Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN Nº 0764 C.G.E.

Expte. Grabado Nº (1506629).-

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 Matemática";

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;

////

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN Nº 0764 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1506629).-

////

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 Matemática*" 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. Demediuk
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

SUSANA COGNO
VOCAL DE LOS TRABAJADORES
CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

Prof. JOEL W. SPIZER
VOCAL
CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

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

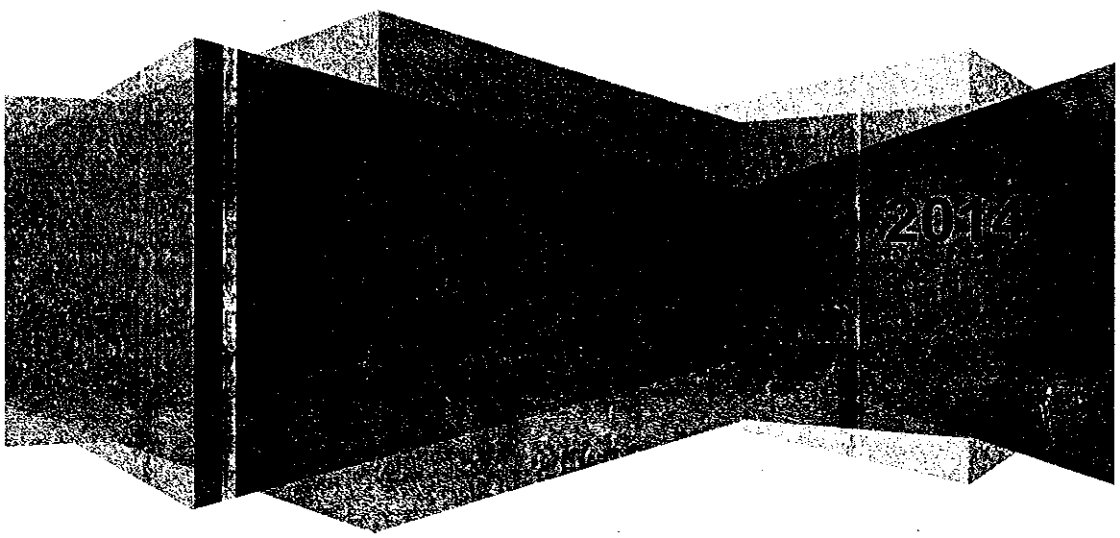
Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 0764 C.G.E.
Expte. Grabado N° (1506629).-

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 Matemática



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN Nº 0764 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1506629).-

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 EDUACIÓN 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 (Inglés)

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

Prof. Daniel Jacob (Representante gremial por AGMER).

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

[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 18

Localización geográfica de los Profesorados de Educación Secundaria 20

Categorías que dan sentido a los Diseños Curriculares de Educación Superior de la Provincia de Entre Ríos 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 87

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL ¡Error! Marcador no definido.

CORRELATIVIDADES 164

EQUIPOS DE CÁTEDRA 167

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 la memoria ciudadana, una matrícula mayoritaria de trabajadores y la "casa propia", que reiteradas 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.

---

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

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

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 (...)."*

[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.

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.

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

[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.

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 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.

[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

- **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 Educación, 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 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:

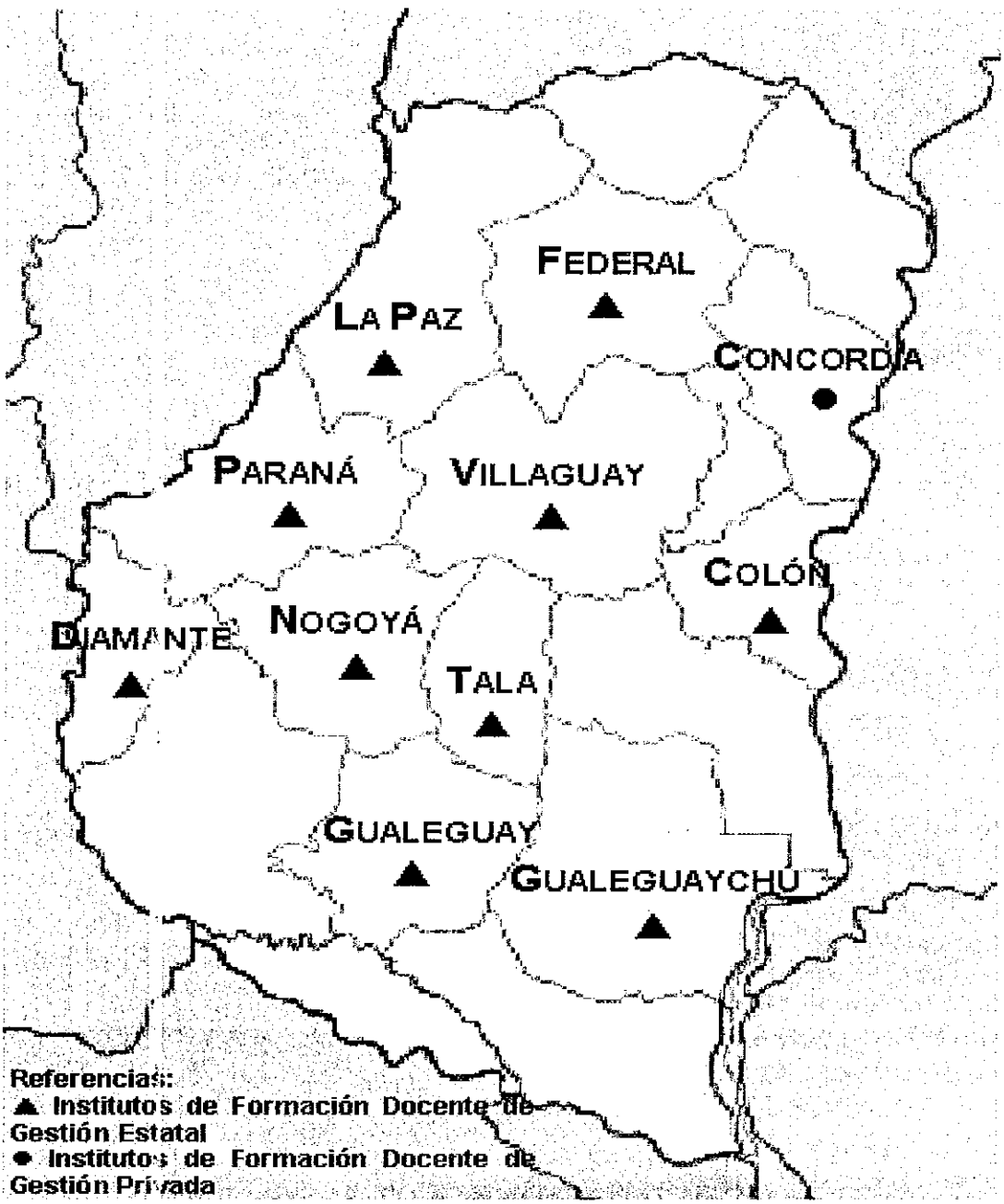
- Reglamento Orgánico Marco (Resolución Nº 2842/09 CGE), el cual asegura y consolida la cultura democrática de las instituciones de Educación Superior, mediante el fortalecimiento de la autonomía y la participación en las distintas instancias de gobierno del nivel.
- Reglamento Académico Marco (Resolución 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 garantizan 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 Matemática**



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

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.*

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

---

[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

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

[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.

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.

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.

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

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.

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.

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

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.

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]

---

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

[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.

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.

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

---

[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

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 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 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, A., CELMAN, S., LITWIN, E.** 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 Matemática**

- **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 compresión 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

[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.

currículum termine en una colección fragmentaria de saberes que pierda de vista el potencial heurístico y problematizador de la teoría.

- **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.

Éstas 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.

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

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.

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 realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados.

---

[24] **LANDREANI, N.** (1995) El taller. Un espacio compartido de producción de saberes. Cuaderno de capacitación docente nº 1 Año 1. Nº 1. UNER

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

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.

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°	1.024	384	512	128	0
2°	1.024	352	544	128	0
3°	1.056	288	576	192	0
4°	1024	96	608	320	0
UDI 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°	682h 40m	256	341h 20m	85h 20m	0
2°	682h 40m	234h 40m	362h 40m	85h 20m	0
3°	704	192	384	128	0
4°	682h 40m	64	405h 20m	213h 20m	0
UDI fuera año	0	0	0	0	0
Total carrera	2.752	746h 40m	1.493h 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		Cantidad UC por año y por campo				Cantidad UC por año y régimen de cursada	
	Total	F. G.	F. E.	F. P. P.	UDI fuera de campo	Anuales	Cuatrim.
1°	9	4	4	1	0	9	0
2°	10	4	5	1	0	10	0
3°	10	3	6	1	0	10	0
4°	7	1	5	1	0	7	0
UDI fuera de año	0	0	0	0	0	0	0
Total	**36**	**12**	**20**	**4**	**0**	**36**	**0**

CUADRO 4: CARGA HORARIA CAMPO FORMATIVO HORAS 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°	1.024	682h 40m	384	256h	512	341h 20m	128	85h 20m	0
2°	1.024	682h 40m	352	234h 40m	544	362h 40m	128	85h 20m	0
3°	1.056	704	288	192h	576	384h	192	128h	0
4°	1024	682h 40m	96	64h	608	405h 20m	320	213h 20m	0
UDI fuera año	0		0		0		0		0
Total carrera	4.128	2752h	1.120	746h 40m	2.240	1.493h 20m	768	512h	0
Porcentaje	100%		27%		54%		19%		0

Cuadro 5: Denominación, formato y carga horaria de las unidades curriculares, en horas 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. 96) - Corporeidad, juego y lenguajes artísticos (Taller, 96) - Oralidad, lectura, escritura y TIC (Taller, 96) - Didáctica General (Asignatura, 96)	- Elementos de Matemática (Asignatura, 160) - Problemáticas de la Geometría I (Taller, 96) - Problemáticas del Análisis Matemático I (Asignatura, 128) - Resolución de problemas y Tic (Taller, 128)	- Práctica Docente I: Sujetos y contextos, aproximación a la Práctica educativa.. (Taller, 128)	
2°	- Filosofía (Asignatura, 96) - Psicología Educacional (Asignatura, 96) - Educación Sexual Integral (Seminario-Taller, 64) - Historia social, política Argentina y Latinoamericana (Asignatura, 96)	- Problemáticas del Algebra I (Asignatura-Taller, 160) - Problemáticas de la Probabilidad y la Estadística I(Asignatura, 96) - Problemáticas de la Geometría II (Asignatura, 96) - Didáctica de la Matemática I (Asignatura, 96) - Sujetos de la Educación Secundaria (Seminario, 96)	- Práctica Docente II: Educación Secundaria y Práctica Docente - (Seminario-Taller, 128)	
3°	- Análisis y Organización de las Instituciones Educativas (Seminario-Taller, 96) - Historia de la Educación Argentina (Asignatura, 96) - Sociología de la Educación (Asignatura, 96)	- Problemáticas de la Probabilidad y la Estadística II(Taller, 96) - Problemáticas de la Geometría III (Asignatura, 96) - Problemáticas del Análisis Matemático II(Asignatura, 96) - Epistemología de la Matemática (Seminario, 96) - Didáctica de la Matemática II (Asignatura, 96) - U.D.I (96)	- Práctica Docente III: Cotidianeidad en las aulas, experiencias de formación (Seminario-Taller, 192)	
4°	- Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía (Asignatura, 96)	- Problemáticas del Algebra II (Asignatura, 128) - Problemáticas de la Geometría IV (Asignatura, 96) - Problemáticas del Análisis Matemático III(Asignatura, 160) - Modelización Matemática de las Ciencias (Seminario, 128) - U.D.I (96)	- Práctica Docente IV: Escenas Educativas y Trayectorias de Formación (Taller – Seminario 320)	
UDI FUERA DE AÑO				

