Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN Nº 0762 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1506665).-

PARANÁ; 12 MAR 2014

VISTO:

La Ley de Educación Nacional Nº 26.206 que en su Artículo 86 dispone que "*Las Provincias (....) establecerán contenidos curriculares acordes a sus realidades sociales, culturales y productivas, y promoverán la definición de proyectos institucionales que permitan a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares, en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas por esta ley.*"; y

CONSIDERANDO:

Que por el Artículo 76 de la citada Ley de Educación Nacional se crea el Instituto Nacional de Formación Docente como Organismo responsable a Nivel Nacional de la formación docente en el país, entre cuyas funciones tiene la de "*Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continúa.*"*(Inciso d) del referido Artículo);*

Que la Resolución Nº 24/07 C.F.E., en el Anexo I, plantea que el Estado Nacional tiene el compromiso de trabajar para la superación de la fragmentación y desigualdad educativa, con la construcción de una escuela que forme para una ciudadanía activa que apunte a una sociedad justa, planteando el desafío de elevar los niveles de calidad de la educación;

Que la Ley de Educación Provincial Nº 9.890, en el Artículo 108º, establece la finalidad de la formación docente inicial, orientada a "*...formar y preparar profesionales en conocimiento y valores para la vida democrática, la integración regional y latinoamericana, capaces de enseñar, generar conocimientos y juicio crítico necesarios para la formación integral de las personas, con compromiso con el contexto cultural, social, local y provincial y el fortalecimiento del sistema democrático federal.-*";

Que asimismo en su Artículo 111º la precitada Ley de Educación Provincial establece que "*El Consejo General de Educación elaborará los Diseños Curriculares Provinciales para la formación docente inicial de los diferentes niveles, con espacios comunes y diversificados según los niveles y modalidades, con un mínimo de cuatro (4) años de duración, en el marco de los acuerdos del Consejo Federal de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente...*";

Que la Dirección de Educación Superior constituyó un Equipo para la construcción participativa del diseño curricular de la Carrera "Profesorado de Educación Secundaria en Química";

Que en el proceso de elaboración se llevaron a cabo instancias provinciales, regionales e institucionales de consulta a los diferentes actores relacionados a los Institutos Superiores de Formación Docente de gestión estatal y privada, reflejadas en el documento producido, como así también de un representante de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER), garantizando las instancias de participación, diálogo y construcción democrática;

////

RESOLUCIÓN Nº 0762 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1506665).-

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

////

Que en el marco del Plan Educativo Provincial 2011 - 2015, constituye una prioridad para la actual gestión educativa avanzar en el fortalecimiento de los aspectos curriculares de la formación docente inicial;

Que tomado conocimiento la Titular del Organismo autoriza el dictado de la presente norma legal;

Por ello;

EL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

R E S U E L V E :

ARTICULO 1º.- Aprobar el Diseño Curricular de la Carrera "*Profesorado de Educación Secundaria en Química*" para la Provincia de Entre Ríos, el que como Anexo forma parte de la presente Resolución.-

ARTICULO 2º.- Establecer que el Diseño Curricular aprobado en el Artículo precedente comenzará a implementarse en los Institutos de Formación Docente de Gestión Estatal y Privada, a partir del año Académico 2014.-

ARTICULO 3º.- Registrar, comunicar, publicar en el Boletín Oficial y remitir copia a: Presidencia, Vocalía, Secretaría General, Jurado de Concursos, Tribunal de Calificaciones y Disciplina, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Educación Secundaria, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, Dirección de Educación Técnico Profesional, Dirección de Educación de Gestión Privada, Departamentos: Auditoría Interna, Centro de Documentación e Información Educativa, Departamento Legalización, Homologación, Competencia Docente e Incumbencias Profesionales de Títulos y Equivalencias de Estudios, Coordinación de Tecnologías de la Información y la Comunicación, Direcciones Departamentales de Escuelas, Establecimientos Educativos y remitir las actuaciones a la Dirección de Educación Superior a sus efectos.-
LEV.-
ES COPIA

Sra. Vanesa L. Demedniuk
Directora de Despacho
Consejo General de Educación
Provincia de Entre Ríos

Prof. BLANCA AZUCENA ROSSI
Vocal
Consejo General de Educación

Prof. HÉCTOR E. DE LA FUENTE
Vocal
Consejo General de Educación

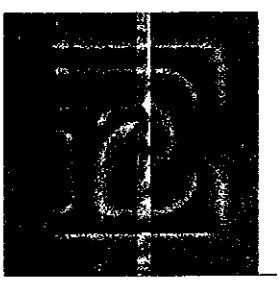
Prof. JOEL W. SPIZER
VOCAL
CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

Lic. CLAUDIA VALLORI
PRESIDENTE
Consejo General de Educación
Provincia de Entre Ríos

Provincia de Entre Ríos

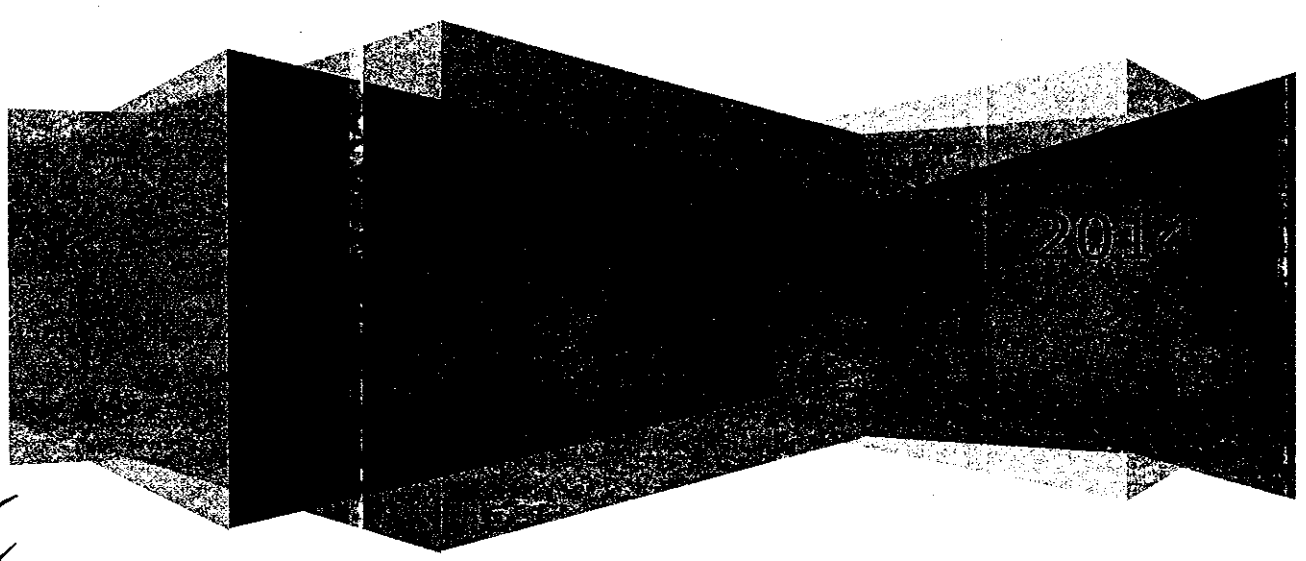
CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN Nº 0762 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1506665).-



GOBIERNO DE ENTRE RÍOS
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Diseño Curricular: Profesorado de Educación Secundaria en Química



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 0762 C.G.E.
Expte. Grabado N° (1506665).-

GOBERNADOR

Don Sergio Daniel Urribarri

VICEGOBERNADOR

Don José Cáceres

MINISTRO DE EDUCACIÓN, DEPORTES Y PREVENCIÓN DE ADICCIONES

Dr. José Eduardo Lauritto

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

Lic. Claudia Vallori

VOCALES

Prof. Héctor de la Fuente

Prof. Joel W. Spizer

Prof. Blanca Azucena Rossi

Prof. Susana María Cogno

DIRECTOR DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Prof. Raúl Enrique Piazzentino

DIRECTORA DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Prof. Patricia Palleiro de Todoni

Equipo Provincial de Diseño Curricular[1]

Coordinadora: Lic. Laura Patricia Lía

Integrantes:

Prof. Ana María Ramírez (Química)

Prof. Claudia Vertone y Prof. Mabel Gay (Matemática)

Prof. Eugenio Valiero y Prof. Lidia Lapalma (Física)

Prof. Francisco Alfaro y Prof. Luisa Reggiardo (Biología)

Prof. Gabriela Olivari y Prof. Adriana Impini (Lengua y Literatura)

Prof. Luis Zubieta, Prof. María Teresita Corrado, Prof. Ana Lía Correa y Prof. Claudia Giano (Geografía)

Lic. María de los Ángeles Arellano y Prof. Silvina Carmarán (Ingles)

Prof. Rosa Garcilaso y Prof. Felicitas Pusterla (Historia)

Prof. Daniela Burkhard y Prof. Mercedes Fernández (Campo General)

Prof. Daniel Jacob (Representante gremial por AGMER)

[1] El Equipo Provincial de Diseño y el proceso de definición curricular se inició durante la gestión de la Prof. Graciela Bar en la Presidencia del CGE y de la Lic. Analía Matas en la Dirección de Educación Superior (2011-2013)

ÍNDICE

DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL 7

MARCO GENERAL 10

La Formación Docente en la Provincia de Entre Ríos. Orígenes y legados 12

Una mirada sobre la situación de la formación docente en la provincia de Entre Ríos 17

Localización geográfica de los Profesorados de Educación Secundaria en Química 20

Categorías que dan sentido a los Diseños Curriculares de Educación Superior de la provincia 21

ESPECIFICACIONES ACERCA DE LA CARRERA 31

TÍTULO QUE SE OTORGA 31

DURACIÓN 31

CONDICIONES DE INGRESO 31

PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL 31

PERFIL DEL EGRESADO 33

ESTRUCTURA CURRICULAR 35

Especificaciones acerca de la estructura curricular 36

Dinámica de los diseños curriculares 37

Carga horaria y cantidad de unidades curriculares 41

CAMPOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE 45

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL 46

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA 86

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL 139

CORRELATIVIDADES 165

EQUIPOS DE CÁTEDRA 168

DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL

La Constitución Provincial[2] en su artículo 11°, enuncia: "*Todos los habitantes de la Provincia gozan del derecho de enseñar y aprender conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio*".

La política educativa provincial y nacional, expresada en las distintas normativas y documentos tales como: Ley de Educación Nacional N° 26206, Ley de Educación Provincial N° 9890, Resoluciones N° 23/07, 24/07, 30/07 y 74/08 del Consejo Federal de Educación, el Plan Educativo Provincial 2011-2015, entre otros, se orienta al fortalecimiento de la Formación Docente Inicial a través de la actualización de los Diseños Curriculares.

La educación y el conocimiento, en tanto bien público y derecho personal y social de los sujetos, se erige como prioridad nacional para la construcción de una sociedad más justa y más democrática.

En este sentido, el Estado, restituido en su lugar indelegable como principal agente educador ofrece a la Formación Docente Inicial, un lugar clave para los procesos de transformación curricular.

Las políticas educativas provinciales se redefinen en líneas de acción que apuestan a:

- Fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada estudiante la posibilidad de definir su proyecto de vida, basado en valores tales como libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto por el otro, justicia, responsabilidad y bien común.
- Contribuir a la formación de los sujetos, en sus dimensiones física, intelectual, afectiva, histórica, política, cultural, social, ética, y espiritual, fomentando el respeto a la pluralidad, al diálogo, generando democráticamente consensos y resolución pacífica de conflictos.
- Promover la formación, producción, y distribución de conocimientos, la creatividad y el espíritu crítico, la cultura del esfuerzo, el trabajo solidario, responsabilidad por los resultados y defensa de los derechos humanos.
- Mejorar las condiciones laborales docentes, respetando los lineamientos que en materia salarial define el Ministerio de Educación de la Nación.

[2] Sancionada el 30 de Octubre de 2008 y promulgada el 1° de Noviembre del mismo año

- Asegurar espacios y tiempos compartidos para el trabajo cooperativo, autonomía institucional y democratización de las instituciones.
- Brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que les permita el pleno ejercicio de sus derechos, el desarrollo de sus posibilidades y su integración.

MARCO GENERAL

En torno al concepto de curriculum existen multiplicidad de debates, producciones y significados. Alicia de Alba sostiene que *currículo es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. (...) Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales – formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones...*[3]

Comprender el curriculum desde esta perspectiva, exigió habilitar tiempos y espacios para la participación y negociación, a fin de elaborar colectivamente una propuesta de diseño curricular para la formación docente que permitiera visualizar el acercamiento entre los polos de las múltiples tensiones que atraviesan el campo social y se hacen presentes en el curricular.

Este diseño curricular intenta superar la fragmentación del sistema educativo y de la formación docente, que se proyecta al interior del currículum; y construir una propuesta común que reconozca las diferencias. Intenta otorgar flexibilidad sin caer en la desarticulación.

Esto implica un posicionamiento político, epistemológico y pedagógico, expresado en los acuerdos en relación a propósitos, organización y selección de unidades curriculares, contenidos, marco teórico, configuraciones didácticas para la formación docente inicial de los profesorados de Educación Secundaria.

El proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular no puede ser resuelto desde un lugar ajeno a los institutos de formación docente, ya que ellos son uno de los ámbitos más importantes donde se materializa el curriculum. Esto significó habilitar la participación con fuerte carácter deliberativo, tomar decisiones a partir del diálogo crítico, habilitando la palabra y la expresión de diferentes perspectivas de los sujetos involucrados.

La construcción de lo común es posible a partir del análisis permanente de lo que une, de puntos posibles de encuentro, factibles de ser deseados y alcanzados por todos, de la consideración de las diferencias específicas y los diversos caminos que puedan recorrerse a partir de ellas, en vistas a aquello que permite identificarnos como un colectivo.

[3] **ALBA A**; *Curriculum, crisis, mito y perspectivas,* Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995.

Un curriculum en el cual lo común ya no significa lo mismo, sino apertura a la diversidad de experiencias humanas, que implica el debate y la promoción activa de un proyecto formativo que prepare a los estudiantes para vivir en una sociedad cada vez más plural.

La consideración de la diferencia no significa que el texto curricular explicite detalladamente contenidos, proyectos o exclusivamente situaciones particulares, sino que, de alguna manera, contenga a todos.

Entendemos este cambio curricular como propuesta que recupera los tránsitos realizados, las historias institucionales y de formación. Es fruto de consensos y disensos, resultado de la disposición para mirarse, escucharse, expresarse, comprenderse y respetarse.

La consolidación de esta construcción curricular participativa, articulada, flexible y abierta requiere también de definiciones y acciones políticas, a nivel nacional y provincial.

Las decisiones no son sencillas ni neutras, son políticas y éticas. Se han tomado desde el compromiso con la vida, la libertad, el diálogo, la educación para las sociedades democráticas participativas y sustentables, desde un conocimiento, construido socialmente que permita generar nuevos vínculos.

- **La Formación Docente en la Provincia de Entre Ríos. Orígenes y legados**

¿Por qué incluir en un diseño curricular la historia de la formación docente? Partimos del supuesto que toda práctica educativa es situada, se temporaliza, se vivencia. Está ubicada en un territorio imaginario y real, tiene memoria, sabe a decepciones y esperanzas. Aludimos en este sentido a que todo vínculo pedagógico está inmerso en proyectos, contextos e intencionalidades, que es construido por sujetos que en estos tiempos comunican la escuela con el mundo.

Asomarnos a este paisaje conceptual, nos enfoca en los propósitos de "mirar" y "mirarnos" en la génesis de una escritura curricular que admite, un cruce de concepciones y perspectivas pedagógicas y disciplinares, pero que está anclada en una época, en un momento histórico, que como tal reconoce, el diálogo, los intereses, las pasiones, los consensos; dinámicas que los seres humanos en tiempos breves o largos con rupturas y continuidades, con decisiones y/o alianzas, configuran intervenciones políticas.

Si revisamos las historias que dieron origen a los institutos, las mismas dan cuenta de reuniones de grupos de docentes, recolección de firmas de estudiantes, solicitudes de las

comunidades de vecinos, notas y gestiones de funcionarios, que van configurando, casi en un paisaje costumbrista, el mítico expediente.

En las narraciones institucionales, hay marcas de un registro identitario que se evidencia como matriz fundacional, los horarios de funcionamiento vespertinos y nocturnos que muchas veces no se evidencian en a memoria ciudadana, una matrícula mayoritaria de trabajadores y la "casa propia", que re teradas veces se constituye en una errancia, en un vagabundeo por distintas instituciones. Estas cualidades operan, de alguna manera como resguardo y también, como una intimidad ajena, que muchas veces resta decisión y autoridad para debatir, participar e intervenir en la vida escolar y social de los pueblos y ciudades.

Pensar la historia de los institutos de formación docente para el nivel secundario en nuestra provincia, implica pensar los sucesos del sistema educativo entrerriano, así como las transformaciones curriculares operadas en el nivel, que en forma tenue o con más convicción en los últimos años, presiona sobre la institucionalidad formadora.

Las cuestiones educativas no admiten una mirada parcelada, las problemáticas y las urgencias que recorren las escuelas, requieren de propuestas de trabajo, que superen las fronteras de las instituciones, hacer públicas las demandas de la enseñanza, no implica estigmatizar a una escuela y sus docentes como buenos o malos, sino fortalecer el circuito democrático de un sistema formador que está en diálogo con el mundo, permeable a los desafíos que una época nueva está necesitando.

Trazar la periodicidad de la historia de la formación docente en nuestra provincia, permite reconocer procesos en los cuales el interjuego de las políticas nacionales y sus reacomodamientos en el ámbito de la provincia, traccionaron y definieron una "trama" de sentidos. Estos trazos y con sus matices, autorizan o impugnan coordenadas históricas que se visualizan en diferentes planos: político, económico y social. Esta superficie multidimensional determina al interior del campo de la formación docente, una raíz cultural profesional que es compleja y ambigua, independientemente del turno histórico correspondiente.

En el año 1870 se funda en la ciudad de Paraná, la primera Escuela Normal del país, hito político-pedagógico en la constitución de la docencia y la ciudadanía nacional. Considerando este punto de partida, podemos aproximarnos a prácticas o hábitos en la formación docente vernácula.

La formación docente de los profesorados de secundaria, no queda exenta del movimiento normalista y la referencia no es sólo al sitio, ya que muchos profesorados de la provincia funcionan en las Escuelas Normales, sino al discurso del normalismo. Esto sumado a la férrea

formación disciplinar, diseñada por el positivismo escinden la formación en dos mundos irreconciliables: teoría y práctica. Esta divisoria se naturaliza en los planes curriculares de los profesorados.

Hasta fines de la década del sesenta, tal formación estaba dividida en dos recorridos, los *maestros*, que se formaban en las escuelas normales y los *profesores* en las universidades. Si bien a fines del siglo XIX se crea el Instituto Nacional del Profesorado y en 1903 se organiza la formación de profesores de secundaria, recién por el año 1948 en nuestra provincia, se funda el Instituto del Profesorado Secundario en Filosofía y Pedagogía en la ciudad de Paraná.

En los matices, trazos e imágenes de nuestro devenir histórico, en 1958 los debates referidos a quienes apoyaban la laicidad de la educación y quienes sostenían la libertad de enseñanza, culmina dice Adriana Puiggrós[4] "*con el dictado de la legislación educativa necesaria para facilitar el subsidio estatal al sector privado y capacitarlo para expedir títulos habilitantes en el nivel terciario*". A este hecho se suma la creación en 1960 de la Superintendencia de Enseñanza Privada. Estos acontecimientos proyectan en la provincia, la creación en la década del sesenta de varios Institutos de gestión privada que albergan profesorados de nivel secundario.

En el año 1969, los cambios educativos, establecen la terciarización en la formación de los maestros, estas transformaciones impulsan al inicio de la década del setenta, la creación de los institutos en el sur provincial: Gualeguaychú y Gualeguay, son referencias puntuales y significativas en la microrregión de aquellas latitudes.

La última dictadura militar, acaecida entre 1976 y 1983, no solo erosionó los lazos sociales y políticos de la sociedad argentina, generó una "conciencia ciudadana" de sospecha hacia la democracia y su regreso institucional. El sector docente no quedó al margen de las persecuciones y violaciones a los derechos humanos. El autoritarismo de muchas prácticas educativas en los institutos formadores es un rasgo emergente de aquel pasado.

Con el retorno de la democracia en 1983 se instaló un importante debate educativo alrededor de la necesidad de la transformación de las instituciones y las prácticas escolares afectadas durante tantos años por el control y el aislamiento.

Se generaron procesos participativos tendientes a que docentes y estudiantes alcanzaran autonomía propia y pensaran en forma crítica.

[4] **PUIGGRÓS, ADRIANA** (2000) *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la Conquista hasta el Menemismo* Buenos Aires, Kapelusz

La Transformación Curricular se inició en Entre Ríos en 1986 en un grupo de escuelas de educación media como experiencia piloto; tuvo continuidad y se expandió a partir de 1987 no sólo a todas las escuelas de este nivel, sino también a escuelas primarias y a la formación docente del Nivel Superior.

Este proyecto provincial tuvo directa relación con procesos impulsados en el país a partir del retorno a la democracia, y el eje de la formación docente fue puesto en la necesidad de transformar las instituciones y prácticas escolares.

En esta etapa de innovaciones pedagógicas se puso el acento en:

1. La actualización científica de los contenidos de enseñanza, su regionalización y vinculación con la realidad socio-cultural.
2. Una organización de la enseñanza interdisciplinaria a través de Núcleos Problemáticos, sin que las disciplinas perdieran su identidad, y sostenida por una organización institucional del trabajo docente con horas extra-áulicas.
3. La democratización de las relaciones institucionales con la implementación de los Consejos Directivos y la organización de los Centros de Estudiantes.

Las reformas en la formación docente se produjeron a partir de 1988, cuando se planteó como experiencia piloto en escuelas *normales la modificación del curriculum a través del Proyecto Maestros de Enseñanza Básica (MEB)* del que egresaron apenas dos promociones.

En la década del noventa se instaló el *Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD),* interrumpido por la reforma educativa iniciada en 1993. Como señala María Cristina Davini[5] "*las dos propuestas curriculares introducen la idea de* ***diseño*** *que no sólo rompe con la tradición anterior sino que prevé diversos formatos, articulaciones, secuencias y ritmos. Adoptan la organización en áreas, integradas por módulos y talleres y la residencia docente. Ambos proyectos se colocan conceptualmente en la línea de la formación docente dirigida a la integración de la teoría y la práctica (...).*"

Cabe recordar que al calor de las políticas neoliberales, de esos años, el Congreso Nacional en el año 1993, sanciona la Ley Federal de Educación, a partir de entonces las provincias deben económicamente hacerse cargo de los institutos nacionales, ya que la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos así lo deja instituido.

[5]**DAVINI, M** (1998). El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza. Propuesta educativa Nro. 19, año 9. Editorial Novedades Educativas. Bs. As.

En este contexto, los institutos de formación docente, deben estar articulados en un sistema nacional denominado Red Nacional de Formación Docente Continua (RDFC). Siguiendo a Jorge Cardelli[6]

"Los Institutos de cada provincia se articulan en torno a una Cabecera Provincial y todos, a través de estas cabeceras quedan articulados a una Cabecera Nacional que es el Ministerio de Educación de la Nación. Las cabeceras provinciales están en los ministerios de educación de las provincias. Pertenecer a la Red para un instituto es una cuestión crucial porque a partir de allí puede seguir siendo legítimo el título que se está entregando"

En 2001 la Legislatura Provincial crea la Universidad Autónoma de Entre Ríos, por lo tanto los Institutos de Formación Docente de Paraná y de Concepción del Uruguay pasan a formar parte de ella. Situación que genera amplios debates, ya que al interior del sistema educativo provincial origina dos circuitos de formación docente diferenciados, uno de rango universitario y otro "histórico" de nivel terciario.

Los institutos que continuaron dependiendo del Consejo General de Educación (CGE) modificaron su currícula siendo aprobadas por el Decreto N° 1631/ 01 del MGJE de la Provincia de Entre Ríos. Estos "diseños" introducen cambios y perspectivas al interior de las diferentes disciplinas. Los campos del conocimiento se abordan en *trayectos* que intentan introducir modificaciones a los espacios curriculares, abriendo un diálogo con las herencias y legados clásicos.

La sanción de la Ley de Educación Nacional, en el año 2006, da un giro a las políticas de formación docente, ya que entre sus decisiones, el artículo 76 establece *"Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable..."* Cuya función se menciona en el inciso "d" del artículo 76: *"Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua".* Esta regulación permite avizorar una perspectiva restituyente por parte del Estado en cuanto a las políticas para el nivel superior, que no sólo hacen hincapié en el plano curricular, sino en el acompañamiento a través de diferentes programas, proyectos y becas.

Desde este nuevo escenario la formación de profesores para el nivel secundario, se vio afectada por: la explosión de la matrícula en el nivel y la creación de numerosas escuelas con diferentes trayectos y terminalidades. Estos acontecimientos marcaron el inicio educativo del siglo XXI en nuestra provincia, al requerir de nuevos docentes para este escenario. Esta

[6] **CARDELLI, J.** (2000) *La formación docente en los últimos 20 años*. En Cuadernos de Educación, Serie Formación Docente Año 2 N°3. Buenos Aires, CTERA.

situación evidencia la creación en este tiempo de numerosos profesorados en varias ciudades de la provincia.

Otro aspecto relevante para la formación docente en Entre Ríos es la definición de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial N° 9.890, como también su constitución como unidad pedagógica y organizativa destinada a los /as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.

La importancia de la obligatoriedad reside, como lo establece el Diseño para la Educación Secundaria Orientada, no sólo en la certificación del nivel, sino en lo que implican los aprendizajes valiosos para la vida de estos sujetos en lo personal, social, profesional-laboral, según las nuevas demandas de la provincia, del país y de su contexto.

En estos tiempos contemporáneos nos encontramos con desafíos importantes, en este sentido. Flavia Teriggi[7] dice: *"La docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo, pero guarda una relación peculiar con tales saberes. Por un lado, porque transmite un saber que no produce; por otro lado, porque para poder llevar a buen término esa transmisión, produce un saber que no suele ser reconocido como tal".*

Si se reconoce que el campo educativo es de naturaleza política, la elaboración del presente diseño curricular, es una oportunidad, es un compartir entre unos y otros, docentes, alumnos, graduados y autoridades. Puede significar un lugar para colectivizar una experiencia formadora, que desde las pasiones, la militancia o la especulación teórica, nos permita en los institutos, transitar genuinamente, los avatares de la enseñanza.

- **Una mirada sobre la situación de la formación docente en la provincia de Entre Ríos**

Actualmente la formación docente de la provincia de Entre Ríos, dependiente del Consejo General de Educacion, cuenta con la aprobación de los Diseños Curriculares de los Profesorados de: Educación Inicial y Educación Primaria (Resolución Nº 5420/08 CGE y Resolución Nº 3425/09 CGE); Educación Especial (Resolución Nº 0298/10 CGE), Artes Visuales (Resolución Nº 0296/10 CGE), Música (Resolución Nº 0297/10 CGE), Educación

[7] **TERIGI, F.** (2007), Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En FRIGERIO, Graciela, DIKER, Gabriela y BAQUERO, Ricardo (Comps) (2007)*Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante

Física (Resolución Nº 0295/10 CGE) y Profesorado Superior en Ciencias de la Educación (Resolución Nº 0259/11 CGE).

Acompañando la construcción de los mismos, paralelamente, se fueron generando las condiciones institucionales que se requieren para fortalecer una nueva institucionalidad en cada profesorado. En este sentido se aprobaron las siguientes normativas:

- Reglamento Orgánico Marco (Resolución Nº 2842/09 CGE), el cual asegura y consolida la cultura democrática de las instituciones de Educación Superior, mediante el fortalecimiento de la autonomía y la participación en las distintas instancias de gobierno del nivel.
- Reglamento Académico Marco (Resolución Nº 1066/09 CGE), que aporta criterios para la elaboración de la normativa institucional en lo referente a ingreso, trayectoria formativa, permanencia y promoción de los estudiantes en el Nivel Superior. A partir del mismo, cada uno de los Institutos Superiores ha construido su Régimen Académico Institucional (RAI), el cual constituye un dispositivo capaz de acompañar y sostener, en su complejidad y especificidad, la trayectoria formativa de los estudiantes. Trayectoria que se desarrolla en un contexto particular, donde, organizar, generar y sostener pedagógicamente los discursos y prácticas de formación, constituyen, junto a otros elementos, un principio de identidad docente como práctica política con profundo compromiso social.
- Creación de los Consejos Evaluadores (Resolución Nº 2832/09 CGE)
- Reglamento de Prácticas (Resolución Nº 3266/11 CGE), que dispone políticas de fortalecimiento de las relaciones entre los Institutos de Formación Docente y los distintos Niveles y Modalidades del Sistema Educativo para los que forman docentes, con la participación de los distintos actores sociales que constituyen las comunidades educativas y las organizaciones del contexto.

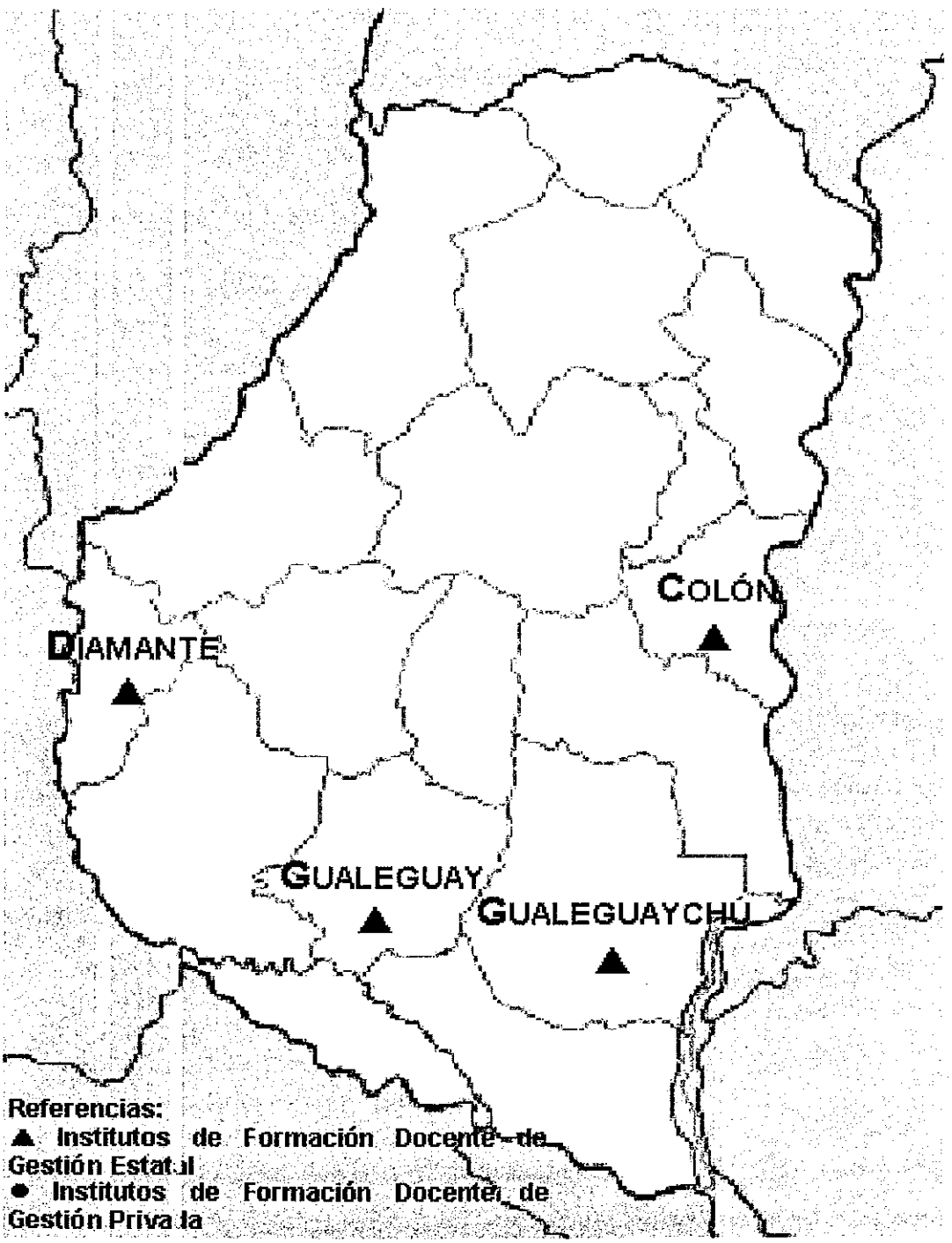
Por otra parte, a partir de definiciones federales, el Instituto Nacional de Formación Docente crea el Área de Políticas Estudiantiles, en la que se gestionan acciones de formación y participación de los estudiantes a través de prácticas democráticas, en los órganos de gobierno y defensa de sus derechos, como lo expresan la Ley Nacional Nº 26.877 y la Ley Provincial Nº 10.215, sancionadas en el año 2013, las cuales garantiza las condiciones institucionales para el funcionamiento de los Centros de Estudiantes en las instituciones educativas públicas de nivel secundario, los institutos de educación superior e instituciones de modalidad de adultos.

De este modo, actualmente, todos los Institutos de formación dependientes de la Dirección de Educación Superior, cuentan con sus Centros de Estudiantes, legítimamente constituidos.

La apropiación social del conocimiento se ha visto facilitada por el uso de las TIC. Por eso, y como política de inclusión del Estado nacional y provincial se incorpora el Programa Conectar Igualdad aprobado por Decreto Nº 0459/10 del Poder Ejecutivo Nacional, consistente en la entrega de computadoras portátiles a todos los establecimientos públicos de Educación Secundaria, Especial, Técnico Profesional y de Formación docente y la adecuación de las infraestructuras necesarias.

Ésta, junto a otras acciones como el uso de software libre, aulas virtuales, portales educativos, ciclos de formación , Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC, red de nodos institucionales ,tienen por objeto, por un lado reducir las brechas digitales en el territorio argentino, valorizar la educación pública, democratizar la información y el acceso a los conocimientos, y por otro contribuir a la soberanía e independencia tecnológica , a la cual tienen derecho todas las comunidades

- **Localización geográfica de los Profesorados de Educación Secundaria en Química**



- **Categorías que dan sentido a los Diseños Curriculares de Educación Superior de la provincia**

Pensar una propuesta curricular de Formación Docente para el Nivel Secundario exige situar la mirada en lo que se considera prioritario para la formación inicial. ¿Qué tipo de formación se considera necesaria para el ejercicio de la docencia en los contextos actuales? ¿Qué se entiende por sujeto, conocimiento, evaluación, enseñanza y aprendizaje, considerando la complejidad e incertidumbre?

FORMACIÓN DOCENTE

> *Si alguna vez fue posible pensar la formación inicial como una instancia capaz de contener todas las respuestas a los interrogantes que de manera permanente plantea el ejercicio profesional docente, en la actualidad en cambio el reconocimiento de la complejidad de esta tarea sumado a los avances permanentes en los campos de conocimiento científico y pedagógico inhabilitan cualquier pretensión de "cerrar" o dar por terminado el proceso formativo de un docente en esta instancia (...) la formación docente debe ser permanente tanto en términos de actualización disciplinaria y didáctica como en términos de la revisión, análisis y ajuste permanente de la propia práctica.*
>
> *Diker G – Terigi F.*

¿Desde qué lugar nos situamos para pensar la educación y la formación docente, quiénes se forman para formar, quiénes enseñan y quiénes aprenden, en qué contextos, para qué? ¿Hablamos de una formación que se asemeja a **dar forma,** o hablamos de formación que habilita lo común y lo diferente?

Pensar la formación docente es abordarla como *trayectoria de formación,* tal como la plantean Nicastro y Greco[8] "*Al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, va mucho más allá de algo que se modeliza, que se puede anticipar*

[8] **NICASTRO S. y otros** (2009) *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Homo Sapiens Rosario. Pág. 23

en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo solo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación."

