



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CATAMARCA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE GESTIÓN PRIVADA

DISEÑOS CURRICULARES

PROVINCIALES

PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

INICIAL

PROFESORADO

DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Versión sujeta a aprobación del INFOD

Catamarca

2009

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador de la Provincia de Catamarca

Ing. Agrim. Eduardo Brizuela del Moral

Vice-gobernadora

Dra. Lucía Corpacci

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Ing. Agrim. Eduardo Galera

Subsecretaria de Educación

Mgter. Silvia Arréguez

Director Provincial de Educación Superior

Lic. Jorge García

Directora Provincial de Educación Pública de Gestión Privada

Prof. María Cristina Bustamante de Varela

Directora Provincial de Educación Polimodal y Regímenes Especiales

Prof. Claudia Martínez

Director Provincial de Educación General Básica

Prof. Marcelo Casas

Directora Provincial de Educación Inicial

Lic. Raquel Cusillo Cor

Directora de Planeamiento Educativo

Lic. Adriana Alderete de Sosa

DISEÑOS CURRICULARES PROVINCIALES PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

	Pág.
ÍNDICE	
PRESENTACIÓN	7
DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	8
MARCO GENERAL	8
Regulaciones Político-Normativas Provinciales de la Formación Docente	8
Política Educativa Jurisdiccional en Formación Docente Inicial	10
El Sistema Formador Docente Provincial	10
Los Diseños Curriculares de las Instituciones de Formación Docente	12
MARCO REFERENCIAL DEL DISEÑO JURISDICCIONAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL	13
REFERENTES CONCEPTUALES:	13
Acerca de la Sociedad	13
Acerca de la Escuela	14
Acerca de la Educación	15
Acerca del Conocimiento	15
Acerca del Aprendizaje	16
Acerca de la Enseñanza	16
Acerca del Currículo	17
Acerca de los Sujetos de la Formación Docente Inicial	18
Acerca de las Prácticas Profesionales	19
PRINCIPALES DESEMPEÑOS PROFESIONALES	24
ORGANIZACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR	25
Campos de Formación	25

Formatos Curriculares	26
Talleres Integradores: Criterios para su organización	28
Componentes de las Unidades Curriculares	29
ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	31
UNIDADES CURRICULARES EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	40
Pedagogía	40
Didáctica General	42
Sociología de la Educación	44
Psicología Educacional	46
Oralidad, Lectura y Escritura	49
Historia Argentina y Latinoamericana	51
Historia y Política de la Educación Argentina	54
Filosofía para la Educación	56
Tecnologías de la Información y de la Comunicación	59
Formación Ética y Ciudadana	61
UNIDADES CURRICULARES EN EL CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	65
ALCANCES DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE	65
El Instituto Formador y las Escuelas Asociadas	66
Equipos Docentes	67
El Rol del Estudiante como Futuro Docente	68
De la Organización de los contenidos de los ejes en el Campo de la Práctica Profesional	69
Prácticas: Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios	72
Prácticas: Currículo y Programación de la Enseñanza	75
Prácticas de la Enseñanza	78

Residencia Pedagógica	80
UNIDADES CURRICULARES EN EL CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA	84
Matemática	84
Lengua y Literatura	87
Ciencias Sociales	89
Ciencias Naturales	91
Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria	94
Sujetos de la Educación Primaria	95
Didáctica de la Lengua y Literatura	98
Didáctica de la Matemática	100
Alfabetización Inicial	102
Didáctica de las Ciencias Sociales	105
Didáctica de las Ciencias Naturales	108
Área Estético Expresiva I: Lenguaje Corporal o Teatro	110
Área Estético Expresiva II (Lenguaje Musical o Plástico Visual)	117-120
Tecnologías de la Información y la Comunicación como Herramienta Pedagógica	123
Educación Sexual integral	125
PROPUESTAS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL: CRITERIOS PARA SU CONSTRUCCIÓN	128
ORIENTACIONES PARA EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN Y REAJUSTE PROGRESIVO DEL DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL	128
CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR	129
RÉGIMEN ACADÉMICO DE ESTUDIANTES	131
CORRELATIVIDADES MÍNIMAS	133
ORIENTACIONES:	135
En Educación Rural	135

En Educación Permanente de jóvenes y Adultos	140
En Educación Domiciliaria y Hospitalaria	145
En Educación en Contextos de Privación de la Libertad	149
FUENTES DE REFERENCIA	154

PRESENTACIÓN

La construcción del ***Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria***, es el resultado del trabajo de un ***Equipo Curricular*** conformado por iniciativa de la Dirección de Educación Superior y de la Dirección Provincial de Educación Pública de Gestión Privada de la Provincia de Catamarca, con el aval y acompañamiento del Instituto Nacional de Formación Docente (I.N.Fo.D.).

La participación y el aporte de autoridades educativas provinciales, directivos y docentes de los Institutos de Formación Docente de la Provincia y la tarea desarrolla por el Equipo Curricular, constituyen un hecho importantísimo, tanto desde el punto de vista técnico como político, que implica un alto grado de responsabilidad y compromiso por parte de cada uno de los actores intervinientes.

Este proceso de producción involucra decisiones referidas a las formas de comprender las prácticas docentes, los campos disciplinarios, el conocimiento de los sujetos de la formación, las instituciones en las que dichos procesos tienen lugar y su articulación en un contexto espacio-temporal determinado. En este marco, la propuesta se erige fuertemente anclada en la historia y realidad sociocultural actual de la provincia.

En el proceso de generación de alternativas curriculares fueron consideradas las implicancias organizacionales, institucionales, presupuestarias, de formación de recursos y las trayectorias de los sujetos destinatarios de la formación docente, en el marco del reconocimiento a la singularidad de la jurisdicción, desde la perspectiva histórico sociocultural y de la política educativa nacional establecida para el Nivel Superior.

DISEÑOS CURRICULARES PROVINCIALES PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARCO GENERAL:

Regulaciones Político-Normativas de la Formación Docente

El marco normativo que regula la formación docente se establece en la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, el Plan Nacional de Formación Docente y los Lineamientos Curriculares Nacionales, aprobados, respectivamente, mediante Resoluciones N° 23/07 y 24/07.

La Ley de Educación Nacional en el artículo 71 prescribe que la formación docente *“tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de apren*

dizaje de los/as alumnos/as.” El Estado Nacional y las Provincias tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras, en el diseño de planes de estudio y la aplicación de reglamentaciones específicas relacionadas con los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia.

El Instituto Nacional de Formación Docente (I.N.Fo.D.) es el organismo regulador a nivel nacional de la formación docente en el país y tiene entre sus funciones el desarrollo de políticas y lineamientos curriculares básicos de la Formación Docente Inicial y Continua, según lo establece el inciso d), del artículo 76 de la Ley de Educación Nacional.

Los objetivos de la política nacional de Formación Docente concertados en Mesa Federal, se encuentran definidos en el artículo 73 y establecen:

- a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.
- b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo con las orientaciones de la presente ley.
- c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.
- d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.
- e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias.

- f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua.
- g) Acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia.
- i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.

Por su parte, los Lineamientos Curriculares Nacionales, aprobados mediante Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación, otorgan integración, congruencia y complementariedad a la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones, logrando mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre carreras y entre jurisdicciones, garantizando, de este modo, el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados.

De acuerdo con la normativa citada, los criterios tomados en cuenta para la elaboración del Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial, son:

1. Duración total: 2600 horas reloj equivalentes a 3900 horas cátedras distribuidas en 4 años académicos.
2. Propuestas de Definición jurisdiccional hasta un máximo del 10% de la carga horaria total.
3. Organización curricular en tres campos de conocimiento, en cada año académico:
 - **Formación General**
 - **Formación Específica**
 - **Formación en la Práctica Profesional**
4. Residencia Pedagógica en el 4° año de estudios.
5. Distribución porcentual de la carga horaria de los campos:
 - Formación General: entre el 25% y el 35% de la carga horaria total.
 - Formación Específica: entre el 50% y el 60%.
 - Formación en la Práctica Profesional: entre el 15% y el 25%.
6. Campo de la Formación General:
 - Organización disciplinar
 - Presencia de las siguientes unidades curriculares: Filosofía, Historia Argentina y Latinoamericana, Sociología de la Educación, Pedagogía, Didáctica General, Historia y Política de la Educación Argentina, Psicología Educacional, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Formación Ética y Ciudadana, Propuestas variables o complementarias (definidas a nivel jurisdiccional).
7. Campo de la Formación Específica: Comprende:
 - Formación en el estudio de los contenidos de Enseñanza considerando la organización epistemológica que corresponde al Diseño Curricular de la Educación Inicial.
 - Formación en las didácticas específicas centradas en los marcos conceptuales y las propuestas didácticas particulares de una disciplina o área disciplinar y las tecnologías de enseñanza particulares.
 - Una unidad curricular específica para Alfabetización Académica.
 - Formación en los Sujetos de la Educación Inicial.
 - Un seminario/taller de Educación Sexual Integral.

8. Campo de la Formación en la Práctica Profesional:
- Presencia de la práctica desde el inicio de la formación hasta 4° año, culminando con la residencia pedagógica integral.
 - Integración de redes institucionales entre los Institutos de Formación Docente (I.F.D.), como también entre éstos y las escuelas asociadas.
 - Articulación con otras organizaciones sociales y educativas de la comunidad.
 - Desarrollo de proyectos de trabajo consensuados y articulados entre los I.F.D., las Escuelas Asociadas y las organizaciones sociales.
 - Desarrollo de prácticas y residencia en ámbitos escolares diversificados.
 - Inclusión de las Tecnologías de la Comunicación y la Información en la formación en la práctica profesional.
9. Organización del Diseño Curricular:
- Variedad y pertinencia de formatos diferenciados en las unidades curriculares: materias o asignaturas, seminarios, talleres y prácticas docentes.
 - Viabilidad y pertinencia de las unidades curriculares opcionales.
 - Variedad y pertinencia de los Sistemas de Evaluación y Acreditación de las unidades curriculares.
 - Flexibilización en el trayecto de formación con un Sistema de Correlatividades Mínimas.

Políticas Educativas Jurisdiccionales en Formación Docente Inicial

La planificación del sistema de formación docente, los recursos humanos que requiere el sistema educativo y las políticas educativas, están estrechamente vinculadas para garantizar el logro de los propósitos y funciones públicamente asignadas al sistema formador y a las instituciones educativas.

Los Institutos de Formación Docente cumplen una función indispensable en tanto como actores políticos que participan en la definición de las políticas de formación de los recursos humanos del sistema educativo como también de la implementación de esas políticas mediante regulaciones.

La política curricular en la jurisdicción, busca también planificar la distribución e implementación de las ofertas formativas intersectorialmente, atendiendo las políticas nacionales, las necesidades locales y la trayectoria y ubicación socio-territorial de los Institutos Superiores.

El Sistema Formador Docente Provincial

Para atender a una población dispersa en el extenso territorio provincial, la jurisdicción cuenta con un total de veinticuatro institutos superiores de los cuales, ofrecen carreras de formación docente, catorce instituciones de gestión estatal y cinco de gestión privada.

El Sistema Formador Provincial es relativamente pequeño, en términos cuantitativos, considerando la dispersión geográfica, la coexistencia de ofertas de formación docente y técnica y las diferencias en términos de trayectorias institucionales que, entre otros factores, lo convierten en un sistema complejo

por las historias y tradiciones escolares que se expresan en debilidades y fortalezas.

El Sistema de Educación Superior en la provincia se ha configurado históricamente, aún antes de la Reforma de los '90, a partir de la cual, dos procesos asociados han generado políticas específicas para el nivel superior:

- La Ley N° 24149/92 de Transferencia de Servicios Educativos Nacionales a la jurisdicción, en el período 1993-1995, centrada en la reconversión de las Ex Escuelas Normales.

- El Plan de Reordenamiento de las Ofertas que se llevó a cabo en forma inmediata para iniciar el proceso de la Acreditación Institucional y de Carreras que establecían los Acuerdos Federales derivados de la aplicación de las Leyes Federal de Educación N° 24195/95 y de Educación Superior N° 24521/95.

Los siguientes criterios se toman en cuenta en la jurisdicción en relación con la planificación de ofertas de las instituciones de formación docente:

- A) **La especialización de las instituciones formadoras** (de acuerdo con el nivel para el cual forma docentes y/o de acuerdo con un área disciplinar), este criterio responde a la trayectoria institucional, los recursos humanos especializados en alguna disciplina o nivel del sistema, la concentración de recursos humanos y materiales, la producción de investigaciones relacionados con temas y problemas específicos, la conformación de bibliotecas actualizadas en la especificidad de la oferta institucional (por ej. Educación Inicial, Primaria y/o disciplinar) y la organización de centros documentales y laboratorios pedagógicos.
- B) **La diversificación de la oferta de formación inicial:** este criterio es transversal en todos los I.F.D. de la provincia, dado que las ofertas responden a un sistema mixto: formación docente y técnica.
- C) **El área/zona de influencia y las demandas educativas de la comunidad:** consiste en el relevamiento de las áreas de vacancia y las necesidades y demandas de la comunidad, conjuntamente con la matrícula de los aspirantes a la docencia.

Las metas educativas para el nivel superior se organizan en tres ejes estructurantes:

- La profesionalización y jerarquización docente.
- Mejoramiento de la calidad de la formación docente inicial y continua.
- Mejoramiento de las condiciones laborales y salariales docentes.

En el Nivel Superior las definiciones políticas están direccionadas al reordenamiento del sistema formador a partir de aplicación de la Ley de Nacional de Educación, en consecuencia, el desarrollo de Políticas y Lineamientos Estratégicos para la Formación Docente y Técnica acordados federalmente, establecen el rumbo para la planificación de nuevas ofertas y funciones de los Institutos Superiores.

En este sentido, la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley Educación Nacional, establecen **pautas de incremento en la inversión educativa** para el tratamiento de las prioridades de la Formación Docente Provincial.

La Dirección de Educación Superior, se propone iniciar una planificación estratégica para las instituciones, fortaleciéndolas en su desarrollo:

- **Institucional**, a través de la búsqueda de la integración del sistema formador.
- **Curricular**, en procura de la mejora de los planes de estudios, la investigación y mejora de las prácticas docentes.
- **Profesional**, articulando capacitación, educación en servicio y necesidades de las escuelas.

De esta manera se procura mejorar los servicios educativos de todos los niveles del sistema educativo provincial de acuerdo con las líneas de acciones previstas por el Instituto Nacional de Formación Docente.

Los Diseños Curriculares de las Instituciones de Formación Docente

Se reconoce en el Programa de Transformación de la Formación Docente (P.T.F.D.) un dispositivo organizacional y curricular ordenador.

Casi todos los Diseños Curriculares y Planes de Estudio vigentes aprobados mediante Resoluciones Provinciales son propuestas jurisdiccionales a excepción de algunas carreras que cuentan con diseños curriculares institucionales.

Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales vigentes fueron elaborados a partir de los Lineamientos Curriculares Provinciales propuestos por el Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación (P.R.I.S.E. 1997 - 1999).

La organización de los diseños curriculares tienen las siguientes características:

- La duración de la carrera es de tres años académicos para los Profesorados de Educación Inicial y Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica. En el caso de los Profesorados para el Tercer Ciclo de la EGB y Educación Polimodal, la duración de la carrera es de 4 años académicos y 2800 hs reloj como mínimo. En todos los casos, la cantidad de espacios curriculares oscila entre 31 a 41.
- Los Campos de Formación son los siguientes:
Formación General
Formación Específica
Formación Orientada: en este campo se incluye la Práctica Profesional. El trayecto abarca cada año académico con ejes estructurantes: el contexto sociocultural, la institución educativa, el currículo y el aula, concretándose, en este último, la instancia de Residencia Pedagógica.
- En cuanto a los formatos curriculares, la tendencia ha sido organizarlos por módulos, aunque también se admiten otros formatos tales como asignaturas, seminarios y talleres.

Las trayectorias institucionales denotan diversos tiempos y temáticas a partir del desarrollo de las **funciones de formación, capacitación e investigación.**

La articulación entre la **Formación Docente Inicial y la Formación Docente Continua**, llevadas a cabo en los últimos años, mediante la ampliación de funciones de las instituciones formadoras de docentes, es analizada en la Resolución del Consejo Federal de Educación (C.F.E.) N° 30/07 en el Anexo 1 que expresa: *“para evitar la superposición de esfuerzos para cubrir las mismas necesidades o para evitar que algunas necesidades del sistema queden siempre vacantes, será necesario considerar la ampliación y diversificación de funciones en la escala del sistema formador y no sólo de cada una de las instituciones”*, todo ello, dependiendo de las respectivas previsiones en cuanto a condiciones institucionales y laborales que dicha ampliación de funciones requiera.

La revisión de la Formación Docente que se inscribe hoy en el proyecto de superar la fragmentación, tanto del sistema formador como del sistema educativo, concibe que, la tarea docente, no se agota en la transmisión de los conocimientos curriculares, sino en la invención de un espacio común donde ese proceso sea posible.

MARCO REFERENCIAL DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

REFERENTES CONCEPTUALES

Acerca de la Sociedad:

Ante el debilitamiento del Estado-Nación como articulador de la vida social y como operador simbólico de sentidos homogeneizantes, las instituciones ligadas con su proyecto, particularmente la escuela, ven alteradas su sentido. Con ello, la consistencia de la institución escolar queda afectada, generando una sensación de crisis -entendida como efecto de complejas transformaciones de nuestro tiempo- que hoy fácilmente podemos constatar.

Estas transformaciones repercuten en los proyectos escolares y en el complejo entramado de historias de vida y trayectorias institucionales. Los procesos de globalización e individualización se tornan fundamentales –aunque no suficientes- para comprender los nuevos escenarios. Ambos procesos se encuentran estrechamente relacionados con las nuevas tecnologías como también con las condiciones de actuación de sus miembros que cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en hábitos y rutinas determinadas (Bauman, 2006). Esto no sólo afecta los valores tradicionales sino también la dilución de certezas y sentidos.

La globalización alude a un proceso complejo que al mismo tiempo homogeneiza e individualiza, totaliza y fragmenta, integra y margina, articula y disgrega, y se presenta como amenaza, pero también como oportunidad (Arellano y Ortega Ponce, 2004). El desarrollo tecnológico ha permitido una intercomunicación inusitada como incalculable al punto que se han modificado las relaciones establecidas entre las dimensiones de espacio y tiempo. Hoy podemos ver como se enlazan los lugares lejanos de tal manera que algunos

acontecimientos locales son afectados por acontecimientos que ocurren en lugares remotos y distantes (Giddens, 1994). La globalización de la economía y cultura se encuentra ligada a este desarrollo. Vivimos en sociedades de economías desindustrializadas, dominadas por el flujo de capitales globalizados donde se impone con fuerza la flexibilización de las condiciones laborales (Beck, 1998). La movilidad e inestabilidad generalizada de las relaciones laborales, de las carreras profesionales y de las protecciones asociadas al estatuto del empleo, generan por un lado, la descolectivización y aumento de inseguridad social y, por el otro, reindividualización y reinvención de estrategias personales (Castel, 2004).

La compleja red de instituciones y normativas que se constituían en garantes del orden de la sociedad moderna y conformando un denso entramado ético e institucional responsable de la regulación de las conductas, se encuentra hoy profundamente debilitado. Dubet y Martuccelli (1999) señalan que el desdibujamiento de lo social da lugar a la emergencia de una sociedad individualizada. Estos postulados son abordados por Elías (1990) y Bauman (2001).

El futuro se ordena según un cálculo de riesgo, creando nuevas regulaciones, nuevos intereses, configurando nuevas subjetividades, en este escenario de pérdida de las certezas y seguridades, el declive de la capacidad instituyente de las instituciones -entre ellas la escuela-, tanto como las persistentes situaciones de vulnerabilidad, exclusión social y fragmentación. Las transformaciones contemporáneas, sociales, políticas y económicas, nos invita a repensar la práctica y la formación de los docentes.

Acerca de la Escuela

La Escuela concebida como agente cultural, debe analizar en forma rigurosa las expectativas sociales y trabajando a partir del contexto sociocultural, centrando su atención en los problemas de nuestro tiempo.

Se considera a la escuela - institución privilegiada desde la modernidad- como una institución con intención hegemónica de reproducir el orden social imperante, como un lugar de transmisión y reproducción; pero a la vez también de creación, producción y promoción del saber y de discursos.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) caracterizan a la escuela como cruce de culturas. La tensión entre la tendencia a homogeneizar a través de la definición de opciones de cultura legítima para la transmisión y la heterogeneidad socio-cultural de los sujetos que la constituyen generan un problema que se objetiva en prácticas de exclusión.

Así, en las instituciones escolares se identifican también espacios de luchas y tensiones entre culturas diversas por los modos particulares en que los sujetos perciben e interpretan la trama de significados que constituyen la cultura, las trayectorias y posiciones sociales diferenciales, la diversidad de estrategias y prácticas. Signos, entre otros, de diversidad inherentes a los sujetos sociales que intervienen en la vida cotidiana institucional. Asimismo, y en simultaneidad, se puede reconocer su valor formativo como espacio de

enseñanza y aprendizaje y su valor como espacio material y simbólico, en los procesos de constitución de los sujetos sociales.

En las interacciones cotidianas, los sujetos sociales suelen desempeñar sus papeles, en un marco de tipificación de los roles institucionales, de estereotipos y rituales que no suelen cuestionarse por considerarse constitutivos de la cultura escolar. A la vez, pueden reconocerse variados modos de corrimiento de las prescripciones, construyéndose estrategias desde diversos lugares que irrumpen contra el orden establecido, instalan el conflicto y abren espacios a confrontaciones, resistencias y a múltiples negociaciones cotidianas.

Acerca de la Educación

La Educación, como la cultura en general, está implicada en procesos de transformación de la identidad y la subjetividad. Es preciso educar para un mundo intercultural, lleno de matices y contrastes, rompiendo la homogeneidad de continentes y países. Entender y valorar el mundo diverso en el que vivimos, un mundo global a donde la circulación de informaciones se realiza con gran rapidez, requiere integrar, contextualizar y problematizar la realidad, abriendo al mismo tiempo los problemas al interjuego de escalas temporales y espaciales; para superar visiones etnocéntricas y dar lugar al relativismo y el reconocimiento de la otredad.

Al respecto, Moacir Gadotti (2003) señala, siguiendo el pensamiento freiriano, que *“la educación tiene como fin la liberación, la transformación radical de la realidad para mejorarla, para volverla más humana, para permitir que hombres y mujeres sean reconocidos como sujetos de su historia y no como objetos”*.

Acerca del Conocimiento

El Conocimiento es el resultado de un proceso de creación e interpretación social. Se enfatiza el carácter construido e interpretativo del conocimiento. No hay una separación rígida entre conocimiento académico y escolar y cotidiano de las personas implicadas en el currículo. Desde esta perspectiva, es cultural en la medida en que se constituye en un sistema de significación. Asimismo, como sistema de significación, todo conocimiento está estrechamente vinculado con relaciones de poder.

El conocimiento, desde la perspectiva de la enseñanza, adquiere un estatuto epistemológico peculiar que explica la transposición del saber enseñar en saber enseñado; al mismo tiempo, requiere una comprensión del modo como los sujetos se vinculan con el saber para producir el mundo y producirse a sí mismos; entender y entenderse; transformar y manipular las cosas, producir sentido y utilizar signos. Es decir, realizar operaciones de transformaciones de las cosas y de sí mismos (Guyot, 1999).

El conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado. La adquisición de conocimiento no es una simple cuestión de absorber conocimiento. Por el contrario, las cosas que se suponen categorías naturales, como “cuerpos de conocimiento”, “aprendices”, y “transmisión cultural”, requieren reconceptualización como productos culturales y sociales (Seth Chaiklin y Jean Lave, 1996).

Acerca del Aprendizaje

Se sostiene que no podemos pronosticar el potencial de aprendizaje o desarrollo de un sujeto por fuera de la situación o situaciones que habita, habitó y habitará y de los sentidos posibles que los sujetos puedan constituir en su seno. La reflexión sobre el carácter situacional de desarrollo subjetivo debe ser complementada con una reflexión sobre el carácter histórico, cultural, políticamente específico que adquiere la organización del aprendizaje y sus desarrollos a partir de las prácticas escolares modernas (Baquero, 2000).

En toda situación de aprendizaje el sujeto pone en juego sus aprendizajes cotidianos, contenidos simbólicos y representaciones acerca del aprendizaje, que inciden en la valoración que hace de sí mismo y que, por haber sido incorporados en procesos de socialización, tienen efectos duraderos y resistentes al cambio. Se trata de modalidades históricamente acuñadas que se expresan en modos de operar y comportarse y cuya significación es histórica y subjetiva.

Entendido el aprendizaje en la formación como proceso de transformación sucesiva del que aprende, se debe partir del análisis de los propios procesos de aprendizaje, de la comprensión de la subjetividad e historia de vida, de las representaciones, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza misma del quehacer educativo y de las relaciones que ha construido. Experiencias que comprometen al estudiante en el uso de habilidades de pensamiento crítico para construir activamente el conocimiento y reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y razonamiento.

Lo que se aprende es siempre complejamente problemático. El aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo en todo momento (Seth Chaiklin y Jean Lave, 1996).

Acerca de la Enseñanza

La tarea será reconstruir, revelar el proceso de naturalización del mundo cultural y social.

Se concibe a la enseñanza como una práctica social, política, ética, teórica, técnica y epistemológicamente justificada que adquiere sentido en tanto se preocupa por promover procesos de comprensión-apropiación de conocimientos sustantivos para la construcción de versiones y para comprensión de los mundos natural, social y cultural, situándose críticamente

en ellos para producir nuevos mundos posibles connotados por la justicia en sus diversas manifestaciones (Bruner, 1998).

La enseñanza es una práctica social intencional, reflexiva, con cierto grado de sistematicidad. Al ser una práctica social está condicionada por su historicidad y su contexto geográfico, cultural y político. Tiene, además, el rasgo de ser una actividad institucionalizada con alguna regularidad y uniformidad de sus pautas de acción, distribución de roles, tareas, tiempos y espacios. En este contexto, el aula es el principal escenario, pero no el único, donde se ejercen las prácticas docentes.

Acerca del Currículo

Se entiende el Currículo como un campo de lucha en torno a la significación y la identidad. Tanto el conocimiento como el currículo constituyen campos culturales, por lo tanto, son campos sujetos a la disputa y a la interpretación en los que diferentes grupos intentan establecer su hegemonía.

El currículo es un mecanismo cultural, es una invención social, consecuentemente, el contenido del currículo es una construcción social.

Según Bolívar (1999), *“el curriculum es un concepto profundamente sesgado en su valoración, lo que significa que no existe al respecto un consenso social, ya que existen opciones diferentes de lo que deba ser”*. Quizás en este punto sea importante señalar que en cada una de las diferentes definiciones de lo curricular, complementarias o no, se construyen posiciones y miradas socio-políticas particulares sobre la educación, el conocimiento, el cambio social, los estudiantes y, claro está, sobre la escuela.

Los textos de la práctica nos llevan a focalizar en el trabajo docente lo relacionado con los procesos de transmisión de los conocimientos que se encuentran en las prescripciones curriculares nacionales y provinciales, -textos normativos con un cierto marco de legitimidad- que, en el plano concreto de intervención docente en el aula, producen un nuevo texto que implica la planificación, la acción y la evaluación crítica de resultados de las propias prácticas. En este marco, el diseño y el desarrollo curricular dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad. Es preciso establecer entonces la necesaria distinción entre la lógica de producción de conocimientos en los ámbitos disciplinarios, la transposición del conocimiento producido en dispositivos curriculares y la lógica de su reproducción en los espacios de la práctica.

Acerca de los Sujetos de la Formación Docente Inicial

Giroux (1992) plantea que estamos constituidos, en tanto sujetos¹, dentro de una serie de condiciones políticas, sociales y culturales, rápidamente cambiantes. La inestabilidad y la dinámica de los contextos socioculturales actuales caracterizan los procesos de constitución subjetiva desde la complejidad, la hibridez y la contingencia.

Estas condiciones cambiantes la describen Fitoussi y Rosanvallon (1997), al plantear el impacto de los procesos de globalización actuales en contextos sociales caracterizados por su fragilidad y desigualdad. Sostienen los autores que, *“fallan simultáneamente las instituciones que hacen funcionar el vínculo social y la solidaridad (la crisis del Estado providencia), las formas de la relación entre la economía y la sociedad (la crisis del trabajo) y los modos de constitución de las identidades individuales y colectivas (la crisis del sujeto)”*. Buena parte de los planteos teóricos actuales, coinciden en señalar que lo social se *opaca*, y el sujeto, al estar más liberado de las ataduras institucionales (familia, Estado, escuela), sufre la *“necesidad paradójica de hacerse cargo de su propia vida como una nueva carga”*. En última instancia, se presenta el desafío de volver a articular proyectos colectivos, en oposición a contextos que estimulan la responsabilidad individual frente a la crisis de los proyectos de la Modernidad.

Por otra parte, a partir de la emergencia de estos enfoques que describen los contextos contemporáneos, investigaciones en el campo de la Formación Docente, dan cuenta de algunos cambios en las características sociológicas de los estudiantes de magisterio: estos grupos estarían caracterizados por la *“fragilidad cultural”*, es decir, afectados por dinámicas socializadoras más cercanas a sus intereses que a las propuestas por la escuela. Davini y Alliaud, (1995), caracterizan al estudiante de magisterio del siglo XXI como provenientes de los sectores económicamente menos favorecidos que *“consumen una cultura mass-mediática y literatura de autoayuda, apropiadas para el retorno al individuo y a la responsabilidad individual”*. A pesar de que cuestionan la falta de políticas sociales y educativas y de valorizar la misión de la escuela, los estudiantes tienen escasa participación en proyectos sociales y en actividades de desarrollo cívico. En recientes investigaciones de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), se señala coincidentemente con lo antes dicho que el consumo mass-mediático, a su vez, promueve una subjetividad que transforma y tensiona las clásicas coordenadas de espacio-tiempo cerrados, fijos y lineales; *“del espacio de los lugares al espacio inmaterial de los flujos, del tiempo lineal al tiempo simultáneo y atemporal”*.

El tremendo impacto de los procesos descritos, alcanza en la Formación Docente características particulares; en algunas ocasiones, este nuevo sujeto *“genera conflictos y rechazos al interior de las instituciones formadoras, que*

¹ Cuando hablamos de *sujeto* lo pensamos en su heterogeneidad y dinamismo, no exento de contradicciones. Ahora bien, *pese a que la contingencia y la inestabilidad tienen un rol destacado en esta construcción, ella no debe entenderse como pura aleatoriedad: hay un cúmulo de experiencias, sentidos y dinámicas preexistentes, que delimitan el horizonte posible*. Birgin et. al. (1998). Este horizonte histórico de posibilidades, es el que desarrollaremos en este apartado (horizonte que, reiteramos, es siempre dinámico).

muchas veces siguen a la espera de un perfil de estudiante para la docencia que ya no es (Birgin e Isod, 2007)". En torno a este sujeto, se van construyendo clasificaciones que lo muestran como apático, desmotivado, sin vocación, sin proyectos, etc. Son sujetos *deficitarios*, (supuestamente) privados material y simbólicamente, alejados de los patrones culturales necesarios para el ejercicio de la docencia.

A partir de las argumentaciones de Pablo Pineau (2007), diremos que esta idea de *déficit* con que se clasifica al sujeto alumno-futuro docente, se inscribe en viejos presupuestos de la pedagogía tradicional, que identifican siempre al alumno desde la posición de un menor al que hay que tutelar. En este tipo de pedagogías, parece haber una deslegitimación del sujeto en razón de otro que no puede dialogar en una situación de igualdad; *la desigualdad era la única relación habilitada entre los sujetos, negándose la existencia de planos de igualdad y de diferencia. Esto estimuló la construcción de mecanismos de control y continua degradación hacia el subordinado: el alumno no estudia, no lee, no sabe nada*. Al asociar alumno con niño, se cristalizó una concepción de sujeto deficitario, incompleto, incapaz de responsabilizarse de sus actos, sobre el que el docente impuso un tipo de autoridad.

Desde nuestra concepción, en realidad, debería reconocerse en el sujeto alumno, el bagaje de saberes, experiencias de vida, que contribuyen a una riqueza cultural que también es legítima al momento de pensar en la tarea de enseñar. Al reflexionar sobre el sujeto de la formación docente, desde una concepción amplia de los procesos de transmisión cultural, debe entenderse que no sólo la escuela es el espacio para aprender/reproducir los patrones culturales valorados por la sociedad, sino que el sujeto docente también tiene que ser un agente cultural, creador de pautas innovadoras y transformadoras.

En síntesis, partimos de una concepción del sujeto estudiante-adulto, que rescatando y poniendo en diálogo los contextos complejos de los que emergen las subjetividades contemporáneas, permita habilitarlo para la transmisión de la cultura a partir de tomar distancia de esquemas que lo caracterizan como *deficitario* o *menor* al que hay que tutelar. Davini (1995), permite reconocer la necesidad de pensar y posicionarnos frente a un alumno-futuro docente, en tanto profesional y trabajador, en tanto ciudadano que no puede circunscribirse a los límites cerrados del aula. Esto requiere de una pedagogía propia que fortalezca la autonomización creciente, el trabajo colectivo y solidario, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el manejo de variadas fuentes de información y la elaboración de trayectos de acción que reconozcan la diversidad de sujetos y contextos culturales.

Acerca de las Prácticas Profesionales

Una de las grandes tensiones que ha caracterizado la formación docente, ha sido la compleja y, a menudo, polémica relación entre teoría y práctica. Pérez Gómez (1995), señala que la escuela no garantiza la adquisición de un aprendizaje relevante que permita reconstruir el conocimiento empírico (producto de hábitos, tradiciones, teorías y creencias) que se

desarrolla en forma paralela al conocimiento académico. También Davini (1995), afirma que el estudiante de formación docente, cuando se enfrenta a situaciones “reales”, encuentra muy poca conexión entre la producción pedagógica y el acontecer cotidiano de la institución y del aula.

Distintas perspectivas han entendido esta compleja relación, de manera diferente. Al existir distintos enfoques, tradiciones o paradigmas (de acuerdo con la conceptualización de cada autor), se han ido sedimentando en las políticas y prácticas de Formación Docente en nuestro país, dando lugar a ciertas notas *identitarias*² que al adquirir carácter hegemónico, perviven en la actualidad³. A partir de Zeichner (1987); Schön (1992), mencionaremos que la *perspectiva reflexiva* resulta de mayor valor formativo para abordar en el curriculum en acción, la complejidad de la formación docente.

La **perspectiva reflexiva** *“concibe la formación del docente como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y acción. Las situaciones educativas que afrontan los profesores/as deben considerarse como complejos e inciertos procesos sociales, cargados de opciones de valor, de intereses en conflicto, que se presentan en parte como casos únicos y singulares. Por tanto, la intervención eficaz en los mismos, no puede resolverse mediante la aplicación directa de una teoría genérica, de una norma técnica o de una rutina preespecificada, sino que requiere el ejercicio de la sabiduría práctica, es decir, la habilidad intelectual para discernir la apropiada respuesta a una situación compleja abierta a la duda y a la incertidumbre...”* Así, *“entre la teoría y la práctica, entre entendimiento y actuación, se produce una relación claramente interactiva* (Pérez Gómez, 1995).

- **Ampliando las discusiones sobre la noción de práctica**

Nuestras descripciones iniciales pretenden mostrar, entre otras derivaciones, que no hay nada más teórico que la noción de práctica.

En este breve recorrido, que señala las perspectivas, paradigmas o tradiciones sobre la relación entre teoría y práctica que han conformado la matriz identitaria de la docencia en la Argentina, no se han mencionado los profundos cuestionamientos a ésta, provocados por las complejas y profundas reconfiguraciones en la familia, la escuela y la sociedad⁴ que han modificado el suelo (identitario) que sustentaba las nociones de autoridad que

² Postularemos, siguiendo a Birgin, Duschatzky y Dussel (1998): *“la identidad docente que en los institutos de formación se van configurando, es una resultante de la articulación de fragmentos y dinámicas diversos procedentes de distintos campos y prácticas, cuya característica es la complejidad y la hibridación. No hay un único elemento que marque la identidad ni su construcción es exterior. Pese a que la contingencia y la inestabilidad tienen un rol destacado en esta construcción, ella no debe entenderse como pura aleatoriedad: hay un cúmulo de experiencias, sentidos y dinámicas preexistentes, que delimitan el horizonte posible”*.

³ Sólo a título de ejemplo, y para señalar la conveniencia de un abordaje teórico-metodológico de este pensamiento hegemónico, mencionaremos la obra de Davini (1995) que señala tres *tradiciones en la Formación Docente: Normalizadora-Disciplinadora; Académicista y Eficientista*.

⁴ Podemos mencionar, entre otros planteos los de Duschatzky (2005); Gagliano (1998); Golbert y Kessler (2000); Fitoussi y Rosanvallon (1997); Tenti Fanfani (2004); Guillermina Tiramonti/FLACSO (2004).

tradicionalmente constituía la figura del docente. Desde esta línea teórica, sólo nos permitimos sugerir su planteo, en vista a la fertilidad de profundizar en su análisis.

Desde nuestra perspectiva coincidimos con Larrosa (1996) en señalar que las gramáticas⁵, tanto las técnicas como las críticas; tanto las que usan ese vocabulario de la eficacia, la evaluación, la calidad, los objetivos ... tanto ellos (los técnicos) como los críticos, los que se sitúan en el campo desde la legitimidad de la crítica, los que usan ese vocabulario de la reflexión sobre la práctica o en la práctica, los que consideran la educación como una práctica política encaminada a la realización de ciertos ideales como la libertad, la igualdad o la ciudadanía, siguen siendo importantes en tanto necesitamos el lenguaje del saber y de la crítica; aunque también necesitamos explorar nuevos territorios con otras temáticas, desde otras miradas. Dejamos expuesto que las estrategias y teorías aquí sugeridas, no son sólo herramientas que van a permitir a los futuros docentes “leer” la realidad (de aula, institucional, contextual) a través de su enseñanza. Estas herramientas también tienen que hacer un análisis de su propio papel como mecanismos que obturan estas lecturas e incorporan discusiones en torno a temáticas emergentes de las actuales situaciones de profundos cambios socioculturales tales como:

- *La preocupación por el multiculturalismo (Teoría postcríticas)*
- *El cuestionamiento a la idea de identidad como un atributo inmanente al sujeto ligado a propiedades biológicas y como su componente esencial.*
- *Las corrientes postmodernistas*
- *El postestructuralismo.*

Cristina Davini (1995) comenta que una de las primeras nociones que debe rechazarse es la equiparación de la práctica con un *saber hacer en el aula* reduciéndola a una *perspectiva técnica* (el primero y segundo nivel de Ferry). La autora sugiere también recuperar alguno de los planteos de las pedagogías críticas⁶ que *revalorizan la práctica como fuente de construcción de problemas y de reflexión en la acción*. Insiste en la integralidad de la experiencia y en la recuperación del debate sobre la política cultural de la escuela, evitando el aprendizaje de tipo adaptativo, en el cual la relación con la práctica se convierte en un entrenamiento conservador.

Afirmamos entonces que **la práctica no es un saber hacer técnico en el aula**. A la vez que, **la práctica no es la “realidad”**, puesto que *la visión que identifica la práctica como la “realidad de la escuela” desconoce el papel que juegan la subjetividad y los marcos interpretativos de los sujetos en la definición de “lo real”. Propio de la tradición positivista y del empirismo en la concepción del mundo, esta perspectiva elimina el papel de la subjetividad en la configuración de la realidad...* Así comprender que *“lo real” no es una presencia objetiva monolítica sino que está fuertemente determinada por la*

⁵ Desde esa perspectiva, tanto los positivistas como los críticos encarnan lo que Foucault llamó “el orden del discurso”, orden que determina lo que se puede decir y lo que se puede pensar, los límites de nuestra lengua y de nuestro pensamiento (Larrosa, 1996).

⁶ También sería muy fértil indagar la línea de los planteos postcríticos a los cuales se ha hecho mención en este documento (ver nota 3).

*manera como los sujetos lo perciban y lo construyan, **la realidad es, también, aquello que esta interiorizado en las personas...** De este modo, las explicaciones que los sujetos dan de la realidad, forman parte de ésta y, en última instancia, la crean.*

Para pensar la “realidad” de la escuela, nos acordamos de Bachelard cuando afirma que “se conoce en contra de un conocimiento anterior”. Esta tesis postula la necesidad de que una práctica docente científica, debe abandonar la inmediatez de lo cotidiano, abandonar lo que aparece como real para dotarlo de sentido, para darse cuenta de que “sin teoría no es posible ajustar ningún instrumento ni interpretar una sola lectura” (Bourdieu, 1975).

Finalmente, llamamos la atención sobre el hecho de que más allá del marco teórico-epistemológico adoptado, nuestro punto de partida será pensar que el docente no es un sujeto neutro que aplica técnicas, sino un sujeto cargado de supuestos, creencias, valores e ideas que determinan no sólo las formas de ejercer su rol sino también los resultados de la enseñanza. Estas concepciones operan como “teorías prácticas” basadas en juicios empíricos, fruto de sus experiencias escolares como alumno y, después, como docente... Tales evidencias muestran que teorías y acciones son sólo dos caras de la misma moneda... La labor pedagógica en la formación de los docentes debería considerar un trabajo sistemático de revisión de las tradiciones y costumbres incorporadas en los sujetos a la luz de nuevas miradas.