RESOLUCIÓN Nº 0764 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1506629).-

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MATEMÁTICA

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	Análisis y Org. de las instituciones Educativas.	3	96	Sem. Taller	3	D. H.: Ética y Ciudadanía	3	96	Asig.	3
Corp., Juego y Leng. Artísticos	3	96	Taller	2 2 2	Hist. social y política Arg. y Latinoamericana	3	96	Asig.	3	Historia de la Educación Argentina	3	96	Asig	3	-----	-----	-----	-----	-----
Oral., Lect., Escritura y Tic	3	96	Taller	3 3	Psicología Educacional	3	96	Asig.	3	Sociología de la Educ.	3	96	Asig.	3	-----	-----	----	-----	-----
Didáctica General	3	96	Asig.	3	Educación 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																			
Elementos de Matemática	5	160	Asig.	5	Problemáticas del Álgebra I	5	160	Asig. Taller	5	Probl. de la Prob. y la Est. II	3	96	Taller	3	Probl. del Álgebra II	4	128	Asig	4
Probl. de la Geometría I	3	96	Taller	3	Probl. de la Prob. y la Estadística I	3	96	Asig.	3	Probl. de la Geometría III	3	96	Asig	3	Probl. de la Geometría IV	3	96	Asig	3
Probl. del Anál. Matemático I	4	128	Asig.	4	Problemáticas de la Geometría II	3	96	Asig.	3	Epistemología de la Matem.	3	96	Sem.	3	Probl. del Anál. Mat. III	5	160	Asig	5
Resolución de Probl. y Tics	4	128	Taller	4	Didáctica de la Matemática I	3	96	Asig.	3	Didáct. de la Matemática II	3	96	Asig	3	Modeliz. Mat. de las Cs	4	128	Sem	4
----	----	----	----	----	Sujetos de la Educ. Secundaria	3	96	Sem.	3	Probl. del Anál Mat. II	3	96	Asig.	3	-----	-----	-----	-----	----
										UDI	3	96		3	UDI	3	96		3
THCS	16	-----	----	16	THCS	17	----	-----	17	THCS	18	----	------	18	THCS	19	----	----	19
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]	32	---	---	40	THC	32	---	---	34	THC	33	---	---	35	THC	32	---	---	34

[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, Editoria 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. Cooperativa 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 didácticas 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 Nº 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, Gedisa

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 abordar las 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.

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

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.

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) *Uvas 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. N°169

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. N°169

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 más 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 arrado aparecen siempre en algún canto popular una copla o es escrita por un poeta que, sen ible, 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 co nstructores 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 inc uida. 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 relac ones sociales que nos atraviesan y constituyen.

Ejes de Contenidos

Problemas teóricos, metodológicos e historiográficos en torno a la Historia Social y política de Latinoamerica 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: del 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;* (2001) *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.; (1998) *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 las identidades juveniles y en las configuraciones de los adultos.

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

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 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 claves 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 A. 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, My 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 Nº 23.849 .Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño.

LEY NACIONAL Nº 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 Nacional de Educación 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.

---

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

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.

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 N° 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 Edi orial. 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.* Paidós. 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 funcionan?*, 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., (2004) *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.

Consideraciones acerca del Campo Específico del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática

La matemática es una construcción cultural y social inacabada, cuyo cuerpo de conocimiento de más de veinticinco siglos de antigüedad ha evolucionado en la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas y al planteamiento de nuevas situaciones. Por lo que podemos hablar de una actividad matemática que incluye la exploración y aproximación en la búsqueda de soluciones como también la formalización necesaria para la comunicación y presentación de resultados. Entendemos que comprender un objeto matemático implica haber realizado experimentaciones en diferentes situaciones en las que éste entra en funcionamiento, donde el estudiante produce, organiza y re-organiza las relaciones y propiedades que lo definen tanto dentro de la matemática como en otras disciplinas.

Por ello los aprendizajes en la formación docente inicial deben orientarse a un conocimiento de la disciplina en sí y al conocimiento didáctico asociada a ella; un conocimiento y habilidades pedagógicas flexibles con los aportes de las Tics a distintas situaciones y contextos educativos, potenciando así las posibilidades de aprendizaje.

La matemática en el Nivel Secundario ha funcionado como un medio de exclusión al ser percibida como una disciplina sólo para quienes cuentan con ciertas capacidades intelectuales. Es responsabilidad del docente que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para acceder a su aprendizaje, este desafío requiere de conocimientos indispensables para hacerlo realidad. Es por ello que la obligatoriedad del Nivel Secundario nos enfrenta a la necesidad de pensar el lugar de la Matemática desde una perspectiva que enlaza inclusión, equidad y calidad para todos.

De todo lo expuesto consideramos:

Este campo formativo está orientado a conocer y comprender las particularidades de la enseñanza Matemática en el Nivel Secundario, así como sus finalidades y propósitos en el marco del Sistema Educativo y la sociedad en general.

Las unidades curriculares que lo componen se conciben y organizan como un trayecto continuado a lo largo de toda la formación, desde una perspectiva que concibe instancias de diálogo, intercambio y articulación con el campo de la formación General y de la Práctica docente.

La designación *"problemáticas"*, para diferentes unidades curriculares del campo, hace referencia a una posición crítica frente al saber matemático que pretende inquietar estructuras anquilosadas, desnaturalizar y complejizar su estatuto, reconociendo su origen, sentido y relevancia en el cuerpo disciplinar.

Las unidades curriculares toman como referencia el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario y la propuesta Curricular Provincial para el Nivel Secundario.

Las unidades curriculares de primer año revisan, modifican y profundizan los conocimientos que los estudiantes han construido en los niveles anteriores, con el fin de orientarlos hacia niveles de formalización creciente.

Se propone la construcción colaborativa e integrada de las Didácticas especificas con las otras unidades curriculares para el tratamiento de la enseñanza de la Matemática en el Nivel Secundario, considerando puntos clave de encuentro con el Campo de la Práctica y la Formación General que permitan abordar reflexión sobre experiencias, diseño, desarrollo, análisis y evaluación de prácticas de enseñanza.

Se propone una línea histórico-epistemológica para problematizar y complejizar la concepción de ciencia y los procesos de producción de conocimiento desde sus dimensiones sociocultural, histórica, ética y política.
La integración de las Tic, como un eje transversal en las unidades curriculares permite problematizar sus aportes didácticos en la enseñanza, y su utilización en diferentes experiencias de formación.

Para la elaboración del Campo de la Formación Específica del presente Diseño Curricular, se tuvieron en cuenta los diversos aspectos ya mencionados, los aportes y sugerencias de los docentes y estudiantes de los profesorados y los documentos que promueven la educación secundaria obligatoria, con mayores y mejores calidades educativas en el marco de la inclusión.
Entre los diferentes marcos referenciales se han integrado: la propuesta del Instituto Nacional de Formación Docente, del Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario en Matemática, los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria de la Provincia de Entre Ríos.

PRIMER AÑO

Elementos de Matemática

Formato: Asignatura.
Carga horaria: 5 horas cátedra- 3hs 20 min reloj semanales.
Régimen de cursada anual

Marco Orientador

Los ejes sugeridos de esta Unidad Curricular deben leerse como un punto de partida que se inicia en un encuentro entre "lo numérico" y lo "aritmético" hacia la profundización de "lo algebraico" que se continuará en complejidad y profundización de estructuras abstractas en Problemáticas del Algebra y el Análisis.
Se propone la metodología de taller para que los estudiantes realicen experiencias referidas a la resolución de problemas tanto teóricos como prácticos, la modelización y la exploración con graficadores.
Es importante que el futuro docente reflexione sobre los procesos vividos, lo que será central para hacer explicitas las concepciones de los/las estudiantes sobre los contenidos desarrollados y la resignificación de los propios conocimientos, incluyendo aspectos históricos – epistemológicos ligados a las nociones que estudian.

Ejes de Contenidos

El lenguaje matemático: Recuperación y reconstrucción de los significados relativos a las nociones de conjunto, relación y función.

Los conjuntos numéricos: 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.

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.

Algebra de funciones: Operaciones con funciones. Clasificación. Función inversa. Composición.

Bibliografía

ANTONYAN N.; MEDINA, L.; WISNIEWSKI, P.; (2005) *Problemario de Precálculo.* Editorial Cengage Learning/Thomson Internacional.

BOCCO, M. (2010). *Funciones elementales para construir modelos matemáticos.* Colección las Ciencias Naturales y la Matemática. Buenos Aires: Ministerio de Educación, INET.

GRAÑA, M. et al, (2009): *Los números. De los naturales a los complejos.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, INET.

LARSON, R. (2012) *Precálculo.* Octava Edición. Editorial Cengage Learning.

STEWART J.; REDLIN L.; WATSON, S. (2009). *Precálculo.* 5ta. Edición. Editorial Cengage Learning/Thomson Internacional.

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.

ZILL, D; DEWAR; J. (2000) *Álgebra y Trigonometría.* 2da Edición. Mc Graw Hill.

ZILL, D; DEWAR; J. (2012) *Precálculo.* 12da Edición. Mc Graw Hill.

Problemáticas de la Geometría I

Formato: Taller.

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

Régimen de cursada anual

Marco Orientador

Introduce el estudio de los objetos geométricos que se inicia en las construcciones para luego avanzar sobre argumentaciones, validación y conjeturas; se recupera y re significa los conocimientos adquiridos por los estudiantes en su trayectoria formativa.

Se promueven experiencias que posibiliten la comprensión de "lo construible, lo invariante, lo analítico-sintético" desde la exploración de problemas utilizando propiedades y diferentes instrumentos (elementos de geometría, software dinámico, mano alzada), incluyendo aspectos históricos – epistemológicos ligado a las nociones que se estudian.

Ejes de contenidos

Las construcciones geométricas y sus propiedades: Estudio de las posibilidades de construcción de figuras planas y lugares geométricos sencillos (mediatriz, bisectriz, circunferencia). Propiedades de las figuras y lugares geométricos, relaciones entre ellas.

El sistema axiomático: Caracterización de axiomas o postulados, definiciones y teoremas. La importancia del sistema axiomático. Los postulados de Euclides. Axiomas de incidencia: punto, recta, plano, espacio y figuras geométricas. Axiomas de orden. Segmento, semirrecta, ángulo, medidas de ángulos, clases de ángulos. Paralelismo y perpendicularidad. Mediatriz del segmento. Bisectriz del ángulo.

Formas geométricas del plano y el espacio Polígonos, circunferencia y círculo. Posiciones relativas. Cuerpos poliedros y no poliedros. Construcciones con regla y compás.

Los triángulos: Criterios de congruencia, proporcionalidad. Teorema de Thales. Semejanza de triángulos.

La trigonometría: razones trigonométricas, relaciones entre funciones trigonométricas de un mismo ángulo y ángulos asociados. Resolución de triángulos rectángulos. Teorema de Pitágoras.

Bibliografía

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

ALSINA, CLAUDI. (1995). *Viaje al país de los rectángulos*. Editorial Red Olímpica.

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

BONOMO, F; D'ANDREA, C; LAPLAGNE, S; SZEW M. (1996). *Explorando la Geometría en los clubes* Cabrí. Editorial Red Olímpica.

