- la disposición y capacidad de las/os estudiantes para la reflexión crítica sobre su propia formación y proceso de práctica;
- la creatividad puesta en juego para pensar nuevas formas didácticas y relacionales;
- su capacidad y disponibilidad para el trabajo colaborativo.
- la responsabilidad y el compromiso con su propio proceso de prácticas y el de sus compañeras/os.

La realización de la Residencia supone el cumplimiento y la aprobación de diferentes producciones individuales y/o grupales –escritas o de exposición oral– como así también de una serie de instancias de evaluación que se corresponden con distintos momentos de su práctica.

Primer momento: En forma escrita: explicitar los fundamentos pedagógicos-didácticos para su práctica y elaborar el diagnóstico inicial y la propuesta de enseñanza que llevará a cabo en la sala..

Sobre la base de las observaciones que realicen las/os practicantes en sus respectivas instituciones, cada dupla realizará un diagnóstico inicial institucional y áulico, con el propósito de contar con elementos que les permitan fundamentar las primeras decisiones sobre su propuesta de trabajo.

La propuesta de trabajo incluirá, fundamentos en términos de principios de procedimiento, selección de contenidos y organización de los mismos.

Segundo momento: Una vez aprobado los fundamentos y la propuesta de trabajo las/os estudiantes iniciarán su práctica, en la sala asignada, con el acompañamiento de su dupla y la de la coordinadora que además realizará de forma sistemática y oral, una devolución y evaluación de las diferentes instancias observadas y propuestas periódicas elaboradas.

En el seguimiento de la práctica se contemplarán además los aportes de la dupla correspondiente y del docente de la sala.

Tercer momento: De análisis reflexivo de la práctica. El proceso concluye con la presentación de un trabajo final individual e instancia de coloquio grupal.

Las producciones grupales serán evaluadas y calificadas por integrantes del equipo de cátedra dependiendo de la modalidad, el carácter o el propósito de las mismas.

Cuando el incumplimiento de las pautas mínimas, enunciadas en el Anexo que acompaña a este programa, redunde en perjuicio del proceso de Residencia -del practicante, de su dupla, del grupo o de la institución- podrá ser interrumpido definitivamente en cualquiera de los momentos indicados en los párrafos anteriores.

PRIMER MOMENTO	SEGUNDO MOMENTO	TERCER MOMENTO
Agosto-Septiembre	Octubre-Noviembre	Noviembre-Diciembre
Actividades preparatorias. (3 semanas, 6 encuentros)	Instancia de prácticas (7 semanas)	Actividades posteriores a la Residencia: Elaboración Trabajo Final y Coloquios

Inserción en las salas: Diagnóstico institucional y grupal. Planificaciones (4 semanas). Primeras intervenciones.	Tres por estudiante, con opción a una cuarta	
---	--	--

Este año el ingreso a las Instituciones será desde el 02 de Septiembre hasta el 08 de Noviembre. Por dupla realizarán las observaciones y prácticas en 10 semanas, en caso de ser necesario se destinará una o dos semanas más según los procesos de las estudiantes.

ACREDITACIÓN:

Son condiciones para acreditar la Residencia

- 80% de asistencia a las clases colectivas;
- cumplimentar las tareas de las clases prácticas subidas en el espacio de residencia en la plataforma Pedco;
- presentación de la propuesta didáctica, por escrito, y aprobación de dos instancias evaluables como requisito para iniciar el proceso de práctica;
 - realizar por dupla, 10 semanas de prácticas en la sala y el Jardín de Infantes asignado. En caso de ser necesario se prevé extender 1 o 2 semanas más para realizar ajustes;
- cumplimentar en un 100% las tareas acordadas con la institución, en los tiempos y formas concertadas;
- presentación y aprobación, de un trabajo final, con una calificación de 7 ó más para pasar a la instancia de coloquio.

BIBLIOGRAFÍA

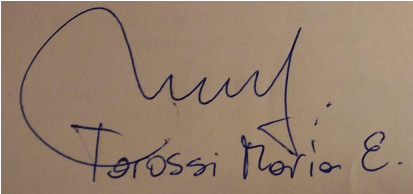
Se recupera bibliografía trabajada en diferentes materias de la carrera, fundamentalmente la de los Talleres de Lectura de la Práctica Docente II y III, además de la correspondiente a las Didácticas de campos de conocimiento específicos.

