

Cipolletti 12 de Noviembre de 2024

Disposición N.º 17/24

**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 del año 2024 del Departamento Académico de Didáctica, del Área Didáctica Nivel Primario 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 **Taller de Lectura de la Práctica Docente II** del año 2024 correspondiente al siguiente detalle:

Carrera	Plan de Estudio	PAD E/C	Año	Cuat
Profesorado en Nivel Inicial	886/97	Noemi Mackow	2º	Anual

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

**Artículo 3º: Registrar**, comunicar y cumplido archivar.

  
Prof. CHICO Liliana Beatriz  
Directora del Depto. Académico de Didáctica  
Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología  
Universidad Nacional del Comahue

Profesorado

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO: DIDÁCTICA  
ÁREA: DIDÁCTICA  
ORIENTACIÓN: DIDÁCTICA DEL NIVEL PRIMARIO Y PREPRIMARIO

CARRERA: Ordenanza 0886/97  
PROFESORADO DE NIVEL INICIAL

**CÁTEDRA:** (Correspondiente al segundo año de la carrera)

## **“TALLER DE LECTURA DE LA PRÁCTICA DOCENTE II”**

***Año 2024 (Cursado anual)***

EQUIPO DE CÁTEDRA:

PROF. NOEMI MACKOW  
PROF. NATALIA CASAS  
PROF. CAROLINA CID  
PROF. MARIA MABEL MORA



*“El jardín de las maravillas” Joan Miró.*

*Santiago Alba Rico clasifica las cosas en tres estados: “... ‘las cosas de comer’ sirven para mantener la vida; ‘las cosas de usar’ sirven para mantener la sociedad; ‘las cosas de mirar’, las maravillas, sirven para mantener el mundo” (Alba Rico.2004)*

## INTRODUCCIÓN

*“La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir la responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos, sería inevitable.” (Arendt, 1996)*

Entre el amor al mundo y el amor a la infancia Arendt propone el recibimiento a los nuevos. Natalidad, novedad, comienzo... porque de eso se trata educar. Es entregarles la herencia de la humanidad porque somos seres finitos y esa es la única manera de continuidad y renovación del mundo, de impedir que el mundo se deshaga.

“El jardín supone la creencia de que hay que proteger el mundo o, mejor, que hay que entregar a los niños el mejor “mundo” posible ... hay que poner a disposición de los niños “un mundo” bello, agradable, amable e interesante, con el que valga la pena establecer relaciones de atención, de exploración y de cuidado, y en el que puedan “comenzar”. (Larrosa, J. 2020) Un mundo sensible en el que las cosas puedan ser vistas, tocadas y olidas por criaturas también sensibles que las dejen entrar por su piel, también sensible.

El jardín, por ser escuela, entrega la posibilidad del encuentro intergeneracional, en el que ese traspaso es posible. Porque ofrece tiempo separado, tiempo único, tiempo de ocio, de *skholé*, tiempo de mirar y admirar las “maravillas”. Porque es el lugar en el que lxs niñxs entran a un mundo apalabrado, ese que da la posibilidad de alejarse de las cosas para nombrarlas, para iniciarlos en la conversación sobre ellas. Pero es también el lugar donde se encuentran con otrxs, que no son su familia, que no son sus padres, que no son ellxs, se encuentran con la otredad, la multiplicidad, la cualquieridad, con el espacio público, con adultxs que lxs reciben y les ofrecen algunas cosas y algunas palabras al decir de Brailowsky.

## FUNDAMENTACIÓN

¿Cómo pensar, diseñar y proponer a las maestras en formación esta delicada tarea? Enseñando a enseñar, a mirar el mundo detenidamente, sin prisa, con interés, con deseo de provocar el encuentro de lxs nuevos con lo viejo del mundo para que tengan la opción de recibirlo, de transformarlo, de salvarlo. “...a nosotrxs nos compete ofrecer esa piel sensible del mundo de la forma más bella y más interesante posible (...) solo así podremos hacer que los niños comiencen a interesarse desinteresadamente por el mundo (por lo que vale la pena del mundo), simplemente porque es bello e interesante en sí mismo. Si es verdad que el conocimiento nace del asombro, de la admiración y de la curiosidad, tal vez podríamos decir que el jardín se sitúa, precisamente en ese momento mágico e inaugural en el que podemos propiciar eso que llamamos conocimiento en su estado naciente” (Larrosa, 2020)

Lo dicho anteriormente implica el enorme desafío de formar, de enseñar a esxs adultxs con piel sensible que puedan ofrecer lo valioso del mundo a lxs nuevos, a esxs que le darán la bienvenida al mundo.