CALVO, X; CARBÓ, C. (2002). La Geometría: de las ideas del espacio al espacio de las ideas en el aula. Editorial Graó.

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

COXETER, H; GREITZER, S. (1994) *El retorno a la geometría*. Editorial Euler.

FERNÁNDEZ, M; PADILLA, F. (1998). *Circulando por el círculo*. Editorial Síntesis.

GIMÉNEZ, J (coordinador). y otros. (2009). *La proporción: arte y matemáticas*. Editorial Graó.

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

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

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

Problemáticas del Análisis Matemático I

Formato: Asignatura
Carga horaria: 4 horas cátedra - 2hs 40min reloj semanales.
Régimen de cursada: anual

Marco Orientador

En esta unidad curricular se propone una iniciación a los conceptos y problemas propios del Análisis Matemático, a partir de las problemáticas que le dieron origen, vinculadas a procesos de modelización de fenómenos variacionales.

Se propone un inicio al tratamiento de los conceptos principales del Cálculo diferencial mediante la recuperación y revisión de saberes adquiridos por los estudiantes en sus trayectorias formativas y en las otras unidades curriculares, para lograr un avance progresivo hacia y en los procesos de formalización. Se promueve un tratamiento equilibrado entre teoría y aplicaciones, sin perder de vista el rigor matemático adecuado.

Se destaca la importancia de la visualización y modelización dinámicas en el desarrollo de la comprensión de los conceptos propios del Análisis Matemático, a través del uso de diferentes recursos tecnológicos como software graficadores o procesadores simbólicos.

Se propone un trabajo articulado de esta unidad curricular con las otras unidades del Campo específico promoviendo formas flexibles de representación de los procesos variacionales que incluyan el lenguaje natural, los gráficos, la aproximación numérica, el uso de recursos informáticos y el lenguaje algebraico.

Ejes de Contenidos

Fenómenos variacionales: Problemáticas en las ciencias relacionadas con los fenómenos de variación. Representaciones simplificadas de estos fenómenos y su potencial modelizador. Las nociones de razón de cambio promedio y cambio acumulado en fenómenos de variación. Un acercamiento a lo infinitamente pequeño.

Modelos matemáticos del Análisis: Funciones de variable real. La función como herramienta de modelización. Las nociones de límite y continuidad. Fenómenos continuos: el significado de los Teoremas de Valor Intermedio y Puntos Extremos.

La derivada como razón de cambio: La derivada como razón de cambio, interpretación geométrica y aproximación a las técnicas de cálculo. Aplicaciones de la derivada. Optimización de funciones.

Bibliografía

APOSTOL, T. (2011) *Calculus*. Cálculo con funciones de una variable con introducción al Álgebra Lineal. Editorial Reverte.

LARSON, R. (2012). *Cálculo*. 8va Edición. Mc Graw Hill.

PENNEY, D; EDWARDS, C.H. (2008). *Cálculo Diferencial e Integral*. 4ta. Edición. Editorial Pearson Educación.

PURCELL, VARBERG, RIGDON. (2007). *Cálculo*. 9na. Edición Prentice Hall.

SALAS, HILLE, ETGEN. (2007). *Cálculus*. Volumen I. 4ta. Edición. Editorial Reverte.

SPIVAK, M. (2012). *Calculus*. Editorial Reverté.

STEWART, J. (2006). *Cálculo Diferencial e Integral*. 3ra. Edición. Cengage Learning.

THOMAS, G, B (2010) *Cálculo. Una variable*. 12ª Edición. Editorial Pearson Educación.

Resolución de Problemas y TIC

Formato: Taller.

Carga horaria: 4 horas cátedra- 2hs 40min reloj semanales.

Régimen de cursada anual

Marco Orientador

En nuestro mundo científico tan cambiante es necesario apropiarse de los procesos de pensamiento más que de contenidos aislados que se convierten como lo llamó Whitehead "ideas inertes", ideas que no son capaces de combinarse para formar constelaciones dinámicas, capaces de abordar y analizar los problemas del presente. Es por ello que esta unidad curricular propone un trabajo heurístico, holístico y lúdico con el aporte de las tecnologías, destacando la comprensión de los procesos matemáticos.

Ejes de Contenidos

Resolución de problemas: La resolución de problemas en la historia de la matemática. La metodología de Polya. Propuesta de Alan Schoenfeld. Propuestas innovadoras de Miguel de Guzmán. El problema como representante de un campo de problemas. Resolución de problemas del ámbito de la geometría, del álgebra, de la aritmética y del análisis matemático (conjuntos numéricos, ecuaciones e inecuaciones, funciones, figuras planas y sus transformaciones en el plano, trigonometría, etc.).

El juego en los diferentes dominios de la matemática. El juego en los diferentes dominios de la matemática. Directrices heurísticas de los juegos.

Hacer matemática con herramientas TIC: la computadora como una herramienta para hacer matemática. Ambientes matemáticos enriquecidos por la tecnología con software para Geometría dinámica simulaciones y animaciones, calculadoras, planillas de cálculo, calculadoras gráficas, software de cálculo numérico y simbólico, visualización y manipulación

de datos, gráficos y objetos, recursos de internet). Competencias digitales y rol del profesor de matemáticas.

Bibliografía

ÁVALOS, M. (2010) *¿Cómo trabajar con TIC en el aula?* Una guía para la acción pedagógica. Editorial Biblos.

BONOMO, F; D'ANDREA, C; LAPLAGNE, S; SZEW M. (1996). *Explorando la Geometría en los clubes* Cabrí. Editorial Red Olímpica.

CASTELLANO, H. (2010). *Enseñando con las TIC*, Editorial Cengage Learning.

FAURING, P.; GUTIERREZ, F. (2012). *Problemas OMA*. Tomos 1 al 22. Olimpíada Matemática Argentina. Editorial Red Olímpica.

FERRAGINA, R; FLUMINACCI, L; FIORITTI, G, VILELLA, J. (2012). *GeoGebra entra al aula de matemática*. Editorial Espartaco.

FUXMAN BASS, J.I. (2010) *Resolviendo problemas de Matemática*. Editorial Red Olímpica.

SEVESO, J.; FERRAFINI, G. (2012) *Problemas OMÑA*. Tomos 1 al 20. Olimpíada Matemática Ñandú. Editorial Red Olímpica.

SEGUNDO AÑO

Sujetos de la Educación Secundaria

Formato: Seminario

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales. 2 hs 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, Paídos.

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*, 3-9 (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.

Problemáticas de la Geometría II

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 horas cátedra- 2 hs reloj semanales.
Régimen de cursada anual

Marco Orientador

Se propone la reelaboración, en un lenguaje algebraico apropiado, de las propiedades que caracterizan a los objetos geométricos como las curvas planas, los triángulos y las trasformaciones. Esta reelaboración posibilitara el acceso a nuevas definiciones y relaciones, donde la exploración como modo de argumentación se enriquecerá por el manejo del lenguaje y las propiedades en niveles crecientes de formalización.

La trayectoria formativa iniciada en Problemáticas de la Geometría I y Elementos de Matemática continua en esta asignatura, con el reconocimiento de las limitaciones y potencialidades de la Geometría sintética y la analítica. Se promueven experiencias que posibiliten la comprensión de "lo construible, lo invariante, lo analítico-sintético" desde la exploración de problemas utilizando propiedades y diferentes instrumentos (elementos de geometría, software dinámico), incluyendo aspectos históricos – epistemológicos ligado a las nociones que se estudian.

Ejes de Contenidos

La trigonometría: resolución de triángulos oblicuángulos, cálculo de áreas de triángulos y figuras planas.

Discusiones sobre el perímetro, área y volumen de lugares geométricos de formas planas y espaciales.

Las transformaciones: Estudio de las transformaciones en el plano. Traslaciones, rotaciones, simetría central y axial. Congruencia e invariancia por transformaciones. Puntos fijos y conjuntos invariantes. Caracterización de lugares geométricos como conjuntos invariantes por unas transformaciones. Semejanzas.

Las curvas en el plano: el plano euclideo desde una perspectiva algebraica. Identificación de objetos y lugares geométricos como soluciones de ecuaciones algebraicas: circunferencia, parábola, elipse, hipérbola. Coordenadas polares. Estudio de curvas: lemniscatas, espirales, cardioides.

Bibliografía

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

ARAUJO, J; KEILHAUER, G; PIETROCOLA, N. (2000). *Área y Volumen en la geometría elemental*. Editorial Red Olímpica.

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

COLE J., SWOKOWSKI E. (2011) *Álgebra y Trigonometría con Geometría Analítica*. Editorial Cengage Learning.

COXETER, H; GREITZER, S. (1994) *El retorno a la geometría*. Editorial Euler.

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

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

LEITHOLD L. (1998). *Cálculo con Geometría Analítica*. Oxford University Press.

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

PUIG ADAM, P. (1973) Curso de Geometría métrica. I, Fundamentos. II, Complementos. Madrid.

Problemáticas del Algebra I

Formato: Asignatura- Taller

Carga horaria: 5 horas cátedra- 3hs 20min reloj semanales.

Régimen de cursada, anual

Marco Orientador

Esta unidad curricular tiene por objetivo dar sentido algebraico a las operaciones elementales de los campos numéricos considerados en Elementos de Matemática, procediendo a su estudio como objetos matemáticos en sí mismos.

Introduce los fundamentos de la lógica, el lenguaje y el simbolismo matemático a través del estudio de los conceptos y los métodos propios del Algebra.

Se propone el abordaje de las herramientas conceptuales que permiten interpretar y resolver fenómenos que se comportan con modelos que varían de manera lineal, de utilidad y trascendencia no sólo al interior de la Matemática sino en múltiples aplicaciones de otros campos de conocimiento.

Se promueve el abordaje de situaciones que pongan en juego el tratamiento de lo general en los procesos de modelización mediante la intuición, la exploración, la formulación, la argumentación y validación de conjeturas, sin abandonar el tratamiento formal.

Esta asignatura ocupa un espacio privilegiado de vinculación entre lo algebraico, lo geométrico y lo analítico, a través de la observación y estudio del conjunto formado por las soluciones de ecuaciones, inecuaciones, o sistemas de ecuaciones. Esta vinculación puede ser favorecida por la incorporación de entornos informáticos que favorezcan la interactividad, la exploración y la manipulación simbólica de múltiples representaciones de un mismo concepto matemático y el análisis de situaciones más complejas que, de otra forma, resultarían muy difíciles trabajar, por la inversión temporal en técnicas de cálculos repetitivos.

En su enseñanza debe primar su valor formativo, como marco lógico específico y en su consistencia, es decir no sólo como lenguaje sino también como método para la resolución de problemas ,incluyendo aspectos históricos – epistemológicos ligado a las nociones que se estudian.

La profundización en el tratamiento didáctico del Álgebra, pretende habilitar espacios de reflexión de las dificultades de su enseñanza y aprendizaje en el Nivel Secundario, de manera tal que puedan desarrollarse propuestas enriquecedoras y significativas para su enseñanza.

Ejes de contenidos

Fundamentos de lógica matemática: operaciones lógicas. Tautologías y contradicción. Leyes de Morgan. Función proposicional. Cuantificadores.

Nociones sobre teoría de conjuntos: conceptos primitivos. Axiomas. Subconjuntos y conjuntos especiales. Conjunto de partes. Operaciones. Demostraciones de propiedades. Relaciones de equivalencia y de orden.

