Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN Nº 4796 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1170726).-

PARANÁ, 10 DIC 2015

VISTO:

La Ley de Educación Nacional Nº 26.206, la Ley de Educación Provincial Nº 9.890 y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación Nº 24/07, 30/07, 74/08, 83/09; y

CONSIDERANDO:

Que el Artículo 73º de la Ley de Educación Nacional cita entre sus objetivos: planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua; acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema;

Que acorde con tales finalidades y objetivos y teniendo en cuenta que la formación docente inicial prepara para el trabajo docente en todos los niveles del sistema educativo, se hace necesaria una formación específica para el ejercicio de la docencia en el Nivel Superior;

Que la Resolución Nº 24/07 CFE establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación docente y en su 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, para lo que trata de elevar los niveles de calidad de la educación;

Que la Ley de Educación Provincial Nº 9.890, en el Artículo 108º establece que la finalidad de la formación docente inicial está 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 necesario para la formación integral de las personas, con compromiso con el contexto cultural, social, local y provincia, y el fortalecimiento del sistema democrático federal"*;

Que la misma establece en el Artículo 53º, que los Diseños Curriculares del Nivel Superior estarán acordes con lo Lineamientos aprobados en el Consejo Federal de Educación para el reconocimiento de la valides nacional de los títulos (Resolución Nº 1588/12 ME);

Que mediante la Resolución Nº 83/09 CFE, se acuerda que las jurisdicciones pueden desarrollar la carrera de "Profesorado de Educación Superior" y se aprueban las condiciones curriculares e institucionales mínimas que deben cumplir quienes desarrollen la oferta;

////

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN Nº 4796 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1170726).-

////

Que la Resolución Nº 188/12 CFE, en su Política III: Fortalecimiento del Desarrollo Curricular establece como línea de acción la actualización de los Diseños Curriculares de Formación Docente;

Que los datos estadísticos oficiales evidencian que el número de docentes que ejerce en el sistema formador carece de titulación específica;

Que hasta el presente Ciclo Lectivo en la carrera "Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación" se está aplicando el Diseño Curricular aprobado por Resolución Nº 0259/11 CGE en todos los Institutos dependientes del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos;

Que la Dirección de Educación Superior constituyó un Equipo para desarrollar el proceso de acompañamiento a los IFD de gestión Estatal y Privada que cuentan con la carrera "Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación" en el marco de los alcances de la norma legal citada precedentemente;

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

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 al Consejo General de Educación como órgano de planeamiento, ejecución y supervisión de las políticas educativas, le corresponde aprobar los Diseños y Lineamientos Curriculares para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y los Planes de Estudio de las diferentes carreras dentro de su ámbito de competencia. (L.E.P. Artículo 166º, Inciso d));

////

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN Nº 4796 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1170726).-

////

Que tomado conocimiento, la Titular del Organismo interesa el dictado de la presente normal legal;

Por ello;

EL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

R E S U E L V E :

ARTÍCLO 1º: Aprobar el Diseño Curricular de la carrera "Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación" para la provincia de Entre Ríos, que como Anexo forma parte de la presente Resolución.-

ARTÍCLO 2º: Establecer que el Diseño Curricular comenzará a implementarse en los Institutos de Formación Docente de Gestión Estatal y Privada, a partir del año Académico 2016.-

ARTÍCLO 3º: Derogar a partir del Ciclo Lectivo 2016 la Resolución Nº 0259/11 CGE.-

ARTÍCLO 4º: Registrar, comunicar, publicar en el Boletín oficial y remitir copia a: Presidencia, Vocalía, Secretaría General, Jurado de Concursos, Dirección de Educación Superior, Coordinación General Informática de Concursos y Evaluación de Títulos, Centro de Documentación e Información Educativa, Departamento de Legalización, Homologación, Competencia Docente e Incumbencias Profesionales de Títulos y Equivalencias de Estudios y pasar las actuaciones correspondiente a las Direcciones intervinientes a sus efectos.-
/RAN
ES COPIA

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

Prof. JOEL W. SPIZER
VOCAL
CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

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

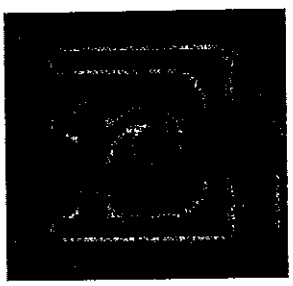
Lic. PATRICIO TORRES
Director de Despacho
Consejo General de Educación

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 4796 C.G.E.

Expte. Grabado Nº (1170726).-



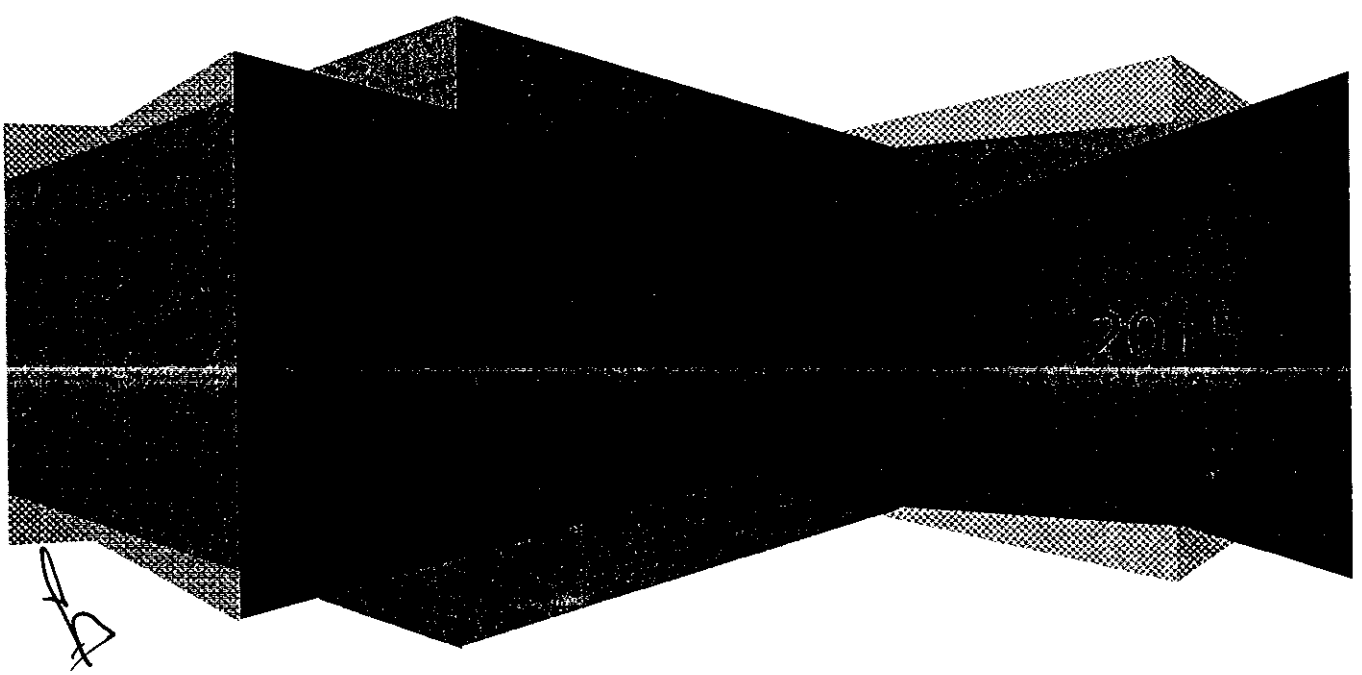
GOBIERNO DE ENTRE RÍOS

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Diseño Curricular Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación



GOBERNADOR
Don Sergio Daniel Urribarri

VICEGOBERNADOR
Don José Cáceres

MINISTRO DE EDUCACIÓN, DEPORTES Y PREVENCIÓN DE ADICCIONES
Dr. José Eduardo Lauritto

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Lic. Claudia Vallori

VOCALES
Prof. Héctor de la Fuente
Prof. Joel W. Spizer
Prof. Blanca Azucena Rossi
Prof. Susana María Cogno

DIRECTOR DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Prof. Raúl Enrique Piazzentino

DIRECTORA DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA
Prof. Patricia Palleiro de Todoni

EQUIPO TÉCNICO PEDAGÓGICO RESPONSABLE[1]

Dirección de Educación Superior
Lic. Laura Patricia Lía
Prof. Sup. Ana María Ramírez
Prof. Romina Gallo

Responsable gremial por AGMER
Prof. Daniel Jacob

[1] El Equipo Provincial de Diseño correspondiente a 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) participó en el proceso de definición del presente diseño.

PRESENTACIÓN

Con agrado presentamos estos nuevos diseños curriculares para la formación docente. Ellos surgen de una construcción colectiva iniciada en los años 2007 y 2008, como consecuencia de la sanción de las Leyes de Educación Nacional y Provincial, N° 26206 y N° 9890, respectivamente.

Estos diseños tienen como marco las políticas educativas concertadas nacional, federal y provincialmente, conducentes a reconstruir la centralidad política y pedagógica del Nivel Superior en la Formación de docentes para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

La construcción de los mismos ha significado una apuesta a una gestión democrática, tanto desde la participación de diversos actores y sus diferentes intereses, expectativas, deseos y dificultades, como de las condiciones que se fueron generando y la posterior toma de decisiones.

El colectivo, formado por docentes, estudiantes, egresados y autoridades, que ha trabajado en ellos, legitima la propuesta sin cerrarla; presentándola como una hipótesis de trabajo flexible e inacabada a recrearse en las prácticas docentes institucionales.

Llevan consigo el desafío de proponer trayectos integrados y articulados que permitan a nuestros estudiantes, experiencias formativas significativas y comprometidas con las instituciones educativas del territorio en el cual desarrolla su actividad cada Instituto Superior de Formación Docente.

Lic. Claudia Vallori
Presidente del Consejo General de Educación

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, N° 24/07, N° 30/07, N° 74/08 y 83/09 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.
- 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.

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

MARCO GENERAL

En el campo de la educación se definen los significados de la vida social. Por eso cobra especial relevancia la decisión política del Consejo General de Educación de asumir la formación docente para el Nivel Superior, comenzando por el Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación, como respuesta a la necesidad de titulación específica para el desempeño docente en los campos de la Formación General y de la Práctica.

La educación es una construcción sociohistórica, sostenida por las vinculaciones entre el sistema educativo y el sistema político. Las mismas están ligadas al Estado en cuanto a los marcos de derecho y garantías instituidas, pero al mismo tiempo, como espacio cotidianamente común, donde se juegan identidades, significados compartidos e imaginarios de futuro.[3]

En esta complejidad, se presenta al currículum como *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, aunque algunos tiendan a ser hegemónicos, y otros a oponerse y resistirse a tal hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.*[4]

En coherencia con esta concepción del currículum, la Dirección de Educación Superior del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos, conforma una comisión a los fines de elaborar el presente diseño curricular, habilitando tiempos y espacios para la participación que se verán reflejados en el mismo. Esta propuesta implicó un posicionamiento político, epistemológico y pedagógico que fue construido a partir de acuerdos en relación a propósitos, selección y organización de unidades curriculares, contenidos, marcos teóricos y configuraciones didácticas para la formación docente del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación.

Algunos hitos para reconocernos en la historia de la formación docente.