Como entendemos que ese mundo es cambiante, se renueva permanentemente, se transforma no resulta posible hacer esta tarea desde el reino de la racionalidad tecnocrática y de las teorías aplicacionistas. Porque enseñar en este contexto es un hecho profundamente humano, pero también es situado, es socio histórico, es político, es ético y es estético.

Enseñar es difícil, es complejo, es dinámico, es cambiante, es relativo... es tanto que nunca alcanza dice Antelo. Porque enseñar implica trabajar con y sobre otrxs que tienen el derecho a la indiferencia de no exponerse al intercambio “Si aceptamos el protagonismo que cobran los sujetos que aprenden y, por lo tanto, el carácter casi mágico del encuentro con el mundo que se establece, tenemos que saber que los procesos de aprendizaje y formación no podrán controlarse y predecirse del todo, pero, en tanto adultos, docentes, responsables de y por la educación de los “nuevos”, tenemos que poder favorecerlos. Suponiendo que todos son capaces de aprender y merecen aprender, tendremos que saber y poder guiar, incentivar, acompañar y sostener todo el proceso por el cual alguien se forma o se hace obra de sí mismo, es decir, aprende.” (Alliaud.2021)

En esta línea Alliaud dice que enseñar es abrir el mundo de manera generosa, ofrecer mirar el mundo que le resulta extraño, mostrar sin restricciones.

Es convocar, convidar, invitar a interesarse por el mundo.

Es poner la mesa para ofrecer a degustar porciones del saber y de la cultura. Poner “algo” sobre la mesa para compartir, para mirar, para admirar, para disfrutar.

Es mediar en la relación entre los sujetos y el mundo, provocar un acontecimiento que inspire a lxs sujetos a buscar su propia experiencia y transformación.

Es contar, narrar historias.

Es comunicar, compartir algo que nos convoca, nos apasiona, nos interesa en algo de interés para los demás.

Es acompañar. Abordar un saber que nos sobrepasa no es fácil, requiere ayuda. Merieu lo presenta gráficamente con la analogía de la pileta, es el alumnx quien tiene que estar dispuestx a tirarse a la pileta, pero no sin resguardos, sin sugerencias o consejos para no ahogarse y aún con una cuerda para arrojarle por si fuera necesario.

Ahora bien, en esta concepción la enseñanza aparece redimensionada, más acá del más allá trascendental y un poquito más allá del procedimiento puramente terrenal, al decir de Antelo.

El taller de Lectura de la Práctica Docente II ofrece en la formación de las maestras del Nivel Inicial varias dimensiones de “lectura” y análisis.

Por un lado, nos concentraremos en el eje transversal de los talleres que atraviesan la formación: La Práctica Docente, focalizando en “La clase” entendida esta última desde el exhaustivo análisis que hace de ella Gloria Edelstein, recuperando a diverxs autores. Es así que presenta la clase desde una primera mirada, tal vez más frecuente, como la actividad que se desarrolla al interior del aula convocando la imagen triangular como representación de la relación ternaria Docente – Alumno – Conocimiento que la caracteriza y que se desplaza en un continuo devenir como proceso en marcha, no totalizado ni cristalizado. A partir de allí amplía la mirada de la clase desde los aportes de Becker Suarez que entiende la clase como el fenómeno que presenta ciertas peculiaridades independientemente de los contextos y los contenidos. Espacio donde se desenvuelve un proceso de interacción altamente complejo en el que es posible advertir procesos y trama de relaciones que acontecen, revelar la incidencia de su historia. Los condicionantes, efectos de localización y arquitectura. La naturaleza del poder – saber. Develar la construcción social de los actores y lo que generan unos de otros, la presencia de estereotipias.

Desde los aportes de Souto la clase escolar remite al acto pedagógico en el ámbito más habitual de concreción. Escenario donde se producen las prácticas de enseñanza. Entrelazamientos de motivaciones, valores, representaciones, conocimientos, creencias, mitos, símbolos, concepciones, historias. Las clases se configuran, entonces como espacios tácticos de vínculo con el conocimiento en función de metas y sobre la base de dispositivos técnicos.