Itinerarios que ponen en juego, sujetos, grupos, instituciones a lo largo del tiempo. Trayectorias diversas, situadas, que se entrecruzan con otras y van marcando un itinerario particular, ligado a experiencias escolares, familiares, sociales, políticas y culturales. En este sentido la formación docente remite a un devenir, a un proceso que articula contextos, sujetos, aprendizajes e historias en función de prácticas sociales y educativas.

La formación docente puede ser pensada entonces, como un texto, un relato con múltiples voces, que cada uno podrá leer o reescribir a su manera. La formación inicial es un punto de partida, es un camino a recorrer dentro de un sistema formador donde estudiantes y docentes en sus diferentes niveles, tejen múltiples tramas de lo posible.

Intentar una mirada compleja e integradora de la educación y la formación docente implica una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad signada por un mundo global que interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos, exigiendo un abordaje interdependiente y de contextualización múltiple.

Pensar la formación docente es reflexionar sobre la relación dialéctica entre formación, historia y política, posibilitando la reconstrucción crítica del conocimiento y la acción, de las prácticas pedagógicas y sociales a través de nuevas perspectivas de comprensión.

Es pensar en prácticas sociales protagonizadas por sujetos en espacios institucionales singulares, en formas de trabajo y modalidades de gestión, en tiempos, encuadres, tareas y encuentros. Implica, en este sentido, considerar las tramas interpersonales, culturales, micropolíticas en las cuales se desarrollan las prácticas de formación y el curriculum.

El carácter integral de la formación docente, tal como lo plantea el artículo 72 de la Ley de Educación Nacional, da cuenta de la necesidad de la integración dialógica de la formación inicial y continua con la investigación y la extensión comunitaria, sin que esto implique que sean subsidiarias éstas últimas de la primera; es decir, de las diferentes funciones que pueden asumir los Institutos de Formación Docente.

Si bien la consideramos como un proceso permanente, la formación docente inicial tiene que generar las bases para habilitar modos y prácticas de intervención que promuevan la posibilidad de pensar la escuela como ámbito en el que los espacios y tiempos faciliten el encuentro para la reflexión y el pensamiento complejo, posibilitando la restitución del deseo de aprender.

En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución Nº 24/07 CFE) se asume que *los docentes, son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su práctica.* Desde esta perspectiva, se piensa la formación docente como un trabajo que se configura con las siguientes características: práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, trabajo profesional institucionalizado en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de saberes a los sujetos en contexto.

Recuperar el sentido político e ideológico de la formación es un aspecto central, ya que como espacio de construcción tiene que apuntar a la autonomía y propiciar la enseñanza como tarea específica de carácter ético y político

SUJETO

> *El sujeto no es una sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales, es una organización emergente. El sujeto sólo adviene como tal en la trama relacional de su sociedad. Las propiedades ya no están en las cosas sino entre las cosas, en el intercambio. Desde esta nueva mirada, tampoco el sujeto es un ser, una sustancia, una estructura o una cosa sino un devenir en las interacciones. Las nociones de historia y vínculos son fundamentales para la construcción de una nueva perspectiva transformadora de nuestra experiencia del mundo y de nosotros mismos (...)*
>
> *D. Najmanovich*

En todas las culturas existen instituciones, prácticas y discursos en las que se produce o transforma la experiencia que el sujeto tiene de sí mismo. Se puede hablar entonces de la formación docente como una serie de discursos que crean y modifican subjetividades; o bien, en términos de Foucault[9], *diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos.*

[9] **FOUCAULT, M.**, El sujeto y el poder, en: Revista de Ciencias Sociales Departamento de Sociología – Facultad de Ciencias Sociales Fundación de Cultura Universitaria, Revista Nº 12, Montevideo, 1996

El sujeto que se forma para ser docente, además de aprender un corpus de saberes que ha de transmitir (algo que, de cierto modo y hasta algún punto le es exterior, en el sentido que podemos decir que es el objeto de su aprendizaje), elabora una relación reflexiva sobre sí mismo. Pero además, ese sujeto es histórico y contextualizado, no puede ser analizado independientemente de los discursos y las praxis que constituyen la formación docente, puesto que es *en la articulación compleja de discursos y prácticas donde se constituye en lo que es*[10]. Por eso, la idea de sujeto en la formación docente, requiere ser construida y reconstruida permanentemente, puesto que es histórica y cultural, más aún cuando aparece vinculada a los conceptos de *educación y formación*, también históricamente situados y culturalmente determinados.

Como expresa Larrosa, *la misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que constituye su propia interioridad*[11]. Se trata de pensar, entonces, cómo los discursos pedagógicos y la praxis docente contribuyen a generar una subjetividad particular, una concepción de sujeto vinculado al conocimiento y su transmisión.

Enriquece esta mirada lo que plantea Cerletti.[12] en cuanto al sujeto como *pensamiento* en tanto se constituye en un proceso transversal a la totalidad de los saberes disponibles o como también indica, con resonancias lacanianas *agujereándolos.* Entonces no se trata de un sujeto individual (tal o cual alumno, ese profesor, etc.) sino que implica una especial conjunción de multiplicidades: alumnos, maestros o profesores, saberes, tiempos, lugares.

CONOCIMIENTO

El conocimiento es una construcción teórica, lingüística, cultural, histórica, política y social. En este proceso se tensionan prácticas sociales, relaciones de poder, modos de representación de la realidad, elaboraciones teóricas, modos de ordenación y categorización lingüística y conceptual de ciertos datos empíricos que el mismo conocimiento hace visibles.

---

[10] **LARROSA,** J., (1995) *Escuela, Poder y Subjetivación.* La Piqueta, Barcelona.

[11] Transmisión se entiende aquí en el sentido en que lo desarrollan Hannah Arendt, Régis Debray, Jacques Hassoun: el objeto de transmisión no es preexistente al momento en que es transmitido, y se vincula con aquello que una cultura considera tan relevante que transforma en legado para las nuevas generaciones. Sin embargo, la transmisión no es mera repetición. Para que ella exista, debe configurarse en parte de la nueva identidad, debe ser tomada para ser transformada.

[12] **CERLETTI, A.** (2008). El Sujeto educativo y el sujeto de la educación en *Repetición, novedad y sujeto en la Educación. Un enfoque filosófico y político.* Del Estante Editorial. Pág. 102.

El carácter infalible del conocimiento instalado por la Modernidad ha sido puesto en cuestión, y tras numerosos aportes de filósofos, epistemólogos y científicos quedaron en evidencia las limitaciones del paradigma positivista.

Los conceptos de *conjetura* de Popper, y de *paradigma* de Kuhn, pusieron en crisis la idea de *acumulación* y de *verdad intrínseca*.

La Escuela de Frankfurt y la hermenéutica, con sus afirmaciones acerca de la razón subjetiva, la definición del componente ideológico de la ciencia y la búsqueda de sentidos, los aportes de Einstein ampliados por la física cuántica, el principio de indeterminación, las contribuciones de Prigogine, entre otros, instalaron la idea de que el mundo sólo puede conocerse a través de las formas de los discursos que lo interpretan. De esta manera es descalificada cualquier forma de conocimiento o pensamiento con pretensiones de absoluto. Cae a partir de ese momento el principio de legitimidad del saber y se instala la lógica de la deconstrucción; a partir de entonces no existen determinaciones fijas de significados y expectativas.

La modernidad legitimó la necesidad de repetir y acumular saber para progresar y alcanzar el dominio del mundo con el conocimiento autorizado. Así, éste se volvió mercancía, y se naturalizó la idea de que el saber no puede ser para todos, sino para los más capaces. Como dice Freire, "*el saber de las minorías dominantes castró el crecer de las mayorías dominadas*[13].

Son los grupos hegemónicos los que instalan modos de circulación y autorización, circuitos de control del conocimiento que regulan la creación, la imaginación, la diferencia y el debate.

Las instituciones educativas consolidaron un vínculo con el conocimiento desde la perspectiva de la acumulación propia de la ciencia clásica que reduce, fragmenta, simplifica la realidad.

Lo que se puede conocer está legitimado por la construcción de *regímenes de verdad* en el que se inscriben decisiones académicas y políticas, que desde fuera regulan el vínculo del sujeto con el conocimiento, anulando la dimensión del deseo.

La concepción foucaultiana muestra que no hay saber que se sostenga si no está avalado por algún dispositivo de poder. No hay saber sin poder. Los saberes no obtienen reconocimiento público, incluso visibilidad, si les falta poder.

Vincular conocimiento y formación docente desde una perspectiva crítica, posibilita una visión integradora que evita la reducción y disyunción del conocimiento. Se trata de comprender la relación de contradicción entre los polos desde una perspectiva dialéctica del conocimiento, superando las dicotomías para alcanzar un orden más complejo, rico y fecundo.

[13] **FREIRE P.**; *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores. Argentina, 2002.

ESCUELA

(...) pensar la enseñanza escolar como política de transmisión nos pone por delante el desafío de imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión – exclusión, sino, antes bien, en el horizonte de la filiación.

Diker, Gabriela

La escuela es una organización socialmente construida en diferentes procesos históricos, en la cual se desarrollan procesos de interacción social en relación con los contextos en los que funciona. Genera roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de una estructura formalmente reglamentada. Crea en el tiempo una cultura propia, constituida por creencias, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías; la cultura escolar no es homogénea sino que en un marco multicultural existen reglas de juego, normas que se negocian, se imponen y se convierten en objeto de diversos intercambios entre los sujetos.

La escuela se caracteriza por la complejidad de su trama, la multiplicidad y ambigüedad de objetivos, la pluralidad de los sujetos que la transitan y la disparidad de intereses. Su funcionamiento ordinario resulta contradictorio y conflictivo.

El carácter discursivo y práctico de la institución escolar es consustancial a su concepción como unidad social compleja, constituida por grupos que actúan en pos de metas más o menos manifiestas. Esta naturaleza ambigua y a la vez dinámica, hace que las percepciones sean muy distintas, según se pertenezca o no a ellos y según cómo quede definida esa pertenencia.

La complejidad de la escuela plantea la necesidad de asumir las contradicciones y dilemas para pensarla como el lugar de encuentro de la práctica pública y social de apropiación, distribución, intercambio y producción de conocimiento y cultura.

ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.

Paulo Freire

Consideramos el trabajo docente como constitutivo del proceso de producción, circulación y distribución de los conocimientos en la medida que se compromete con la democratización de la cultura y de la enseñanza. *Enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades de los estudiantes. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal.*[14]

La enseñanza es histórica, situada y normativa; tiene que ver con la ética, la política y la acción práctica, en la medida en que la representación del mundo que ordena las prácticas se alimenta de marcos conceptuales y cuerpos de conocimientos legitimados socialmente.

Es un proceso político, socio-cultural, ideológico, ético *en el que juegan un lugar central la dimensión pedagógica. Tiene que poner en tensión los saberes profesionales-teóricos y los saberes prácticos de las trayectorias particulares, es trabajo en torno al conocimiento (...), desnaturalizando lo obvio, reconociendo lo imprevisible.*[15]

Por eso en las situaciones de enseñanza es necesario develar las matrices de formación construidas como parte de las biografías escolares tanto de los formadores como de los estudiantes, ya que han instalado modos y expectativas cristalizados que no permiten abordar los problemas y condiciones de los contextos.

Aceptar que escuela y enseñanza están atravesadas por discursos que construyen modos de entender y reconocer el contexto socio- político- cultural y los sujetos que habitan en él, posibilita reconocerlos y ponerlos en tensión.

[14] Ministerio de Educación Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Fundamentos del Campo de Formación General

[15] Conclusiones encuentros regionales Institutos Formación Docente, Septiembre 2008.

El punto de partida de la enseñanza es la asunción del estudiante que tenemos y no del que suponemos o quisiéramos tener. Hay que fundar la enseñanza en lo que los sujetos son y en lo que portan.

La enseñanza se orienta a desarrollar procesos de pensamiento, curiosidad por la investigación y exploración e instancias que posibiliten explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender ideas y puntos de vista. Enseñar también implica generar relaciones e interacciones entre los sujetos involucrados y el conocimiento.

Uno de los retos es conseguir que la enseñanza sea promotora del *pensamiento apasionado – que incluye el deseo y la imaginación- para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida...*[16].

La enseñanza es transmisión. Por eso, *pensar la transmisión en términos de traspaso, pensar el traspaso en términos de continuación inventiva de un mundo común nos conduce a insistir sobre los usos de los objetos frágiles e inestimables de la transmisión, sobre la transicionalidad de la transmisión y sobre la actividad creadora de los sujetos. Lleva a pensar la clase como un espacio potencial confiado al arte atento e ingenioso por el cual aquellos que ya están allí acogen al otro más inesperado en el horizonte del mundo.*[17]

Enseñar significa establecer un vínculo pedagógico. Dicho vínculo surge en el lugar de una renuncia: a enseñarlo todo y a resignificarlo todo.

Aprender es un derecho y un deber que compromete al sujeto en su totalidad. *La posibilidad de organizar el universo de experiencias, de alcanzar distintos niveles de representación y pensamiento está dado porque a ese sujeto que aprende se le aporta un sostén, una apoyatura vincular...*[18]

Quien aprende, como dice Meirieu, requiere de *condiciones de seguridad* para atreverse a *hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo*[19].

Se aprende a partir de la necesidad, la curiosidad, la pregunta, cuando se generan el deseo de saber y de aprender.

---

[16]**LITWIN, E. (2008)** *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Editorial Paidós.

[17]**FRIGERIO G. Y DIKER.G.** (Comps). (2004)*La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

[18]**QUIROGA A;** (1992) *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento.* Ediciones Cinco. Argentina.

[19]**MEIRIEU P.** (1998); *Frankestein educador.* Editorial Alertes. Barcelona

El aprendizaje exige acción, reflexión, asumir progresivamente la palabra propia y apropiarse de los sentidos del mundo para conquistar la autonomía, la construcción de sí mismo como sujeto en el mundo.

Vincular enseñanza, aprendizaje y evaluación significa reconocer su carácter formativo, contextualizado y en proceso.

En este sentido, pensar la evaluación como formativa implica poder develar, desocultar aspectos que hacen a la propia práctica como así también al funcionamiento institucional que no parecen ser tan evidentes ante la primera mirada.

Para poder sostener esta mirada evaluativa, que implica volver a mirar, y mirarnos luego desde otro lugar, es necesario operar en dos direcciones, como nos recuerda Nicastro: salirse de las miradas que capturan, aquellas que nos atrapan la atención, que nos "hipnotizan" y de las miradas que clausuran, que nos enclaustran la visión, que nos permiten sólo ver lo mismo, no dejándonos ver lo diferente, lo nuevo.

Pensando de esta manera, la evaluación reconoce la complejidad de los procesos educativos, como prácticas situadas, como construcciones históricas–sociales, como proyectos pedagógicos. Enlazándose con otras categorías como formación y experiencia ya que todo sujeto cuando tiene la posibilidad de observar, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina cuando hace determinadas cosas consigo mismo, y esto solo se produce en la problematización y en el interior de ciertas prácticas que ayudan a construir diferentes historias, en su singularidad y contingencia, permitiendo reconocer lo que se *es* y lo que *se pretende* realizar en las diferentes situaciones de enseñanza.

La evaluación formativa se vincula entonces con una multiplicidad de aristas que dejan entrever la complejidad del proceso, como fuimos expresando más arriba: formación, experiencia, saber. La evaluación vuelve la mirada hacia los sujetos, hacia sus trayectorias de formación.

Generalmente se asocia a la práctica evaluativa como evaluación de los aprendizajes, pero justamente lo que oculta este enunciado es al sujeto. Este corrimiento puede dar lugar a algunas reflexiones: ¿Se evalúa al estudiante individual sobre la base de una demostración del conocimiento de una disciplina? ¿O lo que se evalúa es el conocimiento corriente de la disciplina a través de la demostración que hace el estudiante de su conocimiento? En el primer caso, el referente a partir del cual se emite el juicio de valor es el aprendizaje de los estudiantes, mientras que en el segundo, lo es el campo disciplinar. Cuestionamientos que nos llevan nuevamente a los sujetos que aprenden. Por eso quizás sea necesario (re)preguntarse:

¿Quiénes son? ¿Cómo y dónde se hacen presentes en la elaboración de las propuestas educativas?

Edith Litwin (2010) plantea que el campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva política, sino también desde una perspectiva pedagógica y didáctica.[20] Expresa además que la evaluación es el estudio de las relaciones y de las implicancias del enseñar y aprender.

Durante la formación inicial deberemos intentar abrir espacios que posibiliten profundizar los procesos de reflexión sobre lo que acontece en el aula a los efectos de explicitar y asumir dificultades, conflictos, errores, avances, logros vinculados con los conocimiento, la metodología de trabajo, la relación pedagógica, las dinámicas grupales, a fin de reorientar o modificar los aspectos o situaciones que operan como obstaculizadores, y recuperar y profundizar los que favorecen la interacción y la construcción de conocimientos.

[20] **CAMILLONI**, Alicia, **CELMAN**, Susana, **LITWIN**, Edith y otros (2010) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires, Paidós Educador, pág.11

ESPECIFICACIONES ACERCA DE LA CARRERA

- **TÍTULO QUE SE OTORGA: Profesor de Educación Secundaria en Química.**

- **DURACIÓN: 4 años**

- **CONDICIONES DE INGRESO**

Certificado de finalización y aprobación de estudios correspondientes al Nivel Secundario o constancia correspondiente. El ingreso de alumnos que adeuden materias de Educación Secundaria se permitirá en forma provisoria en el caso de no sumar más de dos (2) asignaturas pendientes de aprobación, requiriendo la presentación de culminación de sus estudios previo al inicio del receso escolar de invierno. De lo contrario, la/el interesada/o no podrá avanzar en los estudios de Educación Superior, no computándose el cursado y aprobación de instancias de evaluación que hubiere realizado hasta esa fecha.

- **PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL**

- Garantizar el conocimiento pedagógico - didáctico necesario para incidir en la formación de los sujetos de aprendizaje del sistema escolar secundario, en sus diferentes modalidades y en otros ámbitos institucionales.
- Reflexionar y comprender las múltiples dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares, para el desarrollo de prácticas educativas transformadoras del propio sujeto, del otro y del contexto en que se actúa, dando lugar a prácticas docentes significativas.
- Propiciar la integración entre los contenidos de las diferentes unidades curriculares, trasformando la forma de pensar la enseñanza, los modos de dialogar y ejercer la autoridad pedagógica.

- Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía para la toma de decisiones en la participación en común, el ejercicio ético reflexivo y crítico de la docencia propiciando la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Promover la capacidad para coordinar situaciones de enseñanza de los contenidos integrando el análisis de los contextos sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico.
- Facilitar la selección y uso de nuevas tecnologías de manera contextualizada y reflexiva.
- Favorecer y generar el trabajo colectivo-colaborativo para la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos institucionales compartidos.
- Analizar la complejidad del mundo actual, la particularidad de las regiones y relaciones, para generar experiencias socioeducativas situadas y superadoras desde una perspectiva socio-histórica.
- Indagar las problemáticas del contexto educativo desde las dimensiones socioculturales, políticas, económicas y legales, asumiendo un posicionamiento y compromiso ético con la sociedad, la institución escolar y el trabajo docente.
- Comprender la vida escolar como parte de la realidad social, facilitando la construcción de la subjetividad e identidad de los sujetos sociales en relación con sus realidades históricas, regionales, culturales y ambientales.
- Participar en la reflexión y construcción colectiva de los conocimientos, recuperando el sentido estético y complejo de la enseñanza.
- Pensar la práctica docente como un trabajo en equipo que permita elaborar y desarrollar proyectos institucionales y de intercambio con otras instituciones del contexto
- Articular la formación inicial de profesores con la Educación Secundaria, fortaleciendo el vínculo con las escuelas asociadas y con otras instituciones y organizaciones sociales; reconociendo y valorando el aporte que hacen a la formación docente inicial.
- Afianzar la formación de los estudiantes en las prácticas de lectura, escritura y oralidad secundaria propia del campo específico que enseñan y como estrategia de fortalecimiento del rol de mediadores culturales.

- Contribuir a la construcción de marcos teóricos -pedagógicos, disciplinares y didácticos- que fundamenten los procesos de transmisión y constituyan referentes valiosos para interpelar, revisar y mejorar las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria.

- **PERFIL DEL EGRESADO**

La construcción de un diseño curricular para la formación docente inicial, nos posibilita resignificar la profesión docente, de manera tal de pensarla y concebirla como una práctica reflexiva y critica.

En este sentido pretendemos que el egresado del Profesorado en Educación Secundaria sea un docente comprometido ético y políticamente con los procesos culturales, sociales, estéticos de la sociedad en la que vive.

Por lo expuesto se aspira a formar un docente para la educación secundaria con capacidad de:

- Asumir como sujeto autónomo, creativo, con responsabilidad profesional para la toma de decisiones.
- Contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos/ as y apoyar procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas.
- Posicionarse comprometidamente en la configuración y consolidación de su identidad como profesional docente.
- Construir espacios de trabajo compartido y colaborativo en las instituciones educativas
- Comprender determinados marcos conceptuales que lo habiliten para seguir profundizando en la disciplina, transformando esos conocimientos en contenidos a ser enseñados.
- Seleccionar, diseñar y utilizar diversos recursos didácticos, como elementos de laboratorio, las TIC, entre otros, en situaciones de enseñanza formal y no formal.
- Interactuar en diferentes contextos, roles y funciones.
- Implementar reflexivamente los diseños curriculares del nivel secundario vigentes en sus diferentes modalidades

- Construir y desarrollar dispositivos pedagógicos-disciplinares para atender a la diversidad y la integración de los sujetos, desde la confianza en sus posibilidades de aprender y la comprensión de su comunidad
- Comprometerse con una concepción de evaluación multidimensional y multireferencial tanto de los aprendizajes como de la enseñanza.

ESTRUCTURA CURRICULAR

- **Especificaciones acerca de la estructura curricular**

Conforme con lo relevado a través del diagnóstico realizado con los Institutos sobre los diseños curriculares vigentes, aparece como debilidad común a nivel provincial la fragmentación y la desarticulación curricular, lo que genera superposición y ausencias en la formación.

Para definir la estructura curricular, se ha tenido en cuenta:

- la historia de la formación docente en Entre Ríos,
- las recomendaciones del INFD.
- las propuestas de los institutos respecto de la necesidad de recuperar las disciplinas, la centralidad de la enseñanza como tarea específica del docente y la relevancia de formar docentes comprometidos, conscientes del carácter ético y político de su acción.
- el paradigma de la complejidad que se instala ante la exigencia de formar para dar respuesta a los rasgos identitarios del tiempo histórico que atravesamos.

A partir de estos aspectos, se ha analizado la necesidad de diseñar una estructura curricular que se referencie en distintos campos entendidos como... *una red o configuración de relaciones objetivas. Como un juego de múltiples factores en tensión; relaciones de fuerza entre los partícipes - disciplinas- que define la estructura del campo, establece reglas o modifica las ya intentadas, circunscribe sus límites o los flexibiliza*[21].

El desafío es construir un diseño curricular en el que las tensiones y disputas que se producen en el interior de cada campo pueden aportar articulaciones a la formación.

Llegado este punto, aparece otra posible discusión acerca del sentido de las disciplinas que conforman los campos y la necesidad de su articulación. Porque si bien es cierto que, a los fines que se han expresado, la rigurosidad lógica y conceptual de las disciplinas se hace necesaria[22], también es preciso que éstas converjan en aquellos objetos que componen el campo de la enseñanza para permitir una lectura múltiple y compleja de los mismos.

Atendiendo a esto hay que hacer notar que si las unidades curriculares no son organizadas en torno a problemas o temáticas que permitan un anclaje o nucleamiento es probable que el currículum termine en una colección fragmentaria de saberes que pierda de vista el potencial heurístico y problematizador de la teoría.

---

[21] BOURDIEU P. y WACQUANT, L.; (2008) *Una invitación a la sociología reflexiva.* Siglo XXI editores, Bs As.

[22] Hay que tener en cuenta que los destinatarios inmediatos de la propuesta son egresados de la Educación Polimodal, que tiene una impronta altamente orientada hacia un área del saber y que es muy débil en relación con la formación disciplinar.

- **Dinámica de los diseños curriculares** [23]

Unidades curriculares

Las unidades curriculares se definen como aquellas instancias curriculares que adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos forman parte del plan de estudios, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes. Tomando como marco de referencia la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente, las unidades curriculares del diseño tienen distintos formatos:

Asignaturas: Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa. Se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo.

En relación a la evaluación se propone instancias de evaluaciones parciales, finales y/o por promoción.

Seminarios: Son instancias académicas de estudio en profundidad de problemas relevantes para la formación, preferentemente desde una perspectiva interdisciplinaria. Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, el análisis, la profundización, comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos y de investigación.

La perspectiva metodológica de trabajo habilita la incorporación de estrategias del campo de la investigación para el abordaje de los problemas planteados.

Estas unidades permiten el cuestionamiento del pensamiento práctico y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica a partir de los temas o problemas seleccionados.

Para este formato se propone el coloquio, el cual puede asumir diferentes modalidades: producción escrita de informes, ensayos, monografías, investigaciones, etc. y su defensa oral.

Talleres: Son unidades curriculares orientadas a promover la resolución práctica de situaciones a partir de la interacción y reflexión de los sujetos en forma cooperativa.

[23] Se retoman en este punto las definiciones de la Resolución 24/07 CFE

Son instancias reflexivas que permiten revisar las prácticas, analizarlas, identificar obstáculos y contradicciones, reconocer logros y experiencias.

Los talleres (...) no son meramente reflexivos o pragmáticos, incluyen en su trabajo la producción teórica, la construcción de un saber que trascienda la manera natural de entender las cosas que pasan (..) Esto significa utilizar conceptos teóricos, realizar lecturas, conocer los resultados de investigaciones realizadas, consultar a especialistas...[24]

El taller por su dinámica tiene carácter flexible; su proceso depende de los objetivos, de los participantes, del tipo de actividades que se desarrollan.

Como dispositivo metodológico posibilita a partir de la cotidianeidad en su complejidad, analizar casos, tomar decisiones y producir alternativas de acción y ejecución. Genera modos de aprendizaje reflexivo, de trabajo en equipo, escuchar al otro, colaborar en tareas grupales, asumir responsabilidades individuales y grupales, aportar opiniones, saberes, conocimientos y sostener propuestas de trabajo.

Los talleres poseen una naturaleza productiva, es decir, no se instalan (o no deberían hacerlo) en la crítica negativa o impotente, implican la elaboración (producción) de condiciones que favorezcan una práctica superadora de los obstáculos, dificultades o problemas o conflictos, como así también la valorización y desarrollo de experiencias exitosas y gratificantes[25]

Se propone para la evaluación la presentación de trabajos parciales y/o finales de producción individual o colectiva según la propuesta didáctica de los docentes de la unidad curricular. Por ejemplo: elaboración de proyectos, diseño de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros.

Trabajos de campo: Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realizacion de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados.

La construcción de objetos – problemas vinculados a las situaciones específicas del nivel, institucionales, de la práctica docente y de la enseñanza instalan la necesidad de realizar trabajos de indagación, cuyo propósito es acercar a los estudiantes a la práctica de la investigación entendida como praxis social articulada, fundamentada y situada en relación a un contexto.

[24] **LANDREANI, N.** (1996) El taller. Un espacio compartido de producción de saberes. Cuaderno de capacitación docente n° 1 Año 1. N° 1. UNER

[25] **LANDREANI N.**; Op. cit.

Poner en tensión marcos teóricos, usar distintos instrumentos de recolección y análisis de información con la intención de producir conocimientos que amplíen los horizontes de comprensión de aspectos de la realidad educativa y habiliten a partir de estos diagnósticos intervenciones en campos acotados.

El trabajo de campo permite la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales, el estudio de situaciones y la producción de conocimientos en contextos específicos. Operan como confluencia de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en las asignaturas, seminarios y talleres.

Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes, produciendo investigaciones. Es importante que, durante el desarrollo curricular, los sucesivos trabajos de campo recuperen las reflexiones y conocimientos producidos en los períodos anteriores.

Prácticas docentes: Las prácticas docentes incluyen encuentros de trabajo entre los equipos docentes de los institutos y las escuelas asociadas, para la construcción de proyectos interinstitucionales de prácticas, que enmarcaran las experiencias de formación de los estudiantes.

Se vinculan también, a trabajos de participación progresiva de los estudiantes en el ámbito en las instituciones formales y no formales, escuelas, aulas, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados, hasta la residencia con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo.

Estas prácticas de enseñanza incluyen encuentros de diseño y análisis de situaciones, narrativas, reflexión sobre las prácticas, conflictos, y situaciones problemáticas en los que participan profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los tutores de las escuelas asociadas y otros integrantes de la comunidad educativa.

Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de profesores tutores de las escuelas asociadas y los equipos de prácticas de los institutos superiores.

Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir instancias que habilitan a la construcción de la identidad del trabajo docente, experimentar proyectos de enseñanza e integrarse a un grupo de trabajo escolar.

Módulos: Los módulos representan unidades de conocimientos completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo de actuación docente, proporcionando un marco de referencia integral, las principales líneas de acción y las estrategias fundamentales para intervenir en dicho campo.

Su organización puede presentarse en materiales impresos, con guías de trabajo y acompañamiento tutorial, facilitando el estudio independiente. Por sus características, se adapta a los períodos según sea la organización de los materiales.

Unidades de definición Institucional (UDI)

Estas unidades permiten recuperar las experiencias educativas, construidas en la trayectoria formativa del Instituto Formador.

Los ejes sugeridos para estas unidades forman parte del Campo de la Formación Específica. La elección de las mismas deberá ser discutida y acordada por los distintos actores institucionales, en los ámbitos de participación y gobierno, garantizando la articulación con las unidades curriculares de todos los campos de la formación.

- **Carga horaria y cantidad de unidades curriculares**

CUADRO 1: CARGA HORARIA DE LA CARRERA EXPRESADA EN HORAS CÁTEDRA

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		F. G.	F. E.	F. P. P.	UDI fuera campo
1°	1088	384	576	128	0
2°	1.024	352	544	128	0
3°	1.024	288	544	192	0
4°	992	96	576	320	0
EDI fuera año	0	0	0	0	0
Total carrera	4.128	1.120	2.240	768	0
Porcentaje	100%	27%	54 %	19%	0%

CUADRO 2: CARGA HORARIA DE LA CARRERA EXPRESADA EN HORAS RELOJ

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		F. G.	F. E.	F. P. P.	UDI fuera campo
1°	725h 20 m	256	384	85h 20m	0
2°	682h 40m	234h 40m	362h 40m	85h 20m	0
3°	682h 40m	192	362h 40m	128	0
4°	661h 20m	64	384h	213h 20m	0
EDI fuera año	0	0	0	0	0
Total carrera	2.752	746h 40m	1493h 20m	512	0
Porcentaje	100%	27%	54%	19%	0%

CUADRO 3: CANTIDAD DE UC POR CAMPO Y POR AÑO; SEGÚN SU RÉGIMEN DE CURSADA

Cantidad de UC por año	
	Total
1°	10
2°	10
3°	9
4°	7
UDI fuera de año	0
Total	36

Cantidad UC por año y por campo			
F. G.	F. E.	F. P. P.	EDI fuera de campo
4	5	1	0
4	5	1	0
3	5	1	0
1	5	1	0
0	0	0	0
12	20	4	0

Cantidad UC por año y régimen de cursada	
Anuales	Cuatrim
10	0
10	0
9	0
7	0
0	0
36	0

CUADRO 4: CARGA HORARIA CAMPO FORMATIVO HORA CÁTEDRA - HORAS RELOJ

Carga horaria por año académico			Carga horaria por campo formativo Horas Cátedra – Reloj						
			F. G.		F. E.		F. P. P.		UDI fuera campo
1°	1088	725h 20m	384	256h	576	384	128	85h 20m	0
2°	1024	682h 40m	352	234h 40m	544	362h 40m	128	85h 20m	0
3°	1024	682h 40m	288	192h	544	362h 40m	192	128h	0
4°	992	661h 20m	96	64h	576	384	320	213h 20m	0
UDI fuera año	0		0		0		0		0
Total carrera	4128	2752h	1120	746h 40m	2240	1493h 20m	768	512h	0
Porcentaje	100%		27%		54%		19%		0

RESOLUCIÓN Nº 0762 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1506665).-

CUADRO 5: DENOMINACIÓN, FORMATO Y CARGA HORARIA ANUAL DE LAS UNIDADES CURRICULARES, EN HORA CÁTEDRA

AÑOS	CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL	UDI FUERA CAMPO
1°	- Pedagogía (Asignatura. 96h) - Corporeidad, juego y lenguajes artísticos (Taller, 96h) - Oralidad, lectura, escritura y TIC (Taller, 96h) - Didáctica General (Asignatura, 96h)	- Química General (Asignatura 192h) - Física I (Asignatura 96h) - Matemática I(Asignatura 96h) - Ciencias de la Tierra(Asignatura-Taller 96h) - Biología(Asignatura 96h)	- Práctica Docente I: Sujetos y contextos, aproximación a la Práctica educativa. (Taller 128h)	
2°	- Filosofía (Asignatura, 96h) - Psicología Educacional (Asignatura, 96h) - Educación sexual integral (Seminario-Taller, 64h) - Historia social, política, económica y cultural Argentina y Latinoamericana (Asignatura, 96h)	- Química Inorgánica I(Asignatura 160h) - Física II (Asignatura 96h) - Matemática II (Asignatura 96) - Sujetos de la Educación Secundaria(Seminario 96h) - Didáctica de las Ciencias Naturales (Asignatura 96h)	- Práctica Docente II: Educación Secundaria y Práctica Docente (Seminario-Taller, 128h)	
3°	- Análisis y Organización de las Instituciones Educativas (Seminario-Taller, 96h) - Historia de la Educación Argentina (Asignatura, 96h) - Sociología de la Educación (Asignatura, 96h)	- Química Orgánica (Asignatura 160h). - Físico-química (Asignatura 96h) - Didáctica de la Química (Asignatura 96h) - Epistemología de la Química (Seminario 96h). - UDI(96)	- Práctica Docente III: Cotidianeidad en las aulas, experiencias de formación (Seminario-Taller, 192h)	
4°	- Derechos Humanos: ética y ciudadanía (Asignatura, 96h)	- Química Analítica (Asignatura 160h). - Química Biológica (Asignatura 96h) - Química Industrial (Asignatura - 128h) - Química Ambiental (Seminario-taller 96h) - UDI (96)	- Práctica Docente IV. Escenas Educativas y Trayectorias de Formación (Taller- Seminario, 320)	

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN QUÍMICA

1er Año					2do Año					3er Año					4to Año				
Unidad Curricular	HCS[26]	HCA[27]	Form	HD[28]	Unidad Curricular	HCS	HCA	Form	HD	Unidad Curricular	HCS	HCA	Form	HD	Unidad Curricular	HCS	HCA	Form.	HD
Campo de la Formación General																			
Pedagogía	3	96	Asig.	3	Filosofía	3	96	Asig.	3	Anál. y Org.de las Instit. Educativas	3	96	Sem. Taller	3	Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía	3	96	Asig.	3
Corp, Juego y Lenguajes Artísticos	3	96	Taller	2 2 2	Hist. social y política Arg. y Latinoamericana	3	96	Asig.	3	Historia de la Educ. Argentina	3	96	Asig	3	----	----	----	----	----
Oral., Lect., Escritura y Tic	3	96	Taller	3 3	Psicología Educacional	3	96	Asig.	3	Sociología de la Educación	3	96	Asig.	3	----	----	----	----	----
Didáctica General	3	96	Asig.	3	Educ. Sexual Integral	2	64	Sem. Taller	2	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
THCS[29]	12	----	----	18	THCS	11	----	------	11	THCS	9			9	THCS	3	---	----	3
Campo de la Formación Específica																			
Química General	6	192	Asig.	6	Química Inorgánica	5	160	Asig.	5	Físico-Química	3	96	Asig	3	Química Biológica	3	96	Asig.	3
Matemática I	3	96	Asig.	3	Matemática II	3	96	Asig.	3	Epistemología de la Química	3	96	Sem.	3	Química Industrial	4	128	Asig	4
Física I	3	96	Asig.	3	Física II	3	96	Asig.	3	Didáctica de la Química	3	96	Asig	3	Química Ambiental	3	96	Sem. Taller	3
Ciencias de la Tierra	3	96	Asig. Taller	3	Didáctica de las Cs. Naturales	3	96	Asig	3	Química Orgánica	5	160	Asig.	5	Química Analítica	5	160	Asig.	5
Biología	3	96	Asig.	3	Sujetos de la Educación Secundaria	3	96	Sem.	3	UDI	3	96	----	3	UDI	3	96	----	3
THCS	18	----	----	18	THCS	17	----	----	17	THCS	17	-----	-----	17	THCS	18	---	----	18
Campo de la Formación en la Práctica Profesional																			
Práctica Docente I	4	128	Taller	3 3	Práctica Docente II	4	128	Sem. Taller	3 3	Práctica Docente III	6	192	Sem. Taller	4 4	Práctica Docente IV	10	320	Sem. Taller	5 7
THC[30]	34	---	---	42	THC	32	---	---	34	THC	32	---	---	34	THC	31	---	---	33

[26] HCS: Horas Cátedra Semanales
[27] HCA: Horas Cátedra Anuales
[28] HD: Horas Docentes
[29] THCS: Total Horas Cátedra Semanales
[30] THC: Total Horas Cátedra

CAMPOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

- **CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL**

Es precisamente en el campo de la educación que hoy se libra tal vez una de las batallas más decisivas en torno del significado. Están en juego, en esa lucha, los significados de lo social, de lo humano, de lo político, de lo económico, de lo cultural y, de aquello que nos concierne, lo educativo. En esa lucha, la educación es un campo de batalla estratégico. La educación no es solamente uno de los significados que están siendo redefinidos: ella es el campo de confrontación de los diferentes significados

Tomas Tadeu Da Silva; (1999)

En el Campo de la Formación General, se propone analizar y reflexionar sobre el carácter complejo de la formación docente como trayectoria. Éste se orienta a la comprensión de los fundamentos históricos, filosóficos, económicos, políticos, sociales, pedagógicos y éticos del trabajo docente, analizando las posturas en tensión, de diversos contextos socio-educacionales y las subjetividades en interacción.