A lo largo de la historia de la formación docente hemos transitado por diversas maneras de concebir y plasmar en acciones la intencionalidad de dicha formación; esto ha ocurrido en concordancia con tendencias hegemónicas de cada época, en los diversos países de la región.
Un hito fundamental en la formación de los docentes de Argentina fue la creación de la Escuela Normal Nacional. Esta institución se consolida y expande en vistas a formar maestros "*capaces de dirigir con éxito las escuelas que se les confíe y de dar impulso vigoroso al desarrollo de la educación común*".[5]

[3] Cf. Avila, Olga. "La educación como espacio público". En: "Cuadernos de Educación. Año II, Nº 2, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. Diciembre 2002
[4] Alicia de Alba. (1999) Ciencia, docencia y tecnología. Revista Nº 18. UNER.
[5] Alliaud, A. (1993) Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires, CEAL.

De esta manera, a comienzos del siglo XX, el normalismo, que había surgido como una respuesta rápida a la necesidad de brindar educación primaria a las nuevas generaciones, representaba el modelo de institución y de docente en nuestro país.

La formación docente normalista tenía como eje la didáctica y no había surgido con pretensiones de desarrollar estudios pedagógicos. Progresivamente fueron creándose planes de estudios complementarios ofrecidos por las propias escuelas normales que se consideraban pos secundarios y que, en la década de los 70, se organizan bajo el proceso denominado *Terciarización de la formación docente.*

En Entre Ríos, tal como expresa Puiggrós:
"...Por ley 1597 el PEN dispuso el 18 de marzo de 1920 la creación de la Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales en Paraná como organismo dependiente de la Universidad del Litoral creada por ley 10861, representativa de la política Yrigoyenista; para entonces gobernaba la provincia la fórmula radical Celestino Marco – Emilio Mihura (1918-1922).

La Escuela Normal de Paraná pasaba a ser escuela normal de "maestros" anexa a la facultad, la cual tenía a su cargo entre otros el profesorado de Filosofía y Educación que reemplazaba los seis años que la normal destinaba a la formación de profesores. La ley establecía que la facultad se instalaba sobre la "base" de la escuela normal y que los maestros que quisiesen podían continuar estudios pedagógicos universitarios.

Según el plan de estudios otorgaba los títulos de doctor en Filosofía y Pedagogía, profesor de enseñanza universitaria y profesor de enseñanza universitaria, normal y especial. La nueva facultad era definida como "escuela de profesorado" y "centro destinado al estudio de las humanidades".[...]

En la provincia, y particularmente en Paraná, se venía sedimentando desde los tiempos de la Normal, una verdadera "cultura pedagógica" que atravesó las historias familiares, las costumbres, la política, las identidades generacionales. La creación de la facultad cuestionó aquella tradición cultural, a la vez provincial y urbana. Por otro lado dió lugar a un debate central sobre quienes debían ser los herederos de ese capital cultural específico: el histórico maestro normal o el profesor nuevo surgido del claustro universitario."[6]

La historia da cuenta que, el denominado *Nivel Terciario* -que surgió bajo la impronta de profesionalizar al docente- fue y es el principal responsable de su formación. La universidad se ocupó de ella ante la necesidad de capacitar a los profesionales que dictaban clases en ese ámbito o en los institutos.

[6]Puigross, A. (2006) *Historia de la Educación Argentina*.Tomo I. Buenos Aires: Galena.

La Formación Docente ha transitado las reformas tecnocráticas de los años setenta, el impulso democratizador de los ochenta, el embate neoliberal de los noventa, y, transcurridos ya diez años del siglo XXI, es preciso tender hacia la articulación interna del Nivel Superior, procurando la complementariedad entre los institutos y las universidades, ambas instituciones tienen sus especificidades y hemos de ser capaces de potenciarlas. En este sentido, la creación del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación , mediante Resolución 0259/11 C.G.E en el marco de las políticas educativas nacionales, federales y provinciales, se constituyó en un avance hacia la consecución de tal fin.

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

La formación docente de la provincia de Entre Ríos, dependiente del Consejo General de Educación, cuenta recientemente con la aprobación de los Diseños Curriculares de los Profesorados de: Educación Física (Resolución N° 0295/10), Artes Visuales (Resolución N° 0296/10), Música (Resolución N° 0297/10) , Educación Especial (Resolución N° 0298/10), Profesorado Superior de Ciencia de la Educación (Resolución N° 0259/11), de Inglés (Resolución N° 0760/14 CGE) ,de Educación Secundaria en: Química (Resolución N° 0762/14 C.G.E), Matemática (Resolución N° 0764/14 C.G.E), Biología (Resolución N° 0761/14 C.G.E), Física (Resolución N° 0758/14 C.G.E), Lengua y Literatura (Resolución N° 0759/14 C.G.E), Geografía (Resolución N° 0766/14 C.G.E) e Historia (Resolución N° 0765/14 C.G.E) y de los Profesorados de: Educación Primaria (Resolución N° 4170/14 C.G.E) y Educación Inicial (Resolución N° 4165/14 C.G.E),

Estos Diseños Curriculares requieren para su implementación condiciones institucionales, por ello se inscriben las siguientes normativas:

- Reglamento Orgánico Marco (Resolución N° 2842/09 C.G.E), 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 (RAM) aprobado por Resolución N° 1066/09 C.G.E y su ampliatoria, Resolución N° 0655/15 C.G.E que aportan criterios para el acompañamiento a las trayectorias formativas en lo referente a ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en el Nivel Superior. 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 C.G.E, derogada y reemplazada por las Resoluciones Nº 1750/11 CGE, Nº 3625/12 CGE y Nº 2905/13 CGE. Estos consejos tienen a su cargo la evaluación de títulos y antecedentes en los concursos para cubrir suplencias en horas cátedras y cargos iniciales de Nivel Superior.

- Reglamento de Prácticas (Resolución Nº 3266/11 C.G.E), que dispone políticas de fortalecimiento de la formación de los estudiantes en las prácticas profesionales docentes a través de redes de vinculaciones 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 26877 y la Ley Provincial Nº 10215, 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 Resolución Nº 0459/10 del Poder Ejecutivo, 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.

Categorías que dan sentido a los diseños curriculares de Educación Superior de la provincia

Desarrollar una propuesta curricular de Formación Docente para la Educación Secundaria 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 de las sociedades actuales?

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 (2009): *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 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*[7].

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

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, 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 docentes 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.

En términos de Elena Achilli (2006), cuando hablamos de Formación Docente se ponen en juego un conjunto de supuestos en torno a cuestiones diversas; sujeto "a formar", el tipo de formación que se considere pertinente en cada carrera, e incluso la misma idea de formación, en términos de procesos de enseñanza y aprendizaje. La autora nos dice: *(...) voy a entender por Formación Docente a determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos enseñantes. Desde esta categorización de la formación docente resulta clave la misma noción de "práctica docente" en un doble sentido. Por un lado, como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo.*

Por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar[8].

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 N° 24/07 C.F.E) 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 (...)*
>
> Najmanovich, D.

[8] ACHILLI, E. (2006). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde. Pág. 23.

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 (1996), *diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos*[9].

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.

Si reconocemos las distintas trayectorias formativas, historias personales y capitales culturales que poseen los distintos sujetos que habitan nuestros Institutos de Formación Docente, debemos comprender que cada uno de ellos se va formando poniendo en tensión sus representaciones, intereses, aquello que ofrece la institución formadora y sus intencionalidades.

En este sentido, uno de los grandes desafíos de la Formación Docente Inicial, radica en trabajar a partir de las diversas subjetividades que conviven en la Formación, poniéndolas en diálogo con los distintos conocimientos y prácticas docentes, con el objeto de desarrollar la identidad docente.

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[12].

---

[9] FOUCAULT, M. (1996). 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.
[10] LARROSA, J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Barcelona: La Piqueta.
[11] LARROSA, J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Barcelona: La Piqueta.
[12] 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,

CONOCIMIENTO

(...)Gozo de pocas certezas, como la mayoría que se anima a enfrentar lo incierto del tiempo histórico en el que vivimos, pero una de ellas hace referencia al convencimiento de que nos será imposible construir una sociedad más igualitaria y un futuro más prometedor de espaldas al conocimiento y a los compromisos racionales de la ciencia (...)

Wolovelsky, E.

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 Karl Popper, y de *paradigma* de Thomas 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 Albert Einstein ampliados por la física cuántica, el principio de indeterminación, las contribuciones de Ilya 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].

la transmisión no es mera repetición. Para que ella exista, debe configurarse en parte de la nueva identidad, debe ser tomada para ser transformada.

[13]FREIRE, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos Aires: Siglo XXI.

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

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

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

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

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

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, G.

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.

Freire, P.

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].

[14]MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACION. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Fundamentos del Campo de Formación General.* disponible en http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96371/EL002548.pdf?sequence=1

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

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

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

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

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] CONSEJO GENERAL DE EDUCACION. (2008). *Conclusiones encuentros regionales Institutos Formación Docente*, Septiembre. Entre Ríos: Mimeo.
[16] LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.
[17] FRIGERIO, G. Y DIKER, G. Comps. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Buenos Aires: Noveduc.

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 (2009) 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. Se enlaza con otras categorías tales como formación y experiencia ya que todo sujeto cuando tiene la posibilidad de observar se interpreta, se describe, se narra, y esto solo se produce en la problematización y en el interior de ciertas prácticas que ayudan a construir diferentes historias, en su singularidad y contingencia, permitiendo reconocer lo que se *es* y lo que *se pretende* realizar en las diferentes situaciones de enseñanza.

[18] QUIROGA. A. (1992). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento.* Buenos Aires: Cinco.
[19] MEIRIEU, P. (1998). *Frankestein educador.* Barcelona: Laertes.

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

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

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

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

[20] CAMILLONI, A; CELMAN, S. y LITWIN, E. (2010). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós. Pág.11.

ESPECIFICACIONES ACERCA DE LA CARRERA

- **Título que se otorga: Profesor/a de Educación Superior en Ciencias de la Educación.**
- **Duración: 5 años**
- **Condiciones de Ingreso**
-

Certificado de finalización y aprobación de estudios correspondientes al Nivel Secundario o constancia correspondiente.

- **Propósitos de la Formación Docente Inicial**

  - 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.

  - Propiciar la integración entre los contenidos de las diferentes unidades curriculares, posibilitando otras formas de pensar la enseñanza, modos de dialogar y ejercer la autoridad pedagógica.

  - Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía el ejercicio ético reflexivo y crítico.

  - Impulsar la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos, el vínculo con la cultura, la sociedad contemporánea y el trabajo en equipo.

  - Coordinar situaciones de enseñanza de los contenidos integrando el análisis de los contextos sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico.

  - Incluir las tecnologías de información y comunicación en términos de mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

  - Favorecer y generar el trabajo colaborativo para la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos institucionales.

  - Analizar las experiencias socioeducativas situadas, desde una perspectiva socio-histórica compleja.

  - Participar en la reflexión y construcción colectiva de los conocimientos, recuperando el sentido estético y complejo de la enseñanza.

- Articular la formación inicial de profesores con los niveles educativos obligatorios y sus modalidades, fortaleciendo el vínculo con las escuelas asociadas, instituciones no formales y organizaciones sociales.

- Contribuir a la construcción de marcos pedagógicos, disciplinares y didácticos- que fundamenten los procesos de transmisión y constituyan referentes para interpelar las prácticas de enseñanza.

- **Perfil del Egresado**

El egresado del Profesorado en Educación Superior en Ciencias de la Educación tendrá la capacidad de:

- Comprometerse ética y políticamente con los procesos culturales, sociales, estéticos de la sociedad en la que vive.

- Ejercer la docencia en el nivel secundario y superior.