Una clase podría ser analizada desde los procesos y procedimientos que se utilizan para enseñar. Sin embargo, el análisis tendría que abarcar diversas dimensiones cuyas líneas y ángulos a profundizar se van definiendo en el contacto mismo con cada situación.

Estructura mínima de la enseñanza, la clase, requiere ser pensada como campo problemático en la diversidad de sus componentes y dimensiones como construcción dialéctica permanente, proceso en curso, un devenir no totalizado ni cristalizado. Desde la perspectiva de Souto es necesario reconocer su temporalidad y necesaria contextualización histórico social. Como acto social requiere ser analizada desde la tensión entre las tendencias a reproducir y transformar y, por ende, desde su dimensión política, desenmascarando su supuesta neutralidad.

Es a esta complejidad a la que nos enfrentamos con el desafío de buscar signos, señales con una mirada abierta, una escucha atenta, una sensibilidad perceptiva que permitan capturarlos en el momento para luego convertirlos en objeto de reflexión, para indagar, interpretar, entender y comprender los escenarios observados.

Y por otro lado, la multiplicidad de las prácticas docentes y en particular de la enseñanza demandan de la formación académica una labor que permita a lxs studentxs contar con herramientas y capacidades que los habiliten para interpretar, pensar y repensar las prácticas de otrxs docentes observadas, objeto de análisis en primer término para, en su momento, urdirlo en sus propias prácticas procurando reconocer las

condiciones que operan regulando a diferentes escalas y niveles el quehacer docente en la cotidianidad de las aulas, desentrañando el particular entramado que caracteriza a estas prácticas sociales.

Es a través de un trabajo minucioso y cuidado como lxs alumnxs del taller aproximarán a sus saberes de experiencia una comprensión situacional entendida desde una reflexividad crítica contextualizada para la cual es indispensable desarrollar en lxs sujetxs, aprendices del oficio, capacidades de agenciamiento, de autonomía, de compromiso. (Agenciamiento, según Edelstein, deviene de la posibilidad de distancia, de salida del juego, de objetivación.)

De estar atentxs a lo sustancial de la práctica que es nada más ni nada menos que estar atentxs a lo que acontece en xl otrx o cómo lo moviliza lo que se le propone. De recuperar la dimensión ética y política de la enseñanza significando la docencia como práctica social históricamente determinada. De recuperar la faceta intelectual de lxs maestrxs que permita dar sentido a lo que hacen, para reconstruir la razón de ser de lo que hacen.

Esta perspectiva reclama un desarrollo del oficio como combinación de conocimientos fundados en teorías y prácticas que se utilizan en situaciones concretas para las cuales necesitan herramientas que les permitan la captación situacional, la posibilidad de pensar en ajustes creativos y flexibles. De entender que nuestro interlocutor exige estar receptivxs a sus señales, a sus gestos, que toda retroalimentación, todo ida y vuelta posible en la enseñanza no siempre tiene que ver exclusivamente con el encuentro con la palabra, los sujetos con los que nos encontramos son activos, están pensando, generando ideas, ilusiones, emociones en relación al medio que es objeto de conocimiento, aunque no lo verbalicen, aunque no lo expliciten. El oficio exige una sensibilidad peculiar que permita registrar gestos, señales, indicios que aporten la inmediatez de las situaciones desde las cuales interrogar las relaciones que se establecen.

Tal como lo plantea Gloria Edelstein, para problematizar lo que aparece en la superficie es menester apelar a una sensibilidad teórica y metodológica que permita reconocer lo que suscita la propia experiencia. Se trata de una mirada más amplia y más clara que exige la suspensión del juicio y la calificación, significa asignarle otro contenido al registro del acontecer, ir más allá de configuraciones y modelizaciones, quebrar las profecías que se autocumplen, la sensación persecutoria del que es miradx como del que mira. Reconstruir las memorias de la experiencia, realizar una vuelta libre sobre las clases, no una vuelta persecutoria, con un discurrir despojado de censura de juicio de “está bien o está mal” en tanto que obtura un análisis más profundo que se encuentre con puntos de quiebre, de conflicto, que permita resituarlos y resignificarlos.