Los Lineamientos Curriculares del INFD, plantean cuestiones a pensar en términos de tensión en la Formación General: relación o integración entre teorías y prácticas, comprensión de las singularidades en el marco de regularidades (poner en diálogo la mirada de lo común y lo diverso), fortalecimiento de la enseñanza en contextos y dimensiones complejas desde marcos conceptuales e interpretativos, integración de problemas y lenguajes, vinculación entre las disciplinas, la vida cotidiana y las prácticas socio-educativas.

La finalidad del Campo de Formación General en el curriculum para la formación inicial de todas las carreras es construir marcos conceptuales para pensar y comprender las realidades sociales, culturales y educativas, las instituciones y las prácticas docentes.

Los aportes de este Campo apuntan a la selección de ejes temáticos y problemáticas para la formación de los futuros docentes y su transferencia a diferentes contextos.

PRIMER AÑO

Pedagogía

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales
Régimen de cursado anual

Marco Orientador

La reflexión teórico – pedagógica y la problematización de la educación constituyen aspectos centrales de la formación docente ya que incorporan una lectura social, política y crítica de la situación educativa.

En este espacio se brindan los marcos teóricos que permiten comprender la educación como una práctica situada, recuperando su sentido ético y político y, por ende, su potencial transformador. Constituye una instancia de reflexión teórica sobre los problemas del campo de la educación, porque desde los marcos referenciales se analizarán los supuestos subyacentes a las teorías y prácticas pedagógicas.

El estudio de las huellas del discurso pedagógico moderno, sus debates y desarrollos en diferentes contextos, y la comprensión de que la Pedagogía, tal como se la concibe en la actualidad, es producto de ese discurso que atraviesa fuertemente las prácticas escolares, resulta fundamental para la formación docente inicial.

La recuperación de los procesos de producción, distribución y apropiación de saberes en los distintos contextos históricos – políticos y las críticas que surgen en el siglo XX facilitará la construcción de marcos referenciales para la acción docente. En paralelo, el análisis de las corrientes de reflexión pedagógica, de sus tradiciones, de sus problemas históricos hará posible la comprensión de las problemáticas contemporáneas y las prácticas cotidianas en la escuela.

Ejes de Contenidos

Educación y pedagogía: significados, sentidos y rupturas

Configuración histórica y política del campo pedagógico. Los fundamentos antropológicos, filosóficos, políticos, sociológicos que subyacen a las teorías y a las prácticas pedagógicas. Educación y transmisión. Problemáticas epistemológicas de la pedagogía. Las transformaciones del vínculo Estado y Educación. Problemáticas y perspectivas pedagógicas de América Latina y Argentina.

Los sujetos y discursos pedagógicos: herencias y nuevas subjetividades

Discursos pedagógicos. Pedagogización de la infancia y la escolarización del saber: del niño al alumno. Tensión entre homogenización e individualización. Reproductivismo. Pedagogías liberadoras.

La construcción de la identidad del trabajo docente; los desafíos de una práctica autónoma y crítica. Culturas juveniles: identidades y mandatos. La educación secundaria: inclusión y obligatoriedad.

La escuela como espacio pedagógico

El surgimiento de la escuela, su función social. Desafíos actuales: continuidades y rupturas. Contexto institucional y áulico. El lugar de los sujetos.

Conocimiento y saber escolar

Legitimación del conocimiento en el campo educativo. Transmisión, nuevas tecnológicas y prácticas pedagógicas Transformación del escenario pedagógico en la sociedad actual.

Bibliografía

ANTELO, E Y ALLIAUD, A. (2009) *Los gajes del oficio*. Buenos Aires, Editorial Aique.

CAMILLONI, A., CELMAN, S. y otros (1998). La *Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

CARLI, S. (Comp.) (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Editorial Santillana.

CARR, W. y KEMMIS, S: (1986) *Teoría crítica de la enseñanza.* Editorial Martínez Roca. Barcelona.

CARUSO, M; DUSSEL, I. (1996) *De Sarmiento a Los Simpson*; Kapelusz; Bs. As.

CASTILLÓN, H. (2011). *Epistemología de la Pedagogía.* Colombia. Ediciones Educación y Pedagogía.

COMENIO, J. (1922) *Didáctica Magna.* Editorial Reus. Madrid.

CONTRERAS, D. y otros. (2010) Investigar la experiencia educativa. Madrid, Morata.

COREA, C. Y LEWKOWICZ, I. (2004) Pedagogía del Aburrido. Buenos Aires, Editorial Paidos.

DAVINI, M. C. *(1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Cuestiones de Educación. Editorial Paidós, Bs. As.

DAVINI, M.C (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Editorial Paidós.

DEWEY, J. (967) *Experiencia y educación.* Editorial Losada. Buenos Aires.

DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999*) La invención del aula.* Buenos Aires, Exordio, Santillana.

FERRY, G. (1990) *Pedagogía de la formación.* Buenos Aires, Paidós.

FREIRE, P (1999) Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo XXI Editores,

FREIRE, P. (2002) *Cartas a quien pretende enseñar.* Argentina, Siglo XXI Editores.

FRIGERIO, G. Y DIKER, G. (Comp.) (2008) *Educar: posiciones acerca de lo común.* Buenos Aires. Del Estante Editorial.

MARTINEZ BOOM, A y otro (2009). *Instancias y estancias de la Pedagogía, la Pedagogía en movimiento.* Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia.

MORÍN, E (1998) *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona, Gedisa

MORÍN, E. (1999) *La cabeza bien puesta.* Buenos Aires, Nueva Visión.

PUIGGROS, A. (Comp.) (2007) *Cartas a los educadores del siglo XXI.* Buenos Aires, Editorial Galerna.

ZULUAGA, O. (2003) *Educación y Pedagogía una diferencia necesaria.* En Pedagogía y Epistemología. Coope ativa Editorial Magisterio.

Didáctica General

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: anual

Marco Orientador

La formación en el campo de la didáctica tiene que reconocer su construcción histórica y social en el marco de proyectos educativos y sociales amplios. Reflexionar sobre la complejidad de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en escenarios institucionales particulares – las escuelas- así como la construcción de herramientas teórico – metodológicas implica pensar la enseñanza desde una perspectiva problematizadora y hermenéutica.

La didáctica tiene que superar la mirada instrumentalista, y poder provocar la reflexión acerca de la enseñanza. *Pensar, analizar, visualizar las complejidades de la acción docente, sus atravesamientos sociales, institucionales, históricos, interpersonales, lingüísticas, psíquicas*[26].

La Didáctica como disciplina del campo pedagógico y por ende de las Ciencias Sociales, reconoce como objeto de estudio a la enseñanza desde una perspectiva teórico – epistemológica que no sólo permita apropiarse de determinados conceptos, categorías y teorías, sino comprender los tipos de razonamiento y lógicas que produjeron tales teorías.

Incorpora además una perspectiva de formación crítico social que genere espacios para la lectura comprensiva del presente, las principales problemáticas y desafíos actuales de la escuela y el lugar sociopolítico que juegan los trabajadores de la educación. Por ello el recorrido por esta unidad curricular se aborda a través de tres ejes que tensionan y problematizan el campo de la didáctica desde distintas miradas.

El estudiante podrá problematizar y construir herramientas teóricas- epistemológicas para pensar y diseñar propuestas didácticas, articulando los tres campos de formación.

[26] Aportes de los Institutos.

Ejes de Contenidos

La constitución del campo de la didáctica: problematización de la enseñanza como su objeto de estudio

Abordaje epistemológico de las Ciencias Sociales y la constitución de la didáctica como disciplina. Su objeto de estudio. Tradiciones en la configuración disciplinar de la didáctica.

Problematización del campo de la didáctica: relaciones y tensiones. El lugar de los sujetos, las prácticas y la escuela.

Curriculum como texto y contexto donde se desarrolla la enseñanza

Conceptualizaciones de curriculum. Enfoques teóricos actuales. Dimensiones políticas, sociales, filosóficas, pedagógicas, culturales, históricas y económica de un Curriculum. Construcción y desarrollo curricular: debates y tensiones. Contrato didáctico y transposición didáctica. Agenda pedagógica.

Configuraciones didacticas y práctica docente

Relación didáctica – práctica docente. El lugar del conocimiento, la teoría, la práctica de la enseñanza y el curriculum. Su vinculación con las teorías del conocimiento y la concepción del método.

El problema del conocimiento en la escuela. La transposición didáctica. La perspectiva de la complejidad. La construcción metodológica: propuestas Didácticas: Selección y organización de contenidos, articulación entre estrategias, contenidos, intencionalidades educativas e intereses de los estudiantes de la formación docente. La evaluación como parte del proceso de enseñanza: concepciones, enfoques.

Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Ediciones Morata, España.

BERTONI, A. (1997) *Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas.* Editorial Kapelusz, Bs. As.

CAMILLIONI, A. y otras; (2007) *El Saber didáctico.* Editorial Paidós. Buenos Aires.

CAMILLONI A, CELMAN S y otros: (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Editorial Paidós. Buenos Aires.

CAMILLONI A., EDELSTEIN, G. y otros, (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós Educador 1996

CHEVALLARD, Y. (1997) *La transposición didáctica*. Editorial Aique. Buenos Aires.

DE ALBA, A. (1995) *Curriculum, mito y perspectivas*. Miño y Dávila. Buenos Aires

DIAZ BARRIGA, A. (1991) *Didáctica, aportes para una polémica*. Capítulo 1: *Notas en relación con la didáctica*. Editorial Rei. Buenos Aires.

FREIRE, P Y GIROUX, H. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.

FREIRE, P. (2003) *Cartas a quien pretende enseñar* Siglo XXI Bs As.

FREIRE, P (1999) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. S XXI, Buenos Aires.

FREIRE, P (1993) *Pedagogía de la esperanza*. Editorial Siglo XXI. México.

GIROUX, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. Editorial Siglo XXI. Madrid.

LARROSA, J. (1997) *Escuela, poder y Subjetivación*. Ediciones de La Piqueta. Madrid.

LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós.

MATEO, J: (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Cuadernos de Educación N° 33. Editorial Horsori. España.

MEIRIEU, P. (2001) La opción de educar: Ética y Pedagogía. Editorial Octaedro.

MEIRIEU, P (2005) Carta a un joven profesor. Editorial Laerte.

MEIRIEU, P (1998) Frankestein Educador. Editorial Laerte.

PUIGGRÓS, A. (1995) *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Editorial Ariel. Buenos Aires.

SALEME, M. (1997) *Decires*. Narvaja editores. Córdoba.

SCHLEMENSON, S. (1996) *El aprendizaje: un encuentro de sentidos* .Kapelusz Bs. As.

TADEU DA SILVA, T. (1999) Documento de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum. Belo Horizonte, Autentica.

TERIGI, F. y DIKER, G. (1997) *La formación de maestros y profesores*. Hojas de ruta, Editorial Piados, Buenos Aires.

Oralidad, Lectura, Escritura y TIC

Formato: Taller

Carga horaria para el estudiante: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales

Carga para los docentes: 3 horas cátedra (Perfil Lengua) 3 horas cátedra (Perfil Tic)

Régimen de cursado: anual

Marco Orientador

Los procesos de lectura y escritura se vinculan con diferentes prácticas de lenguaje y pensamiento de acuerdo al ámbito o área de conocimiento y a los modos particulares de circulación de los discursos.

El ámbito de la Educación Superior no es una excepción: hay prácticas de lenguaje y pensamiento que le son propias, modos instituidos de circulación de la palabra, de validación de la misma, condiciones de producción y socialización de los conocimientos.

Proponer un taller de estas características en el comienzo de la carrera docente implica preguntarse cuál es la relación de la lectura, la escritura con el aprendizaje.

Leer y escribir son procesos cognitivos que se aprenden leyendo y escribiendo, y a partir de reflexiones posteriores sobre esas prácticas. Asimismo se hace necesaria una reflexión sobre los modos en que estos procesos se construyen en contextos y culturas diversas que evidencian el fenómeno de socialización tecnológica de las nuevas generaciones.

Desde esta perspectiva, el trabajo del Taller se orientará a que los alumnos desarrollen sus propios modos de construcción, organización y comunicación del conocimiento, ya que los modos de indagar, aprender y pensar en las distintas áreas están estrechamente vinculados con modos de leer y escribir, y con los soportes que se utilizan.

Por esta particular relación entre lectura, escritura y prácticas de oralidad con los modos peculiares de ser el discurso en las distintas áreas disciplinares, el trabajo sobre los discursos y los textos no puede estar desvinculado del contenido de los mismos, y se hace necesario el trabajo colaborativo con los docentes de las otras unidades curriculares, tanto en las actividades del taller, como en sus propias clases.

Ejes de contenidos

Lectura, escritura y oralidad académica

Escritura y lectura como procesos en relación con la subjetividad. Leer y escribir: prácticas históricas. Escritura académica: género discursivo, estilo, destinatarios, producción y revisión, documentación y referencias bibliográficas.

Lectura académica: exposición y argumentación. Textos, paratextos e hipertextos. Aspectos gráficos y soportes textuales.

La gramática en los procesos de lectura y escritura: su vinculación con la construcción de sentido. La normativa.

Tic y Educación

Las TIC, procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante. La relación entre las transformaciones sociales, políticas y culturales y los cambios tecnológicos. Comunicación y educación en el escenario actual.

Enseñanzas y aprendizajes en escenarios virtuales

Reconfiguración de las prácticas de lectura y escritura: nexos, conexión y tramas. Textualidad múltiple. Hipertexto electrónico.

Bibliografía

ALVARADO, M. Y OTROS (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Bs. As., FLACSO Manantial

ARNOUX, E., Y OTROS (1999). *Talleres de lectura y escritura*, Bs.As., Eudeba

ARNOUX, E., y otros (2002) *La lectura y la escritura en la Universidad*, Eudeba, Buenos Aires.

BAS A. y otros (2001) *Escribir: apuntes sobre una práctica*, Eudeba, Buenos Aires.

BLANCHE - BENVENISTE, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura,* Barcelona, Cedisa

BOMBINI, G. (2006). "Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural". En *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2006); *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Gránica, Bs As.

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires.

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Bs.As., Fondo de Cultura Económica.

CASSANY, D. (1998). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito.* Barcelona, Grào.

CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona, Anagrama

CASSANY, D. (2003) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona, Paidós.

CHARTIER, R. (1997); *Pluma de ganso, libro de letras, ojo de viajero*, Universidad Iberoamericana, México.

FERNÁNDEZ BRAVO, Á. y TORRE, C. (2003), *Introducción a la escritura universitaria*, Granica, Montevideo.

LANDOW, G (1995). *Hipertexto*, Paidós, Barcelona.

LARROSA J (1995) *Escuela, poder, subjetivación*, La piqueta, Madrid.

LARROSA J. (1996) *La experiencia de la lectura*, Laertes, Barcelona.

MILIAN M. Y CAMPS A (2000).*El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Homo Sapiens, Rosario.

ONG, W. (1987) *Oralidad y escritura, tecnología de la palabra*, FCE, México.

CASSANY, D. (2008) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula.* Buenos Aires: Paidós.

OLSON, D. y TORRANCE, N. (1998). *Cultura escrita y oralidad.* Bs. As., Gedisa

ONG, W. (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* México, Fondo de Cultura Económica, selección de páginas.

PÉTIT, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* México, Fondo de Cultura Económica

PETRUCCI, A. (1999) *Alfabetismo, escritura, sociedad.* Barcelona, Gedisa

R.A.E. (1999). *Ortografía de la lengua española.* Madrid, Espasa Calpe, selección de páginas.

R.A.E. (2009) *Nueva gramática de la lengua española.* Madrid, Espasa Calpe, selección de páginas.

CASTELLS, MANUEL (2005): *La era de la información", (volumen 1) Economía, sociedad y* cultura. *La sociedad en red.* Madrid: Colección Libros singulares.

CICALESE, GABRIELA (2010): *Comunicación comunitaria. Apuntes para abordarlas dimensiones de la construcción colectiva.* Buenos Aires: La Crujía. Apuntes de comunicación

HUERGO, JORGE (2000): *Cultura escolar, cultura mediática. Intersecciones.* Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. CACE.

KAPLÚN, MARIO (1994): "Del educando oyente al educando hablante", en *Perspectivas de la Comunicación. Educación en tiempos de eclipse.* Buenos Aires: Lumen Humanitas.

PISCITELLI, ALEJANDRO (1991). "La digitalización de la palabra. Metamedios, reestructuración del psiquismo y planetarización". Ponencia presentada al Seminario sobre Comunicación y Ciencias Sociales organizado por FELAFACS en Colombia, 1991. Citado por María Teresa Quiroz en "Educar en la Comunicación/Comunicar en la Educación", en *Comunicación y Educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica.*

PRIETO CASTILLO, DANIEL (2004): *La comunicación en la educación.* Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Quiroz María Teresa en VVAA, "Educar en la comunicación/Comunicar en la educación" en *Comunicación y Educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica.* Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. ISBN 950-698-011-X.

MC.EWAN Y KIERAN E. (Comps.) *La Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Amorrortu Editores, 1995.

MEIRIEU P. *El significado de educar en un mundo sin referencias.* Conferencia dictada el 27 junio 2006.Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, www.me.gov.ar/curriform/meirieu.html, 2006.

Corporeidad, Juego y Lenguajes Artísticos

Formato: Taller

Carga horaria para el estudiante: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj

Carga para los docentes: 2 horas cátedra (Perfil Educación Física), 2 horas cátedra (Perfil Artes Plásticas), 2 horas cátedra (Perfil Música)

Régimen de cursado anual

Marco Orientador

La cultura, dice Roland Barthes[27], es un campo de dispersión de los lenguajes, y el estallido de la llamada cultura de masas ha contribuido a profundizar su carácter heteróclito. En la sociedad de la cultura de masas, todo habla. La proliferación de significantes, la irrupción de nuevas concepciones estéticas y soportes derivados del desarrollo tecnológico hacen más compleja la reflexión sobre los diferentes lenguajes.

Asumir esta complejidad sin intentar reducirla o compartimentarla requiere una reflexión sobre los modos en que organizamos y significamos nuestras sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, a través de nuestras experiencias vinculares y sociales.

Este taller se orienta, entonces, a sensibilizar a los alumnos a partir de la experimentación con los diferentes lenguajes, a la frecuentación de diversas manifestaciones artísticas y a la reflexión acerca de cómo los nuevos modos de producción y circulación, así como la diversidad de soportes, generan relaciones inéditas entre cuerpo, lenguaje y percepción, social e históricamente situadas. Estos procesos tienen como propósito que los alumnos observen críticamente todas las configuraciones de movimiento y sentido socialmente valoradas, desnaturalizando las prácticas instituidas.

Es necesario desarrollar en la formación inicial una disposición lúdico motriz para la acción, expresión y comunicación que le permita a los estudiantes, a partir de sus recorridos experienciales, una comprensión de estos mismos procesos en sus prácticas pedagógicas.

El formato taller de esta unidad curricular ha de posibilitar que los diferentes lenguajes y disciplinas se integren total o parcialmente en torno a los ejes propuestos a partir de diferentes proyectos que diseñen e implementen los docentes responsables.

[27] **BARTHES R.** (2009). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura.* Paidós. Barcelona.

Ejes de Contenidos

La corporeidad: biografías e identidades

Cuerpo, vínculo y subjetividad. Condiciones materiales y simbólicas de producción de las prácticas corporales en los docentes. El cuerpo como construcción social, política y cultural. Diálogo entre sociedad y construcción de identidades. El sujeto como intérprete de sus propios procesos. El sujeto, sus procesos creativos a través del cuerpo, el juego, la imagen y la tecnología (percepción, sensibilidad, intuición, espontaneidad, creatividad e innovación).

Apertura a otros modos de comunicación y expresión

Disponibilidad corporal para jugar, expresarse, comunicarse, interaccionar colaborativamente, en cooperación y oposición. El carácter integrador del hecho estético. Nuevos lenguajes de expresión y comunicación corporal.

Prácticas pedagógicas y los distintos lenguajes

Creación y producción a través de diferentes lenguajes. Redescubrimiento en las relaciones de confianza y la producción de mensaje con intencionalidad expresiva y comunicativa. La identidad cultural vinculada con la sociedad actual y la institución educativa.

Bibliografía

AIZENCANG, N. (2005): *Jugar, aprender y enseñar.* Relaciones que potencian los aprendizajes escolares. Buenos Aires. Editorial Manantial.

ARNHEIM, R. (1962): *Arte y percepción visual.* Psicología de la Visión Creadora. Buenos Aires. Eudeba Ediciones.

BLEICHMAR, S. (2005): *La subjetividad en riesgo.* Buenos Aires, Editorial Topía.

BLEICHMAR, S. (2009): *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo.* Buenos Aires, Editorial Topía.

BOZZINI, F. y OTROS. (2000): *El juego y la música.* Buenos. Aires. Ediciones Novedades Educativas.

CALMELS, D. (2001): *Cuerpo y saber.* Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

CALMELS, D. (2001) *Del sostén a la transgresión.* Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

CASTAÑER BALCELLS, M. (COMP.) (2006): *La inteligencia corporal en la escuela*. Barcelona. Editorial Graó.

DIAZ GOMEZ Maravillas, R.; Galan, M. E. (2007): *Creatividad en educación musical*. España: Universidad de Cantabria. Fundación Marcelino Botín.

ELLIOT, E. (1998): *Educar la visión artística*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF.

FARRERAS, C. (2002): *Culturas Estéticas Contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Puerto de Palos.

FERNÁNDEZ, A. (2000): *Psicopedagogía en psicodrama*. Buenos Aires. Editorial Nueva Visión.

FREGA, A. L. (1980): *Creatividad musical: fundamentos y estrategias para su desarrollo, en colaboración con Margery M. Vaughan*. Buenos Aires: Edición DDMCA.

FREIRE, P. (2008): *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

FRIGERIO, G. y DIKER G. (Comp.) (2007): Educar: (sobre) impresiones estéticas. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

GAINZA, V. H. de (ed.) (1993): *La Educación Musical Frente al Futuro*. Enfoques interdisciplinarios desde la Filosofía, la Sociología, la Antropología, la Psicología, la Pedagogía y la Terapia. Buenos Aires: Ediciones Guadalupe.

GIRADEZ, A. (2005): *Internet y Educación Musical*. Barcelona: Ediciones Graò.

GÓMEZ, R. (2003): *El aprendizaje de las habilidades y los esquemas motrices en el niño y el joven*. Buenos Aires. Editorial. Stadium.

GRASSO, A. (2005) *Construyendo identidad corporal*. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.

GRASSO, A.; ERRAMOUSPE, B. (Colab.) (2005): *La corporeidad escuchada*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

MATOSO, E. (1996): *El cuerpo, territorio escénico*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

NAJMANOVICH, D. (2005): *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Bs. As. Editorial Biblos

NUN DE NEGRO, B. (2008): *Los proyectos de arte*. Enfoque metodológico en la enseñanza de las artes plásticas en el sistema escolar. Magisterio del Río de la Plata: Grupo Editorial Lumen.

OLIVERAS, E. (2007) *Cuestiones de arte contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Emecé editorial.

OLIVERAS, E. (2007) *Estética La cuestión del arte*. (3ra edición). Buenos Aires, Argentina: Emecé editorial.

OLIVERAS, E. (2009): La metáfora en el arte: retórica y filosofía de la imagen. (2da edición), Buenos Aires, Argentina: Emecé.

RASSKIN, M. (1994) *Música Virtual.* Sociedad General de autores de España. España: ANAYA Multimedia.

ROSBACO, C.I. (2000): *El desnutrido escolar.* Buenos Aires. Editorial Homo Sapiens.

ROSBACO, C.I. (2004): *Constitución del pensamiento relativamente autónomo: incidencia de la estructura narrativa.* Tesis doctoral Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Psicología. Instituto de investigaciones.

ROSBACO, C.I. *El docente como representante del otro social*: su función subjetivante. Ponencia Paraná, Entre Ríos, Colegio de Psicopedagogos.

SANTOS GUERRA, M. (1998): *Imagen y Educación.* Buenos Aires, Argentina: Editorial magisterio Río de la Plata.

SCHLEMENSON, S. (1995): *El aprendizaje un encuentro de sentidos.* Buenos Aires. Editorial Kapelusz.

SCHNITMAN, F. D. (1994): *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.* Buenos Aires. Editorial Paidós.

SIMMEL, G. (2003): *Estudios psicológicos y etnológicos sobre música.* Buenos Aires: Editorial Grao.

SKLIAR, C. (2009) *La obsesión de lo diferente.* Conferencia en el marco de la Jornada "Escuela, infancia y diversidad". Paraná.

SEGUNDO AÑO

Filosofía

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales
Régimen de cursado: anual

Marco Orientador

La filosofía, desde la racionalidad y la pasión, problematiza las grandes cuestiones que han afectado y afectan al sujeto, que se pregunta sobre el sentido y el fundamento de la existencia, exige un diálogo con las grandes corrientes del pensamiento que configuran la vida y las culturas de nuestra sociedad, poniéndonos en contacto con los pensadores-filósofos más importantes y sus reflexiones para encontrar, mediante la razón respuesta a los interrogantes que hoy planteamos.

Para poder concretar esta propuesta, las problemáticas se abordarán desde una lectura culturalmente situada. Esta forma de hacer filosofía permite mostrar que los sujetos no estamos aislados, sino incluidos en una compleja red de relaciones históricas, sociales, políticas, culturales que orientan y condicionan nuestro pensar.

Desde esta mirada, desde un análisis histórico y contextual de las corrientes del pensamiento más significativas, se pretende que la filosofía deje su huella en los estudiantes, que abra caminos al cuestionamiento, a la interrogación de nuestra propia realidad, buscando respuestas con fundamentos.

Las propuestas pedagógicas deberán asegurar el tratamiento interdisciplinario y contextualizado de los conocimientos de filosofía, y de esta manera articular conocimientos filosóficos con diferentes contenidos y modos discursivos en las ciencias naturales, humanas, en las artes y en otras producciones culturales: *La filosofía puede cooperar decisivamente en el trabajo de articulación de los diversos sistemas teóricos y conceptuales curriculares.*[28]

[28] **FEITOSA, CH. (2005)** Cuestiones filosóficas - metodológicas. Noveduc. N°169.

Ejes de Contenidos

Introducción a la Problemática filosófica

Configuraciones históricas, sociales, políticas y epistemológicas en relación a Sujeto, política, conocimiento, educación, ética y estética.

Historicidad del campo de la filosofía. Tensiones y debates actuales. Pensamiento latinoamericano.

Reflexión epistemológica: miradas acerca del conocimiento

La Epistemología diversos modos de abordarla. Perspectivas y análisis de las ciencias y el conocimiento. La situación actual de la epistemología: supuestos, debates y tensiones. Construcciones epistemológicas en el campo de la química.

Filosofía y Educación: entramados y sentidos

Experiencia. Saber. Herencias. Educación como deseo de conocer. Problematización de lo dado. Sentidos de educar. Supuestos epistemológicos y políticos en las prácticas docentes.

Bibliografía

ADORNO, T. (1931) La actualidad de la filosofía. Editorial Paídos.

ARENDT, H; (2007) *La condición humana.* Paidós. Buenos Aires. Gedisa.

CABANCHIK, S. (2000) *Introducción a la Filosofía.* Ed. Barcelona.

CARPIO, A. (2004) Principios de la Filosofia. Buenos Aires, Glauco.

DUSSEL, E. (1998) *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión.* Ed Totta. Madrid.

ELSTER, J. (1983) *Jvas amargas. Sobre la subversión de la racionalidad.* Península. Barcelona.

FEIMANN, J.P. (2006) *Qué es la filosofía.* Prometeo Libros, Buenos Aires.

FEITOSA, C. (2005) *Cuestiones filosóficas - metodológicas.* Noveduc. Nº169

FOUCAULT, M. (1999) La arqueología del saber. México DF, Siglo XXI editores.

GARCÍA CANCLINI, N. (1990) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México (Grijalbo).

HERLINGHAUS, HERMANN/WALTER, MONIKA. *(1994) Posmodernidad en la periferia. Enfoques latinoamericanos de la nueva teoría cultural.* Langer, Berlín.

HERNANDEZ PACHECO, J. (1996) *Corrientes actuales de filosofía.* Ed. Tecnos. Madrid.

KUSCH, R. (2011) Geocultura del hombre americano. Editorial Fundación Ross.

LOBOSCO, M. (2005) *Filosofía fuera de los muros.* Noveduc. Nº169

ONFRAY, M. (2005). Antimanual de Filosofía. Lecciones socráticas y alternativas. Madrid. EDAF

RICHARD, N. (1994) *Latinoamérica y la posmodernidad* en: Herlinghaus/ Walter (eds.) Posmodernidad en la periferia.

Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: anual

Marco Orientador

La Historia en tanto disciplina del campo de las Ciencias Sociales es un discurso acerca de los modos de configuración de las sociedades en el tiempo. Su denominación -historia- se refiere no solamente al nombre de la disciplina sino también a su objeto -la historia de los pueblos, de sus culturas, sus miedos, sus proyectos.

Es desde este espacio que intentaremos interpretar, comprender, reflexionar la Historia de Argentina y Latinoamérica incorporando los sujetos colectivos e individuales que fueron excluidos y silenciados. Apelaremos a los indicios, preguntas, sospechas que desde este presente nos permitan explicar los procesos históricos y su articulación con las biografías para que no se ignoren mas las contundencias de esos procesos en las biografías de otros y de nosotros, sin dejar de lado ningún relato oral o escrito, ya que las problemáticas y sujetos que la historia aún no ha narrado aparecen siempre en algún canto popular una copla o es escrita por un poeta que, sensible, siente la responsabilidad de escribir y contar.

Con la pretensión de creer en nuestro lugar protagónico y que junto a otros no somos meros espectadores, sino constructores de proyectos colectivos, donde las memorias individuales se aúnan en las memorias colectivas de los pueblos, reconocemos a la Historia como ciencia y a esta unidad curricular como crucial para comprender e interpretar el presente de Argentina y Latinoamérica allí incluida. Esto no significa de ninguna manera olvidar o menoscabar el

contexto internacional para explicar los procesos de construcción de las regiones económicas, los intereses políticos que intervienen en las decisiones de poder, la diferente percepción del tiempo, las desigualdades e injusticias que marcan las diferencias culturales y sociales. En consonancia con ello vincular el aula y su mundo con los otros mundos que interactúan construyendo las relaciones sociales que nos atraviesan y constituyen.

Ejes de Contenidos

Problemas teóricos, metodológicos e historiográficos en torno a la Historia Social y política de Latinoamérica y Argentina

Conceptualizaciones. Periodizaciones.

La disolución del orden colonial y el surgimiento de los Estados Modernos

Tipos de sociedades en el siglo XV: originarias y europeas. Dimensiones política, social, económica, ideológica-religiosa, técnico-científica y cultural. Conquista y colonización de América en el contexto de la expansión capitalista europea. El orden colonial y la resistencia de los pueblos originarios

Las revoluciones de independencia. Los proyectos de unidad continental. Formación de los Estados en el marco de la Revolución Industrial, el crecimiento del comercio internacional y las revoluciones democrático burguesas. El triunfo del librecambismo y la influencia decisiva de Inglaterra. Los Estados modernos constitucionales. El caudillismo. El Estado oligárquico. El conflicto social y la ampliación del principio de ciudadanía política.

La construcción de la democracia en las sociedades latinoamericanas

Contexto internacional de dos modelos en pugna (capitalismo y socialismo) y nuevos colonialismos. Modelos de acumulación y estructura social: modelo agroexportador, modelo de industrialización por sustitución de importaciones y modelo rentístico financiero. Movimientos sociales y políticos. Populismo y Estado de Bienestar. Decadencia de Inglaterra y emergencia de EEUU como nueva potencia mundial. Luchas y resistencias en el contexto de la Guerra Fría. Dictaduras y violación de los Derechos Humanos. Mestizaje e hibridación.

La transición democrática en América Latina y el Estado neoliberal

La herencia de las dictaduras militares. La transición a la democracia política. El neoliberalismo de los '90. Aumento de la pobreza y desigualdad social. Movimientos sociales e integración

latinoamericana. El fortalecimiento de los pueblos originarios. La especulación financiera y la crisis del orden económico mundial. Crisis del 2001. Movimientos sociales y proyectos latinoamericanos actuales

Bibliografía

BARRANCOS, D. (2008) *Mujeres entre la casa y la plaza.* Ed. Sudamericana. Bs. As.

BERTONI, L. y ROMERO, L. A.; (1995) *Una Historia Argentina* (12 tomos), Gramón Colihue, Bs. As.

BERGMAN, S. (2008) *Argentina ciudadana.* Ediciones B. Buenos Aires.

BOLIVAR, S. (1946) *Ideas políticas y militares.* Ed. Jackson. Buenos Aires.

CACIQUE SEATTLE Y OTROS; (2005) *Cartas por la tierra.* Longseller. Buenos Aires.

CASULLO, N. (2004) *Pensar entre épocas.* Grupo editorial Norma. Buenos Aires.

FANON, F. (2007) *Los condenados de la tierra.* Fondo de cultura económica. Bs Aires.

GALASSO, N. *J.J. (1986) Hernández Arregui: dèl peronismo al socialismo.* Ediciones del Pensamiento Nacional.