Conjuntos numéricos: Conjuntos coordinables, finitos y numerables. Los naturales como conjunto inductivo y ordenado. Los enteros como conjunto discreto y ordenado. Los decimales como primer conjunto denso. Los racionales en sus diferentes expresiones como conjunto denso y ordenado. Limitaciones para completitud de la recta. Propiedad arquimediana. Principio de inducción Los procesos recurrentes. El paso a lo infinito a través de la recurrencia

El problema de contar: Principios básicos para contar la cantidad de elementos de un conjunto. La generación de fórmulas vinculadas al problema de contar. Los números combinatorios. Las particiones. Su uso en la probabilidad elemental.

Los polinomios y su aritmética: Construcción y aritmetización de los polinomios. Operaciones entre polinomios de grado menor o igual a n. Polinomios irreductibles y descomposición de un polinomio como producto de polinomios. Relación entre factorización y resolución de ecuaciones polinómicas.

Sistemas de ecuaciones lineales y modelos matemáticos: Sistemas de ecuaciones o inecuaciones lineales en distintas áreas de conocimiento. La factibilidad de encontrar una o varias soluciones. El significado, las propiedades y la interpretación geométrica del conjunto de soluciones. Los vectores en el plano y en el espacio, los planos en el espacio. Su lenguaje, las magnitudes asociadas que contribuyen a su estudio, y su representación.

Las matrices: Lenguaje, significado y operatoria de matrices. Técnicas, conceptos y resultados relativos al estudio y la solución de sistemas lineales de una cantidad arbitraria de incógnitas

Estudio de la Didáctica del Álgebra: Modelo dominante: el álgebra escolar como una aritmética generalizada. El paso de la Aritmética al Álgebra. Un modelo alternativo: el álgebra escolar como instrumento de modelización. Características de la modelización algebraica. Grados de algebrización de una organización matemática.

Bibliografía

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

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

BOLEA CATALÁN, P (2003). El proceso de algebrización de organizaciones matemáticas escolares. Prensas Universitarias de Zaragoza.

BOLEA, P, BOSCH, M Y GASCÓN, J (2004): *¿Por qué la modelización está ausente de la enseñanza del álgebra escolar?*, versión española del artículo: Why is modelling not included in the teaching of algebra at secondary schools?, Quaderni di Ricerca in Didattica, 14, 125-133.

FÉLIX GARCÍA MERAYO. (2005). *Matemática Discreta*. 2da Edición. Editorial Thomson.

GRAÑA, M. et al, (2009): Los números. De los naturales a los complejos. Buenos Aires: Ministerio de Educación, INET.

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

KAUFMANN, J.; SCHWITTERS, K. (2010) *Álgebra*. 8va. Edición. Editorial Cengage Learning.

KOLMAN, B; HILL, D. (2006). *Álgebra Lineal*. 8va. Edición. Editorial Prentice Hall.

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

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

POOLE, D. (2011). *Álgebra Lineal*. 3ra. Edición. Editorial Cengage Learning.

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

ROJO, A. (1996). *Álgebra*. Tomos I y II. 18va Edición. Editorial El Ateneo.

SESSA, C. (2005). *Iniciación al estudio didáctico del Álgebra*. Colección Formación Docente. Editorial Libros del Zorzal.

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

SUPPES, P.; HILL, S. (2006) *Introducción a la lógica matemática.* Editorial Reverté

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

ZILL, D; DEWAR; J. (2000) *Álgebra y Trigonometría.* 2da Edición. Mc Graw Hill.

Problemáticas de Probabilidad y Estadística I

Formato: Asignatura

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

Régimen de cursada anual

Marco Orientador

Esta unidad curricular se propone la introducción de conceptos básicos de Estadística descriptiva y probabilidad mediante el abordaje de experiencias que promuevan la comprensión de "lo aleatorio – lo determinístico, lo descriptivo y lo inferencial". La explicación y la predicción desde una enseñanza que posibilite la construcción de conceptos formales a partir de ideas intuitivas (formulación de conjeturas), el ejercicio de diferentes tipos de razonamiento: plausible, analógico e hipotético deductivo.

En la actualidad, el uso de la Estadística y la Probabilidad se ha expandido a otras aéreas del conocimiento. Métodos, técnicas de recolección y análisis de la información, la predicción y la toma de decisiones en contextos de incertidumbre exige que los futuros profesores sean capaces de modelizar e interpretar datos (en contextos extra e intra matemáticos), y de adquirir un pensamiento crítico que se dimensione más allá de la aplicación de técnicas mecánicas. Se sugiere el abordaje desde una perspectiva histórica y fenomenológica, como también el uso y análisis de software correspondiente.

Ejes de contenidos

Estadística descriptiva: nociones de muestreo y recolección: distinción entre muestra y población, obtención de datos de una muestra representativa, alcances y limites de cada tipo de muestreo. Presentación e interpretación de datos. Análisis de datos. Variables. Distribución de frecuencias. Gráficos estadísticos. Medidas estadísticas. Medidas de posición y dispersión para datos simples y agrupados. Medidas de deformación y exceso (coeficiente de asimetría y curtosis)

Probabilidad: el concepto de probabilidad en la historia. 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: distribución uniforme. Distribución de Bernoulli. Distribución binomial. Distribución de Poisson. Distribución de Pascal o geométrica. Análisis de momentos y parámetros. Características. Distribuciones continuas de probabilidades: Distribución uniforme. Distribución Normal o de Laplace-Gauss. Distribución normal estandarizada o tipificada. Análisis de momentos. Teorema central del límite. Distribución exponencial. Distribución de ji- cuadrado. Distribución t de Student. Características.

Bibliografía

DEVORE JAY L. (2008). *Probabilidad y Estadística para Ingeniería y Ciencias*. 7ma. Edición. Editorial Cengage Learning/Thomson Internacional.

MENDENHALL, W.; E. (2010). *Introducción a la Probabilidad y a la Estadística*. 13ª. Edición. Editorial Cengage Learning.

SPIEGEL M.; SCHILLER, J., SRINIVASAN, R. (2010) *Probabilidad y Estadística*. 3ra Edición. Editorial Mc Graw Hill.

TRIOLA, M. (2009). *Estadística*. 10ma. Edición. Editorial Pearson Addison Wesley.

WALPOLE R.; MYERS R, MYERS S., YE K. (2008) *Probabilidad y Estadística para Ingeniería y Ciencias*. 8va Edición. Editorial Pearson Addison Wesley.

Didáctica De la Matemática I

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

Marco Orientador

Esta unidad curricular aborda cuestiones propias de la enseñanza de la Matemática en la escuela y en el Nivel secundario, desde diferentes enfoques y tradiciones de investigación y enseñanza. Hoy en día hay dos claros acuerdos en la comunidad educativa: es una condición necesaria saber Matemática con un amplio dominio del campo, y saber sólo Matemática no es suficiente[31]. Problematizar la enseñanza de la Matemática implica una mirada multidimensional que no sólo requiere atención sobre el objeto matemático, sino también tener en cuenta las dimensiones cognitivas, afectivas, culturales, lingüísticas, del contexto y de los sujetos implicados.

Entendemos que la Matemática es una actividad humana a la que todos pueden acceder, por ello las diferentes líneas de investigación en Didáctica de la Matemática ofrecerán aportes para mejorar su enseñanza de tal manera que todos los estudiantes de la Educación Secundaria accedan a su comprensión. También se propone analizar el curriculum de matemática, el aula y la incorporación de entornos informáticos en su enseñanza

Ejes de contenidos

La constitución del campo de la didáctica de la matemática: Problematización de la enseñanza como objeto de estudio y metodologías de la investigación desarrolladas: Tradiciones / Escuelas. Escuela Francesa: teoría de situaciones didácticas. Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD). La Ingeniería Didáctica como metodología de investigación. Escuela Anglosajona: aprendizaje basado en problemas. Educación Matemática Crítica, Etnomatemática, Educación Matemática Realista

[31] Rodríguez Mabel, Pochulu Marcel (2012) *Educación Matemática. Aportes a la formación docente desde distintos enfoques teóricos.* Editorial Universidad de Villa María. Provincia de Córdoba.

El lugar de los sujetos, las prácticas y la escuela: Hacer y estudiar Matemática en la sociedad actual. La Matemática que se enseña y aprende, se crea y se utiliza. Estudiar Matemática en la Educación Secundaria hoy. Qué conocimientos didáctico-matemáticos debe tener hoy un profesor de Matemática para la Educación Secundaria

Configuraciones didácticas y práctica docente

El currículo de Matemática. La Matemática escolar, Qué matemática se estudia en la Escuela Secundaria. Documentos curriculares de Matemática para el Nivel Secundario y sus modalidades. Fines para la enseñanza, fundamentos teóricos, contenidos: organización y alcance.

El aula de Matemática en la Escuela Secundaria, Niveles de concreción curricular. El currículo de matemática como obra "abierta". El sentido de la actividad matemática: juegos, modelización y resolución de problemas. Modelos de enseñanza que usan la resolución de problemas. Etapas en la resolución de problemas. Las heurísticas. El juego y el aprendizaje en la escuela. Fundamento matemático de los juegos. La modelización matemática en el aula. Etapas del proceso de modelización. La diversidad en el aula de matemática dificultades y potencialidades.

Entornos informáticos para la enseñanza de la Matemática: Diferentes usos de las tecnologías educativas en Matemática. Enfoques didácticos sobre la producción matemática en el aula con Tics. La Ingeniería Didáctica como metodología de investigación. El software educativo: fundamentos, criterios y herramientas para su selección, uso y evaluación.

La evaluación en Matemática: Fines, objetos, sujetos. Distintas clases de evaluación en Matemática. Evaluación en el marco de la resolución de problemas. Evaluación y acreditación. Conceptos, etapas, criterios e instrumentos de evaluación en matemática. La evaluación formativa.

Bibliografía

ALAGIA, H; BRESSAN, A; SADOVSKY, P. (2005). *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática.* Colección Formación Docente. Editorial Libros del Zorzal.

ARTIGUE, M. (1994). Una introducción a la Didáctica de la Matemática, en Enseñanza de la Matemática, Selección bibliográfica, traducción para el PTFD, M C y E.

ARTIGUE, M (1995). *Ingeniería didáctica en Educación Matemática.* Grupo Editorial Iberoamérica.

ÁVALOS, M. (2010) *¿Cómo trabajar con TIC en el aula?* Una guía para la acción pedagógica. Editorial Biblos.

BALACHEFF, N.; DREYFUS, T.; (2000). Matemáticas y Educación. Retos y cambios desde una perspectiva internacional. Editorial Grao.

CABANNE, N. (2007). *Didáctica de la Matemática.* 2da. Edición. Editorial Bonum.

CHEVALLARD, Y; BOSCH, M.; GASCÓN, J. (2000). *Estudiar Matemáticas.* El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje. Editorial Ice-Horsori.

D'AMORE, B. (2005) Bases filosóficas, pedagógicas, epistemológicas y conceptuales de la Didáctica de la Matemática. Editorial Reverté.

FERRAGINA, R; FLUCCINACCI, L; FIORITTI, g, VILELLA, J. (2012). *GeoGebra entra al aula de Matemática.* Editorial Espartaco.

FIORITI, G.; CUESTA, C. (2012). La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas Editorial Miño y Dávila.

FREGONA, D.; BÁGUENA, P. (2011). *La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas.* Colección Formación Docente. Editorial Libros del Zorzal.

HOFSTADTER, DOUGLAS. (2009). *Gödel, Escher, Bach; un eterno y grácil bucle.* 2da. Edición. Editorial Tusquets.