- Integrar equipos interdisciplinarios y de gestión educativa en los distintos niveles y modalidades.

- Elaborar y coordinar propuestas de orientación educativa y ocupacional.

- Asesorar pedagógicamente las instituciones educativas y sociocomunitarias.

- Diseñar instancias de formación y actualización docente.

- Planificar, implementar y evaluar planes de estudios, programas y proyectos educativos.

- 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 estudiantes, 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, en situaciones de enseñanza formal y no formal.

- Interactuar en diferentes contextos, roles y funciones.

- Implementar reflexivamente los diseños curriculares del Nivel Superior y 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**

El recorrido formativo se organiza en torno a campos de conocimiento: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de Formación en la Práctica Profesional Docente.

Los diferentes campos son 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].

Por este motivo, el desafío es la producción de una propuesta curricular donde las tensiones y disputas que se generan en el interior de cada campo puedan brindar aportes y articulaciones a la formación.

En esta propuesta curricular cada campo contiene unidades curriculares, entendidas 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.

Se destaca la importancia de organizar las unidades curriculares en torno a problemas o temáticas que permitan un anclaje o nucleamiento, evitando así que el currículum pueda derivar en una colección fragmentaria de saberes que pierda de vista el potencial heurístico y problematizador de la teoría.

Tomando como marco de referencia la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente, las unidades curriculares de este diseño presentan distintos formatos, los cuales se describen a continuación:

- **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.

[21] BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- **Seminarios:** Son instancias académicas de estudio en profundidad de problemas relevantes para la formación, preferentemente desde una perspectiva interdisciplinaria. Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, el análisis, la profundización, comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos y de investigación.
  La perspectiva metodológica de trabajo habilita la incorporación de estrategias del campo de la investigación para el abordaje de los problemas planteados.
  Estas unidades permiten el cuestionamiento del pensamiento práctico y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica a partir de los temas o problemas seleccionados.
  Para este formato se propone el coloquio, el cual puede asumir diferentes modalidades: producción escrita de informes, ensayos, monografías, investigaciones, etc. y su defensa oral.

- **Talleres:** Son unidades curriculares orientadas a promover la resolución práctica de situaciones a partir de la interacción y reflexión de los sujetos en forma cooperativa.
  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...[22].
  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[23].
  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.

[22] LANDREANI, N. (1996). *El taller. Un espacio compartido de producción de saberes.* Cuaderno de capacitación docente. Año 1. Nº 1. UNER. Pág. 13.
[23] LANDREANI, N.; Op. cit. Pág. 15.

- **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.
  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 docentes 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.

Unidades de definición Institucional (UDI)
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.

Los recorridos que habilita este diseño curricular permiten pensar la formación docente como trayectorias formativas en las que se involucran directivos, docentes y estudiantes, desde lo vincular, institucional y pedagógico, haciendo posible la toma de decisiones frente a la complejidad, simultaneidad, pluricausalidad y particularidad de las situaciones de la vida escolar, en tanto *(...) buena parte del conocimiento docente (...) no reconoce como fuente única la teoría pedagógica ni se expresa necesariamente con los términos y en los marcos de racionalidad característicos de ésta; (...) no todo el conocimiento que se pone en juego en el accionar docente resulta comunicable en proposiciones discretas. Para algunos autores (...) constituye conocimiento tácito (...)*[24].

Este conocimiento tácito está integrado por esquemas prácticos que Phillipe Perrenoud (2007) denomina ***habitus* profesional** y se construye, según este autor, no a través del ejercicio de la profesión sino en la formación misma. Esto nos obliga a pensar cuidadosamente la estructura curricular que organizará la trayectoria de los estudiantes en la institución formadora.

[24] TERIGI, F. y DIKER, G. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós

- **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 de campo
1°	1.024	576	256	192	0
2°	928	224	512	192	0
3°	1.184	224	768	192	0
4°	1.088	192	640	256	0
5°	800	96	384	320	0
UDI fuera de año	0	0	0	0	0
Total carrera	5.024	1.312	2.560	1.152	0
Porcentaje	100 %	26 %	51 %	23 %	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°	**682 hs 40min.**	384 hs	170 hs 40 min	128 hs	**0**
2°	**618 hs 40 min**	149 hs 20 min	341 hs 20 min	128 hs	**0**
3°	**789 hs 20 min**	149 hs 20 min	512 hs	128 hs	**0**
4°	**725 hs 20 min**	128 hs	426 hs 40 min	170 hs 40 min	**0**
5°	**533 hs 20 min**	64 hs	256 hs	213 hs 20 min	**0**
UDI fuera año	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
Total carrera	**3.349 hs 20 min**	**874 hs 40 min**	**1.706 hs 40 min**	**768 hs**	**0**
Porcentaje	**100 %**	**26 %**	**51 %**	**23 %**	**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°	8	5	2	1	0	8	0
2°	7	2	4	1	0	7	0
3°	9	2	6	1	0	9	0
4°	8	2	5	1	0	8	0
5°	5	1	3	1	0	5	0
UDI fuera de año	0	0	0	0	0	0	0
Total	37	12	20	5	0	37	0

CUADRO 4. CARGA HORARIA CAMPO FORMATIVO HORAS CÁTEDRA - HORAS RELOJ

Carga horaria por año académico			Carga horaria por campo formativo Horas Catedra – Reloj						
			F. G.		F. E.		F. P. P.		UDI fuera campo
1°	1.024	682 hs 40 min	576	389 hs	256	170 hs 40 min	192	128 hs	0
2°	928	618 hs 40 min	224	149 hs 20 min	512	341 hs 20 min	192	128 hs	0
3°	1.184	789 hs 20 min	224	149 hs 20 min	768	512 hs	192	128 hs	0
4°	1.088	725 hs 20 min	192	128 hs	640	426 hs 40 min	256	170 hs 40 min	0
5°	800	533 hs 20 min	96	64 hs	384	256 hs	320	213 hs 20 min	
UDI fuera año	0		0		0		0		0
Total carrera	5.024	3.349 hs 20 min	1.312	874 hs 40 min	2.560	1.706 hs 40 min	1.152	768 hs	0
Porcentaje	100 %		26 %		51 %		23 %		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 DOCENTE	UDI FUERA DE AMPO
1°	Alfabetización Académica (Taller 6) Historia social y política argentin latinoamericana (Asignatura, 128 Filosofía (Asignatura, 128) Tecnologías de la comunicación y información (Taller, 96) Psicología (Asignatura, 128)	Problemáticas Educativas (Taller, 128) Pedagogía (Asignatura, 128)	Práctica Profesional ocente I: Sujetos y ontextos, roximación a la áctica educativa. 192)	
2°	- Historia de la Educación General (Asignatura, 128) - Sociología (Asignatura, 96)	- Sujeto de la Educación en diferentes contextos (Seminario, 128) - Didáctica I (Asignatura, 128) - Psicología de la Educación(Asignatura, 128) - U.D.I (128)	- Práctica Profesional Docente II: Educación Secundaria: Identidad y práctica (192)	
3°	- Epistemología (Asignatura, 128) - Lengua Extranjera I25 (Asignatura, 96)	Historia de la Educación Argentina Asignatura, 128) Filosofía de la Educación (Asignatura, 28) Evaluación (Seminario, 128) Didáctica II (Asignatura, 128) Educación Comparada (Taller, 128) U.D.I (128)	Práctica Profesional ocente III: Nivel uperior, recorridos y esafíos (192)	
4°	- Lengua Extranjera II26 (Asignatura, 96) - -Educación Sexual Integral (Taller, 96)	- Sociología de la Educación (Asignatura, 128) - Investigación Educativa (Taller, 128) - Políticas Educativas (Asignatura, 128) - Didáctica III (Asignatura, 128) - Análisis, organización y gestión de las instituciones educativas (Seminario, 128)	- Práctica Profesional Docente IV: Cotidianeidad en las aulas, experiencias de formación (256)	
5°	Derechos Humanos: ética y iudadanía (Taller, 96)	Problemáticas contemporáneas de la nseñanza en el Nivel Superior (Seminario, 28) Taller Integrador (128) U.D.I (128)	Práctica Profesional ocente V: Residenci 320)	
UDI FUERA DE AÑO				-

[25] La UC: Lengua extranjera I y II, ofrecerá como opciones para el estudiante el idioma que el instituto crea pertinente. El estudiante cursará 4 hs pero en planta funcional institucional se ofrecerán dos (2) UC con 4hc cada una

[26] La UC: Lengua extranjera I y II, ofrecerá como opciones para el estudiante el idioma que el instituto crea pertinente El estudiante cursará 4 hs, pero en planta funcional institucional se ofrecerán dos (2) UC con 4hc cada una.

CUADRO 6: PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN. DENOMINACIÓN, CARGA HORARIA DE LAS UNIDADES CURRICULARES EN HORAS CÁTEDRA y RELOJ, FORMATO y HORAS CÁTEDRA DOCENTE

1er. Año				2do. Año				3er. Año				4to. Año				5to. Año			
Unidad Curricular	HCS	HCA	HD	Unidad Curricular	HCS	HCA	HD	Unidad Curricular	HCS	HCA	HD	Unidad Curricular	HCS	HCA	HD	Unidad Curricular	HCS	HCA	HD
Campo de la Formación General																			
Alfabetización Académica (Taller)	3	96	3	Historia de la Educación (Asig.)	4	128	4	Lengua Extranjera I (Asignatura)	3	96	3	Lengua Extranjera II (Asignatura)	3	96	3	Der. Humanos: Ética y Ciudadanía (Seminario)	3	96	3
Hist. social y política Arg. y Latinoamericana (Asig)	4	128	4	Sociología (Asignatura)	3	96	3	Epistemología (Asignatura)	4	128	4	Educación Sexual Integral (Taller)	3	96	3				
Filosofía (Asignatura)	4	128	4																
Tecnología de la Inf. y la Comunicación (Taller)	3	96	3																
Psicología (Asignatura)	4	128	4																
THCS	18	576	18	THCS	7	224	7	THCS	7	224	7	THC	6	192	6	THCS	3	96	3
Campo de la Formación Específica																			
Problemáticas Educativas (Taller)	4	128	4	Sujetos de la Educación en diferentes contextos (Sem.)	4	128	4	Historia de la Educación Argentina (Asignatura)	4	128	4	Sociología de la Educación (Asignatura)	4	128	4	Problemáticas Contemporáneas de la Enseñanza en el Nivel Superior (Seminario)	4	128	4
Pedagogía (Asignatura)	4	128	4	Didáctica I (Asignatura)	4	128	4	Filosofía de la Educación (Asig.)	4	128	4	Inv. Educativa (Taller)	4	128	4	Taller Integrador (Taller)	4	128	4
				Psicología de la Educación (Asig.)	4	128	4	Evaluación (Seminario)	4	128	4	Pol. Educativa (Asignatura)	4	128	4	UDI	4	128	4
								Didáctica II (Asignatura)	4	128	4	Didáctica III (Asignatura)	4	128	4				
								Educación Comparada (Seminario)	4	128	4	Anál. y Gestión de las Inst. Educativas(Sem.)	4	128	4				
				UDI	4		4	UDI	4		4								
THCS	8	256	8	THCS	16	512	16	THCS	24	768	24	THCS	20	640	20	THCS	12	384	12
Campo de la Práctica Profesional Docente																			
Práctica Profesional Docente I	6	196	6	Práctica Profesional Docente II	6	196	6	Práctica Profesional Docente III	6	196	8	Práctica Profesional Docente IV	8	256	10	Práctica Profesional Docente V	10	320	12
THCS	6	196	6	THCS	6	196	6	THCS	6	196	8	THCS	8	256	10	THCS	10	320	12
THC	32	1024	32	THC	29	928	29	THC	37	1184	39	THC	34	1088	36	THC	25	800	27

HCS: Horas Cátedra Semanales - HCA: Horas Cátedra Anuales - HD: Horas Docentes - THCS: Total Horas Cátedra Semanales

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*
>
> Tadeu Da Silva, T.