GALASSO, N. *J.J*; (2001) *La larga lucha de los argentinos. Y cómo la cuentan las diversas corrientes historiográficas.* Volver a soñar. Ed. de Pensamiento Nacional. Argentina.

GALASSO, N. *J.J*; (2003) *De la Banca Baring al FMI.* Ed. Colihue. Buenos Aires.

GALASSO, N. *J.J*; (2011) *Manuel Ugarte.* Ed. Corregidor. Buenos Aires.

GALASSO, N. *J.J*; (2006) *Perón. Tomo I y II.* Ed. Colihue. Buenos Aires.

GALEANO, E. (2004) *Memorias del fuego 1, 2 y 3.*Catálogos. México.

GALEANO, E*; (2003) Las venas abiertas de América Latina;* Catálogos. México.

GALEANO; (2004) *Úselo y tírelo.* Ed. Planeta. Buenos Aires.

GÁLVEZ, L. (1999) *Mujeres en la conquista.* Punto de lectura. Bs. As.

GÁLVEZ, L; (2001) *Las mujeres y la patria. Nuevas historias de amor de la historia argentina.* Punto de lectura.

GARABAGLIA, J.C. y FRADKIN R.; (1998) *Hombres y mujeres de la colonia.* Sudamericana. Buenos Aires.

GARCÍA, J.A. (1998) *La ciudad Indiana.* Ciudad Argentina, Bs. As.

GINZBURG, C. (2001) *El queso y los gusanos.* Península. Barcelona.

GINZBURG, C; *(2004) Tentativas.* Prohistoria ediciones. Rosario.

HOBSBAWM, E.; (2001) *Bandidos.* Critica. Barcelona.

HOBSBAWM, E.; (2003) *Rebeldes primitivos.* Crítica, Barcelona.

HOBSBAWM, E.; (1993) *Sobre la Historia.* Crítica, Barcelona.

HOLLOWAY, J. (2002) *Cambiar el mundo sin tomar el poder.* Universidad Autónoma de Puebla. Buenos Aires.

KUSCH, R. (1978) *Esbozo de una antropología filosófica americana.* Ed. Castañeda. Buenos Aires.

KUSCH, R. (1999) *América profunda.* Editorial Biblos. Buenos Aires.

LE GOFF, J. ;(1991) *El orden de la memoria.* Paidós. Barcelona.

LEVI, P.; (2001) *Los hundidos y los salvados.* El Aleph. Buenos Aires.

MARIÁTEGUI, J.C. (1979) *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana.* Serie popular Era. México.

MARTÍ, J. *(2005) Nuestra América.* Losada. Madrid, España.

MARTÍ, J. ;(1982) *Obras Completas*; editorial Letras Cubanas; La Habana.

MASSOT, V. (2005) *La excepcionalidad argentina.* Emecé. Buenos Aires.

MUÑOZ RAMÍREZ, G. (2004) *El fuego y la palabra.* Tinta limón. Buenos Aires.

NAVARRO, M. (Comp). (2002) *Evita. Mitos y representaciones.* F.C.E. México.

NIETZSCHE, F. (2003) *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida.* Biblioteca Nueva. Madrid.

PALACIOS, A. (1985) *Una revolución auténtica.* Ed. Teoría y práctica. Buenos Aires.

RIBEIRO, D. (1969) *Las Américas y la civilización.* Centro de Editores de América Latina. Buenos Aires.

RIBEIRO, D. (1971) *El proceso civilizatorio.* Centro de Editores de América Latina. Buenos Aires.

RICOEUR, P. (2008) *La memoria, la historia, el olvido.* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

RINESI, E. (1996) *El último tribuno.* Colihue. Buenos Aires.

RINESI, E. ;(2005) *Política y tragedia.* Colihue. Buenos Aires.

ROMERO, J.L. (2005) *Latinoamérica, las ciudades y las ideas.* Colección Historia y Cultura: Siglo XXI. Bs. As.

ROMERO, L.A.; (1996) *Volver a la historia.* Aique. Capital Federal.

ROMERO, L.A;(1983) *La experiencia feliz.* Ed. La Bastilla. Buenos Aires.

SORÍN, D; (2003) *Palabras escandalosas.* Sudamericana. Buenos Aires.

TERÁN, O. (2008) *Historia de las ideas en la Argentina.* Siglo XXI. Argentina

Psicología Educacional

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: anual

Marco Orientador

Esta unidad curricular tiene como principal objetivo aportar a los estudiantes una trama de conocimientos significativos para construir desde diferentes aproximaciones teóricas, conceptos y reflexiones acerca de los sujetos, su constitución, los modos de aprender, de conocer y de socializarse *en diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de los diferentes modelos psicológicos y de aprendizaje*[29]

Es necesario un debate profundo en la formación de los nuevos docentes que los lleve al conocimiento y a la reflexión sobre las transformaciones actuales y a los efectos de desubjetivación, observados en las nuevas formas de presentarse hoy las infancias, en las nuevas filiaciones de la identidades juveniles y en las configuraciones de los adultos.

Es necesario recuperar los nuevos modos de producción de las subjetividades y delinear otros escenarios posibles, buscar nuevas narrativas escolares, analizar nuevos sentidos de historias, de representaciones, que posibiliten a los niños, jóvenes y adultos encontrar sus propias significaciones en las diferentes formas de transitar sus vidas.

Pensar estas problemáticas desde la Formación General y desde la unidad curricular *Psicología Educacional* significa incluir nuevas perspectivas teóricas, categorías, conceptos y reflexiones para su análisis y un abordaje donde puedan entrecruzarse los aportes provenientes de los diferentes campos.

Ejes de contenidos

El campo de las Psicologías: aportes y debates epistemológicos

Abordajes según el campo, enfoques, teorías psicológicas, y sujetos que ellas definen. Historia de la relación psicología y educación: aplicacionismo y reduccionismo. Rupturas

[29]Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Campo de la Formación General, 2008: 19.

epistemológicas, continuidades y discontinuidades. Tensión entre la homogeneidad y la atención a la diversidad en la enseñanza escolar moderna.

El aprendizaje escolar: aportes desde las diferentes teorías

Las particularidades del aprendizaje y la construcción de conocimiento en la escuela. Conocimiento cotidiano, escolar y científico. Enfoques generales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. El proceso de aprendizaje: dimensiones afectivas, cognitivas, lingüística y social. Algunos criterios de progreso en el aprendizaje escolar: el desarrollo de formas "descontextualizadas" de uso de los signos y la creciente autonomía. Análisis de los dispositivos tipo "andamiaje".

Problemas y perspectivas teóricas: desarrollo, aprendizaje y enseñanza

Revisión de las perspectivas evolutivas. Critica a las visiones naturalistas del desarrollo.

Las miradas centradas en el sujeto, la interacción y el desarrollo. El sujeto epistémico: la construcción de las estructuras cognoscitivas. Estructura y génesis y los factores del desarrollo de la inteligencia. El sujeto sociocultural: aprendizaje desde la perspectiva cognitiva. Los procesos de razonamiento, aprendizaje y cognición. Sujeto psíquico: constitución del aparato psíquico: de-constitución originaria, la alteridad constitutiva, la intersubjetividad. La constitución del sujeto como sujeto del deseo. Los procesos inconscientes implicados en la relación docente – alumno: procesos de transferencias, identificación, sublimación. Análisis y comprensión de las problemáticas afectivas y socio- afectivas que se suscitan en la relación docente - alumno.

Prácticas educativas abordaje desde una perspectiva psicoeducativa

El problema de la motivación y el desarrollo de estrategias de aprendizaje autorregulado. Las interacciones en el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje. La variedad de modalidades de interacción docente. Interacciones docente – alumnos y entre pares.

Relación docente y alumno: asimetría y autoridad. Su influencia sobre la motivación y las posibilidades de apropiación e identificación. Concepciones sobre el fracaso escolar: aportes y discusiones

Bibliografía

AMBRAMOSKY, A. (2010) Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Paidos, Buenos Aires.

ARFUCH, L. (Comp.) (2005) *Identidades, sujetos y subjetividades.* Prometeo.

AUGÉ, M. (1996) *El sentido de los otros*, Paidós, Barcelona.

AUGÉ, M (2001) *Los no lugares.* Gedisa. Barcelona.

BLEICHMAR, S. (2005) *La subjetividad en riesgo.* Topía. Bs As.

BOURHIS, R. Y LAYTUS J. (Comps) (1996) *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos.* McGraw-Hill. Madrid.

BRUNER J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje.* Alianza. Madrid.

BRUNER J. *(1994) Realidad mental y mundo posibles.* Gedisa. Barcelona.

CARLI, S. (Comp.) (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad.* Editorial Santillana, Buenos Aires.

CALVO GARCIA, A. Cómo se mata a un niño para hacer un hombre. Asociación Antipatriarcal San Sebastián, Conferencia 26 de septiembre, 1989.

FERRY, G. (1997) *Pedagogía de la formación.* Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

FRIGERIO, G., DIKER G. (Comps.) (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Ediciones Novedades Educativas Bs. As.

FRIGERIO G., DIKER G. (Comps) (2008) *Educar: posiciones acerca de lo común.* Del Estante editorial. Bs. As.

FRIGERIO, G. y otros. (2002) *Educar: rasgos filosóficos para una identidad.* Santillana, Colección saberes claros para educadores. Buenos Aires.

FRIGERIO, G. (2004) *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad.* Ediciones. Nov. Educ. /Fundación CEM. Buenos Aires.

GARDNER, H. (1983) Teorías de la Inteligencias Múltiples. Editorial Paidós.

GVIRTZ, S. (Comp.) (2000) *Textos para pensar el día a día escolar.* Santillana. Bs. AS.

IMBERTI, J. (Comp.) (2006) *Violencia y escuela.* Paidós Bs. As.

KINCHELOE y STIENBERG (1999) *Repensar el Multiculturalismo.* Octaedro España.

LARROSA, J. y otros: (2001) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia.* Laertes. Barcelona.

LARROSA, J. (1995) *Escuela, Poder y Subjetivación*, Ediciones La Piqueta, Madrid, Cap. *Tecnologías del yo y educación.*

MORIN, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.

NUÑEZ, V. (1999) *Pedagogía Social. Cartas para navegar el nuevo milenio.* Santillana, Bs.As.

NEUFELD, M. R. y J. A. THISTED (Comps.) (1999) *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela.* Eudeba, Buenos Aires.

PERRENOUD, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar.* Morata. Madrid.

POZO, J.J. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Morata Madrid.

PUIGGRÓS, A. y CAGLIANO, C. (2004) *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina.* Homo Sapiens. Rosario.

ROSBACO, I. (2003) *Impacto de las políticas socioeconómicas en los procesos de desubjetivación en niños de contextos sociales vulnerables.* Charla debate dictada en la Facultad de Trabajo Social. Paraná, E.R.

SCHLEMENSON S. *El aprendizaje: un encuentro de sentidos.* Kapelusz Bs. As.

SKLIAR, C. (2005) *La intimidad y la alteridad (Experiencias con la palabra).* Miño y Dávila, Buenos Aires.

VIGOTSKY L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje.* Ediciones Fausto. Bs. As.

Educación Sexual Integral

Formato: Seminario – taller

Carga horaria: 2 horas cátedra semanales. 1 hora 20 minutos reloj semanales

Régimen de cursado: anual

Marco Orientador

Las políticas educativas vigentes consideran importante incluir en un proyecto curricular la educación sexual **integral** que articule aspectos epistemológicos, biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, religiosos, espirituales, jurídicos y pedagógicos.

Pensar en una educación sexual integral, interdisciplinaria, es superar el reduccionismo biológico y ubicarla como un eslabón relacional dentro de las diferentes culturas. Es dialogar con otros saberes, provenientes de la antropología, de las historiografías, de la biología, de la sexología, de las ciencias de la salud, de la ética, de la sociología, de la política, buscando comprender cuáles son las formas y las modalidades de relación consigo mismo y con los otros, por las que cada uno se constituye y se reconoce como sujeto.

Hoy se espera que cada docente pueda transmitir saberes sobre sexualidad. Para ello, durante la formación inicial, se hace necesaria la resignificación de los conocimientos acerca de la sexualidad y la genitalidad, de las conductas y prácticas sexuales, de las reglas y normas que se apoyan en instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas y médicas, de las subjetividades producidas desde este campo, y, de ese modo, estar en condiciones de analizar los contextos a los que se ha asociado históricamente la sexualidad y las prácticas discursivas que se fueron construyendo sobre ella.

Ejes de Contenidos

Pluralidad de enfoques sobre la sexualidad

Interpretaciones desde la sociología, antropología, historia y psicología. Enfoques actuales de la sexualidad. Represión, vigilancia, normalización. Maltrato, violencia familiar. Abuso sexual. Control y subordinación en las relaciones de género. Mercantilización.

Los saberes referidos a los cuerpos, la subjetividad y la sexualidad

Educación y promoción de la salud. Autoestima. Vínculos interpersonales y grupales, el género como categoría relacional en la historia. Mandatos culturales. Roles y estereotipos.

Educación sexual en la escuela

La escuela como lugar de construcción de subjetividades. La sexualidad como parte de la condición humana. Medios de comunicación y sexualidad. Responsabilidades y derechos. Desarrollo de la confianza, libertad y seguridad. La educación sexual como temática transversal en la Educación Secundaria.

Bibliografía

DARRE, S. *(2005) Sobre políticas de género en el discurso pedagógico. Educación sexual en el Uruguay a través del siglo XX.* Montevideo. Ediciones Trilce.

Documento:

ENTRE RÍOS, (2006) Res Provincial N° 0550.Programa de Educación Sexual Escolar. Paraná, E.R.

FOUCAULT, M. (1999.2006) *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica, Bs. As.

FOUCAULT, M. (2004) *Historia de la sexualidad*. Tomo 2: el uso de los placeres. Siglo XXI.2ª reimpresión Argentina

FREIRE, P. (1970) *Pedagogía del oprimido.*, Tierra Nueva, Montevideo.

GIBERTI, E; LA BRUNA DE ANDRA, L. (1993) *Sexualidades: de padres a hijos. Preguntas y respuestas inquietantes.* Paidós

MARGULIS, M y otros. (2003) *Juventud, cultura, sexualidad. Dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Bs. As.* Ed. Biblos.

POMIÉS, J. (1995) *Temas de sexualidad, informe para educadores*, Aique.

Provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. *Educación sexual en el sistema educativo entrerriano. Marco orientador. Programa de Educación Sexual Escolar.* Paraná, E.R. 2005-2006-2007.

REYBET, C; HERNÁNDEZ, A. (2007) *La/s sexualidad/es ¿tema de quiénes?* En El Monitor de la Educación. Mar-abr 2007. Año 5, N° 11.

VILLA, A. (2007) *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación.* Noveduc Serie Interlíneas. Buenos Aires.

Leyes

LEY N° 23.849 .Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño.

LEY NACIONAL N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires.

LEY NACIONAL N° 25.673: Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Buenos Aires.

TERCER AÑO

Historia de la Educación Argentina

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales
Régimen de cursado anual

Marco Orientador

La formación docente puede pensarse como un proceso reflexivo, entendido en un doble sentido. Por un lado, con la necesidad de generar en los sujetos involucrados un compromiso de activa reflexión acerca de sus prácticas y de los postulados teóricos subyacentes: lineamientos socio-políticos, concepciones pedagógicas, referentes filosóficos que demarcan la noción de sujeto que se nos impone. Por otro lado, despertar una actitud de búsqueda personal y colectiva que permita determinar las configuraciones emocionales, profesionales y autobiográficas que dan cuenta de los avatares previsibles de toda praxis.
En las trayectorias formativas de los futuros docentes la comprensión de las identidades, prácticas e ideas sobre la enseñanza, de las relaciones entre sociedad, estado y educación a la luz de los desarrollos históricos, sociales y políticos es fundamental para analizar el presente y pensar en posibles futuros.

Desde la perspectiva histórica se plantea la comprensión de la educación como producto de múltiples luchas, contingencias, arbitrariedades, legados y determinaciones. Se plantea un recorrido por la historia del pensamiento pedagógico que encuadra los escenarios en cada nivel formativo, los procesos y matrices de origen y constitución de los sistemas educativos, las historias escolares, locales y biográficas, fortaleciendo el lugar del docente como sujeto de conocimiento, como parte y hacedor de culturas.
Desde la perspectiva política y social se piensa en el análisis del rol del estado en la configuración de los sistemas educativos y de las políticas de formación docente, las normativas como construcciones epocales vinculadas a procesos históricos, institucionales, ideológicos y sociales.

Ejes de contenidos

Procesos, prácticas y discursos educativos en el escenario argentino y latinoamericano en los inicios del Sistema Educativo

Inicios del Sistema Educativo Argentino: la dimensión política de la educación. Estado y Educación. Papel del estado. Política nacional, federal y provincial. Desarrollo histórico de las principales corrientes políticas-pedagógicas. Marco normativo del Sistema Educativo: la Ley N° 1420 y la Ley Avellaneda. Configuración del discurso normalista en Argentina y Latinoamérica. Controversias y acuerdos con la iglesia. Consolidación del sistema de formación privada. Sistema Educativo Nacional: críticas y proyectos alternativos. Movimientos reformistas. Gremio docente: surgimiento y rol en la política educativa. Tensión entre Educación y trabajo. Educación Técnica: escuelas técnicas y universidad obrera. Proyectos educativos autoritarios.

Educación y democracia

Las Reformas Educativas en los años 90: Reconfiguración del Sistema Educativo Nacional. Ley Federal de Educación. El papel de los organismos internacionales. Reposicionamiento del papel del Estado como regulador y garante de la educación. La Ley de Educación Nacional N° 26.206. Modalidades de la educación. La Educación Secundaria: extensión de la obligatoriedad. La ley de Educación Técnico Profesional. Ley de Educación Provincial N° 9.890.

Bibliografía

ASCOLANI, A. (1999 (comp.): *La educación en Argentina. Estudios de Historia.* Rosario: Ediciones del Arca.

ASCOLANI, A. (2001) *La Historia de la Educación Argentina y la Formación Docente. Ediciones y demanda institucional*, en Revista Brasileira de História da Educação / SBHE N° 1, jan. / jun. 2001.

BADANO, M. del R. y HOMAR, A. (2007) *Pensar la formación docente, interrogantes en la construcción de nuevos sentidos.* Ponencia V Jornadas del área pedagógica. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes, UADER, E. Ríos.

BRASLAVSKY, C. (1980): *La educación argentina* (1955-80). El País de los Argentinos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

CHARTIER, A. M. (2008): *¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?*, Anuario de Historia de la Educación N° 9. Buenos Aires: SAHE/Prometeo.

CIRIGLIANO, G. (1969): *Educación y política: el paradojal sistema de la educación argentina.* Buenos Aires: Librería del Colegio.

CUCUZZA, H. R. (1996) (comp.): *Historia de la educación en debate.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

FEDLFEBER, M. (1998) *Estado, reforma educativa y políticas de formación docente en Argentina (1970-1997).* En Ponencia del IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. UCA, Chile.

FEDLFEBER, M. (2000) *Las políticas de formación docente: cuando la responsabilidad del estado deviene en obligación de los sujetos.* En Cuadernos de Educación, Año 2. N° 3, Escuela Marina Vilte, CTERA, Buenos Aires.

FURLONG, G. (1969): *Historia social y cultural del Río de la Plata* (1536-1810). Buenos Aires: Tipográfica Editora Argentina.

GVIRTZ, S. (1991): *Nuevas y viejas tendencias en la docencia* (1945-1955). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

MAYOCCHI, E. y Van Gelderen, A. (1969*): Fundamentos constitucionales del sistema educativo argentino.* Buenos Aires: Estrada.

OSSANNA, E. (1997): *Historia de la educación: pasado, presente y futuro.* Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación.

PUIGGROS, A. (1997*), La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo.* Editorial Galerna. Bs. As.

PUIGGROS, A. (2002) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente.* Editorial Galerna. Bs. As.

PUIGGROS, A. (Comp.) (1991) *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino.* Editorial Galerna. Bs. As.

VAZQUEZ, S. (2002) *El análisis de la coyuntura. Hacia un enfoque desde los sujetos sociales.* Edit. CTERA.

VAZQUEZ, S. (2004) *La escuela como territorio de intervención política* Edit. CTERA.

VÁZQUEZ, S. y BALDUZZI, J. (2000) *De apóstoles a trabajadores.* Historia de CTERA. Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Buenos Aires.

VIOR, S. y MISURACA, M.R. (1998) *Conservadurismo y formación de maestros.* En Revista Argentina de Educación. Año XVI, N° 25, Buenos Aires.

Sociología de la Educación

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado anual

Marco Orientador.

El trabajo docente es una práctica social enmarcada en una institución escolar, configurada por culturas, normas, historias, juegos de poder y atravesada por problemáticas familiares, socio-políticas y ambientales, y donde la tarea formativa está orientada hacia las nuevas generaciones.

En el marco de este contexto social y político, la comprensión de las teorías sobre lo social y lo educativo, de sus contextos de producción y de los discursos que disputan la hegemonía, es central para el posicionamiento ético-político del docente.

La perspectiva sociológica, desde los diferentes enfoques, permite interpretar la realidad socio-educativa, los conflictos de la sociedad contemporánea y el papel que juegan los procesos de escolarización en la reproducción del orden social o en la generación de nuevas experiencias educativas.

Pensar la educación y el entramado social que se manifiesta en los contextos de la sociedad, la escuela y el aula, desde las perspectivas del orden y del conflicto, complejiza el análisis del campo educativo y habilita para intervenir con propuestas dinámicas y significativas.

Desde esta unidad curricular, se pretende construir una trama conceptual que permita comprender la educación como práctica social e histórica; problematizar esas prácticas y las formas de representación que las atraviesan en un complejo escenario de crisis política, económica y socio cultural; facilitar un proceso colectivo que apunte a la apropiación crítica de categorías sociológicas que aporten a la comprensión de los desafíos que presenta la educación en la actualidad.

Ejes de contenidos

Introducción al pensamiento sociológico en Educación

La educación y la escuela en la Sociología de la Educación: un recorrido por cuestiones histórico - sociales y políticas a partir de su conformación. Sus preocupaciones actuales. Los movimientos sociales y la educación.

Las sociedades, las instituciones, las normas y los sujetos

La crisis de orden: la pérdida de sentido de las instituciones. La socialización en las teorías del orden. Los procesos de apropiación institucional. La sociedad como construcción social. La educación y la comunicación como dispositivos de producción de subjetividades

Los procesos de reproducción y producción social y cultural

Sociología política de los proyectos educativos. La función social del conocimiento. Campo de poder, educación y violencia simbólica en la escuela. La Nueva Sociología crítica de la Educación

Las prácticas escolares: vida cotidiana y ruptura de sentidos

Sociología de la vida cotidiana. Escuela y vida cotidiana. Las prácticas escolares: imaginario hegemónico, sentido común y conciencia práctica. Problemáticas socio-educativas: exclusión social, pobreza y deserción escolar desde un análisis socio-antropológico. La escuela como espacio de trabajo y *lugar de hospitalidad de los recién llegados*[30]. Modos de organización. Las normativas educativas como dispositivos de control de la salud de los/as docentes. Concepciones y supuestos acerca de los deberes y derechos escolares de los/as docentes. Tramitación institucional del malestar docente. El cuerpo pedagogizado de los/as docentes. Subjetividades. Relación de los cuerpos con el poder, la norma, los códigos, los sentimientos, su libertad.

Bibliografía

ALTHUSSER, L., (1971) *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, Anagrama. Madrid.

ARENDT, H. (2003) *Entre el pasado y el futuro.* Península. Barcelona.

BAUMAN, Z (2005) *Modernidad líquida.* FCE. Argentina.

[30] **FRIGERIO G. Y DIKER G.** (Comps) (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Noveduc. CEM.

BAUMAN, Z (2006) *Amor líquido. Acerca de La fragilidad de los vínculos humanos.* FCE. Bs. As.

BAUMAN, Z. (2006) *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias.* Paidós. Bs. As.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1986) *La construcción social de la realidad.* Amorrortu. Bs.As.

BOURDIEU, P Y WACQUANT, L. *Una invitación a la sociología reflexiva.* Siglo XXI. Bs. As. 2005.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* Ed. Laia, Barcelona.

BOURDIEU, P.(2007) *El sentido práctico.* Siglo XXI. Bs. As.

BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación Educativa en Argentina.* Grupo Editor latinoamericano. Introducción y Conclusiones.

DESSORS, D.; GUIHO BALLY, M. (1998) *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo.* Ed. Lumen Bs. As.

DURKHEIM, E. (1976) *Educación como socialización.* Ediciones Sígueme, Salamanca.

DUSSEL, I. (2002/3) *La gramática de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos en: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Historia de la Educación.* Anuario Nº 4. Buenos Aires. Prometeo.

DUSSEL, I. Y FINOCCHIO, S. (Comps.*) (2003) Enseñar hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis.* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

FELDFEBER, M. (Comp.), (2003) *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

FERNÁNDEZ ENGUITA, *M. (1990) La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo.* Siglo XXI. Madrid.

FILMUS, D. (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización.* Santillana. Buenos Aires.

FILMUS, D. (2003) *Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina* en: Revista del Colegio War. Año II, N°2.

FRIGERIO, G; DIKER, G (Comp.): (2005) *Educar, ese acto político.* Editorial del estante.

GENTILI, P y FRIGOTTO, G., (Comps) (2000) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo.* Buenos Aires, CLACSO.

GIROUX, H. (1985) *Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico,* en *Dialogando* Nº 10. Santiago de Chile.

GRASSI, E. (2003) *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I).* Espacio Editorial. Buenos Aires.

KAPLAN, C. (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas.* Miño y Dávila. Bs. As.

MARTINEZ, D; Y OTROS (1997) *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en* la *escuela.* Colección Triángulos Pedagógicos. Ed. Kapelusz. Bs.As. Año.

NASSIF, R. y otros (1984) *El Sistema Educativo en América Latina.* Ed. Kapelusz, Bs As.

PINEAU, P., DUSSEL, I. Y CARUSO, M., *(2001) La escuela como máquina de educar.* Paicós. Buenos Aires.

POPKEWITZ, T. (1988) *Los paradigmas en las Ciencias de la Educación: sus significados y la finalidad de la teoría*, Ed. Mondadori.

TADEU DA SILVA, T. (1999) *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo.* 2° Edición. Auténtica Editorial. Belo Horizonte.

TENTI; E. (Org.) (2003) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina.* IIPE-UNESCO. Buenos Aires.

TIRAMONTI, G. (Comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Manantial. Buenos Aires.

WEBER, M. (1986) *Economía y Sociedad.* FCE. México.

ZEMELMAN, H; y otros. (2004) *La Escuela como territorio de intervención política.* Buenos Aires, CTERA

Análisis y Organización de las Instituciones Educativas

Formato: Seminario - taller

Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra semanales. 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado anual

Marco Orientador

La presencia de este seminario en el campo de la formación general, tiene como propósito profundizar, recuperar y articular contenidos desarrollados en los tres campos: de la Formación General, de la Formación Específica y de la Formación en la Práctica Profesional. En él se pretende: promover el análisis de las institución educativa como objeto de conocimiento complejo y específico, favoreciendo la construcción de un conocimiento crítico y problematizador; brindar elementos teóricos conceptuales que faciliten la comprensión de las prácticas y dinámicas institucionales en contexto, a fin de poner en tensión la función social que cumple la escuela; identificar las tensiones propias de la dinámica institucional en la que se ponen en juego lo instituido y lo instituyente, las distintas miradas de los sujetos institucionales, los mandatos fundacionales, las expectativas, los proyectos, los valores, los modos de comunicación, las relaciones de poder; generar procesos colectivos de construcción de herramientas metodológicas para favorecer el análisis e interpretación de las instituciones educativas, en un contexto de crisis superando el reduccionismo de las concepciones administrativas y empresariales.

En esta unidad curricular se posibilita la construcción de conocimientos —dado que el seminario es un espacio teórico— como también alternativas de sensibilización —dado su carácter de taller— en el que se recuperen experiencias, entendidas como acciones de formación que posibiliten pensar la futura inserción laboral en diversidad de contextos y dinámicas institucionales, con diversidad de sujetos, normativas y problemáticas.

Es necesario que se prevean trabajos prácticos que impliquen la articulación de los contenidos con experiencias socio-culturales de las instituciones educativas y en el trabajo en terreno de las prácticas docentes

Ejes de contenidos

Distintas perspectivas teóricas que intentan explicar la institución educativa Abordaje histórico-social. Complejidad y especificidad de las instituciones educativas como construcciones sociales contextuadas y constitutivas de subjetividades. Categorías teóricas para analizar la institución: conocimiento, cultura, trabajo docente, conflictos, mediación, tiempo, espacio, poder, autonomía, comunicación.

La función social de la escuela secundaria

De la reproducción a la construcción crítica del conocimiento y la cultura. Características predominantes de la dinámica y cultura institucional. Estilos y producciones institucionales. Perspectivas de análisis. La institución como espacio de constitución de lo público. Nuevos escenarios: educación secundaria obligatoria. Marco Normativo. Educación Secundaria y sus Modalidades: sujetos y prácticas situadas.

Organización y democratización del currículum

El Proyecto Formativo Institucional como construcción colectiva. Características específicas de su función. Gestión Educativa. Definiciones, educativas y políticas, acordes al nivel. Evaluación de los procesos institucionales y sus estrategias.

Bibliografía

ALLIAUD, A. y DUSCHAYZTKY, L. (Comp.); (1993) *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

BELTRÁN L., SAN MARTÍN A. (1998) *Diseñar la coherencia escolar.* Colección Razones y propuestas educativas. Morata. Madrid.

BIRGIN, A. (1995) *Viejas y nuevas tensiones en el trabajo docente.* Documentos e informes de investigación. Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires.

CANTERO, G.; CELMAN, S. y otros. (2001) *La gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela.* Editorial Santillana. Bs. As.

CARBONELL SEBARROJA, J: (2001) *Volver a pensar la educación.* Volumen II. Congreso Internacional de Didáctica. Editorial Morata. Madrid.

DAVINI, C. y ALLIAUD, A. (1993) *Los maestros del siglo XXI.* Buenos Aires. Miño y Dávila.

DOMÉNECH, J. (1997) *La Organización del espacio y del tiempo en el centro educativo.* Editorial Graó. Barcelona.

ENRIQUEZ, E. (2002) *La institución y las organizaciones en la educación y la formación.* Ed. Novedades Educativas, Fac. Filosofía y Letras. UBA

EZPELETA, J. (1991) *Escuela y maestros: Condiciones del trabajo docente en Argentina* Bs. As. CEAL

FRIGERIO, G. y POGGI, M. (1996) *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos.* Santillana.

FRIGERIO, G: (1997) *De Aquí y de allá. Textos sobre la Institución educativa y su dirección.* Kapelusz. Bs. As.

FRIGERIO, G. y POGGI, M. y KORINFELD, D. (Comps) (1999) *Construyendo sobre el interior de la escuela.* C.E.M. Ed. Novedades Educativas. Argentina.

GAIRIN SALLÁN, J. (1994) *Los conflictos. En cuaderno de Pedagogía.* N° 222.

HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado* Editorial Morata. Madrid.

NICASTRO, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido.* Homo Sapiens, Rosario.

SAN FABIÁN MAROTTO, J. L. (1994) *La Participación. En cuadernos de Pedagogía* N° 222.

SANTOS GUERRA, M A (1993) *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares.* Akal. Madrid.

VÁZQUEZ, S. (1996) *De gestiones, demandas e instituciones*; Artículo en Revista Serie Movimiento Pedagógico N°4; CTERA; Bs. As.

CUARTO AÑO

Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: anual

Marco Orientador

El tema de los derechos humanos es hoy imprescindible en la agenda escolar; la formación de ciudadanos y de ciudadanas impone un sólido conocimiento de este problema.

Resulta ineludible vincular los derechos humanos y el estado; es en ese territorio que gozamos o somos privados de los derechos que éste crea y anula en distintos periodos históricos y distintas políticas. Aparece así la relación entre derechos humanos y la noción de vida, verdad, política, derecho (ley escrita, palabra que crea, representa, defiende desde lo simbólico aquello que creó).

Es la experiencia de los pueblos la que impone incorporar al curriculum estos conocimientos que tienen que ver con cuidar y proteger la dignidad humana. Es necesario reconocer el lugar especial que han tenido los Derechos Humanos en nuestra provincia como así también comprender el escenario histórico y social que les dieron lugar. Brindar los elementos políticos, epistemológicos y axiológicos que posibiliten la asunción de una ciudadanía plena, responsable y permitan crear, seleccionar e implementar estrategias metodológicas que garanticen la vigencia, defensa y promoción de todos y cada uno de los Derechos Humanos.

Este espacio no se limita a responder al aspecto didáctico del curriculum, sino que busca construir colectivamente, mediante acciones cotidianas que conjugan lo político, social, ético y la práctica docente entendida como práctica social, y otorgar el lugar que deben tener los derechos humanos.

Desde esta perspectiva es fundamental trabajar esta unidad curricular recurriendo a la multiplicidad de medios que posibiliten interpretar la realidad para comprenderla y debatirla desde una mirada crítica.

Ejes de contenidos

Los derechos humanos una mirada histórica

La historia de los derechos humanos. La justicia, la equidad y la solidaridad. La tolerancia, la diversidad y el pluralismo. La violencia simbólica, estructural y directa. La libertad positiva y negativa.

Ciudadanía: construcción y sentidos en la sociedad actual

Los estados de excepción: gobiernos autoritarios. Pertenencia, identidad y lucha por el reconocimiento. Autonomía, libertad y participación. Movimientos sociales, multitud, carácter político de la mera vida. Construcción, deconstrucción y reconstrucción del pacto social.

Derechos humanos, ética y ciudadanía: tensiones para pensar la educación y la práctica docente

Relaciones entre la ética y la educación. Posturas y reflexiones en relación a la tarea docente. Problemáticas actuales.

Bibliografía

ABRAHAM, T. y otros. (1995) *Batallas éticas*, Nueva Visión, Buenos Aires.

AGAMBEN, G. (2005) *Estado de excepción*. Homo Saccer, II, I. Adriana Hidalgo editora. Bs. As.

ARGUMEDO A. *y* otros, (1989) *Educación y derechos humanos. Una discusión interdisciplinaria.* Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

CONADEP, *(1985) Nunca más. Informe de La Comisión nacional sobre la desaparición de personas.* Eudeba. Buenos Aires.

CULLEN, C. (1997) *Las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós. Bs. As.

CULLEN, C. (2004) *Perfiles ético políticos de la educación*. Bs. As. Piados.

EQUIPO LATINOAMERICANO DE JUSTICIA Y GÉNERO. (2005) *Informe sobre género y derechos humanos.* Editorial Biblos. Bs. As.

FOUCAULT, F., (1989) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Siglo XXI, Buenos Aires.

FOUCAULT, F, (1990) *La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación.* La Piqueta, Madrid.

FOUCAULT, F, (1991) *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa, Barcelona.

FOUCAULT, F, (1975) *La microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid.

FOUCAULT, F, (1983) *El discurso del poder*, Ediciones Folios, México.

FOUCAULT, F, (1993) *Genealogía del racismo*, Altamira, Montevideo.

HELLER, H y otros., (1995) *Biopolítica. La Modernidad y la liberación del cuerpo.* Península, Barcelona.

KLAINER, R. y otros. (1988) *Aprender con los chicos. Propuestas para una tarea docente fundada en los derechos humanos.* Editorial Movimiento ecuménico por los derechos humanos. Buenos Aires.

LEVI, P. (2006) *Historias naturales.* Editorial El Aleph. Barcelona.

LEVI, P (2006) *Trilogía de Auschwitz.* Editorial El Aleph. Barcelona.

NEGRI, A. *Job (2002) La fuerza del esclavo.* Paidós, Bs. As.

OEA, (1970) *Comisión Interamericana de Derechos Humanos, ¿Qué es y cómo funciona?*, Editorial de la Secretaría General de la OEA, Washington.