En síntesis, rechazamos una concepción practicista de la formación basada en el entrenamiento de habilidades, proponiendo una concepción desde la interacción entre acción, marcos conceptuales y epistemológicos, que implique construir un trayecto formativo inicial que habilite al futuro docente para **reconocer la dimensión política y cultural de la profesión docente, entendiéndolo al maestro como trabajador cultural, como transmisor, movilizador y creador de la cultura, reconstruyendo el sentido de la escuela como institución político-cultural.**

- **Algunos ejes estructurantes del abordaje curricular de las Prácticas Docentes:**

El desarrollo de una perspectiva reflexiva exige la formación de un complejo proceso de pensamiento y acción. Desde las consideraciones de S. Barco (1996), al referirse al campo de formación en la Práctica Profesional, entiende la práctica docente desde una concepción amplia de “Práctica de Enseñanza”, que no está *circunscripta a los límites del aula, al ensayo de fórmulas de enseñanza*. Así, desde el momento en que el estudiante ingresa a sus estudios de grado, se debería generar, aproximaciones sucesivas a la escuela y su contexto y a las múltiples tareas que las mismas aproximaciones implican. A partir de estas concepciones la propuesta curricular de formación

docente se comprenderá cuatro años de estudios, en los que se constituirán en ejes⁷ estructurantes del abordaje curricular:

a) La Práctica docente en terreno: a lo largo de la formación resulta central la temprana incursión de los futuros docentes en contextos educativos institucionalizados, razón por la cual se recomienda un fuerte trabajo del I.F.D. con las escuelas asociadas. La práctica docente en terreno debe desarrollarse centrada en el aula y en la institución escolar, a donde se piense los sujetos que la constituyen, desde su *historicidad constitutiva*, no sólo en las historias individuales sino como sujetos sociales, inmersos en un contexto histórico-social, operando bajo la influencia de proyectos sociales (desde su aceptación o resistencia a los mismos), que producen políticas educativas en las que se enmarcaría la misma institución.

Así entendida, los sujetos sólo pueden analizar la práctica institucional y de aula desde el aporte de las distintas disciplinas que la propuesta curricular brinda siendo, este eje, el espacio de articulación multi e interdisciplinar. En este marco es recomendable la organización en talleres, seminarios o trabajos de campo.

b) El Sujeto Pedagógico⁸: este eje articula el Campo de la Práctica Profesional con los aportes conceptuales y procedimentales del Campo de la Formación General a partir de pensar las relaciones entre Estado, sociedad y *sujeto pedagógico*. Es esta una perspectiva global, que permite articular el análisis sociohistórico, político e ideológico con la práctica pedagógica, tan proclive a la naturalización de los procesos educativos formales. El intento es el de *re-construir una mirada sobre la escuela, rompiendo la "naturalidad" constituida en los tramos anteriores de la escolaridad, considerando que los problemas no existen en los ámbitos sociales y esperan ser descubiertos, sino que son los sujetos quienes, instalados en una perspectiva determinada, problematizan ciertos sectores de la realidad.*

Reiteramos que estos ejes no representan contenidos para seleccionar, sino que constituyen un enfoque general, que orienta la selección de contenidos sobre la base de una *pluralidad de estrategias* (Davini, 1995) de las cuales podemos mencionar:

- *Estudio de casos*
- *Estudio de incidente crítico*
- *Módulos, materiales escritos y digitales, grabaciones*
- *Estudios o trabajos dirigidos al ambiente exterior*
- *Conferencias, entrevistas públicas, mesas redondas*
- *Reconstrucción de la propia biografía*
- *Grupos de estudio y reflexión*

⁷ Cuando hablamos de ejes pensamos con S. Barco (1996), quien siguiendo a Lundgren, toma la idea de **código curricular**, entendido como conjunto homogéneo de principios de acuerdo con los cuales opera la selección, organización de contenidos y de métodos de transmisión.

⁸ Coincidimos con Puiggrós (2006) en afirmar que, *"la educación, como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, es una mediación. Se realiza construyendo un sujeto mediador, que hemos llamado 'sujeto pedagógico'. Con él nos referimos a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas (por ejemplo, una niña, negra, garota, bahiense) y los educadores, también sujetos complejos (el educador popular, evangelista, hombre (...))".* El sujeto pedagógico que se constituye será decisivo para los resultados del proceso educacional.

- *Tutorías*
- *Pasantías*
- *Investigación-acción*

A esta diversidad de estrategias que desarrolla Davini y, que transcribimos sólo con intención orientadora, también sugerimos la *narrativa*, puesto que puede estar incluida en otras o tener un desarrollo propio.

Al respecto, la *narrativa* a partir de la ruptura de “los grandes relatos” se ha producido la emergencia de visiones críticas que ponen en duda los parámetros de homogeneidad, estabilidad y universalidad de los discursos explicativos del pensamiento social y político (marxismo, liberalismo, etc.); cuestionando así los paradigmas omnicomprensivos que articulaban estrechamente la teoría, la metodología y los temas por estudiar. Ante este panorama, irrumpen nuevas formas de *relatar* la historia y la cultura, sin las pretensiones universalistas de los enfoques iluministas. En este marco, sustentamos que, el retorno de la *narración* viene a acompañar una tendencia hacia un cierto eclecticismo teórico y un desarrollo de las ciencias sociales alrededor de focos temáticos, antes que de marcos teóricos, tales como: estudios ambientales, estudios de género, estudios multiculturales. Proliferan los estudios de caso, las biografías, las historias de vida, las micronarraciones, entre otros.

En síntesis, proponemos que en el Campo de la Formación de la Práctica Profesional, se genere un espacio que posibilite al sujeto (futuro docente), que su texto se enfrente con otros textos, que puedan emerger las narrativas personales que están producidas y mediadas por otros en diferentes contextos sociales y con diferentes propósitos. Considerar que **las prácticas discursivas de la autonarración no son autónomas**, implica ser conscientes de que las mismas se producen en espacios sociales e institucionales. Las historias de nosotros mismos se desarrollan intertextualmente en espacios que, con sus propios procedimientos, median y regulan las posibilidades de contarse las interpretaciones de uno mismo, las posibles narraciones en las que uno se reconoce.

Explorar desde este enfoque las biografías escolares con las que los futuros docentes ingresan a la institución formadora, el poder *narrar* las experiencias de campo, entre otros, abren un abanico de posibilidades para el análisis de la *práctica docente*.

PRINCIPALES DESEMPEÑOS PROFESIONALES

- Diseñar, ejecutar y evaluar propuestas de enseñanza, considerando los objetos de conocimiento de las diferentes áreas curriculares, las características subjetivas, cognitivas, psicológicas, afectivas y socioculturales de los sujetos destinatarios de la enseñanza, como también las del contexto inmediato y mediato de desempeño profesional.
- Fundamentar las prácticas profesionales, reflexionando críticamente sobre los criterios adoptados desde las diferentes perspectivas teóricas que

abordan la realidad educativa en las múltiples dimensiones que la condicionan,

- Comprender que la docencia implica el trabajo en equipo para la construcción de proyectos institucionales y comunitarios.
- Propiciar la innovación educativa vinculada con las tareas de enseñanza, la renovación de experiencias y la construcción de conocimiento pedagógico mediante la sistematización de propuestas.
- Promover el desarrollo profesional mediante la formación continua para actualizar los marcos teóricos de referencia, interpelar a la práctica docente en términos éticos-políticos y fortalecer su capital cultural.

ORGANIZACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

La organización curricular tiende a la **articulación de los tres Campos de Formación, estructurados en torno al Campo de la Práctica Profesional.**

En el transcurso de la formación, los tres campos formativos son responsables de la articulación de saberes y experiencias en escenarios institucionales y sociales, con una mirada y posición investigativa para la integración de la dimensión teórica y práctica en forma simultánea.

Campos de Formación:

Campo de Formación General: es común para todas las carreras de formación docente. Está destinado a favorecer, por un lado, la comprensión e interpretación de la complejidad de los fenómenos educativos y, por otro, la formación cultural amplia que permita, a los futuros docentes, la comprensión de los fundamentos de la profesión orientados al análisis de los distintos contextos socioeducativos y toda la gama de decisiones de enseñanza.

Campo de Formación Específica: este campo está destinado a conocer y comprender las particularidades de la enseñanza en el Nivel Primario del sistema educativo.

Campo de Formación de Práctica Profesional: se entiende el campo como trayecto de la práctica, es decir, como una configuración compleja conformada por una trama de interrelaciones atravesadas por múltiples demandas; trama que se desarrolla en un contexto social e institucional particular. Es un espacio de encuentros y desencuentros de diferentes sujetos sociales portadores de saberes, intereses y discursos diversos que circulan entre las instituciones involucradas (el Instituto Formador y las Escuelas destino). Así se conforma un campo de tensiones, en tanto representa un espacio social específico, en el que distintas fuerzas se enfrentan por la tenencia de un capital y en el que además, se producen procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencias, simulación e intercambio.

El trayecto de prácticas, como secuencia formativa, centrado en la construcción de las prácticas docentes, se entiende como un conjunto de

procesos complejos y multidimensionales, que exceden la definición clásica que lo comprende exclusivamente como prácticas de la enseñanza y como la tarea de dar clase. Al igual que otras prácticas sociales, la práctica docente se define como altamente compleja. Complejidad que deviene del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ellas y la simultaneidad desde las que se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean impredecibles en gran medida. (Eldestein y Coria, 1996).

Por lo que acabamos de expresar, la construcción de las prácticas pedagógicas supone afrontar las tensiones propias de estas prácticas tales como: teoría-práctica, objetividad-subjetividad, pensamiento y acción, reflexión y acción, individuo y grupo; disciplina e interdisciplina, residencia y práctica profesional, instituto formador y escuelas asociadas, entre las más relevantes.

La concepción de la docencia como práctica profesional, es la ejercida por una persona capacitada técnicamente con autonomía para tomar decisiones contextualizadas, responsable del efecto individual y social de sus decisiones. Es decir, un docente que, haciendo uso de los espacios de autonomía necesarios para contextualizar las acciones, puede tomar decisiones fundamentadas en su formación científica y técnica en la realidad y en los valores que sustenta. Debe además hacerse cargo de la calidad de los resultados que dependen de su acción, sabiendo deslindar los que exceden a su intervención inmediata y mediata y se comprometa por los impactos individuales y sociales de su práctica.

Formatos Curriculares:

Para la organización de las *unidades curriculares* los criterios básicos son: la naturaleza del conocimiento que se plantea en cada caso, la profundidad del tratamiento requerido y el tipo de actividad cognitiva predominantemente demandado a los estudiantes desde la enseñanza.

Las unidades curriculares pueden adoptar diferentes formatos:

- **Materia:** reconoce la relevancia de la disciplina tanto en su estructura sintáctica como semántica, en los procesos de transmisión, es decir, en las formas particulares en que se producen y validan los conocimientos de carácter provisional. En el proceso formativo, la preocupación es incluir los problemas centrales que se abordan en los campos disciplinarios, su historia de constitución, las variaciones de los interrogantes y categorías en el tiempo, las formas para producir ese conocimiento que determinan cuándo los nuevos conocimientos son considerados válidos y qué opciones organizan las búsquedas, las contrastaciones empíricas, la puesta a prueba de hipótesis o teorías.

Sugerimos por lo tanto, la organización de propuestas metodológicas que promuevan el análisis de problemas, la investigación documental, la elaboración de informes, la interpretación de datos estadísticos, etc. En relación con la acreditación proponemos exámenes parciales y finales.

- **Seminario:** centra la acción pedagógica en la profundización e indagación de una problemática o temática disciplinaria o interdisciplinaria específica. Sugerimos la organización de propuestas metodológicas que promuevan la indagación, el análisis, la construcción de problemas y su resolución considerando hipótesis o supuestos de sentido, la socialización de la producción mediante ensayos o informes que impliquen reflexión, debate, cuestionamiento, explicación y argumentación desde posturas teóricas. En cuanto a la acreditación, proponemos una instancia de coloquio para la defensa de un trabajo final, previamente aprobado.
- **Taller:** refiere a una modalidad organizativa que confronta y articula las teorías con las prácticas. Esto implica delimitar un tema o problema relevante para la formación a partir de un objeto de estudio que se construye desde un recorte de conocimientos de carácter multidisciplinar o disciplinar. Sugerimos la organización de propuestas metodológicas que promuevan el trabajo colectivo, el intercambio, la reflexión y elaboración de propuestas. Para la acreditación proponemos la presentación de trabajos parciales y/o finales, individuales o grupales, según los determinen las condiciones de cada taller.
- El **Taller Integrador:** configura una modalidad específica al interior del Campo de la Práctica que, como espacio institucional, está destinado al abordaje de distintas problemáticas y experiencias que se presentan a lo largo del trayecto formativo. Estos talleres posibilitan la articulación entre teoría y práctica, entre experiencias en terreno con saberes de referencia provenientes de los tres Campos de la Formación y de prácticas de sujetos diferentes (de las escuelas asociadas y de otras instituciones) para que los futuros docentes puedan anticipar y vivenciar sus prácticas contextualizadas. Así, los talleres integradores no poseen contenidos prescriptos puesto que éstos estarán determinados por el eje de trabajo propuesto para la práctica en cada año de formación, el cual articulará los aportes de las unidades curriculares correspondientes a los distintos campos de formación con las propias del Campo de la Práctica. Todo esto requiere el trabajo colaborativo en red, la cooperación sistemática y la construcción de un encuadre de trabajo común.
- **Ateneos:** modalidad que profundiza en el conocimiento y análisis de casos relacionados con las prácticas y residencia pedagógicas. Este abordaje metodológico permite ampliar las perspectivas entre estudiantes, docentes de escuelas asociadas, docentes de las prácticas y especialistas de las instituciones formadoras. Su evaluación forma parte de las condiciones de acreditación de las Prácticas y Residencia.
- **Tutorías:** modalidad organizativa que promueve la comunicación, el intercambio de experiencias, el análisis y la reflexión de lo actuado y la propuestas de alternativas de acción en el campo de las prácticas y residencia de los futuros docentes, con el acompañamiento de los profesores tutores.
- **Trabajos de Campo:** se plantean con relevancia en el aprovechamiento de las experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial importancia la tarea mancomunada de los maestros/profesores orientadores de las escuelas asociadas y los profesores/tutores de los Institutos Formadores. Esto quiere decir que son espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos que requieren la realización de trabajos de indagación en terreno, acompañados por un profesor tutor. Desde lo metodológico, posibilitan la contrastación de marcos

conceptuales y conocimientos con contextos reales de actuación, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Los trabajos de campo siempre acompañarán el desarrollo de unidades curriculares, no constituyéndose en unidades curriculares en sí mismas. Así, deben intentar la recuperación de la dimensión práctica del saber en tanto que consideran que los problemas de la práctica son complejos e indeterminados. De este modo, la práctica puede ser vista como una “fuente de aprendizaje” que permite apropiarse de ciertos aspectos de la realidad, según sea la interpretación realizada de ésta.

Talleres Integradores: Criterios para su Organización

Además de los formatos curriculares seleccionados, consideramos la inclusión de instancias capaces de promover niveles de integración creciente bajo el supuesto de que debe ser conocido aquello que se pretende integrar. Instancias de trabajo que presenten con claridad ejes de integración. Los talleres de integración posibilitarían articular los abordajes realizados en las distintas unidades curriculares con los ejes organizadores de la práctica de cada año académico. Las temáticas-problemáticas serán definidas por los participantes en estas instancias así como el encuadre de trabajo.

Los talleres de integración serán coordinados por el equipo de prácticas.

Los propósitos formativos de los talleres de integración son:

- Analizar y reflexionar sobre experiencias en diferentes contextos y la construcción de propuestas alternativas anticipatorias de su quehacer profesional.
- Comprender e interpretar las problemáticas identificadas articulando la teoría con la práctica.
- Favorecer vínculos entre los formadores y los futuros docentes para la realización de tareas cooperativas de discusión y de reflexión.

Las unidades curriculares, que articularán con el campo de la práctica, son las siguientes:

AÑO	UNIDADES CURRICULARES	EJE DEL TALLER INTEGRADOR
1°	Pedagogía Didáctica General Sociología de la Educación Oralidad, Lectura y Escritura	Prácticas: Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios

2°	Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria Sujetos de la Educación Primaria Didáctica de la Lengua y Literatura Didáctica de la Matemática	Prácticas: Currículo y Programación de la Enseñanza
3°	Didáctica de las Ciencias Sociales Didáctica de las Ciencias Naturales	Prácticas de la Enseñanza
4°	Tecnologías de la Información y la Comunicación como Herramienta Pedagógica	Residencia Pedagógica

Es deseable que los Institutos de Formación Docente arbitren los medios para programar la realización de un Taller Integrador vertical, al menos uno por cuatrimestre, con la participación de los docentes y estudiantes de un determinado año académico. Esto se garantiza con la designación de cada docente con una carga horaria específica.

Componentes de las Unidades Curriculares

Las unidades curriculares, que integran el diseño curricular, incluyen en cada caso, una explicitación de:

- **Marco Orientador:** incluye consideraciones de contextualización, historia y antecedentes del campo disciplinar y su enseñanza en el nivel. Estas consideraciones permiten definir, a su vez, los problemas de la formación docente que, en cada caso, deben ser abordados especialmente en la formación inicial.
- **Propósitos:** definen el sentido formativo de cada unidad curricular de la formación docente y señalan los principios que orientan y priorizan toda propuesta de enseñanza. En este caso, pretendemos responder a las siguientes preguntas, entre otras: ¿Qué se intenta lograr a través de la formación en cada unidad curricular?, ¿cuál es el sentido formativo de la unidad curricular en la formación del futuro docente?, ¿qué relaciones guarda la unidad curricular con otros campos de la formación y con otras unidades curriculares?
- **Contenidos:** son aquellos que deben ser enseñados desde cada una de las unidades curriculares por los docentes formadores y son los que deberán ser tenidos en cuenta para determinar la aprobación y acreditación de los saberes de los alumnos, de acuerdo con las modalidades específicas de

evaluación definidas en el Diseño Curricular Jurisdiccional. Los contenidos se organizarán por ejes temáticos o problemáticos según sea el caso. Los ejes remiten a *nudos conceptuales* que se consideran relevantes y suficientemente amplios para agrupar contenidos que muestran cierta unidad interna. Cada eje organizador refleja esa unidad conceptual. Los contenidos que se expliciten en función de cada eje organizador, refieren a categorías centrales necesarias para su comprensión dando cuenta de la estructura sintáctica y semántica de la disciplina, de los problemas y debates que se producen en ella y de los modos en que los sujetos se posicionan en relación con ese contenido. Si bien los contenidos reconocen una lógica en su presentación, no prescriben una secuencia para su enseñanza.

ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PRIMER AÑO (1120 Horas Cátedras)

CAMPOS	Cant.	UNIDADES CURRICULARES	Hs. Taller Integrador	Tipo de unidad	Régimen		Horas Alumnos		Total Horas Docentes
					Cuatrim.	Anual	Semanal	Total	Semanal
FORMACIÓN GENERAL (480 H.C.)	1	Pedagogía	1	Materia	1 C.		6	96	7
	2	Didáctica General	1	Materia	2 C.		6	96	7
	3	Sociología de la Educación	1	Materia	1. C		6	96	7
	4	Psicología Educacional	0	Materia	2.C		6	96	6
	5	Oralidad, Lectura y Escritura	1	Seminario Taller		Anual	3	96	4
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (128 H.C.)	6	Prácticas: Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios	2	Seminario/ Taller Integrador		Anual	4	128	6
FORMACIÓN ESPECÍFICA (512 H.C.)	7	Matemática	0	Materia		Anual	4	128	4
	8	Lengua y Literatura	0	Materia		Anual	4	128	4
	9	Ciencias Sociales	0	Materia		Anual	4	128	4
	10	Ciencias Naturales	0	Materia		Anual	4	128	4

SEGUNDO AÑO (1088 Horas Cátedras)

CAMPOS	Cant.	UNIDADES CURRICULARES	Hs. Taller Integrador	Tipo de unidad	Régimen		Horas Alumnos		Total Horas Docentes
					Cuatrimstral	Anual	Sem.	Total	Sem.
FORMACIÓN GENERAL (288 H.C.)	1	Historia Argentina y Latinoamericana	0	Materia	1 C.		6	96	6
	2	Historia y Política de la Educación Argentina	0	Materia	2 C.		6	96	6
	3	Tecnologías de la Información y la Comunicación	0	Seminario Taller	1 C.		6	96	6
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (128 H.C.)	4	Prácticas: Currículo y Programación de la Enseñanza	2	Seminario/ Taller Integrador		Anual	4	128	6
FORMACIÓN ESPECÍFICA (576 H.C.)	5	Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria	1	Seminario		Anual	4	128	5
	6	Sujetos de la Educación Primaria	1	Materia		Anual	4	128	5
	7	Didáctica de la Lengua y Literatura	1	Materia		Anual	6	192	7
	8	Didáctica de la Matemática	1	Materia		Anual	6	192	7
PROPUESTA DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL / ORIENTADA	9		0		2 C.		6	96	3

TERCER AÑO (1008 Horas Cátedras)

CAMPOS	Cant	UNIDADES CURRICULARES	Hs. Taller Integrador	Tipo de unidad	Régimen		Horas Alumnos		Total Horas Docentes
					Cuatrim.	Anual	Semanal	Total	Semanal
FORMACIÓN GENERAL (96 H.C.)	1	Filosofía para la Educación	0	Materia	1 C.		6	96	6
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (128 H.C.)	2	Prácticas de la Enseñanza	2	Seminario/ Taller Integrador		Anual	4	128	6
FORMACIÓN ESPECÍFICA (608 H.C.)	3	Alfabetización Inicial	0	Seminario Taller		Anual	3	96	3
	4	Didáctica de las Ciencias Sociales	1	Materia		Anual	6	192	7
	5	Didáctica de las Ciencias Naturales	1	Materia		Anual	6	192	7
	6	Área Estético Expresiva I (Lenguaje Corporal o Teatro)	0	Taller	2 C.		4	64	4
PROPUESTA DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL / ORIENTADA (176 H.C.)	7		0		1 C.		5	80	5
	8		0		2 C.		6	96	6

CUARTO AÑO (688 Horas Cátedras)

CAMPOS	Cant.	UNIDADES CURRICULARES	Hs. Taller Integrador	Tipo de unidad	Régimen		Horas Alumnos		Total Horas Docentes
					Cuatrim.	Anual	Semanal	Total	Semanal
FORMACIÓN GENERAL (112 H.C.)	1	Formación Ética y Ciudadana	0	Materia	1 C.		7	112	7
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (224 H.C.)	2	Residencia Pedagógica	8	Seminario/ Taller Integrador		Anual	7/7	224	2 hs Matemática 2 hs Lengua y Literatura 2 hs Ciencias Sociales 2 hs Ciencias Naturales
FORMACIÓN ESPECÍFICA (256 H.C.)	3	Tecnologías de la Información y la Comunicación como Herramienta Pedagógica	1	Seminario Taller	1 C.		6	96	7
	4	Educación Sexual integral	0	Seminario Taller	2 C.		6	96	6
	5	Área Estético Expresiva II (Lenguaje Musical o Plástico Visual)	0	Taller	2 C.		4	64	4
PROPUESTA DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL / ORIENTADA (96 H.C.)	6		2			Anual	3	96	5

PROPUESTA DE FORMACIÓN ORIENTADA EN EDUCACIÓN RURAL

SEGUNDO AÑO

CAMPO	Cant.	UNIDADES CURRICULARES	Hs. Taller Integrador	Tipo de unidad	Régimen		Horas Alumnos		Total Horas Docentes
					Cuatrim.	Anual	Semanal	Total	Semanal
PROPUESTA DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL / ORIENTADA (96 H.C.)		Educación Rural	0	Seminario	2 C		6	96	6

TERCER AÑO

PROPUESTA DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL / ORIENTADA (176 H.C.)		Aprendizaje en Contextos Rurales	0	Seminario Taller	1 C.		5	80	5
		La Enseñanza en Contextos Rurales	0	Seminario Taller	2 C.		6	96	6

CUARTO AÑO

PROPUESTA DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL / ORIENTADA (96 H.C.)		Trabajo de Campo y Práctica Docente	2	Seminario/ Taller Integrador		Anual	3	96	5
---	--	-------------------------------------	---	------------------------------	--	-------	---	----	---

PROPUESTA DE FORMACIÓN ORIENTADA EN EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

SEGUNDO AÑO

CAMPO	Cant.	UNIDADES CURRICULARES	Hs. Taller Integrador	Tipo de unidad	Régimen		Horas Alumnos		Total Horas Docentes
					Cuatrim.	Anual	Semanal	Total	Semanal
PROPUESTA DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL / ORIENTADA (96 H.C.)		La problemática de la Educación de Jóvenes y Adultos	0	Seminario	2 C.		6	96	6

TERCER AÑO

PROPUESTA DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL / ORIENTADA (176 H.C.)		El Aprendizaje en la Educación de Jóvenes y Adultos	0	Seminario Taller	1 C.		5	80	5
		La Enseñanza en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos	0	Seminario Taller	2 C.		6	96	6

CUARTO AÑO

PROPUESTA DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL / ORIENTADA (96 H.C.)		Trabajo de Campo y Práctica Docente	2	Seminario/ Taller Integrador		Anual	3	96	5
---	--	-------------------------------------	---	------------------------------	--	-------	---	----	---

PROPUESTA DE FORMACIÓN ORIENTADA EN EDUCACIÓN DOMICILIARIA Y HOSPITALARIA

SEGUNDO AÑO

CAMPO	Cant.	UNIDADES CURRICULARES	Hs. Taller Integrador	Tipo de unidad	Régimen		Horas Alumnos		Total Horas Docentes
					Cuattrim.	Anual	Semanal	Total	Semanal
PROPUESTA DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL / ORIENTADA (96 H.C.)		La Educación Domiciliaria y Hospitalaria	0	Seminario	2 C		6	96	6

TERCER AÑO

PROPUESTA DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL / ORIENTADA (176 H.C.)		Los sujetos de aprendizaje en la Educación Domiciliaria y Hospitalaria	0	Seminario Taller	1 C.		5	80	5
		La Enseñanza en la Educación Domiciliaria y Hospitalaria	0	Seminario Taller	2 C.		6	96	6

CUARTO AÑO

PROPUESTA DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL / ORIENTADA (96 H.C.)		Trabajo de Campo y Práctica Docente	2	Seminario/ Taller Integrador		Anual	3	96	5
---	--	-------------------------------------	---	------------------------------	--	-------	---	----	---

PROPUESTA DE FORMACIÓN ORIENTADA EN EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD

SEGUNDO AÑO

CAMPO	Cant.	UNIDADES CURRICULARES	Hs. Taller Integrador	Tipo de unidad	Régimen		Horas Alumnos		Total Horas Docentes
					Cuatrim.	Anual	Semanal	Total	Semanal
PROPUESTA DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL / ORIENTADA (96 H.C.)		La Educación en Contextos de Encierro	0	Seminario	2 C		6	96	6

TERCER AÑO

PROPUESTA DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL / ORIENTADA (176 H.C.)		Los sujetos de aprendizaje en la Educación en Contextos de Encierro	0	Seminario Taller	1 C.		5	80	5
		La Enseñanza en la Educación en Contextos de Encierro	0	Seminario Taller	2 C.		6	96	6

CUARTO AÑO

PROPUESTA DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL / ORIENTADA (96 H.C.)		Trabajo de Campo y Práctica Docente	2	Seminario/ Taller Integrador		Anual	3	96	5
---	--	-------------------------------------	---	------------------------------	--	-------	---	----	---

**DISTRIBUCIÓN DE CARGAS HORARIAS Y PORCENTAJES POR
CAMPOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

CAMPOS							
FORMACIÓN GENERAL:		FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL:		FORMACIÓN ESPECÍFICA:		PROPUESTAS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	
Carga horaria	Porcentaje	Carga horaria	Porcentaje	Carga horaria	Porcentaje	Carga horaria	Porcentaje
Horas Reloj 650,76	25 %	Horas Reloj 405,33	15,57 %	Horas Reloj 1.301,33	50 %	Horas Reloj 245,33	9,42 %
Horas Cátedras 976		Horas Cátedras 608		Horas Cátedras 1.952		Horas Cátedras 368	

TOTAL DE HORAS FRENTE A ALUMNOS

HORAS RELOJ: 2.602,66

HORAS CÁTEDRAS: 3.904

UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

PEDAGOGÍA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

La reflexión teórica acerca de la educación constituye el objeto de estudio de la Pedagogía y sólo puede ser interpretada a la luz de los complejos contextos sociales, históricos y culturales donde se manifiesta. La educación es una práctica social, política, ética y cultural que excede los límites de la institución- escuela. Así, la educación se constituye en un espacio de lucha cultural y simbólica en el cual se entrelazan la producción / reproducción/ transformación de conocimientos y sujetos con complejas relaciones de poder. La Pedagogía, por su parte, es una configuración discursiva, cuya matriz teórica es constitutiva de la misma práctica educativa, estructurándose históricamente entre los siglos XVI y XIX, período en el cual se irán ordenando, no sin tensiones ni conflictos, las respuestas de para qué y por qué educar, cómo y qué saberes transmitir y quiénes están legitimados para hacerlo. Por ello, proponemos un recorrido histórico de la evolución de la pedagogía como ciencia y de los problemas y debates planteados en las principales corrientes pedagógicas en sus desarrollos clásicos, modernos y actuales conocidos como la pedagogía tradicional, el movimiento de la escuela nueva, las pedagogías liberadoras y las pedagogías críticas y poscríticas. De esta manera podremos comprender las respuestas que desde la modernidad han desarrollado una forma de pensar y de hacer las prácticas educativas.

Interesa analizar, en definitiva, las reconfiguraciones de la pedagogía en las últimas décadas del siglo XX y las nuevas realidades de la educación latinoamericana y argentina en el siglo XXI en las que aparecen propuestas que, desde la pedagogía y desde diversos sectores sociales, en rechazo de los procesos de exclusión, construyen y ensayan nuevas alternativas superadoras. En esta unidad curricular, asumimos que, desde el análisis crítico, es posible la desnaturalización de las ideas, nociones y representaciones que ha sustentado la construcción del orden pedagógico moderno y también la del sujeto pedagógico (Puiggrós, 1990). Esta configuración asociada con el propio proceso civilizador (Elías, 1979) y con el “orden normativo moderno” ha sido puesta en crisis en el marco de los procesos históricos-sociales hacia el siglo XX en el contexto de crisis de la modernidad (Giroux, Flecha, 1994). Desde esta perspectiva, las teorías clásicas de la educación permitirán el reconocimiento de las continuidades y discontinuidades en el campo pedagógico contemporáneo.

Los problemas que parecen afectar el mismo sedimento de las teorías de la educación, entre otros, son: la temporalidad pedagógica, la escuela y el afuera, la lógica de la oferta y la demanda educativos, la función del adulto en la cultura, el valor del conocimiento, la enseñanza y la transmisión cultural, las consecuencias inesperadas del declive de la pedagogía tradicional, la

autoridad, la diversidad, identidad, género, etnia en la escuela, etc. Poner en cuestión estos problemas, propiciará el análisis de los discursos y prácticas pedagógicas desde los supuestos que sostienen acerca de la humanidad, cultura y sociedad, contextualizados socio-históricamente, posibilitando la intervención crítica en el espacio social, institucional y áulico. Así, los contenidos propuestos en esta unidad curricular recuperan el sentido y el potencial social y cultural de la tarea docente.

PROPÓSITOS:

- Brindar herramientas teórico-conceptuales que posibiliten el conocimiento y la comprensión de los problemas y debates pedagógicos actuales, reconociendo las tensiones e interpelaciones que se presentan hoy en la tarea de educar.
- Promover la reflexión y el análisis crítico de las prácticas docentes desde los supuestos pedagógicos que las sustentan para generar alternativas superadoras sobre éstas.
- Asumir una actitud de compromiso para iniciar el proceso de construcción de la propia identidad docente, en forma continua y permanente.

CONTENIDOS:

La Pedagogía y Educación en la Tarea Docente:

La construcción del saber pedagógico y del objeto del saber pedagógico. Campo pedagógico e imaginarios pedagógicos. Configuración actual. Aportes y relaciones de la Pedagogía con otras ciencias. La Educación como práctica social, política, ética y cultural.

Las Teorías y Corrientes Pedagógicas en el Contexto Histórico:

El discurso pedagógico moderno. Dispositivos constitutivos. El Estado Educador. La conformación de los sistemas educativos modernos. Origen y evolución histórica de la institución escolar: categorías pedagógicas que la configuran: infancia, educabilidad, disciplina, autoridad, universalidad y formación. El magisterio como categoría social. El proyecto político-pedagógico en la modernidad: la educación como derecho.

Las corrientes pedagógicas como crítica al formato escolar moderno: la Pedagogía Tradicional, el Escolanovismo y la Pedagogía Tecnicista. Las perspectivas críticas en el pensamiento pedagógico. Teorías de la Reproducción, de la Liberación y la Resistencia. La pedagogía narrativa. Teorías poscríticas, postestructuralismo y estudios culturales en educación.

La pedagogía y la educación latinoamericana y argentina en la época actual. Las experiencias de educación popular

Desafíos a la Pedagogía y Educación Actual:

El problema de la autoridad pedagógica y de la transmisión de la cultura. La dimensión política de la educación. Identidad, género y etnicidad en educación: debates actuales. Análisis de experiencias.

La estratificación socioeconómica y el problema de la inclusión/exclusión social: debates actuales sobre sus formas contemporáneas.

Sociedad del conocimiento y distribución desigual de la cultura. Espacios sociales del conocimiento. El conocimiento en las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

La globalización y la cuestión de la diversidad sociocultural. Diversidad y desigualdad social. Discriminación en la escuela.

Algunos procesos emergentes de cambio en torno a la educación. Las propuestas pedagógicas de las organizaciones sociales.

DIDÁCTICA GENERAL

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

La didáctica, como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, en contextos en que cobran significación, se caracteriza en el escenario actual por la convivencia de corrientes que fueron delineándose a través del tiempo, diferenciadas en función de las dimensiones que incorporan, los marcos de referencia que emplean y propósitos que persiguen en sus trabajos. Esto obedece no sólo a la complejidad de su objeto de estudio -la enseñanza- sino también a la influencia de investigaciones de variadas orientaciones disciplinarias y teóricas -sociológicas, antropológicas, psicológicas, lingüísticas, sociolingüísticas y micropolíticas- que en las últimas décadas se han inclinado al estudio de las prácticas y la clase escolar (Camilloni, 2007).

Resulta necesario, para comprender la reconfiguración de la didáctica en las últimas décadas, considerar las transformaciones políticas, sociales, culturales y económicas desde el siglo XVII hasta la actualidad que impactaron en el campo de la didáctica a fin de reflexionar acerca del método, el aprendizaje y actividad del alumno, el contenido curricular, las interacciones en la clase, como algunos de los problemas sobre los que gravitó la producción teórica a través del tiempo. En Argentina, cabe señalar que el marco referencial heredado -la tradición didáctica europea secular- constituye un horizonte de sentido que influye en la producción escrita sobre el currículo ya que está reglada por las prácticas de teorización que la didáctica considera válidas (Feeney, 2001). La didáctica como disciplina al ocuparse de la enseñanza, se ocupa, por lo tanto, del *estudio y diseño del currículo*, de las estrategias, de la programación de la enseñanza, de los problemas de la puesta en práctica y de la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza.

Las distintas formas y dinámicas que adopta el curriculum, son producto de las diversas maneras de entender la relación entre el campo educativo, el Estado, la sociedad y la concreción de proyectos sociales e intenciones político-pedagógicas en la vida de las instituciones educativas. De esta forma, consideramos relevante, la reflexión respecto de las implicancias curriculares que acompañan las decisiones de política educativa, los distintos enfoques teóricos y prácticas de diseño y desarrollo curricular, de las racionalidades que

las sustentan y de su incidencia en la mejora educativa. En relación con la calidad educativa, resulta ineludible el tratamiento de la evaluación curricular y de la enseñanza y el aprendizaje.

Asumimos que para la reflexión crítica sobre las prácticas de la enseñanza, la indagación narrativa, proporciona información para comprender cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los sujetos que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales histórica y geográficamente contextualizados sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con otros.

PROPÓSITOS:

- Favorecer la comprensión de las prácticas de la enseñanza reconociendo en ellas, los supuestos de las perspectivas teóricas que han sido construidas históricamente y condicionadas socialmente.
- Comprender al currículum como una instancia estructurada y estructurante de la distribución social del conocimiento y de las oportunidades de aprendizaje, de las prácticas pedagógicas y de las identidades sociales y personales.
- Promover la reflexión crítica de las experiencias o relatos para construir conocimiento del oficio de enseñar.

CONTENIDOS:

El Campo de la Didáctica:

Los problemas del conocimiento didáctico desde una aproximación sociohistórica y epistemológica. Debates en el campo de la didáctica y currículo. La investigación didáctica y curricular. Programas y desarrollos teóricos más relevantes. Investigación didáctica, investigación curricular e investigación de la enseñanza. Investigación e innovación de la enseñanza.

El Currículo y la Enseñanza:

El campo de la producción cultural y científica. Disciplinas científicas y escolares. La producción editorial. Teorías curriculares tradicionales, críticas, poscríticas, posmodernas y postestructuralistas: supuestos implicados, principales representantes, contexto de surgimiento y estado actual. Currículum explícito, oculto y nulo. Contextos, dimensiones y determinaciones curriculares La cuestión social, la diversidad cultural y la integración educativa en el currículo. Saber, poder e identidad en el currículum. Los proyectos institucionales: componentes, sujetos y procesos de decisión. Modelos curriculares y estrategias de diseño. Análisis de documentos curriculares: caso argentino y de otros países latinoamericanos.

Evaluación y Enseñanza:

Enfoques y tipos de evaluación: concepciones históricas y debates actuales. Evaluación curricular: modalidades e instrumentos. Polisemia y

tensiones asociadas con la evaluación. Funciones de la evaluación. Las prácticas docentes y la autoevaluación. Análisis de las prácticas evaluativas curriculares de la enseñanza y del aprendizaje. Acreditación y promoción: criterios. Sistemas y regímenes de evaluación. Impactos de la evaluación en sujetos e instituciones.

Las Prácticas de la Enseñanza:

Escuelas y aulas: procesos en el aula. Formas y alternativas de intervención Las mediaciones Los momentos del enseñar Los formatos de planificación: tareas y narraciones. Uso del tiempo y del espacio. Las prácticas, las descripciones etnográficas y las intervenciones Las prácticas de enseñanza en contextos urbanos y rurales. Análisis de propuestas de enseñanza.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

Los contenidos de la presente unidad curricular posibilitan desnaturalizar el orden social y educativo, mediante la comprensión de la dinámica cambiante de la que participan grupos y actores sociales en puja por sus intereses, necesidades y demandas en diferentes contextos históricos. Por ello, se plantea el devenir histórico que ha tenido la Sociología de la Educación, los problemas construidos por la disciplina y se indagan las diferentes categorías de análisis y su correspondiente concepción del espacio educativo desde las distintas corrientes contemporáneas, paradigmas, escuelas y tradiciones o programas de investigación. En este sentido, se identificarán los aportes relevantes de la sociología para pensar y analizar los procesos, las estructuras y los discursos educativos en el marco de las transformaciones de las sociedades contemporáneas, la reconfiguración del papel del Estado y de las políticas sociales en un contexto de pobreza, exclusión y desigualdad social, de nuevas formas de organización del trabajo, de las demandas del mercado de trabajo al sistema educativo y las consecuencias sobre la subjetividad en el actual escenario sociocultural, político y económico contradictorios.

La consideración de la educación, en tanto organización social, facilita el abordaje de los sentidos y las condiciones sociales de participación, la cuestión disciplinaria y la producción del orden en la escuela, así como la construcción de las trayectorias estudiantiles, las distinciones de clase, género y etnia y la posición del magisterio en la estructura social. Desde esta perspectiva, nos interesa la institución escolar y el aula como espacio social, las subculturas, prácticas e interacciones, las tensiones estructurales que se generan entre los distintos actores de las diferentes instancias, grupos y sectores, el rol de los docentes como agentes reproductores o transformadores, así como límites y posibilidades en la construcción social de los estudiantes. Los problemas y alternativas para el abordaje de la diversidad socio-cultural en la escuela focalizarán las desigualdades de clase, género y etnia en la educación analizando los procesos de marcación, discriminación, marginación y exclusión

de grupos socioculturales. Estos procesos identitarios, que operan en un determinado contexto socio histórico, como resultado de un proceso hegemónico, pretenden homogeneizar y naturalizar la diversidad social a través de dispositivos disciplinadores y normativos.

En síntesis, los contenidos propuestos en esta unidad curricular permitirán a los futuros docentes interpretar la realidad social y analizar las relaciones entre educación, sociedad, cultura y política a partir de la propia experiencia y de aprendizajes adquiridos en otras unidades curriculares, como la Pedagogía y la Práctica Profesional. El análisis de dichas relaciones posibilitará identificar las formas de estructurar dichas relaciones en las prácticas educativas con un contexto sociopolítico y cultural particular como resultado de procesos históricos. Asimismo, las diferentes posiciones que se fundamenten en distintos marcos teóricos harán posible avanzar en la sistematización, análisis, comprensión y explicación de la dimensión educativa en los procesos que conforman la realidad social.

PROPÓSITOS:

- Promover el análisis de las principales contribuciones de la sociología de la educación para el abordaje de los fenómenos, los problemas y las prácticas educativas ante las profundas transformaciones del Estado y la sociedad civil contemporánea nacional e internacional.
- Aplicar métodos y técnicas para analizar las prácticas docentes desde la perspectiva sociológica interpretativa
- Construir alternativas pedagógicas contextualizadas utilizando instrumentos teórico-metodológicos en el análisis de las problemáticas educativas.