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.

PRIMER AÑO

Alfabetización académica.

Formato: Taller

Carga horaria: 3 horas cátedra / 2 horas reloj semanales

Régimen de cursado: anual

Marco orientador.
En este taller se cuestiona la idea de la alfabetización académica como la habilidad básica que se da de una vez y para siempre; por el contrario se considera que con esta unidad curricular se profundiza y acompaña la pertenencia al ámbito académico.

En el terreno de la Educación Superior hay prácticas de lenguaje y pensamiento que le son propias al nivel, modos instituidos de circulación de la palabra, de validación de la misma, condiciones de producción y socialización de los discursos, entre otros.

Ingresar al Nivel Superior implica incorporarse y participar en estas prácticas, aprendizaje al que difícilmente se tenga acceso en otros ámbitos. Es por eso que leer y escribir, (como escuchar y hablar) no son saberes aprendidos de una vez y para siempre en los niveles anteriores.

Este trabajo de taller se orienta a que los estudiantes 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.

Este taller habilita un espacio de reflexión, conocimiento y producción de textos académicos que se vincula con todas las asignaturas y seminarios del primer año de la carrera principalmente, aunque su importancia atraviesa toda la formación.

Ejes de contenidos

Lectura, escritura y oralidad

Oralidad, lectura y escritura en el Nivel Superior.
La lengua como sistema: nivel normativo, pragmático, gramatical y lenguajes comunicacionales. Prácticas de lectura y escritura como prácticas discursivas especializadas. Representación social de la escritura y los géneros discursivos. Diversidad de culturas lectoras. Lectura y escritura como prácticas sociales e históricas. Re-escritura y borrador, escritura como proceso. Interacción áulica: la riqueza del trabajo grupal en la lectura y escritura compartida. Lectura y escritura en entornos virtuales de aprendizaje.

Géneros académicos, producción y transmisión

Estructura, registro y formato de géneros discursivos, modalidades textuales o procedimientos discursivos del ámbito académico: ensayo, ponencia, artículo de investigación, monografía, resumen. El para-texto como portador de significado. Lectura de monografías e informes de investigación. Consulta bibliográfica, búsqueda y selección. Proceso de escritura según la modalidad de los textos: narración y descripción, exposición y argumentación. La oralidad en el ámbito académico. Estrategias discursivas. La exposición oral y su planificación. Los soportes visuales analógicos y digitales como herramientas de apoyo. Las instancias específicas académicas de evaluación o de intercambios comunicativos (exámenes parciales orales, exámenes finales, coloquios integradores, ateneos, disertaciones en jornadas, congresos, entre otros).
Producción de textos académicos vinculados a problemáticas educativas.

Bibliografía

ARNOUX, E. Y OTROS (2002). *La lectura y la escritura en la Universidad.* Buenos Aires: Eudeba,
BAJTÍN, M. (1985). *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI.
BAS, A. Y OTROS. (2001). *Escribir: apuntes sobre una práctica.* Buenos Aires: Eudeba.
CARLINO, P. (2002). "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades", *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de lectura*, año 23, núm. 1, pp. 6-14.
---------- (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere, Año 6, N°20
---------- (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
CASSANY, D. (2000). "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición", Lectura y Vida, 21/4, pp. 2-11.

---------- (2006). *Leer tras las líneas. Acerca de la lectura contemporánea.* Barcelona: Anagrama,

CASSANY, D. y GILMAR AYALA (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela, CCE Participación Educativa, 9, pp. 53-71.

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

----------. (2008). "Aprender a leer, leer para aprender", en: Millán, José Antonio (coord.), La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios Editores de España, pp. 23-42.

CUBO de SERVERINO, L. (Coord.) (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte.

FAINHOLC, B. (2004). *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Rosario: Homo Sapiens..

FERNÁNDEZ BRAVO, A. y TORRE, C. (2003). Introducción a la escritura universitaria. Montevideo: Gránica.

FERREIRO, E. (s/d) *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México.

GARCÍA NEGRONI, M. (Coord.). (2001). *El arte de escribir bien en español*. Buenos Aires: Edicial.

LINK, D. (2001). *La vuelta de la palabra, en Mercado*. Buenos Aires, marzo de 2001. http://www.docstoc.com/docs/21084741/Tcnicas-del-lenguaje-escrito.

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

MEIRIEU, P. (2006). *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.

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

MILLAN, J.A. (2008). "Los modos de la lectura digital", en: Millán, José Antonio (Coord.), La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios Editores de España.

NARVAJA de ARNOUX, E. et al. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: Eudeba.

PIPKIN, M. y REYNOSO, M. (2010) *Practicas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte.

SCARD AMALIA, M. y C. BEREITER (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Infancia y aprendizaje,* 58, 43-64.

SILVESTRI, A. (1999). *En otras palabras*. Buenos Aires: Cántaro.

TEBEROSKY, A. (2002). *Construcción de escrituras a través de la interacción grupal.* En FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M. (Comps.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.

Historia social y política Argentina y Latinoamericana

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 horas cátedra / 2horas 40 min 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 refiere no solamente al nombre de la disciplina sino también a su objeto, es decir, la historia de los pueblos.

Como el resto de las disciplinas del campo de las ciencias sociales, la historia como conocimiento ha sido objeto de grandes reflexiones, disputas, polémicas, tanto al interior del campo disciplinar como fuera de él. Estos debates alcanzaron el problema de las fuentes, de su validación como conocimiento, de su cognoscibilidad, de su objeto y construcción. Como fruto de este proceso es que necesariamente tenemos que referirnos a las distintas perspectivas acerca de la historia, la naturaleza de su conocimiento, su estatuto teórico, sus problemas metodológicos y las concepciones epistemológicas acerca de su objeto.

Las distintas historiografías se construyen desde diferentes marcos teóricos variadas metodologías, incluyendo y/o excluyendo sujetos como las mujeres, los niños, los "locos", las minorías sexuales, étnicas y/o religiosas. A modo de ejemplo, podemos afirmar que la historiografía moderna tradicional, además de recibir las características de la ciencia moderna (esto es, universalidad, objetividad, verdad, neutralidad), tenía sexo: varón.

La mujer, en esa perspectiva está ausente, invisibilizada, silenciada y el foco está puesto en los lugares de poder públicos que los varones ocupaban. Considera que la historia universal es una creación europea, que establece una cronología y periodización lineal que apunta hacia el desarrollo y el progreso. Dicha concepción comenzará a ser cuestionada, a principios del siglo XX.

A partir de lo expuesto, desde esta unidad curricular se intenta, comprender y reflexionar la historia de Argentina y Latinoamérica incorporando los sujetos colectivos e individuales que fueron excluidos y silenciados. Para ello, se apela a preguntas e inquietudes que desde este presente nos permitan explicar los procesos históricos y su articulación con las biografías, marcando las contundencias de esos procesos en las biografías de otros y de nosotros; recuperando diversas fuentes orales y escritas que nos permitan elucidar problemáticas que han sido silenciadas/invisibilizadas desde enfoques historiográficos tradicionales.

Considerando el lugar central que detentamos como sujetos constructores de proyectos colectivos y la importancia que la memoria histórica adquiere para la producción de los mismos, se hace hincapié en la centralidad de esta unidad curricular para comprender el presente de Argentina y Latinoamérica

Ejes de contenidos

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

Debates historiográficos contemporáneos: Conceptualizaciones, periodizaciones y fuentes históricas. Sentidos y significados sobre la denominación de América Latina: unidad y heterogeneidad.

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. Proceso de mestizaje e hibridación.

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. La Revolución Francesa y su influencia en América. 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, desarrollismo 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.

La transición democrática en América Latina y el Estado neoliberal

La herencia de las dictaduras militares. La transición a la democracia política. Neoliberalismo y neoconservadurismo: pobreza, desigualdad y exclusión social. Movimientos sociales e integración latinoamericana. El fortalecimiento de los pueblos originarios y afrodescendientes. La especulación financiera y la crisis del orden económico mundial. Crisis del 2001. Movimientos sociales y proyectos latinoamericanos actuales.

Bibliografía

ANSALDI, W. y GIORDANO, V. (2012). *América Latina. La construcción del orden.* Tomo I y II. Buenos Aires: Ariel.
ANSALDI, W. y MORENO, J. L. (1996). *Estado y sociedad en el pensamiento nacional. Antología conceptual para el análisis comparado.* Buenos Aires: Cántaro.
ARGUMEDO, A. (2004). *Los silencios y las voces de América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular.* Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
BARRANCOS, D. (2008). *Mujeres entre la casa y la plaza.* Buenos Aires: Sudamericana.
BERGMAN, S. (2008). *Argentina ciudadana.* Buenos Aires: Ediciones B.
BERTONI, L. y ROMERO, L. A. (1995). *Una Historia Argentina* (12 tomos). Buenos Aires: Colihue.
CASULLO, N. (2004). *Pensar entre épocas.* Buenos Aires: Grupo editorial Norma.
CHIARAMONTE, J. C. (1997). Ciudades, Provincias, Estados. Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846). Buenos Aires: Ariel.
DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal.* Buenos Aires: CLACSO.
FANON, F. (2007). *Los condenados de la tierra.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
GALASSO, N. (1986). *Hernández Arregui: del peronismo al socialismo.* Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
_____ (2001). *La larga lucha de los argentinos. Y cómo la cuentan las diversas corrientes historiográficas.* Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
_____ (2001). *Manuel Ugarte.* Buenos Aires: Corregidor.
_____ (2003). *De la Banca Baring al FMI.* Buenos Aires: Colihue.
_____ (2006). *Perón. Tomo I y II.* Buenos Aires: Colihue.
GALEANO, E. (2003). *Las venas abiertas de América Latina.* México: Siglo XXI.
GÁLVEZ, L. (1999). *Mujeres en la conquista.* Buenos Aires: Punto de lectura.
_____ (2001). *Las mujeres y la patria. Nuevas historias de amor de la historia argentina.* Buenos Aires: Punto de lectura.
GARABAGLIA, J.C. y FRADKIN R. (1998). *Hombres y mujeres de la colonia.* Buenos Aires: Sudamericana.
GINZBURG, C. (2001). *El queso y los gusanos.* Barcelona: Península.