ONFRAY, M. (2005) *Antimanual de filosofía.* Lecciones socráticas y alternativas. Edad Ensayo. Madrid.

ONFRAY, M (2000) *La construcción de uno mismo. La moral estética.* Perfil libros. Bs. As.

ONFRAY, M (2007) *La potencia de existir. Manifiesto hedonista.* Colección ideas. Ediciones de la flor. Bs. As.

SARAMAGO, J., (2005) *Ensayo sobre la ceguera*, Alfaguara, Buenos Aires.

SARAMAGO, J (2007) *Ensayo sobre la lucidez,* Alfaguara, Buenos Aires.

Documentos

Constitución Nacional

Constitución Provincial

Declaración Universal de los Derechos Humanos

Ley Nacional Nº 25.633

Ley Provincial Nº 10.178

- **CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA**

> *Si queremos entender la educación como un proceso que va más allá de la adquisición de conocimiento o logro de competencias, y pensarla en relación con los actos de significación que afectan la formación de los sujetos, es necesario precisar qué se entiende por sujeto, su relación con el mundo y con los otros, y el modo en que define su identidad. M. E. Candioti de De Zan.*

El campo de la formación específica, en primer lugar, se construye en torno a la centralidad del sujeto, ¿quién es el que aprende?, ¿qué aprende?, ¿cómo lo hace? Se piensa al sujeto en una doble dimensión: los estudiantes futuros formadores y los estudiantes que éstos formarán.

Esta centralidad obedece a que pensamos el conocimiento desde el sujeto como productor y creemos que es necesario volver la mirada a algunas tradiciones que la racionalidad logocéntrica no ingenuamente excluyó.

En segundo lugar proponemos pensar la problemática del objeto de estudio de cada una de las disciplinas que forman el campo desde una perspectiva histórica que incluya la reflexión epistemológica, para comprender cómo cada una de las matrices disciplinares explica, interpreta y describe de un modo diferente al sujeto, a la sociedad y al ambiente.

En tercer lugar será necesario definir las características de la producción del conocimiento social, y el lugar que ocupa en esta reflexión la noción de experiencia, en torno a la que articulamos la relación entre el sujeto, los otros, y el mundo.

También es necesario reconocer los marcos de producción y las tradiciones de disciplinas y conceptos que nos permitan pensar nuestros procesos sociales, ya que los contextos de producción son parte del objeto.

Si consideramos que la construcción del objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas tiene fuertes implicaciones epistemológicas y que en ella subyace una serie de presupuestos teóricos, es necesario pensar que la didáctica específica debe guardar coherencia con esos planteos y evitar la descontextualización de los contenidos seleccionados.

Todo debate acerca de la didáctica termina por remontarse al *para qué* de este saber. La superación de los límites que supone el modelo didáctico desprendido de un modelo de conocimiento de orientación positivista conduce a una puesta en evidencia del compromiso ideológico de aquellos contenidos que enseñamos, y el modo en que los presentamos. Las

ciencias constituyen un saber demasiado relevante para la autocomprensión del hombre y su entorno, y demasiado importante en la habilitación de nuestros alumnos para sentirse parte activa de la sociedad como para dejar de apreciar el efecto que provocan los modos de constituirse su discurso y crear efecto de verdad.

Por eso sostenemos que las disciplinas científicas deberían presentarse como un discurso abierto a recibir el aporte de sentido y significaciones diversas, que enriquezcan la perspectiva de las acciones humanas. Esto requiere que en todas las materias de la formación específica se involucre la reflexión acerca de los usos de la lengua, las características de los textos, los posicionamientos discursivos, y los modos de construir sentidos propios de cada una de ellas. Es el aporte que una reflexión acerca del entramado discursivo de las ciencias puede hacer a la didáctica actual. La enseñanza de la Química en el nivel secundario presenta nuevos desafíos ante las actuales finalidades de la educación secundaria, como lo son: la formación propedéutica, la preparación para el mundo del trabajo y el desempeño ciudadano de los estudiantes.

La búsqueda de la inclusión, permanencia y egreso de los estudiantes, genera tensiones, demandas y por ende compromiso ético en las instituciones educativas.

Atendiendo a lo anterior, es necesario problematizar y resignificar el lugar de la formación docente en la construcción de saberes respecto no sólo a lo disciplinar –tecnológico, sino también a las características de la nueva escuela secundaria obligatoria, de los estudiantes secundarios – adolescentes, jóvenes y adultos – y a las posibilidades de su generación.

Para que tenga lugar este proceso y resultado esperado, es necesario que en la formación inicial se conformen verdaderas comunidades de aprendizaje, en las cuales la construcción de saberes sea un ejercicio y práctica sostenida y permanente en forma conjunta. Sólo la vivencia de este proceso posibilitará por parte de los futuros docentes el acompañamiento en la construcción de conocimientos de otros.

En este diseño curricular, para la configuración de las diferentes unidades curriculares se ha tenido en cuenta como marcos prescriptivos al Proyecto de Mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario de Química (INFOD), los NAP de Química para la Formación General del Ciclo Orientado , los Marcos de Referencia de la Orientación Ciencias Naturales y el Diseño Curricular del Ciclo Básico y Orientado de la Educación Secundaria Orientada y de la ESJA de la provincia de Entre Ríos.

Esta propuesta curricular concibe a la química como una actividad humana, de carácter provisorio, que forma parte de la cultura, con su historia, sus consensos y contradicciones, sus

modos de producción y validación del conocimiento, buscando modelos prescriptivos que incorporan el azar y la indeterminación. Trabaja con tres niveles de representación: macroscópico, microscópico y simbólico.

Las unidades curriculares que conforman el diseño han sido pensadas teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, las ramas de la Química y la finalidad de su enseñanza que es la alfabetización científica para todos y todas. Han sido secuenciadas a lo largo de los cuatro años de la carrera en orden creciente de complejidad.

Los ejes de contenidos de las diferentes asignaturas, talleres y seminarios se han construido teniendo en cuenta los siguientes núcleos que involucran aquellos saberes que los futuros profesores deberían construir en su formación inicial para poder enseñar Química:

- Estructura de la materia
- Transformaciones de la materia y energía
- Química en contexto

Se han seleccionado los contenidos considerando como criterios: la relevancia científica (perspectiva disciplinar), relevancia funcional y social (perspectiva del estudiante) y pertinencia a los documentos curriculares y características de los profesorados de la provincia (perspectiva del contexto).

Es importante tener en cuenta en el desarrollo de este currículo, la integración de aplicaciones y recursos TIC como herramientas potenciadoras de la enseñanza y el aprendizaje dando lugar a la realización de propuestas educativas enriquecedoras.

Además de lo expuesto anteriormente, es relevante que en el desarrollo de las unidades curriculares se brinde un espacio para la discusión acerca de las experiencias que deben transitar los estudiantes para aprender química y para enseñarla. Se presenten los contenidos contextualizados en cuanto a las evidencias experimentales, a su génesis histórica y a sus aplicaciones en la vida diaria, contemplando el carácter humanístico de la ciencia y sus implicaciones sociales.

Es también importante, en el marco de la indagación científica, que los estudiantes trabajen en forma colaborativa los procedimientos y actitudes científicas como: la formulación de hipótesis, el planteo y elaboración de estrategias para resolver problemas, la búsqueda sistemática de informaciones pertinentes, la confrontación de ideas, la búsqueda de pruebas para argumentar y sostener explicaciones, la flexibilidad para renunciar a hipótesis planteando otras, la

comprensión y utilización de las técnicas de laboratorio, la valoración de los datos experimentales, la evaluación de métodos a emplear y sus aplicaciones, el rigor y la precisión científica en diálogo con la incertidumbre y el azar, el uso y/o desarrollo de simulaciones y de modelizaciones en soporte físico y digital, como también el desarrollo habilidades cognitivas y metacognitivas que posibiliten un pensamiento crítico y reflexivo, entre otros.

Es necesario destacar que para la realización de esta propuesta se ha tenido en cuenta las finalidades de la formación docente y el perfil del egresado en el marco general.

PRIMER AÑO

Química General

Formato: Asignatura

Asignación horaria: 6 horas cátedra semanales / 4 horas reloj semanales.

Régimen de cursado anual

Marco Orientador.

Esta unidad curricular inicia el recorrido específico de la formación disciplinar y los diálogos con otros campos del saber para ofrecer un panorama general de la Química, entendida como una ciencia de carácter provisorio que estudia las propiedades, la estructura, las transformaciones y la síntesis de los materiales y sustancias como también la energía puesta en juego en dichos procesos. En ella existen tres niveles interpretativos: macroscópico, microscópico y simbólico que responden a una lógica determinada de comunicación.

Atendiendo a lo anterior se propone abordar, poniendo énfasis en las problemáticas sociales del contexto, el estudio de los materiales desde el nivel macroscópico para luego introducirse en el sub-microscópico y en el simbólico, estableciendo posteriormente un continuo diálogo entre ellos. Para atender a lo anterior es relevante la inclusión de las TIC.

El abordaje de la Química General sienta las bases para una posterior complejización en otras unidades curriculares respecto a las relaciones existentes entre las propiedades, estructura, transformaciones de las sustancias inorgánicas y orgánicas en la vida contemporánea. Posibilita la comprensión de las múltiples interacciones entre partículas, los distintos niveles de representación e interpretación de la materia teniendo en cuenta los aspectos empírico, social, metodológico y contraintuitivo de las ciencias.

Los contenidos se organizan alrededor de metaconceptos, tales como; organización, interacción, cambios, diversidad y unidad. Es necesario señalar que los mismos se plantean en relación al problema que dio origen a su aparición, como consecuencia de las hipótesis y teorías que se construyen para interpretarlo.

Se sugiere que de las 6 horas cátedra de Química General, se destine entre un 30 y 40% a trabajos de laboratorio, entendidos no como simples actividades demostrativas sino como posibilitadores de la construcción de saberes a partir del abordaje de los procedimientos y actitudes propias del quehacer científico.

Ejes de contenido

La Química como actividad humana

Las características de la química como ciencia. El desarrollo de los conocimientos químicos y las implicancias en la sociedad y el ambiente. Niveles interpretativos de la Química. Líneas actuales de investigación en Química.

Relaciones entre la utilización de los materiales y sustancias en la vida contemporánea, las propiedades, la estructura y clasificación

.Materia y energía Expresiones y mediciones directas e indirectas de propiedades macroscópicas, clasificación y métodos de separación y fraccionamiento de sistemas materiales. Naturaleza eléctrica de la materia. Teoría atómica de Dalton y Teoría atómico-molecular de Avogadro.

Recorridos y lenguajes en la caracterización de una sustancia

Análisis cualitativo y cuantitativo. Determinación de las fórmulas empíricas y moleculares. Estequiometría de composición. Nomenclatura de sustancias inorgánicas y orgánicas.

Relaciones entre las propiedades, los modelos atómicos y las interacciones entre partículas

Modelos atómicos pre-cuánticos a lo largo de la historia. Introducción al modelo cuántico. Configuración electrónica. Clasificación y propiedades periódicas de los elementos. Teorías de enlaces químicos de sustancias inorgánicas y orgánicas. Propiedades específicas de sólidos, líquidos y gases. Propiedades generales y coligativas de las soluciones.

Estudio sistémico de las reacciones químicas

Leyes ponderales y volumétricas de las reacciones químicas. Estequiometría de reacción. Energía interna y variables de estado. Entalpía. Calor de reacción. Entropía. Energía libre. Criterio de espontaneidad de las reacciones. Cinética de las reacciones Equilibrio químico: ácido-base, hidrólisis y precipitación. Clasificación de reacciones: combinación, desplazamiento, descomposición, metátesis y óxido-reducción.

Bibliografía

ATKINS, P. Y otro. (2003): *Química: Moléculas, materia, cambio.* Barcelona. Ediciones Omega.
BROWN, J. (2000): *Fundamentos de Química.* Barcelona: Editorial Pearson.
CHANG, R. (1999): *Química.* México: Editorial Mc Graw Hill.
ALBERTS, B y otros. (2007): *Biología Molecular de la Célula.* Barcelona. Omega.
CHRISTEN H. R. (1998): *Fundamento de la Química General e Inorgánica.* Barcelona. Reverte.
PETRUCCI, R.H. y otro (2003): *Química general.* Volumen I y II. España. Editorial Prentice Hall.
PLIEGO, O. (2008) *Química General para Ingenierías y Ciencias Exactas.* 1ª edición. Rosario. Imprenta Magenta.
WHITTEN, K. Y otros. (1998): *Química General.* México: Mc Graw Hill.

Física I

Formato: Asignatura.
Asignación horaria: 3 horas cátedra semanales / 2 horas reloj semanales
Régimen de cursado: anual

Marco orientador

La Física como ciencia experimental en constante progreso, al estudiar la estudia los cambios y fenómenos del universo en los que no se producen modificaciones íntimas en la estructura de la materia brinda los medios para relacionar, interpretar e inclusive prever y explicar los fenómenos naturales y artificiales evitando de esta manera un reduccionismo.

En esta unidad curricular se intenta atender las necesidades actuales en este campo del saber; las relaciones entre los distintos contenidos y los fenómenos de la vida contemporánea; promover la integración de las TIC para la apropiación de saberes; interpretar sistemáticamente el rango de validez de las leyes físicas; analizar los aspectos históricos y epistemológicos de las construcciones científicas; facilitar herramientas básicas para la toma de decisiones reflexivas antes problemas sociales y provocar el deseo de seguir aprendiendo.

Atendiendo a lo anterior en esta asignatura se consideran las propiedades generales de los materiales que favorecen la comprensión de los comportamientos de sólidos y fluidos; los fenómenos térmicos que incluyen las propiedades de la energía que posibilitan la introducción a la Termodinámica.

Se propone iniciar el abordaje de los temas desde lo fenomenológico para llegar a la conceptualización de las ideas, utilizando en la resolución de problemáticas cuantitativas los cálculos matemáticos como una herramienta que posibilite la modelización y conlleve a la construcción de saberes.

Es necesario señalar que de las 3 (tres) horas cátedra de Física I, entre un 30 y 40% es destinado a trabajos de laboratorio, no como simples actividades demostrativas sino como posibilitadoras de la construcción de saberes a partir del trabajo con los procedimientos y actitudes propias del quehacer científico.

Ejes de contenido

La Física una ciencia experimental en continuo progreso

Las características de la Física como ciencia. El desarrollo de los conocimientos físicos y las implicancias en la sociedad y el ambiente Diálogo de la Física con otros campos del saber de las Ciencias Naturales. Líneas actuales de investigación. Clases, medición y unidades de magnitudes físicas. Mediciones directas e indirectas. Estimaciones y errores. Sistema Internacional de unidades. Sistema Métrico Legal Argentino. Principio de homogeneidad dimensional.

Comportamiento de los sólidos

Propiedades generales y específicas de los sólidos. Fuerzas e interacciones. Leyes de Newton. Trabajo y energía. Propiedades mecánicas de los materiales. Cinemática. Dinámica. Ondas mecánicas .Sonido.

Comportamiento de los fluidos

Propiedades generales y específicas de líquidos y gases. Leyes de los gases. Fluidos en reposo. Flujo de fluidos ideales. Fluidos viscosos. Principios de la hidrostática. Dispersiones homogéneas y coloidales. Cambios y diagramas de fases.

Fenómenos térmicos

Propiedades de la energía. Termometría. Calorimetría. Introducción a la Termodinámica.

Bibliografía

ALONSO, M. (2000): *Física*. U.S.A.: Addison-Wesley Iberoamericana.

BONJORNO, J. Y OTROS. (2005): *Física.* Sao Paulo: FTD Ediciones. GETTYS Y OTROS. (1992): *Física clásica y moderna*. Méjico: Mc Graw Hill.

HEWITT, P. (2001): *Física Conceptual*. México. Addison-Wesley Longman.

KENNETH WARK Y OTRO. (2001): *Termodinámica*. Madrid: Mc Graw Hill. PEÑA SAIZ, A Y OTROS. (1994): *Curso de Física*. C.O.U. Madrid: Mc Graw Hill.

RESNICK, R; HALLIDAY, D. (1984*): Física*. Parte I. México. Continental.

SERWAY, R. y otro. (2003): Física. *Madrid*: Thomson Paraninfo. S.A.

TIPLER, P. (2003*): Física para la Ciencia y la Tecnología*. Argentina: Edit. Reverte. S.A.

Matemática I

Formato: Asignatura.

Asignación horaria: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales.

Régimen de cursado: anual

Marco Orientador

La Matemática ofrece un lenguaje simbólico y una serie de conceptos y operaciones que permiten expresar las relaciones existentes entre las variables que aparecen en los diversos modelos de la Química. Podemos describir fenómenos químicos aplicando conceptos y entidades matemáticos al modelo que adoptemos para tal fin.

Esta unidad curricular aborda la Matemática en tanto disciplina que, a través de su lenguaje, sus entes abstractos y sus sistemas deductivos, ofrece un marco propicio para la formulación y el desarrollo de modelos destinados a describir e interpretar fenómenos y procesos del mundo químico y tecnológico. Se ocupa del lenguaje y de los conceptos matemáticos básicos que resultan relevantes para la construcción de dichos modelos.

En ese orden, los fenómenos y procesos que constituyen el objeto de estudio de la Química serán los que aporten las problemáticas a partir de las cuales emerjan las nociones matemáticas, justificando así su formulación, sus desarrollos conceptuales y técnicos.

El tratamiento de los contenidos matemáticos es guiado por el propósito central de acceder a formas de descripción de las situaciones seleccionadas como una manera de ampliar el conocimiento hacia horizontes químicos modelizables desde la Matemática.

- **Ejes de contenido**

Los conjuntos numéricos y sistemas de ecuaciones

Propiedades elementales de las operaciones en cada conjunto. Los campos numéricos y sus operaciones en relación la resolución de ecuaciones e inecuaciones algebraicas y trigonométricas. Matrices y determinantes. Sistemas de ecuaciones lineales.

Los conjuntos, las relaciones y las funciones como herramientas de modelización.

Tipos principales de funciones: lineales, cuadráticas, racionales, exponenciales, logarítmicas, trigonométricas por tramos. Propiedades y representaciones para la formulación de Modelos Matemáticos. Operaciones con funciones. Clasificación. Función inversa. Composición.

Elementos de geometría plana y del espacio

Vectores en el plano y el espacio

Modelos matemáticos del Análisis: Funciones de variable real. La función como herramienta de modelización. Las nociones de límite y continuidad.

Bibliografía

ÁLVAREZ, E.; VECINO, M.; OLIVER, M. (2012). *Temas de Álgebra*. Primera parte. Editorial Red Olímpica.

BECKER, M.; PIETRECOLA, N.; SÁNCHEZ, C. (2001). *Aritmética*. Editorial Red Olímpica.

BOCCO, M. (2010). *Funciones Elementales para construir modelos Matemáticos*. Colección: Las Ciencias Naturales y la Matemática. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Ministerio de Educación de la Nación.

ALEXANDER, D.; KOEBERLEIN, G. (2010). *Geometría*. 4ta Edición. Editorial Cengage Learning.

AMSTER, P; PINASCO, J. (2009). *Las Geometrías*. Colección: Las Ciencias Naturales y la Matemática. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Ministerio de Educación de la Nación.

BALDOR, AURELIO. (2008). *Geometría y Trigonometría*. 2da. Edición. Editorial C.E.C.S.A.

CLEMENS, S; O'DAFFER, P. (1998). *Geometría con aplicaciones y solución de problemas.* Editorial Addison Wesley Longman

GONZALEZ MANTEIGA, M. (2003). *Modelos matemáticos discretos en las ciencias de la naturaleza*. Editorial Diaz de Santos.

GROSSMAN, STANLEY. (2008). *Álgebra Lineal.* 6ta Edición. Editorial Mc Graw Hill.

KIM SHRYOCK-BOYKE. (2011). *Introducción a la geometría plana*. Editorial Pearson Educación.

KOLMAN, BERNARD. HILL, DAVID. (2006). *Álgebra Lineal*. 8va. Edición. Editorial Prentice Hall.

KOZAK, ANA. (2007). *Nociones de Geometría Analítica y Álgebra Lineal*. 1ra. Edición. Editorial MCGRAW-HILL

LARSON, RON. (2012). *Trigonometría.* 8va. Edición. Cengage Learning.

LAY, DAVID. (2007). *Álgebra Lineal y sus Aplicaciones* - 3era Edición. Editorial Pearson Educación.

MARSDEN, JERROLD. (2004). *Cálculo vectorial.* 5ta Edición. Editorial Pearson Educación.

NILES, NATHAN. (2000). *Trigonometría plana*. Editorial Limusa.

RAYA, A.; RIDER, A.; RUBIO, R. (2007). *Álgebra y Geometría Lineal*. Editorial REVERTE.

STEWART, JAMES. (2007). *Precálculo. Matemáticas para el Cálculo.* 5ta. Edición. Editorial Cengage Learning.

SULLIVAN, MICHAEL. (2006) *Álgebra y Trigonometría*. 7ma Edición. Editorial PEARSON ADDISON-WESLEY.

SWOKOWSKI E.; COLE J. (2011). *Álgebra y Trigonometría con Geometría Analítica*. 13ª. Edición. Editorial Cengage Learning.

SWOKOWSKI E.; COLE J. (2011). *Trigonometría*. 9na. Edición. Editorial Thomson

Ciencias de la Tierra

Formato: Asignatura- taller.

Régimen de cursado anual

Asignación horaria: 3 horas cátedra semanales / 2 horas reloj semanales

Marco Orientador

La unidad curricular Ciencias de la Tierra considera a la Tierra como un sistema en constante intercambio de materia y energía, como parte constituyente del todo y un todo potencialmente en cada una de las partes y concibe al hombre intrínsecamente relacionado e interdependiente de todo lo existente.

Las Ciencias de la Tierra en el ámbito educativo surgen con la finalidad de que todo ciudadano tenga conocimientos sobre los fenómenos naturales de origen geológico y las interacciones entre los mismos, tanto en su origen, intensidad y distribución, como así también en su secuencia cronológica

Los cambios y procesos, (tanto los llamados "naturales" como los llevados a cabo por los hombres), observados en el presente, son la claves para comprender la historia de la Tierra y a la vez, predecir futuras transformaciones del paisaje en las diferentes regiones y el impacto en la biodiversidad.

Los problemas del suelo, del aire, del agua, por ejemplo, no son ajenos al de la territorialidad, la contaminación y el acceso al agua potable, por lo que sería un reduccionismo tratar las problemáticas ambientales sin llegar a analizar los conflictos o polémicas que presentan las mismas, la dimensión ética y cultural de la distribución y la llamada "explotación" de los distintos recursos.

El formato de asignatura-taller permite que, desde este espacio, se puedan construir los conocimientos contrastando discursos y prácticas, de modo colaborativo y crítico, analizando, reflexionando y produciendo material, sea de divulgación, de interpelación, de información, etc., o bien a través de otras actividadescreativas.

Ejes de contenidos

Configuraciones acerca de las Ciencias de la Tierra

Construcción del objeto de estudio. Dimensión social y cultural. Complejidad ambiental. Diálogos con otras áreas de conocimiento. Modalidades de comunicación de la información. Problemáticas actuales y vinculaciones con las actividades humanas.

La Tierra como subsistema solar

Los modelos del universo en distintos momentos de la historia. Origen y evolución. Estrellas, galaxias y nebulosas. Nuestro sistema solar. Composición, estructura y manifestaciones de energía del sol. Estructura, movimientos y composición de los planetas. Satélites, cometas y meteoritos.

El subsistema terrestre

Origen, evolución, estructura y composición de: Geósfera, Atmósfera, Hidrósfera y Biósfera. Factores y fenómenos atmosféricos. Tiempo atmosférico. Distribución y tipos de aguas. Aguas superficiales. Aguas subterráneas. Acuíferos. Aguas termales. Ciclo geológico de las rocas. Composición y clasificación de rocas. Estructura, propiedades y clasificación de minerales. Magnetismo terrestre. Tipos de suelos. Ecosistemas. Biodiversidad. Ubicación y características de los biomas terrestres. Biomas argentinos. Bienes naturales. Riesgos ambientales y antropogénicos.

La dinámica interna y externa de la Tierra y sus transformaciones

Cambios paleogeográficos y paleoclimáticos. Balance energético de la Tierra: calor solar y calor interno terrestre Equilibrio hídrico y ciclo del agua. Las placas litosféricas, vulcanismo, actividad sísmica. Agentes geológicos externos, los relieves terrestres, fenómenos de ladera, los sistemas fluviales.

Bibliografía:

AUDESIRK, T., et al. (2003): *La Vida en la Tierra*. Sexta edición. México: Prentice Hall.

BANGUI, A. (2009): *Cosmología*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, INET.

BOILLOT, G. (1984): *Geología de los márgenes continentales*. Barcelona: Masson.

CUNIGLIO, BARDERI y otros (1999) *Biología y Ciencias de la Tierra*. Editorial Santillana. 1º Edición. Buenos Aires

DERCOURT, J. (1978): *Geología*. Barcelona: Editorial Barcelona, QE26.2 D47.

FOLGUERA, A. (2003): *De la Tierra y los planetas rocosos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. INET.

GONZÁLEZ DE VALLEJO, L. 2002. *Ingeniería Geológica*. Editorial Prentice Hall

KEITH L. (1980): *Los Minerales y las Rocas*. Barcelona. Fontalba

MORAN, D y otro. (1999): *Ciencias de la Tierra, una nueva visión de nuestro planeta*. México: Universidad Nacional de México.

ROBINSON, E. (1990) *Geología Física Básica*. México: Noriega Editores.

TARBUCK, E. y otro. (2000): *Ciencias de la Tierra. Una Introducción a la Geología Física*. (8°edición)Madrid: Prentice Hall.

WAGENSBERG, J. (1985): *Ideas sobre la Complejidad del Mundo*. Barcelona, Tusquets.

WICANDER, R. Y MONROE, J. (2000): *Fundamentos de Geología*. Méjico: International Thomson Editores.

ZUNINO, M. y otro. (2003): *Biogeografía. La dimensión espacial de la evolución*. México_Fondo de Cultura Económica.

Biología

Formato: Asignatura.
Régimen de cursado anual
Asignación horaria: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales

Marco Orientador

Esta unidad curricular propone el abordaje de la enseñanza de la Biología desde una concepción holística, considerando las principales teorías y principios sobre los que se construyen los conocimientos de la disciplina.
Es de gran importancia la Biología en la formación inicial de profesores de Química para el Nivel Secundario porque constituye una de las bases de la Química Biológica y brinda aportes para el tratamiento de situaciones problemáticas complejas.
Los ejes de contenidos que se proponen en esta unidad son introductorios al conocimiento de los seres vivos, como objetos de estudio de la Biología. Es necesario destacar que el conocimiento de la ciencia no se agota en ellos, ya que el mismo es de carácter complejo y variado, requiere un análisis desde dimensiones epistemológicas, éticas, sociales y políticas que relacione los contenidos con los contextos y muestren los vínculos interdisciplinarios necesarios para su comprensión.
Es necesario señalar que de las 3 (tres) horas cátedra de Biología un 30% es destinado a trabajos de laboratorio y/o coloquios que posibiliten el trabajo con los procedimientos y actitudes relacionadas con el quehacer científico.

Ejes de contenido

La Biología como ciencia, perspectiva histórica e interdisciplinaria

Orígenes de la ciencia. Disciplinas que comparten su objeto de estudio. Construcción de los contenidos de la Biología: teorías y principios estructurantes de la disciplina. Características de los seres vivos. Niveles de organización de los seres vivos. Morfofisiología de los seres vivos. Órganos, relación entre estructura y función.

Unidad y diversidad de los seres vivos

Teoría celular. Célula Procariota y Eucariota. Origen y diferenciación de las organelas celulares. Estructura y función celular: metabolismo celular, transportes celulares. Sus bases moleculares. Reproducción celular. Sistema de endomembranas. Ultraestructura celular. Ácidos nucleicos: ADN y ARN. Principios básicos de la herencia: Genética. Cromosomas, genes y alelos. Fenotipo y genotipo. Variabilidad genética. La biodiversidad como consecuencia de la evolución biológica. Escuelas de clasificación de la diversidad biológica.

Organización y funciones de los ecosistemas

Niveles de organización ecológicos. Poblaciones. Comunidades. Ecosistemas. Propiedades emergentes. Flujos de materia y energía en los ecosistemas. Entropía. Redes tróficas. La biósfera y el impacto de la intervención humana.

Bibliografía

ALBERTS, B. (1996): *Biología celular y molecular.* Barcelona: Omega.

ADBIA, (2006): *Revista de Educación en Biología*, REB. Argentina: Editorial Científica Universitaria de Córdoba. ALBERTS, B Y OTROS. (2007): *Biología Molecular de la Célula.* Barcelona. Omega.

AUDESIRK T Y OTROS. (2003*): Biología. La vida en la tierra.* México. Pearson

BEGON, M. y otros (1988): *Ecología. Individuo, poblaciones y comunidades.* Barcelona: Omega. CASTRO Y OTROS. (1992): *Actualizaciones en Biología.* Buenos Aires: EUDEB

COSTA, M. Y OTRO. (1996). *Educación para la Salud.* Una estrategia para cambiar estilos de vida. Madrid. España: Pirámide.

CURTIS, H. Y S. BARNES. (2005): *Biología.* Argentina. Editorial Médica Panamericana

DE LONGHI, A. Y OTROS (2003): *Genética y Evolución.* Curso de capacitación a distancia en Biología: M.E.C. y T. DE ROBERTIS, E. (2000): *Biología celular y molecular.* Buenos Aires El ateneo.

MANJÓN MA. C.; Y M RODRÍGUEZ. (2004): *Ecología, algo más que palabras.* Panamericana, Editorial de Entre Ríos

SMITH R:(2000): *Ecología.* Madrid. España: Pearson Addison Wesler.

STARR, C. Y OTRO. (2004): *Biología. La unidad y diversidad de la vida.* México. Thompson.

SOLOMON, E. P., et. al. (2001): *Biología*, 5ª edición. México: Mc. Graw-Hill Interamericana.

SOUTHWOOD, R. (2003): *La historia de la vida.* Buenos Aires. Editorial El Ateneo.

SEGUNDO AÑO

Química Inorgánica

Formato: Asignatura.

Asignación horaria: 5 horas cátedra semanales. 3 horas-20 min semanales.

Régimen de cursado anual

Marco orientador.

La Química Inorgánica comprende la investigación experimental y la interpretación teórica de las propiedades y las reacciones de todos los elementos y sus compuestos, con excepción de los hidrocarburos y la mayoría de sus derivados.

En esta unidad curricular dando continuidad a la Química General se propone profundizar el tratamiento del sistema periódico, el modelo mecánico cuántico, las teorías del enlace covalente, nomenclatura, los aspectos materiales, cinéticos y energéticos de las reacciones químicas y el equilibrio químico, pues los mismos son relevantes para la interpretación y explicación de las propiedades, síntesis, aplicaciones y reactividad de las sustancias inorgánicas.

Se intenta en esta disciplina romper con la tradición analítica de esta rama de la química que describe cada elemento químico junto con sus principales compuestos y propone el estudio sistémico de los elementos y compuestos con características afines para:

- comprender la relación entre las propiedades macroscópicas de las sustancias inorgánicas relevantes para la vida contemporánea en función de la estructura electrónica, las propiedades periódicas y las teorías de enlaces químicos.
- justificar las propiedades físicas y químicas de los no metales y metales y sus compuestos en función de su estructura, variables cinéticas, termodinámicas, ácido - base y conducta redox.
- valorar la importancia biológica, industrial y ambiental de las sustancias inorgánicas a través del análisis de sus principales usos y funciones.
- utilizar la problemática de la química de las sustancias inorgánicas para desarrollar actitudes críticas sobre el cuidado del ambiente y el mejoramiento de la calidad de vida.

Es necesario señalar que de las 5 (cinco) horas cátedra de Química Inorgánica, entre un 30 y 40% es destinado a trabajos de laboratorio y/o coloquios para posibilitar el trabajo con los procedimientos y actitudes científicas.

Ejes de contenido

Recorridos de la Química Inorgánica

Desarrollo histórico y sus implicancias en la sociedad, la industria y el ambiente. Enfoque clásico y actual de la Química inorgánica. Diálogos con otras áreas de la Química. Líneas actuales de investigación.

Modelos de enlaces químicos para la explicación de las propiedades de las sustancias inorgánicas

Modelo atómico cuántico. Propiedades fundamentales relacionadas con las estructuras atómicas extra nucleares y el sistema periódico de los elementos: apantallamiento y carga nuclear efectiva, cesión y ganancia de electrones por los átomos, propiedades magnéticas. Enlaces químicos: Teoría de Lewis. Teoría de enlace de valencia. Teoría de orbitales moleculares. Fuerzas intermoleculares e inter-iónicas.

Reacciones químicas de sustancias inorgánicas

Reacciones químicas en estado sólido, fundido, medio acuoso y no acuoso. Factores cinéticos y energéticos. Reacciones de precipitación, ácido-base, de óxido-reducción, polimerización y de sustitución o intercambio de ligandos.

Estudio sistémico de los elementos químicos de los bloques s, p, d y f y sus compuestos

Estado natural, métodos de obtención, propiedades físicas y químicas, combinaciones y usos de las sustancias inorgánicas en relación con la estructura.

Bibliografía

BEYER I Y OTRO. (2000) .*Química Inorgánica*. Madrid. Editorial: ARIEL

BARAN, E. (1995): *Química Bioinorgánica*. España. Mc Graw Hill.

COTTON, F.Y OTRO. (1993): *Química Inorgánica* Avanzada. 4ª edición. Méjico. Limusa.

GUTIERREZ RIOS, E (1991): *Química Inorgánica*, 3ª edición. Barcelona. Reverté.

ODETTI, H. y otro. (2004): *Introducción a la Química Inorgánica*. Santa Fe. UNL.

ROSI P. (2009) *Introducción a la representación molecular*. Argentina. INET

SHRIVER, D.F. y otros. (1998): *Química Inorgánica.* Vol. I. Reverte. Barcelona. España.

SHRIVER, D.F. y otros. (1998): *Química Inorgánica*. Vol. II. Reverte. Barcelona. España

Física II

Formato: Asignatura.

Régimen de cursado: anual

Asignación horaria: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales

Marco orientador

Esta unidad curricular da continuidad a la Física I y reconoce el carácter provisorio, experimental, reflexivo crítico y social de los modelos explicativos de la ciencia.

Considera los fenómenos electromagnéticos, ópticos y nucleares teniendo en cuenta las estrategias didácticas coherentes con el modo de producción del conocimiento científico como la resolución de problemas, la lectura y escritura, las simulaciones y animaciones, entre otras.

Para el aprendizaje de esta asignatura es importante realizar trabajos experimentales e integrar las TIC a la enseñanza, de modo tal que los estudiantes vivencien en dicho proceso la incertidumbre, la búsqueda de información, la emisión de hipótesis, la contrastación y confrontación para la construcción de saberes físicos.

La asignatura Física II brinda herramientas para la comprensión de los contenidos relacionados con la química, tales como: la naturaleza eléctrica de la materia, la interpretación del comportamiento de partículas subatómicas, la obtención y efectos de la corriente eléctrica en las reacciones químicas, los fundamentos del funcionamiento del instrumental, las propiedades de los materiales y sustancias, entre otros.

Es muy importante que el estudiante pueda alcanzar una visión general de algunas de las aplicaciones de la mecánica cuántica en fenómenos del mundo real, diseñar y realizar experimentos que permitan el tratamiento de situaciones problemáticas.

En esta unidad curricular, el tratamiento del modelo mecánico cuántico, posibilita la articulación con Química General, Inorgánica y Orgánica.

De las 3 (tres) horas cátedra de Física II, es conveniente señalar que, un 30% es destinado a trabajos de laboratorio, no como simples actividades demostrativas sino como posibilitadoras de la construcción de saberes a partir del trabajo con los procedimientos y actitudes propias del quehacer científico.