CONTENIDOS:

La construcción del Campo de la Sociología de la Educación:

La construcción del objeto de conocimiento sociológico. La sociología y sus relaciones con otras ciencias. Perspectivas teóricas en el contexto histórico: desarrollos clásicos y tendencias actuales. Las Nuevas Sociologías de la Educación. Representantes principales. Etnografía y Sociología de la Educación. La Sociología de la Educación en América Latina y en Argentina.

Estado, Sociedad y Educación:

Génesis, desarrollo y crisis del Estado de Bienestar. El problema de las naciones y la globalización. La emergencia de nuevos sujetos sociales. Los problemas de la democracia en las sociedades postindustriales. La educación como asunto de política pública. La reforma del Estado educador. Debates, balance y desafíos actuales Desigualdad, pobreza y exclusión social en las sociedades contemporáneas. Estructura social, trabajo y demandas al sistema educativo.

Sistema social, sistema educativo y sistema escolar. La escuela como organización. Sentidos y condiciones sociales para la participación.

Normalización y estigma en las instituciones educativas El profesorado como grupo social y como profesión. La construcción social del estudiante. Desigualdades de clase, género y etnia en la escuela.

Educación y Cultura:

Perspectivas teóricas clásicas y contemporáneas de la cultura en el devenir histórico. Los condicionantes sociales, económicos y políticos de lo cultural. Concepciones de la cultura: antropológica, económica, política y sociológica.

Capital cultural y escuela. Tensiones entre socialización y subjetivación. La identidad como construcción sociocultural e histórica. La construcción simbólica sobre la pobreza, la inteligencia y la violencia: las nominaciones escolares.

La diversidad sociocultural: racismo, discriminación y etnocentrismo. La interculturalidad: procesos de selección, legitimación, negación y apropiación de saberes en la escuela.

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

La Psicología Educacional comprende un ámbito de conocimientos situado entre las disciplinas que estudian los procesos psicológicos y las disciplinas que estudian los procesos educativos. Su interés principal es el aprendizaje pedagógico y privilegia la actividad escolar como unidad de análisis adecuada para su abordaje. Con esto busca comprender las dimensiones que constituyen el sujeto y sus posibilidades de aprender durante el proceso de desarrollo considerando la estructuración subjetiva y los deseos del sujeto "sujetado" a una cultura que lo atraviesa transformándolo. De esta manera la unidad de análisis deja de ser el individuo con sus procesos mentales y se convierte en la persona en situación que opera, según el contexto, mediado por el mundo de las representaciones, las interacciones y la comunicación.

Así, el complejo campo de la Psicología Educacional, se caracteriza por construirse con un criterio de epistemología convergente, por cuanto reclama una confluencia de diversas disciplinas para comprender los fenómenos y prácticas educativas y de crianza, como prácticas sociales y síntesis de condiciones históricas, sociales y culturales.

En esta perspectiva la Psicología Educacional permite hacer visibles aquellos aspectos que no son tan evidentes en el quehacer educativo y, al mismo tiempo, desnaturalizar los fenómenos educativos que se presentan como objetivados. Asimismo, en la Psicología Educacional, una tarea relevante es la explicitación de los presupuestos epistemológicos y ontológicos de las investigaciones que intentan explicar determinados fenómenos, a los fines de evaluar los efectos de su intervención.

Por lo expuesto, esta unidad curricular promoverá la reflexión y análisis de cómo se produce el aprendizaje escolar desde el aporte de diversas teorías y marcos explicativos, identificando las posibilidades, limitaciones, coincidencias y diferencias entre los modelos, poniendo en cuestión supuestos, prejuicios y representaciones acerca del aprendizaje, la propia biografía escolar, el lugar y valor del conocimiento y la epistemología docente en el ejercicio de la mediación pedagógica.

Repensar el sentido de las prácticas escolares cotidianas, los marcos regulatorios del funcionamiento de los sujetos y de las dinámicas del trabajo escolar, sirve para mejorar y facilitar el aprendizaje comprensivo de los alumnos, articulando teoría, realidad del grupo clase y el material de trabajo, las problemáticas de la educación del nivel y otras prácticas sociales educativas, para ensayar explicaciones y posibles estrategias educativas.

Es necesario para este abordaje la integración de aportes de las unidades curriculares como Pedagogía, Didáctica General, Sociología y las Prácticas Docentes en cuanto, desde diferentes perspectivas, explican la configuración de la infancia y el papel de la institución escolar en el tiempo con vinculación de los cambios de la sociedad, la política, economía y cultura, los modelos educativos y otras prácticas sociales modeladas por los sujetos en su devenir. Asimismo, esta unidad proporciona marcos conceptuales y habilidades para el abordaje de las unidades de Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria y Sujetos de la Educación Primaria. Para el logro de esto pondremos, especial énfasis en tomar distancia, tanto del estudio neutral de los procesos de aprendizajes, aptitudes intelectuales o de orientación de los alumnos, como de su reducción a prácticas sociales, poniendo en cuestión el discurso médico, psicológico y de la pedagogía centrada en el niño y los efectos de sesgo normativo de diversas teorías y técnicas en el ámbito educativo. Todo ello para dar paso a considerar un modelo de explicación sistémica que dé cuenta de los procesos creativos o de innovación psicológica que surgen en el examen crítico de las prácticas educativas situadas.

PROPÓSITOS:

- Definir y analizar problemáticas del campo de la Psicología Educativa desde el aporte de las principales corrientes teóricas, reconociendo sus alcances, limitaciones, coincidencias y diferencias con sus derivaciones en los procesos de aprendizaje personal, escolar y social.
- Promover la reflexión personal y grupal sobre los propios esquemas de conocimiento, representaciones, procesos y formas de aprendizaje para favorecer la construcción intersubjetiva y la apropiación crítica de los saberes.
- Construir modelos integrales adecuados para el abordaje de las situaciones psicoeducativas ensayando intervenciones desde lo teórico-práctico a los nuevos emergentes del contexto.

CONTENIDOS:

El Campo de la Psicología de la Educación:

La constitución de la Psicología Educacional: continuidades y discontinuidades en el devenir histórico como disciplina aplicada y como disciplina estratégica del dispositivo escolar moderno. Concepciones y problemas actuales de la Psicología Educacional: condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación. La insuficiencia de las perspectivas evolutivas, del aprendizaje y de la educación y la necesidad del giro contextualista. El problema de las relaciones entre desarrollo, aprendizaje, cultura y educación. Criterios de complementariedad (inclusividad) y reconocimiento de su aplicabilidad en la realidad psico-socio e histórica local. La Psicología Educacional como campo de construcción y de articulación interdisciplinaria.

Enfoques Psicológicos y Socioculturales del Aprendizaje:

Bases epistemológicas de las perspectivas teóricas: alcances, límites y derivaciones en la enseñanza con respecto a las estrategias de aprendizaje que promueven. Herramientas de investigación para el relevamiento, reflexión y análisis de casos o materiales curriculares que pongan en tensión los supuestos teóricos con la realidad.

Teorías asociacionistas: conductismo, aportes de Watson y seguidores.

Estructuralismo: Teoría de la Gestalt y Teoría del Campo. Teorías cognitivas: Aprendizaje Significativo. Variables y factores del aprendizaje escolar. Teoría de la Asimilación. Aprendizaje por Descubrimiento. Perspectiva Psicogenética en los procesos de aprendizaje. La teoría Histórico-Cultural y la función de la educación en el desarrollo. La Teoría de las Inteligencias Múltiples en el aula. Aportes del Humanismo. Aportes latinoamericanos a la comprensión del aprendizaje: Freire, Martín-Baro, Maturana, entre otros. Contribuciones de la Neuropsicología a la comprensión del aprendizaje. Perspectiva psicoanalítica: el proceso de estructuración psíquica y la evolución del deseo de saber.

La Complejidad de los Procesos de Enseñar y Aprender:

Prácticas educativas formales y no formales. La influencia educativa de las tecnologías de la información y comunicación. Intervención educativa desde la familia y los espacios institucionales gubernamentales y no gubernamentales que comprometen el desarrollo de los menores. El alumno como objeto y sujeto de indagación psicopedagógica. El sentido y estrategias de aprendizaje. La motivación y la transferencia en el aprendizaje escolar. El aprendizaje individualista, competitivo y cooperativo. Las diferencias individuales. La clase escolar. El grupo de clases: interrelaciones y comunicación. El profesor. Interacción social y aprendizaje. Los procesos inconscientes implicados en la relación docente-alumno: procesos de transferencia, identificación, sublimación. La institución escolar: identidad, dimensiones, cultura y funcionamiento. El malestar en el campo de la educación: analizadores. Conflictos y dificultades en los procesos de aprendizaje e integración escolar: el rendimiento escolar, la convivencia y disciplina escolar. Análisis de dispositivos institucionales. Pilares y fuentes interactivas de la resiliencia y su construcción relacional en la escuela.

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Seminario - Taller

MARCO ORIENTADOR:

Podríamos decir que en los últimos tiempos se ha generalizado la alfabetización y su término va construyéndose en una visión cada vez más renovada. Ahora la alfabetización se entiende como un largo proceso que transcurre durante toda la vida del individuo, que va cambiando en las culturas, en la historia de vida y que tiene como entorno natural el contexto escolar.

Richard Venezky (1990) citado por Berta Braslavsky decía que el vocablo "literacy", equivalente a alfabetización en castellano, es *"una de esas clases de términos autopositivos, como 'libertad', 'justicia', 'felicidad', que asumimos por su contenido y cualidades necesarias y sus deseables atributos en nuestra cultura. Pero que bajo una indagación más profunda se hace bastante más compleja y a menudo elusiva sin introducir una caracterización simple o una definición"*.

Precisamente los términos de "libertad", "justicia", "felicidad" tienen que ser los polos hacia los cuales caminen los Institutos de Formación Docente.

Sabemos que en la actualidad esto no ocurre así y el déficit de una verdadera alfabetización académica va de la mano de la exclusión social, del desgranamiento, de una grave situación que significa dejar a los jóvenes a la intemperie del mundo.

Toda sociedad sabe lo que acontece cuando los alumnos inician sus estudios superiores. No tiene sentido culpar a la escuela media cuando el nivel superior no se hace cargo de las dificultades de los jóvenes a la hora de dar respuesta a esta problemática. Hay soluciones aisladas, como los cursos de ingreso o talleres, que no logran hacer efectivos los objetivos propuestos. Al respecto surge la necesidad en el Campo de la Formación General del Seminario-Taller de Oralidad, Lectura y Escritura, esa alfabetización académica que Carlino (2005) define como *"...adquisición del conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la Universidad"*.

Los desafíos que plantea este seminario taller tienen que ver con las problemáticas que presentan los alumnos que han vivido una escuela que prioriza la memorización, la actitud pasiva, la carencia de autonomía frente al estudio, la falta de trabajos de investigación, es decir la configuración de un aprendizaje meramente receptor

El docente a cargo de este seminario taller deberá trabajar interdisciplinariamente con las otras unidades curriculares, teniendo en cuenta los aportes del aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría sociocultural de Vygotsky, aportes que permitan conformar una clase donde se intercambian

experiencias, ideas, valores, donde se reflexione, donde se considere al conocimiento desde un punto de vista dinámico.

Leer y escribir suponen poder apropiarse del conocimiento, en este caso, de los textos académicos propios de cada una de las disciplinas.

El formato de seminario taller permite plantear distintas problemáticas acerca de la lectura y la escritura en una dinámica que favorece la inclusión social desde el compromiso mismo del alumno.

Consideramos que las competencias lingüísticas y comunicativas logradas, con el abordaje de los textos académicos y las producciones escritas pertinentes, propician el desarrollo de la oralidad como la capacidad de producir textos discursivos en el marco de un seminario taller que se organiza con esas características.

En ese sentido, la oralidad es el puntapié inicial para el aprendizaje de conocimientos, para debatir acerca del proceso de escritura de tal manera que lo oral se transfiera al texto escrito a la vez que permita movilizar los conocimientos previos, sus dudas, sus intereses y sus expectativas acerca del conocimiento.

PROPÓSITOS:

- Reconocer la importancia que tiene la lectura y la escritura como herramientas de la comunicación, adquisición y producción de conocimiento.
- Analizar las necesidades cognitivas y metacognitivas de los futuros docentes a la hora de enfrentar los textos académicos de las distintas disciplinas.
- Ejercitar actividades y estrategias de oralidad, lectura y escritura propias de las prácticas discursivas.
- Reflexionar sobre el proceso de recepción de los mensajes en contextos sociales de comunicación para regular las propias producciones lingüísticas.

CONTENIDOS:

La construcción de la Lengua Oral:

La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico. La competencia oral. La lengua oral en una sociedad alfabetizada. La conversación en el aula. La planificación del discurso oral.

La Lectura: procesos y estrategias para la comprensión lectora y la construcción de significados:

Estrategias previas: uso del conocimiento previo, reconocimiento de la organización estructural del texto, explicación del objetivo o propósito, elaboración de predicciones e hipótesis.

Estrategias durante la lectura: selección o muestreo, elaboración de inferencias y uso de estructuras textuales, selección de ideas principales, síntesis, toma de notas, subrayado.

Estrategias después de la lectura: identificar la idea principal, generar analogías y ejemplos, confirmar o rechazar predicciones, realizar resúmenes

(supresión, generalización, construcción e integración) o parafraseo y expresar opiniones.

La Escritura: procesos y estrategias para la producción de textos:

Estrategias de planificación: identificación del propósito de la escritura, tipos de textos, lenguaje a emplear, contenidos y posible lector.

Estrategias de redacción: aspectos normativos de la lengua escrita como ortografía, acentuación o signos de puntuación; aspecto pragmático como las variedades de lengua; aspecto gramatical: cohesión, conectores discursivos y concordancia; aspecto semántico: sinonimia, antonimia, hiponimia, hiperonimia, homonimia, polisemia y aspecto de la progresión temática.

Estrategias de revisión: comparación del texto con los planes previos, análisis de las ideas y la estructura, análisis de la forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.).

Los Textos Académicos:

Los géneros escritos y orales. El texto argumentativo. El ensayo. El texto explicativo. La exposición.

HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

El espacio curricular denominado Historia Argentina y Latinoamericana, que se encuentra dentro del campo de la Formación General, tiende a preparar a los futuros profesionales docentes en el manejo responsable de los acontecimientos que se dieron a lo largo del tiempo en nuestra Región, Argentina y América Latina. Con el objeto de que los futuros educadores se conviertan en sujetos críticos de la realidad y gestores frente a los nuevos desafíos, se intenta brindar herramientas para el entendimiento de la conformación social, de los acontecimientos económicos y de los cambios políticos para interpretar los modos de actuar y de vivir de nuestros pueblos.

Esta nueva forma de estudiar el pasado debe desmitificar el proceder estático y acabado de la ciencia y caminar sobre la dinámica natural que las personas le dan a los hechos que crean y recrean durante el transcurso del tiempo. El pasado es un cúmulo de acciones conscientes e inconscientes cargadas de conflictos, proyectos, pasiones y hasta los anhelos. Debemos enterrar las viejas, pero aún presentes, ideas folclóricas de nuestro pasado, desocultar actores que fueron por mucho tiempo excluido de los manuales y textos. La comprensión de los hechos históricos debe permitir entender el presente y poder proyectar un futuro.

Se apunta a construir una imagen global de la sociedad desde una perspectiva de la multicausalidad, en donde todos los actores intervienen en la creación histórica. Factores económicos, políticos, procesos sociales, ritos, creencias y el acontecer natural influyen en el accionar del ser humano,

marcando así la lenta pero paciente construcción histórica, la cual debemos interpretar a través del estudio.

Este espacio en particular pretende abordar un debate epistemológico específico, aprender los modos de construcción del saber histórico y analizar e interpretar el pasado nacional desde una visión regional. Sin descuidar la inserción de Argentina en el contexto de Latinoamérica.

Los contenidos estarán secuenciados en forma cronológica, dejando un espacio para la interpretación horizontal de éstos en el tiempo y espacio, a tal punto que trabajaremos en cada eje la historia de Catamarca desprendida de los sucesos externos que la condicionan.

El conocimiento de la Historia Argentina y de América Latina nos debe interpelar en lo más íntimo de nuestra responsabilidad como sujetos hacedores para poder interpretar el presente en forma objetiva con la constante búsqueda de soluciones y para entender que por mucho tiempo hemos sido meros imitadores de lo foráneo: llámese imperio español, inglés y en la actualidad norteamericano. Desde esta mirada, debemos ya dejar de copiar y animarnos a crear nuestra propia historia, escrita desde lo nuestro, para un mundo donde no exista “ni mejores ni peores historias”, sólo una, la que nos contenga a todos.

PROPÓSITOS:

- Analizar los cambios y permanencias de las principales etapas del pasado latinoamericano y argentino.
- Comprender la realidad social que vive nuestra región y país dentro del contexto latinoamericano desde la perspectiva de la multicausalidad.
- Crear una conciencia histórica que permita ubicar los diferentes hechos en un tiempo y lugar determinados para no caer en el prejuizamiento, fruto de una visión presentista de los hechos.
- Proveer de insumos didácticos para que el docente se sirva del legado cultural de la historia regional y argentina en el proceso de enseñanza.
- Valorar la presencia de diferentes actores en la construcción del pasado para incentivar a los alumnos en que sean parte de la construcción histórica.

CONTENIDOS:

Nuestro Origen:

La diversidad socio, económica, política y cultural de América Latina antes de la conquista y colonización europea. Los pueblos originarios en el territorio argentino: modo de vida y organización política, social y económica.

La sociedad pre-hispánica en el territorio de Catamarca. Organización política, económica y social.

Imposición del nuevo orden colonial en América Latina:

La conquista española y organización del territorio americano. Penetración en el actual territorio argentino. Organización económica y social en la colonia: desigualdad social. La minería en el Potosí y su relación con las

economías regionales del NOA. La evangelización cristiana. La gobernación del Tucumán. La creación del Virreinato del Río de la Plata.

Resistencia a la conquista y colonización española: las guerras calchaquíes. La fundación de Londres. La conquista espiritual: franciscanos y jesuitas en el territorio de Catamarca. La Virgen del Valle. Los indios y la sociedad catamarqueña. El Mestizo.

La lucha por la organización y formación de los países en América Latina:

Revoluciones burguesas y contexto internacional. Las ideas iluministas y las tensiones políticas hacia 1810. La crisis de orden colonial y la dimensión continental de las guerras de Independencia. La Revolución de Mayo de 1810 en el Río de la Plata y su implicancia en el NOA. Enfrentamiento entre Buenos Aires y el Interior. La cultura en la sociedad criolla. El Romanticismo. El imaginario colectivo sobre las culturas indias del norte argentino.

Participación de Catamarca en las diferentes asambleas políticas nacionales. Reacciones autonómica y federalista. Autonomía de Catamarca.

La modernización en América Latina y Argentina:

La modernización de América Latina como forma de dominación extranjera. El nuevo orden colonial: sistema económico agro- exportador. La formación del Estado Nacional Argentino. El orden conservador y nuevos postulados liberales. La Inmigración europea y la nueva sociedad aluvial. Positivismo y europeización. La cultura en la Argentina del Centenario. La construcción de ser argentino. Movimientos opositores al orden conservador. Las clases medias y obreras: ideología y organización.

Catamarca en la organización Nacional. Felipe Varela y sus ideas políticas. El desarrollo económico: la minería del oeste catamarqueño. La industria local.

El siglo XX en América Latina y en la Argentina:

Problemas y tensiones. La ampliación de la democracia. Los sectores medios y obreros. La experiencia radical y peronista en Argentina. El desarrollo hacia dentro. La Industrialización Nacional. Cambios en la vida cotidiana. Migraciones internas. Sindicalismo y poder político. La mujer y los jóvenes como actores políticos.

Crisis económica. El ferrocarril: la nueva frontera económica y social. Crisis de la minería y de industria local en Catamarca. La burocratización del Estado provincial. Centralización tributaria y pérdida de la autonomía provincial.

Proyecto autoritario y fortalecimiento democrático en América Latina y Argentina:

La inestabilidad política y el rol de la Fuerzas Armadas. Golpes de Estados y salidas electorales. Protesta y resistencia social en la Argentina de la década del 1960 y 1970. Violencia política y terrorismo de Estado. La lucha por los Derechos Humanos. La guerra de Malvinas y final de la dictadura militar en la Argentina. La construcción de la Democracia en la Argentina. Las deudas de la Democracia. Crisis económica y endeudamiento externo. Pobreza y exclusión social. La construcción de sociedades heterogéneas y pluriculturales. Los indígenas como sujetos políticos.

Reformas constitucionales: nuevos derechos sociales y económicos. Contribución de Catamarca a la cultura y educación nacional. Nuevas explotaciones mineras. Promoción Industrial. Proyectos hídricos y agropecuarios para el desarrollo de la provincia. El cuidado del Medio Ambiente.

HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

La presente unidad curricular se concibe como una herramienta que posibilita comprender, reflexionar e intervenir en la educación de hoy. Desde el pasado nos comunicamos con el presente de la educación, con la formación y el desarrollo de la práctica docente.

La educación es un proceso social e histórico, productor, reproductor y transformador de sujetos sociales y políticos, que se nos presenta como una realidad interrelacionadas con la historia cultural, social, política y económica del país. Esta relación no es estable ni responde a correspondencias constantes y cánones universales. Su estudio histórico y político requiere del análisis y reconstrucción de la compleja trama de discursos y prácticas educativas, de las luchas por la hegemonía de diferentes y antagónicas concepciones de educación, formación docente y el establecimiento de dispositivos institucionales y normativos. Todo ello va conformando la trama de la educación argentina.

El propósito de vincular el pasado como dimensión constitutiva y dinámica del presente, orienta y articula las actividades académicas y las prácticas de aprendizajes de los estudiantes, en torno a los siguientes ejes de análisis y reflexión:

- La re-edición en el presente de la escena fundante de la educación argentina generadora de discursos y prácticas acerca del “otro” como fundamento del disciplinamiento social y la construcción de la noción de ciudadanía.
- Junto con las lecturas históricas macropolíticas, hay una historia de los micros espacios que no responde a covarianzas y cuyo objeto de análisis son las prácticas y discursos cuyos significados y sentidos se reeditan más allá de las políticas y normativas educativas.
- Continuidades, rupturas, resistencias de discursos (políticos, teorías) y prácticas educativas (políticas, escolares, de enseñanza, etc) presentes en la construcción del sistema educativo nacional argentino y en las concepciones de alumno, docente y de institución educativa.

PROPÓSITOS:

- Comprender la particular relación entre el Estado, la sociedad y la educación en la configuración de estilos societales, modelos de conducción (gestión) educativa, organización de las instituciones, desarrollos curriculares.

- Distinguir grandes etapas y/o modelos en el desarrollo de la educación en Argentina.
- Conocer los principales procesos y debates de la historia de la educación en Argentina, analizando rupturas y continuidades.
- Reconocer las características particulares que adopta la formación docente a la luz de su desarrollo histórico y político, y en su relación con la configuración de identidades e imaginarios docentes.
- Construir un marco histórico de la educación nacional que enriquezca el análisis de los problemas pedagógicos específicos que aborden en su práctica profesional

CONTENIDOS:

Estado, Sociedad y Educación:

El Estado-Nación y el surgimiento de los sistemas educativos públicos, laicos y gratuitos. Bases legales del Sistema Educativo Argentino y Sistema Educativo Provincial. La expansión escolar y el magisterio docente. El colegio secundario y las universidades: sentido político y social. El positivismo en la educación, el modelo médico escolar y la militarización de la escuela. Las "nuevas pedagogías": El escolanovismo.

Propuestas de Reforma del Sistema Educativo:

Los proyectos Magnasco y Saavedra Lamas. El radicalismo y la ampliación del principio de ciudadanía política. El Peronismo y la Doctrina Nacional Justicialista: Los nuevos sujetos políticos y sociales. Educación y trabajo.

La Expansión de la Educación:

La expansión del Sistema Educativo Argentino. La educación y las Políticas para el Desarrollo: nuevas teorías. Propuestas alternativas de educación popular: pedagogía de la liberación. El proyecto autoritario: La estrategia represiva y la estrategia discriminatoria.

El nuevo paradigma educativo de los 90' y la tensión entre la modernidad inconclusa y la posmodernidad:

Nuevos escenarios: neoliberalismo y neoconservadurismo. Estado y Educación en los procesos de reforma educativa en la región. Nueva configuración del sistema educativo. La reforma de la formación docente. La profundización de las problemáticas de la desigualdad, segmentación y fragmentación educativa.

La agenda educativa actual:

Problemáticas educativas nacionales y provinciales: exclusión social y educativa; el pluralismo, la igualdad y multiculturalismo; condiciones actuales de los sistemas educativos de la región. Las políticas y los discursos educativos; nueva legislación.

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

La unidad curricular de Filosofía para la Educación se concibe a partir de la utilización de algunos aportes filosóficos específicos para la formación del futuro docente en relación con algunas problemáticas de la práctica docente asumidos como desafíos que interrogan el problema del conocimiento⁹. Los aportes de la Filosofía que se abordan no son todos los posibles que desarrollen el conocimiento, sólo se pretende señalar un camino de iniciación que sirva a los fines de reflexionar a partir de la consideración de algunos problemas que la práctica educativa plantea a los futuros docentes con intención formativa.

Así expuesto, el lugar “originario” -en el sentido de origen del filosofar- queda establecido como la “experiencia”¹⁰. Onetto plantea que: “El verdadero lugar originario de la filosofía es la experiencia que el hombre hace de su propio ser y del sentido de la existencia en general.”

Esto permite que se desvincule del aspecto formal de abordar un temario cuyo objeto sólo radica en el conocer los alcances y contenidos de una disciplina, y abogar en favor de la posibilidad de alcanzar el sentido propio a partir de una recorrida curricular¹¹.

Por ello no es sólo la intención de iniciarse en el manejo de nombres o recorridas conceptuales que respondan a una lógica propia, sino también el hecho de dirigirse a las problemáticas actuales que constituyen la práctica docente como un desafío para poder interrogarse desde allí. Los aportes de la Filosofía constituirán posibles desencadenantes de preguntas e iniciadores de respuestas provisionales. El punto de inspiración para el pensamiento y reflexión de los problemas sociales de la práctica será la propia experiencia de los futuros docentes, a partir de la búsqueda de datos cercanos sobre el sentido

⁹ En el sentido establecido por muchos autores actuales Piaget, Popper, Foucault. Obiols señala que: “en (...) autores contemporáneos, las cuestiones gnoseológicas derivan en epistemología, es decir, en teoría del conocimiento científico.” (Obiols. 1999: 186)

¹⁰ Experiencia en el sentido expuesto por Jorge Larrosa, cuyo sentido específico señala la no generalización, la circunstancia propia de acceder a una vivencia única e intransferible, pero posibilitante. De ahí que el pensar la construcción en términos de “experiencia” sea de gran ayuda. Según Larrosa citado por Finocchio y Zelmanovich: “.....*el par experiencia/sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera (...) la experiencia, lo que hace, precisamente, es acabar con todo dogmatismo: el hombre experimentado es el hombre que sabe de la finitud de toda experiencia, de su relatividad, de su contingencia, el que sabe que cada uno tiene que hacer su propia experiencia. Por tanto, se trata de que nadie deba aceptar dogmáticamente la experiencia de otro y de que nadie pueda imponer autoritariamente la propia experiencia a otro. (...) si las experiencias no se elaboran, si no adquieren un sentido, sea el que sea, con relación a la vida propia, no pueden llamarse, estrictamente, experiencias. Y, desde luego, no pueden transmitirse.(...)”* (En Finocchio y Zelmanovich. En Esp.Sem.2:13)

¹¹ Dussel considera al diseño o planificación como una forma de comunicación, una forma de pensar y otorgar sentido a lo que se quiere enseñar.

propio de la existencia en el existir cotidiano y reflexión a partir de los aportes filosóficos.

De acuerdo con lo expuesto, consideramos primero el tratamiento de los debates epistemológicos actuales de las Ciencias Sociales o Humanas que interactúan implícita o explícitamente con el abordaje social de los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de la problemática del Conocimiento. Estas discusiones epistemológicas comprometen las direcciones pedagógicas actuales. En segunda instancia, planteamos algunos problemas educativos que se constituirán en desafíos para la Filosofía.

La práctica docente actual plantea innumerables interrogantes; sin embargo, el situarse entre la analítica de “institucionalización” o “desinstitucionalización” escolar por un lado, y por otro, entre el afán de “homogeneización” o “fragmentación” cultural como objetivos “diferentemente” anhelados que evidencian las sociedades contemporáneas que no pueden soslayarse en los espacios educativos, constituyen una fuente inagotable de discusión y aprehensión en la “iniciación” para el aprendizaje “con sentido” del problema del conocimiento en Filosofía.

Así, el carácter performativo que poseían las instituciones actualmente se encuentra en crisis. Dicha instancia revela una serie de circunstancias teóricas filosóficas sociales que se pueden abordar a fin de acusar un camino de comprensión y posterior discusión de las instancias que habilitan tales posiciones. La legitimidad del Conocimiento se pone en juego preferentemente como eje del abordaje que direcciona la “iniciación” para el aprendizaje.

Por otro lado, el sólo hecho de plantear una dirección curricular posible, inmediatamente se encuentra con el problema que expresa Neufeld, sobre el eje contradictorio *diversidad/ desigualdad*, con sus consecuencias *de inclusión/ exclusión* social, que ubica a la escuela en una encrucijada, *entre el mandato universalista de integración ciudadana y el respeto a las diferencias culturales*.

El considerar el mandato *universalista de integración ciudadana*, implica confrontarlo con el hecho de la diversidad y la desigualdad, a partir del cual se traducen posicionamientos. ¿Cuál es el sentido de integrar?; ¿Homogeneización o cristalización de las diferencias? En definitiva el planteamiento que contiene tales posicionamientos se encontraría expresado en un interrogante: ¿Es posible llevar a cabo el mandato universalista de integración ciudadana y a la vez ser acreedor del respeto a las diferencias culturales? Así expuesto, las respuestas abordadas darán cuenta de los caminos que constituyen la posibilidad del conocimiento como eje que direcciona la “iniciación” filosófica en términos de enseñanza.

PROPÓSITOS:

- Comprender los problemas de la práctica educativa como desafíos de abordaje Filosófico en torno a lo social.
- Constituir la comprensión de la práctica educativa en la cooperación interpretativa desde la “experiencia” propia a partir de la reflexión y crítica filosófica.

- Propender al análisis de experiencias educativas propias, a partir del abordaje filosófico de los problemas de la práctica educativa y su socialización y comunicación a los fines de su comprensión.

CONTENIDOS:

El Problema del Conocimiento: la relación producción de conocimiento-vida cotidiana:

Epistemología: Concepto y aplicaciones. El surgimiento histórico de las Ciencias Sociales Humanas. Opinión y Saber. Conocimiento e Ideología. El nuevo saber en construcción y las Ciencias Sociales Humanas: los cambios en la práctica y en el saber humano en el Siglo XX; La superación de la dicotomía de la cultura científica y humanística.

La Tensión: Sujeto - Objeto del Conocimiento:

La Figura epistemológica clásica de la modernidad: El tratamiento gnoseológico; el tratamiento fenomenológico; el tratamiento hermenéutico. La reconstrucción de la figura en la contemporaneidad posmoderna. Conocimiento y valor: desde la neutralidad del saber a una hermenéutica de los comprometimientos del saber. La epistemología de la complejidad. El problema de la reflexividad del saber.

El Problema de la Educación. Institución Escolar: Tensión Institucionalización - Desinstitucionalización:

Transmisión Social del Conocer: La Institución Escolar. El Proceso social de aprendizaje. Los antecedentes de la escuela. La generalización de la escuela. Los fines de la escuela: la escuela como transmisora de ideas, valores y normas; Educación y desarrollo personal; la escuela como respuesta a los nuevos retos sociales. Derivaciones pedagógicas filosóficas.

La Institucionalización de la escuela en el sujeto Moderno: La escuela como instrumento del programa de la modernidad. La soberanía del Sujeto. El sujeto del *cogito*: Descartes. El sujeto trascendental (Kant y Fichte).

Crítica a la soberanía del Sujeto. Voluntad de saber y sujeto de conocimiento: la crítica nietzscheana.

Transmisión Social del Conocer: ¿La Institución Escolar o el declive de la Institución?

Los nuevos cambios en la sociedad; la familia y la escuela. Transmisión: ¿Posibilidad o impotencia?; las nuevas figuras docentes; La subjetividad situacional y las posiciones de resistencia, impotencia e invención.

Alcances Filosóficos educativos

Lyotard y el problema de la legitimación. Los relatos de la legitimación del saber. La enseñanza y su legitimación por la performatividad.

Formación discursiva y objetivación del Sujeto. Foucault.

Homogeneización - Fragmentación:

¿Escuela Homogeneizadora monocultural o escuela intercultural?: Modelos de Educación en la diferencia cultural. Debates y criterios para la elaboración de proyectos y propuestas que atiendan a la diversidad.

Posicionamientos y alcances en Filosofía. El problema de las identidades: Subalternación o paradoja. La posición de Bhaba; Butler; Laclau.

TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Seminario

MARCO ORIENTADOR:

Las múltiples transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales y tecnológicas que se hacen presentes en las escuelas de hoy, plantean el desafío de reflexionar acerca de las formas de diálogo que tenemos con la contemporaneidad. La formación de redes mundiales sustentadas en tecnologías digitales están afectando algunos de los pilares sobre los que se estructuraron los sistemas educativos modernos, en forma inevitable, esto implica algunos retos y desafíos a la profesión docente.

La integración de TIC en la enseñanza puede generar nuevas presiones en el desarrollo de las tareas habituales de un docente y en sus modos de enseñar, ya que trabajar con tecnologías audiovisuales e informáticas exige adquirir nuevos saberes, ir más allá de la propia disciplina que se está enseñando y mantenerse actualizado. Implica, además, reflexionar sobre las propias prácticas, diseñando los espacios y los tiempos en que se desarrollará el proceso didáctico.

Se torna necesario, entonces, proponer en la formación docente un espacio que inste a reflexionar sobre el modo de pensar en las razones –de diversa índole– que motivan, explican e impulsan a tomar un rol activo respecto de la integración de las TIC.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación atraviesan nuestras vidas, nuestras instituciones, y eso es así más allá de las posiciones que tomemos respecto de ellas. De hecho, también su exclusión evidencia el lugar central que ocupan en la sociedad de redes. Asimismo, las posiciones que se asumen al mirar el mundo y, por lo tanto, al enseñar a mirarlo; deben ocupar un lugar de partida y de llegada permanente si se desea generar cambios reales en las prácticas cotidianas de los docentes.

En este sentido, el presente espacio curricular se propone explorar esas posiciones personales, institucionales, sociales ante las tecnologías, posiciones que tienen correlatos históricos y que se han renovado con cada uno de los desarrollos tecnológicos vinculados a la comunicación y a la circulación social de información.

Otro tema fundamental sobre el que se debe reflexionar, es el impacto de las TIC en los sujetos y, en particular, en los docentes y sus tareas. ¿Qué sucede con los maestros en la llamada sociedad de la información? ¿De qué modo se modifican las prácticas de los docentes en las actuales condiciones

de vida y de trabajo? Formularse estas preguntas es valioso y además tiene consecuencias prácticas, dado que estas nuevas tecnologías abren posibilidades para modificar modos más “tradicionales” de vinculación con la circulación, apropiación y producción del conocimiento, y esto, probablemente, “rompe” con otras formas muy arraigadas en las instituciones escolares y que impactan sobre la identidad del docente, su imagen construida personal y socialmente, sus funciones y sus tareas.

PROPÓSITOS:

- Promover un espacio de reflexión y análisis sobre las transformaciones culturales, políticas, sociales y educativas vinculadas con las TIC y sus beneficios en la integración a las prácticas pedagógicas promovidas en las escuelas.
- Brindar herramientas teórico –conceptuales que posibiliten abordar el debate actual acerca de la inclusión de las TIC en las escuelas a través de lecturas, análisis de casos, ejemplos prácticos, consideraciones pedagógicas y estrategias de gestión.
- Reconocer la integración de las TIC en las escuelas desde una perspectiva histórica, educativa y cultural que permite el desarrollo de habilidades cognitivas, creativas y comunicativas de alumnos y docentes

CONTENIDOS:

Educación, Cultura y Nuevas tecnologías:

Los cambios tecnológicos, sociales y culturales de las últimas décadas. Planteos entre lo global y lo local. La revolución informacional. Las alfabetizaciones múltiples. La alfabetización digital- Las brechas digitales. Experiencias sociales a partir de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de Enseñanza y Aprendizaje (TIC):

Relación de las TIC con las teorías y corrientes pedagógicas. Impacto de las TIC en la Enseñanza y Aprendizaje. Los desafíos de la escuela en la sociedad de la información. El rol del docente en los nuevos escenarios. Análisis del uso didáctico de las TIC. Escuela, Medios y TIC.

Alfabetización Audiovisual:

Las sociedades contemporáneas y la experiencia audiovisual. Generalidades de los diversos medios de comunicación: evolución histórica y características propias de cada lenguaje. Los medios de comunicación y las audiencias. El vínculo de la escuela con los medios audiovisuales. La televisión, la infancia y la escuela. El hiperestímulo visual contemporáneo- La representación en los medios. Estereotipos. El lenguaje multimedial.

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Seminario Taller

MARCO ORIENTADOR:

El presente espacio curricular debe ineludiblemente hacerse cargo de las expresiones sociales, políticas, económicas y culturales actuales más destacadas, generadoras de numerosos interrogantes éticos, a fin de un tratamiento con sentido de los temas Educativos propuestos para un abordaje Ético.

Por ello, no debe desconocerse la expresión actual de un mundo cuyos procesos más representativos se manifiestan a partir de fenómenos como la globalización, la posmodernidad, la cultura juvenil emergente, y otros cuyos valores implícitos y explícitos, creencias, lenguajes y significaciones manifiestan un continuo y progresivo debilitamiento de los vínculos morales y solidarios.

Así también, se manifiestan numerosas transformaciones en la familia y la escuela; la familia ha dejado de ser una estructura jerárquica organizada alrededor de los mandatos de reproducción de la especie, de la producción material y de las exigencias del mandato patriarcal.

Para algunos autores estos cambios familiares junto a los fenómenos descriptos, generan una debilidad en la transmisión de los mandatos y valores intergeneracionales.

Esta crisis de la autoridad familiar estaría en la base de los procesos de erosión de las estructuras institucionales que sostienen a la sociedad. Por ello, el hecho de pensar en estrategias para contribuir a un desarrollo humano sostenible, al entendimiento mutuo entre los pueblos, a una renovación de la democracia efectivamente vivida, es posible de ser considerado como una actitud sostenida por algunos conatos de resistencia desperdigados en acciones adjetivadas como regresivas.

Sin embargo, si se considera la posición que evade la renuncia de la escuela como una Institución “civilitatoria”, junto a nuevos significados de transmisión cultural, otros desafíos comienzan a ser posibles.

Desde la premisa que la Escuela es una Institución “civilitatoria” en el sentido que le da Elías (En Tiramonti), en cuanto: “... habla de formación de las subjetividades en un determinado patrón cultural y normativo que regula las relaciones entre los sujetos (...), un dispositivo destinado a generar una “comprensión compartida”¹² de la realidad...” (Tiramonti clase 1:8), *se torna imprescindible una referencia a un marco común*, ya que, tal como lo plantea Tiramonti, lo social evidencia un panorama cada vez más “fragmentado”, - debido a “...la ruptura del campo del sentido compartido por el conjunto de

¹² Comprensión compartida que significa el hecho de “incorporar a las nuevas generaciones a un cuerpo de creencias en común que genera un consenso ético en el que se fundamenta el sistema de expectativas recíprocas que regulan las relaciones entre los sujetos.”

instituciones y de agentes que circulan en ellas”-, induciendo al riesgo de la “atomización y fragmentación del sistema” (Tiramonti).

Por otro lado, si se tiene en cuenta que la transmisión es una cuestión definitiva de la escuela, se evidencia la exigencia que torna desafío, la posibilidad curricular de formular un espacio desde donde sea posible sostener la transmisión¹³ a partir de la comprensión compartida de la realidad a fin de la formación personal y ciudadana.

Ante esta situación, se propone que *el enfoque de la formación ética considera que la escuela debe asumir el papel de mediadora crítica y transmisora de valores culturales a partir de la facilitación a las nuevas generaciones de herramientas que les permitan la decodificación de significados, y su jerarquización para construir un proyecto personal y ciudadano con sentido.*

Asimismo y en el ámbito de Formación de Docentes en términos complejos de búsqueda de identidad con relación a las prácticas pedagógicas, se propone interrogar permanentemente dicha práctica docente como horizonte de formación específica.

El campo de la Formación Ética y Ciudadana, así abordado y en términos de formación docente cobra significado al adoptar la perspectiva del discurso¹⁴, de este modo se pretende contribuir a la formación de docentes que reflexionen y propicien la reflexión y la auto reflexión sobre los “actos” humanos en los discursos de casos específicos de la práctica educativa para la formación de personas responsables, críticas, con conciencia democrática y con respeto por si mismos y por los otros, en el marco de las diferencias, de los derechos humanos y de la protección al ambiente.