MOGLIA, P.; CUSTA, C. (2008). Las didácticas específicas y la Formación del docente como profesional. UNSAM Edita.

PARRA, C.; SAIZ, I. (2010). *Didáctica de las Matemáticas.* Aportes y Reflexiones. Editorial Paidós.

RODRIGUEZ, M.; POCHULU, M. (2012). *Educación Matemática.* Aportes a la Formación Docente desde distintos enfoques. Editorial Duvim.

SADOVVSKY, P. (2005). *Enseñan Matemática Hoy. Miradas, sentidos y desafíos.* Formación Docente. Editorial El zorzal. Ministerio de Educación de la Nación.

SANTALÓ, L. (1993). *La Geometría en la formación de profesores.* Editorial Red Olímpica.

SEGAL, S; GIULIANI D. (2008). *Modelización matemática en el aula.* Colección Formación Docente. Editorial Libros del Zorzal.

VELAZQUEZ, C. (2012). Estrategias pedagógicas con TIC. Recursos didácticos para entornos 1 a 1. Editorial Novedades Educativas.

VILELLA, J. (2000). *Cuando la Geometría es el tema de la reflexión matemática.* Documentos para la capacitación docente. UNSAM.

VILELLA, J. (2004). *Didáctica de la Matemática.* Editorial Jorge Baudino.

TERCER AÑO

Epistemológica de la Matemática

Formato: Seminario

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

Régimen de cursada anual

Marco Orientador

La reflexión epistemológica e histórica de la Matemática, nos permite pensar la actividad matemática desde una perspectiva que incluye tanto las exploraciones y aproximaciones realizadas en el proceso de construcción cultural y social, en tanto actividad humana, como el planteo y búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas donde se construyen y evolucionan los objetos matemáticos. Asimismo, es imperativo un análisis que tensione las posturas entre Matemática pura y Matemática Aplicada dentro de la dinámica deductiva de su construcción.

El conocimiento de todo este proceso nos permite valorar la importancia del pensamiento matemático en la historia de la ciencia y de la cultura, reconocer los procesos de validación de este conocimiento formal y las teorías que dan origen, para reflexionar respecto a las epistemologías implícitas. La intencionalidad pedagógica desde este espacio es acercarnos a los conocimientos matemáticos a través de una comprensión histórica y epistemológica de la Matemática que permitirá al estudiante enriquecer sus conocimientos multidisciplinarios (científico, filosófico y tecnológico), acompañarlo en el proceso de toma de decisiones pedagógicas. Por otra parte, el tratamiento de ciertos fundamentos de Matemática le permitirá continuar el proceso de construcción del método deductivo, esencial en la disciplina.

Ejes de contenidos

Fundamentos de la Matemática: las entidades matemáticas. Las estructuras matemáticas y método axiomático. La verdad matemática, definibilidad, demostrabilidad. Tipos de problemas que resuelven los objetos matemáticos.

El contexto de descubrimiento-invención, producción y desarrollo: Construcción del conocimiento matemático, momentos históricos. La matemática en las primeras civilizaciones. Euclides y Diofanto. Fibonacci. El renacimiento de la Matemática, Cardan y Tartaglia. Descartes y Newton. Probabilidades: Pascal, Bernoulli y Laplace. Teoría de números: Fermat, Euler y Gauss.

Validación del conocimiento matemático: Problemas epistemológicos en la construcción de los números naturales e irracionales. Problemas en la construcción del espacio Euclideo y el quinto postulado. Las otras geometrías. Contribuciones del siglo XIX y XX.
La demostración. Formas de argumentar en la matemática. La demostración en la historia de la matemática, su evolución. Razonamiento plausible. Heurística. Formas de argumentar en el aula. Demostraciones directas e indirectas. Sus dificultades. Demostraciones gráficas. La validación de resultados en el aula en los distintos niveles educativos. El papel de la matemática en la visión moderna de ciencia: estudio de casos. Los teoremas de Gödel. Escuelas y supuestos en su enseñanza.

Bibliografía

BENITEZ, L.; ROBLES, J. (2000). *El problema del infinito: Filosofía y matemáticas.* Instituto de investigaciones filosófica. Universidad Nacional Autónoma de México.

BOIDO, G; KLIMOVSKY G (2005). *Las desventuras del conocimiento matemático.* Az Editorial. Buenos Aires.

BOYER, C. (2003). *Historia de la Matemática.* 2da Reimpresión. Alianza Editorial.

COLLETTE, J. (2006). *Historia de las Matemáticas I y II.* 4ta. Edición. Editorial Siglo XXI.

GARCÍA VENTURINI, A. (2004). *Los matemáticos que hicieron historia.* Ediciones Cooperativas.

GARCÍA VENTURINI A. (2011). *Historia de la Matemática en la Argentina.* Editorial Cooperativas.

HOFSTADTER, D. (2009). *Gödel, Escher, Bach; un eterno y grácil bucle.* 2da. Edición. Editorial Tusquets.

KLINE, M (2000). *Matemáticas, la pérdida de la certeza.* Siglo XXI Ediciones. México.

LE LIONNAIS, F (1962). *Las grandes corrientes del pensamiento matemático.* Editorial Universitaria de Buenos Aires.

LORENZO DE J (1998). *La matemática de sus fundamentos y crisis.* Editorial Tecno. Madrid.

MARTÍNEZ, G.; PIÑEIRO, G. (2009). *Gödel para todos.* Editorial Seix Barral

Problemáticas del Análisis Matemático II

Formato: Asignatura

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

Régimen de cursada anual

Marco Orientador

En esta unidad curricular se aborda la potencialidad del Calculo Diferencial e Integral como herramienta modelizadora de fenómenos variacionales de distintas ciencias. Se promueve el planteo y solución de problemáticas intra y extra-matemáticas que permitan descubrir nuevos sentidos para los objetos del Análisis.

Se propone el tratamiento de los contenidos desde una perspectiva dinámica que supera la formalista y mecanicista y se centra en la construcción de significados o resignificación de objetos conocidos. Promueve el tratamiento de las nociones de derivada e integral, en forma simultánea, mediante problemas referidos a las predicciones de fenómenos variacionales.

Ejes de contenidos

Aplicaciones del Cálculo Diferencial: Máximos, mínimos, su aplicación en problemas de optimización y la obtención de poder predictivo. 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.

Sucesiones y series funcionales: sucesiones y series de potencias. La integral impropia. La idea de suma infinita. Concepto de serie numérica. Convergencia y suma de una serie: métodos y criterios básicos. Polinomios y series de Taylor. Diferenciación e integración de series de potencia.

Bibliografía

APOSTOL, T. (2011) *Calculus*. Cálculo con funciones de una variable con introducción al Álgebra Lineal. Editorial Reverte.

PENNEY, D; EDWARDS, C.H. (2008). *Cálculo Diferencial e Integral*. 4ta. Edición. Editorial Pearson Educación.

PURCELL, VARBERG, RIGDON. (2007). *Cálculo*. 9na. Edición Prentice Hall.

SALAS, HILLE, ETGEN. (2007). *Cálculus. Una y varias variables*. Volumen I y II. 4ta. Edición. Editorial Reverte.

SPIVAK, M. (2012). *Calculus*. Editorial Reverté.

STEWART J. (2008). *Cálculo. Trascendentes tempranas*. Editorial Cengage Learning.

THOMAS, G. (2010). *Cálculo. Una variable*. 12ª Edición. Editorial Pearson Educación.

THOMAS, G. (2010). *Cálculo. Varias variables*. 12ª Edición. Editorial Pearson Educación.

Problemáticas de la Probabilidad y la Estadística II

Formato: Taller

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

Régimen de cursada: anual

Marco Orientador

En la actualidad, el uso de la Estadística y la Probabilidad se ha ampliado a casi la totalidad de las áreas del conocimiento facilitando métodos y técnicas orientadas a la recolección y análisis de información, predicción, estimación, modelización y toma de decisiones en contextos de incertidumbre. Los conceptos de probabilidad y estadística inferencial posibilitan el ejercicio de diferentes tipos de razonamiento: plausible, analógico e hipotético deductivo. Se propone para su enseñanza un abordaje histórico fenomenológico, destacando la naturaleza interdisciplinaria. El uso de recursos tecnológicos permitirá realizar distintas simulaciones analizando sus ventajas y desventajas, adquiriendo una experiencia estocástica.

Ejes de Contenidos

Inferencia estadística. Estimadores: estimador puntual y por intervalos. Estimador máximo-verosímil. Métodos para determinar estimadores. Test de hipótesis para parámetros y distribuciones. Análisis de la varianza.

Regresión y Correlación: La modelización del mundo físico y de problemas de las ciencias. Diagnosis y validación del modelo. Causalidad versus asociación entre dos variables. Asociación o Correlación entre dos variables (tablas de contingencia, gráficos bivariados). Medidas de asociación para datos nominales y ordinales. Análisis e interpretación del coeficiente r de Pearson, correlación lineal. Regresión y Predicción.

Estudio didáctico de la Probabilidad y la Estadística: Fenómenos aleatorios: dificultades de su enseñanza. La enseñanza de Probabilidad y Estadística en el Nivel Secundario. Conceptos relacionados con Probabilidad y Estadística en los libros de texto. Errores, dificultades y obstáculos asociados a la Probabilidad y a la Estadística.

Bibliografía

BATANERO, C., GODINO, J. D. Y NAVARRO-PELAYO, V. (1994). *Razonamiento combinatorio.* Editorial Síntesis.

CABRERA GÓMEZ, C.; PONS BORDERÍA, MJ. (2011). *Juegos y Experimentos Didácticos de Estadística y Probabilidad.* Cuadernos de trabajo N° 1. Escuela Universitaria de Estadística. Universidad Complutense de Madrid.

DEVORE JAY L. (2008). *Probabilidad y Estadística para Ingeniería y Ciencias.* 7ma. Edición. Editorial Cengage Learning/Thomson Internacional.

GARCIA, ROBERTO. (2005). Inferencia Estadística y Diseño de experimentos. Editorial Eudeba.

GEA SERRANO, M., BATANERO BERNABEU, C., CAÑADAS DE LA FUENTE, G. (2013). *La organización de datos bidimensionales en libros de texto de Bachillerato.* Actas de las Jornadas Virtuales en Didáctica de la Estadística, Probabilidad y Combinatoria (pp. 373-381). Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada.
http://www.seiem.es/gruposdetrabajo/archivosgrupos/DEPC_XVISEIEM.pdf

KELMANSKY, D. (2009). *Estadística para todos.* Estrategias de pensamiento y herramientas para la solución de problemas. Colección las Ciencias Naturales y la Matemática. Buenos Aires: Ministerio de Educación, INET.

MARTIN PLIEGO LÓPEZ, F.; MONTERO LORENZO, J.; RUIZ MAYA PÉREZ, L. (2006). *Problemas de Inferencia Estadística.* 3ra. Edición. Editorial Thomson Paraninfo.

MENDENHALL, W.; E. (2010). *Introducción a la Probabilidad y a la Estadística.* 13ª. Edición. Editorial Cengage Learning.

PAJARES GARCÍA, A.; TOMEO PERUCHA, V. (2009) *Didáctica de la estadística y la probabilidad en secundaria: experimentos motivadores.* Cuadernos de trabajo. Escuela universitaria de Estadística. Universidad Complutense de Madrid.

SPIEGEL M.; SCHILLER, J., SRINIVASAN, R. (2010). *Probabilidad y Estadística.* 3ra Edición. Editorial Mc Graw Hill.