Ejes de contenidos

Fenómenos electromagnéticos.

Cargas y corriente eléctricas. Electrostática. Campos eléctricos y magnéticos. Inducción electromagnética. Ondas electromagnéticas. Espectro electromagnético.

Fenómenos ópticos

Naturaleza y fuentes de la luz. Reflexión, refracción, dispersión, absorción y transmisión de la luz. Espectro. Polarización, difracción e interferencia. Formación de imágenes. Lentes y espejos. Instrumentos ópticos. Láser.

Fenómenos nucleares y Física Moderna

Teoría de la Relatividad. Teoría mecánica cuántica. Teoría atómica nuclear.
Propiedades del núcleo atómico. Fuerzas nucleares. Teorías de la unificación. Radiactividad. Tipos de partículas. Energías de enlaces. Reacciones en cadena.

Bibliografía

ALONSO, M. (2000): *Física*. U.S.A.: Addison-Wesley Iberoamericana.
BONJORNO, J. Y OTROS. (2005): *Física*. Sao Paulo: FTD Ediciones.
GETTYS Y OTROS. (1992): *Física clásica y moderna*. Méjico: Mc Graw Hill. KENNETH WARK Y OTRO. (2001): *Termodinámica*. Madrid: Mc Graw Hill. PEÑA SAIZ, A. Y OTROS. (1994): *Curso de Física*. C.O U. Madrid: Mc Graw Hill. SERWAY, R. y otro. (2003): *Física*. Madrid: Thomson Paraninfo. S A.
TIPLER, P. (2003): *Física para la Ciencia y la Tecnología*. Argentina: Editorial Reverte. S.A.

Matemática II

Formato: Asignatura.

Asignación horaria semanal: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales.

Régimen de cursado: anual

Marco Orientador

La matemática como construcción cultural y social a través de sus conceptos, lenguaje y sistemas deductivos propicia la formulación y desarrollo de modelos que permiten describir, interpretar y explicar hechos, leyes y fenómenos naturales.

Entendida así la matemática se convierte en una herramienta importante para la Química. En este sentido dando continuidad a la Unidad Curricular Matemática II, profundiza y complejiza propiedades y conceptos claves para interpretar los fenómenos químicos y naturales.

Es destacable además que en el trabajo experimental resulta invalorable el aporte de la estadística para procesar y discutir el significado de los resultados obtenidos, donde la teoría del error se plantea como necesaria para las verificaciones que permitirán en última instancia la generalización en leyes de estos resultados. Las leyes químicas resultan en última instancia de una generalización de esos resultados y estos son validados por las sucesivas pruebas y conteos que les proporciona el método estadístico tanto descriptivo como inferencial.

Ejes de contenido.

La derivada:

La derivada como razón de cambio, interpretación geométrica y aproximación a las técnicas de cálculo. Aplicaciones de la derivada. Optimización de funciones. El uso de los límites y las derivadas para análisis de las gráficas de funciones

Integración y aplicaciones del Cálculo Integral

Técnicas básicas para el cálculo de anti derivadas. La integral como herramienta para abordar problemas geométricos. El problema de la longitud de una curva, del área de una figura y del volumen de un sólido en el espacio. Los métodos analíticos para el abordaje de lo infinito. La idea de área de regiones no acotadas del plano.

Probabilidad y Estadística:

Experimentos aleatorios. Sucesos, exploración de la aleatoriedad (experimentación y simulación). Diferentes fuentes de procesos aleatorios, resultados igualmente probables para medir la incertidumbre, cálculo de probabilidades. Probabilidad de unión de eventos. Probabilidad condicional e independencia de eventos. Teorema de Bayes.

Muestras aleatorias y distribuciones de muestreo:

Tipos de muestreo. Propiedades.- Distribución discreta o binominal de probabilidades- Distribuciones continúas de probabilidad. Distribución normal, cuadrado, t de Suden.

Inferencia estadística, regresión y Correlación.

Estimadores: estimador puntual y por intervalos. Estimador máximo-verosímil. Métodos para determinar estimadores. Test de hipótesis. Análisis de la varianza. Problemas de las ciencias. Diagnosis y validación del modelo. Causalidad versus asociación entre dos variables. Asociación o Correlación entre dos variables.

Bibliografía

ESPINOSA HERRERA, H.; CANALS NAVARRETE, I.; DARIO, S. (2010). *Ecuaciones Diferenciales ordinarias*. Editorial REVERTE.

GARCIA, ROBERTO. (2005). *Inferencia Estadística y Diseño de experimentos*. Editorial Eudeba.

KELMANSKY, D. (2009). *Estadística para todos. Estrategias de pensamiento y herramientas para la solución de problemas*. Colección: Las Ciencias Naturales y la Matemática. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Ministerio de Educación de la Nación.

MARSDEN, JERROLD. (2004). *Cálculo vectorial*. 5ta Edición. Editorial Pearson Educación.

MARTIN PLIEGO LÓPEZ, F.; MONTERO LORENZO, J.; RUIZ MAYA PÉREZ, L. (2006). *Problemas de Inferencia Estadística*. 3ra. Edición. Editorial Thomson Paraninfo.

MENDENHALL, W.; B (2010). *Introducción a la Probabilidad y a la Estadística*. 13ª. Edición. Editorial Cengage Learning.

SALAS, HILLE, ETGEN. (2007). *Cálculus. Una y varias variables*. Volumen I y II. 4ta. Edición. Editorial Reverte.

THOMAS, GEORGE B (2010). *Cálculo. Varias variables*. 12ª Edición. Editorial Pearson Educación.

Sujetos de la Educación Secundaria

Formato: Seminario

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales.

Régimen de cursado: anual.

Marco Orientador

Para pensar al sujeto constituyéndose, es necesario hacer referencia a la subjetividad, a los modos o formas sociales, culturales, históricas y políticas, en el que él se interpreta y reconoce a sí mismo, como resultado de una trayectoria singular de experiencias vinculares con los otros. La subjetividad constituye un lugar desde el cual el sujeto **es mirado, se mira y mira el mundo**, de un modo particular.

Desde la institución educativa, como lugar de encuentro entre distintos sujetos, se tienen que abrir debates en torno a la construcción de subjetividades, a los procesos de integración e inclusión socio-educativos, a las problemáticas contemporáneas que interpelan a docentes de todos los niveles educativos y contextos.

De acuerdo con la estructura del diseño para la formación de docentes, esta unidad curricular pretende abordar y tensionar al sujeto de la educación desde múltiples miradas. La misma se enlaza con los aportes que las distintas disciplinas posibilitan desde el campo de la Formación General, con el campo de la Práctica, que es el eje integrador en este diseño curricular. La articulación se dará a partir de la reflexión sobre los sujetos del nivel, las aulas, las trayectorias escolares y la institución educativa en relación a la transmisión y a la enseñanza.

Ejes de contenido

Mirada desde la perspectiva socio-antropológica histórica y política

La complejidad y diversidad de formas de representar y vivir las infancias, adolescencias, juventudes y adultez. La escolarización en el desarrollo socio histórico. Infancia y escuela: La escuela como dispositivo pedagógico.

Aprendizajes en distintos contextos de práctica social y especificidad del aprendizaje escolar.

Subjetividades y multiculturalidad: problemáticas culturales y sociales, diversidad y desigualdad. Cuestiones de género.

Nuevas configuraciones sociales, culturales, familiares y grupales. Subjetividades mediáticas.

Educación y subjetividad aporte desde las perspectivas psicológicas

La psicológica educativa y sus aportes a la comprensión de la construcción de conocimiento. Enfoques socioculturales y la educación como factor inherente al desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Las perspectivas cognitivas y el estudio del aprendizaje como cambio en las maneras en que la información es representada y procesada.

Subjetividad: concepto, diferencias con el aparato psíquico. Lógicas de producción en la relación del sujeto y su otro. Las paradojas de la cultura entre la necesidad de exigir una renuncia pulsional y los sustitutos que arroja la cultura. El problema del inconsciente.

Subjetividad y sostén el lugar de las instituciones y los adultos en la constitución de la subjetividad.

Sujetos, vínculos y aprendizaje escolar

Representaciones de infancia, adolescencia-juventud y adultez que sustentan nuestras teorías y prácticas pedagógicas. La diversidad de las poblaciones escolares y el mandato de homogeneidad en la escuela.

Sujetos en contextos educativos. El acceso a la Educación Secundaria –en los diferentes contextos y modalidades- en nuestro país. La Transmisión, autoridad, memorias, tradición.

Sujetos escolares y recorridos: trayectorias escolares

Situación de la escolarización en los distintos niveles del sistema educativo argentino. Trayectorias escolares teóricas. Trayectorias reales: la detección de los puntos críticos. El problema del fracaso escolar masivo. El problema de transiciones educativas. Propuestas pedagógicas para acompañar las trayectorias escolares.

Bibliografía.

AUSUBEL, D. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* Barcelona: Paidós.

BECK, R. (2006). *La sociedad del riesgo.* Barcelona: Paidós.

BUTLER, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia.* Buenos aires: Paidós.

CASTORINA, J. A. (2005). "Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología". En Llomovatte, S. y Kaplan, C. (Comps.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

CASTORINA, J. A. (1984): *Psicología Genética. Aspectos Metodológicos e implicancias pedagógicas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

COREA, C Y LEWKOWICZ, I. (1999) ¿Se acabó la infancia? Buenos Aires. LUMEN Humanitas.

COLE, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro.* Madrid: Morata.

DOMINGO CURTO, J M. (2005). *La cultura en el laberinto de la mente. Aproximación filosófica a la "Psicología Explicativo.* Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

FERREIRO, E. (1999) *Vigencia de Jean Piaget.* México: Siglo XXI.

GARCÍA, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos.* Barcelona: Gedisa.

JACINTO, C. y TERIGI, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: Santillana/ IIPE- UNESCO sede regional Buenos Aires.

HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria.* Ediciones de la Flor.

KESSLER, G. (2004). *Sociología del delito amateur.* Buenos Aires: Paidós.

KINCHELOE J. Y STEINBERG, R. (1999) Pensar el Multiculturalismo. Octaedro, España.

KOZULIN, A. (2000) *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural.* Barcelona. Paidós.

MORGADE, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia.* Buenos Aires: Paidós.

NAJMANOVICH, D (2005) El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación. Bilios, Buenos Aires.

NOVAK, J. (1997). *Teoría y práctica de la educación.* Madrid: Alianza.

PINEU, P. (2001) La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires, Paidos.

RACEDO, J., REQUEJO, M.I. (2004) *Patrimonio cultural e identidad.* Ed Cinco. Buenos Aires.

ROSBACO, I. (2000) El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

ROSSANO, A. (2006) El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

SUSINOS RADA, T. y CALVO SALVADOR A. (2005). "Yo no valgo para estudiar.... Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social". En: *Contextos Educativos*, 8-9 (2005-2006), pp. 87-106.

TERIGI, F. (2004). "La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender". En AAVV:

TERIGI, F. (2008). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En Dussel, Inés et al (2008), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy.* Buenos Aires, Santillana. Pp. 161/178.

TERIGI, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa.* Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar". Organización de Estados Americanos (OEA)/ Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

VIGOTSKY, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México: Crítica Grijalbo.

WERTSCH, J. (1999). *La mente en acción.* Buenos Aires: Aique.

Didáctica de la Ciencias Naturales

Formato: Asignatura.

Régimen de cursado: anual

Asignación horaria: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales.

Marco Orientador

La enseñanza de las Ciencias Naturales en la educación secundaria está en tensión por múltiples razones: los bajos rendimientos escolares, los índices de repitencia, el desinterés por parte de los estudiantes por aprender estas ciencias, la implementación de la Resignificación de la Escuela Secundaria de Entre Ríos, entre otras.

Para atender los aspectos antes mencionados los profesorados en Química tienen que considerar y propiciar en los estudiantes la construcción de saberes científicos, tecnológicos, didácticos y éticos.

Esta unidad curricular tiene como propósito estudiar las prácticas de la enseñanza a través de la descripción y explicación de las mismas, como también analizar y fundamentar criterios para

la resolución de las problemáticas que esta acción pedagógica plantea a los profesores de educación secundaria.

La didáctica de las Ciencias Naturales, al tener como objeto de estudio la enseñanza de las disciplinas que la conforman, en especial de la Química, demanda en el desarrollo de la misma la integración de los soportes epistemológico, pedagógico, filosófico, político, social, cultural y ético.

En esta disciplina se trata de analizar y reflexionar acerca de cuestiones como las que se señalan a continuación: ¿Cómo se configura el campo de la Didáctica de las Ciencias Naturales? ¿Cuál es la finalidad de la educación secundaria? ¿Cuáles son las intencionalidades, problemas y desafíos de la enseñanza de las Ciencias Naturales? ¿Cómo enseñar para lograr calidad en los aprendizajes para todos y todas? ¿Qué, cómo, con qué y cuándo enseñar? ¿Cuáles son las características del currículo de las Ciencias Naturales en los documentos curriculares en los distintos niveles de concreción?

Ejes de contenidos

Configuración del campo de la didáctica de las Ciencias Naturales

El campo complejo de la didáctica de las Ciencias Naturales.

Aportes que nutren el campo de la didáctica de las ciencias naturales: investigaciones, producciones teóricas. situaciones áulicas.

Desafíos de la enseñanza de las Ciencias Naturales

Representaciones de los sujetos pedagógicos de la educación secundaria y superior acerca de las Ciencias Naturales. Intencionalidades de la enseñanza de las Ciencias Naturales frente a los cambios culturales. Modelos didácticos y su correlato con la concepción de ciencia. La enseñanza y la evaluación de las Ciencias Naturales desde el paradigma de la complejidad. La construcción metodológica: lógica del campo disciplinar, los sujetos, la intencionalidad docente y el contexto. Los momentos de la enseñanza. Los componentes curriculares.Relaciones y tensiones entre las nuevas formas de autoridad, las subjetividades y el saber químico en la enseñanza de la educación secundaria.

La tensión entre los recursos didácticos y la enseñanza de las Ciencias Naturales

El laboratorio de Ciencias Naturales. Textos escolares y de divulgación científica. Los contenidos digitales multimediales. Las estrategias comunicacionales asincrónicas y sincrónicas: correo electrónico, chat, foros y redes sociales. Aula virtual. Portales educativos.

Las Ciencias Naturales en el currículum de la Educación Secundaria

Enfoques teóricos actuales del currículum de Ciencias Naturales. El currículum de Ciencias Naturales en la Educación Secundaria en las diferentes modalidades: Secundaria Orientada, ESJA, Arte en la provincia de Entre Ríos. Otros documentos curriculares: Marcos de Referencias para la Orientación Ciencias Naturales. NAP de Ciencias Naturales para la Formación General de la Educación Secundaria. Sistema de Evaluación, acreditación, Calificación y Promoción para los/as estudiantes que cursan la Educación Secundaria y sus modalidades

Bibliografía

ANIJOVICH R. (2010) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.* Buenos Aires. Aique.

CAMILLIONI, A. Y otros. (1996): *Corrientes Didácticas contemporáneas.* Buenos Aires. Paidós.

CAMILLONI, A. (2007) *El saber didáctico.* Edit. Paidós.

CANO E. (2010). *Como mejorar las competencias de los docentes.* Barcelona. Grao.

CASTELLS, M. del C. *El campo de la didáctica en la Argentina actual: su conformación como espacio de debate. Logros y tareas pendientes.* Revista El Cardo. Nº 3. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Junio 1999.

CAMPANER, G. Y otros. (2008): *Aportes didácticos sobre estrategias de enseñanza y el aprendizaje basado en problemas.* Córdoba: UNCOR.

CARRETERO, M. (2005): *Construir y enseñar.* Las ciencias experimentales. Buenos Aires: Editorial Aique.

CHEVALLARD, Y. (1998): *La transposición didáctica.* Del saber sabido al saber enseñado. Buenos Aires. Aique.

FUMAGALLI, L. (1993): *El desafío de enseñar ciencias naturales.* Buenos Aires: Editorial Troquel.

GALAGOVSKY, L. (2008): *¿Qué tienen de "naturales" las ciencias naturales?* Buenos Aires: Editorial Biblos – colección.

GELLON, G y otros. (2005): La ciencia en el aula. Buenos Aires: Paidós.

GIL, D. Y A. VILCHES (2001): *Una alfabetización científica para el siglo XXI. Obstáculos y propuestas de actuación*, en: Investigación en la Escuela, N° 43, 27-37

JIMENEZ, M. Y otro (2003): *Enseñar ciencias*. Barcelona: Ediciones Graó.

JOHNSON, D. (1999): *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Editorial Aique.

LIGUORI, L. Y otro. (2005): *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Enseñar ciencias naturales. Argentina: Homo Sapiens.

LABATE, H. (2000): *Una visión para la enseñanza de las ciencias en la Argentina*. Master del primer FORDECAP. Ministerio de Educación de la Nación.

LIGUORI, L. Y otro. (2005): *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Enseñar ciencias naturales. Argentina: Homo Sapiens. LABATE, H. (2000): *Una visión para la enseñanza de las ciencias en la Argentina*. Master del primer FORDECAP. Ministerio de Educación de la Nación.

LITWIN E. Y otros. (2005): *Tecnologías en las aulas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

POZO, J. (1998): Aprender y enseñar ciencia. Madrid: Morata.

POZO, J. (1999): *El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje en Educación Científica*. España: Universidad de Alcalá.

POZO, J. Y OTROS (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.

PUJOL, R.M. (2002): *Educación científica para la ciudadanía en formación*, en: Alambique, N° 32, 9-17.Rodríguez Francisco (2008).

MARCO, B. (2000): *La alfabetización científica*. En: Perales, F. y P. Cañal (eds.) (2000): Didáctica de las Ciencias Naturales.

MEINARDI, E y otros (2010): *Educar en Ciencias*. Buenos Aires. Paidós

Martin, M. Y otros. (2000): *La física y la química en la secundaria.* Madrid: Narcea S. A. Ediciones.

ROSEBERY, A. (2000 *: Barcos, globos y videos en el aula*. Barcelona: Gedisa

TEDESCO, J.C. (2000): *Educar en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Documentos

CGE- (2009): Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada. Entre Ríos.

CGE- (2011): Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Entre Ríos.

CGE- (2011): Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional. Entre Ríos.

CGE- (2009): Documento N° 1. *Sensibilización y compromiso.* Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

CGE- (2009): Documento N° 2. *Epistemológico –Curricular.* Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

CGE- (2009): Documento N° 3. *De lo metodológico a lo estratégico curricular.* Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

CGE- (2009): Documento N° 4. *Evaluación. T*omo 1, 2 y 3 .Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2011): *Marcos de referencia. Educación Secundaria orientada. Bachiller en Ciencias Naturales.*

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2010): *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario.* Áreas: Biología, Física, Matemática y Química.

TERCER AÑO

Química Orgánica

Formato: Asignatura.
Asignación horaria: 5 horas cátedra semanales .3 horas 20 min semanales
Régimen de cursado: anual

Marco orientador

Esta unidad curricular incluye los orígenes, desarrollo y problemáticas de la Química Orgánica, entendida como la ciencia que estudia los compuestos del carbono a excepción de los óxidos de carbono y sus derivados.

Dando continuidad a la Química General profundiza el tratamiento de las teorías del enlace covalente, la nomenclatura, los mecanismos y tipos de reacciones para posibilitar la interpretación y explicación de las propiedades, síntesis, aplicaciones y reactividad de las sustancias orgánicas.

Propone un estudio sistémico de los métodos de obtención, propiedades físicas y químicas de las diferentes sustancias orgánicas en los niveles: macroscópico, submicróscópico y simbólico.

En esta disciplina se realiza el tratamiento conjunto de los compuestos a cíclicos y cíclicos, enfatizando en los grupos funcionales y poniendo en tensión las características afines y específicas.

También se propone realizar una aproximación al estudio sistémico de polímeros orgánicos sintéticos y naturales, la cual servirá de base a los fundamentos de la Química Biológica.

Es necesario señalar que de las 5 (cinco) horas cátedra de Química Orgánica, entre un 30 y 40% es destinado a trabajos de laboratorio y/o coloquios que posibiliten el trabajo con los procedimientos y actitudes relacionadas con el quehacer científico y la utilización de las TIC.

Ejes de contenidos

Configuración del campo del saber de la Química Orgánica.

La construcción del objeto de estudio y sus implicancias en la sociedad, la industria y el ambiente. Enfoque clásico y actual de la Química Orgánica. Diálogos con otras áreas de la Química. Líneas actuales de investigación.

Modelos de enlaces químicos para la explicación de las propiedades de las sustancias orgánicas.

Enlaces químicos e interacciones intermoleculares en moléculas orgánicas. Conformaciones. Propiedades relacionadas con la estructura.

Reacciones químicas de sustancias orgánicas

Reacciones químicas en medios acuosos y no acuosos. Factores cinéticos y energéticos. Mecanismo de reacción. Reacciones de adición, eliminación y sustitución, reacciones de precipitación, ácido-base, de óxido-reducción.

Estudio sistémico de sustancias orgánicas a cíclicas y cíclicas

Estado natural, historia, métodos de obtención, estructura, propiedades físicas y químicas, combinaciones y usos de las sustancias orgánicas en relación con la estructura: hidrocarburos, alcoholes, éteres, aldehídos, cetonas, ácidos carboxílicos, ésteres, aminas, amidas y nitrilos.

Estudio sistémico de polímeros orgánicos sintéticos y naturales

Propiedades en relación con la estructura, reacciones de obtención y usos de polímeros naturales y artificiales de importancia biológica e industrial:
Hidratos de carbono, lipidos, proteínas, ácidos nucleicos, plásticos.

Bibliografía

BREWSTER Q. RAY. (1980) *Curso práctico de química orgánica*. Editorial Alambra.
WOODFIELD B. (2009) *Laboratorio virtual de Química* Editorial: Autor-editor
DOBADO JIMENEZ (2012) *Química Orgánica*. Madrid. Garceta .Grupo Editorial
MCMURRY J. (2009) *Química orgánica*. (7ªED). México. Ediciones Paraninfo
WADE L.G. (2004) *Química Orgánica* (5ª ED.) Madrid. Pearson educación
YURKANYS BRUICE P. (2007). *Química Orgánica*. México. Prentice Hall
RIGUERA VEGA (2004). *Cuestiones y ejercicios de Química Inorgánica*. Madrid. Mc Graw. Hill
ROSI P. (2009) *Introducción a la representación molecular*. Argentina. INET
SANTOS J. (2009) .*Proteínas*. Estructuras fascinantes. Argentina. INET

Fisicoquímica

Formato: Asignatura.

Régimen de cursado: anual

Asignación horaria: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales

Marco Orientador.

En esta unidad curricular se propone explicar los principios teóricos y experimentales que rigen las reacciones químicas, mediante el estudio de las propiedades físicas de las sustancias y del efecto de los cambios físicos como la temperatura, presión, electricidad, luz, concentración, tanto sobre los reactivos como sobre las transformaciones químicas mismas.

Debido a que los problemas con los que se enfrenta la Físico-química, de fronteras imprecisas, son diversos y complejos, esta unidad curricular considera para el tratamiento de los mismos los enfoques: simbólico, macroscópico-fenomenológico y molecular. Es importante enfatizar en este último, sin descuidar los anteriores y tener en cuenta de ellos el alcance y limitaciones.

En ella se considera la manera en que se originaron los postulados en relación a lo experimental para que no sólo se tenga en cuenta el desarrollo histórico sino también las metodologías experimentales que posibilitaron entre otros aspectos la construcción de los conocimientos.

Esta asignatura es relevante en la formación de docentes en Química porque: retoma y profundiza, con la mirada antes mencionada, los contenidos propuestos en las unidades curriculares relacionadas a Química y Física de primero y segundo año de la carrera; posibilita la comprensión del comportamiento de los sólidos, líquidos y gases y de la naturaleza íntima de las reacciones químicas y plantea la resolución de situaciones problemáticas. Así como también brinda algunas bases para la construcción de saberes relacionados con la Química Biológica, Industrial y Ambiental de cuarto año.

Se sugiere a través del planteo y resolución de situaciones problemáticas analizar e interpretar transformaciones fisicoquímicas que se producen en la vida cotidiana, la industria, realizar simulaciones y animaciones, infografías, etc.

Es necesario señalar que de las 3 (tres) horas cátedra de Físico-química, entre un 30 y 40% es destinado a trabajos de laboratorio y/o coloquios que posibiliten el trabajo con los procedimientos y actitudes relacionadas con el quehacer científico y la utilización de las TIC.

Ejes de contenidos

Las propiedades de las sustancias y mezclas que intervienen en las reacciones químicas

Leyes de los gases. Teoría cinética de los gases. Gases reales. Teorías y modelos de los líquidos y sólidos. Relación entre propiedades específicas y fuerzas intermoleculares. Transferencia de calor en líquidos y sólidos. Enlaces en sólidos. Teorías de Banda. Diagramas de fases. Líquidos supercríticos. Adsorción. Reacciones químicas en superficie. Sistemas coloidales. Soluciones y propiedades coligativas.

Los cambios de energía en los complejos sistemas químicos

Propiedades macroscópicas, estado y equilibrio de un sistema termodinámico. Calores de formación y reacción. Leyes de la Termodinámica y de la Termoquímica. Funciones termodinámicas. Criterio de espontaneidad de las reacciones. Energía libre y equilibrio químico. Dependencia de las constantes de equilibrio con respecto a la temperatura y presión.

Las velocidades de las reacciones y los factores que influyen en ella

Orden de reacción y clasificación de reacciones. Teorías de las colisiones y del complejo activado. Efecto de la temperatura sobre la velocidad de reacción. Catalizadores. Tipos de catálisis. Propiedades de las superficies catalíticas. Tipos de adsorción de superficies y soluciones.

Bibliografía

CALZETTA E. (2009) *Entropía.* Argentina. NET

CHANG, R. (2008): *Fisicoquímica.* México: Editorial Mc Graw Hill.

GLASSTONE, S. (1959): *Tratado de Química-Física.* Madrid. Aguilar.

GLASSTONE, S., (1960): *Fisicoquímica para químicos.* Madrid. Aguilar.

LAIDLER K y otro. (1998): *Fisicoquímica.* México. CEXSA.

LEVINE, I. (1996): *Fisicoquímica.* Tomo I Madrid. McGraw-Hill.

LEVINE, I (2004): *Fisicoquímica* (Vol. I) Madrid. Mc Graw-Hill.

LEVINE, I (2004): *Fisicoquímica* (Vol. II) Madrid. McGraw-Hill.

LEVINE, I (2005): *Problemas de Fisicoquímica* Madrid. Mc Graw-Hill

RUIZ SÁNCHEZ (2000) *Problemas resueltos de Termodinámica Química*. Madrid. Edit. Síntesis

Didáctica de la Química

Formato: Asignatura.

Régimen de cursado: anual

Asignación horaria semanal: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales

Marco orientador

En esta unidad didáctica se propone dar continuidad a las temáticas seleccionadas para la Didáctica de las Ciencias Naturales, con el propósito de brindar herramientas a los estudiantes para la construcción de saberes pedagógico-didácticos, disciplinares y tecnológicos. (TPAK)

Para ello, se aborda este campo del saber a través de lo experiencial y la reflexión de diferentes modos de enseñanza de la química acordes a las finalidades de la nueva educación secundaria y se propone la realización, implementación y evaluación de proyectos de distintos niveles de concreción con una mirada estratégica-situacional.

Esta asignatura posibilita poner en tensión las características de las clases de química en el nivel secundario, conocer las características que deberían reunir las actividades tanto de enseñanza como de evaluación para el desarrollo de diferentes procesos cognitivos y metacognitivos, comprender la evaluación como un proceso multidimensional y multireferencial, elaborar propuestas de enseñanza que propicien en los estudiantes secundarios la construcción de saberes socialmente significativos y favorecer el desarrollo de los procesos reflexivos como modo de generar conocimiento.

Es relevante que esta unidad curricular se constituya en una verdadera comunidad de aprendizaje en la cual a través del trabajo colaborativo y de una actitud crítica, los estudiantes puedan luego de una evaluación autorregulada de los diferentes proyectos puedan realizar

explicaciones y justificaciones tanto de los proyectos elaborados como de los relatos o narrativas de la las respectivas implementáciones.

La visión que los estudiantes construyan en el profesorado acerca de la naturaleza de la ciencia, del aprendizaje, de la enseñanza, y la evaluación, está íntimamente relacionada con el rol que como docentes desempeñarán en las situaciones áulicas reales.

De allí que es importante realizar diálogos entre esta unidad curricular y otras como la Epistemología, Sujetos de la educación secundaria, Didáctica de las Ciencias Naturales, , la Práctica III y la Residencia.

Ejes de contenidos

Las clases de Química como sistemas complejos.

El aspecto social, institucional, vincular, disciplinar y metodológico en la de la clase de Química. El lugar de la incertidumbre, el azar, la inmediatez en las clases de Química, escolares, no escolares y con modalidades no presenciales.

Los modos de producción del conocimiento científico y el complejo acto educativo.

El aspecto empírico, metodológico, abstracto, social y contraintuitivo de la ciencia en la enseñanza de la Química. Habilidades y actitudes en el aprendizaje de la Química. La lectura y la escritura. La resolución de problemas. La explicación. Modelos analogías y simulaciones. Diseños experimentales. El trabajo colaborativo. La investigación escolar en ciencias naturales.

El lugar de las actividades en el aprendizaje de la Química.

La potencialidad informativa y problematizadora de las actividades. La intencionalidad y la diversidad como criterios de selección y construcción de actividades. Clasificación de actividades según diferentes criterios. Las actividades no áulicas que posibilitan el aprendizaje de la Química: campamentos científicos, ferias de ciencias, clubes de ciencias, museos interactivos, conferencias, entre otras.

La evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza de la Química

Enfoque, criterios e instrumentos de evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza. Relación entre la enseñanza y la evaluación. La devolución de las evaluaciones como instancia de aprendizaje.

Modos de explicitar las decisiones pedagógicas

La planificación estratégica situacional del área ciencias naturales y de la Química en la educación secundaria Diálogos entre diferentes espacios curriculares. Ejes transversales de la Educación Secundaria de Entre Ríos. Propuestas de enseñanza y evaluación. El lugar del relato y la narrativa en la evaluación de la enseñanza.

Bibliografía

ÁLVAREZ LIRES, M. Y otros: (2003) *Las científicas y su historia en el aula.* Madrid. Síntesis Educación.

ADÚRIZ - BRAVO, A. (2005) *Una introducción a la naturaleza de la ciencia.* La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales. Buenos Aires Fondo de Cultura Económica.

ALEXAINDRE M. Y otros. (2003): *Enseñanza de la Ciencia.* España: Editorial Graó.

ANIJOVICH R. (2010). *Estrategias de enseñanza.* Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires. Aique

CAMILLIONI, A. Y otros. (1996): *Corrientes Didácticas contemporáneas.* Buenos Aires. Paidós.

CAMILLONI, A. (2007) *El saber didáctico.* Edit. Paidós.

CANO E. (2010). *Como mejorar las competencias de los docentes.* Barcelona. Grao.

CASTELLS, M. del C. *El campo de la didáctica en la Argentina actual: su conformación como espacio de debate. Logros y tareas pendientes.* Revista El Cardo. Nº 3. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Junio 1999.

CAMPANER, G. Y otros. (2008): *Aportes didácticos sobre estrategias de enseñanza y el aprendizaje basado en problemas.* Córdoba: UNCOR

CARRETERO, M. (2005): *Construir y enseñar. Las ciencias experimentales.* Buenos Aires: Editorial Aique.

CHEVALLARD, Y. (1998): *La transposición didáctica.* Del saber sabido al saber enseñado. Buenos Aires. Aique.

FUMAGALLI, L. (1993): *El desafío de enseñar ciencias naturales.* Buenos Aires: Editorial Troquel.

GALAGOVSKY, L. (2008): *¿Qué tienen de "naturales" las ciencias naturales?* Buenos Aires: Editorial Biblos – colección

GELLON, G y otros. (2005): *La ciencia en el aula.* Buenos Aires: Paidós

JIMENEZ, M. Y otro (2003): *Enseñar ciencias.* Barcelona: Ediciones Graó.

JOHNSON, D. (1999): *Aprender juntos y solos.* Buenos Aires: Editorial Apique.

LIGUORI, L. Y otro. (2005): *Didáctica de las Ciencias Naturales.* Enseñar ciencias naturales. Argentina: Homo Sapiens. LABATE, H. (2000): *Una visión para la enseñanza de las ciencias en la Argentina.* Master del primer FORDECAP. Ministerio de Educación de la Nación.

LITWIN E. Y otros. (2005): *Tecnologías en las aulas.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

LIGUORI, L. Y otro. (2005): *Didáctica de las Ciencias Naturales. Enseñar ciencias naturales.* Argentina: Homo Sapiens LABATE, H. (2000): *Una visión para la enseñanza de las ciencias en la Argentina.* Master del primer FORDECAP. Ministerio de Educación de la Nación.

LITWIN E. Y otros. (2005): *Tecnologías en las aulas.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

POZO, J. (1998): *Aprender y enseñar ciencia.* Madrid: Morata.

POZO, J. (1999): *El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje en Educación Científica.* España: Universidad de Alcalá.

POZO, J. Y OTROS (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje.* Barcelona: Editorial Graó.

MEINARDI, E y otros (2010): *Educar en Ciencias.* Buenos Aires. Paidós

Martin, M. Y otros. (2000): *La física y la química en la secundaria.* Madrid: Narcea S. A. Ediciones.

ROSEBERY, A. (2000): *Barcos, globos y videos en el aula.* Barcelona: Gedisa

TEDESCO, J.C. (2005): *Educar en la sociedad del conocimiento.* Buenos Aires: Fondo de cultura económica. SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave.* Evaluar para aprender. Barcelona. Grao

Documentos

CGE- (2009): Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada. Entre Ríos.

CGE- (2011): Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Entre Ríos.

CGE- (2011): Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional. Entre Ríos.

CGE- (2009): Documento Nº 1. *Sensibilización y compromiso.* Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

CGE- (2009): Documento Nº 2. *Epistemológico –Curricular.* Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

CGE- (2009): Documento Nº 3. *De lo metodológico a lo estratégico curricular.* Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

CGE- (2009): Documento N° 4. *Evaluación*. Tomo 1, 2y 3 .Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). *Recursos para el acompañamiento de noveles docentes – Ciencias Naturales*. Argentina

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2011): *Marcos de referencia. Educación Secundaria orientada. Bachiller en Ciencias Naturales.*

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012): *NAP Química para la Formación general en el ciclo Orientado de la Educación Secundaria.*

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2010): *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Biología, Física, Matemática y Química.*

Epistemología de la Química

Formato: Seminario.

Régimen de cursado: anual

Asignación horaria: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales.

Marco Orientador

Los contenidos de esta unidad curricular amplían los considerados en Filosofía y los aproximan a las características del conocimiento y a los modos de investigación de las ciencias naturales y en especial de la Química como actividad humana cultural e históricamente contextualizada.

La Epistemología de la Química ocupa un lugar relevante en el diseño curricular del profesorado en química dado la importancia que reviste en la enseñanza de la disciplina en el nivel secundario, el abordaje de los contenidos en relación al problema que dio origen a su aparición tanto desde el contexto científico como social, cultural, ético, político, económico y religioso, de manera tal que sea coherente con una concepción de ciencia actualizada.