De acuerdo al sentido asumido, diferentes expresiones tales como: la formación democrática, la búsqueda de formas de diálogo y de deliberación posibilitante de una comunicación libre y abierta, El desarrollo de prácticas de solidaridad en la escuela y su contexto, la construcción de criterios de análisis de acción basados en un sentido atinado de justicia, el reconocimiento de la dignidad de todos los seres humanos sobre la base de la alteridad, el respeto por si mismo y por los otros, al orden constitucional, el reconocimiento a los valores universales, la preservación del medio natural y el compromiso responsable con los problemas de la comunidad, serán los senderos propicios para el andar formativo de los alumnos futuros docentes.

¹³ “Hassoun sostiene que una transmisión lograda es una transmisión interrumpida en algún punto, una transmisión que deja aparecer la diferencia, y que permite que la generación siguiente recree ese legado de una forma original y única.” (Dussel,2007:6).

¹⁴ En el sentido de: “... considerar estos hechos del discurso ya no (...) por su aspecto lingüístico sino, en cierto modo (...) como juegos (...) estratégicos de acción y reacción de pregunta y respuesta, de dominación y retracción, y también de lucha. El discurso es ese conjunto regular de hechos lingüísticos en determinado nivel, y polémicos y estratégicos en otro.” (Foucault, 1980: 13) En el mismo sentido pero referido a lo “lingüístico” Laclau afirma: “Esta totalidad que incluye dentro de sí a lo lingüístico y a lo extralingüístico, es lo que llamamos discurso. (...) por discurso no entendemos una combinación de habla y escritura, sino que, por el contrario, el habla y la escritura son tan sólo componentes internos de las totalidades discursivas. (...)” (Laclau,2000:114)

PROPÓSITOS:

- Interpretar crítica y reflexivamente los textos dispuestos para la formación, en los discursos de casos específicos de la práctica docente y en la generación de diálogos y argumentos.
- Constituir las problemáticas abordadas en Formación Ética y Ciudadana como propiciadoras de reflexión crítica en los diferentes ámbitos posibles de su aplicación y de acuerdo a los modos cómo se enfrentan en contextos específicos.
- Reconocer, reconstruir, evaluar críticamente, elaborar y asumir argumentaciones propias con relación a las posiciones planteadas a fin de su comunicación y discusión.

CONTENIDOS:

El abordaje Ético o Moral de la Educación. Paradigmas Éticos:

El ámbito normativo de la Ética. La dimensión moral. Los paradigmas Éticos: El paradigma del cálculo de utilidades (Bentham; Moore; Smith; Ricardo). El paradigma de la ética pragmática (Dewey). El paradigma de la comunicación (Teoría de la acción comunicativa: Habermas; Pragmática trascendental del lenguaje: Apel). Foucault: Las apuestas éticas del sujeto. El período posmoralista: Rorty; Vattimo, Badiu. Criterios morales o criterios Éticos en la Educación ¿Educación Moral? ¿Educación Ética? El dilema de la educación como deber o la educación como experiencia: la complejidad de las transmisiones pedagógicas. Las formas de autoritarismo o de autorización docente.

La Ética y la política. El dilema entre la condición política de la educación o la educación dependiente de la política:

La Ética y la Política. La dimensión jurídica. Maquiavelo y el divorcio entre la ética y lo político. Kant político moral o moralista político. Weber distinción entre convicción y responsabilidad.

La ciudadanía: revisión del concepto como sentido del curriculum. El papel de la escuela en la formación de la ciudadanía.

La Ética y el Derecho. El estudiante ante la tensión autonomía o dependencia pedagógica:

La democracia liberal y democracia republicana. La democracia como política deliberativa. La Ética y la pluralidad de las formas de vida. Las relaciones con el otro: Multiculturalidad; Interculturalidad; Derechos Humanos; Normatividad social; La ley y el derecho.

Individualismo y educación en los derechos humanos. Autonomía o los adultos ante el delicado ejercicio de una experiencia facilitadora: ¿Autodidactismo o autonomía? La asimetría en la relación docente alumno: ¿Igualar o borrar las diferencias entre docentes y alumnos?

La Ética ante la transformación de la Técnica. El Docente frente a los desafíos tecnológicos:

La técnica. Evolución y valoración de la técnica. La racionalidad tecnológica ¿progreso o riesgo? Responsabilidad y biocentrismo; Problemas morales ante el reto tecnológico: la manipulación de la vida.

La posición docente ante los problemas éticos de la tecnología: El docente como funcional al sistema; el docente como emancipador; el docente como facilitador. La búsqueda de una identidad docente ante los desafíos éticos tecnológicos actuales

UNIDADES CURRICULARES EN EL CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

ALCANCES DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE:

A partir de lo expuesto, y de las recomendaciones emanadas de los Organismos Federales (I.N.FO.D., 2007), se propone una estructura para el Campo de la Práctica Profesional, secuenciada a lo largo de cuatro años de estudios pensando en un desarrollo desde niveles de complejidad graduales y progresivos:

- **PRÁCTICAS: *Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios:*** en esta unidad curricular se propone poder objetivar los procesos que involucran al sujeto, las instituciones y su contexto, en donde los futuros docentes deberán contar con algunas herramientas metodológicas y técnicas que permitan problematizar, indagar y organizar la información empírica, producida en contextos concretos y guiados por un profesor tutor.

- **PRÁCTICAS: *Currículo y Programación de la Enseñanza:*** esta unidad propone un desarrollo que pueda introducirnos en la trama, en las relaciones de fuerza, en las prácticas y los discursos con que las instituciones regulan y gobiernan a los sujetos, naturalizando esquemas de pensamiento y acción. La idea es poner en crisis la naturalización de lo real, a partir de pensar documentos y procesos (de programación y regulación prescritos), en tanto dispositivos de saber-poder.

- **PRÁCTICAS: *Prácticas de la Enseñanza:*** en esta unidad se proponen las primeras prácticas institucionalizadas, para lo cual se propone el trabajo en pareja, tendientes a la programación y desarrollo de clases específicas de las estudiantes en las salas, con la guía activa del profesor de práctica y el docente orientador, rotando en contextos institucionales diferentes.

- **PRÁCTICAS: *Residencia Pedagógica:*** en el marco de esta unidad, se realiza la práctica integral en el aula. Es esta una instancia de socialización profesional (durante la formación de grado) en la que los futuros docentes *observan, diseñan y evalúan* durante un año (de manera rotativa en los ciclos del nivel educativo correspondiente), una propuesta de enseñanza y aprendizaje en entornos educativos institucionalizados.

Las instancias involucradas en las prácticas forman parte de un proceso que implica tanto a los actores de la institución educativa, como a aquellos actores sociales que se vinculan con la oferta formativa y en particular con el desarrollo de las prácticas. Por ello, el desarrollo de las prácticas es interdisciplinar e intersectorial. Esto implica la presencia continua y concreta de la institución formativa, a través de procedimientos de gestión administrativa y de actores institucionales que asuman la coordinación de la práctica en todo el proceso.

Una práctica profesionalizante constituye un dispositivo en tanto viabiliza:

- una gestión institucional de fuerte conectividad con el contexto de influencia del Instituto Formador;
- la síntesis de los diferentes y complementarios saberes pertenecientes a las unidades curriculares de los tres Campos de la Formación Docente;

- una formación docente que tome como eje estratégico su propio desarrollo profesional y;
- una coherencia didáctica, respecto de las formas de tratar los conocimientos en los diferentes campos de formación, su vinculación con las experiencias y el contexto en que se desarrollan las prácticas.

El Instituto Formador y las Escuelas Asociadas

Siguiendo a autoras como Rockwell (1995), plantearemos que las relaciones entre sujeto e instituciones, deja huellas que se transforman en constitutivas del desarrollo profesional. Desde este marco, resulta un elemento clave, las relaciones entre el Instituto Formador y las Escuelas Asociadas en las que los futuros docentes realizan sus *prácticas profesionales*.

Siede (2003), sostiene que, *las escuelas que generan experiencias exitosas son aquellas que se apoyan en redes sociales locales para intercambiar saberes y recursos*; a la vez Palaudárias (1999) sostiene que *una adecuada coordinación entre las escuelas y su entorno social y cultural es indispensable para conseguir el mayor provecho de los esfuerzos de enseñanza y aprendizaje*: este entorno está referido a las familias de los alumnos, a las organizaciones comunitarias de los diferentes contextos culturales, étnicos, sociales, etcétera, así como también los organismos gubernamentales y no gubernamentales que atienden a diferentes grupos desfavorecidos o que requieren especial atención para su integración. Es por ello, que *las propuestas más interesantes para la educación intercultural son aquellas que implican la realización de proyectos comunes entre alumnos que estudian o viven en diferentes entornos culturales*.

Por lo expuesto, pensamos en un **trabajo colaborativo en redes interinstitucionales** entre el Instituto Formador y las Escuelas Asociadas, que potencia una mirada **intercultural** de la práctica educativa, atento a la complejidad de los procesos socio-políticos y culturales actuales.

Siguiendo a Laura Fumagalli, diremos que *la Red es concebida como un sistema de alianzas interinstitucionales sobre la base de las cuales se diseña, gestiona y evalúa el desarrollo del proyecto* (en nuestro caso el de generar experiencias formativas para los para los futuros docentes). Se propone un trabajo colaborativo en red sobre la base de:

- *Fortalecer las relaciones entre escuela y comunidad:*
- Fortalecer la interacción entre docentes y entre escuelas:
- Instalar procesos de trabajo cooperativos y solidarios

En síntesis, se propone un trabajo en red entre Institutos y Escuelas Asociadas, en pos de una educación intercultural, que desde una posición de apertura a la comunidad, permita *contemplar en un mismo plano y dentro de un mismo eje, la lucha contra la desigualdad social y la integración de la diversidad cultural*. (F.L.A.C.SO, 2003).

Los acuerdos interinstitucionales, deben potenciar la posibilidad de generar tiempos y espacios de encuentro, fundamentalmente entre los sujetos involucrados (**residente – profesor de prácticas – profesor del curso**). La

conformación de redes posibilita a su vez, la articulación con otras instituciones sociales y educativas con las cuales pueda ser posible construir proyectos comunitarios y pedagógicos asociados que involucren mayores niveles de compromiso compartido (I.N.F.O.D., 2007).

Se trata de una propuesta, que anclada en un sentido pedagógico del trabajo colaborativo en red, *desarrolle en los docentes y en los alumnos una sensibilidad hacia la experiencia ajena, (Dussel, 2003). Como señala la autora, además de heterogeneidad étnica, religiosa y nacional, la diversidad cultural en las escuelas debiera trabajarse también en las cuestiones de género, en la organización familiar, en la presencia de alumnos con discapacidades físicas o mentales, en la ruralidad, en la desigualdad socioeconómica, en las diversas culturas juveniles y tribus urbanas, en la distribución diferenciada y desigual del capital cultural en las familias, en las brechas generacionales, en la diversidad de hábitos de consumo, etc.*

Los Equipos Docentes

El equipo de prácticas, responsable de la formación para los distintos desempeños del futuro docente, estará constituido por profesores del campo de la formación general y campo de la formación específica (que se vinculan con la práctica según el recorrido propuesto en cada año) y los docentes orientadores (maestros/as de sala/aula), coordinados por el Profesor de Práctica y Residencia, de modo tal que este espacio pueda constituir una unidad formativa que vaya articulando durante el desarrollo de los cuatro años académicos los tres campos de la formación.

El objetivo de la conformación de equipos de práctica se focaliza en la tarea de orientar e involucrar a los/las estudiantes en el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias de trabajo para la enseñanza de determinados contenidos de manera gradual, progresiva, pero desde una perspectiva integral, dialéctica y sistémica. La tarea primordial se centraría en el apoyo a los procesos de intervención por parte del futuro docente, en el sentido de compartir el proceso constructivo, recuperando la idea de tutoría, despejando el componente de cuidado o protección o el de direccionalidad predeterminada

La construcción, por parte de los formadores de formadores, de una disposición que los ubique en la posibilidad de indagar e innovar reflexivamente su propia actividad profesional, es un ejercicio que llevado adelante y construido entre “todos” los docentes de una determinada oferta formativa, constituye uno de los andamios más importantes para disponer de docentes reflexivos, y de una institución formadora que provoca la construcción de su sentido estratégico, en las infinitas significaciones que integran el proyecto de formación a la construcción en desarrollo.

Esto quiere decir que la construcción reflexiva de la propia profesionalidad docente, favorece la constitución de su “principio de autoridad” en las diferentes intervenciones que realiza en el devenir de la enseñanza. Este principio de autoridad, en tanto poder que se construye reflexivamente en y sobre el discurso de la propia práctica profesional docente, es reconocido por quienes participan de una determinada escena como un acto que sostiene y

posibilita el crecimiento protagónico de todos lo que son parte. Pensar y pensarnos en nuestra propia profesionalidad docente, “habilita” la singular construcción de “lo profesional” por parte de los estudiantes.

La tarea del equipo docente será generar instancias formativas que, desde la participación y construcción de las diferentes decisiones, pongan en tensión y faciliten la construcción identitaria del futuro docente en procesos que interpelen la propia construcción de identidad profesional, ciudadana y personal.

A lo largo de todo este proceso de prácticas, crecen en complejidad las intervenciones que los estudiantes llevarán a cabo en los diferentes contextos. El docente, en el inicio de las diferentes actividades didáctico-pedagógicas asume la responsabilidad de demarcar la situación a ser trabajada, para que en un proceso de actividades sucesivas sean los estudiantes los que asuman ese protagónico compromiso. Demarcar situaciones a ser trabajadas y problematizadas, entre otras cuestiones, significa empezar a dar cuenta del aporte específico y singular que el conocimiento de un determinado proyecto formativo ofrece al contexto de influencia del Instituto Formador.

El Equipo de Prácticas estará a cargo de:

- ✓ Un/a pareja pedagógica con dos profesores con titulación en Ciencias de la Educación, con trayectoria en el nivel educativo pertinente que sean designados en cada año académico. Se recomienda la pareja pedagógica sea designada con una carga horaria equitativa (6 hs. cátedras) y (6 hs. cátedras), en total 12 hs. desde 1ero a 3er año, en 4to año será (7hs.) mas (7 hs.) en total 14 hs cátedras
- ✓ Las/los docentes que participen en los Talleres Integradores, entre ellos los docentes de las Didácticas Específicas.
- ✓ Las/los Docentes Orientadores de las Escuelas Asociadas

La carga horaria descripta estará destinada:

- ✓ Al desarrollo del Taller de Prácticas y Residencia en la Institución Formadora y al seguimiento, asesoramiento y orientación de las actividades de los futuros docentes en las Escuelas Asociadas.
- ✓ A la articulación de los Campos de Formación mediante la participación de los docentes con carga horaria extra para el desarrollo de los Talleres Integradores, entre ellos los docentes a cargo de las Didácticas Específicas que contarán para ello con la siguiente carga horaria extra:

El Rol del Estudiante como Futuro Docente

Es un rol en el que se articula el aprendizaje, la experiencia formativa y la ayuda contingente. Por una parte aprenderán –desde una mirada crítica y reflexiva- las actuaciones propias de la profesión antes las exigencias y problemáticas cotidianas y a la vez proveerán ayuda e intercambio de experiencias tanto al docente del nivel de enseñanza como de los formadores y pares, favoreciendo el intercambio interinstitucional y las propuestas educativas en el sistema formador.

El estudiante del profesorado se involucrará en los roles que el equipo de práctica le vaya proponiendo. Es una tarea de acompañamiento, que

favorecerá la ayuda contingente, el andamiaje de los aprendizajes asumiendo en la residencia toda la complejidad que le demanda ser docente hoy.

Así, algunos saberes que adquieran los estudiantes en la Práctica, siempre desde una perspectiva reflexiva, serán: los modos de actuación propios de la tarea profesional de enseñar, la necesidad de tomar decisiones que impliquen compromiso, las posibilidades de ejercitar la libertad responsable, el ejercicio de la autonomía profesional, la elección de sistemas de relaciones humanas que favorezcan la comunicación, alternativas para promover aprendizajes, el ejercicio de actividades metacognitivas y grupales, la inclusión de las herramientas de la cultura para andamiar el aprendizaje, las normas, rituales, rutinas, expectativas, proyecciones e historias institucionales en contextos comunitarios particulares, el juicio crítico y estético, las funciones administrativas implicadas en el quehacer docente, entre otras actividades.

El desplazamiento de los estudiantes en terreno por las distintas instituciones educativas y socioeducativas, implicará una actividad presencial del mismo en el trayecto formativo de la práctica, por lo que todas las instancias son consideradas significativas en el cronograma y la temporalización de la planificación de la práctica profesional en cada año académico.

El futuro docente, deberá asumir la responsabilidad y el compromiso que la práctica implica en su trayecto formativo, por lo que las negociaciones y los acuerdos previos, tanto intra como interinstitucionales son fundamentales para el éxito formativo que se pretende.

De la Organización de los Contenidos del Campo de la Práctica Profesional

Las unidades curriculares del campo de la práctica se organizan en torno a tres ejes de contenidos que sirven como referencia para el abordaje de la complejidad con que entendemos al campo:

- 1. Narrativa- Experiencia**
- 2. Trabajo de Campo**
- 3. Sujetos y Dispositivos de Formación**

1. Narrativa y experiencia

Sostiene Ferrer Serveró (1995), que narrar proviene de “narus”, el que es experto, que tiene experiencia, que conoce. Sobre la base de esta idea se organiza este núcleo problemático, en tanto la *biografía escolar previa* y la *socialización laboral*, tienen un peso decisivo en las teorías implícitas que estructuran pensamiento y acción en los futuros docentes. Es decir, que nuestros alumnos son **sujetos con historia** (FLACSO, 2003), que pueden *narrarlas* en su cruce con marcos sociales e institucionales

Por otra parte, hablamos de *experiencia*, en tanto *aquello que nos pasa*, que a través de la referencia de tiempo y espacio, puede organizarse en una *trama* y un *escenario* (Connely y Clandinin, 1995)

Retomando los aportes de Connely y Clandinin (op.cit.), la narrativa es una forma de estudio social, en la que los **datos empíricos** adquieren una relevancia central. Por ello, recomendamos trabajar con una variedad de fuentes de datos narrativos (idem.), recordando siempre que en el relato narrativo nuestro texto se enfrenta a otros textos (FLACSO, 2003), y en esta *autonarración*, se construye y reconstruye la propia experiencia, abriéndonos a una multiplicidad de sentidos, *confrontando, desestabilizando y transformándonos*:

Notas de campo: son las realizadas en los escenarios concretos en donde se desempeñan los alumnos-futuros docentes. Realizadas generalmente desde la observación participante, no constituyen una “copia” de los acontecimientos, sino un *registro activo* que reconstruye lo vivido.

Notas de diario: estos son registros elaborados tanto por los alumnos futuros docentes, como por los docentes expertos.

Entrevistas: fundamentalmente pensadas desde una mirada no estructurada, es otro recurso que permite, a través de las transcripciones y de su reescritura entre sus participantes, darle una forma narrativa a través de un texto determinado a la situación de entrevista.

También se sugiere la utilización de recursos variados y acorde a las situaciones formativas, tales como *contar historias, escritos autobiográficos y biográficos, programaciones de clases, boletines, normas y reglamentos, fotografías, etc.*

2. Trabajo de Campo

Este eje parte de considerar al *trabajo de campo* como **estrategia metodológica** al servicio de una pedagogía de la formación docente. Lo expresado, implica un abordaje de la misma siguiendo la tradición etnográfica: *conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros* (Rockwell, 2009); en un proceso que implica al futuro docente en revisar sus propias creencias, contrastando marcos conceptuales, teorías y resultados de investigaciones (Davini, 1995). Esto posibilita, poner en juego las teorías implícitas mediante la posibilidad de “poner en palabras” las experiencias y puntos de vistas construidos durante el trabajo de campo.

Como se puede observar, este eje sistematiza una *narrativa* de la experiencia de campo, a condición de poner como elemento central de la tarea los *registros* que los futuros docentes irán construyendo en la tarea cotidiana con las *escuelas asociadas*, que sólo serán tales, en la medida en que puedan producirse documentos (los *registros de campo*), que permitan su análisis. En la descripción e interpretación de las situaciones vividas, es en donde se potencia una *narrativa del trabajo de campo que nos transforma la mirada* (Rockwell, 2009). Si bien nuestra intención no es realizar una etnografía, la riqueza teórica y metodológica de esta tradición potenciará, al alternar observación y análisis, la ejercitación de la inferencia, de la discusión intelectual con otros y, sobre todo, la disciplina de la escritura, permitiendo continuidades y rupturas entre el sentido común y los conceptos teóricos (idem).

Finalmente, siguiendo las ideas de Rokwell, (2009: 86-90) sugerimos algunos procedimientos analíticos que permitan sistematizar la *narración de la experiencia* que se genera en el trabajo de campo:

Interpretación: Este punto implica un rico ejercicio de inferencias, en el que el futuro docente, y sus docentes, buscarán darle sentido a las situaciones vividas en el trabajo de campo, intentando comprender su significado, y el sentido y la fuerza que las mismas tienen para los sujetos. Como precaución teórica, hay que recordar que *no existen significados fijos e inmutables en los discursos o las prácticas, sino solo significados creados o apropiados por sujetos.*

Reconstrucción: Este es un proceso de búsqueda de recurrencias y regularidades que permite ir entretejiendo la trama narrativa del trabajo de campo. *Requiere una sistemática y cuidados búsqueda de todos los indicios en los registros... articulando un conjunto limitado de fragmentos para conocer estructuras completas.*

Contextualización: No sólo es una articulación entre lo local, regional y global o el sentido que adquiere el enunciado en una conversación, sino fundamentalmente, *es tratar de mostrar en el análisis cómo la consideración de algunas características específicas del contexto puede hacer más comprensibles los fenómenos.*

Contrastación: *la búsqueda de ejes de contrastación permite describir algo al compararlo con otro caso y encontrar diferencias significativas entre dos situaciones similares.*

Explicitación: es este el proceso de hacer explícito aquello que se ha observado, a partir de la reescritura de los registros iniciales. Este proceso resulta sumamente rico desde una mirada pedagógica, en tanto *permite sacar a la luz los preconceptos y las categorías que usamos implícitamente para describir una situación, y por lo mismo, hace posible repensarlas, discutir las y modificarlas. En este proceso es importante ver los registros como textos que requieren interpretación, y no como fuentes de “datos que se pueden aislar de su contexto de origen.*

3. Sujetos y Dispositivos de Formación

Este eje organiza las discusiones alrededor de contenidos y problemáticas pedagógicas nodales en la formación docente que se secuencian a lo largo de los cuatro años académicos. No debe ser pensado únicamente como *contenido a transmitir* (ya que buena parte de ellos han sido abordados en el Campo de la Formación General), sino que la organización de la unidad curricular bajo el formato de **Seminario/ Taller Integrador** implica un abordaje problematizador que *apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos* (INFOD, 2007). Tiene por lo tanto, características procedimentales y metodológicas que los diferencian, pensando fundamentalmente en que las teorías y conceptos son *herramientas*, que ayudan a “leer” la práctica, que son cuestionadas en la misma instancia, y nunca son un elemento que configura la acción (Davini, 1995).

PRÁCTICAS: INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y CONTEXTOS COMUNITARIOS

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Seminario / Taller Integrador

Para el maestro que practica la enseñanza, ¿qué podría haber de más inocente, más transparente, más familiar que el concepto de “práctica”? Es lo que hacemos. Es nuestro trabajo. Habla por sí mismo o, al menos, eso es lo que creemos.

(Kemmis, 1990)

MARCO ORIENTADOR:

La práctica docente constituye el eje vertebrador de la formación docente, lo cual es el resultado de una visión teórico práctico-metodológica que la considera desde un lugar diferente.

En este sentido se debe distinguir, en primer lugar, entre práctica de la enseñanza y práctica docente. La primera implica centrar la acción docente en la complejidad del aula pero, al limitar la tarea sólo a ese espacio, quedan afuera diferentes actividades, situaciones, relaciones, circulación del poder, que constituyen y conforman la tarea docente. En cambio la noción de práctica docente encuadra la tarea en una red de relaciones y construcción permanente que excede el ámbito áulico. En tanto que el desempeño del rol profesional va mucho más allá de la tarea de enseñar y que se deben tener en cuenta las condiciones contextuales e institucionales que hacen al accionar educativo.

En segundo lugar, se ha de definir a la práctica docente como Práctica Social, en el sentido de Bourdieu. Este autor define a las “prácticas sociales” en función de *“la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho que tienen en principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi parcial, que ésta impone... Así, los pasos de la lógica práctica, raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero”*. En definitiva, las prácticas constituyen el resultado de la puesta en marcha de formas de percepción y acción no siempre explícitas.

Toda práctica social se caracteriza por su complejidad, por su incertidumbre e imprevisibilidad, por su desarrollo en el tiempo y, por su irreversibilidad.

En el caso de la práctica docente dicha complejidad abarca diferentes aspectos: un escenario singular como es la escuela y, particularmente el aula, lo cual conforma un contexto social de comunicación atravesado por una multiplicidad de dimensiones y relaciones que se ponen en juego entre docentes y alumnos. Caracterizándose por su incertidumbre, singularidad, inestabilidad y conflictividad; a la vez que implican una aprehensión del mundo social dado por evidente. De modo que, las prácticas docentes se constituyen en la propia trayectoria del sujeto a partir de una trama compleja de

pensamientos, percepciones, representaciones, explicables, histórica, cultural y sociológicamente.

En tercer lugar, la práctica docente en la interacción con el conocimiento y el alumno pone en juego aspectos valorativos, que implican decisiones éticas y políticas. Por tanto la práctica docente se define también como práctica política, en tanto no es una práctica neutra y ascética sino que está dotada de intencionalidad.

La práctica docente en la formación inicial es particular, en el sentido que: *“Esta formulada a propósito”*. Esto implica que necesariamente deben ser reflexionadas desde las teorías y, desde los aspectos prácticos que, supuestamente le dan forma. Siendo así la práctica docente en la formación inicial deviene en una metapráctica. Ello significa, desde lo metodológico, una progresiva construcción y reconstrucción de las prácticas, atendiendo a diferentes aspectos que hacen a su constitución; tales como: lo institucional, las historias personales, modos teóricos epistemológicos, modelos pedagógicos-didácticos, prácticas de percepción y apreciación, entre otros.

En síntesis, se propone una concepción de la formación basada en una interacción entre acción, marcos conceptuales y epistemológicos, que implique construir un trayecto formativo inicial que habilite al futuro docente para reconocer la dimensión político y cultural de la profesión docente, entendiendo al maestro como un trabajador cultural, como transmisor, movilizador y creador de la cultura, reconstruyendo el sentido de la escuela como institución política-cultural y social.

Esta Unidad Curricular incluye dos instancias de trabajo: *Taller: Métodos y Técnicas de Recolección, y Análisis de la Información* y el *Seminario – Taller: Institución Educativa y Contextos Comunitarios*.

En el primer cuatrimestre se desarrollará un Seminario –Taller en el Instituto Formador que tiene como propósito introducir a los futuros docentes en el manejo de instrumentos de recolección y análisis de datos, tomando como eje la *narración*¹⁵ de la propia *experiencia*¹⁶ formativa en instituciones educativas, problematizándolas a través de estrategias como el estudio de caso y la reconstrucción de la propia biografía.

Se busca también indagar en las tensiones que se generan entre los ámbitos institucionales (tanto escolares como contextuales, la formación y la propia biografía del futuro docente). De tal modo que interesa comprender cómo se procesa esta relación entre los sujetos y las instituciones concretas; cómo se identifican los sujetos con las instituciones; cómo estas limitan las posibilidades de los sujetos; cómo se negocia; cómo los sujetos expresan sus intereses y modifican las normas implícitas y explícitas (Davini: 2002).

¹⁵ *La narrativa no es el lugar de irrupción de la subjetividad, sino la modalidad discursiva que establece la posición del sujeto y las reglas de su construcción en una trama. En ese mismo sentido, el desarrollo de nuestra autocomprensión dependerá de nuestra participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias.* (Larrosa 1996)

¹⁶ *La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad.* (idem)

En el segundo cuatrimestre se desarrollará otro Seminario –Taller en el Instituto Formador que tiene como propósito usar el saber sobre métodos y técnicas de recolección de datos y el saber teórico de la teoría social contemporánea, de realizar el análisis de las rutinas, rituales, entre otras, de las instituciones educativas y proponer estrategias de intervención posibles. Este abordaje sobre la institución y su contexto (que también se hará a través de la narración de la propia experiencia), pretende además, revisar las propias creencias, superar el etnocentrismo, reflexionar sobre las condiciones sociales de la escolarización y discutir alternativas de forma colectiva y también permite entrenar al grupo en el relevamiento, el tratamiento de información y en la capacidad para “escuchar al otro”, lo que constituye un requerimiento básico de la enseñanza (Davini, 1995).

PROPÓSITOS:

- Comprender la complejidad que asumen las prácticas docentes en relación con las condiciones estructurales más amplias en las que se inscriben.
- Construir saberes y conocimientos relativos a las prácticas docentes y sus particulares modos de manifestación en diversos contextos sociales.
- Indagar las tensiones que se generan entre los ámbitos institucionales (tanto escolares como contextuales), la formación y la propia biografía del futuro docente.
- Reconocer e interpretar los múltiples espacios educativos, más allá del formato escolar y aproximarse a ellos desde una perspectiva investigativa y propositiva.
- Reflexionar sobre la propia trayectoria en el Sistema Educativo en relación con los contextos de formación docente, a través de la narración como modalidad discursiva que posiciona al sujeto en relación a una trama.
- Concebir el proceso de prácticas como insumo para la construcción crítica del rol docente, interrelacionando la teoría con la práctica.

CONTENIDOS:

La Práctica Docente como Práctica Social Situada:

Los modelos de la formación docente Saberes involucrados en la práctica docente La formación docente inicial y la socialización profesional Los desafíos a las prácticas en el escenario escolar actual. Representaciones sociales acerca de la docencia en el contexto actual.

El campo de la práctica y su articulación con los otros campos. La práctica docente como espacio de aprendizaje y de enseñar a enseñar. Las biografías escolares

Teoría social contemporánea: colonización del Mundo de la Vida y sujeto. Lógica práctica y habitus. Secuestro de la Experiencia y agencia.

Las Instituciones y los Contextos Comunitarios:

Técnicas de recolección de información para el estudio del contexto sociocultural local y de las instituciones educativas y sociales: observación, encuesta, entrevista, análisis documental y encuesta. Criterios de validez y confiabilidad.

La institución en tiempos de Estado Nación vs tiempos de mercado. Sobre la fragilidad de las instituciones sociales y el lugar de la escuela. Aportes de la micropolítica, del análisis institucional e histórico sociocultural. La construcción del proyecto institucional

Narración y Experiencia:

La narración como modalidad discursiva, y su lugar en las ciencias sociales.

Reconstrucción y análisis de la propia experiencia en tanto sujeto (educativo institucionalizado) atravesado por redes de comunicación

Trabajo de Campo:

Apertura, reconocimiento y análisis de espacios sociales (institucionales), tanto educativos como no educativos, en el contexto de influencia del IFD, utilizando métodos y técnicas de recolección de información

Talleres Integradores: ver cuadro de de los talleres integradores pagina 27 y 28

PRÁCTICAS: CURRÍCULO Y PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Seminario/ Taller Integrador

MARCO ORIENTADOR:

Esta unidad curricular problematiza la inmersión de los futuros docentes en las escuelas asociadas, en situaciones cotidianas institucionales y de aula (iniciadas en PRACTICA I), a partir de dos ejes: *Programación de la enseñanza y Gestión de la clase y Currículo y organizadores escolares*.

Proponer estos ejes, remiten a precauciones teóricas importantes, en tanto sus nombres están asociados a ciertos sentidos y a ciertas prácticas *neotecnistas*, alejadas de nuestra propuesta. Dentro de estas precauciones, mencionaremos con Quiroga (1985), que los aprendizajes que se van desarrollando durante la escolaridad (la *biografía escolar* que cada sujeto porta en su paso por la educación formal), no sólo nos deja un contenido, una habilidad explícita, sino que también deja una marca en nosotros que "*inaugura una modalidad de interpretar lo real*". Es decir, es un aprendizaje que estructura nuestra mirada del mundo. Por lo tanto, analizar desde las experiencias de observación y registro situaciones de programación de la enseñanza y documentos curriculares que organizan parte de la vida escolar, sólo va a ser una experiencia formativa, en la medida que podamos desmontar estos dispositivos, y no pensarlos tan sólo en tanto documento o proceso técnico (o *neotécnico*): quedándonos en el análisis de los componentes de la programación, la coherencia lógica del diseño, si están bien formulados los objetivos, etc. O, la diferencia entre PEI-PCI, sus componentes, y el nivel de especificación al cual pertenece, etc.

Sin descartar la importancia de este análisis técnico, hay que reconocer (Alliaud, 2002), que **los futuros docentes saben**, a partir de su biografía escolar, y ese saber implícito que organiza lo real-escolar, no va a emerger desde una mirada centrada en el análisis técnico de documentos prescritos, o en la comparación de situaciones observadas con aquello que los documentos prescriben. Poner en crisis la naturalización de lo real, puede abordarse, a partir de pensar estos documentos y procesos (de programación y regulación prescritos), como **dispositivos**: no en tanto instrumento, artificio, un medio para un fin; un **dispositivo** es *un conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, acondicionamiento arquitectónicos, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos... tanto lo dicho, como lo no dicho* (Foucault, 1983). La idea es que desde esta mirada, podamos introducirnos en la trama, en las relaciones de fuerza, en las prácticas y los discursos con que las instituciones regulan y gobiernan a los sujetos, naturalizando esquemas de pensamiento y acción (y el análisis técnico de documentos curriculares o de situaciones cotidianas de aula, como reproducción especular de estos documentos, sólo refuerza esta naturalización). El sujeto está constituido por el dispositivo, no puede salirse de él, pero puede reconstruir la trama de sujeciones que lo constituyen.

¿Desde qué mirada metodológica y teórica acercarse a este enfoque? Retomando y profundizando la utilización de **técnicas de recolección de datos** que nos permitirá sistematizar y analizar la información de campo recogida en las **escuelas asociadas**. La **narración** de la propia experiencia posibilitará la emergencia de la propia biografía escolar (y con ella, los aprendizajes implícitos que estructuran la mirada de lo “real”). Por otra parte, el eje **La Práctica Docente como Práctica Social Situada**, podrá ser un punto de partida para el análisis de las situaciones registradas en el trabajo de campo, recontextualizadas con los aportes de este espacio.

Metodológicamente, también, la propuesta incorpora en esta instancia la figura del **docente orientador** como coordinador del **trabajo de campo** en la escuela asociada. Este rol implica un espacio de acompañamiento para el futuro docente, en donde la figura del docente toma la posición de ser *garante* (Zelmanovich, 2007), de hacerse *responsable con el otro*, de un proceso formativo, acompañándolo junto al docente de Práctica.

En síntesis, la apuesta es profundizar un enfoque basado en la práctica, a condición de tener en cuenta que podemos perder la ilusión de una narrativa o *de un tipo de discurso capaz de proveer un guión unitario, pero surgen perspectivas que proponen capturar la fragmentación, la pluralidad, las diferencias, la multidimensionalidad en diseños complejos de las relaciones humanas y de la subjetividad, que se apoyan en redes intra-intersubjetivas con múltiples focos. Esta perspectiva conduce a un modo no secuencial de pensamiento-acción, que, al desgajar las certezas, gana en nuevos y más ricos interrogantes* (Edelstein, 2003).

PROPÓSITOS:

- Indagar en las tensiones que se generan entre las prescripciones institucionales, la cotidianeidad escolar y la propia biografía del futuro docente.

- Generar una posición reflexiva permanente, promoviendo una particular sensibilidad teórica y metodológica en los procesos de indagación de la “realidad, a partir de entender que los procesos de conocimiento y de comprensión inciden de manera directa en las propuestas de intervención futuras.
- Concebir el proceso de prácticas como insumo para la construcción crítica del rol docente, interrelacionando teoría y práctica.

CONTENIDOS:

Programación de la Enseñanza y Gestión de la Clase:

La "programación escolar", como dispositivo de estructuración de la acción pedagógica y su variación histórico-política según las distintas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Estudio de casos de distintas concepciones del dispositivo

Currículo y Organizadores Escolares:

El curriculum como dispositivo cultural, político y pedagógico, y sus variaciones histórico-teóricas. Análisis de los discursos y prácticas regulados y organizados por el currículum escolar (organización de tiempos, espacios, personal, equipos de ciclo, la articulación con los niveles anteriores y subsiguientes del sistema, la articulación entre ciclos materiales curriculares – Diseños curriculares jurisdiccionales, libros de texto, manuales, guías didácticas, etc.-)

Narración y Experiencia:

Análisis de los relatos sobre el posicionamiento de los docentes frente al curriculum. El lugar de los docentes como intelectuales.

Experiencia y narración: reconstrucción y análisis de la experiencia biográfica sobre la “programación escolar” y el aula. Elaboración de proyectos alternativos y simulación de estrategias de intervención

Trabajo de Campo:

Esta instancia de trabajo en las **escuelas asociadas**, profundiza las experiencias de recolección de datos y se centra en la **observación participante** y la **entrevista** como técnicas a utilizarse para el registro de situaciones escolares que podrían incluir la participación de los futuros docentes, asumiendo responsabilidades acordes a su momento de formación (es decir, siempre como colaboradores y no como responsable directo de las mismas). Esto implica la problematización, análisis y sistematización de las experiencias de campo en las escuelas asociadas, a partir de los registros de observaciones y entrevistas realizados en las mismas.

Talleres Integradores: ver cuadro de de los talleres integradores pagina 27 y 28

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Seminario/ Taller Integrador

MARCO ORIENTADOR:

Esta unidad curricular profundiza los sucesivos acercamientos al contexto concreto de trabajo docente, propuestos en las unidades curriculares PRACTICAS: Instituciones y Contextos Comunitarios y Prácticas: Currículo y Programación de la Enseñanza a través del eje **Institución-sujeto-contexto sociohistórico**. Es justamente este eje de análisis de “la práctica” lo que le permite al Campo de la Práctica Profesional articularse con los saberes del Campo de la Formación General y Formación Específica.

Ahora en Prácticas de la Enseñanza, los futuros docentes deberán asumir situaciones concretas de desempeño del rol profesional, experimentando en el aula con proyectos de enseñanza integrándose a un grupo de trabajo escolar. En este micro contexto del aula, se pondrá en juego el eje **sujeto, saberes y práctica** (que articula lo institucional, lo formativo y la subjetividad).

En el marco de las Escuelas Asociadas al Instituto Formador, las microexperiencias de clase buscan generar (Davini, 2002), disposiciones duraderas de los futuros docentes de procesos de reflexión y aprendizaje que interrelacionen los componentes de los ejes citados. En situaciones de *aprendizaje intencionalmente guiado* que implican el acompañamiento del profesor de prácticas y el docente tutor en la escuela asociada, se pretende la interrelación entre pensamiento y acción (elemento central de la perspectiva reflexiva), desarrollando la capacidad de comprensión situacional ante las situaciones complejas, inciertas y diversas de la clase.

Se insiste en la vinculación de los ejes citados, en tanto el peso de la socialización profesional y la biografía escolar previa, si no se aborda desde un análisis de vincule lo organizacional, lo sociohistórico y la subjetividad, tiende a reproducir *rutinas, rituales, normas, interacciones, intercambios lingüísticos, sobreentendidos y relaciones formales e informales* (Davini, 2002). Desde esta óptica, que implica considerar al sujeto como espacio de emergencia de complejas tramas sociales (de lo cual lo pedagógico-didáctico es sólo un componente), resulta potente poner especial atención en el análisis, durante las microexperiencias de clase, de algunas tensiones que revelan su complejidad desde la óptica de la formación docente: las tensiones entre la *teoría elegida* (aquella que el residente, los tutores, la institución dan como fundamento explícito de la tarea), y la *teoría en uso* (aquella que puede ser inferida desde la observación), son un ejemplo de ello (idem.). Estas tensiones o divergencias no son necesariamente consientes, de allí la necesidad de poner en diálogo pensamiento y acción a través de procesos reflexivos (es decir, inscribir el dispositivo formativo en el espacios de la racionalización, de la intencionalidad, con que los sujetos ejecutan las acciones, haciendo explícito este proceso).

Metodológicamente, esta unidad recupera el ejercicio *narrativo* de Prácticas en primer año y segundo año como instrumento para el análisis del *relato de la experiencia* de práctica¹⁷, en tanto dispositivo que también tiene que ser puesto en discusión. Aquí retomamos la idea¹⁸ de análisis del dispositivo, de tal manera que *podamos introducirnos en la trama, en las relaciones de fuerza, en las prácticas y los discursos con que las instituciones regulan y gobiernan a los sujetos, naturalizando esquemas de pensamiento y acción*. También se retoman las restantes aproximaciones metodológicas sugeridas en las Prácticas de cursos anteriores, especialmente en *la utilización de **técnicas de recolección de datos** (que) nos permitirá sistematizar y analizar la información de campo recogida en las **escuelas asociadas** ...*

De igual manera se recomienda (Davini, 2002), en cuanto a la relación con las escuelas asociadas:

a- Generar acuerdos formativos entre los IFD y las escuelas asociadas en donde se expliciten propósitos, estrategias y agentes responsables pedagógicos.

b- Tiempos y espacios de trabajo conjuntos entre el residente, el profesor de prácticas y el docente tutor.

Siguiendo Lineamientos Curriculares Federales (INFOD, 2007), esta unidad se organiza en tres ejes de contenidos. Por un lado, una instancia **anual** en las escuelas asociadas al IFD (privilegiando contextos diferenciados: rural, urbano, período común, especial, etc), bajo el formato de **Prácticas Docentes**. Por el otro, dos Seminarios-Talleres de duración **cuatrimestral** en el IFD, organizados en tres ejes temáticos. **Evaluación de Aprendizajes y Coordinación de Grupos de Aprendizaje** involucrados en los primeros desempeños del futuro docente.