HOBSBAWM, E. (1998). *Sobre la Historia.* Barcelona: Crítica.
_____ (2001). *Bandidos*. Barcelona: Crítica.
_____ (2003). *Rebeldes primitivos*. Barcelona: Crítica.
_____ (2011).*Historia del siglo XX.* Barcelona: Crítica.
HOLLOWAY, J. (2002). *Cambiar el mundo sin tomar el poder.* Buenos Aires: Herramienta.
KUSCH, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana.* Buenos Aires: Castañeda.
_____ (1999). *América profunda.* Buenos Aires: Biblos.
LANDER, E. Comp. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
LE GOFF, J. (1991). *El orden de la memoria.* Barcelona: Paidós.
LEVI, P. (2001). *Los hundidos y los salvados.* Buenos Aires: *El* Aleph.
LUDMER, J. (1988). *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria.* Buenos Aires: Eterna Cadencia.
MARIÁTEGUI, J. C. (2012). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Buenos Aires: Gorla.
MARTÍ, J. (2005). *Nuestra América*. Madrid: Losada.
MASSOT, V. (2005). *La excepcionalidad argentina.* Buenos Aires: Emecé.
MUÑOZ RAMÍREZ, G. (2004). *El fuego y la palabra.* Buenos Aires: Tinta limón.
NAVARRO, M. Comp. (2002). *Evita. Mitos y representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
PALACIOS, A. (1985). *Una revolución auténtica.* Buenos Aires: Teoría y Práctica.
RIBEIRO, D. (1969). *Las Américas y la civilización.* Buenos Aires: Centro Editores de América Latina.
RIBEIRO, D. (1971). *El proceso civilizatorio.* Buenos Aires: Centro de Editores de América Latina.
RICOEUR, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
RINESI, E. (1996). *El último tribuno.* Buenos Aires: Colihue.
_____ (2005). P*olítica y tragedia.* Buenos Aires: Colihue.
ROMERO, L. A. (1996). *Volver a la historia.* Capital Federal: Aique.
_____ (2005). *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
SHUMWAY, N. (1995). *La invención de la Argentina. Historia de una idea.* Buenos Aires: Emecé. SORÍN, D. (2003). *Palabras escandalosas.* Buenos Aires: Sudamericana.
TERÁN, O. (2008). *Historia de as ideas en la Argentina.* Buenos Aires: Siglo XXI.
WALLERSTEIN, I. (1998). *El moderno sistema Mundial III. La segunda era de la gran expansión de la economía-mundo capitalista. 1730-1850*. México: S.XXI.
ZANATTA, L. (2010). *Historia de América Latina. Desde la colonia al siglo XXI.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Filosofía

Formato: Asignatura

Carga horaria semanal: 4horas cátedra / 2horas 40 minutos 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 deben 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*[27].

[27]FEITOSA, CH. (2005). *Cuestiones filosóficas metodológicas*. Buenos Aires: Noveduc. N°169.

Ejes de contenidos

Introducción a la problemática filosófica

Orígenes históricos de la filosofía. Las grandes preguntas de la filosofía. Filosofar desde Latinoamérica.

Filosofía, conocimiento y ciencia

Ciencia y conocimiento. La epistemología, diversos modos de abordarla. La situación actual de la epistemología: supuestos, debates y tensiones. Formas de conocimiento más allá de la ciencia. El problema de la verdad ante el desafió de la diversidad cultural.

Filosofía y praxis
La praxis desde la reflexión ética y política. Distintos modelos de justificación ética. Poder y legitimidad. Hacia una praxis emancipatoria.

Filosofía y Educación: entramados y sentidos
Experiencia. Saber. Herencias. Educación como deseo de conocer. Filosofía de la Educación. Epistemología y Educación. Reflexiones sobre los procesos pedagógicos. Problematización de lo dado. Sentidos de educar.

Bibliografía

ADORNO, T. (1991). *La actualidad de la filosofía.* Barcelona: Paidós.
---------- (1998). *Educación para la emancipación.* Madrid: Morata.
ARENDT, H. (2007). *La condición humana.* Buenos Aires: Paidós.
CABANCHIK, S. (2000). *Introducción a la Filosofía.* Barcelona. Gedisa.
CARPIO, A. (2004). *Principios de la Filosofía.* Buenos Aires: Glauco.
CANDIOTTTI de DE ZAN, M. E. (2001). *La construcción social del conocimiento: aportes para una concepción crítica del aprendizaje.* Buenos Aires: Santillana.
CERLETTI, A. (2008). *Repetición, Novedad y Sujeto de la Educación. Un enfoque filosófico y Político.* Buenos Aires: El estante.
---------- (2015). *"La filosofía como educación. La educación como filosofía. O una invitación a pensar una relación tan necesaria como imposible"*, en CERLETTI, A. y COULÓ, A. (Orgs.). La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación. Buenos Aires: Noveduc.
CULLEN, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación.* Buenos Aires: Paidós.
DUSSEL, E. (1998). *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión.* Madrid: Totta.

ELSTER, J. (1983). *Uvas amargas. Sobre la subversión de la racionalidad.* Barcelona: Península.
FEIMANN, J. P. (2006). *Qué es la filosofía.* Buenos Aires: Prometeo Libros.
FEITOSA, C. (2005). *Cuestiones filosóficas-metodológicas. Buenos Aires:* Noveduc.
FOUCAULT, M. (1988). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
---------- (1992). *Microfísica del poder.* Madrid: Ediciones de La Piqueta.
---------- (1999). *La arqueología del saber.* México: Siglo XXI.
GARCÍA CANCLINI, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México: Grijalbo.
GIACAGLIA, M. (2000). *La educación: ese oscuro objeto del deseo*, en Cuadernos de Pedagogía-Rosario N°7. Rosario: Centro de Estudios en Pedagogía Crítica.
GUARIGLIA, O. y VIDIELLA, G. (2011). *Breviario de Ética.* Buenos Aires: Edhasa.
HERLINGHAUS, HERMANN/WALTER, MONIKA. (1994). *Posmodernidad en la periferia. Enfoques latinoamericanos de la nueva teoría cultural*. Berlín: Langer.
HERNANDEZ PACHECO, J. (1996). *Corrientes actuales de filosofía.* Madrid: Tecnos.
HOUSSAYE, Jean. (Comp.). (2003). *Educación y filosofía: enfoques contemporáneos.* Buenos Aires: Eudeba.
KUSCH, R. (2011). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fundación Ross.
LANDER, E. Comp. (2011). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CICCUS.
LOBOSCO, M. (2005). *Filosofía fuera de los muros. Buenos Aires:* Noveduc. N°169.
ONFRAY, M. (2005). *Antimanual de Filosofía*. Lecciones socráticas y alternativas. Madrid: EDAF.

Tecnologías de la Información y la Comunicación

Formato: Taller

Carga horaria: 3 horas cátedra / 2 horas reloj. Semanales

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.

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.

Reconocer la centralidad del conocimiento y la información en nuestra sociedad es asumir que las nuevas tecnologías son portadoras de una gran potencialidad, porque permiten acumular y transmitir enormes cantidades de información, en forma inmediata y permiten superar los límites físicos y espaciales para la comunicación. La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación provoca modificaciones en nuestras categorías de tiempo y de espacio, y nos obliga a redefinir incluso el concepto de realidad, a partir de la posibilidad de construir realidades virtuales.

Pero además, la lectura, la escritura y las TIC permiten construir otros conocimientos. Las nuevas tecnologías posibilitan nuevos modos de apropiación, construcción, socialización y trabajo con el conocimiento, y ésta es la potencialidad que se busca desarrollar en este taller.

Ejes de contenidos
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.

Los géneros discursivos digitales y la mediación tecnológica del conocimiento

La complejidad de las prácticas de lectura y escritura multimodales. La lectura hipertextual. La alfabetización múltiple. Aspectos clave de la alfabetización digital.

Las TIC y su integración en el trabajo académico: accesibilidad de la información, criterios de búsqueda y selección de información en la Web, los programas y las herramientas específicas TIC para organizar la producción, presentación de trabajos y el intercambio académico. La producción transmedial como principio de la alfabetización en la era de la información.

La construcción de subjetividades dentro de la realidad virtual.

Enseñanzas y aprendizajes en escenarios virtuales

Reconfiguración de las prácticas de lectura y escritura: nexos, conexión y tramas. Textualidad múltiple. Hipertexto electrónico. Aprendizajes Ubicuos. Aprendizaje Invisible. Cogniciones distribuidas. La tecnología y el desarrollo de la mente. Aprender *con* y *de* las tecnologías. El Conectivismo como teoría del aprendizaje para la era digital. Los entornos personales de aprendizaje (PLE).

Bibliografía:

CASTELLS, M. (2005). *La era de la información", (volumen 1) Economía, sociedad y* cultura. *La sociedad en red.* Madrid: Colección Libros singulares.
CICALESE, G. (2010). *Comunicación comunitaria. Apuntes para abordarlas dimensiones de la construcción colectiva.* Buenos Aires: La Crujía. Apuntes de comunicación.
COPE, B. y KALANTZIS, M. (2009). *Aprendizaje ubicuo*. Grupo Nodos Ele.
HUERGO, J. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática. Intersecciones.* Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. CACE.
KAPLÚN, M. (1994). "Del educando oyente al educando hablante", en *Perspectivas de la Comunicación. Educación en tiempos de eclipse.* Buenos Aires: Lumen Humanitas.
PISCITELLI, A. (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.*
---------- (2002). Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes. Buenos Aires: Paidós
PRIETO CASTILLO, D. (2004): *La comunicación en la educación.* Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
QUIROZ, M. T. 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.) (1995) L*a Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Amorrortu

Psicología

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 horas cátedra / 2horas 40 min reloj semanales

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

Se plantea el campo de la psicología desde un enfoque histórico, crítico y epistemológico, que atiende a la complejidad de sus enfoques y de sus herramientas de trabajo.

El recorrido de esta asignatura invita a contestar las preguntas acerca de la coexistencia y diversidad de discursos psicológicos y cuáles son sus continuidades y rupturas. Por lo tanto, es necesario un abordaje en perspectiva histórica y epistemológica para hacer una reconstrucción de procesos, leídos desde el presente, teniendo en cuenta que cada una de las corrientes psicológicas responde a determinadas nociones de hombre y sociedad que devienen en prácticas diversas. Recurrir a la historia también es fundamental para comprender por qué la Psicología busca estatuto científico, disputa contra su criterio unificador y unidimensional, hundiendo sus raíces en antiquísimas preguntas, inauguradas por los griegos y que han atravesado la Edad Media hasta llegar a la Modernidad.

En relación al carácter introductorio al campo disciplinar de la psicología, un objetivo esencial de la unidad curricular es brindar una amplia perspectiva del abanico de problemas que despiertan la atención y el interés de gran parte de la comunidad de psicólogos e impulsan la producción de conocimiento y la diferenciación de los paradigmas, además de favorecer la problematización de la Psicología como disciplina en permanente relación con la educación.

Atendiendo a la mirada integral de la propuesta curricular para la carrera se propone que Psicología articule saberes con el Seminario de Problemáticas Educativas y
Práctica Docente I.

Ejes de contenidos

Configuración del campo psicológico.

La Psicología en la historia de las ciencias humanas. Condiciones culturales, sociales y científicas de la génesis de la Psicología. Historia tradicional e historias críticas de la Psicología. La Psicología como campo científico. El método científico en la Psicología y el problema de la delimitación de su objeto de estudio.

Las grandes teorías en Psicología

El estudio de la conciencia en el Estructuralismo de Wundt y la reacción de la Psicología de la Gestalt. La Psicología americana: la reacción del Conductismo al planteo estructuralista. La influencia del Funcionalismo en las concepciones del dinamismo psicológico. La tradición cognitiva estructuralista de Jean Piaget. La Psicología de Lev Seminovich Vigotsky, la concepción sociocultural de la conciencia. El surgimiento de la Psicología Humanista en el contexto de la postguerra. Piscoanálisis. Psicología Social.

Psicología y educación.

Discursos, prácticas educativas y psicología.
Relaciones, aportes y vínculos entre psicología, educación y tecnologías. Sujetos y aprendizajes: aportes de los enfoques psico- socio-educativos. Enfoques Conductista; Cognitivo; Constructivista; Socio-Histórico y Psicoanalítico desde las concepciones de ciencia, sujeto, aprendizaje, mente y educación que en ellos se presentan.