La idea es sortear el facilismo de la lógica de la aplicación y pensar una manera de abordar la formación en la que la tarea de enseñar y el oficio se entienda como un accionar pensado, una accionar reflexionado en distintos momentos del proceso, un accionar sentido. Y un accionar que cada vez más implica poder realizarlo con otrxs. Desde el punto de vista de un oficio que se comparte, se construye y se vive con otrxs.

Al respecto Gloria Edelstein señala la necesidad de pensar unas prácticas docentes alejadas de la racionalidad tecnocrática que remite al reduccionismo curricular para ser transformadas en prácticas reflexivas y que den lugar a la indagación, volviéndose el docente en estudioso de sus propias prácticas.

Reflexividad en tanto posibilita la toma de distancia del instrumentalismo tanto desde sus derivaciones aplicacionistas como ejemplificadoras dando lugar a un convenio entre indagación y práctica, sometiendo a revisión certezas que nos llevan a operar bajo supuestos estándar para realizar un trabajo de “deconstrucción de la propia herencia”, trabajo que permite la posibilidad de ver más allá de lo obvio, lo sabido, lo superficial, tornándose así en un trabajo intelectual que requiere de los saberes expertos pero también de los saberes de la experiencia.

Desde esta perspectiva el trabajo de aprendices de enseñantes porta una gran complejidad, en tanto la enseñanza es una tarea compleja. Tal como lo planteara oportunamente Heidegger enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa dejar aprender. Es así que deviene necesario tener en consideración la simultaneidad de dimensiones que se ponen en juego en el acto pedagógico.

Es interés del taller abordar la multiplicidad del acontecer de las clases en las salas del Nivel Inicial, a partir del acercamiento a la realidad de las mismas, tanto desde los aspectos pedagógicos y vinculares como los didácticos y más instrumentales, si se quiere. Esto se constituye en una base teórica de análisis necesaria para la comprensión del aula, la clase y su relación con la institución. Este abordaje implica un acercamiento al trabajo de los docentes en ejercicio en cuya proximidad los estudiantes aprendices trabajarán. Y aquí es importante señalar que esto no significa “... indicar o mostrar a quiénes se están formando en quién deben convertirse o quién deben llegar a ser ... por el contrario, se trata de que quiénes se encuentran aprendiendo puedan encontrarse y tal vez identificarse con un igual y aprender de él” (Alliaud y Antelo, 2011). Concertando aquellas búsquedas con los saberes contruidos por los estudiantes en sus ensayos, simulaciones y puestas en acto para analizar, deconstruir, reconstruir el oficio. Así es posible apelar a modos de estar siendo maestrxs, estos modos ofrecen la oportunidad de ser recuperados para hacerse visibles para pensarlos, repensarlos, recrearlos, escriturarlos y reflexionar sobre ellos. Todo este trabajo adquiere otra dimensión cuando se realiza colectiva y colaborativamente con otrxs en espacios de discusión e intercambio. Es allí donde se rehabilita y pone en valor el saber de los docentes ubicándolo en igualdad de condiciones con el saber circulante y formalizado producido en diversos ámbitos.

Lo dicho anteriormente no resulta perentorio de pensar fundamentalmente a la educación como un acto profundamente político, ético y estético. En tanto los estudiantes del taller no son sujetos ascéticos sino portadores de signos que responden a diversas perspectivas axiológicas, epistemológicas, ideológicas que serán puestas en juego al momento de observar, dirigir la mirada, pensar y analizar e interpretar el acontecer objeto de estudio.

Por otro lado tampoco es posible dejar de lado cuestiones que tienen que ver con lo propio de la didáctica, ese saber que debiera ser parte de la experiencia de lxs alumnxs del taller para encarar su acercamiento a las prácticas de enseñanza. En este sentido es oportuno retomar palabras de María C. Davini:

“La docencia requiere principios, reglas y criterios básicos de intervención que posibiliten la consecución metódica de los fines y para eso el docente necesita contar con normas generales para la acción práctica de enseñar a partir de las cuales pueda construir su experiencia.” (Davini, 2010)

Lo referido antes va sin riesgo de considerar la enseñanza desde una visión meramente instrumentalista en tanto enseñar nunca es únicamente la aplicación instrumental de una receta, al decir de Davini. “La contribución de la didáctica general como campo de conocimiento permite formular distintos criterios y desarrollos metodológicos en la enseñanza para alcanzar de forma concreta y práctica distintas intenciones educativas.” (Davini, 2010)