Se abordan las prácticas de la enseñanza situadas mediante la programación y desarrollo de micro experiencias de clases específicas por parte de los estudiantes en las aulas de las escuelas asociadas, con guía activa del profesor de prácticas y del docente tutor u orientador (en la escuela asociada).

PROPÓSITOS:

- Profundizar el análisis del eje Institución-sujeto-contexto a través de micro experiencias de clases.
- Analizar el dispositivo escolar reconstruyendo la narrativa sobre la biografía y la socialización escolar, desde las experiencias de intervención docente concretas.
- Inscribir las prácticas docentes en procesos reflexivos que trasciendan lo pedagógico didáctico, hacia procesos sociales más amplios y complejos.

¹⁷ Recordando que *"La narrativa no es el lugar de irrupción de la subjetividad, sino la modalidad discursiva que establece la posición del sujeto y las reglas de su construcción en una trama. En ese mismo sentido, el desarrollo de nuestra autocomprensión dependerá de nuestra participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias"*. (LARROSA, 1996)

¹⁸ Desarrollada en la unidad de Práctica II

CONTENIDOS:

Evaluación de Aprendizajes:

La “evaluación de aprendizajes” como dispositivo de estructuración y regulación de la acción pedagógica y su variación histórico-política según las distintas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Elaboración de proyectos alternativos y puesta en práctica de posibles estrategias de intervención

Coordinación de Grupos de Aprendizaje:

Los dispositivos de trabajo grupal. Análisis, en tanto instrumentos de regulación de las formas de intercambio de *la clase*.

Narración y Experiencia:

Reconstrucción y análisis de la *experiencia* de clase, a partir del *relato* de las actuaciones como practicantes

Análisis de los relatos sobre las modalidades y estrategias de abordaje de *lo grupal*.

Trabajo de Campo

Narración y experiencia: análisis de los relatos sobre las modalidades y estrategias de abordaje de *lo grupal*.

Problematización, análisis y sistematización de las experiencias de campo en las escuelas asociadas, a partir de los registros de observaciones y entrevistas realizados durante las microexperiencias de clase.

Talleres Integradores: ver cuadro de de los talleres integradores pagina 27 y 28

RESIDENCIA PEDAGÓGICA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Seminario/ Ateneos y Tutorías

MARCO ORIENTADOR:

Como ya se ha explicitado a lo largo del desarrollo de las unidades curriculares del Campo de la Práctica Profesional, la *práctica no es lo real*, afirmación empirista que desconoce el lugar de irrupción de la subjetividad y los marcos interpretativos de los sujetos para definir aquello que denominamos “lo real” (Davini, 1995). Aquí retomamos especialmente las precauciones epistemológicas realizadas en Práctica I, en tanto “esa realidad que se intenta objetivar, implica una *modelación de lo que será el objeto de estudio, y esa modelización es tributaria de una ‘precomprensión modelizante’ que dirige la búsqueda operatoria propia del método de investigación científica* (Samaja, 2000). Por lo tanto, aquello que se registra, se analiza de la institución y su contexto, previamente ha sido modelizado por nuestros esquemas de pensamiento, debiendo mantener ante ello una actitud de *vigilancia epistemológica* (Bourdieu, 1975).”

Estas precauciones son centrales de esta unidad curricular, en la que se desarrolla una práctica integral en el aula, que rota por los cursos correspondientes a los ciclos del nivel educativo de incumbencia de la formación. La influencia de la socialización profesional, la biografía escolar y la formación inicial, inscriben una serie de “modelos” docentes que se naturalizan y constituyen un fondo de saber implícito en el sujeto y sobre el sujeto. Por lo tanto, las experiencias de la práctica no deben ser confundidas, ni con un practicismo vacío de conceptos, ni con un espacio de aplicación de una regla teórica genérica, que no pone en *crisis* estos saberes. Se propone entonces, el desarrollo de una práctica integral que estimule *la capacidad para cuestionar las propias teorías, confrontar supuestos, conectarse con el conocimiento desde otro lugar y desarrollar la autonomía de pensamiento y de acción.*(Davini, 1995).

Lo que esta unidad va a privilegiar, es la **experiencia formativa** (y un poco menos la eficacia técnica de un dispositivo de “Práctica y Residencia”), en tanto va dirigida a un estudiante-docente-adulto que no debe mimetizarse con la pedagogía del nivel para el cual se lo forma (idem). Experiencia formativa que potencie el trabajo colaborativo, el juicio crítico, la participación activa del estudiante en la vida pública (en tanto trabajador/profesional/ciudadano), que ponga en crisis tanto los contextos de intervención, como el propio *dispositivo*¹⁹ que regula la misma.

Metodológicamente, a pesar de que el eje de trabajo será la **práctica integral** en espacios educativos institucionalizados (en donde no se excluyen experiencias alternativas tanto formales como no formales), esta unidad continuará, especialmente, con la puesta en acto del ejercicio **narrativo** de Práctica I, II y III, como instrumento para el análisis del *relato de la experiencia de práctica*²⁰. También se retoman las restantes aproximaciones metodológicas sugeridas en los espacios precedentes de este Campo, especialmente en *la utilización de técnicas de recolección de datos y en la continuidad del eje Teoría social, sujeto e institución*, en tanto articulador de los saberes provenientes Campo de la Formación General y Campo de la Formación Específica

Se reiteran las recomendaciones (Davini, 2002), en cuanto a la relación del IFD con las escuelas asociadas (especialmente el segundo punto, por la relevancia que cobra en la instancia de Residencia):

- a-** Generar acuerdos formativos entre los IFD y las escuelas asociadas en donde se expliciten propósitos, estrategias y agentes responsables pedagógicos.
- b-** Tiempos y espacios de trabajo conjuntos entre el residente, el profesor de prácticas y el docente tutor. El segundo punto cobra especial relevancia.

¹⁹ Ver Práctica II

²⁰ Ver nota en Práctica III

PROPÓSITOS:

- Generar experiencias formativas a través de una práctica integral, que incluya la diversidad de tareas que configuran el trabajo docente, poniendo en *crisis* tanto los contextos de intervención, como el propio *dispositivo* que regula la misma.
- Propiciar un proceso continuo de reflexión individual y social, utilizando la narrativa como instrumento para el análisis del *relato de la experiencia* de práctica, que potencie la interacción entre pensamiento y acción.
- Construir una red de relaciones entre el Instituto de Formación Docente y las diferentes instituciones educativas de su zona de influencia, para favorecer la formación de los futuros docentes.

CONTENIDOS:

Siguiendo Lineamientos Curriculares Nacionales (INFOD, 2007), esta unidad se organiza en dos núcleos. Por un lado, una instancia **anual** en las escuelas asociadas al IFD (privilegiando contextos diferenciados: rural, urbano, período común, especial, etc), **bajo el formato de Prácticas Docentes Integrales**. Por el otro, un **Seminario Taller** de duración **anual** en el IFD, organizados en tres ejes de análisis.

Residencia Pedagógica

Modalidad: práctica integral en el aula, de duración anual, rotando por cursos correspondientes a todos los ciclos del nivel educativo correspondiente.

Se sugiere organizar esta instancia a partir de acuerdos de trabajo entre las Instituciones Formadoras y las Escuelas Asociadas, que contemplen tiempos y espacios comunes de trabajo entre el Profesor/a de Prácticas, el/la Residente y el/la Docente Tutor de Prácticas. Se recomienda organizar el *dispositivo* de Residencia teniendo en cuenta:

Un primer momento de aproximación diagnóstica al contexto institucional de las escuelas destino a través de observaciones participantes que impliquen la incorporación paulatina a diferentes tareas, tanto institucionales, como áulicas.

Programación y realización de una práctica intensiva en una sala de clase, según el nivel para el que se forma, rotando por los distintos ciclos y áreas.

Talleres de discusión post-práctica en la escuela asociada, entre el profesor de prácticas, el/los residentes y los docentes tutores y docentes orientadores, a partir de los registros de observación de los actores involucrados en la tarea

Se sugiere que cada uno de estos “momentos” en los que puede organizarse el *dispositivo de residencia* puedan someterse a una análisis reflexivo y una puesta a prueba en la acción a partir de una lógica secuencial que implique (Davini, 1995): un primer momento de *análisis de la práctica*, la *identificación de dimensiones/problemas* (a través del análisis bibliográfico,

seminarios de discusión, etc), *formulación de hipótesis de acción* (con el acompañamiento del equipo de residencia), y *la puesta a prueba en la acción*. Para luego repensar el proceso de manera espiralada. **Sistematización de Experiencias**

Se continúan con los ejes de análisis de Práctica abordados en los años precedentes, ahora en función del análisis de las *experiencias* de residencia y del *dispositivo de las mismas*.

La observación, la planificación/programación y la evaluación como dispositivos de regulación de los procesos de constitución subjetiva del residente.

Elaboración de proyectos alternativos y puesta en práctica de posibles estrategias de intervención.

Experiencia y narración: reconstrucción y análisis de la *experiencia* de residencia, a partir del *relato* de las actuaciones de los residentes.

Análisis y reflexión sobre el **trabajo de campo:** problematización, análisis y sistematización de las experiencias de campo en las escuelas asociadas, a partir de los registros de observaciones, entrevistas, y ateneos y talleres de discusión, realizados durante las etapas de Residencia.

Talleres Integradores: ver cuadro de de los talleres integradores pagina 27 y 28

UNIDADES CURRICULARES EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

MATEMÁTICA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

El aula de matemáticas es el campo de trabajo del docente en el que se dan las matemáticas escolares. La reflexión y la valoración sobre las matemáticas escolares han experimentado en los últimos años cambios profundos y consistentes por causa de los nuevos avances en el campo de la educación, los estudios de sociología del conocimiento y el desarrollo de la Educación Matemática.

Este marco concibe la educación matemática como ese proceso en el que un individuo en formación es iniciado en la herencia cultural que le corresponde, en el que cada generación trasmite a las siguientes sus pautas culturales básicas.

La enseñanza de las matemáticas forma parte de un sistema de valores, tiene fundamentos éticos y se vincula fuertemente con la práctica social. En efecto, las representaciones matemáticas son construcciones sociales. El conocimiento matemático, como toda otra forma de conocimiento, representa las experiencias materiales de personas que interactúan en entornos particulares, culturas y períodos históricos. Dentro del sistema escolar tiene lugar gran parte de la formación matemática de las generaciones jóvenes. Por ello debe promover las condiciones para que los niños lleven a cabo la construcción de los conceptos matemáticos mediante la elaboración de significados simbólicos compartidos.

La escuela debe considerar el conocimiento matemático como una actividad social, propia de los intereses y afectividad del niño, cuyo valor está en organizar y dar sentido a una serie de prácticas útiles, a las que hay que dedicar esfuerzo individual y colectivo.

La tarea del educador en matemática conlleva una gran responsabilidad, puesto que las matemáticas son una herramienta intelectual potente, cuyo dominio proporciona ventajas intelectuales.

Tenemos, por un parte hoy un gran espacio de comunicación con especialistas en educación matemática y por otra, fuentes documentales que dan cuenta de una situación rica y fecunda que profundiza la innovación sobre nuestros hábitos de razonamiento y la forma de adquirirlos y enseñarlos.

Si las matemáticas están en el ciclo de formación obligatoria se debe a su alto valor formativo en el desarrollo de las capacidades de razonamiento lógico, simbolización, abstracción, rigor y precisión que caracterizan el pensamiento formal. No obstante, aprender matemáticas tiene interés por su utilidad práctica. Al describir un fenómeno en términos de modelo matemático,

podemos inferir conclusiones lógicas sobre el modelo que predican el comportamiento futuro del fenómeno y, de ahí, conjeturar los cambios que se pueden producir o las regularidades que se van a mantener.

Además las matemáticas proporcionan, junto con el lenguaje, los sostenes más valiosos de la formación intelectual de los alumnos. Es así que las matemáticas necesitan de un desarrollo continuo y progresivo que, a la vez permita apreciar el desarrollo alcanzado por el alumno.

El nivel de formación de cada niño tiene dos indicadores primeros: su capacidad de expresión verbal y su capacidad de razonamiento. Así, las matemáticas interactúan con las otras disciplinas en su papel de instrumento común de trabajo.

PROPÓSITOS:

- Reconocer el conocimiento matemático como resultado de una evolución histórica, de un proceso cultural cuyo estado actual no es, en muchos casos, la culminación definitiva del conocimiento en el que los aspectos formales constituyen sólo una faceta.
- Comprender el conocimiento matemático, con conceptos y estructuras propias como herramientas mediante las cuales se realizan determinadas funciones cognitivas y ponen en práctica determinadas competencias.
- Reconocer la existencia de un núcleo importante de conceptos y procedimientos de las matemáticas que constituyen los conocimientos básicos que deben dominar el ciudadano medio, posibilitando que este aprendizaje de las matemáticas sirvan para la promoción y homologación de los alumnos y no ser filtros de su formación.
- Valorar los procesos constructivos y de interacción social en el aprendizaje del conocimiento matemático, en la creación de símbolos y estructuras matemáticas significativas.
- Concientizar sobre la necesidad de incorporar, buscar e implementar nuevas tecnologías que pongan a los alumnos en contacto con los aspectos más avanzados de la sociedad y les preparen para un mundo cambiante.
- Comprender la conveniencia de una visión activa de la enseñanza de la matemática, en la que el trabajo con materiales y la elaboración de modelos constituyan una etapa obligatoria en la adquisición y dominio de los conceptos; al mismo tiempo una enseñanza más centrada en la creatividad, el aprendizaje interactivo, la resolución de problemas y la valoración crítica de las decisiones.

CONTENIDOS

Los Conjuntos Numéricos. Sucesivas ampliaciones de los conjuntos numéricos. El conjunto de los números naturales: N . Números para contar. Números para calcular. Las operaciones básicas con números naturales y sus propiedades. El conjunto Z . Las operaciones y propiedades. El conjunto Q . Representación en la recta numérica. Otras representaciones. Operaciones y propiedades. El conjunto de los números reales: R . Operaciones y propiedades. Representación en la recta real. La escritura decimal de los

números. Fundamento e importancia del sistema decimal de numeración. Las operaciones numéricas, su conceptualización y sus algoritmos.

Otros sistemas de numeración.

Ecuaciones. Interpretación de las relaciones implicadas en ellas y resolución.

Situaciones problemáticas que deriven en ecuaciones: formalización

Geometría. Referencias acerca de las geometrías euclidea, proyectiva, afin y topológica. Sus invariantes. El abordaje de la Geometría en la educación primaria.

Geometría euclidea: figuras, cuerpos y propiedades. Construcciones. Dictado y copiado de figuras. Representación cartesiana. Uso de soportes informáticos: Cabri, Geogebra o Dr. Geo. Situaciones problemáticas en Geometría.

Medida: conceptualización de las nociones de unidad, magnitud, cantidad y medida. La estimación y el cálculo aproximado de pesos, capacidades, longitudes, perímetros, superficies y volúmenes. Errores en las mediciones. La aproximación y el encuadramiento. Los sistemas de medidas y algunas referencias históricas. El SIMELA. Situaciones problemáticas.

Relaciones entre variables y proporcionalidad. La noción de función. La proporcionalidad numérica directa e inversa. Porcentajes. La función como modelo matemático. Sistemas de coordenadas cartesianas. Modelizaciones diversas.

Tratamiento de la información, estadística y probabilidad.

Estadística descriptiva. Estudio de parámetros y comprensión de gráficos. Uso de la calculadora y del programa Excel. Nociones básicas de probabilidad en espacios muestrales finitos y equiprobables.

Problemas de probabilidades relativos a situaciones cotidianas. Juegos y experimentos de azar. Consideración de soluciones intuitivas y numéricas. Sucesos compuestos.

Nociones básicas de combinatoria. Aplicaciones en probabilidades

La predicción de comportamientos con la recta de regresión.

La Historia de la Matemática. Génesis de las Geometrías, el Álgebra, el Cálculo Diferencial e Integral, la Estadística y las Probabilidades. Problemas de Geometría, Álgebra, Estadística y Probabilidades que pueden abordarse en la educación primaria. Contextos, representaciones, significados y situaciones didácticas en que espera el docente que funcionen los contenidos seleccionados.

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR: Materia

MARCO ORIENTADOR:

Se puede considerar que la enseñanza de la lengua y la literatura constituyen el conocimiento transversal que atraviesa todos los campos de las otras disciplinas.

Tradicionalmente se hacen recomendaciones didácticas en las que la enseñanza de la lengua remite a una actividad mecánica que no favorece la construcción de competencias lingüísticas y comunicativas.

El futuro docente deberá realizar un doble recorrido que supone su formación personal y su formación profesional.

En ese sentido el estudio de sólidos marcos teóricos propios de las Ciencias del Lenguaje y la Literatura le permitirán el ingreso a sus futuras prácticas pedagógicas. No podrá enseñar a leer, escribir y a desarrollar la oralidad, si él no es un docente que lee, escribe, se expresa y posee una sólida biblioteca personal.

Las problemáticas que atañen a la lengua en todas sus dimensiones como la lectura, la comprensión de textos y la expresión oral provocan lo que se ha dado en llamar “ un mundo de iletrados “ cuya incidencia se observa en todos los niveles del sistema educativo.

La Lingüística es una ciencia social que incluye múltiples aspectos culturales de la vida humana y es concebida en su relación interdisciplinaria con otras materias como la sociología, antropología, filosofía, psicología o la biología.

El futuro profesional deberá enfrentarse entonces con un complejo objeto de estudio que considerará:

La lingüística textual: corriente lingüística que propone la estructura en función de los textos en sociedad. Esta corriente supone las dos perspectivas clásicas: la centrada en el objeto y la interesada en la producción o comprensión.

La pragmática: considerada más bien una perspectiva del lenguaje, originada fundamentalmente en la filosofía, vincula el significado con el uso y produjo dos teorías principales: a) La teoría de los actos de habla, elaborada por filósofos del lenguaje (Austin y Searle) y b) La lógica de la conversación (Grice).

La semántica estructuralista: supone que las palabras se oponen por medio de rasgos que constituyen en conjunto el léxico total de una lengua. Experimentos psicolingüísticos dieron lugar a la llamada semántica cognitiva que parte de la noción fundamental del espacio en relación con nuestro cuerpo.

La gramática: su concepto según Ofelia Kovacci no se restringe sólo a la morfosintaxis sino que comprende diversos aspectos de la lengua: fonología,

morfología, sintaxis y semántica que no conforman sólo al sistema, sino que favorecen su uso por parte de los hablantes. Por lo tanto su enfoque debe estar en función de los actos comunicativos.

Los hechos de la lengua son inseparables de las prácticas sociales, por consiguiente, están atravesados por condiciones socioculturales y aspectos del poder. Las actitudes de los hablantes, los problemas del uso de un registro único (el informal) aceptado por toda la comunidad, serán temas de investigación a la hora de abordar la sociolingüística.

El estudio de la psicolingüística propone el cruce interdisciplinario entre la psicología y la lingüística.

El antropólogo estructuralista Claude Lèvi Strauss (1969), ha planteado cómo lo natural en el hombre es vivir con otros seres humanos; es imposible separar naturaleza y cultura. Mientras Chomsky sostiene la posición de que el lenguaje es un sistema de conocimiento innato, para Vigotsky el desarrollo cognitivo del niño es esencialmente social.

El discurso es abordado desde distintas direcciones que consideran al discurso “mismo”, los que estudian el discurso como “cognición” y los que se concentran en la estructura social y la cultura.

La historia de la lengua española tendrá en cuenta fundamentalmente el valor de la lengua como trasmisora de cultura, así como el reconocimiento de la influencia de los aspectos socioeconómicos, culturales y políticos en las modificaciones del sistema lingüístico del español, sin dejar de lado la dimensión pragmática.

Finalmente en la literatura se contemplará la definición de su objeto, la formación del sujeto lector, los principales géneros literarios y los cambios en el canon literario escolar.

Esta formación integral le permitirá al alumno abordar su enseñanza en los años siguientes con idoneidad y solidez profesional.

PROPÓSITOS:

- Conocer y analizar distintos aportes teóricos en el campo de la Psicología, la Antropología a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita. , la historia de la enseñanza en el área, la Lingüística y la Literatura que subyacen
- Formar docentes como mediadores, en el encuentro de los alumnos con los textos literarios y no literarios, para la construcción y producción diversa y continua de sentidos.
- Favorecer la reflexión metalingüística para formar un comunicador competente.

CONTENIDOS:

Principios de lingüística general

Las Ciencias del lenguaje. Gramática: Niveles estructurales y unidades de la lengua. Morfología y sintaxis. Semántica: Campos léxicos. Sinonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia, homonimia y polisemia. Pragmática: Actos de habla y comunicación. La enunciación. Géneros discursivos. Historia de la lengua española: Caracteres fonéticos regionales. El español en Argentina. Influencia de las lenguas indígenas. Caracteres catamarqueños.

Sociolingüística: Dialectos y sociolectos. Norma lingüística. Lengua y género. Lengua formal e informal. La lengua y la comunidad escolar. Oralidad y escritura. Los medios de comunicación

Psicolingüística: La producción lingüística: concepción, planificación y emisión. El desarrollo de la competencia comunicativa. El desarrollo lingüístico en la escuela. La lecto-escritura.

Lingüística textual: Cohesión, coherencia temática y gramatical. Tipologías textuales.

Literatura

Conceptos acerca de la literatura. Géneros literarios. Funciones literarias. Tramas discursivas. Recursos literarios en la trama discursiva. Construcción del sujeto lector. Aproximaciones al texto literario desde modelos estructurales, semióticos, estilísticos y hermenéuticos Selección de un corpus para el docente en formación. Un canon para la literatura regional escolar.

Estrategias de mediación lectora

Escenarios de lectura. Los géneros de la literatura: narrativa, poesía y teatro. Consideraciones acerca de la literatura infantil.

CIENCIAS SOCIALES

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

Las sociedades se recrean en un tiempo y lugar determinados, y una de las maneras de interpretar la realidad social es a través estudio de las Ciencias Sociales, las cuales constituyen un campo de conocimiento integrado por diversas disciplinas que establecen distintos tipos de relaciones para explicar, interpretar y comprender los hechos, fenómenos y procesos sociales. Cada una de estas disciplinas entiende al actor social y delimita la realidad en sus aspectos históricos, geográficos, sociológicos, políticos, económicos y culturales, entre otros. Por lo tanto resulta clave que en la formación inicial, las Ciencias Sociales contribuyan al desarrollo de la capacidad del futuro docente, para percibir la interrelación del hombre y la sociedad, como así también la interpretación de los tiempos múltiples de lo social y la diversidad de los espacios construidos por las sociedades. Los organismos internacionales ya han manifestado la necesidad de preparar a los niños para vivir en sociedades multiculturales, democráticas para contrarrestar así, fundamentalismos, autoritarismos y la marginación como la disgregación social.

PROPÓSITOS:

- Apropiarse de los conceptos teóricos-prácticos de estas disciplinas para asumir una postura crítica en la selección teórica y en la interpretación de la realidad social en cuanto a los conflictos que la sociedad diariamente plantea, problematizando las visiones y versiones de lo social de los futuros docentes como sujetos sociales.
- Reflexionar sobre las características y modos de producción del conocimiento social reconociendo sus posibilidades para la enseñanza en la Educación Primaria.
- Reconocer la configuración del territorio local, regional, nacional, latinoamericano y mundial a través del análisis de las dimensiones histórica, política, ambiental, económica y social, y la relación entre estas dimensiones y los distintos espacios geopolíticos.
- Favorecer a que los estudiantes hagan suyas miradas teóricas provistas por marcos conceptuales básicos y sustantivos de las diferentes disciplinas sociales para una construcción didáctica del conocimiento disciplinar que responda a las finalidades de la Escuela Primaria.

CONTENIDOS

Las Ciencias Sociales como campo de conocimiento.

Las características y complejidad del conocimiento social. La naturaleza de los problemas del campo de las Ciencias Sociales. Objetividad-subjetividad, neutralidad-valoración. Causalidad-multicausalidad. Configuración del campo de las Ciencias Sociales. La realidad social como objeto de estudio. Simultaneidad, secuenciación temporal, actor social, multiperspectividad, multicausalidad como conceptos estructurantes. El tiempo y el espacio como dimensiones básicas de la realidad social. La sociedad y sus modos de organización, conflicto y cambio social. El desarrollo histórico de la producción del conocimiento científico y disciplinar en la historia y la geografía.

El espacio geopolítico y sus estructuras sociales

La construcción histórica de los Estados. Estado y Nación. Poder y Espacio. El proceso de construcción del Territorio Argentino. El lenguaje cartográfico. Los Estados y la conformación de bloques regionales con fines múltiples. Los niveles del Estado en Argentina. El federalismo en la actualidad y las políticas económicas y sociales. Los gobiernos locales.

Historia Regional: El Estado Inca y el NOA. El NOA al momento de la conquista, colonización y poblamiento. Situación socio-económica de los primeros pobladores en el territorio argentino. El pueblo diaguita. El trauma de la conquista europea. Las parcialidades aborígenes en el presente y su relación con el Estado Argentino. El estado español en América. El Virreinato del Río de la Plata, la Gobernación del Tucumán. Proceso fundacional de Londres a San Fernando del Valle de Catamarca. Organización social en la colonia. Catamarca colonial: la evangelización. Catamarca durante el proceso revolucionario de Independencia y de consolidación nacional. Autonomía de

Catamarca. El modelo Agro Exportador argentino. El Liberalismo. El Nacionalismo, Populismo, Desarrollismo. Golpes de Estado. La Democracia del siglo XXI en la Argentina: nuevos desafíos. Escenario y actores contemporáneos. La dimensión política-ideológica y sus reivindicaciones.

La dimensión ambiental de los territorios. Los múltiples discursos en torno a las problemáticas ambientales. Recursos Naturales. Deterioro ambiental. El caso de la minería en Catamarca. Desarrollo sustentable. Los riesgos naturales y los desastres naturales. Estados, Organismos Internacionales, ONG y empresas como actores. Políticas de protección ambiental.

Espacios Urbanos y Rurales. Migraciones.

La población y su dinámica. Lo urbano y lo rural. Movilidad y accesibilidad. Las ciudades actuales como espacios fragmentados y articulados. Los movimientos sociales urbanos y rurales.

El mercado mundial de commodities y materias primas: productores y consumidores. El rol del Estado. Las crisis económicas y su impacto en Argentina. Las economías regionales. Circuitos productivos. La situación en Catamarca.

Migraciones: diferentes enfoques. Las corrientes migratorias en el mundo actual. Alteridad, respeto y discriminación. La diversidad cultural y el multiculturalismo. Políticas sobre migración. Las migraciones en Argentina en momentos contextualizados. La situación en Catamarca.

CIENCIAS NATURALES

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

La fragilidad general, la fragmentación disciplinar y la descontextualización son las características históricas del área de las Ciencias Naturales en todos los niveles de la educación; a esto sumamos los avances científico-tecnológicos cada vez mas abrumadores.

La escuela intente, en estos nuevos escenarios sociales, superar el analfabetismo en ambos campos de conocimientos y, posicionar la enseñanza de las Ciencias Naturales, con un desafío impostergable mediante la alfabetización científica. En éste marco, sin dudas, la intervención docente será verdaderamente efectiva si posee una seguridad conceptual de los conocimientos disciplinares junto con los modelos didácticos apropiados para cada ciclo de la Educación Primaria.

Es necesario reconocer también que, para interactuar de manera significativa con los objetos y fenómenos de la realidad, es necesario dominar los conocimientos científicos y los modelos explicativos potentes y

generalizadores construidos por los científicos, con los cuales es posible aproximar el cuerpo erudito de conocimientos a la ciencia escolar desde propuestas de construcción colectiva que humaniza a las ciencias.

En la presente unidad curricular los/as estudiantes trabajarán desde el modelo constructivista, con la recuperación de las ideas previas (erróneas o incompletas), la incorporación de nuevos conocimientos, la realización de actividades de aprendizaje y evaluación propias de las Ciencias Naturales con las cuales puedan apropiarse de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (temas de biología, física, química, ciencias de la tierra, salud y ambiente). Con ello, alcanzarán la comprensión globalizada de los objetos y fenómenos de la naturaleza en un proceso de convergencia disciplinar, para lo cual será necesario que desarrolle un conjunto de habilidades cognitivas, lingüísticas y manipulativas propias de la ciencia escolar sin perder de vista los principios de vigilancia epistemológica.

Durante este itinerario formativo inicial, proponemos a los futuros/as maestros/as por un lado, adquirir el conocimiento de la especificidad disciplinar y, por otro, lograr una integración entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente. Esto contribuirá a reflexionar sobre problemáticas relevantes de la realidad cotidiana para evitar que los conocimientos adquiridos del área sean considerados como compartimientos estancos y, además de favorecer las articulaciones verticales (que contribuyen a la jerarquización de contenidos y a la progresión de la espiral epistémica) y la vinculación horizontal con otras áreas del currículo junto con la incorporación de ejes transversales respondiendo a la formación académica e integral de ciudadanos responsables, críticos y reflexivos.

PROPÓSITOS:

- Identificar e integrar los aportes interdisciplinarios de las Ciencias Naturales y establecer puentes entre la ciencia erudita y la ciencia escolar, reconstruyendo los conocimientos del mundo natural desde cada disciplina relacionando Ciencia, Tecnología, Ambiente y Sociedad para interpretar los fenómenos naturales.
- Propender, mediante la alfabetización científica, a la formación integral de futuros/as docentes de Educación Primaria que dominen no sólo los conceptos y hechos de las Ciencias Naturales, sino también su lenguaje propio y los modelos explicativos que el campo científico de conocimientos ha creado para tender puentes que permitan interpretar el mundo natural.
- Contribuir en la formación de ciudadanos responsables, críticos y participativos mediante el desarrollo de habilidades, destrezas, valores y actitudes necesarias para entender las Ciencias Naturales como un cuerpo de conocimientos significativos y poder actuar de manera autónoma frente a los problemas que plantea nuestra realidad.

CONTENIDOS:

El Área Ciencias Naturales en la Educación Primaria

Caracterización del área de las Ciencias Naturales en el marco de la alfabetización científica y tecnológica y la Ciencia Escolar. Diferentes enfoques: areal y disciplinar. El concepto de ciencia a través de la historia. Concepción de ciencia actual. La ciencia erudita y la ciencia escolar.

El Universo y el Planeta Tierra

El Cosmos. El origen del Universo. Modelos de universo. Noción de movimiento aparente. Los movimientos en el Sistema Solar y sus consecuencias. Fases y eclipses.

Los subsistemas terrestres: La Geosfera. La Hidrosfera. La atmósfera. Características, evolución y transformaciones.

Recursos naturales y ambiente.

La Materia y sus Cambios

Modelo de partículas de la materia. Estados de la materia. Cambios de estados.

Modelos atómicos. Revisión histórica. Cambios físicos y químicos. Los materiales: características y transformaciones.

Los fenómenos del mundo físico

La luz y el sonido. Características y transmisión en diferentes medios. Fenómenos lumínicos y acústicos.

Energía. Fuentes. Tipos y transformaciones. Calor. Temperatura. Fenómenos de propagación y dilatación.

Energía eléctrica. Magnetismo.

Fuerza gravitatoria. El peso de los cuerpos. El empuje y la flotación.

Los seres vivos diversidad, unidad, interrelaciones y cambios

Teorías del origen y evolución de los seres vivos. Biodiversidad.

Historia de la Teoría celular. Características de las células y clasificación.

Ambientes acuáticos y terrestres. Circulación de la materia y flujo de la energía.

Población. Concepto. Dinámica. Comunidades. Sucesión ecológica. Ecosistema: componentes. Las plantas como sistemas abiertos. Sus relaciones con el ambiente. Los animales como sistemas abiertos.

El organismo humano como sistema abierto.

PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR: SUGERIDO Seminario

MARCO ORIENTADOR:

El nivel educativo primario fue una de las grandes herramientas en la construcción, expansión y consolidación del Estado-Nación en nuestro país

Esta “vieja” escuela primaria ha sufrido transformaciones a lo largo de existencia en términos de escuela de masas. Sus gramáticas más visibles han permanecido inalteradas en tanto que es posible reconocer una escuela primaria con sólo ver la fachada de su edificio. Pero sus sostenes modernos se han corroído ante las transformaciones de la modernidad tardía. Se pueden enumerar algunas cuestiones epocales que han marcado la escolarización primaria:

- Desaparición de un sentido hegemónico acerca del papel de la escuela primaria y de lo que significa una “buena escuela” y una “buena enseñanza”.
- Debilitamiento del poder socializante y subjetivante de la institucionalidad moderna.
- Ruptura de la alianza entre escuela y familia.
- Expansión de otros agentes socializadores como las industrias culturales y de la información.
- Configuración de nuevas infancias.
- Progresivo abandono de la escuela pública estatal por parte de las clases medias urbanas a partir de la década del 60.
- Cambios profundos en la estructura social y en las identidades sociales

Estos son sólo algunos de *los cambios recientes* que impactan sobre el nivel primario. *Otros fenómenos educativos y sociales* son de más larga data y merecen ser problematizados en la formación inicial de los docentes del nivel. Así, no pueden dejar de ser analizados en la formación, antiguas cuestiones tales como; repitencia, sobreedad y abandono, la integración escolar, las nuevas configuraciones de la infancia. Nuevas formas de socialización, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, el propio trabajo de enseñar, las diferentes modalidades del nivel.

PROPÓSITOS:

- Formar los futuros docentes del nivel primario con herramientas conceptuales para considerar su práctica en el marco de fenómenos sociales amplios.
- Promover la reflexión sobre la implicancia de las decisiones pedagógicas en la definición de las trayectorias de los sujetos destinatarios de la enseñanza
- Analizar experiencias valiosas sobre inclusión, integración educativa en el contexto latinoamericano y argentino.

CONTENIDOS:

El Nivel Primario en el Sistema Educativo:

Estructura organizativa del Nivel Primario. Funciones y finalidades del Nivel en el sistema educativo. Problemas de articulación interna y con otros niveles educativos. El sentido de la escolaridad primaria en el contexto contemporáneo. Las escuelas de jornada completa y extendida. El tiempo y el espacio escolar en relación con otros campos del saber. El fortalecimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos. Los procesos de capacitación, seguimiento, acompañamiento y control al agrupamiento docente.

Modalidades del Nivel Primario:

Características, problemas y posibilidades de las modalidades del Nivel primario. Formas de intervención. La escuela frente a las necesidades educativas especiales. Problemáticas generales de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y adaptaciones posibles. La articulación de la escuela común con la escuela especial. La familia y los equipos interdisciplinarios. El docente frente a la integración. Herramientas y estrategias de intervención. Los maestros primarios y la educación de jóvenes y adultos. La educación intercultural bilingüe y educación en zonas rurales. La educación en contextos de encierro y la educación domiciliaria y hospitalaria.

La Enseñanza en el aula y la vida cotidiana en la escuela primaria:

El uso del tiempo, los espacios y los recursos disponibles. El control del orden. Los rituales y actos escolares. Fortalecimiento de vínculos con las familias: reuniones con padres, los deberes, los cuadernos de tareas, talleres extracurriculares.

Problemas y desafíos actuales:

Cambios profundos en la estructura social y en las identidades sociales. El sentido de diversidad. La exclusión y la inclusión en la escuela primaria. Configuraciones del fracaso escolar: repitencia, sobreedad, desgranamiento y abandono. El fracaso como fenómeno complejo. Análisis de datos y estadísticas. Proyectos de inclusión e integración. Los programas: los objetivos planteados y los logros obtenidos. La evaluación de los programas. Ruptura de la alianza entre escuela y familia. Escuela Pública o Escuela Privada.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

La realidad actual plantea un mundo forjado por un nuevo orden mundial, la globalización, que afecta a la sociedad, a los niños y a la escuela generando la emergencia de modos de socialización e individuación inéditos.

La escuela y la acción educadora son los marcos dentro de los cuales el niño construye su identidad como sujeto social y como sujeto de la educación por consiguiente se debe propender a la elaboración de dispositivos de atención a las profundas desigualdades sociales que signan la sociedad contemporánea.

En este contexto de desintegración social, diversidad cultural y fuertes cambios, se hace más que nunca imprescindible la existencia de instituciones educativas resignificadas como espacios privilegiados para la población infantil, así como la construcción de una posición más compleja del educador frente a los desafíos que implican las situaciones cotidianas del proceso enseñanza-aprendizaje y permitan poner en práctica acciones educadoras acordes con las condiciones históricas siempre cambiantes.

Este espacio curricular aporta diferentes sistemas teóricos referidos a las dimensiones constitutivas del niño y del púber, su desarrollo y aprendizajes en las escuelas y el sistema educativo en general.

Su abordaje es esencial para el conocimiento de las diversas perspectivas referidas a los procesos de construcción de la subjetividad infantil y las nuevas configuraciones culturales de la infancia, determinando nuevas identidades en los niños, los maestros y la cultura escolar.

Al referirse a este aspecto Sandra Carli (1999) supone necesaria: *“Una mirada constructora de futuros que potencie las capacidades, las demandas, la imaginación pedagógica y la toma de decisiones en la orientación de las trayectorias escolares de los niños, que permita producir nuevos pactos y abrir puertas a tiempo, más justas y dignas para la población infantil”*.

Así, desde este enfoque, la infancia será el resultado de un proceso de construcción social, definido desde una base cultural.

De este modo, la problemática de la niñez se introduce en la Psicología, la Sociología y teorías sustentadas en diversos principios epistemológicos que estudian a la infancia intentando describir cambios como consecuencia del desarrollo, fundamentales para comprender los procesos de construcción social, histórico cultural, el desarrollo intelectual, emocional, afectivo, entre otros. Por lo tanto, esta unidad curricular debe articular con otras unidades curriculares como Pedagogía, Didáctica General, Sociología, Psicología Educativa, Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria y Práctica Docente, de manera que, desde múltiples perspectivas, permitan contextualizar los procesos de enseñanza aprendizaje en función de sus destinatarios, con la premisa de considerar que nada hay definitivo en la construcción humana, superando posiciones genetistas y ambientalistas.

PROPÓSITOS:

- Reflexionar acerca de los alcances y límites de las distintas concepciones teóricas en torno de la comprensión de los procesos de la subjetivación.
- Reconocer y significar a la escuela como el espacio político-pedagógico donde se entrecruzan múltiples dimensiones de la realidad de los alumnos como Sujetos y como Sujetos de la educación.

- Comprender cómo incide la diversidad de contextos en los cuales viven los niños en su singular proceso de desarrollo.
- Resolver situaciones pedagógicas concretas del Nivel Primario ajustando las intervenciones desde lo teórico-práctico a la diversidad de problemáticas emergentes.

CONTENIDOS:

La infancia como construcción socio histórica-cultural

Representaciones sociales de la Infancia. Las infancias en la actualidad: nuevas formas de infancia en la Argentina.

Infancia y Posmodernidad: cambio social y familia. Nuevas miradas y concepciones. Infancia y familia: la familia como objeto de conocimiento. La familia y sus cambios.

Modificaciones de los dispositivos estructurantes: familia-comunidad-escuela. Las categorías de los alumnos y la escuela en la modernidad.

Las culturas infantiles. Los procesos infantiles frente a la colonización cultural. La violencia como lenguaje cultural dirigido a la infancia. Las transformaciones en la transmisión de la cultura: Escuela con o contra los massmedia.

La problemática del desarrollo de los sujetos

Conceptualizaciones sobre el desarrollo humano. Perspectivas psicosociales de las distintas etapas del desarrollo: cambios conductuales, procesos, dimensión temporal y ciclo vital, tensión entre generalidad y singularidad en el desarrollo de los sujetos. El problema de la naturalización del desarrollo y la cuestión normativa, su impacto en el trabajo escolar y el oficio de alumno.

Los sujetos y los procesos de constitución subjetiva, social y educativa

Perspectivas teóricas.

El sistema de control social formal e informal como modeladores de la subjetividad en los niños: formas de control social.

La Teoría Psicogenética: el desarrollo cognitivo y la construcción de conocimientos. La inteligencia como adaptación y construcción.

La Teoría socio-histórica-cultural. La construcción del psiquismo.

La Psicología Cognitiva. La teoría de la mente. El desarrollo como cambio conceptual. Las emociones básicas y la inteligencia emocional.

La Teoría Psicoanalítica. El desarrollo afectivo-emocional. Constitución de la subjetividad. El desarrollo psicosexual.

El desarrollo social. Aprendizaje de normas sociales e institucionales. Grupo. Las actitudes prosociales.

El desarrollo moral en la niñez. La internalización de principios y valores éticos. Autonomía y heteronomía moral.

La educación de los niños y niñas: una mirada desde la identidad de género.

Perspectivas históricas, psicológicas, psicoanalíticas y pedagógicas acerca del papel del juego en la constitución de la subjetividad: Huizinga, Callois, Piaget, Wallon, Chateau, Vigotsky, Freud, Winnicott, Aberasturi, entre otros.

El papel de las instituciones escolares en la producción y constitución del Sujeto. El aprendizaje y la educación: condiciones previas y las áreas de trabajo educativo: alternativas para la atención de la diversidad y prevención de las dificultades de aprendizaje. Alternativas para orientar procesos de inclusión escolar.

La observación y entrevista como técnicas de relevamiento, análisis y reflexión de los dispositivos institucionales y condiciones de los agentes educativos.