Bibliografía

BLEGER, J. (1985) .Temas de Psicología. Buenos Aires: Nueva Visión.
BÜHLER. K. (1962). Psicología de la Forma. Madrid. Morata.
CARPINTERO, H. (1996). Historia de las Ideas Psicológicas. Madrid: Pirámide.
CARRETERO, M. (1997) Introducción a la Psicología Cognitiva. Buenos Aires. Aique.
FOUCAULT, M. (1992). Enfermedad mental y personalidad. Cap. 5. México. Paidós.FREUD, S. (1917/1976). Conferencia 17: El sentido de los síntomas. En Obras Completas. Conferencias de Introducción al Psicoanálisis. Buenos Aires. Amorrortu.
GARDNER, H. (1988). La nueva ciencia de la mente. Barcelona. Paidós.
KOFFKA, K. (1953). Principios de Psicología de la Forma. Buenos Aires. Paidós.
LUBIAN, E. (2012). El Psicoanálisis: el descubrimiento del inconsciente. En Colombo, M. E. (Comp.) Debates en Psicología. Buenos Aires. Educando.
MORÍN, E. (1994). La noción de sujeto. En Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Argentina: Paidós.
PIAGET J. (1979). Autobiografía - El Nacimiento de la Inteligencias. Francia: Caldén.
---------- (1989). Psicología de la Inteligencia. Buenos Aires: Psique.
---------- (1991). Seis Estudios de Psicología. Barcelona: Labor
PICHON-RIVIÈRE. (1967). El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires: Paidós
QUIROGA, A. (1992). Enfoques y perspectivas en psicología social: desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichón-Rivière. Buenos Aires: Cinco
----------. (1998). Crisis, Procesos Sociales, Sujeto y Grupo. Desarrollo en Psicología Social a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Riviere. Buenos Aires: Cinco.
S.ASTASIEJKO, H. (2012). El ser humano: definiciones e hipótesis sobre sus orígenes. En colombo, M. E. (Comp.) Debates en Psicología. Buenos Aires: Educando.
VIGOGOTSKY, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cap. 6. México: Grijalbo.
WATSON, J. (1961). ¿Qué es el conductismo? La vieja y la nueva Psicología en oposición. En El conductismo. Buenos Aires: Paidós.

SEGUNDO AÑO

Historia de la Educación General

Formato: Asignatura

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra / 2horas 40 minutos reloj semanales

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

La formación docente puede pensarse como un proceso reflexivo, 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. En las trayectorias formativas de los estudiantes 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 e imaginar posibles futuros.

A través de esta unidad curricular se propone tornar inteligibles herencias y discontinuidades propias del mundo de la educación en relación con la vida cultural, política y social más amplia; como así también conocer los imaginarios pedagógicos y las prácticas educativas actuales.

Es significativo, entonces, pensar este espacio en el segundo año del recorrido formativo en el que los estudiantes ya han transitado Historia social y política argentina y latinoamericana. Pedagogía, Problemáticas Educativas, para vincular saberes y a su vez propiciar la construcción de posibles nudos temáticos para abordar la Historia de la Educación Argentina.

Ejes de contenidos

Educación Occidental: las prácticas de enseñanza en el medioevo
La organización socioeconómica, política y cultural medieval. Tradiciones filosóficas y teológicas que impregnan la enseñanza. Las prácticas de lectoescritura. Las corporaciones artesanales y los maestros libres. El curriculum humanista y los textos básicos. Las universidades. La reforma de la Escuela de Gramática. Política educativa de los jesuitas.

Modernidad y educación: continuidad y rupturas

Procesos de transformación política y sociocultural durante la modernidad. La educación disciplinaria. Prefiguración de la escuela moderna. La Didáctica Magna. La extensión de la escolaridad. La Salle y los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Concepciones educativas en el marco ilustrado. Las prácticas lectoras a partir del siglo XVIII. La Enciclopedia.

Aportes de Rousseau. La formación del ciudadano en la Revolución Francesa. La pedagogía monitorial. Aportes de Kant, Pestalozzi y Herbart. Los socialistas utópicos. Incorporación de nuevos lectores. El marxismo. La enseñanza politécnica. Aportes de Comte y Spencer. El movimiento de educación progresista.

Educación en el mundo contemporáneo: ciudadanía y nuevas prácticas pedagógicas.

Educación en el siglo XX y XXI. Los problemas de la instrucción en el Socialismo. Makarenko y el nuevo hombre soviético. La escuela del capitalismo. La crítica a la escuela tradicional y las insuficiencias de la Escuela Nueva: Freinet y una educación para el pueblo. La desescolarización de la sociedad: Illich y la crítica a la educación escolarizada. Tendencias no-autoritarias y autoritarias en educación: Europa y Latinoamérica.

Bibliografía

ANDERSON, B. (2006). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
BOUDELOT, Ch; ESTABLET, R (1971/1997). La escuela capitalista México, Siglo XXI.
BOWEN, J. (1992). "La revolución científica del siglo XVII", en Historia de la Educación Occidental, Tomo III, Barcelona, Herder.
CASTELL, R. (1999). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
CAVALLO, G. y CHARTIER, R (Dir.). (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid:Taurus.
COMENIUS. (1632/1986). *Didáctica Magna*, Madrid, Akal. Estudio preliminar
DUBY, G. (2000). *Los mecanismos mentales, en El año Mil*. Una interpretación de Mariano del milenarismo, Barcelona, Gedisa.
DURKHEIM, É (1903/1997). La educación moral, Buenos Aires,
DURKHEIM, É (1911/1974). "La educación, su naturaleza y su papel", en Educación
GARIN, E (1987). Humanismo y Reforma, en La educación en Europa. 1400-1600, Barcelona, Crítica.
HÉBRARD, J. (1989). La escolarización de los saberes elementales en la época moderna, Revista de Educación, n° 288.
HERBART, J F.(1835/1927). Bosquejo para un curso de pedagogía, Madrid, Ediciones de la lectura.

HOBSBAWM, E. (1995). Historia del siglo XX, Barcelona, Crítica.
---------- (1997) La era de la Revolución, 1789-1848, Buenos Aires, Crítica.
---------- (1998) La era del Capital, 1848-1875, Barcelona, Crítica.
KANT, I. (1803/2003). Pedagogía, Madrid, Akal.
LE GOFF, J. (1969). La formación de la cristiandad (siglos XI–XIII), en La civilización del occidente medieval, Barcelona, Juventud. Losada.
NARODOWSKI, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna.* Buenos Aires: Aique.
PINEAU, P; DUSEL, I; CARUSO, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad.* Buenos Aires: Paidós
VAN DÜLMEN, R. (1984). Los inicios de la Europa Moderna (1550 – 1648), México, Siglo XXI.
VARELA, J. (1997). *Los humanistas y la redefinición social de los sexos en la modernidad, en Nacimiento de la mujer burguesa. El cambiante desequilibrio de poder entre los sexos.* Madrid: La Piqueta.
VIÑAO, A (2002) "Los sistemas educativos", en Sistemas educativos, culturas escolares y reformas, Madrid, Morata.
y sociología, Buenos Aires, Shapire Editor.

Sociología

Formato: Asignatura

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

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

Desde esta unidad curricular se abordan contenidos del campo sociológico el cual debe mantener un carácter introductorio propiciando la apropiación de herramientas conceptuales.
Para ello se propone desandar la producción de los diferentes autores del campo de la Sociología, haciendo especial énfasis tanto en el contexto socio-histórico, como en el encuadramiento teórico en el que las mismas adquieren su significancia.
Por otro lado, se pretende contribuir al pensamiento crítico de los estudiantes en los términos de las categorías de la disciplina, sin descuidar su relación con otras ciencias.

Ejes de contenidos

Constitución del campo de la Sociología: aportes y debates

Surgimiento de la Sociología. Objeto de estudio de la Sociología. Métodos y paradigmas de la sociología. Periodo de constitución de la ciencia sociológica.

La ambición teórica de los clásicos: la explicación de la totalidad social. Marx: la tensión entre subjetivismo y objetivismo como principio de la dinámica histórico-social. Durkheim: evolución social y división del trabajo. Weber: los procesos de racionalización. La Teoría de los Sistemas Sociales de T. Parsons: de la teoría voluntarista de la acción a la teoría sistémica. Estructural-funcionalismo y sistema AGIL. La Teoría Crítica y la Escuela de Frankfurt.

La intersubjetividad como principio del análisis sociológico.

El interaccionismo simbólico: la acción social como negociación de significados. La Escuela sociológica de Chicago. El enfoque etnometodológico. Indiferencia metodológica. Normas y acción. La sociología comprensiva. Teorías de la decisión racional.

Problematizaciones teorías sociológicas contemporáneas

Sociología y cultura. Los estudios culturales británicos. La Escuela de Birminghan. Relativismo cultural y Multiculturalismo. A. Gramsci: Hegemonía, contracultura y resistencias. Pierre Bourdieu: La lógica de los campos. El compromiso ético y político del investigador social. A. Giddens: la Teoría de la Estructuración. El lugar del lenguaje y la doble hermeneútica. La Teoría de la Acción Comunicativa. Intersubjetividad y acción comunicativa. Facticidad y validez. La Teoría de los Sistemas Sociales de N. Luhmann. Modernidad y Posmodernidad. Cultura de masas e Industrias culturales. Globalización, identidad y culturas híbridas

Bibliografía

ALEXANDER, J. (1989). Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. Análisis multidimensional. Barcelona: Gedisa.
BAUMAN, Z. (1999). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE.
----------. (1994). *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
---------- (2004). *Ética Posmoderna: Sociología y política.* Madrid: Siglo XXI.
BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (1986). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
BERMAN, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Madrid: Siglo XXI.
BECK, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida.* Barcelona: Paidós.

BOURDIEU, P. (1998). *El oficio de sociólogo.* México: Siglo XXI.
---------- (2000). *Sobre la televisión.* Barcelona: Anagrama.
---------- (2000). *Cosas dichas.* Barcelona: Gedisa.
CASTEL, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social.* Buenos Aires: Paidós.
DELEUZE, G. (1995). *Conversaciones 1972–1990.* Valencia: Pretextos.
DURKHEIM, E. (1995). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Alianza.
FORTE, M. A. (1998). *Sociología, sociedad y política en Auguste Comte*. Buenos Aires: Eudeba.
FOUCAULT, M. (1993). *En Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Caronte Ensayos
GARCÍA CANCLINI, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* Grijalbo: México.
GARRETÓN A. (2000). *La sociedad en que viviremos. Introducción sociológica al cambio de siglo.* Santiago: LOM Ediciones.
GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad.* Madrid: Alianza.
---------- (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas.* Buenos Aires: Amorrortu.
GRAMSCI A. (2000). *Los intelectuales y la organización de la cultura.* Buenos Aires. Nueva visión.
MARTURET, H. (2002). *Visiones abiertas y cerradas de la modernidad.* Buenos Aires: Universidad Libros.
MARX, K. (1986). *El capital.* México: Fondo de Cultura Económica.
NISBET, R. (1996). *La formación del pensamiento sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
PAUGAM S. (2007). Las formas elementales de la pobreza. Madrid: Alianza editorial
POLANYI K.: (2003). La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo. México: Fondo de Cultura Económica.
PORTANTIERO, J. C. (1981). Los usos de Gramsci. (pp. 184-214) México: Folios Ediciones.
ROSANVALLON P. (1995). La nueva cuestión social. Repensar el estado providencia. (pp. 7-12; 17-45; 105-126) Buenos Aires: Manantial.
SVAMPA, M. (2008). Cambio de época. Movimientos sociales y poder político. Siglo XXI: Buenos Aires
WEBER, M. (1979). *En La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
---------- (1997). *Economía y sociedad.* México: Fondo de Cultura Económica
----------(1991). *Ciencia y política.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

TERCER AÑO

Lengua Extranjera I

Formato: Asignatura

Carga horaria semanal: 3horas cátedra / 2horas reloj

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

Incorporar en la formación la introducción a una segunda o tercera lengua es apostar a ampliar las conceptualizaciones, a enriquecer lo que ya se conoce, a introducir a culturas y pensamientos diferentes. De allí que se sugiera que se incorporen distintas lenguas a la formación docente y no siempre el Inglés.