En ella se sugiere retomar. desde una mirada reflexiva a los principales exponentes como Popper, Kuhn, Lakatos, Toulmin, Stegmüller, Feyerabend, Bachelard, Prigogine y Morin y

profundizar en el tratamiento del Paradigma de la Complejidad que es el soporte epistemológico del Diseño Curricular de la Educación Secundaria de la provincia de Entre Ríos.
Este seminario tiene como propósitos que los estudiantes comprendan los factores de origen y condicionamientos filosóficos, sociales e históricos presentes en la construcción del conocimiento, los modos en los que se produce, se valida y se comunica, como también que puedan desarrollar actitudes científicas y hacia la ciencia.
Teniendo en cuenta lo anterior, se propone el tratamiento de los lenguajes químicos, entendidos como todas aquellas expresiones mediante símbolos, términos, modelos que nos permiten aproximarnos a la explicación de las propiedades, estructura y transformaciones químicas de las sustancias y las interrelaciones entre los desarrollos científicos y tecnológicos, la sociedad, el ambiente y los valores.
El abordaje de los diferentes temas aporta a la formación de los estudiantes dando algunos soportes teóricos para el análisis y deliberación de los posibles correlatos entre las diferentes corrientes epistemológicas y los modelos de enseñanza.
La visión que los estudiantes construyan acerca de la naturaleza de la ciencia, sus modos de producción, validación, comunicación y de la relación con la tecnología, la sociedad, el ambiente, la cultura y la ética está íntimamente relacionada con la concepción de enseñanza, aprendizaje y evaluación que sustenten en su actividad profesional.
Es importante realizar diálogos entre esta unidad curricular y otras como la Didáctica de la Química I y II, la Práctica III y la Residencia para atender la intencionalidad de la enseñanza de la Química que es la alfabetización científica para todos y todas como parte de la cultura.

Ejes de contenidos

Miradas epistemológicas de la Química

Dimensiones de Química como ciencia: conocimiento e investigación científica. Clasificación de las ciencias. La Química y las diferentes corrientes epistemológicas. El paradigma de la complejidad. Tipos de investigaciones científicas. Desarrollos, posibilidades y limitaciones de la Química. Los procedimientos de la investigación en Ciencias Naturales. Enfoque ciencia, tecnología, sociedad y ambiente. Multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, transdisciplinariedad y transversalidad.

La Química y sus modos de expresión

Conceptos. Nomenclatura (IUPAC).Símbolos. Fórmulas químicas. Ecuaciones. Modelos. Los lenguajes macroscópico, submicroscópico y simbólico .La lectura y escritura en ciencias. Descripción, explicación, justificación y argumentación en ciencias. Formas de la divulgación científica. Agenda científica.

Desarrollo histórico de la Química

Simplificación, reconstrucción e interpretación en la Historia de la Química. Técnicas y conocimientos químicos en la prehistoria, edad antigua y moderna. Alquimia. Iatroquímica y renacimiento científico Teoría del flogisto. Lavoisier y la Química como ciencia. Nomenclatura química. Descubrimiento de metales y no metales. Combinaciones químicas. Teoría del átomo. Construcciones científicas desde el siglo XIX a la actualidad y el contexto socio-político-cultural-religioso. El lugar de la Química en la academia y en las profesiones científicas. Mujeres científicas. Megaciencia. La Química en Latinoamérica.

Bibliografía

ARAGÓN DE LA CRUZ, F. (2004): *Historia de la química: de Lavoisier a Pauling.* Madrid: Síntesis.

ARRIBAS G. (1991).*La fascinante historia de la alquimia descrita por un científico moderno.* Oviedo. Servicio de. Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

ASIMOV, I. (1980): *Breve historia de la química*, Madrid. Alianza.

ASIMOV, I. (1983*): La búsqueda de los elementos.* Barcelona: Plaza & Janés.

BENSAUDE-VINCENT y otro. (1997), *Historia de la Química*, Madrid, Addison-Wesley.

BERTHELOT, M. (1945): *Una revolución en la química: Lavoisier.* Buenos Aires. Losada.

BOIDO G. Y otros. (1998): *Pensamiento científico II.* Buenos Aires, Prociencia, CONICET.

BOURDIEU, P. (1999): *El campo científico, en: Intelectuales, política y poder,* pp.75-110.Buenos Aires: Eudeba

BROCK, W.H. (1998), *Historia de la Química*, Madrid, Alianza Editorial.

BYNUM, W.F y otros. (1986): *Diccionario de Historia de la ciencia.* Barcelona, Herder.

CAAMAÑO, A. (ed.) (1997): *Terminología científica.* Alambique, 17

CHALMERS, A. F. (1993): *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?: una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos.* Madrid. Siglo XXI.

ELLENBERGER, M. (1993): *De los nombres y de los elementos.* Mundo científico, 139, 874–876.

ESTEBAN S. (2002): Introducción a la historia de la química. Madrid: UNED

IZQUIERDO, M. Et al (2001): *Evolución Histórica de los Principios de la Química.* Madrid: UNED.

KUHN T.S. (1962): *La estructura de las Revoluciones Científicas.* México: F.C.E.

KUHN, T.S. (1978): *Segundos Pensamientos sobre paradigmas.* Madrid: Tecnos.

KUHN, T.S. (1987): *¿Qué son las revoluciones científicas?*, y otros ensayos. Barcelona: Paidós/ ICE-UAB.

KLIMOVSKY, G. (1994): Las *desventuras del Conocimiento científico.* Una introducción a la epistemología. La Plata: Editorial de la U.N.L.P. LATOUR, B. (1992): *La ciencia en acción.* Barcelona. Labor

LEICESTER, H.M. (1967): *Panorama histórico de la Química.* Madrid. Alhambra.

PARTINGTON, J.R. (1945): *Historia de la Química*, Madrid. Espasa-Calpe.

PLIEGO, O Y OTRO (2007): *La argumentación científica en el aula de Química. Aplicación de modelos válidos para su enseñanza.* Rosario. Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. UNR.

PRIGOGINE, I. (1997) *El fin de las certidumbres.* Barcelona: Taurus

SHAPIN, S. (2000): *La revolución científica.* Barcelona. Paidós

Unidad Curricular de Definición Institucional (UDI)

Régimen de cursado: anual

Asignación horaria: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales.

Marco orientador

Esta unidad curricular es de definición institucional y debe comprender, tal como lo establece la Resolución N° 24/07 del CFE, *"propuestas de acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la localidad y las propuesta de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes.*

Asumiendo y complementando lo expresado anteriormente, en esta unidad curricular se propone el tratamiento de **problemas científicos de la Química con relevancia social** que permita el acercamiento a las metodologías científicas implicadas, en el marco de procesos de modelización de los fenómenos naturales.

En ella se sugiere que los estudiantes elaboren un proyecto de investigación grupal que involucre contenidos científicos actuales y trabajen con los procedimientos y actitudes de la ciencia. También se propone enriquecer los conocimientos construidos mediante la participación en instancias de divulgación como son las jornadas, charlas, seminarios, entre otras.

Algunas de las problemáticas que podrían trabajarse son:

- Origen, efectos y prevención de la corrosión de los materiales metálicos.
- Materiales complejos, cristales líquidos, semiconductores, biomateriales, materiales "inteligentes", nanomateriales.
- Fármacos de última generación
- Química verde.
- Organocatalizadores

CUARTO AÑO

Química Analítica

Formato: Asignatura.

Asignación horaria: 5 horas cátedra semanales. 3 horas 20 min semanales.

Régimen de cursado: anual

Marco orientador.

La química analítica es una ciencia que se caracteriza por utilizar múltiples metodologías de investigación y por estar impregnada del momento socio, político, económico y cultural. Sus conocimientos tienen carácter provisorio al ser una ciencia en búsqueda permanente.

En su concepto más amplio sustenta a todas las ramas de la química y contribuye entre otras con: Ciencias de la Tierra, Química ambiental, Biología, Arqueología, Criminalística, Farmacología, Bromatología, entre otras. Tiene aplicación constante en la tecnología y la industria, en cuanto se refiere al análisis de materias primas y productos terminados, en el control de procesos de manufacturas, así como también en la medicina clínica, la agricultura y otros campos.

En esta unidad curricular se pone énfasis tanto en el análisis químico cualitativo como cuantitativo, pues tiene como intencionalidades identificar los componentes de una sustancia y/o mezclas, la forma de combinación entre los elementos o grupos de elementos combinados entre sí y la proporción en la que se encuentran.

En ella se profundizan los principios teóricos relacionados con los equilibrios: ácido- base, precipitación, formación de complejos y redox que sustentan entre otros la separación de los elementos y su correspondiente cuantificación, a través de un enfoque articulado y equilibrado de los aspectos teóricos y prácticos del análisis químico.

En esta disciplina, en el marco de la indagación científica, se consideran los diferentes procedimientos de la ciencia poniendo énfasis en la utilización de las técnicas analíticas de tipo tanto instrumental como no instrumental, la valoración de los datos experimentales, la evaluación de métodos analíticos a emplear y sus aplicaciones, el rigor y la precisión científica en diálogo con la incertidumbre y el azar, como también el desarrollo habilidades cognitivas y metacognitivas que posibiliten un pensamiento crítico y reflexivo.

Es necesario señalar que de las 5 (cinco) horas cátedra de Química analítica, entre un 30 y 40% es destinado a trabajos de laboratorio y/o coloquios que posibiliten el trabajo con los procedimientos y actitudes relacionadas con el quehacer científico, como también a la integración de las TIC.

Ejes de contenidos

Relevancia de la Química Analítica

Construcción del objeto de estudio. Diálogos con otras áreas de conocimiento. Proceso analítico general. Clasificación de métodos analíticos. Evaluación de los datos analíticos. Selección y manejo de productos químicos. Operaciones básicas analíticas. Problemáticas actuales y vinculaciones con la vida cotidiana.

Reconocimientos de sustancias en una muestra y su importancia para la salud y el ambiente.

Análisis cualitativo de sustancias en diferentes tipos de muestras. Clasificación analítica y reacciones de cationes y aniones. Análisis y separación sistemática de los cationes y aniones. Reacciones de algunos de los elementos inertes.

Determinación cuantitativa de sustancias en una muestra y su importancia para la salud y el ambiente.

Reacciones, reactivos. métodos, cálculos y aplicaciones del análisis gravimétrico y volumétrico de muestras de diferentes orígenes. Valoraciones de precipitación, neutralización, óxido-reducción y complexométricas. Métodos potenciométricos, cromatográficos y espectroscópicos.

Bibliografía

BURRIEL F .Y OTROS (1994): *Química Analítica Cualitativa.* Madrid. Editorial Paraninfo.

CHANG, R. (1999): *Química.* México: Editorial Mc Graw Hill.

HARRIS, D.C. (1992) *Análisis Químico Cuantitativo.* 3ª edición. México. Grupo editorial Iberoamericana.

KOLTHOFF, I.M. y otros. (1997).*Análisis Químico Cuantitativo.* Buenos Aires. Ed. Migar.

SÁNCHEZ J Y OTROS (2010). *Tratamiento de los resultados analíticos: aplicación de la estadística en el laboratorio.* Madrid. Sediciones

SANCHEZ BATANERO (2006). *Química Analítica General.* Madrid. Editorial Síntesis

SKOOG/ WEST. (1999) *Química Analítica.* 40ª edición. México. Ed. Mac Graw Hill.

SKOOG.D (2009) *Principios del Análisis Instrumental* (6ª ED) México. Ediciones Paraninfo

VOGEL, A. (1974): Química Analítica Cualitativa. Argentina. Edit. Kapelusz.

Química Biológica

Formato: Asignatura.

Asignación horaria: 3 horas cátedra semanales. 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: anual

Marco Orientador.

En esta asignatura se propone estudiar los componentes de los seres vivos y las transformaciones físicas y químicas que en ellos acontecen, tratándolos de explicar a nivel molecular.

También es relevante propiciar en los estudiantes el desarrollo de habilidades y destrezas para el tratamiento de problemas actuales y futuros relacionados con las enfermedades, el ambiente, entre otros.

Atendiendo a lo anterior en esta asignatura se sugiere utilizar el planteo y resolución de situaciones problemáticas, analizar e interpretar transformaciones físico-químicas-biológicas a través de simulaciones y animaciones como también de infografías interactivas atendiendo los niveles macroscópicos sub-microscópico y simbólicos.

En esta unidad curricular se considera el origen y devenir histórico de la Química Biológica, sus avances en relación con los desarrollos tecnológicos, la dinámica de los complejos procesos bioquímicos, la importancia para otras ciencias, las líneas actuales de investigación y los aportes de la misma al cuidado de la salud y el ambiente.

Al ser la Química Biológica una ciencia integradora de las leyes y teorías de la Química y la Física como también de la Biología se la incluye en cuarto año, luego del cursado de la Química General, Inorgánica, Orgánica, Físico-química, Biología y Ciencias de la Tierra .

Es importante señalar que de las 3 (tres) horas cátedra de esta unidad, un porcentaje es destinado a trabajos de laboratorio y/o coloquios que posibiliten el trabajo con los procedimientos y actitudes relacionadas con el quehacer científico y la integración de las TIC.

Ejes de contenido

La relevancia de la Química Biológica

Construcción del objeto de estudio Diálogos con otras áreas de conocimiento. Líneas actuales de investigación.

Estudio sistémico de los elementos y moléculas esenciales para la vida.

Origen, propiedades físicas y químicas en relación con la estructura de bioelementos, biomolecular inorgánicas (agua y sales) y orgánicas (aminoácidos, proteínas, lípidos, hidratos de carbono, ácidos nucleicos y vitaminas.

Procesos físico-químicos esenciales para la vida

Reacciones y vías anabólicas y catabólicas. Respiración celular. Fotosíntesis. Metabolismo de los hidratos de carbono, lípidos y proteínas. Bioenergética. Biosíntesis.

La Química y la salud

Alimentos y nutrientes. Las vitaminas. La alimentación y la enfermedad nutricional. Transformaciones de los alimentos en el sistema digestivo. La tecnología de los alimentos. Aditivos alimentarios. Tóxicos intrínsecos y extrínsecos. Intoxicaciones e infecciones alimentarias. Fármacos.

Bibliografía

ALIÓ M. Y OTRO. (2009). *Biología molecular.* La logia desconocida. Argentina. INET.

BARAN, E. (1995): *Química Bioinorgánica*. España. Mc Graw Hill.

BLANCO, A y otro (2011): *Química Biológica.* Buenos Aires. Edit. El Ateneo.

CAMPBELL, M. (2011): *Bioquímica.* México. Cengage Learning

CLARK J. A. (1976): *Principios de Química Biológica.* Acribia. Zaragoza.

DAVILA M. y otro. (2009): *Principios de Bioquímica.* Argentina. Cúspide.

DERGAL, S. (2004): *Química de los alimentos.* Barcelona: Editorial Pearson

LEHNINGER A. L. (1978): *Bioquímica.* Barcelona. Omega.

LEHNINGER A. L. (1976): *Curso breve de Bioquímica*. Zaragoza. Acribia

MAHLER H. (1971): *Química Biológica*. Barcelona. Omega

STRYER LUBERT (1995): *Bioquímica (T I y T II)*. Barcelona. Edit. Reverte.

SUAREZ, H. (2000) Biología. El organismo humano: funciones de nutrición, relación y control. Buenos Aires Longseller.SUTTLE H. (1979): *Fundamentos de Bioquímica.* México. Interamericana

Química Industrial

Formato: Asignatura.

Asignación horaria: 4 horas cátedra semanales. 2 horas 40 min semanales

Régimen de cursado. anual

Marco orientador

La Química industrial, de importancia económica para un país, es la rama de la química en continuo avance que aplica los conocimientos químicos a la producción de materiales y productos químicos que hacen referencia no sólo a los de gran cantidad y de escaso valor añadido sino también a los más específicos de complejidad molecular y síntesis laboriosa.

Esta unidad curricular tiene como propósito lograr en los estudiantes una visión de conjunto de la industria química que incluya las características y tratamientos previos de las materias primas, las diferentes operaciones y procesos, las variables involucradas para obtener los productos intermedios y finales deseados, purificación, almacenamiento, uso, comercialización del mismo, la energía puesta en juego, el tratamiento de residuos y los riesgos y beneficios en su utilización.

Además en ella se sugiere analizar y reflexionar acerca los aportes valiosos de los productos industriales para la vida como también los aspectos negativos referidos a la contaminación del ambiente y la necesidad de una postura ética frente a estas problemáticas.

También se propone para el tratamiento de los procesos industriales de mayor importancia nacional y regional, utilizar diferentes diagramas, realizar simulaciones y animaciones, lectura y producción de textos , como también realizar visitas a algunas industrias de la zona como las

lácteas, de alimentos balanceados, cristalería, frigoríficos, cerámicas, farmacológicas, de fabricación de aceite y cerveza, metalúrgicas, entre otras.

Es necesario señalar que de las 3 (tres) horas cátedra de esta unidad, entre un 30 y 40% es destinado a trabajos de laboratorio y/o coloquios que posibiliten el trabajo con los procedimientos y actitudes relacionadas con el quehacer científico y la implementación en el laboratorio a micro-escala de algunos procesos industriales.

Ejes de contenidos

Características y desarrollo de la química industrial

El desarrollo de la industria Química y la Química Industrial. Materias primas naturales y productos químicos básicos, intermedios y finales. Elección de los materiales industriales. Operaciones, procesos y variables involucradas en los procesos químicos industriales. Etapas y representaciones de los procesos químicos industriales. Problemáticas actuales y vinculaciones con el ambiente. El lugar de la Química Industrial en el currículo de la Educación Secundaria.

Las materias primas y el cuidado del ambiente

Clasificación, procesos de potabilización y ablandamiento de aguas. Composición y fraccionamiento del aire. Obtención y aplicaciones del ozono. Origen, características, clasificación y obtención de combustibles sólidos, líquidos y gases.

Los procesos industriales de importancia regional y local en diálogo con lo ambiental

Procesos industriales de obtención de productos químicos inorgánicos y orgánicos: metales metálicos ferrosos y no ferrosos; materiales silito-calcáreos, cerámicos y vidrios, maderas, fibras textiles naturales y artificiales; bebidas alcohólicas y energizantes; agroquímicos, alimentos, medicamentos , cosméticos, pinturas. Residuos industriales, tratamiento y contaminación ambiental. Principales industrias regionales y locales.

Bibliografía

BAYLEY A. (2003*): Aceite y grasas industriales*. Barcelona. Editorial Reverte Barcelona.

DERGAI, S. (2004): *Química de los alimentos*. Barcelona: Editorial Pearson.

JIMENEZ GUTIERREZ A. (2003): *Diseño de procesos en ingeniería química.* Editorial Reverté Barcelona

KANT, J. (1994): *Manual de Riegel de Química Industrial.* España. Edit. Continental.

PLIEGO, O. (2008): *Química General para Ingenierías y Ciencias Exactas.* 1ª edición. Rosario. Imprenta Magenta.

SCHACKELFORD, J. (1998): *Introducción a la ciencia de los materiales para ingenieros.* Argentina. Ed. Prentice.

SUAREZ T. (2004): *Química Industrial y procesos industriales.* Venezuela. Universidad de los Andes.

TEGEDER M. (1990): *Métodos de la Industria Química.* Barcelona. Editorial Reverte.

VIAN ORTUÑO A. (2006): *Introducción a la Química Industrial.* Barcelona. Editorial Reverte.

Química Ambiental

Formato: Seminario - Taller

Asignación horaria: 3 horas cátedra semanales. 2horas reloj semanales

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

En esta unidad curricular se analiza y reflexiona acerca del origen, transporte y transformaciones de las sustancias químicas naturales y artificiales en el aire, agua y suelo, el impacto de las actividades antropogénicas y las problemáticas generadas por ellas, como también de la optimización de los procesos industriales que generen condiciones no agresivas al ambiente.

Se sugiere tener en cuenta en este seminario-taller el carácter preventivo y remedial de la Química sustentable o Química verde. Se pretende que el mismo sea un espacio de aprendizaje que posibilite el acceso democrático a la construcción de conocimientos, habilidades y destrezas relacionados al desarrollo sustentable como una de las variables de análisis de la problemática ambiental.

Tiene como objetivo contribuir, desde el tratamiento de las problemáticas ambientales, a la formación de ciudadanas y ciudadanos con compromiso ético en la toma de decisiones, de manera tal que sean capaces de construir un presente y futuro sustentable.

El desarrollo de este taller posibilita el trabajo con los procedimientos de indagación científica para la realización de diferentes tipos de investigaciones y permite la construcción de los conocimientos, contrastando discursos y prácticas, de modo colaborativo y crítico, analizando, reflexionando, y produciendo material, sea de divulgación, de interpelación, de información, etc., o bien a través de otras actividades creativas.

Esta unidad curricular se enmarca dentro de la Educación ambiental planteada en los Documentos Curriculares de la provincia de Entre Ríos no como un aspecto subsidiario sino como dimensión fundamental de la educación, que debería producir un giro pedagógico en relación a un nuevo territorio en construcción. "Se piensa en una educación para la identificación de las causas de los problemas y para la construcción social de sus soluciones y una realidad ambiental constituida por lo natural y lo social" (González Gaudiano, 2001).

Es relevante la inclusión de esta unidad curricular para la formación docente inicial porque brinda posibles herramientas para que en su rol docente puedan atender la educación ambiental planteada en forma transversal en el diseño curricular de la educación secundaria de la provincia.

Ejes de contenidos

La química ambiental desde la perspectiva latinoamericana.

Desarrollo sustentable. Bienes naturales. Insumos químicos y productivismo en relación con el impacto ambiental. Agricultura sustentable y soberanía alimentaria. Las problemáticas ambientales en diálogo con la insatisfacción de necesidades básicas y la heterogeneidad entre países y pueblos. La Química ambiental como posibilitadora de la construcción de un pensamiento transformador que propicie la diversidad y la heterogeneidad. El lugar de la Química ambiental en el currículum de la escuela secundaria.

Los saberes químicos como una de las variables de análisis de la problemática ambiental

Ciclos naturales: Ciclo del agua, Azufre, Carbono, Fosforo, Oxígeno, Nitrógeno. Contaminación de agua, aire y suelo: calentamiento global, lluvia ácida, adelgazamiento de la capa de ozono, el smog, explotaciones agrícolas y ganaderas y el uso de agroquímicos, explotación minera,

desmonte, radioactividad, metales pesados. Biodegradación. Peligros y riesgos. Contaminación alimentaria. Alimentos transgénicos. Impacto de los factores ambientales sobre la salud.

Bibliografía

BAIRD C. (2004): Química ambiental. España. Reverte.

DAVILA M y otro (2007): *Química Física del ambiente y de los procesos medioambientales* Argentina. Cúspide.

ENGER Y SMOTH. (2006): *Ciencia Ambiental. Un estudio de interrelaciones.* México. Mc Graw Hill.

GARCÍA A. (2005): *Breve historia de la educación ambiental: del conservacionismo hacia el desarrollo.*

MANAHAN.S. (2007): *Introducción a la Química Ambiental.* México. Reverte.

NOVO M. (1998). *Educación ambiental.* Bases éticas, conceptuales y metodológicas.

PABÓN M. (2003). *Contexto internacional de la educación ambiental.* Revista de Ciencias Humanas.

SPIRO, T. (2004): *Química Medioambiental.*, Barcelona: Pearson.

Unidad Curricular de Definición Institucional (UDI)

Asignación horaria: 3 horas cátedra semanales. 2horas reloj semanales.
Régimen de cursado anual

Marco Orientador

Esta unidad curricular, es de definición institucional y debe comprender, tal como lo establece la Resolución Nº 24/07 del CFE, "*propuestas de acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la localidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes*".

Asumiendo y complementando lo expresado anteriormente, en esta unidad curricular se propone el tratamiento de **problemas sociales complejos** a través de un abordaje multidisciplinar.

En este taller se pretende que los estudiantes elaboren un proyecto de investigación grupal que involucre contenidos científicos actuales y trabajen con los procedimientos y actitudes de la ciencia.

También se propone enriquecer los conocimientos construidos mediante la participación en instancias de divulgación como son las jornadas, charlas, seminarios, entre otras.

Algunas de las problemáticas que podrían trabajarse son:

- Cambio climático.
- Efectos de las radiaciones.
- Temáticas vinculadas a la salud.
- Desarrollo sostenible

- **CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL**

> *"...Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente."*
>
> *Achilli, Elena*

La práctica docente es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, cargada de conflictos que requieren pronunciamientos políticos y éticos. Para encarar la tarea el docente despliega dispositivos explícitos e implícitos para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas, que configuran la vida en las aulas, en las organizaciones educativas y sociales, en la comunidad.

La formación en la práctica profesional está en relación dialógica con los campos disciplinares, los sujetos y su complejidad, el debate epistemológico, político e ideológico, las historias y biografías escolares, las matrices de formación y los contextos educativos reales. Se configura como el *eje integrador de la propuesta de formación inicial*, incorporándose desde primer año pero no desde una supuesta intencionalidad de aplicación o ejercicio, sino resignificada desde marcos teórico-epistemológicos complejos.

¿Qué papel cumple la teoría en las prácticas? Parece importante retomar el planteo de Zemelman de la teoría como *instrumento* que permite pensar la práctica, en donde los conceptos son herramientas a partir de las cuales es posible *nombrar* lo real, significarlo. Se plantea una mirada de la teoría en la cual ésta es indisociable de la práctica en tanto, entre ambas, media una relación dialéctica. Si bien esto puede resultar un lugar común de los discursos docentes, es imperioso insistir en que la teoría no tiene sentido independientemente de la práctica que la antecede ética y ontológicamente y que no hay verdadero conocimiento si éste no logra atravesar las subjetividades y generar cambios en las realidades concretas.

Esto supone entonces que los estudiantes puedan participar, acompañar e involucrarse en la reflexión, la producción de interrogantes y el análisis desde perspectivas diferentes junto a los docentes y graduados en contacto directo con el proceso, lugar de trabajo, sus condiciones de realización, de formación y desarrollo.

Atendiendo a lo anterior es relevante explicitar que *... los problemas prácticos sólo tienen resolución en la práctica y (...) los planteamientos teóricos nos ayudan a comprender las*

situaciones prácticas, pero en ningún caso indican cómo resolverlas; la relación y conjunción entre una y otra es mucho más indirecta y difusa de lo que algunos desearían, relación que no se reduce...a la tecnificación de la acción o a la tecnologización de la explicación teórica. Pero a su vez, no es lo mismo abordar los retos de la práctica ateóricamente, con la inercia de la experiencia no reflexiva, que abordarlos con conocimiento teórico elaborado, elaboración que precisa a su vez el conocimiento de la práctica.[31]

Dinámica del campo de la práctica

Este campo posibilita abrir espacios de aprendizaje y debates conjuntos, entre docentes, estudiantes y graduados que están en el sistema, acerca de la enseñanza como objeto de conocimiento. Espacios que permiten recorridos pedagógicos flexibles en la formación de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes en las escuelas.

Las prácticas docentes de los profesores de los institutos, de los estudiantes y de los docentes en las escuelas tienen que constituirse en espacios de análisis, reflexión y producción de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y sus contextos.

Es importante revisar las huellas de la formación que obturan la visión de la complejidad de las prácticas docentes. Para ello, se plantea la necesidad de buscar "...un enfoque teórico metodológico que reconozca los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Se trata de un enfoque socioantropológico, en particular de la etnografía en investigación educativa, que coloca el centro de atención en la escuela y en el aula, y que procura diferenciarse de posturas homogeneizantes y universalizantes que no permiten reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. Se señala, por tanto, la necesidad de metodologías que permitan dar cuenta de los procesos sociales que se materializan en la escuela y en el aula: procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, simulación, intercambio..."[32]

[31] **ANGULO RASCO,** y otros ((1999) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica, Akal,* Madrid,

[32] **EDELSTEIN G.,** *Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...*www.rieoei.org/rie33a04.html

Incorporar la investigación educativa en todo el campo de la formación de la práctica, es indispensable para atender a lo que Paulo Freire llamó *curiosidad epistemológica,* que es una curiosidad *metódicamente rigurosa.* La investigación es una práctica que potencia esta curiosidad, a través de ella el docente, el estudiante, indagan sobre sus propios procesos educativos de una forma sistemática, durante el recorrido en el que enseñan y se vinculan con otros.

Otro aspecto a considerar es el de las vinculaciones del Sistema Formador. Ante la necesidad de fortalecer dichos vínculos se aprueba la Resolución Nº 3266/11 CGE (Reglamento de la Prácticas en el marco de las vinculaciones del Sistema Formador con las escuelas e instituciones asociadas). La misma se encuadra en la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, la Ley de Educación Provincial Nº 9890, la Resolución Nº 30/07 CFE, la Resolución Nº 24/07 CFE y Resolución Nº 72/08 CFE.

Dichas normas impulsan y disponen políticas de fortalecimiento de las relaciones entre los Institutos de Formación Docente y los distintos Niveles y Modalidades del Sistema Educativo para los que forman docentes, con la participación de los distintos actores sociales que constituyen las comunidades educativas y las organizaciones del contexto.

El Reglamento, en tal sentido, tiene como propósito establecer un conjunto de medidas para la regulación del campo de la formación en la práctica profesional en los Institutos de Formación Docente de la Provincia y, además, fortalecer las relaciones necesarias con las escuelas, instituciones y organizaciones durante el proceso de formación inicial de los docentes en pos de crear espacios de trabajo en conjunto, combinando la investigación en y de las prácticas pedagógicas, el acompañamiento pedagógico a las escuelas y la formación continua.

En el escenario actual es preciso fomentar el desarrollo de acciones, producciones y experiencias pedagógicas que viabilicen la construcción de redes articuladas de formación que recuperen lo que las escuelas u otras instituciones, y sus equipos, aportan a la formación de docentes, a la organización y al funcionamiento de las instituciones formadoras, y lo que éstas pueden aportar a aquellas y a sus comunidades.

Las redes y vinculaciones posibilitan la articulación con otras instituciones sociales y educativas con las cuales será posible construir un Proyecto de Vinculación complejo, multisectorial y plural, que se concrete en diferentes ámbitos complementarios entre sí e involucre mayores niveles de compromiso compartido.

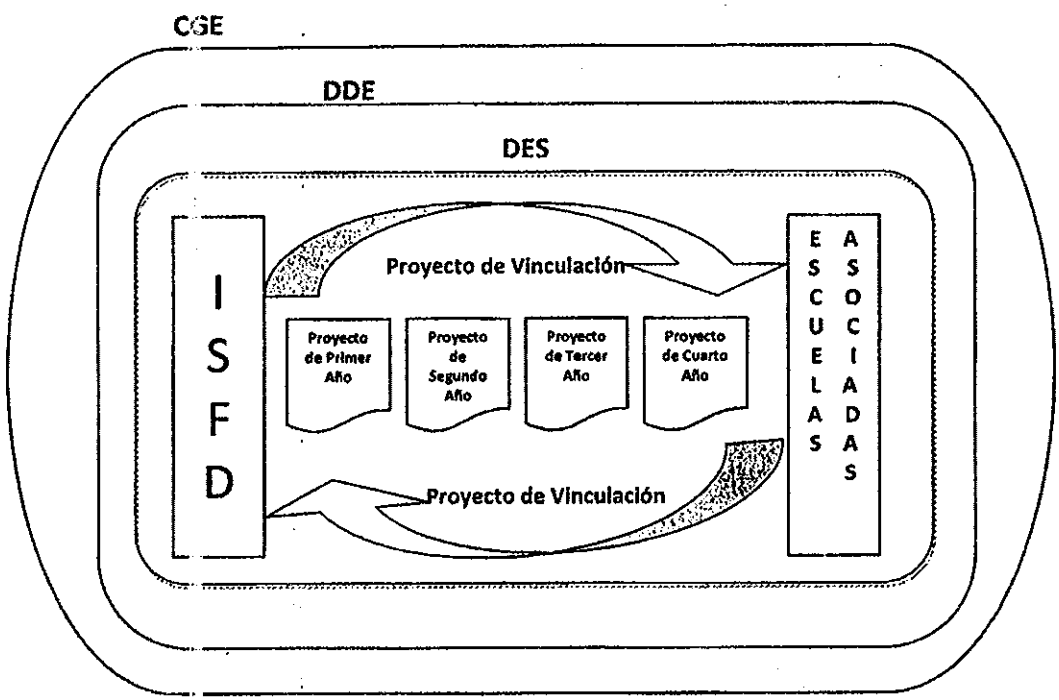
Para viabilizar la construcción de este proyecto, el Reglamento establece dos ámbitos de concreción:

- Ámbito de Gestión Política

Este ámbito se configura en dos niveles complementarios: Provincial, con la participación de la Dirección de Educación Superior, la Dirección de Educación de Gestión Privada y las Direcciones de Nivel del Consejo General Educación, a través de la celebración de Actas Acuerdos que posibilitarán explicitar los propósitos de las acciones conjuntas y establecer compromisos de acción; y un segundo nivel Departamental que se concreta también en la celebración de Actas Acuerdos en las que se definirán los criterios de selección y distribución de las escuelas e instituciones asociadas a los Institutos de Formación Docente y, de este modo, validar y acompañar los procesos de vinculación. En este Nivel, las Direcciones Departamentales de Escuelas posibilitarán la participación de los equipos de supervisión de los distintos Niveles y Modalidades dependientes.

- Ámbito Intra e Interinstitucional

Este ámbito se integra por los Institutos de Formación Docente de Gestión Estatal y Gestión Privada, dependientes del Consejo General de Educación, y las Escuelas, Instituciones, organizaciones y asociaciones del contexto inmediato y sus equipos, y se materializa en el Proyecto de Vinculación, mediante el cual se asumirán experiencias de colaboración y de asociación entre instituciones y sujetos de los campos académico, educativo, cultural y social, durante el proceso de formación inicial de los docentes. Para tal fin también se celebrarán Actas Acuerdos.



Distribución de la carga horaria en el Campo de la Práctica Profesional[33]

Es de importancia que, a lo largo del trayecto formativo, los / las estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de construir aprendizajes en distintos ámbitos y con distintos sujetos. Para esto deberán conocer y/o transitar por las diferentes modalidades: la Educación Técnico-Profesional; la Educación Especial; la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos; la Educación Artística; la Educación Rural y de Islas, la Educación Intercultural Bilingüe; la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

[33]Res. N° 3266/11 CGE Reglamento de prácticas en el marco de las vinculaciones del Sistema Formador y las Escuelas e Instituciones Asociadas

Se deberá considerar la siguiente distribución de la carga horaria total.

Distribución de la carga horaria del campo de la Práctica	Contextos de ubicación las escuelas e instituciones asociadas
10% - 15%	Contextos Rurales
15 % - 20%	Contextos no Formales
20% - 25%	Contextos periurbanos
30% - 40%	Contextos urbanos

En consonancia con lo que establece la Resolución Nº 24/07 CFE, el número de escuelas con las que se vincule en redes sistemáticas y articuladas dependerá de la matrícula de cada Instituto Superior, de acuerdo a los siguientes rangos:

Matrícula promedio de estudiantes por Instituto	Número de Escuelas e instituciones asociadas[34]
10-20	1 ó 3
21-40	3 ó 4
41-60	4 ó 5
61-80	5 ó 6
81-100	6 ó 7

Intervenciones de los estudiantes en la Práctica y Residencia

Las intervenciones son instancias para que los / las estudiantes, desde el inicio de la carrera, puedan insertarse en la red de relaciones complejas del ámbito educativo e institucional; que les permitan relacionar y reconstruir los conocimientos que se van construyendo en el cursado de los diferentes espacios o unidades curriculares, dándoles sentido como saberes situados, y puedan ir asumiendo criterios de práctica docente.

[34] El número de escuelas podrá incrementarse según necesidades institucionales

Las siguientes acciones pueden realizarse de manera individual o en pareja pedagógica, según sean los acuerdos establecidos por el equipo de práctica; en cada una de las intervenciones se estipula un porcentaje de horas que deberán considerarse sobre el total de la carga horaria del campo de la práctica:

a) Observación y registro (7% - 10 % de las horas)

Realizar observaciones y registros de la institución y del aula en particular, consiste en la elaboración del "estado de situación" del grupo o destinatarios; el / la estudiante puede leer e interpretar la clase como "un texto", lo que facilitará la selección de materiales, el diseño contextuado del proyecto didáctico, la enseñanza, el análisis de los aprendizaje y la evaluación.

b) Ayudantía docente (10%- 20%)

El/la estudiante desde este rol podrá mediar en la transmisión y recuperación de conceptos, desarrollo de ejercicios, talleres bajo la guía y supervisión directa de el/la docente responsable. La intervención no se limita a un momento específico de la clase sino que puede extenderse durante todo el transcurso de la misma.