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

La propuesta de esta unidad curricular supone una revisión histórica de lo que ha sido y es actualmente la enseñanza de la lengua y la literatura, como así también una indagación de “cómo “ y “qué” aprendieron los futuros docentes en el área.

Si el punto de partida es la reflexión, el paso siguiente será el de convertir el objeto de conocimiento, estudiado en lengua y literatura en primer año, en contenidos escolares. Es decir que debe diseñar teniendo en cuenta la condición de los alumnos, los contextos de aprendizaje, las estrategias de proyectos comunicativos y la evaluación de las prácticas.

Podríamos decir que los niños cuando ingresan a la escuela, sólo pertenecen a la cultura de la oralidad y trabajar sus problemas permite comprender y resolver las dificultades de la lengua escrita. Hay que tener en cuenta que es en la escuela donde se “aprende a hablar formalmente, a escuchar con atención la exposición formal del maestro, a conversar respetando el tema y el turno, a leer en voz alta o a exponer un tema de ciencias” (Sara Melgar, 2005).

Se analizarán también los diversos géneros discursivos orales y el enriquecimiento de un objeto que ya se tiene sin menoscabar las formas sociales que le son propias.

Chartier (1993,1999) concibe la lectura como una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo conformado históricamente en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer. Si nos acercamos al uso de los libros escolares desde esta perspectiva, abrimos un espacio de reflexión sobre el

abordaje tradicional centrado en los contenidos pedagógicos e ideológicos del texto.

Elsie Rockwell plantea el interrogante acerca de la relación que construyen los niños con el mundo de la escritura a partir de la experiencia de leer.

Las maneras de leer en el aula no siempre propician la inclusión del niño lector en el mundo de la escritura sino que acrecientan la distancia entre la escritura y su propia experiencia vital.

Si bien es cierto que algunos cambios se han introducido en el aula, como la consideración del proceso interactivo, muchas veces estas habilidades estratégicas han quedado estereotipadas de los verdaderos intereses y propósitos del lector. Es importante advertir entonces acerca de la didactización de los enfoques textualistas y propiciar otras perspectivas sobre las prácticas sociales de la lectura y las prácticas escolares: leer con distintos propósitos, distintas modalidades y distintas clases de textos.

María del Pilar Gaspar propone para la redacción de textos indagar cómo resolvió el productor del texto problemas relacionados con: la elección del tema, el propósito comunicativo, el género elegido, la jerarquización de la información, la consideración del lector, el reconocimiento de la estructura, la comparación del texto con otros textos que tengan el mismo tema y diferente propósito, el lenguaje con que pensamos desde la fonética hasta el conocimiento léxico, gramatical y el de la ortografía.

Más allá de la importancia del placer de leer Isabel Solé I. Gallart (1991) aclara que los alumnos deben sentirse intrínsecamente motivados para aprender, porque aprender requiere un esfuerzo; los alumnos han de percibirse a sí mismos como personas competentes y autónomas.

El futuro docente deberá tener en su biblioteca personal un nutrido corpus de textos infantiles que le permitan luego, desde el conocimiento de la teoría y del análisis literario pensar en diseños y en propósitos que enriquezcan la lectura de la literatura en la escuela primaria.

Isabel Solé I. Gallart agrega que ayudar a los alumnos a leer, interesarlos por la lectura es dotarles de un instrumento de culturización y de toma de conciencia cuya funcionalidad escapa a los límites de la institución.

La expresión competencia comunicativa introducida por Hymes incluye los componentes sociolingüísticos, lingüísticos y pragmáticos; tres componentes que hablan de la necesidad de revisar las teorías lingüísticas para observar su posible aplicación en la lectura y la escritura.

En el trabajo escolar, la lingüística textual marginó la importancia que debe tener la gramática a la hora de una reflexión metalingüística en la producción de textos. Habrá de considerarse también el análisis de una didáctica de la gramática y la normativa ortográfica ausente incluso en la formación del propio alumno del profesorado. Así proponemos, la articulación de esta unidad curricular con Alfabetización inicial.

PROPÓSITOS

- Construir su rol profesional en tanto sujetos comprometidos competentes, autónomos, críticos y reflexivos a cargo de la formación de lectores, escritores y del desarrollo de la oralidad en la escuela primaria.
- Reflexionar sobre lo que significa enseñar y aprender lengua y literatura en la escuela primaria y sobre lo que implica un enfoque didáctico comunicativo.
- Analizar los NAP en relación con las teorías lingüísticas en los que se fundamentan realizando propuestas didácticas de aula.
- Considerar en sus propuestas didácticas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas necesarias en el mundo contemporáneo.

CONTENIDOS

Enseñar y aprender lengua y literatura en la escuela primaria

Teorías lingüísticas del siglo XX e implicancias didácticas. La influencia de los factores sociolingüísticos y pragmáticos en el aprendizaje de la lengua. Las propuestas pedagógico didácticas. Diseño, gestión y evaluación. La producción de materiales didácticos. La producción editorial.

Desarrollo de la competencia comunicativa oral. Diseño, gestión y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación oral en la escuela primaria. El contexto sociolingüístico y la inclusión social.

Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura

Procesos de lectura y procesos de escritura. El texto como unidad comunicativa. Los géneros discursivos. Lectura y comprensión de textos. Su didáctica. Las convenciones en la escritura. Presencia de la gramática y de la reflexión metacognitiva.

Enseñanza de la Literatura

La literatura en la escuela primaria: funciones. Los peligros de la didactización de la literatura.

Corpus posible de la literatura infantil en el marco de un canon latinoamericano y regional. Lectura y comprensión literaria. El rol del docente como lector animador de la lectura. Diseños de talleres literarios

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

La formación específica en Matemática se sostiene con el conocimiento referido a la enseñanza de los contenidos disciplinares, de las teorías psicológicas necesarias para entender en el proceso de aprendizaje de los mismos y de las características evolutivas de los estudiantes que aprenden desde lo cognitivo, emocional y moral. Por otra parte los estudios de carácter histórico, sociológico y cultural, constituyen un gran avance en los modos de

comprensión de los aspectos relacionados a la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.

El marco de este espacio curricular está dado por la reflexión sobre criterios lógicos, epistemológicos, ontosemióticos, socio-culturales y afectivos, que deberán tenerse en cuenta para la definición de los objetivos, la selección y organización de los contenidos, los tipos de intervención docente, formas de enseñanza, tipos de evaluación y anticipación de las prácticas docentes en función de la lectura e interpretación del texto curricular y el contexto escolar.

Las investigaciones en Educación Matemática o en Didáctica de la Matemática ofrecen actualmente aportes teóricos para la innovación pedagógica en la formación docente. Hoy se sostiene con gran fuerza la especificidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática y las variables que están involucradas en ellos. Esto es fundamental a la hora de determinar las propuestas o ingenierías didácticas a llevar en el aula de matemática.

No sólo hay que atender la comprensión de lo disciplinar, su estructura o trama conceptual y los modos de indagación que le son propios a la matemática, sino a cuestiones referidas a su enseñanza que atienden a las formas de representación, significado y sentido de los conceptos, en general, lo ontosemiótico, como así también el modo de pensar matemático con las analogías, las explicaciones, las argumentaciones hasta el tipo de discurso, las concepciones y creencias de los docentes y alumnos sobre este saber y su enseñanza y aprendizaje.

El análisis de las prácticas docentes en el espacio de formación debe ser proveedor de aspectos sustantivos en un verdadero ejercicio de la pedagogía de la anticipación para las decisiones didácticas a tomar por el futuro docente en el aula de matemática de la educación primaria

PROPÓSITOS

- Comprender los fundamentos de la enseñanza de la matemática en la escuela primaria, que se encuentran en la interrelación de los elementos, - el alumno, profesor y saber-, con sus historias y determinaciones particulares que los estructuran en una autonomía parcial de unos en relación con otros.
- Analizar el rol del alumno que aborda una enseñanza con una estructuración particular de conocimientos, que aprende a partir de lo que ya conoce, aún en contra de lo que ya conoce.
- Reconocer que el saber matemático tiene implicancias culturales y sociales, concepciones epistemológicas subyacentes dominantes en las comunidades científicas y finalidades sociales fijadas para su enseñanza.
- Conocer las concepciones del docente, derivadas de su propia historia, sobre la manera que el alumno aprende, sobre las finalidades de la enseñanza que realiza, sobre los fundamentos epistemológicos de la matemática.
- Reflexionar sobre la necesaria transposición didáctica de los saberes matemáticos y la existencia de un contrato didáctico que determina roles,

lugares de cada actor, relaciones con el saber determinantes en la evaluación de los aprendizajes.

CONTENIDOS

El Campo de Didáctica de la Matemática. La Didáctica de la Matemática como ciencia con objeto y método propios, que atiende lo cognitivo, lo epistemológico y lo didáctico, en la construcción del conocimiento matemático. La consideración de la dimensión ontosemiótica en la Matemática. Atención a los aspectos discursivos y socioafectivos en el aula de Matemática.

Teorías de la Didáctica de la Matemática. Teoría Antropológica de Chevallard. Teoría de las Situaciones Didácticas de Brousseau. Teoría Fenomenológica de Freudenthal. Teoría Ontosemiótica de la Didáctica de la Matemática.

Ingenierías didácticas. Las ingenierías didácticas para el mejoramiento del aprendizaje de las matemáticas y las situaciones didácticas. Las ingenierías didácticas como investigación-acción del docente. El rol del docente como ingeniero didáctico.

Las Conceptualizaciones en Matemática. Las imágenes conceptuales en el aprendizaje de la Matemática. Los niveles de la comprensión en Matemática y la gestión del conocimiento matemático. El proceso de comprensión en la Matemática y su multidimensionalidad. Dos ingenierías didácticas efectivas y eficientes: el juego de marcos de Douady y la dialéctica instrumento-objeto de los conceptos matemáticos. Aplicaciones en el aula. Diseño y gestión de la clase.

La creatividad en la Matemática. El pensamiento lógico- matemático y el pensamiento divergente o lateral. Actividades matemáticas creativas.

La evaluación en Matemática. La evaluación como instrumento para el mejoramiento de la enseñanza y el control del aprendizaje. Tipos de evaluación e instancias de evaluación. Instrumentos de evaluación para Matemática. La evaluación diagnóstica continua, en el proceso de la comprensión en Matemática. Un modelo de la comprensión matemática. La evaluación de carpetas o portafolios: una experiencia. Las gráficas emocionales.

ALFABETIZACIÓN INICIAL

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Seminario Taller

MARCO ORIENTADOR:

La alfabetización inicial puede considerarse como un espacio central en la educación primaria ya que el aprendizaje de la lectura y la escritura incide fuertemente en la trayectoria escolar futura. Este seminario taller está relacionado a la Didáctica de la lengua y la literatura.

“El primer ciclo de la escolaridad básica es la etapa de los aprendizajes fundamentales. El último año del nivel inicial y el primer ciclo completo, atienden a los niños que comienzan su proceso de alfabetización escolar. Los contenidos de lengua que se aprenden en esta etapa, que en conjunto

denominamos “primera alfabetización” o “alfabetización inicial” son base, pilares, cimiento, estructura inicial y condiciones para el aprendizaje de todos los contenidos del currículum y es por ello que las instituciones deben focalizar la mirada en esta etapa, especialmente en el primer ciclo de E:G.B., y optimizar los procesos de enseñanza que allí se brindan para garantizar calificación y aprendizajes sólidos y perdurables” (Sara Melgar y Marta Zamero).

Es necesario considerar los factores culturales implicados en la alfabetización, es decir las actividades naturales relacionadas con el lenguaje , como el escuchar y el hablar, en cambio la lectura y la escritura son actividades sociales donde el docente ayuda a los alumnos a la construcción social de su significado.

En ese sentido Borzone ha sintetizado en tres categorías los conocimientos involucrados en el proceso de alfabetización inicial: conocimiento sobre la escritura, sobre el sistema de escritura y sobre un estilo de lenguaje escrito.

Aprender sobre la escritura implica comprender que la escritura tiene significado, que es lenguaje y que es un instrumento útil para desenvolverse en la vida diaria.

Para que un niño logre identificar las funciones de la escritura es necesario que participe de situaciones reales de lectura y de escritura, en las que constantemente se le señale con qué propósitos se realizan estas acciones.

Emilia Ferreiro utiliza la metáfora de la pileta Para aprender a nadar se necesita de una pileta y además a nadie se le ocurriría dejar al niño solo en el medio del agua.

Les pedimos a los niños que aprendan a leer y escribir sin libros, sin bibliotecas, es decir sin pileta creyendo que algunos van a poder y otros no y sobre todo pretendiendo que les resulte evidente la relación entre los sonidos del habla y las marcas de la escritura. Algo así como enseñar a nadar sólo a quienes ya saben flotar por sí solos.

Entrenamos la mano y el ojo, descomponemos rápidamente las palabras que es como entrenar movimientos fuera de la pileta.

Más difícil suele resultar comprender que la escritura es lenguaje, esto es comprender que la escritura no representa las características visuales de los objetos sino su nombre.

Los niños tienen que aprender el sistema alfabético, es decir el sistema de escritura donde las letras representan los sonidos del habla. Para ello es necesario que desarrolle la conciencia fonológica.

Además deben aprender las letras, a diferenciarlas una de otras.

El estilo del lenguaje escrito tiene formas diferentes del lenguaje oral por las características del contexto de comunicación en los que se habla y se escribe.

Esto es lo que Sara Melgar llama “comprensión del sistema textual y de la sintaxis”.A medida que leen (asiduamente) los chicos se familiarizan con los

tipos de texto, los formatos, el orden secuencial de las oraciones escritas y las reglas de combinación entre los morfemas.

Finalmente agregamos el “proceso de la activación semántica” que considera las estrategias para la comprensión del significado de las palabras en el contexto de la frase y la constitución del sentido.

Los aportes de Sara Melgar y Marta Zamero se construyen sobre distintas líneas teóricas: desde el paradigma sociohistórico (Berta Braslavsky), desde el paradigma constructivista piagetano (Emilia Ferreiro), desde el paradigma del interaccionismo constructivista (Desinano, Norma).

Los niños de sectores de menores recursos ingresan a la escuela con una menor cantidad de experiencia con la lengua escrita. Esta situación implica un desafío para los docentes que deben proporcionar a los niños una propuesta pedagógica muy intensiva y sistemática.

Para que los niños adquieran un alto nivel de alfabetización es necesario crear situaciones que promuevan los distintos conocimientos y donde la escritura resulte significativa.

Andrea Brito afirma que se siguen ejercitando una didactización generalizada que hace hincapié en los refinamientos de los métodos.

Hay quienes entran a la lengua escrita a través de una magia desafiante y niños que entran a través de un entrenamiento consistente en habilidades básicas. Los primeros se convierten en lectores, los segundos en iletrados.

Se construye el conocimiento de la lengua escrita como patrimonio cultural formando lectores en vez de oralizadores de letras escritas.

PROPÓSITOS:

- Conocer las distintas teorías lingüísticas, pedagógicas, psicológicas y socioculturales que permitan ofrecer un método integrador en la oferta de alfabetización inicial.
- Valorar la lectura asidua de textos para iniciar la formación de lectores competentes.
- Resignificar la alfabetización como el proceso clave de la inclusión social.
- Diseñar secuencias didácticas con distintos tipos textuales que incluyan todos los aspectos cognitivos y culturales.

CONTENIDOS:

Alfabetización

Conceptos. Alfabetización en contextos de pobreza. Problemática de la alfabetización. Historia de la alfabetización en la Argentina y prácticas escolares inherentes.

La alfabetización y avanzada como un continuo.

Aportes Teóricos y Metodológicos de la Alfabetización

Los aportes teóricos de las perspectivas psicológicas y sociohistóricas para la comprensión y desarrollo de la alfabetización: el paradigma sociohistórico (Berta Braslavsky) el paradigma constructivista piagetano (Emilia Ferreiro) el paradigma del interaccionismo constructivista (Desinano, Norma). Las teorías lingüísticas en el proceso de alfabetización.

Los debates en torno a la alfabetización inicial: psicogénesis, socio constructivismo, desarrollo de la conciencia fonológica y procesos de indagación y conocimiento de procesos de apropiación de la lengua escrita.

Aproximación histórica a los métodos de alfabetización. métodos analíticos y sintéticos:

Análisis de experiencias de alfabetización en América Latina y Argentina

La Alfabetización en la Escuela Primaria

El proceso de apropiación de la lengua escrita en los niños de los primeros años y sus implicancias didácticas. Las estrategias didácticas que favorecen la exploración y reconocimiento de las funciones sociales de la lectura y escritura.

Las estrategias en alfabetización inicial en contextos de diversidad cultural y lingüística. los modos de intervención docente.

La lectura y escritura en el proyecto alfabetizador de la educación primaria.: secuencia de experiencias, soportes y variedades textuales. Modalidades organizativas: tiempos, espacios, agrupamientos.

El texto instruccional. El texto narrativo. Coplas, juegos del lenguaje, trabalenguas y adivinanzas en la alfabetización inicial. El texto poético. El principio alfabético y la doble articulación del lenguaje. Conciencia gráfica y conciencia fonológica.

La alfabetización de jóvenes y adultos: secuencias didácticas.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

Las Ciencias Sociales constituyen un campo de conocimientos en el que convergen diversas disciplinas con enfoques y teorías específicas, que a la vez expresan diferentes modalidades de producción de categorías y esquemas de interpretación de la realidad. En este marco, será relevante promover una didáctica que genere procesos comprensivos en los estudiantes, tendientes a reconocer el carácter controvertido de la realidad social, una didáctica que apunte a comprender la realidad social como conflictiva, cambiante y, a la vez con importantes continuidades.

En los últimos años la Didáctica de las Ciencias Sociales abordó la complejidad implícita en la definición de problemas sociales, y en su análisis desde una perspectiva científica para tomarlos como base en la construcción de contenidos de enseñanza.

Enseñar lo social desde esta perspectiva, en la propuesta didáctica demanda la incorporación de las herramientas conceptuales más fértiles producidas en el interior de las múltiples teorías que constituyen este campo de conocimientos. Asimismo, requiere la utilización de procedimientos relacionados con la comprensión y explicación de la realidad social, con lo que ha iniciado un proceso de construcción como disciplina social.

En un sentido amplio, la Didáctica de las Ciencias Sociales es una disciplina que se ocupa de hacer comprensibles, para variados horizontes de destinatarios, objetos de estudio históricos, geográficos y sociales en general. Por lo tanto interviene en todo aquello que involucra los procesos de difusión, divulgación y comunicación de los objetos de estudio de sus disciplinas, más allá de los sistemas de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Es considerada, entonces, como un campo de encuentros y tensiones múltiples, donde se cruzan los aportes de diferentes disciplinas y donde las investigaciones están marcadas por la tensión entre la teoría y la proposición para la acción.

Por ello, es frecuente distinguir dos dimensiones en la producción del conocimiento en Didáctica de las Ciencias Sociales: la dimensión teórica que, por un lado, se refiere a la producción de conocimiento en torno al objeto propio del campo -la acción didáctico-social- y por otro lado, la dimensión propositiva, procedimental y operativa tendiente a brindar herramientas para elaborar, desarrollar y evaluar la enseñanza, incorporando así saberes y uso de variados recursos.

Los contenidos seleccionados, estructurados en torno a tres ejes, se articulan alrededor de problemas y/o perspectivas más que de disciplinas, ya que la interpretación de lo social no consiste en la suma de visiones parcelarias provenientes de las distintas disciplinas. El trabajo con problemas invita a la búsqueda de causalidades, al debate informado y a la toma de posición.

PROPÓSITOS:

- Apropiar de herramientas conceptuales elaboradas en cada dominio disciplinar y los modos históricos y actuales de producción de conocimientos, como así también de los instrumentos teóricos, metodológicos y técnicos que posibiliten un sistemático conocimiento e interpretación de los contextos institucionales de desempeño docente
- Promover experiencias formativas que permitan analizar las concepciones sobre lo social y los problemas didácticos de este campo disciplinario.
- Desarrollar capacidades para la intervención didáctica: seleccionar y organizar contenidos, actividades, recursos didácticos que permitan construir conceptos y procedimientos adecuados para comprender la complejidad de lo social.
- Promover la capacidad de los futuros docentes para elaborar proyectos de enseñanza del conocimiento social, adecuados a la diversidad y contextualizados en la realidad socio-institucional de una escuela situada.

CONTENIDOS:

El Campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Perspectivas epistemológicas en conflicto. La interpretación de la realidad histórico-social. Diferentes concepciones y formas de abordaje de los problemas de la realidad. Posibles derivaciones a las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales. El área curricular de Ciencias Sociales en la escuela primaria. El problema de la integración de contenidos disciplinares en el área.

La Construcción del conocimiento social.

El conocimiento social. El hombre como “actor social”. La construcción cognitiva de las nociones centrales: dimensión, variable, categoría, cambios continuidades, estructura, procesos, causalidad, multiperspectividad y controversialidad.

El tiempo histórico. Dificultades de comprensión y apropiación de las nociones temporales: periodización, duración, cronología, secuencia, cambio, continuidades de los procesos sociales. Las unidades cronológicas. Derivaciones a la enseñanza de las diferentes perspectivas epistemológicas de las Ciencias Sociales. Los procesos sociales en el tiempo histórico. Memoria individual y colectiva. La historia personal. Ciclo familiar y la historia de la comunidad. Resignificación de las efemérides.

El espacio geográfico como espacio social. Conceptualización, localización, representación, percepción. Proceso de apropiación del espacio. El lugar antropológico. Relaciones e identidades. La organización de los espacios urbanos y rurales. Localización y regionalización. Riesgos naturales e impactos ambientales. Los circuitos productivos y la división socio-política y económica de los espacios.

Cultura. Concepto antropológico. Características de la cultura. Aspectos del sistema sociocultural. La aculturación como forma de cambio cultural. Aproximación al estudio de la cultura popular.

La complejidad de la organización social. Relaciones sociales: factores materiales y simbólicos. Las desigualdades sociales. Pobreza, marginalidad y exclusión social. Las configuraciones familiares. La cuestión de género. El lugar de la mujer en la sociedad argentina y latinoamericana.

La dimensión política. Poder y legalidad. La política como proyecto de sociedad. La construcción de la ciudadanía plena.

La Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria

El triángulo didáctico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. El funcionamiento del sistema didáctico: docente-alumno-conocimiento social. Interrelaciones. El área de Ciencias Sociales en la escuela primaria. Claves de lectura e interpretación de documentos curriculares. El conflicto cognitivo en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria. La propuesta editorial.

Selección y organización de contenidos. Los contenidos-problema, criterios para su selección: significatividad lógica, relevancia social y

significatividad psicológica. La construcción de ejes temáticos. Selección de recursos. El tiempo didáctico. Las salidas al medio.

Enseñar el pasado, el presente y el futuro. Las narrativas en la enseñanza y en el aprendizaje. Historias de vida familiar y su relación con la enseñanza de lo social. Los museos y la enseñanza de lo social. El diálogo y la explicación en la enseñanza.

Los textos de la clase: guías, manuales, video educativo y producciones multimediales. Transposición didáctica y relación contenido-forma de enseñanza.

El papel de los ejemplos. La práctica del debate. Las formas de ordenamiento y representación de la información. El trabajo con imágenes.

El diseño y gestión de la clase.

El proceso de evaluación. La construcción del objeto de evaluación. Debates metodológicos, políticos y éticos.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Materia

MARCO ORIENTADOR:

La presente unidad curricular propone desarrollar los contenidos que permitan al futuro maestro la adquisición y dominio de las habilidades, destrezas, valores y actitudes necesarias para la enseñanza de las Ciencias Naturales e intervenir eficazmente con propuestas pedagógicas consistentes, significativas y funcionales que se adapten al contexto y los sujetos del Nivel Primario.

Durante esta instancia formativa será preciso que los estudiantes realicen el tratamiento integrado de los aspectos disciplinares, epistemológicos, didácticos, y psicológicos para analizar los modelos pedagógicos compatibles con las Ciencias Naturales teniendo en cuenta la convergencia disciplinar como criterio didáctico. La apropiación progresiva de significados cada vez más complejos que tienen una fuerte impronta en el constructivismo y el cambio conceptual. Por lo que se deberá superar la descontextualización, fragmentación y debilidad del área con el fin de lograr verdaderamente la alfabetización científica. Esto será posible si al enseñar los fenómenos naturales, se utilizan modelos potentes y generalizadores que sean capaces de conectar la ciencia erudita con los hechos cotidianos para interpretar el funcionamiento de la naturaleza gradualmente en los dos ciclos de la Educación Primaria.

A lo largo de este trayecto formativo se trabajarán y debatirán acerca de los modelos didácticos que contribuyan a una coherencia interna de las temáticas del área, teniendo en cuenta los obstáculos, supuestos y preconcepciones que aún persisten alrededor de la enseñanza de las ciencias para garantizar el éxito en los procesos comprensivos de las Ciencias Naturales en la escolaridad primaria.

Por lo expuesto, una intervención exitosa requerirá de una adecuación curricular donde se tenga en cuenta la selección y organización de los contenidos, la pertinencia de las distintas actividades de enseñanza, de los recursos, del espacio y del tiempo, en los que el maestro en formación podrá planificar, reflexionar y reajustar la tarea áulica desarrollando un proceso de transposición didáctica que se dirija hacia un aprendizaje autónomo del futuro alumnado, evolucionando desde los saberes espontáneos hacia saberes más sistematizados. Esto visto desde el desafío de la alfabetización científica propuesta por los nuevos escenarios sociales donde se plantea una integración compleja entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente para propender una formación integral de ciudadanos críticos y responsables, aportando a la construcción social y cultural del conocimiento, impartiendo saberes científicos en un contexto real como parte del compromiso en su futuro rol profesional

PROPÓSITOS

- Favorecer la formación de docentes que sean capaces de analizar las dificultades de los sujetos de educación primaria y elaborar propuestas didácticas teniendo en cuenta los obstáculos epistemológicos de las Ciencias Naturales con estrategias que promuevan el cambio conceptual desde un enfoque netamente constructivista.
- Diseñar, analizar y fundamentar propuestas áulicas que favorezcan la construcción del campo de conocimiento y la integración con otras áreas del currículo, asegurando las herramientas conceptuales y pedagógicas que garanticen una formación científico-tecnológica significativa que relacione Ciencia, Tecnología y Sociedad en sus futuros alumnos/as.
- Identificar e incluir distintas modalidades de enseñanza en las propuestas didácticas, atendiendo al destinatario y al contexto de la intervención pedagógica futura del maestro/a analizando diversos estilos de aprendizajes apuntando no sólo a la alfabetización científica sino también a desarrollar la capacidad de enfrentar y resolver problemáticas curriculares propias del nivel en su futuro quehacer profesional.

CONTENIDOS

Las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria

Caracterización del área de las Ciencias Naturales en el marco de la alfabetización científica y tecnológica y la Ciencia Escolar. Diferentes enfoques: Areal y disciplinar. El concepto de ciencia y evolución de los modelos científicos a través de la historia. Concepciones actuales. La ciencia erudita y la ciencia escolar. Enfoque sistémico. Conceptos estructurantes (unidad y diversidad, interacción y cambio) Conocimiento Escolar: conocimiento cotidiano, conocimiento científico y conocimiento metadisciplinar. Origen y características. Obstáculos epistemológicos: origen y caracterización. Conocimiento empírico como obstáculo para la modelización en ciencia.

Modelos de Enseñanza de las Ciencias Naturales

Enseñanza tradicional y actual. Las Ciencias Naturales en la Educación Primaria. Temas del área de Conocimiento del Medio en la Educación Primaria. Modelos didácticos de la enseñanza de las Ciencias: Modelo de Transmisión-Recepción. Modelo de Descubrimiento. Modelo Constructivista. Modelos didácticos: componentes (selección y secuenciación de contenidos, actividades, recursos y evaluación). Modelos didácticos y concepción de ciencia y de enseñanza que subyacen. Las ideas previas. El enfoque constructivista y el cambio conceptual. Desarrollo de la idea de modelo y su aplicación junto con analogías en la enseñanza. Los límites de la observación.

La enseñanza en la escuela primaria

Los NAP de Ciencias Naturales para el Primer y Segundo Ciclo de la Escuela Primaria. Los Cuadernos para el Aula. Selección y secuenciación de contenidos para primer y segundo ciclo de la Escuela Primaria. Los contenidos transversales. Las secuencias didácticas: diferentes propuestas. Las estrategias metodológicas en Ciencias Naturales: la indagación, el aprendizaje por descubrimiento, las habilidades del pensamiento, la resolución de problemas, el estudio de casos, la narrativa en la enseñanza..

Otras propuestas: las visitas didácticas, salidas de campo y charlas con profesionales. Programación y presentación de las mismas.

Actividades iniciales, de desarrollo y de integración: elección y adecuación. La evaluación: momentos, criterios e instrumentos. Diferentes modelos de evaluación y su relación con los modelos didácticos desarrollados.

Los recursos didácticos. Las TICs y su incorporación en la enseñanza de las Ciencias Naturales. La propuesta editorial.

La organización de la tarea áulica: mapas conceptuales por unidad temática y por curso; agendas de trabajo. El Trabajo en el laboratorio: los elementos de laboratorio, las guías de experimentación, las normas de trabajo en el laboratorio.

Diseño y ejecución de propuestas áulicas: Planificaciones anuales y proyectos áulicos. La carpeta didáctica de ciencias. Propuestas extracurriculares: Feria de Ciencias: diseño y elaboración de proyectos de ciencias. Olimpiadas de conocimiento: finalidades y actividades a desarrollar.

ÁREA ESTÉTICO EXPRESIVA I: LENGUAJE CORPORAL

OPCIÓN 1- LENGUAJE CORPORAL

OPCIÓN 2- LENGUAJE TEATRAL

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Taller

MARCO ORIENTADOR:

El arte, al igual que otras disciplinas, ha evolucionado a lo largo del tiempo. Es una de las principales formas en las que el ser humano produce y reproduce algunos aspectos de la cultura en la que está inserto, lo cual, a su vez, lo influencia y condiciona. Es así que, según los grupos y sectores sociales, la época y el contexto, se atribuirán al arte diversas significaciones de acuerdo con su fin. Podríamos decir que estas concepciones en torno a la función social del arte, construidos históricamente, han influido en los enfoques acerca de la educación artística y en el debate sobre la pertinencia de su inclusión en la escuela, cuestionando su aporte específico en la formación integral de las personas. Generalmente, se ha minimizado su importancia o sobrevalorado el virtuosismo en detrimento de la capacidad de expresión y comunicación, de la producción de sentidos y del desarrollo de diferentes poéticas y estéticas, que permiten dar cuenta de la heterogeneidad y la diversidad.

Sin embargo, el pasado siglo se constituyó en una etapa de grandes transformaciones en el campo del arte, con la emergencia de las primeras y segundas vanguardias, paralelo a la evolución de nuevas tecnologías de la comunicación (cine, televisión, multimedia) e informáticas, facilitando el acceso masivo al consumo del arte, tanto de las producciones artísticas del pasado como del presente y favoreciendo la democratización del acceso a la formación de artistas y el surgimiento de nuevas formas de representación artística.

En este contexto surge también la *educación a través del arte*, con referentes tales como Herbert Read, Vigotsky o Eisner. Otros aportes que contribuyeron a la evolución de esta nueva mirada sobre la *educación artística*, fueron de psicoanalistas como Winnicott o Wallon, que han destacado la *función vital* que implica el desarrollo de la creatividad del niño para la construcción de su subjetividad y el incremento de su protagonismo en los procesos de construcción de conocimiento, contraria a las premisas de tradición positivista que reforzaba los aspectos imitativos y reproductores. Por ello, resulta fundamental, en este nuevo escenario, alentar la educación artística del niño y del joven, facilitando el desarrollo de sus dos facetas: la de espectador crítico y la de productor.

En esta corriente innovadora se puede incluir a la ***Expresión Corporal***, como un lenguaje que surge en Buenos Aires en la década de los sesenta. Su fundadora, Patricia Stokoe, bailarina, coreógrafa y docente formada en Europa, configura su propia propuesta nutriéndose de dos grandes corrientes : como el expresionismo alemán y el trabajo corporal orientado a la salud, con soporte en la conciencia del cuerpo y del movimiento (Alexander, Feldenkrais, etc.). Gradualmente, esta propuesta fue reconocida y valorada tanto en el ámbito no formal como formal.

La *Expresión Corporal* fundamenta su valía y didáctica en la concepción del cuerpo como protagonista del desarrollo de todos los procesos intelectuales y de simbolización, siempre subjetivos y con soporte en la percepción y la imaginación.

En la edad infantil, su metodología contribuye al pasaje gradual y personalizado de la actividad psicomotriz espontánea del niño a la organización perceptivo–motriz consciente, respetando los tiempos individuales y las características únicas de cada grupo escolar. Tiene en cuenta el pensamiento

intuitivo, animista y pre-científico del niño, como así también su imaginación creadora, a la vez que lo alienta a exteriorizar y comunicar su mundo interno, sus emociones, sentimientos y sus puntos de vista. A su vez, promueve la sensibilización, la percepción conciente del propio cuerpo (propiocepción), la exploración libre y espontánea de movimientos y gestos, la improvisación y la producción coreográfica.

Asimismo, desde una perspectiva antropológica, etnográfica y ecológica del aula, la expresión corporal parte de la diversidad, abarcando aspectos como: la diversidad social, cultural, individual (capacidades, aptitudes y potenciales diferentes), la diversidad de género y la diversidad etaria.

En este sentido, es importante que el futuro docente de nivel primario realice tanto, un tránsito vivencial de las posibilidades expresivas de su propio cuerpo, como también que conozca los principios fundamentales sobre los cuales se funda el corpus teórico - metodológico de esta disciplina. En esta propuesta no buscamos formar docentes especialistas en el dictado de clases de *Expresión Corporal* sino maestros sensibles, en condiciones de incluir el “cuerpo” en el “espacio” del aula. El docente debiera adoptar una mirada dinámica del aula y en su práctica diaria, incluir actividades lúdicas, exploratorias, expresivas y comunicacionales. En la medida que logre generar situaciones de clase en las que la creación individual y colectiva favorezca el protagonismo, el niño aprenderá a conocer, descifrar y simbolizar el mundo desde distintas dimensiones y no sólo desde la intelectual. Por ello, proponemos para el desarrollo de esta unidad curricular el formato de aula **taller**, por cuanto promueve experiencias en las que los procesos de apropiación de los contenidos emergen a partir de variadas instancias de sensibilización, vivencia, investigación, experimentación y reflexión, tanto individual como colectiva.

PROPÓSITOS:

- Adquirir conciencia del propio cuerpo y de sus posibilidades expresivas y comunicacionales.
- Valorar, en el marco del respeto por la diversidad, los aspectos sensibles, perceptivos, lúdicos, expresivos y creativos de los sujetos del aprendizaje, reconociendo las características peculiares según cada edad y la necesidad y conveniencia de alentar su desarrollo.
- Manejar herramientas teórico–metodológicas de la didáctica del arte de la expresión corporal, útiles para la práctica docente en el nivel primario de educación.
- Apreciar los alcances y funciones del arte en general y del lenguaje corporal, en particular, en el mundo actual y desde una perspectiva socio–histórica, reconociendo y apreciando su expresión como patrimonio artístico y cultural regional, nacional e internacional.

CONTENIDOS:

Apreciación

El cuerpo en el arte y el arte en el cuerpo.

El arte digital y multimedial, la imagen, la imagen del cuerpo.

Los géneros y estilos del lenguaje corporal: danza del campo académico y del campo popular, historicidad, fusiones, estilizaciones, mixturas.

La crítica: nivel descriptivo, interpretativo y evaluativo. Análisis denotativo y connotativo de los componentes del discurso.

Contextualización

Generalidades de la historia del arte y la cultura. Distintos movimientos artísticos y sus implicancias estéticas, sociales y culturales. La Expresión Corporal como lenguaje artístico. Intencionalidad de y en el movimiento Imaginario individual y colectivo. Análisis de las posibilidades de expresión y comunicación a través del lenguaje corporal de los niños.

Los fundamentos de la expresión corporal: el cuerpo, el espacio, el tiempo, el flujo, la comunicación, la creatividad. Subjetividad y diversidad.

El cuerpo y la sensopercepción: Esquema corporal. Imagen corporal. Conciencia del cuerpo global y segmentado. Sensibilización superficial y profunda. Eje actitud postural. Flexibilización de la columna. Apoyos. Movimientos fundamentales de locomoción. Reconocimiento de las matrices infantiles.

El cuerpo en el espacio: exploración, investigación, calificación y transformación del espacio. Trayectorias. Diseños. Direcciones. Niveles. Kinesfera. Espacio parcial, total, social. Espacio subjetivo y objetivo. Contenido y forma. Reconocimiento según su evolución en el tiempo.

Temporalidad del movimiento: tiempo interno, tiempo externo, tiempo grupal, tiempo propio, tiempo musical, tiempo dramático, tiempo histórico. El uso del tiempo en el nivel primario.

Energía: tono muscular. Regulación, descarga y retención de peso. Cualidades y calidades del movimiento. Velocidades. Dinámicas.

Producción

La gestualidad. El gesto. La mímica. Géneros musicales y danza.

Técnicas de improvisación y composición coreográfica. Elaboración individual y colectiva de coreografías sencillas. Intencionalidad del discurso. Producción de sentidos.

La Expresión Corporal en la Escuela Primaria

El lugar del arte en la infancia.

La Educación Artística en Argentina en el Nivel Primario: funciones y finalidades.

La sensibilización, la percepción, la conciencia, la subjetividad, la creatividad.

El juego y el juego corporal. El movimiento espontáneo. La exploración del movimiento. Educación del movimiento y Psicomotricidad. Inter-imitación entre pares. La improvisación. La secuenciación. La composición.

El objeto, el objeto auxiliar, el objeto transicional en el aula.

El espacio del aula. El cuerpo en el aula. El cuerpo y el movimiento en la escuela

ÁREA ESTÉTICO EXPRESIVA I:

LENGUAJE TEATRAL

OPCION N° 2-LENGUAJE TEATRAL

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Taller

MARCO ORIENTADOR:

Desde tiempos inmemoriales el arte ha ocupado un lugar en la vida de los seres humanos cumpliendo diversas funciones, de acuerdo con la época y el contexto social. Así, el hombre ha ido revelando algunos aspectos de la existencia humana y su presencia en el mundo, a través de las manifestaciones artísticas portadoras de un discurso plurilingüe, cargado de significados posibles que se comunican en el mismo momento en que se produce y recepciona volviéndose, a su vez, productor de otros significados en tanto admite interpretaciones diferenciadas y divergentes de la realidad.

En este sentido, la alfabetización en los lenguajes artísticos en la formación docente contribuiría a la expresión, la comunicación y construcción cultural, incorporando como horizonte formativo la sensibilidad, la creatividad y la comprensión estética de su práctica y del proceso educativo de los niños, mediante experiencias expresivo-comunicativas distintas de la palabra. Con ello, facilita el acceso a otras formas de conocimiento y representación de la realidad a través de la estimulación de la percepción y del pensamiento divergente.

En este caso, el Teatro, dentro de las disciplinas artísticas, es un lenguaje y una praxis cuyas características fundamentales colaboran en la construcción de procesos en los que el sujeto pone en juego, a través de su cuerpo y su voz, el propio imaginario y la subjetividad. Esto es posible a través del aprendizaje de la expresión dramática, que incluye e integra la compleja trama de lo intelectual, afectivo y corporal. Simultáneamente, el teatro permite poner en práctica un proceso que es necesariamente colectivo, en tanto se trata de una manifestación fundada en un acto de convivio, ese “aquí y ahora” compartido por quienes producen y quienes receptan la comunicación teatral.

De este sentido integrador, tanto individual como grupal, surge la posibilidad de expresar y construir conocimientos significativos y socialmente críticos; vehiculizados a través de la acción y la palabra de quienes ejecutan las situaciones teatrales, como a través de la reflexión que genera vivenciar un acto teatral desde el lugar del actor o del espectador.

El conocimiento del propio instrumento cuerpo-voz y el desarrollo de las potencialidades que permiten al sujeto actuar e interactuar con otros, brindan la oportunidad de “ponerse en los zapatos del otro” a quien transita la experiencia teatral.

El código polisémico que encarna el teatro, a partir del juego de roles, de la expresión gestual, vocal y corporal, la relación con el espacio, los objetos, la luz y el vestuario, permite expresar sentimientos e ideas; y posibilita también ampliar la experiencia humana a través de jugar otros personajes y otros conflictos.

Así, en un espacio y tiempo de ficción, de “como sí” y de juego, se abren caminos a través de lo teatral que se conectan con la práctica de contar “historias”: historias propias, cercanas; historias de otros, lejanas. La situación dramática se dinamiza a partir de nociones referidas al pasado, presente y futuro: “lo que fue”, “lo que es” y “lo que podría ser”. Así juegan en una relación de tensión en la representación dramática, a partir de textos ya escritos o de la escritura de uno nuevo.

En este sentido, el lenguaje teatral goza de una cualidad profundamente transformadora: el sujeto y el grupo se modifican a través de la experiencia teatral y, el mundo se modifica a partir de la mirada y los discursos que producen quienes se expresan teatralmente.