Esta unidad curricular promueve el desarrollo lingüístico-comunicativo de la lengua extranjera, favoreciendo la integración de las macro-habilidades lingüísticas, haciendo foco en la lectura y escritura a través de la exposición, análisis y manejo eficaz y creativo de textos. Éstos se comprenden como escritos condicionados socio-históricamente, que originan el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural, que permite a los estudiantes, desarrollar las capacidades comunicativas necesarias para comprender las lógicas de interpretación de la estructura de la lengua extranjera.

Ejes de contenidos
Aspectos gramaticales

Oraciones simples. Estructura de una oración. Cohesión y coherencia. Formación de palabras. Intertextualidad La puntuación. Frase verbal simple. Tiempos verbales del presente y del pasado. El texto informativo y descriptivo. Uso del diccionario. Género discursivos. Recursos meta discursivos. Estrategias de lectura.

Interpretación de textos

La lectura como práctica social Construcción de sentido/s global/es del texto. Literatura característica de la lengua extranjera. Aspectos políticos, culturales, históricos que contextualizan las obras seleccionadas. Comprensión y diálogo con el texto. Las TIC y la lengua extranjera.

Bibliografía

Respetando la autonomía de decisión de las instituciones acerca de qué lengua extranjera enseñarán, no se sugiere bibliografía.

TERCER AÑO

Epistemología

Formato: Asignatura

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra / 2 horas 40 minutos semanales

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

La Epistemología constituye un campo filosófico que tiene como objeto el estudio el conocimiento científico: se pregunta acerca de su especificidad, los criterios de validación que utiliza, los condicionantes que lo atraviesan; y cómo estos elementos entran en relación con la sociedad, la tecnología, la ética y la política.

Este campo, entonces, se ocupa de un saber que ha construido su condición de científico. Es acerca de esa cientificidad que girará su abordaje, poniéndose el principal énfasis en su construcción geopolítica, en los intereses que subyacen a esa condición de tal y en las consecuencias de dicha perspectiva para nuestra sociedad.

Es así, que por cuestionar e interrogar esta geo construcción de carácter político tiene como tarea analizar e interpretar los diversos campos de las ciencias sociales, brindando de este modo un abordaje global para trabajar en torno a la descolonización del saber"*...la neutralidad de la ciencia no existe...no hay ningún ser humano ahistórico, ni apolítico.* "[28].

Se trata entonces de visibilizar los compromisos subjetivos, los poderes que en él se manifiestan, y cuestionar asimismo la pretensión de universalidad y neutralidad de una razón, regulada siempre por intereses sociales específicos.

Resulta significativo articular con unidades curriculares como: Filosofía, Seminario de Problemáticas Educativas, Historia de la Educación y Práctica Docente I, II y III.

El tercer eje de esta asignatura propone tensionar el análisis epistemológico de las Ciencias de la Educación, teniendo en cuenta diversos factores que se presentan como potenciales obstáculos epistemológicos y pedagógicos. En este sentido, puede señalarse la particular complejidad y diversidad del campo, cuyos límites son difusos y permeables.

[28] *Entrevista a Freire, Revista Ciencias de la Educación N° 10, Buenos Aires, octubre de 1973, p. 56.*

Ejes de contenidos

El conocimiento científico

La ciencia y sus delimitaciones. El problema del método y de las construcciones.
La construcción geopolítica de la ciencia: la disparidad en los países denominados periféricos y su relación con el dominio hegemónico del saber. La historicidad de la ciencia según Michel Foucault y la epistemología de la complejidad en Edgar Morin

Problemáticas epistemológicas de las Ciencias Sociales.

Construcción histórica del campo. Problemas específicos del conocimiento social y el estatuto de cientificidad de las teorías sociales empíricas y normativas. Categorías epistemológicas. El debate del método. La ciencia y su contexto, problemáticas de la sociología de la ciencia y de la política de la ciencia.

Epistemología y las Ciencias de la Educación.
Tensiones en el análisis epistemológico de las Ciencias de la Educación. Aportes y debates en las Ciencias Sociales: su relación entre la con la Pedagogía y Epistemología.
Claves pedagógicas para la enseñanza de la epistemología.

Bibliografía

ALBERT, H. (1982). "La ciencia y la búsqueda de la verdad", en Radnitskyy otros: *Progreso y racionalidad en la ciencia.* Madrid: Alianza.
BACHELARD, G (1973). *Epistemología. Textos escogidos.* Barcelona: Amagrama.
----------(1972). *La formación del espíritu científico.* Madrid: Siglo XXI.
BOIDO, G., FLEICHMAN, E. y YAGUE, J. (1988). *Pensamiento científico,* Prociencia. CONICET.
BUNGE, M. (1980). *Epistemología,* Barcelona: Ariel.
CANDIOTI, M.E. y otros. (1996): "Hacia una epistemología educacional". En *Tópicos, Revista de Filosofía de Santa Fe, n° 4.*
CANDIOTI, M.E. (2001). *La construcción social del conocimiento.* Buenos. Aires: Santillana.
---------- (1999) "El trabajo de la ciencia" y "Campos disciplinares", en *El trabajo intelectual. Orientar para el estudio y el trabajo".* UNER, Concepción del Uruguay.
CHALMERS, A. (1982). *Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
DANCY, J. (1993). *Introducción a la Epistemología comparada.* Madrid: Tecnos.
DÍAZ,E. Y HELLER, M. (1992). *Hacia una visión crítica de la ciencia.* Buenos Aires: Biblos.
ECHEVERRÍA, J. (1995): *Filosofía de la ciencia.* Madrid: Akal.
FOUCAULT, M. (1970). *Arqueología del saber.* Buenos Aires: Siglo XXI.
---------- (2014). *Las palabras y las cosas.* Buenos Aires: Siglo XXI.

GADAMER, H. (1997). *Verdad y método. I y II.* Salamanca: Sígueme.
HABERMAS, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología.* Madrid: Tecnos
HACKING, L. (1985). *Revoluciones científicas.* Méjico, Fondo de Cultura Económica.
HANSON, N.R. (1971). *Patrones de descubrimiento. Observación y explicación.* Madrid: Alianza.
KLIMOVSKY, G. (1995). *Las desventuras del conocimiento científico.* Buenos. Aires: A_Z.
KUHN, TH (1971). *La estructura de las revoluciones científicas.* Méjico: Fondo de Cultura Económica.
LAKATOS, I. (1982). *Historia de la ciencia.* Madrid: Tecnos.
MARÍ, E (1990). *Elementos de Epistemología comparada.* Buenos. Aires: Puntosur.
MORIN, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.
POPPER, K. (1967). *La lógica de la investigación científica.* Madrid: Tecnos
PIAGET, J (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico.* Paidós, Buenos Aires.
RORTY, R. (1989). *La filosofía y el espejo de la naturaleza.* Madrid: Cátedra.
TAYLOR, CH. (1997). *Argumentos filosóficos. Ensayos sobre el cocimiento, el lenguaje y la modernidad.* Barcelona: Paidós.
TOULMIN, S. (1977). *La comprensión humana.* Madrid: Alianza.
WARTOFSKY, M. (1976) : *Introducción a la filosofía de la ciencia.* Madrid: Alianza.

CUARTO AÑO

Lengua Extranjera II

Formato: Asignatura

Carga horaria semanal: 3 horas cátedra / 2horas reloj semanales

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

En esta unidad curricular se propone ampliar y profundizar lo trabajado en Lengua Extranjera I

Incorporar en la formación la introducción a una segunda o tercera lengua es apostar a ampliar las conceptualizaciones, a enriquecer lo que ya se conoce, a introducir a culturas y pensamientos diferentes. De allí que se sugiera que se incorporen distintas lenguas a la formación docente y no siempre el Inglés.

Esta unidad curricular promueve el desarrollo lingüístico-comunicativo de la lengua extranjera, favoreciendo la integración de las macro-habilidades lingüísticas, haciendo foco en la lectura y escritura a través de la exposición, análisis y manejo eficaz y creativo de textos. Éstos se comprenden como escritos condicionados socio-históricamente, que originan el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural, que permite a los estudiantes, desarrollar las capacidades comunicativas necesarias para comprender las lógicas de interpretación de la estructura de la lengua extranjera.

Ejes de contenidos
Aspectos gramaticales

Oraciones simples. Estructura de una oración. Cohesión y coherencia. Formación de palabras. Intertextualidad La puntuación. Frase verbal simple. Tiempos verbales del presente y del pasado. El texto informativo y descriptivo. Uso del diccionario. Género discursivos. Recursos meta discursivos. Estrategias de lectura.

Interpretación de textos

La lectura como práctica social Construcción de sentido/s global/es del texto. Literatura característica de la lengua extranjera. Aspectos políticos, culturales, históricos que contextualizan las obras seleccionadas. Comprensión y diálogo con el texto. Las TIC y la lengua extranjera.

Bibliografía
En esta unidad curricu no se sugiere bibliografía respetando la autonomía de decisión de las instituciones acerca de qué lengua extranjera enseñar.

Educación Sexual Integral

Formato: Taller

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

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

En la actualidad asistimos a un momento inédito a nivel cultural, en tanto se viene conquistando fruto de luchas históricas, una serie de normativas que nos permiten trabajar a nivel institucional estas temáticas desde diversas perspectivas. Esto posibilita un análisis complejo sobre el ejercicio de nuestras sexualidades y de nuestros cuerpos, que nos permite escapar de la conceptualización preventiva y sanitarista que ha dominado el abordaje de la educación sexual en los ámbitos educativos.

En este sentido, la incorporación de este taller desde un enfoque de género resulta fundamental en la formación docente, teniendo en cuenta el lugar que ocupó la institución escuela en la *generización* según un patrón binarista que excluía y expulsaba a lo diferente, fortaleciendo las relaciones de desigualdad y opresión que han padecido diversos colectivos.
Las políticas educativas vigentes[29] consideran importante incluir en un proyecto curricular la educación sexual integral que articule aspectos epistemológicos, biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, jurídicos y pedagógicos.

En relación a lo anterior, 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.

[29]La política provincial se enmarca en las leyes Nacionales: N° 23849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; N° 25673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; N° 26061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación; N° 26150, de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral; ley N° 26206 que fija como responsabilidad del Ministerio de Educación de la Nación el desarrollo de políticas que brinden conocimientos y promuevan valores que fortalezcan la formación de una sexualidad responsable.
La provincia adhiere a la ley nacional N° 25673 del año 2002; y promulga la ley N° 9501 en el año 2003 mediante la cual crea el sistema provincial de salud sexual y reproductiva. El CGE a través de la Resolución 2576 del año 2005, dispone la conformación de una comisión ad hoc que elabora el programa de Educación sexual para las escuelas provinciales de gestión pública y privada de todos los niveles y modalidades por resolución N° 0550/06 del CGE. Además de las normativas antes citadas, cabe agregar ley de matrimonio igualitario N° 26618/10 y ley de identidad de género N° 26743/12.