## PROPÓSITOS

- Proponer un espacio colectivo de construcción de saberes que posibilite a los alumnos y las alumnas la reconstrucción individual y colectiva de las prácticas de enseñanza en el Nivel Inicial, a partir de la reflexión crítica.
- Brindar las herramientas teórico - metodológicas que permitan a los y las estudiantes interpretar las prácticas de enseñanza observadas en instituciones de Nivel Inicial de la Zona como prácticas sociales, situadas, históricas y contextualizadas intentando propiciar nuevas elaboraciones, desde miradas propias y ajenas, pero a la vez lo más extrañas posibles, favoreciendo la producción de conocimiento tanto a nivel individual como grupal.
- Vivenciar el taller como forma metodológica, que aporta pensar, debatir, leer, jugar; es decir, producir saberes referidos a la Práctica Docente deconstruyendo los saberes naturalizados.

## CONTENIDOS

- La práctica docente en sus múltiples dimensiones. El oficio de enseñar. La enseñanza como tarea artesanal. Modos de ser maestrx. Transmisión. Pasaje intergeneracional de cultura. Lugar de bienvenida a lxs nuevxs.
- El aula como lugar de concreción de la escena pedagógica. Lugar a ser habitado. Escenario de enseñar como experiencia y aprender como experiencia. Espacio y tiempo liberado.
- La clase como espacio de materialización curricular. Diseños curriculares de Río Negro y Neuquén y sus formas de diseñar la enseñanza. La enseñanza y la planificación.
- La clase como lugar de materialización de la enseñanza.

- ✓ Variables didácticas: **Objetivos de la enseñanza. Contenidos de la enseñanza. Estrategias:** actividades o propuestas de enseñanza. Pilares de la pedagogía y de la enseñanza en el Nivel Inicial: *Desde las formas metodológicas:* Multitarea. Construcción de escenarios. Experiencia directa. *Desde los vínculos:* disponibilidad corporal, acompañamiento con la mirada, la escucha atenta. Acciones conjuntas con niños. Acompañar con la palabra: pensar y conversar. El jardín como espacio de cuidado, los afectos. **La evaluación.**
- ✓ Estructuras didácticas: Unidad didáctica. Secuencia didáctica. Proyecto didáctico.
- ✓ El espacio y los objetos. El ambiente alfabetizador. El lugar de lo estético.
- El juego y la enseñanza. La socialización. La autonomía. La confianza.

#### **El trabajo de campo:**

- Recolección de la información: observaciones y entrevistas. Documentos escolares.
- Integración, interpretación y análisis de la información. Reflexiones en torno a la tarea y al material recolectado y analizado. Elaboración de conclusiones.

## **PROPUESTA DE TRABAJO**

### ***En relación al dispositivo del Taller***

Desde este espacio adherimos a la perspectiva de entender el trabajo docente a modo de aprendices de un oficio, de manera artesanal. “Los talleres hoy como ayer han sido y son un espacio de cohesión social, unen a la gente mediante los rituales de una labor compartida. En los talleres se aprende un oficio practicándolo, haciendo junto a otros y con otros” (Sennett, 2009) A partir de este dispositivo podrá analizarse colectivamente los problemas propios del oficio. En el caso particular del Taller II lo que nos compete, la mirada a las prácticas docentes en sus escenarios de desempeño, las aulas en las que se materializan las clases, las que se observarán en situación, las escenas vividas con la ayuda de conceptos y teorías pertinentes provenientes de las distintas disciplinas. De lo que se trata es de integrar los conocimientos formalizados en función de situaciones reales plasmadas en observaciones, clases vividas como estudiantes, como observadoras participantes, escenas de películas, relatos de experiencia, etc. “Es la toma de distancia respecto de la experiencia vivida (por unx mismx o por otrxs), lo que posibilitará discutirla, comprenderla o complejizarla, con fundamento” (Alliaud. 2020) Es así que valoramos la posibilidad de mirar atentamente el acontecer en las aulas, los modos de estar siendo maestrxs que encontramos allí para entrecruzar, tensionar y poner en discusión como dispositivo de formación docente. En primer lugar y atendiendo al trayecto de lxs estudiantes se propone recuperar los contenidos de su formación académica, confirmando valor a sus saberes

de experiencia y otorgando confianza en su trayectoria como aprendices de un oficio a tornarse en observadorxs participantes a modo de investigadorxs de las prácticas docentes en las aulas, discutiendo sobre lo indagado y recolectado en el campo para luego ir definiendo, ensayando, practicando y poniendo en acción en espacios del taller la construcción de sus propios modos de ser docentes.