En este marco, esta unidad curricular proveerá, a través de la dinámica de taller, experiencias expresivas que permita al futuro docente resolver situaciones de teatralidad que rescaten el espacio lúdico y posibilitando manejar las dinámicas del aula como un espacio de representaciones y, desde la reflexión, comprender esa misma dinámica de la puesta en escena que, como el teatro, se encuentra cargada de sentido según los modelos puestos en acción (modelos empiristas o enciclopédicos-informativos, visión crítica sobre su accionar disciplinario)

PROPÓSITOS:

- Comprender, a partir de transitar la experiencia del aprendizaje y la práctica con el lenguaje teatral, sus puntos en común con el fenómeno lúdico, su valor como medio idóneo para comunicar ideas, emociones y sentimientos, y la importancia de su presencia dentro de los procesos educativos.
- Participar de experiencias creativas-dramáticas fundadas en su carácter de convivio y proceso colectivo, con el fin de posibilitar una mayor comprensión de situaciones grupales y sociales en el marco de las prácticas educativas escolares.
- Transitar la experiencia de producir y apreciar situaciones dramáticas, acrecentando la capacidad de reflexionar y comprender el arte y el teatro como procesos fundamentales en la construcción de la identidad y la memoria colectiva.

CONTENIDOS:

Los contenidos serán desarrollados implicando de manera transversal los ejes de producción, apreciación y contextualización.

Producción:

Juego dramático: La improvisación. La construcción de situaciones dramáticas como producción de sentidos grupales.

Juego teatral: el teatro como acto de comunicación.

Estructura dramática: argumento y tema. Secuencia dramática y de acción. Texto dramático y texto escénico o espectacular.

Estructura de representación: rol y personaje; conflicto, objetivo y acción de los personajes. Organización del espacio y tiempo escénico.

Apreciación:

Los bienes culturales: la escuela como ampliadora de las oportunidades de disfrute estético. Arte culto; arte popular. El hecho teatral: Objeto artístico, producción cultural y valoración estética.

Contextualización:

Generalidades de la historia del arte y la cultura. Distintos movimientos artísticos y sus implicancias estéticas, sociales y culturales.

El Teatro como manifestación histórico-social. Teatro e historización: el teatro como testimonio y artefacto transformador.

Teatro y contexto: el patrimonio regional y lo global.

El Lenguaje Teatral en la Escuela Primaria:

El lugar del arte en la infancia.

La Educación Artística en Argentina: funciones y finalidades.

El lenguaje teatral: Enseñanza formal y no formal. Tradiciones y metodologías de enseñanza.

El teatro en la escuela de Nivel Primario. Relación e integración con otras asignaturas.

La expresión dramática: la experiencia del teatro como herramienta de integración individual y grupal.

ÁREA ESTÉTICO EXPRESIVA II:

LENGUAJE MUSICAL

Opción Nº 1

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Taller

MARCO ORIENTADOR:

La educación musical desarrolla progresivamente estados atencionales y de conciencia del sí mismo y del mundo que nos rodea, que fortalecen la construcción de la imagen sonora-visual a partir de la cual podrá interpretar el mundo sonoro–musical.

Favorecer el desarrollo de la percepción, facilita el aprendizaje promoviendo la integración y desarrollo de las inteligencias múltiples asociadas a la creatividad. Estimula la habilidad de concentración de memoria a corto y largo plazo, al mismo tiempo que desarrolla el sentido del orden y del análisis.

El desarrollo de la habilidad auditiva selectiva o discriminativa permite percibir diferenciadamente los elementos constitutivos de lenguaje musical y sintetizarlos en la captación de un mensaje integrado, práctico y vivencial del quehacer musical:

Así Gardner (1997), durante el debate sobre el futuro de la educación artística en las escuelas públicas, dijo: *“la inteligencia musical influye más que las otras inteligencias en el desarrollo emocional, espiritual y cultural; que la música estructura la forma de pensar y trabajar, ayudando a la persona en el aprendizaje de matemáticas, lenguaje y habilidades espaciales”*. Afirmó además que *“los legisladores y consejos de escuelas que eliminan la educación musical de la enseñanza básica, son “arrogantes” e ignoran cómo han evolucionado la mente y el cerebro humanos”*.

La educación limitada al intelecto se muestra estéril, mientras que la educación que aborda al mismo tiempo las destrezas, los afectos y dimensiones interpersonales arroja resultados cualitativamente superiores. En este contexto se sitúa la enseñanza musical como una disciplina que cubre de manera espontánea todas las dimensiones del ser humano.

El hombre se va haciendo hombre al progresar desde el nivel del lenguaje articulado al pensamiento abstracto y a la comunicación matemática. Sin embargo, todo esto lo puede realizar una computadora. Lo que hace al ser humano verdaderamente tal, es pertenecer al mundo de las emociones y los valores (estéticos, religiosos, morales, sociales, etc.).

Desde esta perspectiva, un docente debe conocer que la imagen, la música o las representaciones teatrales, por poner solo algunos ejemplos, son un estímulo constante al imaginario infantil, que la escuela debe cuidar como único ámbito que ofrecerá una alternativa cultural diferente de aquello que los niños consumen inevitablemente fuera de la escuela. Por lo tanto, la formación docente para Nivel Primario, también genera espacios de reflexión y discusión sobre lo que ofrece el mercado en material didáctico, juguetes o representaciones destinadas a la infancia que muchas veces desestiman el valor cultural y desconocen o subestiman la riqueza de la sensibilidad de los niños.

Asimismo, también debemos considerar que las imágenes, los sonidos y los movimientos que rodean a los alumnos están sumamente limitados por las propuestas de los medios masivos de comunicación, por ello la escuela debe ofrecer variadas experiencias de contemplación artística–expresiva y cultural de este lenguaje que nutran el imaginario y fomenten, por un lado, el lugar de espectadores activos y críticos, posibilitando el protagonismo, liberando del consumismo pasivo y por otro lado, también permita el desarrollo del gusto estético, como esa extraordinaria capacidad interna que posibilita experimentar la emoción y gozo ante la obra artística.

Desde este lugar la metodología apropiada para abordar la enseñanza de esta unidad curricular es el taller, ya que promoverá el desarrollo de experiencias, tanto individuales como grupales, en las que los procesos de apropiación de los contenidos se realicen al través de diversas instancias de sensibilización, vivencia, investigación, experimentación y reflexión.

PROPÓSITOS:

Conocer perceptualmente los elementos constitutivos del discurso musical a fin de apreciar, disfrutar, analizar e interpretar las diversas manifestaciones musicales.

- Comprender y valorar los aportes de la música a través del tiempo en la búsqueda del descubrimiento y valoración del patrimonio cultural para acentuar nuestra identidad nacional y regional.
- Generar espacios para la reflexión y discusión sobre los valores estéticos, sociales, morales y los sentimientos que son producto del arte musical.
- Reconocer el juego, la audición y la producción sonora vocal y corporal como estrategias para trabajar y transmitir conocimientos.

CONTENIDOS:

Apreciación

Preparación para la escucha musical dirigida: ¿qué escuchamos? El contacto con lo perceptual desde el descubrimiento de ámbitos melódicos desde el pentacordio a la octava. Retención/Memorización. La melodía, movimiento ascendente, descendente, fraseo.

Imitación rítmica- melódica. Células rítmicas sencillas.

Reconocimiento tímbrico de instrumentos musicales (próximos a la realidad sonora y ampliación de la misma).

Comparación y diferenciación. Contrastes.

Diferenciación dinámica y de tiempo.

Valoración de las propias producciones y las de sus compañeros.

Producción

La **Voz**: en las distintas etapas del desarrollo. Cuidado de la voz. Hablar. Cantar. Lalaleos. Tarareos. Explorar sonoridades no convencionales. Ejercicios para mejorar la emisión y dicción. Manejo del aire. Fraseo. Interpretaciones grupales e individuales.

El **Cuerpo**: conocimiento mediante percusión y sonorizaciones corporales: palmoteos. Desplazamientos y movimientos generales y pautados asociado a estímulos sonoros. Interpretaciones corporales de los distintos niveles de pulsaciones. Concientizar las líneas melódicas ascendentes y descendentes en un hacer corporal sensible a la melodía.

Instrumentos: instrumentos formales y no formales. Fuentes sonoras sencillas. Cotidiáfonos e instrumentos de sencilla banda rítmica.

Medios de acción y modos de producción de sonidos. Paisaje sonoro el entorno sonoro. Tocar de manera sensible como experiencia expresiva.

Contextualización

La música como expresión del pensamiento del hombre .Principales movimientos y tendencias del arte a través del tiempo. Los nuevos paradigmas que plantean el arte y el lenguaje musical en el siglo XXI en los nuevos escenarios virtuales y socio-históricos. El patrimonio histórico-musical en la educación.

El Lenguaje Musical en la Escuela Primaria:

Actitud y manejo de la atención en las prácticas escolares: ejercicios. Organización y selección de estrategias para el desarrollo de experiencias musicales convencionales y no convencionales con infantes en contextos escolares y extraescolares. Selección de repertorio para la exploración de las distintas manifestaciones musicales. Distensión con actividades lúdicas.

ÁREA ESTÉTICO EXPRESIVA II: LENGUAJE PLÁSTICO -VISUAL

OPCIÓN Nº 2

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Taller

MARCO ORIENTADOR:

Desde hace siglos el concepto de “ arte “ se mantiene en una compleja discusión, derivando en variadas significaciones de acuerdo con su fin, según la época y el contexto social en donde se determina. A su vez estos debates han ido influenciando y transformando los enfoques de la educación artística de nuestro país, determinando la posición del arte en la escuela y cuestionando el para qué el arte en la formación de las personas. No obstante, siempre se ha minimizado su importancia o se ha limitado a la mera destreza o habilidad, en algunos casos, confundida con el don del virtuoso, discriminando las producciones de los que tienen modos diferentes de representar, bastante alejados de lo técnico o tradicional.

El arte es un modo humano insustituible y diferente de pensar y captar la realidad, de comprenderla y transformarla. Por lo tanto, uno de los propósitos fundamentales por el cual se trabaja el área artística en la escuela es el de contribuir a la formación integral del alumno mediante el logro de la competencia estético expresiva, desarrollando la imaginación creadora con fundamentos y actitud crítica reflexiva.

Mariana Spravkin²¹ (1999) a través del libro “Educación Plástica en la escuela”, afirma: “*Es necesario proporcionar una formación plástico visual que represente a la vez: una experiencia de acción y reflexión, un bagaje cultural y*

²¹ SPRAVSKIN, Mariana (1999): *Educación Plástica en la Escuela: un lenguaje en acción*. Buenos Aires, México. Ediciones Novedades Educativas.

una posibilidad de interacción social. Construir imágenes permite a los chicos: conocer el mundo que los rodea y sus propias capacidades de producción, entrar en contacto con diversos elementos y transformarlos, comunicar a otros los contenidos y significados de su interacción con el mundo”.

Hoy la imagen se ha convertido en un elemento de consumo masivo que nos invade en cantidad, sin identificarlas, recortadas y pegadas fuera de su contexto original. Por eso debemos estar preparados para recibirlas, sabiendo reconocerlas y seleccionarlas de acuerdo con los intereses propios que permita defendernos de tanta imagen estereotipada.

Según Ticio Escobar (1991) la cultura hegemónica internacional se distribuye como una enfermedad a través de las fuerzas tecnológicas, que nos lleva a una homogeneización cultural, a una dura hibridación, producida por los medios masivos de comunicación, que construyen un verdadero juego de simulacros para dar imágenes a la “verdad informativa” que el sistema requiere. Por lo tanto es importante que ante todas estas nuevas situaciones que el mundo globalizado nos presenta, estemos preparados para enfrentarlas y resistir el impacto a veces traumático que provoca, tratando de desarrollar la capacidad de generar nuevas formas, otros rumbos.

Por lo tanto esta unidad curricular debe abordar la percepción y reflexión crítica de las producciones tanto propias como ajenas, las características de los recursos expresivos y comunicacionales del lenguaje visual identificando los códigos morfológicos y semánticos que le son propios: desde el análisis orientado de obras, relacionándolos con las sensaciones y emociones que provocan, proponiendo un estudio tanto de los productos artístico-comunicacionales como del entorno de su producción, en busca de posibles contactos, justificación y abordaje de los aspectos perceptuales que intervienen.

Estos ejes temáticos propiciarán al alumno el criterio para percibir y analizar la obra de arte desde una mirada estructural que ponga en relieve la coherencia interna de ésta aunque los parámetros no sean los canónicos, puesto que precisamente, el arte opera con estas alteraciones. Por estas razones en el futuro docente debe desarrollarse un espíritu investigativo y creativo, que apunte a la comprensión de su propia capacidad para expresar ideas y puntos de vista.

Desde este lugar la metodología apropiada para abordar la enseñanza de esta unidad curricular es el taller, ya que promoverá el desarrollo de experiencias, tanto individuales como grupales, en las que los procesos de apropiación de los contenidos se realicen al través de diversas instancias de sensibilización, vivencia, investigación, experimentación y reflexión.

PROPÓSITOS:

- Desarrollar la capacidad de observación y sensibilización, analizando la imagen en el marco de su contexto, identificando procesos de cambio y continuidad, reconociendo las variables fundamentales que definen cada

época y los actores sociales intervinientes, valorando la estética propia y el sentido de identidad cultural y de patrimonio artístico-simbólico.

- Conocer y analizar las distintas teorías que sustentan el accionar de la educación artística en general y las artes visuales en particular, con el fin de facilitar una adecuada articulación con otras áreas curriculares.
- Experimentar la creación de imágenes, a través de la representación, simbolización, abstracción, con materiales convencionales y no convencionales, integrando varias disciplinas artísticas que permitan desarrollar la capacidad de comunicarse a partir de la producción de mensajes vinculados con su mundo interno y sociocultural.
- Desarrollar la creatividad con el fin de promover la apertura de criterios y flexibilidad frente a la resolución de problemas que exigen las situaciones de interacción pedagógica, en busca de un estilo personal que supere la reproducción de estereotipos didácticos.

CONTENIDOS:

Contextualización: Problemática epistemológica del Arte, la Estética, la Cultura

Genealogía del término Arte: distintos conceptos sobre arte según su finalidad y rol del artista en diferentes épocas. Concepto de Estética y su modificación durante la historia. Diferencia entre producción artística y estética. Estética relativa a un contexto: la estética occidental frente al "otro". Distintos sentidos de lo feo y lo bello.

Cultura y arte popular. La construcción simbólica del mundo, la comunicación de ideas y sentimientos. Patrimonio cultural catamarqueño como referente estético propio, la construcción de identidad y autonomía. Conceptos de Híbrido, Sincretismo, Popular. Influencias tecnológicas en el arte: aparición de nuevos géneros artísticos. Aparición del Diseño.

Apreciación: Lenguaje visual y percepción

Elementos para analizar y componer una obra: simetría, equilibrio, tensiones, centros y ejes. Ritmos. Espacio. Color. Textura. Valor. Otros. Lectura de obras.

Espacio bidimensional y tridimensional. Distintos tipos de representación, figurativa, abstracta, estilizada simbólica, real, formal. Figuras orgánicas y geométricas.

La teoría de la Gestalt: construcción teórica de la percepción. Ejercicios de percepción y creatividad.

Producción: expresión y comunicación

Análisis e interpretaciones de procesos y producciones artísticas, con relación al contexto cultural en el que se desarrollan: distintas épocas y regiones. Observación, comparación y clasificación de imágenes de acuerdo

con las características morfológicas, semánticas y sociales. Análisis de producciones propias y del compañero. Experimentación sobre variadas técnicas, materiales, recursos y soportes utilizados en diferentes épocas y espacio local, regional, nacional y universal. Producciones con técnicas contemporáneas. Multidisciplinares (articulación con los demás lenguajes artísticos). Diseño de dispositivos didácticos y lúdicos para las aulas.

EL lenguaje plástico visual en la escuela primaria:

Enfoques de la Educación Artística Argentina durante su historia y actualidad. El espacio de la expresión artística en las escuelas. El arte en el Nivel Primario, diferentes posibilidades y formas de expresión y comunicación de los alumnos de acuerdo con las etapas evolutivas y al desarrollo de la capacidad creadora. La creatividad en el niño en la educación infantil. La subjetividad y la diversidad en diferentes contextos educativos.

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Seminario

MARCO ORIENTADOR:

La relación entre la escuela y las TIC siempre fue compleja. Desde el inicio las posturas condenatorias - que Umberto Eco llamó apocalípticas) y las idealizadoras (llamadas integradas -, eran las únicas posibilidades para pensar los vínculos de la escuela con los medios de comunicación, entendidos estos también como tecnologías de la información y comunicación. Mientras los apocalípticos hablaban exclusivamente de los efectos nocivos de los medios de comunicación, los integrados hablaban de la oportunidad que dan los medios para democratizar el acceso a la cultura. Ambas posiciones fueron superadas con el tiempo, quizás porque ninguna define la complejidad del vínculo con claridad porque ambas parten de la valoración hacia los medios.

Niños y jóvenes -aunque ciertamente no son receptores pasivos- aprenden de los medios pautas culturales, formas de vida, comportamientos, acciones, maneras de relacionarse con los otros y modos de conocer el mundo. Los programas de televisión, las emisiones radiales, los filmes, los informes en los diarios, las páginas en Internet, construyen la identidad de grupos sociales y dan visiones de hechos, que aunque se presentan como únicas y naturales, son sólo una entre las múltiples maneras de ver la realidad. Hay tantas visiones de la realidad como los medios que las construyen.

Esto hace que los alumnos ingresen a la escuela con un caudal de informaciones, saberes y aprendizajes que, aunque fragmentados y mosaicos, forman parte de su caudal cultural.

En la actualidad habitamos un “ecosistema comunicativo” que desafía a la escuela: lo que le pide hoy el ciudadano a la escuela, es que lo capacite en la multiplicidad de saberes que recibe de los medios, de las nuevas tecnologías

de la información y comunicación. Esto significa formar ciudadanos capaces de leer críticamente los diferentes lenguajes de los medios y constituirse en sujetos reflexivos y autónomos, capaces de desafiar los discursos que circulan cotidianamente en la sociedad, como así también ser productores creativos de sus propios discursos.

El impacto que tienen hoy las TIC en la educación resignifica la tarea del docente, no sólo en la forma de enseñar sino en la de aprender. En muchas oportunidades las expectativas que se gestan respecto de la incorporación de las TIC no contemplan aspectos de fondo que deben considerarse como es el hecho de pensar que éstas no vienen a suplantar el libro, la tiza o el borrador; sino que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aula, deben ser vistas como herramientas que potencian los aprendizajes, mejoran contextos de formación y sobre todo, marcan un cambio de raíz en nuestros modos de enseñar, construyendo una nueva forma de pensar, de enseñar y aprender, de producir y de evaluar.

Más allá de las dificultades que pudieran surgir u obstáculos que las TIC deban sortear en su proceso de incorporación en el aula, uno de los grandes desafíos que podemos establecer frente a la relación enseñanza- tecnologías, es el nuevo rol que debe asumir el docente frente a estas innovaciones: el de mediador entre las TIC y el alumno. Ser un docente mediador en el aula como también un facilitador de los aprendizajes, significa ser generador de los procesos de aprender. Conducir a que los niños y adolescentes se apropien de su propio conocimiento hacia nuevos aprendizajes, descubriendo cómo aprender lo que realmente les interesa o desean saber, a partir del uso de tecnologías que están al alcance permanente y cotidiano en sus vidas, es el desafío.

PROPÓSITOS:

- Desarrollar destrezas y habilidades en el manejo de diversas tecnologías de la información y comunicación para diseñar herramientas pedagógicas significativas, acordes con la temática, nivel evolutivo de los alumnos, nivel educativo y contexto en las que se aplicará.
- Construir criterios de selección de herramientas necesarias para producir estrategias de enseñanza que tiendan a enriquecer y renovar las formas de adquisición de saberes básicos de los futuros docentes para potenciar los momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Capacitar al futuro docente para detectar y valorar las prácticas culturales que los niños realizan fuera de la escuela para potenciar su aprendizaje y favorecer procesos de inclusión.
- Tomar conciencia sobre la importancia de enriquecer las prácticas de enseñanza y diversificar las experiencias de aprendizaje a partir de la incorporación y el aprovechamiento de los soportes informáticos y multimediales como objeto de estudio, como recurso didáctico y como medio de producción y expresión en relación con el desarrollo de contenidos curriculares.

CONTENIDOS:

Manejo Instrumental Básico de las TIC

Nociones Básicas de Software y Hardware. Dispositivos de almacenamiento. Editores de sonido (audacity), video (Windows Movie Maker) y fotografía (Paint, Photoshop). Convertidores. Buscadores web. Navegación en internet. Enciclopedias electrónicas. Procesador de texto. Presentaciones en PowerPoint. Manejo de equipos multimedia (proyector de imágenes, equipos de audio, cámara digital, filmadora, micrófonos, scanner, grabador de voz, etc.)

Enseñar los medios y con los medios

Pedagogía de la imagen. Pedagogía con la imagen. Alfabetización audiovisual: Características básicas de la imagen. Imagen fija: fotografía. Imagen en movimiento: el video. La palabra y la imagen en la escuela. Estereotipos. Imagen y realidad. Relación entre ver y saber. Funciones del video en la escuela. El video clip. La radio escolar. El periódico escolar. La publicidad como recurso educativo.

Recursos multimediales para la aplicación pedagógica

Alfabetización digital: Integración de tecnologías para la tarea del aula. Recursos multimediales para la búsqueda, organización y comunicación de la información: Webquest/Cacerías del Tesoro (herramientas para la investigación a través de la web). Cmap (Mapas conceptuales digitalizados e interactivos). Hipertexto. Blog / Metrolog / Fotolog (Sitio web para la comunicación y expresión). Stop Motion (animación).

Software Educativos

Softwares educativos (recreativos y lúdicos) destinados al nivel. Software de desarrollo de destrezas y de exploración. Portales Infantiles.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

FORMATO DE LA UNIDAD CURRICULAR SUGERIDO: Seminario Taller

MARCO ORIENTADOR:

La sexualidad es parte constitutiva de la persona humana desde el momento de su nacimiento y lo largo de su vida.

Desde un concepto amplio en la sexualidad se reconocen la familia y la escuela como agentes tempranos de socialización y fundamentales en la constitución de los sujetos sexuados.

Con la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral se imponen una serie de obligaciones para orientar la acción educativa hacia lo que se puede y debe hablar con niños y jóvenes sobre la sexualidad.

Es posible que durante el transcurso de estos últimos años en la escuela, se hayan transmitido temas acerca de la sexualidad sin planificación alguna, es

decir que la educación formal, de alguna manera, ha venido poniendo su impronta creando estereotipos de género (muchas veces rígidos) los cuales, sin duda, señalan ciertas pautas de comportamiento fuertemente aceptadas por la sociedad.

El reto entonces, es construir en las instituciones escolares una identidad sexual desde edades tempranas trabajando las diferencias personales para desarrollar la autoestima y la autonomía personal desde los derechos humanos y de la perspectiva de género.

Esta unidad curricular propone trabajar la Educación Sexual Integral, con los/as estudiantes, desde instancias informativa-formativa donde por un lado se conozcan los marcos legales (internacionales, nacionales y jurisdiccionales), los fines y propósitos de su inclusión en todos los niveles de la educación formal y por otro, la evolución de los conceptos, prejuicios, tabúes entre otros obstáculos que imposibilitan el tratamiento de la sexualidad. Se fomentará el análisis y desarrollo de temáticas que el docente en formación deberá trabajar con su futuro alumnado, no sólo desde la dimensión biológica, sino también desde el tratamiento de aspectos psicológicos, sociales, culturales, afectivos y éticos de la persona humana.

Lo expuesto podrá llevarse a cabo si el docente en formación domina las estrategias y técnicas metodológicas constructivistas adecuadas para trabajar desde propuestas que propicien el desarrollo progresivo de la sexualidad, desde la primera infancia hasta la adolescencia, incorporando junto con el tratamiento de aquellos tópicos determinantes de la construcción de la sexualidad tales como: la aceptación de su cuerpo, la expresión de los sentimientos, el manejo del lenguaje apropiado, entre otros. Deberá tenerse en cuenta además variables como la edad, la clase social, la etnia, las creencias religiosas y, aquellos conflictos actuales por los que atraviesa la sexualidad infanto-juvenil. Para completar esta tarea, eminentemente pedagógica, será necesario que en esta instancia formativa se diseñen proyectos de intervención integrados convenientemente desde la transversalidad curricular apropiados al contexto y características de los educandos.

Negar que la saturación de mensajes sobre sexualidad que ofrecen los distintos medios de comunicación influyen fuertemente en el proceso de construcción de la sexualidad infanto-juvenil, es un error. Para esto, lo que es necesario que la escuela adquiera un protagonismo constituyéndose en un ámbito privilegiado donde se hable de los afectos, se le asigne los términos correctos a la sexualidad y ritmos madurativos personales, en un espacio de expresión libre y espontánea que demandan los nuevos escenarios sociales.

PROPÓSITOS:

- Propiciar el análisis y la reflexión de los diferentes aspectos de la sexualidad, tratando con los/as estudiantes temáticas relevantes en el marco de la conciencia crítica, la responsabilidad social, los derechos humanos y los valores de igualdad, justicia y respeto de la dignidad de las personas

- Diseñar, analizar y fundamentar, con los futuros docentes, proyectos de intervención eficaces desde la incorporación de estrategias y técnicas didácticas adecuadas a las inquietudes y emergentes que se detecten en los contextos escolares que favorezcan la construcción integral de una sexualidad infanto- juvenil saludable.
- Elaborar material didáctico adaptado a los diferentes contextos y características de los futuros educandos para los dos ciclos de la escolaridad primaria factibles de aplicar desde los ejes transversales y la multidisciplinariedad curricular con puestas participativas que contemplen los diferentes aspectos de la sexualidad infanto-juvenil.

CONTENIDOS:

La Sexualidad Infanto- juvenil

Introducción al concepto de sexualidad y salud sexual. Sus repercusiones en la educación sexual.

Salud sexual: derechos y responsabilidad de padres, tutores y docentes.

Características de la sexualidad saludable. Características de una educación sexual eficiente. Género, diferencias y semejanzas biológicas, psicológicas y culturales. Perfil del/la educador/a sexual infanto- juvenil.

Construcción de la Sexualidad infanto- juvenil

Construcción de la identidad y del género. Construcción del erotismo y de vínculos afectivos en la infancia y adolescencia. Alcances de una formación integral de la sexualidad.

Construcción de la capacidad reproductiva: amor, sexualidad, genitalidad y afectividad en la adolescencia. Los medios de comunicación y sus mensajes con respecto a la sexualidad. Análisis crítico orientado a fortalecer la autonomía de los alumnos.

Conflictos de la sexualidad infanto-juvenil

Abuso sexual. Agresión sexual. Enfermedades de transmisión sexual. Dinámicas de trabajo y detección temprana de los conflictos. Tratamiento interdisciplinario de los conflictos.

Proyectos Integrados

Estructura básica de un proyecto: nombre, situación problemática, sustento teórico, justificación, objetivos, actividades, evaluación y presupuesto. Contenidos y metodología.

Fundamentos del enfoque humanista y su aplicación en la Educación Sexual Integral.

Estrategias educativas para la construcción de cada elemento de la sexualidad. Estrategias educativas para la prevención de conflictos sexuales. Métodos educativos para involucrar a padres, madres y tutores/as y profesionales en la Educación Sexual Integral.

Evaluación de proyectos integrados.

PROPUESTAS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL

Criterios para su construcción:

Cada Institución puede, a partir del Diseño Curricular Jurisdiccional, definir unidades curriculares hasta un 10% de la carga horaria total prevista por el Diseño Curricular Jurisdiccional.

Las Propuestas de Definición Institucional (PDI) permiten el abordaje de temáticas específicas para la profundización de contenidos referidos a sujetos o contextos específicos del campo de actuación profesional. Estas propuestas posibilitan abordar la heterogeneidad de los contextos institucionales y el desarrollo de acciones innovadoras en la Institución Formadora.

Las unidades curriculares propuestas por la institución pueden adoptar diferentes formatos curriculares: **Asignatura o Materia; Módulo; Seminario o Taller.**

Los P.D.I. deben proponerse debidamente fundamentadas desde las Instituciones formadoras a la Dirección Provincial de Educación Superior para establecimientos de gestión estatal y de la Dirección Pública de Gestión Privada de la Jurisdicción para establecimientos privados a fin de solicitar la autorización correspondiente mediante instrumento legal pertinente.

ORIENTACIONES PARA EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN Y REAJUSTE PROGRESIVO DEL DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

La puesta en marcha de un diseño curricular tiene implicancias en las historias de instituciones y docentes, su formación específica, las características singulares de los estudiantes, las condiciones institucionales, la cantidad de docentes disponibles, las relaciones con el contexto, entre los aspectos más relevantes.

En el quehacer cotidiano institucional se redefinen las prescripciones curriculares y sus intencionalidades formativas con prácticas que favorecerán u obstaculizarán por razones de índole teórica o metodológica dichas prescripciones.

Por ello se hace imprescindible, definir algunas orientaciones para la implementación y reajuste progresivo del Diseño Curricular Jurisdiccional.

Consideramos relevante acompañar a las instituciones y a los docentes con acciones de capacitación en servicio con la producción de materiales curriculares

Requerimos para ello el análisis crítico de la normativa vigente vinculada con el desarrollo del proyecto formativo, adecuándola a lo prescripto en la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 72/08 referente al “Reglamento Orgánico Marco para los Institutos de Formación Docente” (Anexo I); “Régimen Académico Marco para las carreras de Formación Docente (Anexo II) y “Concursos docentes” (Anexo III); así como el análisis la organización de los criterios administrativos que regulan el funcionamiento de las prácticas, que

abarcan desde la distribución de los estudiantes hasta el modelo de convenio del Instituto Formador con las Escuelas Asociadas.

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN CURRICULAR

Consideramos a la evaluación como una actividad, fruto de decisiones políticas, lo que a su vez implica definiciones de los criterios de evaluación y la utilidad de ésta. Es política en tanto involucra relaciones de poder de los interesados, los destinatarios, etc. Es una práctica política en el sentido de que no es neutral ni objetiva, mientras que los criterios de evaluación son el resultado de debates que se vinculan con una perspectiva pedagógica, con un sentido de lo educativo, de la escuela y del conocimiento.

La evaluación en tanto práctica pedagógica requiere un proceso de construcción de conocimiento, de un proceso educativo, en el que se enseñe y se aprenda.

Recuperar el sentido político-pedagógico de la evaluación resulta una necesidad para que las personas dejen de ser objeto de las políticas públicas, de la investigación, de la evaluación, etc y se constituyan en sujetos de la política pública (en el sentido de ser protagonistas) condición para crear y transitar espacios cada vez más democráticos (Dussel y Sothwell, 2007).

Una institución no puede ser responsable “hacia el exterior”, sean estos padres, comunidad o contexto, si primero no es responsable “hacia adentro” por sus procesos o resultados (Elmore, 2003).

Los Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial, definidos a nivel jurisdiccional desarrollados siempre en la instancia Institucional, requieren por un lado, un acompañamiento sostenido en sus etapas de implementación y por otro, un proceso de evaluación y ajuste.

Consideramos a la evaluación como un proceso desarrollado en base a criterios e instrumentos cuya finalidad es la de comprender en profundidad una situación a fin de tomar las decisiones que resulten necesarias y convenientes para mejorarla, según dificultades detectadas en el desarrollo curricular.

Para ello, proponemos instancias de co-evaluación entre los actores participantes y una evaluación externa a cargo de las Dirección Provincial de Educación Superior a cargo de los institutos de gestión estatal y de la Dirección Pública de Gestión Privada para los establecimientos privados mediante instrumentos, tales como:

- Encuestas y entrevistas a ingresantes, alumnos en formación y egresados.
- Entrevistas a los equipos docentes responsables de cada una de las instancias curriculares.
- Grabaciones de clases.
- Registros, diarios de prácticas de enseñanza.
- Relevamiento y análisis crítico de materiales curriculares (trabajos prácticos, guías de estudio, etc).

- Seguimiento de los alumnos por cohorte (rendimiento académico, índices de retención, desgranamiento, etc.)
- Talleres de reflexión con los equipos docentes y alumnos para analizar las experiencias y relatos de los formadores de formadores
- Encuestas a los directivos y docentes de Escuelas Asociadas.
- Análisis de la articulación entre las funciones que desarrolla la institución.
- Análisis de informes de avances de los docentes del Instituto Formador
- Elaboración de Informes de evaluación de avances y finales.

Recomendamos que a partir de la implementación del Diseño Curricular en cada uno de los Institutos de Formación Docente, se prevean dispositivos de evaluación de procesos y resultados y la presentación de informes de avances y un informe final para la Cohorte que inicie su cursado en el año 2009.

El cronograma de presentación de dichos informes propuestos es el siguiente:

- Primer Informe Avance: julio a diciembre 2009
- Segundo Informe Avance: julio a diciembre 2010
- Tercer Informe Avance: julio a diciembre 2011
- Informe Final Cohorte 2009: marzo 2012

Tanto la Dirección Provincial de Educación Superior como la Dirección Pública de Gestión Privada deberán asimismo acompañar, asesorar en la construcción de dispositivos de evaluación institucionales. Asimismo, elaborarán informes de acciones realizadas para dar cuenta de:

- Grado de avance en la ejecución de las acciones previstas (puesta en marcha del nuevo plan de estudio, su articulación con otras funciones, su relación con el mejoramiento de condiciones institucionales, seguimiento de los alumnos, entre otras).
- Impacto del Diseño Curricular, tanto la formación de los alumnos como en las modalidades de trabajo de los docentes formadores (actualización, articulación, coordinación, constitución de equipos de trabajo, etc.)
- Logros y dificultades detectadas en los desarrollos curriculares.
- Construcción de criterios de evaluación, explicitados tanto para los docentes como para los alumnos.
- Los criterios podrían ser:
- Construcción y relación entre conceptos: estrategias utilizadas (basada en casos, explicaciones, contrastación, etc.)
- Formulación de hipótesis, relevamiento de datos, etc

- Transferencia de los contenidos.
- Participación en la tarea.
- Expresión oral y escrita con coherencia y cohesión, uso pertinente del vocabulario técnico específico de cada disciplina.
- Metacognición.
- La evaluación de los aprendizajes de los alumnos supone también la evaluación de las prácticas de enseñanza. Ambas son fundamentales en el proceso de evaluación del desarrollo curricular.

RÉGIMEN ACADÉMICO DE ESTUDIANTES

Recomendamos incluir diversas unidades curriculares y experiencias formativas en el currículo (asignaturas de dictado cuatrimestrales y anuales, seminarios temáticos, talleres, materias optativas, ateneos, espacios culturales, experiencias extra institucionales, etc.), de manera que atienda la especificidad de los aprendizajes que debe lograr el futuro docente, multiplicar los caminos de encuentro entre el docente y el conocimiento y propiciar experiencias de formación de distinta índole. Ello requerirá, en algunos casos, rediseñar las modalidades de cursado, el control de asistencia, las cargas horarias, etc., buscando por un lado, ampliar los límites de autonomía de los estudiantes y permitiendo la elección de modalidades de trabajo para el estudio de las asignaturas y por otro, multiplicando nuevas y variadas formas de acreditación de las unidades curriculares según sus finalidades específicas observando, a la vez, que en el conjunto de las instancias formativas se admitan diferentes modalidades de evaluación (exámenes escritos, orales, trabajos monográficos, investigaciones de campo, portafolios, etc.). Asimismo, resulta valioso multiplicar el estatuto de las producciones que se le solicitan al alumno, incluyendo desarrollos orales, producciones escritas, análisis, revisión y discusión de bibliografía y análisis de los problemas cotidianos del campo educativo.

Las condiciones académicas de cursado y criterios de evaluación y acreditación de las unidades curriculares para cada año académico, son las siguientes:

- Los alumnos/as inscriptos en primer año que adeuden asignaturas del nivel Polimodal/ Secundario tendrán como último plazo para regularizar su matriculación el último día hábil de mayo de cada año, sin excepción. En ningún caso se aceptará la situación de "alumno condicional"
- Alumnos Regulares: son los alumnos/as que tienen la obligatoriedad de asistir al 75% de las clases teórico-prácticas, aprobar los exámenes parciales con una nota mínima de 4 (cuatro) puntos, en la escala numérica de 0 a 10. La pérdida de la condición de alumno regular supone la posibilidad de rendir como alumno libre o recursar como alumno regular en el próximo ciclo lectivo. Para la aprobación final deberá rendir un examen ante un tribunal y obtener no menos de cuatro puntos.

- Para el caso excepcional de alumnos con hijos a cargo y/o razones de salud o trabajo debidamente certificadas, deberá cumplimentar con todos los requisitos anteriormente detallados, excepto el porcentaje mínimo de presencialidad que en este caso será del 60 %.
- El alumno podrá inscribirse al inicio del año lectivo como ALUMNO REGULAR en las unidades curriculares que determine, excepto en los Talleres de Práctica Docente.
- El alumno que pierda la CONDICIÓN DE REGULAR por asistencia podrá ser reincorporado a la condición de alumno regular, previo examen en el que deberá demostrar un conocimiento general de los asuntos fundamentales tratados en ese periodo del año académico.
- Alumnos Promocionales: son los alumnos/as que tienen la obligatoriedad de asistir al 90 % de las clases teórico-prácticas, aprobar los exámenes parciales con una nota mínima de 7 (siete) puntos, en la escala de de 0 a 10. Para la aprobación final, deberá rendir un coloquio y obtener no menos de 7 (siete) puntos, calificación que podrá ser promediada con las notas obtenidas en los exámenes parciales.
- Por año académico, cada alumno podrá inscribirse al inicio del mismo para cursar y aprobar con el SISTEMA DE PROMOCION, en no más de tres (3) unidades curriculares. En el caso de los Talleres de Práctica Docente, la inscripción y aprobación final es obligatoria con el SISTEMA DE PROMOCIÓN.
- Alumnos Libres: Se considerará alumno libre al que no cumplió con los requisitos correspondientes de alumno regular, teniendo derecho a rendir las asignaturas según criterios de cátedra fijados por los docentes: trabajos monográficos, seminarios, coloquios, proyectos, etc., previos al examen final Resolución Ministerial C.E. N° 1097/00).
- Los talleres y prácticas con trabajos de campo y producción de trabajos escritos; Talleres de Práctica Docente y Residencia y Práctica Docente no admiten inscripción ni evaluación final en condición de alumno libre.
- Los alumnos deberán cumplimentar con el Sistema de Correlatividades como lo establece el Plan de Estudios de la carrera, oficialmente aprobado, el que será dado a conocer al comienzo del ciclo académico por el Instituto, al igual que toda norma reglamentaria relacionada a los requisitos para el cursado regular.
- La habilitación a examen final tendrá validez por el término de dos años consecutivos a partir de la finalización del cursado regular, cuatrimestral o anual. Este derecho caducará:
 - A) cuando el alumno se haya inscripto en tres turnos y no se haya presentado a rendir. Si la ausencia obedece a una causa debidamente justificada establecida por el Instituto, la posibilidad se extiende a un turno más.
 - B) después del cuarto aplazo aunque quedaran turnos disponibles de utilización.

La reglamentación vigente en la jurisdicción deberá contemplar los criterios establecidos en la Resolución del CFE N° 72/08, en sus Anexos I, II y III (Reglamento Orgánico Marco, Régimen Académico Marco y Concursos Docentes).

Al respecto planteamos las siguientes recomendaciones:

- ✓ El alumno libre debe asistir al menos al 30% de las clases teórico-prácticas desarrolladas en el cuatrimestre o año lectivo según el régimen de cursado de la unidad curricular correspondiente, más la aprobación de un trabajo final para acceder a exámenes finales en la condición de alumno libre.
- ✓ Contemplar la disponibilidad de horas institucionales para los docentes con el objeto de brindar tutorías a los alumnos recursantes en unidades curriculares cuatrimestrales y/o anuales para rendir como alumnos libres.
- ✓ En el caso de los trabajos de campo, serán evaluados y formarán parte de la acreditación de la unidad curricular correspondiente.
- ✓ En las unidades que demanden presentaciones de producciones y trabajos previos a los exámenes finales, deberán estar visados y aprobados por el docente responsable de la cátedra con 10 días de anticipación a éstos. Para los casos excepcionales, en los que no medie el plazo establecido de 10 días entre la fecha de examen y la finalización del cursado de la unidad curricular, el trabajo podrá ser presentado al menos con 72 horas previas al día del examen, con conocimiento de los docentes evaluadores.
- ✓ En todos los casos, si el alumno no alcanzare la condición de promoción, podrá rendir con la condición de alumno regular. En el caso de que no alcanzare la regularidad podrá rendir como alumno libre, a excepción, en este último caso, de los espacios del Campo de la Práctica Profesional.
- ✓ El porcentaje de asistencia recomendada para alcanzar la promocionalidad deberá ser 80%.
- ✓ La revisión de los contenidos, condiciones y formatos de los cursos propedéuticos o introductorios, talleres iniciales, cursos de apoyo, sistemas tutoriales, en tanto dispositivo de carácter de institucional que deben inscribirse en el marco de una política de ingreso y acompañamiento estudiantil.
- ✓ Garantizar las condiciones legales, administrativas e institucionales para el acceso a los estudios de nivel superior, asegurando el ingreso directo, la no discriminación y la igualdad de oportunidades con un nuevo reparto de responsabilidades inherentes al proceso formativo que incluye a formadores y estudiantes.

CORRELATIVIDADES MÍNIMAS

Presentamos a continuación, un modelo posible de Correlatividades Mínimas respondiendo al criterio de flexibilidad a fin de brindar el mayor margen posible a los alumnos para que definan sus propios trayectos curriculares en función de sus posibilidades y condiciones particulares.