La que se menciona a continuación se propone a modo de profundización o complejización.

- ALLIAUD, A y ANTELO, E. Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique, Buenos Aires 2011.
- ABRAMOWSKI, A. Maneras de querer a los niños. Afectos magisteriales. Clase Flacso.
- ARNAUS, R. y CONTRERAS, J. La investigación sobre la práctica educativa: una experiencia de desarrollo profesional del profesorado Polycopiado sin referencia.
- ANIJOVICH, R. y MORA, S. ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Aique, Buenos Aires, 2009.
- AZZERBONI, D. ¿Cómo presentar la propuesta didáctica? En currículum abierto y propuestas didácticas en educación infantil (3 a 5 años). Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.
- BRAILOVSKY, D. Unidades didácticas, proyectos áulicos y secuencias didácticas. En Didáctica de Nivel Inicial. En clave Pedagógica. Novedades Educativas. Bs As. 2013.
- BRAILOVSKY, D. Exploración: cuerpos y objetos en la escuela infantil. En El jardín y las maestras jardineras. Novedades Educativas. Bs. As. 2022.
- CONTRERAS DOMINGO, J. Personalizar la relación: aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza, Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la educación. Vol. 15, Nº 4, 2007.
- CONTRERAS DOMINGO, J. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. En Revista interuniversitaria de formación del profesorado, Nº 68, 2010.
- CONTRERAS DOMINGO, J. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 78, 2013.

- CORNU, L. La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps.) “Construyendo un saber sobre el interior de la escuela”. Ed. Novedades Educativas, Bs. As., 1999.
- EDELSTEIN, G. El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente En Revista IICE año IX N° 17. Miño y Dávila y FFyL UBA, 2000.
- EDWARDS, V. Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell, E. (comp.) La Escuela Cotidiana. Fondo de cultura económica, México, 1995.
- FREIRE, P. Elementos de la situación educativa. En El grito manso Siglo XXI Bs. As.
- KAMII, C. La autonomía como fin de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget En “El número en la educación preescolar”. Aprendizaje Visor, Madrid, 1984
- KANTOR, D. Acerca de la autoridad docente en el Jardín de Infantes. En Propuesta Educativa N° 1, FLACSO, 1989.
- KOHAN, W. Política, educación y filosofía: la fuerza de la extranjería. En Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación. El estante editorial Bs. As. 2007
- LANDREANI, N El proceso de apropiación institucional (o de cómo pagar el derecho de piso) en Crítica Educativa Año 1 Bs. AS. 1996.
- MALAJOVICH, A. (comp.) Recorridos didácticos en la educación inicial. Paidós, Buenos Aires, 2000.
- MEIRIEU, P. Conferencia “La opción de educar, la responsabilidad pedagógica” (2013) Bs. As., Ministerio de Educación de la Nación.
- MEIRIEU, P. A mitad de recorrido: por una verdadera “Revolución Copernicana” en Pedagogía. En “Frankenstein educador”. Ed Laerte, Barcelona, 1998.
- MIRALLES LUCENA, R. “El maestro debe preguntarse: ¿Qué les puedo dar?” (entrevista a Mari Carmen Díez Navarro En Cuadernos de Pedagogía N° 434, 2013.
- ORTEGA RUIZ, R. Crecer y aprender. Aprendizaje Visor, Madrid, 1999.

- SANTILLAN, L. Las relaciones entre los jardines de infantes y las familias. Escenarios y prácticas cotidianas en movimiento. En Primera Infancia. Panorama y desafíos para una mejor educación. Bs. As.
- SKLIAR, C y LARROSA, J (Comp.) Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens.
- VIOLANTE. R Y MACIAS, M. Multitarea en la educación inicial. Praxis, Bs. As. 2022.
- ZEICHNER, K Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En Pérez Gómez A, Barquín Ruiz J. “Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica” Madrid, AKAL. 1999



Prof. Torossi María Elina
A/C Residencia PENI