Es así que se considera al Taller con un potencial excepcional en tanto posibilita “Promover proyectos y trabajos conjuntos, alentar análisis situacionales grupales, puede ser también una manera de formar profesionales, que luego favorezcan el ejercicio profesional. Esta modalidad no sólo alienta la participación por sí misma, sino que proporciona una sensación de objetividad en el propio trabajo. Atenúa las representaciones demasiado heroicas, aumenta el oficio y protege del desgaste... Un objetivo común, una decisión compartida, objetiva, que da seguridad y tranquiliza. Un *nosotros*, los prestos a iniciarse en el mundo de la enseñanza sistematizada, que le dan sentido y pertenencia a la experiencia educativa y nos recuerdan que no estamos solos.” (Alliaud y Antelo, 2011) Y sobre todo atendiendo a que, en la práctica docente en las escuelas, estos espacios no aparecen de manera espontánea.

Formar docentes que puedan pensar, crear, sentir y trabajar con otrxs se torna dificultoso si en la misma formación no se han vivenciado, no se han experimentado procesos de estas características. No se trata de repetir la importancia de trabajar colectivamente sino de experimentarlo. Experimentar también la posibilidad de pensar sobre lo que se hace.

El estudiante practicante necesita el saber disciplinar, el saber de expertxs, pero fundamentalmente necesita de un saber que hace que todo ese saber externo pueda crearse y recrearse al servicio de situaciones específicas de enseñanza. Una dimensión de la enseñanza que no solo tiene que ver con el pasaje o la transmisión, sino con la producción de un saber pedagógico, que se produce en situación, que está asociado a lo que va pasando, a lo inesperado. Ese saber tiene que ser recuperado en instancias diferentes a la clase, en relación con lo que puede recuperarse de lo que se hizo para escriturar, para objetivar, para reflexionar no en la soledad de lo individual sino en espacios compartidos, en espacios colectivos de intercambio, de discusión con otrxs.

El taller también ofrece el acercamiento al uso de herramientas, aparatos, instrumentos y procedimientos. Vale aquí preguntarnos cuáles son estos en la tarea de la enseñanza. Pensamos en los saberes, los conocimientos, las maneras o estrategias de ofrecer esos saberes, entre otros.

Otra posibilidad que se puede explorar en este espacio es abrir encuentros en los que participen estudiantes en formación con docentes experimentados. En esas instancias se pueden realizar análisis de situaciones de aula en los que se integren distintos saberes, habilidades y conocimientos asociados con los diferentes recorridos o trayectorias vividas por los sujetos.

Y finalmente el trabajo artesanal tiene que ver con aprender de las experiencias de otrxs, plasmadas en distintos formatos, pero también con aprender experimentando, como se aprende un oficio, aprender del trabajo que se hace, sobre la propia experiencia.

### ***Modalidades de trabajo***

En instancias de taller en el trabajo en comisiones se abordarán los ejes de contenidos. Incluidos los que implican el enfoque etnográfico que provean las herramientas para la realización del trabajo de campo. Paralelamente se ofrecerán instancias de abordaje de núcleos conceptuales en encuentros teóricos.

Por otra parte, se llevará adelante el Trabajo de Campo en las salas de Instituciones de Nivel Inicial de la zona donde se insertarán por duplas de estudiantes como observadores participantes (20 horas de observación en jardines durante dos semanas). Donde se indague acerca de los modos de estar siendo maestrxs que encuentren allí, los supuestos, las configuraciones de pensamiento que subyacen en los dichos y las acciones, las propuestas de enseñanza, los aspectos ideológicos y éticos y los aspectos didácticos instrumentales. La observación será registrada mediante “notas de campo” y relatos de lo capturado. También se llevarán adelante entrevistas a la/s maestra/s de sala y a otrxs actores involucradxs.

El material de campo será insumo de análisis reflexivo en triangulación con los elementos conceptuales y propuestas bibliográficas abordados en el taller y los aportados por otros espacios de formación.

Elaboración de trabajos prácticos y de diseño y puestas en escena de estrategias metodológicas y de un informe final del trabajo de campo y análisis reflexivo de lo observado tensionando con sus saberes.