TRIOLA, M. (2009). *Estadística.* 10ma. Edición. Editorial Pearson Addison Wesley.

WACKERLY, MENDENHALL, SCHEAFFER. (2008). *Estadística Matemática con aplicaciones.* Cengage Learning.

WALPOLE R.; MYERS R, MYERS S., YE K. (2008). *Probabilidad y Estadística para Ingeniería y Ciencias*. 8va Edición. Editorial Pearson Addison Wesley.

XVI SIMPOSIO DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA SEIEM. (2012). Comunicaciones del Seminario SEIEM en el Simposio "DiEsProyCo". *Didáctica de la Estadística y la Probabilidad y la Combinatoria*. Universidad Internacional de Andalucía en Baeza. Disponible en

Problemáticas de la Geometría III

Formato: Asignatura

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

Régimen de cursada anual

La presente unidad curricular se desarrolla a partir de los objetos geométricos trabajados en las geometrías anteriores incorporando el estudio de las transformaciones afines y el estudio de las curvas planas. Se profundiza el uso de recursos tecnológicos desde el lápiz y papel hasta el software de geometría dinámico. Se incorporan problemas geométricos proponiendo procesos de modelización en contextos algebraicos, promoviendo en nuestros estudiantes, el desarrollo de niveles crecientes de formalización y demostración.

Además se pretende profundizar el tratamiento didáctico de la geometría y la medida, habilitando espacios de reflexión de las dificultades de su enseñanza y aprendizaje en el Nivel Secundario, de manera tal que puedan desarrollarse propuestas enriquecedoras y significativas para su enseñanza.

Ejes de Contenidos

Curvas en el espacio: estudio de lugares geométricos definidos por una ecuación algebraica, cuádricas. Uso de métodos analíticos y sintéticos. Conveniencia, limitación y posibilidad de cada uno de ellos.

Geometría finita: el número de oro –geometría fractal. El número de oro en el arte, la naturaleza y la arquitectura. Dimensión fractal. Fractales especiales. Sistematización de la geometría: la axiomática de Euclides. La axiomática de Hilbert. Propiedades afines.

Estudio de la Didáctica de la Geometría y la Medida: La problemática de la Geometría escolar. La relación con el espacio físico. Los diferentes registros en Geometría. Geometría y modelización. La generalización. La enseñanza de la Geometría y la demostración. La dimensión ostensiva de la actividad matemática. Aproximación didáctica al problema de la medida. Errores, dificultades y obstáculos asociados al aprendizaje de la Geometría y la medida. Diseño de materiales didácticos para la enseñanza de la Geometría y la medida.

Bibliografía

AGUILERA, N. (1995). *Un paseo por el jardín de los fractales*. Editorial Red Olímpica.

ALEXÁNDROV, P SEGUIÉEVICH; NAVARRO HERNÁNDEZ, C. (trad.), Romero Reyes, A. (2008) *¿Qué es la geometría no euclídea?* Tercera Ed. Editorial URSS

BRACHO, J. (2009). *Introducción analítica a la Geometría*. Fondo de Cultura Económica.

BRESSAN, A M; BOGISIC, B. (2006). *Razones para enseñar Geometría en la Educación Básica*. 2da. Edición. Ediciones Novedades Educativas.

COXETER, H; GREITZER, S. (1994). *El retorno a la geometría*. Editorial Euler.

GUASCO, M; CRESPO, C. (1996). *Geometría*. Su Enseñanza. Programa de Perfeccionamiento Docente. Pro Ciencia. Conicet. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

GUZMAN, M. (1998). *Mirar y ver*. Editorial Red Olímpica.

ITZCOVICH, H. (2005). *Iniciación al estudio didáctico de la Geometría*. De las construcciones a las demostraciones. Colección Formación Docente. Editorial Libros del Zorzal.

JESÉ, C. (2007). *Geometría*. ¡Sin dudas! Preguntas y respuestas básicas para saber más y enseñar mejor. Editorial Nuevas Propuestas.

LEVI, BEPO. (2006). *Leyendo a Euclides*. Colección Formación Docente. Editorial Libros del Zorzal.

LIVIO, M. (2009). *La proporción áurea*. La historia de phi, el número más sorprendente del mundo. 9na Edición. Editorial Ariel.

PINASCO, J.; AMSTER, P, LAPLAGNE, S. (2009). *Las Geometrías*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, INET.

RUIZ, A. (1999). *Geometrías no euclidianas*. Breve historia de una gran revolución intelectual. Universidad Nacional de Costa Rica.

SANTALÓ, L. (1969). Geometrías no euclidianas, Eudeba.

VENEMA, G. (2012). *Fundamentos de Geometría*. 2da. Edición. Pearson Educación.

Didáctica de la Matemática II

Formato: Asignatura.

Carga horaria: 3 horas cátedras semanales- 2 hs reloj semanales

Régimen de cursado anual

Marco Orientador

La enseñanza de la matemática tiene que contribuir a fomentar la ciudadanía inteligente e inquieta para todos los miembros de la sociedad. Esta unidad curricular aborda el tratamiento del conjunto de problemáticas propias de la enseñanza de la Matemática y pretende responder a las preguntas como: ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuál es el sentido y las implicancias socioeducativas de la evaluación en matemática?, ¿Cuál es el tratamiento del error en la enseñanza de la matemática? Desde la conjetura hasta la formalización en la demostración, desde un abordaje integrado que permita el desarrollo de competencias matemáticas en todos los estudiantes.

Develar sentidos y razones, como también los obstáculos recurrentes, a fin de continuar un proceso de búsqueda que permita construir colectivamente alternativas didácticas en virtud de los contextos educativos de nuestros jóvenes y adultos.

Ejes de contenidos

El curriculum de Matemática desde una perspectiva social: La Matemática ante el reto social y cultural del siglo XXI. Equidad en el contexto de la educación matemática. La enculturación matemática desde el currículo.

Relaciones entre el lenguaje natural y el lenguaje matemático: Lenguaje simbólico. Significantes matemáticos. Significantes en un contexto. Registros de representación semiótica: numéricas, verbales o coloquiales, simbólicas, gráficas. Imágenes conceptuales, definiciones conceptuales, concepciones espontáneas. El discurso en la clase de Matemática

La demostración como contenido a lo largo del curriculum: La demostración y la naturaleza de la Matemática. La demostración en sentido amplio. La demostración Matemática en la Educación Secundaria. Prueba, razonamiento y demostración. La demostración en Matemática como cuestión epistemológica y didáctica

Pensamiento matemático avanzado: El pensamiento matemático avanzado: características, tipos de formalización y de registros. Relación entre los tres niveles de pensamiento matemático: el concreto-conceptual, el simbólico-proceptual y el axiomático-formal. Transición entre la matemática "elemental" y la matemática "avanzada".

La indagación en investigación matemática: La etnografía y la investigación biográfico-narrativa en educación. Aportes al estudio de la Didáctica de la Matemática. Análisis de investigaciones.

Bibliografía

ALAGIA, H; BRESSAN, A; SADOVSKY, P. (2005). *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática.* Colección Formación Docente. Editorial Libros del Zorzal.

ARTIGUE, M. (1995). *Ingeniería didáctica en educación matemática.* Grupo Editorial Iberoamérica. Bogotá.

BALACHEFF, N (1999): *¿Es la argumentación un obstáculo?* Invitación a un debate, en: La Página de la Prueba, mayo/junio. Disponible en:
http://www.lettredelapreuve.it/Newsletter/990506Theme/990506ThemeES.html

BALACHEFF, N. (2000). Procesos de prueba en los alumnos de matemáticas. Una empresa docente. Universidad de los Andes. Bogotá.

BALACHEFF, N.; DREYFUS, T.; (2000). Matemáticas y Educación. Retos y cambios desde una perspectiva internacional. Editorial Grao.

BORBA, M. y otros. (2008). *Investigación cualitativa en Educación Matemática*. LIMUSA. México 2008.

CABANNE, N. (2007). *Didáctica de la Matemática*. 2da. Edición. Editorial Bonum.

HOFSTADTER, D. (2009). *Gödel, Escher, Bach; un eterno y grácil bucle*. 2da. Edición. Editorial Tusquets.

MOGLIA, P.; CUSTA, C. (2008). Las didácticas específicas y la Formación del docente como profesional. UNSAM Edita.

MORA, D. (coord.) (2005). Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemática: perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina. Editorial Campo Iris.

PANIZZA, M. (2005). *Razonar y Conocer*. Colección Formación Docente. Editorial Libros del Zorzal.

PARRA, C.; SAIZ, I. (2010). Didáctica de las Matemáticas. Aportes y Reflexiones. Editorial Paidós.

ROCKWELL, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos. Paidós. Buenos Aires.

RODRIGUEZ, M.; POCHULU, M. (2012). *Educación Matemática*. Aportes a la Formación Docente desde distintos enfoques. Editorial Duvim.

SADOVVSKY, P. (2005). *Enseñan Matemática Hoy*. Miradas, sentidos y desafíos. Formación Docente. Editorial El zorzal. Ministerio de Educación de la Nación.

SANTALÓ, L. (1993). *La Geometría en la formación de profesores*. Editorial Red Olímpica.

SEGAL, S: GIULIANI D. (2008). *Modelización matemática en el aula*. Colección Formación Docente. Editorial Libros del Zorzal.

VELAZQUEZ, C. (2012). *Estrategias pedagógicas con TIC*. Recursos didácticos para entornos 1 a 1. Editorial Novedades Educativas.

VILELLA, J. (2000). Cuando la Geometría es el tema de la reflexión matemática. Documentos para la capacitación docente. UNSAM.

VILELLA, J. (2004). Didáctica de la Matemática. Editorial Jorge Baudino.

CUARTO AÑO

Problemáticas del Algebra II

Formato: Asignatura.

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales- 2hs 40min reloj semanales.

Régimen de cursado anual

Marco Orientador

Esta unidad curricular aborda desarrollos del Algebra a partir de su incursión en cuestiones de índole puramente matemáticas, en las que procura hallar marcos de mayor nivel de generalidad.

Las estructuras algebraicas como objeto de estudio, luego de un trabajo previo sobre las propiedades de las operaciones en diferentes campos, permite la indagación acerca de las propiedades estructurales de las operaciones sobre conjuntos, a partir de las características comunes, y posibilita el acceso a estructuras más generales y abstractas a través de procesos de generalización

Se propone la profundización en el estudio del lenguaje formal y de los sistemas axiomáticos como fundamentos de los métodos algebraicos que sustentan los desarrollos matemáticos actuales.

Ejes de contenidos

Los espacios vectoriales y las transformaciones lineales: Espacios vectoriales. Nociones de base y dimensión. Transformaciones lineales. Su significado geométrico y formas de representación. Aportes al estudio de los sistemas lineales de una cantidad arbitraria de variables. Autovalores y autovectores.

La optimización lineal: Los modelos de decisión determinísticos y la idea de optimización. La noción de objetivo y las variables relevantes. La noción de restricción.

La congruencia: Su estudio como relación y como técnica para resolver problemas aritméticos.

El proceso de generalización y la generación de la noción de estructura algebraica: Revisión y re-significación de las operaciones en distintos conjuntos numéricos y sus propiedades: enteros, racionales, reales, matrices, polinomios, complejos, raíces n-ésimas de la unidad, entre otros. La generación de las estructuras algebraicas. El problema de "lo verdadero" en una estructura abstracta. El concepto de isomorfismo. Los métodos algebraicos.