PARA CURSAR	DEBE TENER REGULARIZADA	DEBE TENER APROBADA
Historia y Política de la Educación Argentina	Pedagogía	
Sujetos de la Educación Primaria	Psicología Educacional	
Didáctica de la Matemática	Matemática	
Didáctica de la Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	
Didáctica de las Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	
Didáctica de las Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	
Alfabetización Inicial	Didáctica de la Lengua y Literatura	
Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta pedagógica	Tecnologías de la Información y la Comunicación	
Prácticas Currículo y Programación de la Enseñanza	Prácticas: Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios Didáctica General Sociología de la Educación	
Prácticas de la Enseñanza	Prácticas Currículo y Programación de la Enseñanza	
Residencia Pedagógica		Prácticas de la Enseñanza / las Didácticas específicas

		de 2° año y al menos dos de las Didácticas específicas de 3° año.
--	--	---

ORIENTACIONES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

EDUCACIÓN RURAL

La Ley de Educación Nacional N° 26 206 en su artículo 17 define a la Educación Rural como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional. Con esta definición, por primera vez se reconoce su especificidad como una de las alternativas que “procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos”.

La presencia de la Educación Rural en la normativa de nivel nacional implica el reconocimiento de su peculiaridad y compromete las decisiones de política educativa. Su inclusión expresa las necesidades y particularidades de la población que habita en contextos rurales, lo cual exige al Estado el desarrollo de propuestas educativas adecuadas.

Durante la formación inicial deberán ofrecerse unidades curriculares especialmente diseñadas para: el conocimiento de los ámbitos rurales, de sus instituciones educativas, de los modelos organizacionales propios y de ciertos contenidos específicos. Deberá contemplarse el estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza, realizando adecuaciones didácticas que tomen en cuenta las condiciones de las escuelas rurales

SEGUNDO AÑO

EDUCACION RURAL

FORMATO SUGERIDO: Seminario

MARCO ORIENTADOR:

En este eje deberían abordarse los contextos rurales desde las perspectivas histórica, política, social, cultural y económica. Es necesario

abordar especialmente el lugar de la ruralidad en los distintos proyectos políticos del país y el lugar del estado en la definición de las políticas educativas especialmente destinadas a los ámbitos rurales. Trabajar y reflexionar sobre la función social de las escuelas rurales.

Deberá considerarse la complejidad del trabajo docente en las escuelas rurales y sus características particulares.

PROPÓSITOS:

- Analizar la diversidad de contextos rurales en los que las escuelas se localizan.
- Analizar las relaciones entre los diversos actores sociales.
- Diferenciar los modelos organizacionales propios de las escuelas localizadas en comunidades rurales.

CONTENIDOS:

Ruralidades

Lo global y lo local. Relaciones entre los espacios rurales y urbanos. Lo rural y el sistema productivo.

La diversidad de los contextos rurales, desde la perspectiva histórica, política, social, cultural y económica.

Ruralidades emergentes

.Los procesos estructurales, la producción y reproducción de las relaciones sociales. Las transformaciones en los territorios.

Desplazamiento de la población rural

Las migraciones y descampesinización por expropiación. Los procesos de distribución de los espacios territoriales. Las organizaciones campesinas e indígenas. Lucha por la tenencia de la tierra.

Estructura económica-productiva.

Organización social del trabajo rural. Disponibilidad del trabajo productivo

Estructura social en poblaciones rurales

Desigualdad social y pobreza. La diversidad como expresión de la desigualdad. Las diferentes configuraciones familiares.

Escuelas rurales

La función social de la escuela en contextos rurales.

Historia de la Educación Rural en Argentina.

La educación rural en las políticas educativas.

Escuelas albergue, escuelas de fronteras, escuelas no graduadas, escuelas de alternancia, otras.

Unidades educativas uni, bi y tridocentes. Escuelas de plurigrado, multigrado y multiedad. Escuelas de seis/siete grados de baja matrícula.

TERCER AÑO

EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS RURALES

FORMATO SUGERIDO: Seminario-Taller

MARCO ORIENTADOR:

En esta unidad se recomienda articular con el trayecto de la formación general incluyendo el abordaje de aportes teóricos que permitan comprender el proceso de constitución de la subjetividad en contextos diversos. Se trata de promover el análisis de los sujetos en contexto rural, tomando en cuenta tanto la perspectiva psicológica, socio- antropológica y cultural.

A partir del sujeto de aprendizaje, problematizar, reflexionar y analizar el proceso de aprendizaje en contextos rurales.

PROPÓSITOS:

- Brindar herramientas a los futuros docentes para comprender en qué medida las características de los contextos rurales configuran fenómenos subjetivos complejos.
- Analizar, problematizar y reflexionar acerca del aprendizaje en escuelas de contextos rurales.

CONTENIDOS:

Identities rurales

Entre la diversidad cultural y la homogeneidad. Diferencias sociales e individuales en medios sociales concretos.

Construcción de identidades y subjetividades en espacios rurales. Múltiples infancias y adolescencias en el mundo rural.

El aprendizaje en contextos rurales

Los sujetos de aprendizaje en contextos rurales. La relación de los estudiantes de escuelas rurales con el trabajo familiar.

La problemática de la sobriedad y del ingreso tardío en contextos rurales.

El sujetos de aprendizaje en contextos rurales.

El aprendizaje en espacios rurales, dinámicas de socialización. Espacios de aprendizaje vinculados a la vida familiar, el trabajo de campo y la organización de la comunidad.

LA ENSEÑANZA EN CONTEXTOS RURALES

FORMATO SUGERIDO: Seminario-Taller

MARCO ORIENTADOR:

Abordar la enseñanza en contextos rurales, implica considerar el plurigrado, multigrado y multiedad distintiva. Nuevamente es central tomar en consideración lo incluido en la formación general en relación con el conocimiento de las escuelas localizadas en el contexto rural en general y de su diversidad así como las condiciones del trabajo docente en estos ámbitos.

Aún así se reconoce imprescindible profundizar el estudio de las condiciones didácticas en el

Marco de grados múltiples, en función de la vacancia que se reconoce en estos conocimientos

PROPÓSITOS:

- Analizar las particularidades de las decisiones didácticas de las diferentes áreas curriculares cuando se enseña en plurigrado.
- Establecer criterios para la programación de la enseñanza en grados múltiples
- Desarrollar secuencias de enseñanza para cada área curricular

CONTENIDOS:

La organización del tiempo

Jornada escolar y jornada extendida. Calendarios especiales y horarios alternados. Inasistencias prolongadas anticipables. La organización de los periodos de diciembre y febrero (o sus equivalentes en calendarios especiales) para la recuperación/compensación de contenidos.

La organización del espacio

La escuela y el aula plurigrado, multigrado y multiedad. Los espacios comunes. El uso de los espacios escolares par actividades comunitarias.

La organización del currículum

La organización del currículum en el plurigrado. Selección y secuenciación de contenidos comunes y específicos de cada año/grado. Continuidad y progresión. Niveles de profundización.

Contenidos equivalentes/diferenciados con diferentes niveles de complejidad que contemplen:

Didáctica de la matemática, de la lengua, de las Ciencias Sociales, de las Ciencias Naturales en plurigrado.

Ejes temáticos comunes y contenidos diferenciados.

Recursos comunes para contenidos diferentes.

Agrupamientos flexibles de estudiantes, en función de criterios diferentes: grado que cursa, edad cronológica, nivel alcanzado en el desarrollo de los contenidos, las posibilidades de aproximación a los contenidos, los saberes previos, entre otros.

Construcción de propuestas de enseñanza en plurigrado.

CUARTO AÑO

TRABAJO DE CAMPO Y PRÁCTICA DOCENTE

FORMATO SUGERIDO: Seminario-Taller Integrador.

MARCO ORIENTADOR:

Se considera incluir en la formación docente de esta orientación, “prácticas integrales en escuelas rurales que le permitan al futuro docente objetivar su propia posición y reflexionar a partir de la experiencia..

Se busca desde la formación docente producir rupturas con las interpretaciones de sentidos común, con las visiones tanto folklóricas y románticas del mundo rural como con las visiones estigmatizantes que ponen únicamente el acento en las “condiciones adversas”, que limitan las posibilidades de enseñar y aprender en las escuelas rurales.

PROPÓSITOS:

- Generar experiencias formativas a través de una práctica integral, que incluya la diversidad de tareas que configuran el trabajo docente en contextos rurales.
- Garantizar una formación que permita a los futuros docentes diseñar propuestas pedagógicas flexibles para una educación en contextos rurales.
- Propiciar un proceso continuo de reflexión individual y social, utilizando la narrativa como instrumento para el análisis del relato de experiencias de prácticas, que potencie la interacción entre pensamiento y acción.

CONTENIDOS:

Se recomiendan prácticas integrales en escuelas de la modalidad.

Es de fundamental importancia el relevamiento de información del contexto y de las instituciones que atienden los grupos poblacionales a quienes está dirigida la orientación. Asimismo, se sugiere la sistematización de las experiencias de los estudiantes en seminarios y talleres de duración variable. Estos estarán dirigidos a compartir, reflexionar y debatir las experiencias, en cuanto a la producción de conocimientos sistematizados y a su inclusión en el sistema educativo.

Se trabaja en un proceso articulado y cíclico con el campo de la práctica profesional y los talleres integradores.

EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

SEGUNDO AÑO

PROBLEMÁTICAS DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

FORMATO SUGERIDO: Seminario

MARCO ORIENTADOR:

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su artículo 17 menciona la educación permanente de jóvenes y adultos y la coloca en la categoría de **modalidad**. Su finalidad es garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, así como la vinculación con el mundo del trabajo. En este sentido deja a un lado su consideración como régimen especial y como preparación instrumental para la inserción laboral. Se hace de esta manera un reconocimiento a la diversidad, a la articulación con el mundo del trabajo a partir de la formación para la vida democrática; reconoce los saberes previos y propone su legitimación dentro del sistema formal. Tenemos así un encuadre legal que aspira a superar las propuestas educativas para jóvenes y adultos centradas en la alfabetización y la terminalidad de la escolaridad obligatoria que se proyecta hacia a una mayor vinculación con la realidad y las necesidades cotidianas de la población a quien está destinada, tales como “ el trabajo, la producción, la organización comunitaria, la salud, el medio ambiente y el desarrollo cultural”.

En la formación en la modalidad de EPJA es ineludible que se complemente el abordaje de la dimensión política adquirida en la formación inicial de los docentes con el aporte de elementos para el debate y la reflexión sobre las políticas educativas en la EPJA que se implementaron en la historia del país, en el continente y en el mundo, ya que ello posibilita el establecimiento de una visión crítica y más amplia de muchos de los condicionantes de sus problemáticas específicas.

La formación vinculada con el mundo del trabajo se constituye en un eje transversal de las ofertas educativas para la educación de jóvenes y adultos, en tanto forma parte de la formación integral. A fin de garantizar que los docentes a cargo de estas ofertas desarrollen este tipo de formación se hace necesario un conocer las características actuales y prospectivas que definen al mundo del trabajo, las transformaciones en las formas de organización y las condiciones y relaciones laborales en el contexto actual y, en particular, en los sectores socio ocupacionales claves en cada región.

PROPÓSITOS:

- Analizar las políticas educativas de la EPJA, su origen y evolución histórica, a nivel local, nacional e internacional, especialmente en América Latina.
- Detectar las principales permanencias estructurales, las transformaciones, las mutaciones y los cambios coyunturales que se han producido identificando los factores y circunstancias históricas y sociales.
- Reconocer en los diferentes proyectos institucionales, las estrategias, los modelos y las prácticas subyacentes en la educación para jóvenes y adultos
- Reflexionar acerca de las características del mundo del trabajo, sus organizaciones y regulaciones, los sectores socioeconómicos que lo conforman y las características actuales y potenciales de la población con la que trabaja.
- Analizar la relación entre la educación y el trabajo en los diferentes contextos organizacionales, históricos, geográficos, económicos y políticos.-
- Diseñar estrategias de enseñanza que respondan a las demandas actuales que necesariamente se plantean a las ofertas formativas en general y en particular, las que desarrollan la formación para el trabajo, integrada a la formación ciudadana.

CONTENIDOS:

Contexto socio-histórico e institucional de la EPJA

La educación de jóvenes y adultos en el contexto internacional, latinoamericano, nacional y local. Situación histórica, actual y perspectivas teóricas. La función socio-política de la EPJA: formación para el trabajo, compensatoria, ciudadana, desarrollo social e individual.

Marcos nacionales y provinciales de política educativa.

La intersectorialidad como base para las definiciones de políticas educativas y de acción para la inclusión de jóvenes y adultos en el sistema educativo.

Enfoques y tendencias en educación de adultos.

La Educación Popular. La Educación Permanente en América Latina. La educación de jóvenes y adultos en el sistema formal.

Problemáticas relacionadas con el trabajo: desocupación, subocupación, incidencia en la vida cotidiana individual, familiar y social.

La formación profesional: competencias y capacidades que demanda la sociedad actual. Sistemas de acreditación, denominación y clasificación.

Los distintos escenarios de la formación: emprendedores, pymes, juntas vecinales, gremios e instituciones del voluntariado.

TERCER AÑO

SUJETOS DE LA EPJA

FORMATO SUGERIDO: Seminario-Taller

MARCO ORIENTADOR:

Consideramos necesario incluir en la formación docente inicial contenidos que aporten herramientas conceptuales que permitan analizar las particularidades de los sujetos a quien va dirigida. Ello requiere un abordaje desde distintas dimensiones para lograr un mayor acercamiento a la complejidad que el tema presenta.

Las herramientas conceptuales para considerar la dimensión psicológica, sociológica y antropológica de las personas y la incidencia de los factores históricos y culturales en la conformación subjetiva y en la adquisición de saberes, son aportes imprescindibles para abordar el conocimiento de los actores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El incluir en la formación inicial estos conceptos sobre la conformación integral de los sujetos no solo redundará en la formación que brindan los docentes sino que posibilitará que, como actores principales, colaboren activamente en la resignificación de la EPJA dentro del sistema educativo, revisando preconcepciones descalificadoras hacia esta modalidad que la tornan en depositaria de problemáticas que no le son exclusivas.

En la formación en la modalidad de la EPJA, estas dimensiones, que comprenden distintas disciplinas, serán abordadas con una mirada más detenida en los jóvenes y adultos, teniendo en cuenta los propósitos que mencionamos a continuación:

PROPÓSITOS:

- Comprender diversos aportes conceptuales para contextualizar y desnaturalizar temáticas tales como la diversidad, los movimientos migratorios, la marginalidad, la exclusión social, la equidad de género, la población aborigen y la rural, las diferencias generacionales, culturas juveniles; y problemáticas tales como adicciones y violencia para proponer dispositivos adecuados al proceso de enseñanza y de aprendizaje de jóvenes y adultos.
- Reconocer diferentes perspectivas teóricas sobre el desarrollo de las particularidades afectivas, cognitivas y sociales de la adolescencia y las posteriores etapas vitales así como sobre las condiciones en que se produce el aprendizaje.
- Analizar los dispositivos escolares que favorecen y/o que obstaculizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los jóvenes y adultos.
- Promover estrategias de que posibiliten la incorporación de los saberes adquiridos en las experiencias de vida de los alumnos como elementos para el diagnóstico y la de contenidos.

CONTENIDOS:

Teorías relativas a la génesis del sujeto y al aprendizaje.

El aprendizaje en los jóvenes y adulto. Saberes previos. Teorías iniciales.

Identidad de los sujetos, diversidad y complejidad: trayectorias sociales y culturales.

Pobreza, exclusión y ciudadanía. Relación entre educación y pobreza en los contextos internacionales, nacionales y locales.

Culturas juveniles, la situación de los adolescentes.

Sujetos en contexto de encierro.

Los aprendizajes en contextos cotidianos. Sus potencialidades para la enseñanza en contextos formales.

La cultura escrita en jóvenes y adultos. La disponibilidad y el acceso a la lengua escrita en los jóvenes y adultos. Diversas modalidades de apropiación de la lectura y escritura.

LA ENSEÑANZA EN LA EPJA

FORMATO SUGERIDO: Seminario-Taller

MARCO ORIENTADOR:

La especificidad de la EPJA requiere de estrategias de enseñanza que deben ser abordadas y analizadas en la formación docente para esta modalidad. Este eje brinda aportes teóricos y metodológicos para fundamentar y acompañar la planificación y gestión de los procesos de enseñanza en dicho campo.

La dinámica de interacción social que se produce en el proceso educativo requiere asumir las funciones de coordinación y animación, de manera que todos los alumnos puedan expresarse. La heterogeneidad de edades, historias de vida, realidades socio-culturales, motivaciones y necesidades plantea diferentes exigencias al docente de la educación de jóvenes y adultos para ejercer esas funciones.

PROPÓSITOS:

- Resignificar el diseño de proyectos escolares, incorporando estrategias de diagnóstico que posibiliten su implementación.
- Analizar proyectos de enseñanza y de aprendizaje teniendo en cuenta la especificidad del trabajo con jóvenes y adultos.
- Revisar la relación entre diversos modelos teóricos de enseñanza y el trabajo áulico.
- Definir criterios para la construcción y/o selección de estrategias y propuestas de enseñanza.

CONTENIDOS:

Los procesos de producción, apropiación y circulación del conocimiento. Relaciones entre conocimiento cotidiano, conocimiento científico y conocimiento escolar.

□ La enseñanza básica de la EPJA, contenidos y encuadres. Las prácticas de enseñanza en la EPJA: consideraciones pedagógicas didácticas. La diversidad de los sujetos. Las rutinas de enseñanza. El trabajo con los saberes de los alumnos. El abordaje en las disciplinas escolares en la EPJA.

□ Alfabetización inicial, permanente e integral. Enfoques y Programas. La noción de analfabetismo y personas alfabetizadas: acceso a la cultura escrita, cultura oral e identidad.

□ Marco curricular para la EPJA. Articulación de niveles y modalidades. Las estructuras modulares: diseño y construcción de propuestas didácticas innovadoras. La participación de los jóvenes y adultos en la construcción curricular. Nuevas tecnologías, educación a distancia, posibilidades y límites.

La intervención docente y el acceso a la cultura escrita de los jóvenes y adultos.

Alfabetización: contextos, enfoques y programas.

Diseño de situaciones didácticas para la apropiación de la lengua escrita.

CUARTO AÑO

TRABAJO DE CAMPO Y PRÁCTICA DOCENTE
--

FORMATO SUGERIDO: Seminario-Taller Integrador.

MARCO ORIENTADOR:

Esta unidad incluye los conocimientos, saberes y prácticas que requiere un docente para elaborar propuestas educativas en el sistema educativo formal, teniendo en cuenta la realidad y las necesidades cotidianas de la población, tales como el trabajo, la producción, la organización comunitaria, la salud, el medio ambiente y el desarrollo cultural.

El futuro profesional deberá construir y aplicar herramientas pedagógicas que consideren las dimensiones psicológicas, sociológicas y antropológicas de los sujetos jóvenes y adultos, y la incidencia de los factores históricos, culturales en la conformación subjetiva, en las prácticas, en sus proyectos y en los modos de aprender. Al respecto la elaboración de proyectos de enseñanza y aprendizaje realizando un abordaje crítico y reflexivo sobre las prácticas pedagógicas y didácticas vinculadas a la educación de jóvenes y adultos le permitirá alcanzar una sólida formación en esta modalidad.

PROPÓSITOS:

- Reconocer los saberes como así también las demandas de los jóvenes y adultos para diseñar propuestas pedagógicas adecuadas a la educación de jóvenes y adultos.

- Analizar y elaborar proyectos de enseñanza teniendo en cuenta la especificidad del trabajo de jóvenes y adultos.
- Realizar un abordaje crítico y reflexivo sobre las prácticas pedagógicas y didácticas vinculadas a la educación de jóvenes y adultos.

CONTENIDOS:

Se recomiendan prácticas integrales en escuelas de la modalidad.

Es de fundamental importancia el relevamiento de información del contexto y de las instituciones que atienden los grupos poblacionales a quienes está dirigida la orientación. Asimismo, se sugiere la sistematización de las experiencias de los estudiantes en seminarios y talleres de duración variable. Estos estarán dirigidos a compartir, reflexionar y debatir las experiencias, en cuanto a la producción de conocimientos sistematizados y a su inclusión en el sistema educativo.

Se trabaja en un proceso articulado y cíclico con el campo de la práctica profesional y los talleres integradores.

EDUCACIÓN HOSPITALARIA Y DOMICILIARIA

SEGUNDO AÑO

LA EDUCACIÓN HOSPITALARIA Y DOMICILIARIA

FORMATO SUGERIDO: Seminario

MARCO ORIENTADOR:

La Educación Domiciliaria y Hospitalaria es una modalidad del sistema educativo en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, destinada a garantizar el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de TREINTA (30) días corridos o más (artículos 60º y 61º de la Ley de Educación Nacional N° 26206) .

El objetivo de esta modalidad es garantizar la igualdad de oportunidades a los/ as alumnos/as, permitiendo la continuidad de sus estudios y su reinserción en el sistema común, cuando ello sea posible.

Se propone por lo tanto, el análisis de los antecedentes históricos de la educación domiciliaria y hospitalaria, en el contexto provincial, nacional y latinoamericano, definiendo el campo de intervención de la Pedagogía Hospitalaria, el rol del docente y la escolarización en el marco de los procesos que generan internación.

En la Pedagogía Hospitalaria confluyen las necesidades educativas especiales, las educativas y las asistenciales, por lo que se necesita de una acción interdisciplinar, la atención a los problemas emocionales del niño y de la familia; el desarrollo de estrategias de adaptación a la enfermedad y al contexto hospitalario; y la elaboración de adaptaciones curriculares que intenten paliar, lo más pronto posible, las secuelas derivadas de la enfermedad que afectan la capacidad de aprendizaje del niño. En el área de actividad escolar, se pretende evitar la pérdida del hábito intelectual, del esfuerzo personal o el retraso escolar, así como favorecer el entretenimiento y la readaptación del niño cuando regrese a su escuela de origen. También se pretende crear un ambiente de diálogo y compañía, donde el niño pueda hablar de sus tristezas, preocupaciones, familias, etc.

PROPÓSITOS:

- Analizar los antecedentes históricos, los fundamentos y las problemáticas planteadas por la educación domiciliaria y hospitalaria en el contexto local, nacional e internacional.
- Reconocer el campo y las modalidades de intervención de la Pedagogía Hospitalaria
- Reflexionar sobre el rol docente y la escolarización en el marco de los procesos de internación.

CONTENIDOS:

Antecedentes históricos, origen y fundamentos de la Educación Hospitalaria y Domiciliaria en el contexto internacional, latinoamericano, nacional y local.
Pedagogía Hospitalaria: objeto de estudio y campo de intervención. Salud y Enfermedad: criterios de atención hospitalaria.
Marco normativo que regula las políticas de articulación Tipos de articulación
Hacia la construcción de la red: familia, escuela, hospital.
El rol docente en el ámbito hospitalario y domiciliario ante situaciones límites.
La escolarización en el marco de los procesos que generan la internación.

TERCER AÑO

EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS HOSPITALARIOS Y DOMICILIARIOS

FORMATO SUGERIDO: Seminario-Taller

MARCO ORIENTADOR:

En la presente unidad curricular sugerimos abordar el aprendizaje en contextos domiciliarios y hospitalarios, las características del niño internado y/o ambulatorio con diferentes patologías, los nuevos procesos de socialización infantil, los vínculos entre el docente y el paciente alumno. El rol del docente en los espacios hospitalarios y domiciliarios

PROPÓSITOS:

- Propiciar el análisis de los dispositivos escolares que favorecen y/o que obstaculizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos de internación y domiciliarios, según características del niño internado y/ o ambulatorio. .
- Analizar, problematizar y reflexionar acerca del aprendizaje en escuelas de contextos hospitalarios y domiciliarios.

CONTENIDOS:

Construcción de identidades y subjetividades en espacios hospitalarios y domiciliarios. Las características del niño internado y/o ambulatorio con diferentes patologías: oncológicas, metabólicas, cardiopatías, respiratorias y otras.

La infancia en contextos de internación y domiciliarios.

Nuevos procesos de socialización infantil. Configuración de los vínculos entre el docente y el paciente alumno

El docente: compromiso y distancia en las prácticas docentes en estos contextos.

LA ENSEÑANZA EN CONTEXTOS HOSPITALARIOS Y DOMICILIARIOS

FORMATO SUGERIDO: Seminario-Taller

MARCO ORIENTADOR:

La especificidad de la enseñanza en contextos hospitalarios y domiciliarios requiere el abordaje de aportes teóricos y metodológicos específicos tomando en cuenta las características del niño hospitalizado y/o ambulatorio.

Es fundamental tener en cuenta, ocupar el tiempo libre de hospitalización con tareas fructíferas, formativas, de entretenimiento y relajación, con el fin de mantener y potenciar los hábitos propios de la actividad intelectual y de aprendizaje cultural, a través de las actividades desarrolladas por los educadores de las aulas hospitalarias, tratando de que el niño o adolescente no pierda la continuidad que el proceso escolar exige en la escuela de referencia.

Los principios educativos que orientarán las propuestas de intervención serán la individualización (ajustando el proceso de aprendizaje al niño en concreto), la socialización (para combatir el aislamiento del niño enfermo, proporcionándole la oportunidad de convivir y relacionarse con sus compañeros

en pequeños grupos, y siempre a cargo de un profesor o educador) y la autonomía (para mantener la implicación activa y voluntaria del niño en la tarea escolar que se le propone, no solo por entretenimiento sino por sus valores formativos). En definitiva, se trata de organizar y diseñar la pedagogía en el espacio hospitalario, atendiendo a todos los factores que este contexto implica.

PROPOSITOS:

- Reconocer el valor de la actividad lúdica en las propuestas de enseñanza y aprendizaje en educación hospitalaria y domiciliaria.
- Analizar las propuestas de enseñanza de escuelas hospitalarias

CONTENIDOS:

Los procesos de producción, apropiación y circulación del conocimiento en contextos hospitalarios y domiciliarios.

La enseñanza en niños hospitalizados y/o con enfermedades crónicas. Los aprendizajes en contextos domiciliarios. Sus potencialidades. Articulación con la escuela origen del paciente/alumno.

Selección y organización de los contenidos, los tiempos y los espacios. Las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Consideraciones pedagógicas didácticas. El trabajo con los saberes de los alumnos. Diseño y construcción de estrategias didácticas innovadoras.

Formulación y elaboración de proyectos pedagógicos en el ámbito hospitalario.

CUARTO AÑO

TRABAJO DE CAMPO Y PRÁCTICA DOCENTE
--

FORMATO SUGERIDO: Seminario-Taller Integrador.

MARCO ORIENTADOR:

Esta unidad incluye los saberes y prácticas que requiere un docente para elaborar propuestas educativas, teniendo en cuenta las características de los sujetos en contextos hospitalarios y domiciliarios.

El futuro docente deberá construir herramientas pedagógicas que consideren las dimensiones psicológicas, sociológicas y antropológicas de los sujetos y la incidencia de los factores históricos, culturales en la conformación subjetiva, en las prácticas y en los modos de aprender. Al respecto la elaboración de proyectos de enseñanza realizando un abordaje crítico y reflexivo sobre las prácticas vinculadas a la educación hospitalaria y domiciliaria le permitirá alcanzar una sólida formación en esta modalidad.

PROPOSITOS

- Reconocer los saberes como así también las demandas de los sujetos en escolaridad obligatoria para diseñar propuestas pedagógicas adecuadas a los contextos hospitalarios y domiciliarios.
- Analizar y elaborar proyectos de enseñanza teniendo en cuenta la especificidad del trabajo en contextos hospitalarios.
- Realizar un abordaje crítico y reflexivo sobre las prácticas pedagógicas y didácticas vinculadas a la educación hospitalaria y domiciliaria.

CONTENIDOS:

Se recomiendan prácticas integrales en escuelas de la modalidad.

Es de fundamental importancia el relevamiento de información del contexto y de las instituciones que atienden los grupos poblacionales a quienes está dirigida la orientación. Asimismo, se sugiere la sistematización de las experiencias de los estudiantes en seminarios y talleres de duración variable. Estos estarán dirigidos a compartir, reflexionar y debatir las experiencias, en cuanto a la producción de conocimientos sistematizados y a su inclusión en el sistema educativo.

Se trabaja en un proceso articulado y cíclico con el campo de la práctica profesional y los talleres integradores.

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

SEGUNDO AÑO

LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

FORMATO SUGERIDO: Seminario

MARCO ORIENTADOR:

La Ley de Educación Nacional N° 26 206 en sus artículos 55°, 56° y 57 establece que la Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será

puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

Los objetivos de esta modalidad son:

- a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran.
- b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad.
- c) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia.
- d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.
- e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva.
- f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.
- g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

La educación en contextos de encierro requiere abordarla desde la perspectiva del derecho a la educación, de la construcción social del delito, el circuito de marginalidad, de la exclusión y la reclusión.

Las características de las instituciones de encierro, las condiciones de producción de sujetos y prácticas, inciden en la construcción de sentidos y subjetividades en la situación de encierro y en la calidad de vida. Asimismo, se plantea el análisis de la escuela como campo de tensiones desde la lógica de la seguridad y de la lógica pedagógica y las tensiones en la gestión de una escuela que debe considerarse como espacio de inclusión desde el encierro hacia el afuera. También comprende el análisis del rol del docente, las dimensiones del vínculo pedagógico y los paradigmas tutelar y de protección integral para tratar al alumno. Todo esto brindará las herramientas necesarias para recuperar experiencias, sistematizarlas y resignificar las prácticas de la enseñanza, en función de las problemáticas específicas relacionadas a la educación en contextos de encierro, entre otras la inclusión sociolaboral, las prácticas artísticas y culturales, las adicciones y el uso de drogas, etc

PROPÓSITOS:

- Analizar los lineamientos generales de las políticas educativas de la Educación en Contextos de Encierro, su origen y evolución histórica, a nivel local, nacional especialmente en América Latina.
- □ Contrastar los diferentes proyectos institucionales y estrategias, modelos y prácticas existentes en el ámbito local, nacional e internacional, especialmente en Latinoamérica.
- Reflexionar acerca de las características del mundo del trabajo, sus organizaciones y regulaciones y de los sectores sociales

CONTENIDOS:

Marcos regulatorios nacionales y provinciales para la Educación en Contextos de Privación de Libertad. Historia de la educación en contextos de encierro.

Establecimientos penitenciarios: características, organización, jerarquías, posiciones, roles, funciones. Criterios de agrupación de los sujetos.

La educación formal en las cárceles y su vínculo con el contenido carcelario y con otras instituciones dentro de este ámbito. El derecho a la educación de las personas privadas de la libertad. Tensiones en la educación: libertad y encierro; relaciones verticales y horizontales; lo colectivo y lo individual, espacio público y privado.

La función sociopolítica de la educación en contextos de encierro: formación para la reintegración social.

El rol docente en el ámbito de encierro. Condiciones objetivas de trabajo. Tensión entre un rol de contención emocional y el de la tarea pedagógica. Las prácticas docentes y la mediación en contextos carcelarios.

Tramas vinculares: autoridad, poder.

TERCER AÑO

EL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

FORMATO SUGERIDO: Seminario-Taller

MARCO ORIENTADOR:

El aprendizaje en contextos de encierro, las dinámicas de socialización, las características de los sujetos privados de la libertad, las dimensiones sociales que atraviesan la construcción de la subjetividad: pobreza, ilegalidad, adicciones, discriminación y exclusión; los factores que inciden en la salud de los sujetos privados de libertad: la superpoblación, el hacinamiento, las enfermedades infectocontagiosas, las enfermedades de transmisión sexual. En

relación al aprendizaje interesa analizar el perfil de los jóvenes y adultos privados de libertad y rol del docente en la promoción y prevención de la salud

PROPOSITOS:-

- Analizar las dimensiones sociales que inciden en la construcción de la subjetividad en contextos de privación de la libertad
- Analizar los dispositivos escolares que favorecen y/o que obstaculizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos de privación de la libertad

CONTENIDOS:

Construcción de identidades y subjetividades en contextos de encierro. Dimensiones sociales que atraviesan la construcción de la subjetividad: pobreza, ilegalidad, adicciones, discriminación, exclusión.

El perfil del joven y adulto privados de libertad y sus características psicosociales.

El aprendizaje en contextos de encierro, dinámicas de socialización.

Criterios para tomar decisiones ante situaciones de riesgo en el ámbito institucional. Reglamentación y procedimientos establecidos.

Factores que inciden en la salud de los sujetos privados de libertad: superpoblación, hacinamiento, enfermedades infectocontagiosas, enfermedades de transmisión sexual.

El rol docente como agente de promoción y de prevención de la salud.

CUARTO AÑO

TRABAJO DE CAMPO Y PRÁCTICA DOCENTE
--

FORMATO SUGERIDO: Seminario-Taller Integrador.

MARCO ORIENTADOR

Se considera incluir en la formación docente de esta orientación, “prácticas en contextos de privación de la libertad que le permitan al futuro docente objetivar su propia posición y reflexionar a partir de la propia experiencia.

Se busca desde la formación docente brindar herramientas que consideren las dimensiones psicológicas, sociológicas y antropológicas de los sujetos y la incidencia de los factores históricos, culturales en la conformación subjetiva, en las prácticas y en los modos de aprender. Al respecto la elaboración de proyectos de enseñanza realizando un abordaje crítico y reflexivo sobre las prácticas vinculadas a la educación en contextos de encierro le permitirá alcanzar una sólida formación en esta modalidad.

PROPOSITOS:

- Analizar y elaborar proyectos de enseñanza teniendo en cuenta la especificidad de los sujetos privados de la libertad, en contextos de encierro.
- Realizar un abordaje crítico y reflexivo sobre las prácticas pedagógicas y didácticas vinculadas a la educación en contextos de encierro.

CONTENIDOS:

Se recomiendan prácticas integrales en escuelas de la modalidad.

Es de fundamental importancia el relevamiento de información del contexto y de las instituciones que atienden los grupos poblacionales a quienes está dirigida la orientación. Asimismo, se sugiere la sistematización de las experiencias de los estudiantes en seminarios y talleres de duración variable. Estos estarán dirigidos a compartir, reflexionar y debatir las experiencias, en cuanto a la producción de conocimientos sistematizados y a su inclusión en el sistema educativo.

Se trabaja en un proceso articulado y cíclico con el campo de la práctica profesional y los talleres integradores



FUENTES DE REFERENCIA:

- BAQUERO, R, PÉREZ, A.V y TOSCANO, A G (Comps.)** (2008) Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Editorial Homo Sapiens. Rosario.
- BIRGIN, Alejandra; DUSSEL, Inés y TIRAMONTI, Guillermina** (1998) "Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos", en Propuesta Educativa, año 9, nº 18, junio de 1998,
- BOURDIEU, P.** (1999) El Conocimiento por Cuerpos en Meditaciones Pascalianas Anagrama.
- BOURDIEU, P** (1975). El oficio de sociólogo. Siglo XXI, Bs.Aires
----- (1991) Sentido práctico Taurus. Madrid.
- BERNSTEIN, R.** (1982) La Reestructuración de la Teoría Social y Política. FCE. México.
- COREA C. y LEWKOWICZ I.** (1999). ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Buenos Aires. Lumen/ Hvmánitas.
- CHAIKLIN, S Y LAVE, J (comps.)** (1996) Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu. Bs As.
- DAVINI, M C** (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires.
_____(2002). De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Paper Editores. Buenos Aires.
- DUBET, F. y MARTUCHELLI, D.** (1998) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Paidós, Buenos Aires.
- DUBET, F. y MARTUCHELLI, D.** (1999) ¿En qué sociedad vivimos?. Editorial Losada, Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina** (2002) Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. UEPC / FLACSO / UNICEF / Paidós, Buenos Aires.
- EHRENBERG. E.** (2000) La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad. Nueva Visión, Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G y CORIA, Adela (1995)** "Imágenes e Imaginación, Iniciación a la Docencia" Colección Triángulos Pedagógicos. Ed. Kapelusz..
- FOUCAULT, Michel** (1983) El discurso del poder. Folio Ediciones, México.
_____(2005) Historia de la sexualidad: la voluntad de saber. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- FOLLARI, R.**(2000) "Sobre el objeto y el surgimiento histórico de las ciencias sociales" en R. Follari: Epistemología y sociedad. Ed. Homo Sapiens, Rosario.
- FRIGERIO, Graciela; POGGI, Margarita y GIANNONI, Mario (comps.)** (1997) Políticas, instituciones y actores en educación. Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinarios/ Novedades Educativas
- GIDDENS, A.** (1987) "Las Nuevas Reglas del Método Sociológico". Amorrortu. Bs.As.
- GIDDENS, A.** (1995) Constitución de la Sociedad Amorrortu. Bs As.
- GUBER, E.** (2001) La etnografía. Norma, Buenos Aires.
- HABERMAS, J.** (1987) "La Teoría de la Acción Comunicativa". Vol. II. Taurus. Madrid.

- LARROSA**, Jorge (1996) La experiencia de la lectura. Alertes, Barcelona.
- LEWKOWICZ**, Ignacio y **CANTARELLI**, Mariana (2002) Del Fragmento a la Situación. Grupo Doce, Buenos Aires.
- MALAJOVICH**, A. (comp.) (2006). Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana. Buenos Aires, Siglo XXI Editores
- MANCUSO**, H. (1999). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioespistemología. Bs. As. Paidós.
- PEREZ GOMEZ**, A. (1995). "La interacción teoría-práctica en la formación del docente"; en **FERNANDEZ SIERRA** (Coord.) El trabajo docente y psicopedagógico en la educación secundaria. Ediciones Aljibe, Málaga.
- RECOMENDACIONES** para la elaboración de Diseños Curriculares- Profesorado de Educación Primaria. INFoD.Mayo 2008.Bs As.
- REDONDO**, P (2004) Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación. Bs As.Paidós.
- RITZER**, G. (1995)" Teoría Sociológica Contemporánea." Mc Graw Hill. Madrid
- RESOLUCIÓN CFE** N° 45/08
- RESOLUCIÓN CFE** N° 24/07: ANEXO I Y II
- RESOLUCIONES DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN** sobre Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la Educación Inicial y Educación Primaria.
- ROSANVALLON**, P. Y **FITOUSSI**, J. (1997) La nueva era de las desigualdades. Ediciones Manantial. Buenos Aires
- SKLIAR**, C y **LARROSA**, J (comp.) (2009) Experiencia y alteridad en educación. Editorial Homo Sapiens. Rosario. Colección "Pensar la educación ".FLACSO.(Área Educación).
- SAMAJA**, Juan. (2000). "Aportes de la metodología a la reflexión epistemológica" en Díaz, E. (comp), La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la Modernidad, Buenos Aires, Edit. Biblos
- SARLO**, B. (2001), "Ya nada será igual", en: Punto de Vista N° 70, agosto, año XXIV, Buenos Aires.
- TERIGI**, F (1999) Curriculum. Itinerarios para aprehender un nuevo territorio. Bs As. Santillana.
- UNDA BERNAL**, María del Pilar y **MARTÍNEZ BOOM**, Alberto (2002). "Lugar, redes y saberes: hacia un movimiento pedagógico y cultural en Iberoamérica". Tercer encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde la escuela -Santa Marta, Colombia, 21 al 26 de julio de 2002.
- ZABALA**, L. (1998). "Estrategias dialógicas en la investigación humanística". En La precisión de la incertidumbre: posmodernidad, vida cotidiana y escritura, México, UAM.

EQUIPO DE TRABAJO CURRICULAR PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIO

COORDINACIÓN DEL EQUIPO DE DESARROLLO CURRICULAR NACIONAL DEL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE

HISSE, Cristina y el equipo nacional del I.N.FO.D.

COMISIÓN COORDINADORA JURISDICCIONAL

BUSTAMANTE, María Cristina (Coordinadora General)

CIMINO, Raquel

BARROS VILLALBA, Silvia.

LEIVA, Gabriela.

VILLANUEVA, Edgardo Rolando.

COMISIÓN CURRICULAR

INSTITUTO/ CAMPO DE FORMACIÓN	APELLIDO Y NOMBRES
IES C.J.A. – UNCa - Matemática -	CARABÚS, Olga
IES Pomán - Matemática -	MENEDEZ, Silvia Graciela
IES Santa María - Lengua y Literatura -	VALLEJO, Beatriz
Escuela Nº 448 Sta. María - Lengua y Literatura -	RIVERO, Claudia del Valle
IES Santa María - Historia -	ACOSTA, Fernando Salomón
IES “V. de Belén” - Geografía -	CABRERA, Oscar Fernando
IES Maldones / IS E. Hood Ciencias Naturales	ROLDAN, Magdalena Patricia
Direcc. Educ. y Trabajo - Tecnología -	VARELA, Martín Florencio
I.E.S. “C.J.A” - Comunicación -	AHUMADA, Ana Liz
Leng. Artístico: Danza, Teatro, Expresión Corporal, Artes, Plástica, Música	COMISIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
D.P.E.P.Ge.P. I.S.E.F. - Educ. Física -	SARMIENTO, Sonia Beatriz

IS Hood -JIN N° 3	FERREYRA, Felisa Argelia
IS Hood -JIN N° 1	GARCIA OLMEDO, Alba Adriana
IS Hood -JIN N° 12	MELO YACANTE, Sara Aída
IS Hood -JIN N° 28	MONTALVAN, Esther
I.E.S. "C. J. A" / I.E.S."Capayán" Generalista	ANDREO, Miriam Nicolasa
IES Santa María -Generalista -	MARTÍNEZ, Martha Jorgelina
IES "V. de Belén" - Generalista -	ROMANO, Pedro C.
IES "V. de Belén" -Generalista -	URQUIZA, Pedro
I.S. "San Pio X" DPEPGP	LEIVA, Gabriela
DPEPGP	CIMINO, Raquel
DPEPGP	BARROS VILLALBA, Silvia
ISAC-IES CJA- DPEPGP	VILLANUEVA, Edgardo R.