Desde este encuadre, en el taller, la teoría siempre está referida al valor que tiene de proporcionar marcos conceptuales a través de los cuales sea posible repreguntarse y analizar las prácticas para luego asimilarlas y reelaborarlas de acuerdo a las acciones reales y efectivas. (Davini, 2015)

Lxs estudiantes presentarán informes parciales de cada instancia del taller, el proyecto de trabajo que llevarán adelante y -al finalizar- una evaluación del mismo.

## **EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN**

Se realizará un acompañamiento y seguimiento del desarrollo del taller para trabajar tanto las cuestiones académicas como aquellos aspectos subyacentes que pudieran posibilitar u obstaculizar el mismo.

Se harán evaluaciones parciales al culminar diferentes etapas de la propuesta de trabajo, tanto en forma individual como grupal. Se tendrán en cuenta los registros de campo efectuados y los correspondientes informes analíticos de los mismos, así como la participación y la lectura del material bibliográfico en los encuentros del taller.

**La acreditación del taller se logrará con**

- ✓ 80% de asistencia a los encuentros de comisiones
- ✓ 100% de asistencia a los jardines en los días y horarios acordados con lxs respectivxs maestrxs. Sólo se admitirán inasistencias debidamente justificadas.
- ✓ Aprobación del análisis reflexivo del material de campo.
- ✓ Entrega de todos los trabajos –escritos, orales, digitales- solicitados por lxs profesorxs a cargo de las comisiones.
- ✓ Presentación y aprobación de un Trabajo Final escrito.
- ✓ Exposición y aprobación, en instancia de coloquio, del Trabajo Final en situaciones que así lo requieran.

## BIBLIOGRAFÍA<sup>1</sup>

ABRAMOWSKY, Ana (2010) *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Bs. As. Paidós.

ALLIAUD, Andrea (2017) *Los artesanos de la enseñanza*. Bs. As.: Paidós.  
Cap. 2. Sobre la enseñanza: Recuperar la perspectiva de oficio.

ALLIAUD, Andrea (2021) *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Bs.As. Paidós

ALLIAUD, Andrea y ANTELO, Estanislao. (2011). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Bs. As: Aique grupo editor.

ANIOVICH, R. y MORA, S. (2010) “Estrategias de enseñanza”: Otra mirada al quehacer en el aula. Bs.As. Aique

BLANCO, N. (1994) *Las intenciones educativas en Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga. Aljibe

BARCENA, F. y MELICH, J.C. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. 3-Ricoeur, P. Educación y Narración Bs.As. Paidós

BRAILOVSKY, D. (2022) *Didáctica del Nivel Inicial. En clave pedagógica*. Bs.As. Novedades Educativas

BRAILOVSKY, D. (2020) *Pedagogía del Nivel Inicial. Mirar el mundo desde el jardín*. Bs.As. Novedades Educativas

BRAILOVSKY, D. (2013) “Pedagogías lúdicas: críticas, ideas y reflexiones” En Rev. Novedades Educativas Nº 272.

CONTRERAS DOMINGO, José (2009): “Prólogo”, en Skliar y Larrosa, *Experiencia y alteridad en Educación*. Rosario. Homo Sapiens.

DAVINI, María Cristina (2015) *La formación en la práctica docente*. Bs. As. Paidós.

DIEZ NAVARRO, M. C. (2013) El maestro debe preguntarse: ¿Qué les puedo dar? Cuadernos de pedagogía. Nº 434

DISEÑO CURRICULAR PARA EL NIVEL INICIAL. Provincia de Neuquén (1995)

DISEÑO CURRICULAR PARA EL NIVEL INICIAL. 1.0 (2019) Ministerio de Educación de Río Negro

EDELSTEIN, Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs.As. Paidós.

EDWARDS, V. (1995) *Comp. “La escuela cotidiana”*. Fondo de Cultura Económica, México.  
ROKCWELL, E. Las formas del conocimiento en el aula.

GRECO, Ma. Beatriz (2012) *Emancipación, educación y autoridad*. Bs.As. Noveduc.  
Cap. 4. La autoridad emancipatoria y sus escenas: Despliegues en el lugar de la enseñanza.

GUBER, Rosana (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.  
Cap. 3. La Observación Participante.

#### Cap. 4. La entrevista etnográfica o el arte de la “no directividad”

KAMII, C. (1984) “El número en la educación preescolar”. Aprendizaje Visor, Madrid.  
La autonomía como fin de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget.