El campo de los números complejos: Procesos históricos que le dieron origen. Distintas representaciones y sus usos. El problema de existencia de raíces de polinomios. Las raíces de la unidad. Los cuerpos algebraicamente cerrados y el Teorema Fundamental del Algebra.

El problema de la axiomatización en Matemática: Los sistemas formales. El problema de la axiomatización y su significado en relación a la fundamentación de la actividad matemática. Desarrollos históricos y epistemológicos relevantes.

Bibliografía

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

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

DUBREIL, P. (2005). *Teoría de Grupos*. Editorial Reverté.

ESPINOSA ARMENTA, R. (2010). *Matemática Discreta*. Editorial Alfaomega.

FÉLIX GARCÍA MERAYO. (2005). *Matemática Discreta*. 2da Edición. Editorial Thomson.

GENTILE, E. (1977). *Estructuras Algebraicas*. 3ra Edición. Publicación Washington, D.C: OEA. Programa Regional de Desarrollo Científico y Tecnológico.

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

HEINHOLD J.; RIEDMULLER, B. KOLMAN, BERNARD; HILL, DAVID. (2006). *Algebra Lineal*. 8va. Edición. Editorial Prentice Hall.

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

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

LEVINSON, R. (2003) *Curso de variable compleja*. 2da Edición. Editorial Reverté.

POOLE, D. (2011). *Álgebra Lineal*. 3ra. Edición. Editorial Cengage Learning.

RAYA, A.; RIDER, A.; RUBIO, R. (2005) *Introducción a la Teoría de Grupos*. Editorial Abecedario.

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

ROJO, A. (1996). *Álgebra*. Tomos I y II. 18va Edición. Editorial El Ateneo.

Modelización Matemática de las Ciencias

Formato: Seminario.

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales- 2 horas 40 min reloj semanales.

Régimen de cursado anual

Marco Orientador

Esta unidad curricular aborda la Matemática desde sus aportes como el lenguaje, los entes abstractos y sus sistemas deductivos como marco propicio para la formulación y el desarrollo de modelos destinados a describir e interpretar fenómenos y procesos del mundo natural y social. Se trata de seleccionar un conjunto de variables y características relevantes del problema, reproducirlo en un sistema matemático, y descubrir nuevas relaciones y aspectos. Estas problemáticas deben abarcar modelos estadísticos relacionados con problemas sociales, modelos geométricos relacionado con lo artístico y arquitectónico, modelos naturales relacionado con la física, la química y la biología.

Se sugiere vincular los procesos de modelización con los contenidos desarrollados en Aritmética, Algebra, Geometría, Estadística y Probabilidades y Análisis Matemático que se han abordado en diferentes momentos del trayecto formativo.

Ejes de contenidos

Modelos discretos aplicados a la Ciencia: casos de situaciones científicas modelizadas con sistemas discretos. Teoría de grafos y aplicaciones. Cálculo en finanzas y árboles binomiales.

Modelos no determinísticos: casos de problemas en los que interviene el cálculo de probabilidades (modelos probabilísticos para la biología y la física entre otros).

Modelos continuos aplicados a la Ciencia: estudio de problemas científicos representados con modelos continuos. Representación del modelo matemático y resolución del problema asociado. Implicancia de la solución del problema matemático en el problema científico original (aplicaciones de ecuaciones diferenciales, etc.)

Bibliografía

BOCCO, M. (2010). *Funciones elementales para construir modelos matemáticos.* Colección las Ciencias Naturales y la Matemática. Buenos Aires: Ministerio de Educación, INET.

CHIAPPA, R.; SANZA C. (2000). *Una Introducción a Grafos y Matrices.* Editorial Red Olímpica

EDWARDS C. H.; PENNEY D. (2009) Ecuaciones diferenciales y problemas con valores en la frontera, cómputo y modelado. Editorial PEARSON ADDISON-WESLEY.

ESPINOSA HERRERA, H.; CANALS NAVARRETE, I.; DARIO, S. (2010). *Ecuaciones Diferenciales ordinarias.* Editorial REVERTE.

GARCIA, R. (2005). Inferencia Estadística y Diseño de experimentos. Editorial Eudeba.

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

GONZALEZ MENTEIGA, M.; PÉREZ DE VARGAS LUQUE, A. (2005). *Estadística Aplicada. Una visión instrumental.* Editorial Díaz de santos.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, J.; LÓPEZ-MIMBELA, R. (2001) *Modelos estocásticos II.* Sociedad Matemática Mexicana. UNAM.

MOORE, D. (2005). *Estadística aplicada.* 2da Edición. Antoni Bosch editor.

SALINAS, P.; ALANIS J.A; PULLIDO, R. SANTOS, F. (2012) *Cálculo Aplicado. Competencias matemáticas a través de contextos.* Editorial Cengage Learning.

SAN MARTIN MORENO, J.; TOMEO PERUCHA, V.; UÑA JUAREZ, I. (2005). Métodos *matemáticos. Ampliación de Matemáticas para ciencias e Ingeniería.* Editorial Thomson.

SEGAL, S: GIULIANI, D. (2008). *Modelización matemática en el aula.* Colección Formación Docente. Editorial Libros del Zorzal.

WACKERLY, MENDENHALL, SCHEAFFER. (2008). *Estadística Matemática con aplicaciones.* Cengage Learning.

ZILL DENNIS G. (2000). *Ecuaciones diferenciales con aplicaciones de modelado.* 9na Edición. Editorial Cengage Learning.

Problemáticas de la Geometría IV

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

Marco Orientador

En esta unidad curricular se pretende profundizar el tratamiento y características de los objetos geométricos propios de espacios euclideos y no euclideos, considerando el tratamiento de situaciones modelizadas con elementos de la Geometría proyectiva, hiperbólica y elíptica. Además se pretende profundizar el desarrollando un lenguaje con niveles crecientes de formalización que acompañen los procesos de argumentación y validación, contextualizando el contenido geométrico en su dimensión histórico – epistemológica.
Por último se propone la introducción de las nociones básicas de los espacios topológicos, desde un puto de vista geométrico.

Ejes de contenidos

Transformaciones proyectivas y afines: análisis de las propiedades geométricas que se mantienen invariantes. Introducción a la geometría de inversión. Geometría proyectiva. Ejes y centros, principios de dualidad. Plano proyectivo.

Geometrías no euclideas: el axioma de paralelismo o V postulado de Euclides y su relación con otras geometrías (hiperbólica, elíptica, esférica). Trigonometría esférica.

Incursiones en la Topología: caracterización de la Geometría desde una perspectiva topológica. Las cualidades de los objetos geométricos. Espacios topológicos.

Bibliografía

ALEXÁNDROV, P SEGUIÉEVICH; NAVARRO HERNÁNDEZ, C. (trad.), Romero Reyes, A. (2008) *¿Qué es la geometría no euclídea*? Tercera Ed. Editorial URSS

BRACHO, J. (2009). Introducción analítica a la Geometría. Fondo de Cultura Económica.

CASTAÑEDA, C. (2004). *Una nueva visita a la Geometría Descriptiva.* Explorando la manera de aprender y de enseñar. Universidad Nacional de Colombia

COXETER, H; GREITZER, S. (1994). *El retorno a la geometría.* Editorial Euler.

KLINGEMBERG, W. (2009). *Curso de geometría diferencial.* Editorial Springer.

LASCURAIN, R. (2005) *Una introducción a la Geometría Hiperbólica bidimensional.* Coordinación de Servicios Editoriales. Facultad de Ciencias. UNAM

LEVI, B. (2006). *Leyendo a Euclides.* Colección Formación Docente. Editorial Libros del Zorzal.

NAGORE ALCÁZAR, F. (2007) *Introducción a la Geometría Proyectiva*; Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

PINASCO, J.; AMSTER, P, LAPLAGNE, S. (2009). *Las Geometrías.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, INET.

RECHT, L. (1997). *Geometría hiperbólica y relatividad especial.* Editorial Red Olímpica.

RODRIGUEZ AROS, A.; FRANCO, F.; MUIÑOS, M. (2012). *Trigonometría plana y esférica con aplicaciones a la navegación.* Editorial Paraninfo.

RUIZ SANCHO, J.; RODRÍGUEZ SANJURJO, J. (1998) *Geometría Proyectiva.* Primera Ed. Pearson Addison-Wesley.

RUIZ, A. (1999). *Geometrías no euclidianas.* Breve historia de una gran revolución intelectual. Universidad Nacional de Costa Rica.

SANTALÓ, L. (1969). *Geometrías no euclidianas*, Eudeba.

VENEMA, G. (2012). *Fundamentos de Geometría.* 2da. Edición. Pearson Educación.

VILLAMAYOR, O. (1997). Geometría Elemental a nivel universitario. Volumen I. Geometría afín. Editorial Red Olímpica.

Problemáticas del Análisis Matemático III

Formato: Asignatura
Carga horaria: 5 horas cátedra- 3 hs 20 min reloj semanales.
Régimen de cursada anual

Marco Orientador

En esta unidad curricular se aborda la potencialidad del Calculo Diferencial e Integral en varias variables, como herramienta modelizadora de fenómenos variacionales de distintas ciencias. Se promueve el planteo y solución de problemáticas intra y extra-matemáticas que permitan descubrir nuevos sentidos para los objetos del Análisis.

Se propone el tratamiento de los contenidos desde una perspectiva dinámica que supera la formalista y mecanicista y se centra en la construcción de significados o resignificación de objetos conocidos. Promueve el tratamiento de las nociones de derivada e integral, en forma simultánea, mediante problemas referidos a las predicciones de fenómenos variacionales.

Se incorpora, mediante el estudio de las ecuaciones diferenciales, una de las herramientas claves de la Matemática para resolver problemas prácticos.

Se propone la utilización de los recursos computacionales para ir más allá de la mera aplicación de técnicas en la resolución de las ecuaciones para centrarse en la interpretación de las mismas y de sus soluciones en relación a los fenómenos que pretenden representar.

Se propicia la producción de un trabajo de interacción con una representación del modelo científico que describe el fenómeno de interés, lo que permite disponer de la oportunidad de observar, explorar y analizar cómo se comporta el mismo. Se propone una modalidad de trabajo que focalice el aprendizaje tanto en la aplicación como en la interpretación de resultados de las ecuaciones diferenciales, lo que crea un clima de producción de ideas, reflexión y discusión de soluciones posibles.

Se propone el estudio de la Didáctica del Cálculo a fin de develar sentidos y razones, como también los obstáculos recurrentes en su estudio, continuando un proceso de búsqueda que permita construir colectivamente alternativas didácticas en virtud de los contextos educativos de nuestros jóvenes y adultos.

Ejes de Contenidos

Modelos vectoriales y multivariables: Vectores y curvas en el plano y en el espacio. Herramientas del Análisis que permiten abordar fenómenos modelizables con vectores y que varían dependiendo de más de una variable.

Cálculo diferencial e integral en varias variables y sus aplicaciones: Diferenciabilidad y gradiente. Derivadas direccionales. Extremos condicionados. Integrales dobles y triples: aplicaciones.

Ecuaciones diferenciales: Tipos de ecuaciones diferenciales. Soluciones. Gráficos. Modelos matemáticos.
Las Ecuaciones Diferenciales y la invención del Cálculo Infinitesimal. Ecuaciones Diferenciales ordinarias de primer y segundo orden

Introducción al análisis de variable compleja: funciones analíticas. Desarrollo de Laurent para el estudio de singularidades.