El trabajo en conjunto entre docente y ayudante orienta la comunicación hacia la horizontalidad y promueve la integración y consolidación del grupo de trabajo dentro del aula, abriendo la posibilidad a la construcción de experiencia pedagógica.

c) Prácticas intensivas (30% - 40%)

Las instancias anteriores brindarán herramientas a los estudiantes para que puedan hacerse cargo de la clase, y a partir de reconocer su historia, particularidades, necesidades y procesos diseñarán un proyecto didáctico que desarrollarán en un tiempo determinado acorde a la carga horaria de la unidad curricular.

d) Profundización de saberes u orientación a los alumnos y alumnas en instancias extra-clase (7% - 10%)

Este tipo de actividad debe ser planificada y considerada como parte del proceso de la formación en la práctica.

e) Intervención en otros roles como bibliotecario; preceptor/a; docente tutor/a, docente en la Modalidad Domiciliaria Hospitalaria (7% - 10 %)

En cuanto a las horas indicadas en cada una de las Prácticas Docentes, algunas corresponden a las que desarrollarán los estudiantes en el instituto formador y otras corresponden a las realizadas en las escuelas asociadas. En este sentido se prevén horas presenciales para el trabajo en seminario- taller en el instituto formador y para el ingreso a las organizaciones sociales e instituciones educativas.

Se tenderá a constituir redes y proyectos conjuntos que supongan a la vez actividades de formación inicial de los estudiantes del profesorado, experiencias alternativas, actividades de desarrollo profesional de asesoramiento en servicio, de extensión a la comunidad y de investigación.

A los efectos de que los estudiantes conozcan los distintos contextos en los que pueden desarrollar su trabajo, se establecerán convenios con diversas instituciones del nivel o modalidad (urbanas, periurbanas, rurales u otras que ofrezcan servicios educativos del mismo nivel para el que se está formando, incluyendo situaciones de integración escolar) y con organizaciones socio-comunitarias (bibliotecas, museos, ONG, clubes, vecinales, medios de comunicación, hospitales, etc.). Lo que supone que cada estudiante debe pasar por distintas experiencias, aunque no necesariamente por todas.

Se entiende por **prácticas escolares** las que se desarrollan en instituciones educativas del sistema formal, para conocer e integrarse a la institución, las aulas y para comprender el contexto. Las prácticas en escuelas son centrales en la formación de docentes, por cuanto el título los habilita para desempeñarse en el nivel y/o modalidad para el que se forma. Se recomienda considerar además la modalidad Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Resolución Nº 4610/11 CGE

La educación es una práctica social que trasciende el espacio escolar, supone un proceso de construcción comunitaria y contextuada. Por esta razón, se incluyen prácticas de **intervención socio-comunitarias**, además de las escolares y áulicas, que los estudiantes podrán concretar según las oportunidades y necesidades que plantee el medio, a través de la participación en proyectos, experiencias innovadoras y actividades que se demanden o propongan. Se hace necesario incorporar prácticas contextuadas y actitudes críticas en relación a las nuevas tecnologías.

Se prevé la organización y desarrollo de encuentros en **talleres, seminarios y ateneos interinstitucionales**, a cargo de los estudiantes y profesores de los Institutos, docentes de las

escuelas y otros profesionales invitados para que puedan ser consultados acerca de las prácticas en diferentes contextos, sus problemáticas puntuales y temáticas de interés.

Las unidades curriculares de este campo estarán a cargo de **equipos de cátedra** que se constituirán conforme a las características específicas de dichas unidades.

En este sentido, los formatos curriculares de **Seminario y Taller** abren espacios a los procesos de construcción colectiva de conocimiento del trabajo docente, y la producción conjunta desde la práctica en contexto sobre temas de relevancia e interés social y educativo.

Las **unidades curriculares de la Práctica Docente**, prevén la articulación entre las experiencias –intervenciones en las instituciones, los desarrollos teóricos, las narrativas/ reflexiones y ateneos interinstitucionales.

Las **experiencias en instituciones escolares** son coordinadas y orientadas por los profesores de Práctica que integren el equipo, directivos y docentes co-formadores de las escuelas asociadas.

Las **experiencias en instituciones socio-comunitarias** son coordinadas y orientadas por los profesores del equipo de Práctica y responsables que designen dichas instituciones. Se podrá solicitar el apoyo de otros docentes de la institución formadora.

Los docentes **co-formadores** colaboran en la formación de los estudiantes, recibiéndolos e integrándolos paulatinamente en el trabajo educativo, a partir de acuerdos consensuados entre las instituciones involucradas. Se constituyen en el primer nexo entre la institución formadora y los ámbitos educativos, y posibilitan que los estudiantes se relacionen con el proyecto institucional, con el contexto, con las prácticas pedagógicas, con los sujetos que se educan. Tienen la función de favorecer el aprendizaje de las prácticas contextuadas, acompañar las reflexiones, ayudar a construir criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y de propuestas didácticas. Se integran gradualmente al Proyecto de Práctica Profesional y participan de las distintas propuestas formativas (talleres, ateneos interinstitucionales, entre otras) (Res. N°3266/11 CGE).

PRIMER AÑO

Práctica Docente I

Sujetos y Contextos: Aproximación a la Práctica Educativa

Formato: Seminario-Taller

Régimen de cursado: anual

Carga horaria para el estudiante: 4hs. cátedra semanales (2hs 40 min reloj). Presenciales en el instituto: 3 hs. cátedra semanales (2hs reloj) y en las instituciones asociadas: 1 h. cátedra semanal (40 min).

Carga horaria anual: 128 hs cátedra (85hs 20 min reloj), de las cuales se considerarán 32hs (21hs 20min) para la inserción en las instituciones asociadas.

Carga horaria para los docentes: 3 horas cátedra perfil generalista - 3 horas cátedra perfil disciplinar.

Marco orientador

El formato seminario taller de este espacio se plantea como un recorrido pedagógico flexible que entiende los procesos complejos y multidimensionales de la práctica docente y permite la formación reflexiva de los estudiantes durante el primer año de la carrera a través de las primeras herramientas que les proporciona la investigación.

Es propósito de esta unidad curricular que los estudiantes reconozcan y transiten distintas experiencias de práctica educativa que se desarrollan en diferentes contextos socios culturales y educativos formales y no formales.

Se plantean dos ejes de contenidos consecutivos. En el eje: **"La práctica docente como práctica social en contextos contemporáneos"**, se reconocen los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas a fin de lograr un enfoque teórico-metodológico que posibilite abordar su complejidad y problematicidad. Se recupera el enfoque socio - antropológico, sobre todo de la etnografía en la investigación educativa.

Es importante que en esta unidad se realice un abordaje teórico epistemológico de problemáticas propias del campo de la investigación educativa a fin de no caer en un uso instrumental de las propias estrategias. Incorporar la investigación en la formación docente

entendida como una práctica social, caracterizada fundamentalmente por un modo particular de confrontación entre teoría y empiria, que permite desnaturalizar, complejizar la mirada e interrogar las prácticas.

Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian de los conocimientos, las costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones y reglas de juego, admiten la descripción de diversas tramas.

En el segundo eje: **"Compartiendo miradas: experiencias en instituciones asociadas"**, se proponen instancias en las que, **las narrativas y reflexiones sobre las praxis docentes** documenten los recorridos y registren las prácticas educativas como actividades complejas, que se desarrollan en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargadas de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos.

Este último tramo del recorrido de la Práctica Docente I, tiene como propósito principal, generar espacios de producción individual y colectiva en los que se reflexione acerca de las diferentes experiencias que fueron desarrollando durante el año; para ser compartidas luego, junto a los profesores de práctica y de las instituciones asociadas.

Las instancias de inserción en las instituciones asociadas, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes posibilitarán a los estudiantes realizar observaciones, registros y análisis de escenas educativas en distintos ámbitos formales y no formales.

Ejes de Contenidos

La práctica docente como práctica social en contextos contemporáneos

La investigación como práctica social y como proceso de producción de conocimiento.

Los paradigmas de investigación social y los contextos histórico- políticos en que surgen. Marcos conceptuales y herramientas metodológicas para recoger y analizar información: identificación, caracterización y construcción de problemas de los diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje. Análisis interpretativo y sociocrítico de la realidad abordada.

La construcción de problemas - objeto de estudio. Técnicas de recolección y análisis de información. 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. Problemáticas y tensiones en diferentes contextos.

La práctica docente en distintos ámbitos formales y no formales. Circulación de saberes y experiencias educativas.

Compartiendo miradas: experiencias en instituciones asociadas

Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas y espacios sociocomunitarios.

Producción y socialización de saberes, recuperando, resignificando y sistematizando los aportes y trabajos desarrollados en el IFD y las instituciones asociadas. Escrituras académicas.

Bibliografía

Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro.* Buenos Aires: Clacso.

Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente.* Rosario: Laborde.

AGENO, R. (1989): *El taller de educadores y la investigación, en Cuadernos de formación docente.* Rosario, Universidad Nacional de Rosario.

BOLIVAR, A. (1995) *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación del curriculum.* Force. Universidad de Granada.

CARUSO, M Y DUSSEL, I (1995) De *Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.* Kapelusz, Buenos Aires.

FREIRE, P. (1994) *Educación y participación comunitaria.* En AA.VV: Nuevas perspectiva criticas en educación. Barcelona, Paidós.

LA BELLE, T. (1994) *Educación no formal y cambio social en América Latina.* México, Nueva Imagen.

MEIRIEU. P, (2007) *Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender* Cuadernos de pedagogía. Nº373

PIEVI, NESTOR; BRAVIN, CLARA. (2009) .*Documento metodológico orientador para la investigación educativa* 1° ed. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

ROCKWELL, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Paidós, Buenos Aires.

SIRVENT, M.T. (2004) *El proceso de investigación.* 2ª edición (revisada). Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Bs. As.

TAYLOR Y BOGDAN, (1990) La investigación cualitativa. Paidós. Buenos Aires

SEGUNDO AÑO

Práctica Docente II

Educación Secundaria y Práctica Docente

Formato: Seminario-Taller

Régimen de cursado: anual

Carga horaria para el estudiante: 4hs. cátedra semanales (2hs 40 min reloj). Presenciales en el instituto: 2 hs. cátedra semanales (1h, 20 min reloj) y en las instituciones asociadas: 2 h. cátedra semanal (1h 20 min reloj).

Carga horaria anual: 128 hs cátedra (85hs 20 min reloj), de las cuales se considerarán 64hs cátedra (42hs 40min) para la inserción en las instituciones asociadas.

Carga horaria para los docentes: 3 horas cátedra perfil generalista - 3 horas cátedra perfil disciplinar.

Marco orientador

La unidad curricular Práctica Docente II tiene como propósito que los estudiantes reconozcan y transiten la dinámica de las instituciones educativas urbanas, periurbanas, rurales y de distintas modalidades del sistema formal de educación secundaria, desde una perspectiva interpretativa y colaborativa.

Está organizado en tres ejes: los dos primeros consecutivos y el tercero transversal. El primero: **"La práctica docente y la identidad pedagógica en el nivel secundario"** permite comprender la escuela secundaria como espacio institucional complejo, en el que se vinculan distintas generaciones y se constituyen subjetividades. Es un espacio de estudio de problemas desde una perspectiva interdisciplinaria. El formato seminario propiciará que se desarrollen instancias de reflexión crítica, análisis, profundización, comprensión de los contextos institucionales a través de los aportes de la investigación y de lectura y debate de materiales bibliográficos.

El segundo: **"Análisis de la dinámica institucional"**, propiciará un acercamiento a las instituciones educativas en diferentes realidades socioculturales, contextos y modalidades,

identificando las culturas escolares, historias, rutinas, lógicas de organización, problemáticas, conflictos, proyectos y prácticas cotidianas.

Se realizarán entrevistas, observaciones participantes, relatos de vida y topografías que permitan describir y analizar las prácticas y las tramas vinculares. Se propone la organización de los estudiantes en equipos de trabajo móviles, asegurando el aprendizaje de distintos roles, la intervención colaborativa de los mismos desde roles complementarios al trabajo docente, y la reflexión en forma conjunta con los pares, los docentes de los institutos, los equipos docentes y directivos de las escuelas asociadas.

En el eje **"Documentación pedagógica"** se considera que la escritura es una instancia fundamental para sistematizar las experiencias, recuperar las memorias y producir escritos académicos que fortalecen las reflexiones sobre las prácticas.

En el marco de la articulación de los contenidos con los otros campos, los estudiantes harán una proyección de sus reflexiones en relación con la Didáctica General, Psicología Educacional, Historia y Política de la Educación Argentina y las Didácticas específicas, resignificando la historia, identidad y características organizacionales y pedagógicas del Nivel Secundario.

Este recorrido permite comprender la escuela como espacio institucional complejo, en el que se vinculan distintas generaciones y se construyen subjetividades.

La propuesta compromete la participación de los equipos directivos de las escuelas asociadas desde un rol protagónico, junto a formadores y estudiantes para discutir y re pensar proyectos institucionales, modos y estilos de conducción, la historia, problemáticas e identidad pedagógica del nivel.

Las instancias de inserción en las instituciones asociadas, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes posibilitarán a los estudiantes realizar:

- Análisis de documentación institucional: proyectos educativos, proyectos curriculares, proyectos áulicos, circulares, registros de clases, acuerdos de convivencia, etc.
- Observación y registro de escenas educativas: vínculos entre docente y alumno, estrategias de enseñanza, modos de evaluación, recursos, materiales bibliográficos en el campo de la disciplina.
- Ayudantías docentes: en clases, acompañamiento en actividades individuales y grupales, tutorías, recuperación de aprendizajes, planificación y desarrollo de propuesta educativa en la enseñanza de la disciplina.

Ejes de Contenidos

- **La práctica docente y la identidad pedagógica en el nivel secundario**

El nivel secundario, historia, especificidad y organización en los distintos contextos y modalidades.

La configuración institucional del nivel secundario en la actualidad, ciclos, modalidades, objetivos, programas.

Caracterización del trabajo docente en el nivel secundario: mitos, tradiciones y construcciones.

Los sujetos de las prácticas: estudiantes, formadores, docentes de las escuelas asociadas.

- **Análisis de la dinámica institucional e intervenciones colaborativas**

Dinámica institucional: el cotidiano escolar como espacio de tensiones, acuerdos e intereses.

Dimensiones del proceso de investigación: la construcción de problemas – objeto de estudio.

Trabajo de campo, técnicas de recolección y análisis de la información.

Abordaje interpretativo de la institución educativa desde una perspectiva socio antropológica.

Gramática Institucional. Historias institucionales. Escuela, vida cotidiana y las representaciones en los sujetos. Costumbres, mitos, ritos, rutinas, códigos, símbolos.

Articulación entre el Nivel Primario, Nivel Secundario y el Nivel Superior

Proyectos institucionales en contextos: la práctica docente como experiencia formativa.

El lugar de la disciplina en la escuela asociada. Sentidos y significados.

Diseño de propuestas pedagógicas colaborativas.

Documentación y narrativa de experiencias y estrategias en espacios de educación secundaria.

- **Documentación pedagógica**

Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas y espacios sociocomunitarios. Recuperación y análisis de narrativas y proyectos educativos. Resignificación y sistematización de los trabajos desarrollados en el IFD y en las instituciones asociada. Escrituras académicas.

Bibliografía

CHAVES, M. (2005) *Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*. Ultima década N° 23. Valparaíso. CIDPA

CORONADO, M. (2003) *Competencias sociales y convivencia*. NOVEDUC, Buenos Aires

DUBET, F. (2007) *El declive y las mutaciones de la institución*. Revista de antropología social.

LARROSA, J. (1995) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Laertes. Barcelona.

FERRY, G. (1990) *Pedagogía de la formación*. Ed. Paidós Bs. As.

FRIGERIO, G, POGGI, M Y KORINFELD, D (Comp.) (1999) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, CEM, Novedades Educativas, Buenos Aires.

GORE, J. M. (1996) *Controversias entre las pedagogías*, Morata, Madrid.

JACKSON, P. (1992) *La vida en las aulas*. Ed. Morata. Madrid

MANSIONE, I (2004) *Las tensiones entre la formación y la práctica docente*. La experiencia emocional del docente. Homo Sapiens, Rosario, Santa Fe.

MORZÁN, A (2007) *Saberes y sabores de la práctica docente. Textos y contextos*, Librería La Paz, Resistencia, Chaco.

NICASTRO, SANDRA (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Homo Sapiens. Rosario, Santa Fe.

WAINERMAN, C. SAUTU, R. (comp). (2001) *La trastienda de la investigación*. Ed. Lumiere. Buenos Aires

Documentos

CGE- (2009): Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada. Entre Ríos.

CGE- (2011): Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Entre Ríos.

CGE- (2011): Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional. Entre Ríos.

CGE- (2009): Documento Nº 1. *Sensibilización y compromiso*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

CGE- (2009): Documento Nº 2. *Epistemológico –Curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

CGE- (2009): Documento Nº 3. *De lo metodológico a lo estratégico curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

CGE- (2009): Documento Nº 4. *Evaluación.* Tomo 1, 2 y 3 .Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). *Recursos para el acompañamiento de noveles docentes – Ciencias Naturales.* Argentina

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2011): *Marcos de referencia. Educación Secundaria orientada. Bachiller en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.*

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012): *NAP Química para la Formación general en el ciclo Orientado de la Educación Secundaria.*

Resolución Nº 3582/11 CGE. Sistema de evaluación, acreditación, calificación y promoción para los estudiantes que cursan la Educación Secundaria y sus Modalidades

Resolución Nº 4610/11 CGE Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Entre Ríos

TERCER AÑO

Práctica Docente III

Cotidianeidad en las Aulas: Experiencias de Formación

Formato: Seminario-Taller

Régimen de cursado: anual

Carga horaria para el estudiante: 6hs. cátedra semanales (4hs reloj). Presenciales en el instituto: 3 hs. cátedra semanales (2hs reloj) y en las instituciones asociadas: 3 hs cátedra semanales (2hs reloj)

Carga horaria anual: 192 hs cátedra (128hs reloj), de las cuales se considerarán 96hs cátedra (64 hs reloj) para la inserción en las instituciones asociadas.

Carga horaria para los docentes: 4 horas cátedra perfil generalista - 4 horas cátedra perfil disciplinar.

Marco Orientador

En la práctica docente de tercer año, se aborda la problemática educativa en el aula; es decir de la enseñanza y los vínculos entre los sujetos del nivel secundario, atendiendo a los diferentes contextos- urbanos y rurales, modalidades y ciclos del nivel.

La configuración del **equipo de práctica** docente a partir de tercer año tiene como finalidad acompañar el proceso de pensar, diseñar e implementar propuestas didácticas para ambos ciclos y modalidades del nivel, desde una perspectiva interdisciplinaria.

En coherencia con el sentido de este campo en el diseño, se plantea la articulación con las unidades curriculares que especifican y dan marco conceptual a la formación docente.

Esta propuesta consta de dos ejes consecutivos y uno transversal. Para iniciar este recorrido, se plantea el eje: **"La cotidianeidad en la aulas"**, en el que se abordarán las particularidades del nivel y las tramas vinculares que se generan al interior de las aulas. Se sugiere el replanteo crítico de propuestas didácticas acordes a los nuevos escenarios socioculturales y familiares, las características de los sujetos y múltiples condiciones que atraviesan las praxis docentes.

Estas configuraciones habilitan un abordaje desde diferentes dimensiones: las relaciones intersubjetivas en el aula y los procesos de socialización; las relaciones de enseñanza,

aprendizaje, contenidos y sujetos: sentidos de la enseñanza, condiciones y modos del aprendizaje; las relaciones entre los docentes: la construcción de espacios de participación, reflexión y saberes colectivos.

El segundo eje: "**Experiencias de formación**", propone abordar las problemáticas áulicas en su complejidad, como así también otros roles como el de preceptor, tutor, docentes domiciliarios y hospitalarios, bibliotecario, entre otros. Esto es, habilitarlo como un lugar de encuentro para problematizar las diferentes prácticas con los aportes del eje anterior.

Para lograr un acompañamiento integral es necesario generar espacios para: reflexionar, producir, compartir y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de las lectura, observaciones, análisis de las prácticas docentes y de los contextos específicos.

También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación, en una adecuada articulación, se propone la recuperación de los itinerarios de la Práctica; la selección de emergentes para el debate; la profundización bibliográfica y consulta de especialistas en las temáticas para la elaboración de los marcos conceptuales; la exposición y el intercambio de perspectivas.

En las Prácticas intensivas en las escuelas asociadas, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes de contenidos planteados, los estudiantes podrán realizar observaciones, acompañar a los estudiantes de las escuelas en actividades extra-áulicas, análisis de clases e intervenciones como bibliotecario-preceptor, producción de propuestas de enseñanza, elaboración de narrativas, documentación y compilación de las mismas.

Ejes de Contenidos

La cotidianeidad en las aulas

El aula como una construcción histórica y social. Espacio privilegiado de la circulación y apropiación de conocimiento. La construcción de la autoridad, normas y valores.

La evaluación como práctica compleja en la enseñanza de la disciplina. Distintas concepciones de evaluación. Propuestas de evaluación considerando las trayectorias estudiantiles. Propuestas didácticas y su realización en las prácticas cotidianas.

Diseños curriculares provinciales del nivel secundario en sus diferentes modalidades.

Experiencias de formación

Relaciones sociales e intersubjetivas en el aula. La mirada del que observa. Focos y marcos de referencia del observador. Multirreferencialidad y categorías didácticas en el análisis de la clase. Lectura y escritura de la experiencia.

Análisis de registros de clases: construcción de categorías. Escrituras pedagógicas.

Análisis, diseño e implementación de propuestas de enseñanza, proyectos, unidades didácticas, clases para diferentes ciclos y modalidades del Nivel Secundario. Producción de medios y materiales didácticos.

Textos de reconstrucción critica acerca de las experiencias.

Documentación pedagógica de experiencias en el campo de la enseñanza de la disciplina en las escuelas asociadas.

Documentación pedagógica

Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas.

Recuperación y análisis de narrativas y proyectos educativos.

Resignificación y sistematización de los trabajos desarrollados en el IFD y en las instituciones asociada.

Escrituras académicas. Ateneos interinstitucionales.

Bibliografía

BOURDIEU, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.

DIKER, G, (2004) *Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias*, en: Revista Ensayos y Experiencias, *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*, N° 52, NOVEDUC, Buenos Aires.

DOJMAN, G Y GARIBARINI, (2006) *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales*. Brujas, Córdoba.

DUSSEL, I. Y CARUSO, M (1999) *La invención del aula,* Santillana, Buenos Aires, Exordio.

EDELSTEIN, G. (2001) *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza*. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente., en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras, Miño y Dávila, Buenos Aires.

EDELSTEIN, G., Y CORIA, A. *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*, Kapelusz. Buenos Aires, 1995

FERRY, G. (1990) *Pedagogía de la formación*. Ed. Paidós Bs. As.

FRIGERIO, G, POGGI, M Y KORINFELD, D (Comp.) (1999) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela,* CEM, Novedades Educativas, Buenos Aires.

GORE, J. M. (1996) *Controversias entre las pedagogías*, Morata, Madrid.

LARROSA, J. (1995) *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación, Laertes. Barcelona.

LARROSA, JORGE, (1995) *Escuela, Poder y Subjetivación*, Ediciones La Piqueta, Madrid

MALDONADO, S. *Recrear la autoridad pedagógica, en Autorizados a enseñar*. Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes. Serie Formación y Trabajo Docente

TERIGI, F. *Saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación,* VIII Foro Latinoamericano de educación, Fundación Santillana, Bs As, 2012

Documentos

CGE- (2009): Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada. Entre Ríos.

CGE- (2011): Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Entre Ríos.

CGE- (2011): Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional. Entre Ríos.

CGE- (2009): Documento Nº 1. *Sensibilización y compromiso*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos

CGE- (2009): Documento Nº 2. *Epistemológico –Curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

CGE- (2009): Documento Nº 3. *De lo metodológico a lo estratégico curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

CGE- (2009): Documento Nº 4. *Evaluación*. Tomo 1, 2 y 3 .Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). *Recursos para el acompañamiento de noveles docentes – Ciencias Naturales*. Argentina

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2011): *Marcos de referencia. Educación Secundaria orientada. Bachiller en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.*

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012): *NAP Química para la Formación general en el ciclo Orientado de la Educación Secundaria.*

Resolución Nº 3582/11 CGE. Sistema de evaluación, acreditación, calificación y promoción para los estudiantes que cursan la Educación Secundaria y sus Modalidades

Resolución Nº 4610/11 CGE Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Entre Ríos

CUARTO AÑO

Práctica Docente IV - Residencia

Escenas Educativas y Trayectorias de Formación

Formato: Seminario-Taller

Régimen de cursado: anual

Carga horaria para el estudiante: 10hs. cátedra semanales (6hs 40 min reloj). Presenciales en el instituto: 3 hs. cátedra semanales (2hs reloj) y en las instituciones asociadas: 7hs cátedra semanal (4 hs 40 min)

Carga horaria anual: 320 hs cátedra (213hs 20 min reloj), de las cuales se considerarán 224 hs cátedra (149 hs 20 min) para la inserción en las instituciones asociadas.

Carga horaria para los docentes: 5 horas cátedra perfil generalista - 7 horas cátedra perfil disciplinar.

Marco orientador

Esta unidad curricular tiene que ser pensada como un trayecto pedagógico integrador que recupere los procesos formativos desde primer año de la carrera y se comparte entre la institución formadora, las escuelas asociadas y otras organizaciones sociales.

Este momento de trabajo en el campo de la práctica requiere la focalización en una institución educativa del nivel. Esto demanda posicionarse en situación de trabajo docente, recuperar y poner en juego todos los saberes construidos en el trayecto y generar redes colaborativas.

La Residencia es un proceso que se organizará en varias etapas relacionadas:

- Acercamiento al contexto de la institución seleccionada y análisis situacional.
- Inserción en la institución educativa, reconocimiento de la dinámica institucional y análisis del proyecto institucional y curricular.
- Observación participante de los contextos institucionales y áulicos, diseño de una propuesta de intervención socio-pedagógica.
- Realización de una práctica intensiva en un ciclo del nivel e intervenciones socioeducativas en equipo.
- Proceso de reflexión, análisis y narrativa de la experiencia.

- Elaboración y socialización de un trabajo final con propuestas de intervención a futuro.

El proceso de residencia implica un trabajo paralelo y colaborativo entre las escuelas asociadas y el instituto formador, habilitando la participación de todos los sujetos comprometidos: estudiantes, directivos y docentes de ambas instituciones y de otras organizaciones sociales.

El compartir las experiencias que van surgiendo en cada institución y aula, en las que tienen lugar las prácticas y la problematización de las mismas, permite -a través de la discusión, el intercambio y las herramientas que brinda la investigación- descubrir recurrencias en las preocupaciones personales y ajenas, elevar la mirada para un análisis más objetivo de las mismas, resignificarlas a partir del aporte de diferentes perspectivas.

Esta propuesta consta de tres ejes. En el eje **"Un desafío compartido: enseñar y aprender espacios para construir y compartir propuestas pedagógicas"**, se abordan las propuesta de enseñanzas: su producción y análisis.

El eje **"El trabajo docente"**, se propone como un momento para pensar y pensarse como docentes, sus condiciones laborales y marcos normativos. El mismo problematizará los procesos de subjetivación docente desde una perspectiva social, histórico y política, desandando sus condiciones en la escuela secundaria hoy.

Por último y como cierre de la Práctica Docente IV, el eje: "**Reconstruyendo recorridos de formación. Apuntes para pensar la praxis de los noveles profesores"**, tiene como propósito analizar y producir conocimiento en relación a las prácticas realizadas, vinculándolas con aportes de diferentes perspectivas teóricas. Generar instancias para compartir las experiencias que se fueron dando, socializándolas entre los estudiantes, docentes de la práctica y de las instituciones asociadas.

Las instancias de inserción en las escuelas asociadas, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes de contenidos planteados , posibilitarán a los estudiantes realizar: Análisis de registros de clases, construcción de categorías. Escrituras pedagógicas. Producción de medios y materiales didácticos

Diseño y desarrollo de proyectos didácticos disciplinares.

Ejes de Contenidos

Un desafío compartido: enseñar y aprender espacios para construir y compartir propuestas pedagógicas

Diseño de propuestas de enseñanza: proyectos, unidades didácticas, clases.

Implementación de diseños alternativos para diferentes ámbitos, ciclos, y modalidades.

Producción de medios y materiales didácticos.

El trabajo docente

Marco normativo. Requisitos para el ingreso y para el desempeño profesional docente. Evaluación docente. Régimen de Licencias. Norma concursal en educación secundaria. Constitución de la identidad docente, socialización e internalización de determinados modos de ser, actuar, pensar, sentir la docencia. Subjetividad, experiencia y formación.

Reconstruyendo recorridos de formación. Apuntes para pensar la praxis de los noveles profesores

Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas.

Recuperación de narrativas y proyectos educativos.

Producción de saberes, recuperando, resignificando y sistematizando los aportes y trabajos desarrollados en el IFD y las instituciones asociadas. Escrituras académicas.

Socialización e intercambios con docentes asociados, estudiantes y docentes de la Práctica del Instituto de Formación Docente. Ateneos interinstitucionales. Coloquio final integrador.

Bibliografía

DIKER, G, (2004) *Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias*, en: Revista Ensayos y Experiencias, *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*, Nº 52, NOVEDUC, Buenos Aires.

DOJMAN, G y otro, (2006) *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales*. Brujas, Córdoba.

DUSSEL, I. y otro M (1999) *La invención del aula*, Santillana, Buenos Aires, Exordio.

EDELSTEIN, G. (2000) *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente.*, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras, Miño y Dávila, Buenos Aires.

FERRY, G. (1990) *Pedagogía de la formación.* Ed. Paidós Bs. As.

FRIGERIO, G, POGGI, M Y KORINFELD, D (Comp.) (1999) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela,* CEM, Novedades Educativas, Buenos Aires.

GUBER, R. (2005) *La etnografía.* Método, campo y reflexividad. Grupo editorial norma. Bogotá

LARROSA, J, "*La experiencia y sus lenguajes*", en: Serie Encuentros y Seminarios, La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI, s/f, http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei-20031128/ponencia_larrosa.pdf.

LISTON, D. P. Y ZEICHNER, K. M.: (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.* Morata. Madrid.

MALDONADO, S. *Recrear la autoridad pedagógica, en Autorizados a enseñar.* Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes. Serie Formación y Trabajo Docente

MANSIONE, I (2004) *Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente.* Homo Sapiens, Rosario, Santa Fe.

POPKEWITZ, T. (1990) *Profesionalización y formación del profesorado*, en: Revista *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 184.

REMEDI, E. (1987) *La identidad de una actividad. Ser maestro*, México, die-cinvestav-ipn

TERIGI, F. *Saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación,* VIII Foro Latinoamericano de educación, Fundación Santillana, Bs As, 2012

Documentos

CGE- (2009): Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada. Entre Ríos.

CGE- (2011): Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Entre Ríos.

CGE- (2011): Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional. Entre Ríos.

CGE- (2009): Documento Nº 1. *Sensibilización y compromiso.* Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

CGE- (2009): Documento Nº 2. *Epistemológico –Curricular.* Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

CGE- (2009): Documento Nº 3. *De lo metodológico a lo estratégico curricular.* Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

CGE- (2009): Documento Nº 4. *Evaluación.* Tomo 1, 2 y 3 .Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). *Recursos para el acompañamiento de noveles docentes – Ciencias Naturales.* Argentina

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2011): *Marcos de referencia. Educación Secundaria orientada. Bachiller en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.*

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2012): *NAP Química para la Formación general en el ciclo Orientado de la Educación Secundaria.*

Resolución Nº 3582/11 CGE. Sistema de evaluación, acreditación, calificación y promoción para los estudiantes que cursan la Educación Secundaria y sus Modalidades

Resolución Nº 4610/11 CGE Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Entre Ríos

CORRELATIVIDADES

CORRELATIVIDADES

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN QUIMICA[35]

	Unidad Curricular	Correlativa con
2º Año	Filosofía	Pedagogía (R)
	Educación Sexual	Corporeidad, Juegos y Lenguajes Artísticos (R)
	Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana	Pedagogía (R)
	Psicología Educacional	Pedagogía (R)
	Práctica Docente II	Práctica Docente I (A) Pedagogía (R) Didáctica General (R)
	Sujetos de la Educación Secundaria	Didáctica General (R) Pedagogía (R)
	Química Inorgánica	Química general (R)
	Matemática II	Matemática I (R)
	Física II	Matemática I (R) Física I (R)
	Sujetos de la Educación Secundaria	Didáctica General (R) Pedagogía (R)
	Didáctica de las Ciencias Naturales	Didáctica General (A) Química general (R) Biología (R) Física I (R) Ciencias de la Tierra (R)
3º Año	Historia y Política de la Educación Argentina	Pedagogía (A) Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana (R)
	Sociología de la Educación	Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana (R)
	Práctica Docente III	Práctica Docente II (A) Psicología Educacional (R) Sujetos de la Educación Secundaria (R) Didáctica de las Cs Naturales (R) Ciencias de la Tierra (A) Química General (A) Física I (A) Física II (R)

[35] **Para cursar una unidad curricular**, el estudiante puede tener regularizada y/o aprobada la UC correlativa anterior.
Para rendir una UC, el estudiante debe tener aprobada la/s unidades curriculares correlativas.

	Unidad Curricular	Correlativa con
3º Año	Análisis y Organización de las Instituciones Educativas	Sujetos de la Educación Secundaria (R) Práctica I (A) Práctica Docente II (R)
	Química Orgánica	Química General (R)
	Fisicoquímica	Matemática I (A) Matemática II (R) Física II (R)
	Didáctica de la Química	Didáctica de las Ciencias Naturales (A) Sujetos de la Educación Secundaria (R) Química General (A) Química Inorgánica (R)
	Epistemología de la Química	Filosofía (R)
4º Año	Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía	Filosofía (A) Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana (A) Sujetos de la Educación Secundaria (A)
	Práctica Docente IV	Todas las U. C. de Tercer año (A)
	Química Analítica	Química General (A) Química Inorgánica (R) Química Orgánica(R)
	Química Biológica	Química General (A) Química Orgánica (R) Biología (A)
	Química Industrial	Química General (A) Química Inorgánica (R) Fisicoquímica(R) Química Orgánica(R)
	Química Analítica	Química General (A) Química Inorgánica (R) Química Orgánica(R)

Referencias:
A: aprobada
R: regularizada

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN Nº 0762 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1506665).-

EQUIPOS DE CÁTEDRA

Campo General

Unidad Curricular	Número de integrantes del equipo	Total de horas cátedra frente a alumnos	Total de horas cátedra docentes*	Conformación de equipo
Oralidad, lectura, escritura y Tic	3	3	3	Perfil Lengua
			3	Perfil TIC
Corporeidad, juego y lenguajes artísticos	3	3	2	Artes Plásticas
			2	Educación Musical
			2	Educación Física

Campo de la Práctica Profesional

Unidad Curricular	Número de integrantes del equipo	Total de horas cátedra frente a alumnos	Total de horas cátedra docente	Conformación de equipo
Práctica Docente I Sujetos y contexto, aproximación a la Práctica Educativa	2	4	3	Perfil generalista
			3	Perfil disciplinar
Práctica Docente II Educación Secundaria y Práctica Docente	2	4	3	Perfil generalista
			3	Perfil disciplinar
Práctica Docente III Cotidianeidad en las aulas: Experiencias de Formación	2	6	4	Perfil generalista
			4	Perfil disciplinar
Práctica Docente IV Escenas Educativas y trayectorias de formación	2	10	5	Perfil generalista
			7	Perfil disciplinar