LAGUIA, M.J. y VIDAL, C. (1998) Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años) Graó, Barcelona.

LAIME FERRUFINO, A. X. (2006) “Orientaciones sobre la elaboración de material educativo para la alfabetización”: Trabajo presentado para el diplomado en alfabetización integral. Cochabamba, BOLIVIA. Ficha de Cátedra MATERIAL DIDÁCTICO para uso interno del Taller de Lectura de la Práctica Docente II del Prof. de Nivel Inicial de la FCE-UNCo, 2015.

LITWIN, Edith (1998) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Argentina: Paidós

El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda.

SOUTO, Marta. La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal.

EDELSTEIN. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo.

MALAJOVICH, A. (comp.) (2000) Recorridos didácticos en la educación inicial Paidós Buenos Aires.

MEIRIEU, P. (1998) A mitad de recorrido: por una verdadera “Revolución Copernicana” en Pedagogía. En “Frankenstein educador”. Barcelona. Ed Laerte.

NICASTRO, Sandra (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.

Cap.1: 1.1: Sobre el significado de revisitar.

PITLUK, Laura (2006) *La planificación didáctica en el jardín de infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo*. Rosario: Homo Sapiens

Introducción

Cap. 1. La planificación como herramienta de trabajo.

Cap. 2. El encuadre de la planificación.

PUJOL MAURA Y FIGUERES CASANOVAS (1989) Los rincones de trabajo en Cuadernos de Pedagogía Nº 156.

RATTERO, C. (2007) Ser maestro ¿vale la pena? Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

RIMOLI, M. del C. y ROS, N. (1999) Rutinas y situaciones didácticas. En La Educación en los primeros años Nº 52.

RIVAS FLORES, J. I. (2004) Revista Epsilon S.A.E.M.” Andalucía. Thales  
¿De qué conocimiento hablamos?

SACRISTÁN, J. G. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1994) “Comprender y transformar la enseñanza”. Morata, Madrid.  
¿Qué son los contenidos de la enseñanza?

SACRISTÁN, J.G. (1991) Los materiales y la enseñanza en Cuadernos de pedagogía 194

SANTOS GUERRA, M. (1991) ¿Cómo evaluar los materiales? en Cuadernos de pedagogía 194

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2000) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica*. Santa Fe: Homo Sapiens

SKLIAR, Carlos. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Bs. As: Editorial Noveduc.

CONTRERAS DOMINGO. Prólogo

SKLIAR, C. Cap. 2 "De la herencia y los herederos. De la fidelidad y la infidelidad educativa."

SKLIAR, C. & LARROSA, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO  
LARROSA, J Cap. 1.: Experiencia y Alteridad en educación.

SOTO, C. y VIOLANTE, R. (2011) *Políticas de enseñanza y definiciones curriculares*. MEN – Argentina.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de sentidos en investigación*. Barcelona: Paidós.

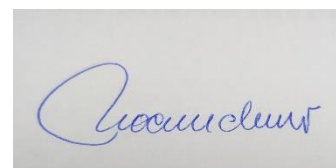
Notas de Campo

TORRES. *Globalización e interdisciplinariedad: un currículum integrado*. Morata, Madrid.  
La planificación de un currículum integrado.

TORRES SANTOMÉ, J. (2002) "La socialización infantil a través del juego y el juguete: Discursos explícitos y ocultos sobre el juego en las instituciones escolares" En M. A. Pereyra, J. C. González Faraco y J. M. Coronel: *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid. Akal – Universidad Internacional de Andalucía.

VALERA VILLEGAS, G. (2001) "Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto". En *Educere*, año 5, Nº13.

VIOLANTE, R. (2013) "La multitarea y la construcción de escenarios. Dispositivos pedagógicos privilegiados para organizar la enseñanza en la Educación Inicial" Conferencia. Congreso de Educación Inicial. "El Nivel Inicial, encuentros y apuestas entre la formación y el oficio docente" Escuela Normal superior Nº 3 "Mariano Moreno" Rosario. Sta. Fe.



**PROF. NOEMI MACKOW**

---

<sup>1</sup> La bibliografía es amplia. Alguna será de lectura obligatoria, otra se trabajará en casos particulares. También de acuerdo a las necesidades que demande el desarrollo de la propuesta se incorporará bibliografía específica