Estudio de la Didáctica del Cálculo: Dificultades asociadas con los objetos básicos del Cálculo: los números reales, las funciones. Errores, dificultades y obstáculos asociados a su enseñanza. Evolución histórica del concepto de función. La función como herramienta de modelización. Análisis del concepto de función en los libros de texto. Dificultades asociadas con la conceptualización de la noción de límite. El acceso al pensamiento avanzado: problemática del aprendizaje del Cálculo Infinitesimal, diferentes paradigmas, tendencias actuales. La organización del campo conceptual del Cálculo en torno a problemas de variación y aproximación. Aproximaciones intuitivas y experimentales: el sentido de la razón de cambio y la acumulación. Los obstáculos generados a partir de estas formas de aproximación a los conceptos formales. Dificultades asociadas a la ruptura Álgebra/Cálculo.

Bibliografía

CHURCHILL, R; WARD BROWN, J. (2004). *Variable compleja y Aplicaciones*. 7ma edición. Editorial Mc Graw Hill.

CONTRERAS, A. (2005). Algunas aplicaciones de la teoría de las funciones semióticas a la didáctica del análisis infinitesimal. Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol. 25, N°2.

DE SPINADEL VERA. W. (2009) *Cálculo Superior*. Editorial Nueva Librería.

EDWARDS C. H.; PENNEY D. (2009) Ecuaciones diferenciales y problemas con valores en la frontera, cómputo y modelado. Editorial PEARSON ADDISON-WESLEY

ESPINOSA HERRERA, H.; CANALS NAVARRETE, I.; DARIO, S. (2010). *Ecuaciones Diferenciales ordinarias*. Editorial REVERTE.

FARFÁN, R. CRISÓLOGO, D.; MARTÍNEZ, G. (2007). *Matemática Educativa*. Algunos aspectos de la socioepistemología y la visualización en el aula. Editorial Díaz de Santos

FREIRE G. (2009). *Suplemento al Cálculo Superior*. Editorial Nueva Librería.

LEVINSON, REDHEFFER. (2003). *Curso de variable compleja*. 2da Edición. Editorial Reverté.

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

MEDINA, A. (2008). Concepciones históricas asociadas al concepto de límite e implicaciones didácticas. Universidad Pedagógica Nacional.

MORENO, M. (2005). El papel de la didáctica en la enseñanza del cálculo: evolución, estado actual y retos futuros Noveno Simposio de la Sociedad Española de Educación Matemática SEIEM.

MORENO, M: (2007). Análisis del conocimiento de los profesores universitarios de matemáticas sobre la enseñanza de las ecuaciones diferenciales y sus aplicaciones. Investigación en Educación Matemática. Séptimo Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática. Granada.

PENNEY, D; EDWARDS, C.H. (2008). *Cálculo Diferencial e Integral*. 4ta. Edición. Editorial Pearson Educación.

PURCELL, VARBERG, RIGDON. (2007). *Cálculo*. 9na. Edición Prentice Hall.

Rodríguez Wilheimi, I. (2003). Análisis epistemológico y didáctico de nociones, procesos y significados de objetos analíticos. Universidad Pública de Navarra.

SALAS, HILLE, ETGEN. (2007). *Cálculus. Una y varias variables*. Volumen I y II. 4ta. Edición. Editorial Reverte.

SALINAS, P.; ALANIS, J. (2009). *Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza del Cálculo dentro de una institución educativa*. Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa, 12(3), 355-382.

STEWART J. (2008). *Cálculo. Trascendentes tempranas*. Editorial Cengage Learning.

THOMAS, GEORGE B (2010). *Cálculo. Varias variables*. 12ª Edición. Editorial Pearson Educación.

UÑA JUAREZ, I.; SAN MARTIN MORENO, J.; TOMEO PERUCHA, V. (2013) *Cálculo en varias variables*. Editorial Alfa omega

ZILL DENNIS G. (2009). *Ecuaciones diferenciales con aplicaciones de modelado*. 9na Edición. Editorial Cengage Learning.

TERCER Y CUARTO AÑOS

Unidades de Definición Institucional

Carga horaria: 3 horas cátedra- 2 horas reloj semanales para cada año

Régimen de cursada: anual

Marco Orientador

Las unidades de definición institucional que se detallan a continuación se presentan como una regulación posible dentro del diseño curricular, dando lugar de este modo, a distintos y múltiples entrecruzamientos entre las perspectivas teóricas didácticas de los docentes, los avances conceptuales de las disciplinas, la evolución de la matrícula de los estudiantes, las características de las trayectorias de los estudiantes y el contexto en el cual se encuentra el Instituto de formación docente. Los recorridos que se proponen son diversos y tratan de dar cuenta de posibles puntos de referencia:

	Matemática Discreta
	Matemática Financiera
Didáctica	Matemática para la integración especial.
	Construcción de Materiales didácticos.
	Diseño y aplicación de simulaciones y modelado matemático en JAVA.
	Enseñanza de la Matemática en entornos virtuales de aprendizaje
Probabilidad y Estadística	Diseño de experimentos
	Tópicos de Estadística computacional
	Series de tiempo

Análisis Matemático	Ecuaciones diferenciales no lineales
	Complementos de Análisis Funcional
	Análisis armónico
	Teoría geométrica de la medida
Álgebra	Teoría analítica de números: bases y temas contemporáneos
	Grupos y Álgebras de Lie
	Teoría de números
	Algebra conmutativa
	Teoría de Álgebras
Geometría	Teoría geométrica de la medida
	Topología algebraica
	Topología diferencial
	Geometría algebraica
Matemática Aplicada	Modelo lineal
	Métodos de elementos finitos y aplicaciones
	Modelos matemáticos aplicados a la Física

- **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 a 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.*[32]

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

[32] **ANGULO RASCO, y otros** ((1999) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica, Akal,* Madrid,

materializan en la escuela y en el aula: procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, simulación, intercambio..."[33]

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 N° 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 N° 26.206, la Ley de Educación Provincial N° 9890, la Resolución N° 30/07 CFE, la Resolución N° 24/07 CFE y Resolución N° 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

[33] **EDELSTEIN G.**, *Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes* .www.rieoei.org/rie33a04.html

docentes, a la organización y al funcionamiento de las instituciones formadoras, y lo que éstas pueden aportar a aquéllas 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.

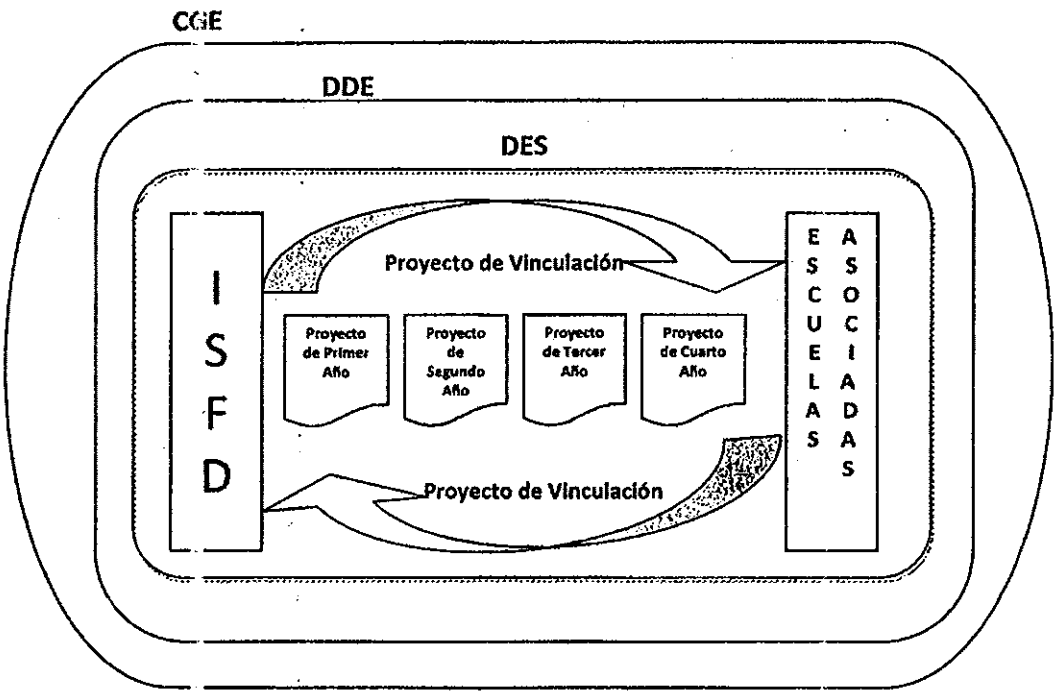
Para viabilizar la construcción de este proyecto, el Reglamento establece dos ámbitos de concreción:

- 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[34]

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.

[34]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[35]
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

[35] El número de escuelas podrá incrementarse según necesidades institucionales

de los diferentes espacios o unidades curriculares, dándoles sentido como saberes situados, y puedan ir asumiendo criterios de práctica docente.

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) (Resolución 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 40min reloj) Presenciales en el instituto: 3 hs. cátedra semanales (2hs reloj) y en las instituciones asociadas: 1 hora 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 empírea, 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. N°373

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, POGG , 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 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 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*, Nº 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. (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.

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 20min) 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*, N° 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, POGG , 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 MATEMÁTICA[36]

	Unidad Curricular	Correlativa con
2º AÑO	Filosofía	Pedagogía (R)
	Educación Sexual	Corporeidad, Juego 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 (A) Elementos de Matemática(A) Resolución de problemas y Tic (A)
	Sujetos de la Educación Secundaria	Didáctica General (R) Pedagogía (R)
	Didáctica de la Matemática I	Didáctica General (A) Elementos de Matemática (R) Resolución de problemas y Tic (R)
	Problemáticas del Álgebra I	Elementos de Matemática (R) Resolución de problemas y Tic (A)
	Problemáticas de la Probabilidad y la Estadística I	Elementos de Matemática (R) Resolución de problemas y Tic (R)
	Problemáticas de la Geometría II	Elementos de Matemática (R) Resolución de problemas y Tic(R) Problemáticas de la Geometría I (R)
3° 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) Problemáticas del Álgebra I (R) Problemáticas de la Geometría I (A) Didáctica de la Matemática I (R)

[36] **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 Docente I (A) Práctica Docente II (R)
	Problemáticas de la Probabilidad y la Estadística II	Problemáticas de la Probabilidad (R) la Estadística I (R)
	Problemáticas de la Geometría III	Problemáticas de la Geometría II (R)
	Problemáticas del Análisis II	Problemáticas del Análisis I (R) Elementos de Matemática (A) Resolución de problemas y Tic (A)
	Epistemología de la Matemática	Filosofía (R) Problemáticas del Algebra I (R)
	Didáctica de la Matemática II	Sujetos de la Educación Secundaria (A) Didáctica de la Matemática I (A)
4º Año	Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía	Hist. Social y Política Argentina y Latinoamericana (A) Filosofía (A) Sujetos de la Educación Secundaria (A)
	Práctica Docente IV	Todas las UC de Tercer Año (A)
	Problemáticas del Álgebra II	Epistemología de la Matemática (R) Problemáticas del Álgebra I (A)
	Problemáticas de la Geometría IV	Epistemología de la Matemática (R) Problemáticas de la Geometría III (R)
	Problemáticas del Análisis III	Problemáticas del Análisis II (R)
	Modelización Matemática de las Ciencias.	Problemáticas de la Probabilidad y la Estadística II (R) Problemáticas del Análisis II (R) Problemáticas de la Geometría II (A)

Referencias

A: aprobada

R: regular

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN Nº 0764 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1506629).-

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