En la actualidad, cada docente debe abordar la educación sexual como eje transversal de su propuesta formativa. Por este motivo, durante la formación inicial se hace necesaria la resignificación de los conocimientos acerca de la sexualidad y la genitalidad, las conductas y prácticas sexuales, las reglas y normas que se apoyan en instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas y médicas, las subjetividades producidas desde este campo, posibilitando así, estar en condiciones de analizar los contextos a los que se ha asociado históricamente la sexualidad, las relaciones de género 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. Sexualidad, genitalidad y género. Identidad sexual y orientación de género. 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

La sexualidad como parte de la condición humana. Educación y promoción de la salud. Derechos sexuales y reproductivos: marco normativo vigente.
Autoestima. Vínculos interpersonales y grupales, el género como categoría relacional en la historia. Mandatos culturales: roles y estereotipos.

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

Bibliografía

DARRE, S. (2005). *Sobre políticas de género en el discurso pedagógico. Educación sexual en el Uruguay a través del siglo XX.* Montevideo: Trilce.
FOUCAULT, M. (1999/2006). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
FOUCAULT, M. (2004). *Historia de la sexualidad.* Tomo 2: el uso de los placeres. Buenos Aires: Siglo XXI.2ª reimpresión.
FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
GIBERTI, E y LA BRUNA DE ANDRA, L. (1993). *Sexualidades: de padres a hijos. Preguntas y respuestas inquietantes.* Buenos Aires: Paidós.
MARGULIS, M. y otros. (2003). *Juventud, cultura, sexualidad. Dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Bs. As.* Buenos Aires: Biblos.
POMIÉS, J. (1995). *Temas de sexualidad, informe para educadores*. Buenos Aires: Aique.
REYBET, C y 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.* Buenos Aires: Noveduc.

Leyes y documentos

LEY N° 23849 .Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño.
LEY NACIONAL N° 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires.
LEY NACIONAL N° 25673. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Buenos Aires.
Resolución Provincial N° 0550/06 C.G.E. Programa de Educación Sexual Escolar.
Ley N° 9501/03 provincia de Entre Ríos
Ley Nacional de matrimonio igualitario N° 26618/10.
Ley Nacional de identidad de género N° 26743/12
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2005/6/7). *Educación sexual en el sistema educativo entrerriano. Marco orientador. Programa de Educación Sexual Escolar*. Paraná, Entre Ríos.

QUINTO AÑO

Derechos Humanos, Ética y Ciudadanía

Formato: Seminario

Carga horaria semanal: 3 horas cátedra / 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. Aparece así la relación entre derechos humanos y la noción de vida, verdad, política y derecho.

Es necesario reconocer el lugar especial que han tenido los DDHH en nuestro país y nuestra provincia como así también comprender el escenario histórico y social que les dieron lugar. Conocer y transmitir los elementos políticos, epistemológicos y axiológicos que posibiliten la asunción de una ciudadanía plena y responsable que permitan crear, seleccionar e implementar estrategias metodológicas que garanticen la vigencia, defensa y promoción de todos y cada uno de los DDHH.

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, reconociendo a la práctica docente como práctica social.

Ejes de contenidos
Los derechos humanos desde 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.
Autonomía, libertad, participación, pertenencia e identidad.
Movimientos sociales, multitud, carácter político de la nuda 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 torno a la tarea docente. Los derechos de los niños, jóvenes, adolescentes en el campo educativo.
Debates actuales.

Bibliografía

ABRAHAM, T. y otros. (1995). *Batallas éticas*. Buenos Aires: Nueva Visión:
AGAMBEN, G. (2005). *Estado de excepción*. Homo Saccer, II, I. Buenos. Aires: Adriana Hidalgo
ARGUMEDO A. *y* otros. (1989). *Educación y derechos humanos. Una discusión interdisciplinaria.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
CONADEP, (1985). *Nunca más. Informe de La Comisión nacional sobre la desaparición de personas.* Buenos Aires:.Eudeba.
CULLEN, C. (1997). *Las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos. Aires: Paidós.
_____ (2004). *Perfiles ético políticos de la educación*. Buenos. Aires: Paidós
EQUIPO LATINOAMERICANO DE JUSTICIA Y GÉNERO. (2005) *Informe sobre género y derechos humanos*. Buenos. Aires: Biblos.
FOUCAULT, F., (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Buenos Aires: Siglo XXI.
_____, (1990). *La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación.* Madrid: La Piqueta.
_____, (1991). *.La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
_____, (1975). *La microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta.
_____, (1983). *El discurso del poder*, México: Ediciones Folios.
_____, (1993). *Genealogía del racismo*, Montevideo: Altamira.
HELLER, H y otros., (1995). *Biopolítica. La Modernidad y la liberación del cuerpo.* Barcelona: Península.
KLAINER, R. y otros. (1988). *Aprender con los chicos. Propuestas para una tarea docente fundada en los derechos humanos.* Buenos Aires: Movimiento ecuménico por los derechos humanos.
LEVI, P. (2006). *Historias naturales*. Barcelona: El Aleph.
_____ (2006). *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: El Aleph
NEGRI, A. (2002). *La fuerza del esclavo*. Buenos. Aires: Paidós.
OEA, (1970). *Comisión Interamericana de Derechos Humanos, ¿Qué es y cómo funcionan?* Washington: Editorial de la Secretaría General de la OEA.

ONFRAY, M. (2005). *Antimanual de filosofía.* Lecciones socráticas y alternativas.. Madrid: Edad Ensayo.
_____ (2000). *La construcción de uno mismo. La moral estética.* Buenos. Aires: Perfil libros.
_____ (2007). *La potencia de existir. Manifiesto hedonista.* Colección ideas.. Buenos. Aires: De la flor.
SARAMAGO, J., (2005). *Ensayo sobre la ceguera.* Buenos Aires: Alfaguara.
_____ (2007). *Ensayo sobre la lucidez* Buenos Aires: Alfaguara.

DOCUMENTOS:

- Constitución Nacional
- Constitución Provincial;
- Declaración Universal de los Derechos Humanos
- Ley Nacional 25.633/02
- Ley Provincial 10.178/ 88 .

- **Campo de la Formación Específica**

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 y a la sociedad.

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 tiene fuertes implicancias epistemológicas y que en ella subyace una serie de presupuestos teóricos, es necesario pensar que las didácticas deben guardar coherencia con esos planteos y evitar la descontextualización de los contenidos seleccionados.

En este sentido, la propuesta desde este campo, es posibilitar un recorrido durante los cinco años que aborde las distintas disciplinas propiciando instancias de reflexión. Por ello consideramos que las unidades curriculares debieran presentarse como un discurso abierto a recibir el aporte de sentido y significaciones diversas, que enriquezcan la perspectiva de las acciones humanas.

Consideraciones acerca del Campo Específico del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación

> *La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo en común*
>
> (Arendt, 1996)

Apuesta, esperanza, horizontes, apertura, igualdad, posición ética y política, democracia, inclusión educativa. Son éstas, entre otras, las premisas que atraviesan la siguiente propuesta curricular.

Lejos de pensar una lógica instrumental, aplicacionista, tecnicista, neutral ,a-política de las Ciencias de la Educación, aquí se parte de una mirada integradora de las mismas, que apunta a un recorrido formativo, crítico y cuestionador de las grandes ideas que han devenido en teorías históricas de la Educación. Se propugna una reflexión sistemática de la Educación, pensándola en relación con lo social, el Estado, las culturas, las historias, sin desconocer las relaciones de poder y de control sobre los sistemas educativos, las instituciones y los sujetos que se implican necesariamente. Se piensa desde un enfoque hermenéutico y problematizador que pueda abordar las problemáticas contemporáneas de la Educación en términos complejos, interdisciplinarios y desde una mirada multidimensional.

No es menor la tarea que se espera de la formación en el campo de la Educación. Son muchos y contradictorios los intereses en juego: Control de los cuerpos, homogeneización, exclusión de las mayorías o inclusión, emancipación, igualdad. Si la Educación es ese acto que históricamente ha permitido la transmisión de la cultura, ha preparado el porvenir para las nuevas generaciones, será el desafío de este campo formativo preparar profesionales que piensen, diseñen, trabajen propuestas educativas que apunten a construir un mundo en común más habitable y más justo para todos y todas.

PRIMER AÑO

Problemáticas educativas

Formato: Taller

Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra / 2 horas 40 minutos semanales

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

Este taller presenta las escenas educativas en clave de interrogación, poniendo énfasis en la trama que se da entre educación, formación y prácticas docentes.

Esta unidad curricular se propone posibilitar espacios de acercamiento y problematización en el primer año de la carrera, abriendo el diálogo a saberes, trayectoria, experiencias y lecturas.

El término "problemáticas" alude a un recorte que implica una delimitación de situaciones complejas, sobre las cuales es necesaria una mirada interdisciplinaria y multidimensional que nos invite a repensar más allá del sentido común y de los discursos mediáticos. Educativas se refiere a temas vinculados a lo educativo – espacios formales y no formales-

Desde una perspectiva etnográfica, se propone brindar herramientas para su abordaje.
Este espacio se articula directamente con Alfabetización Académica, Pedagogía y Práctica Docente I.

Ejes de contenidos
Educación, sociedad y Estado

La legislación vigente: la escuela y la responsabilidad del Estado. Educación y poder. La escuela y la realidad social: la pobreza y la desigualdad, la inclusión y el trabajo. La escuela y la realidad social hoy. La construcción democrática de la autoridad, la familia, los valores y la formación de ciudadanía. Educación y socialización .Educación y democracia e igualdad. El docente y las condiciones laborales.

Educación como práctica de la libertad

Trayectorias formativas en el nivel superior. La educación como formadora de ciudadanos críticos y reflexivos. Escenas educativas: identificación, caracterización y construcción de problemas en los diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje.
Análisis interpretativo y sociocrítico de la realidad abordada.

Bibliografía

APPLE, M. (1988). *Educación y poder*. Buenos Aires: Paidós.
---------- (1997). *Teoría crítica y educación.* Buenos Aires: Miño y Avila.
DUSCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares.* Buenos Aires: Paidós.
FILMUS, D. y KAPLAN, C. (2012). Para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la ley de educación nacional. Buenos Aires: Aguilar.
FERRY, G. (1990). *Pedagogía de la formación.* Buenos Aires: Paidós.
FREIRE, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar.* Argentina: Siglo XXI.
_____ (1999). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.
FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Comp.). (2008). *Educar: posiciones acerca de lo común.* Buenos Aires: Del Estante.
MEIRIEU, P. (2006). "El significado de educar en un mundo sin referencias". Conferencia. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu_final.pdf
NOEL, G. (2006). *Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares.* En Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas. Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas1ª edición. Buenos Aires. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. SANTILLÁN, L. (2007). *Desigualdad, cultura y diversidad: conceptos que desafían hoy a la enseñanza.* En Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política. Gustavo Shujman. (Comp.). Colección dirigida por Roxana Perazza. Buenos Aires: Aique.
PINEAU, P. Y OTROS. (2011). *La escuela como máquina de educar.* Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.
PUIGGRÓS, A. (1987). *A mí para qué me sirve la escuela.* En FILMUS, D Y otros. Para qué sirve la escuela. Buenos Aires: Tesis.
REDONDO, P. (2004). *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación.* Buenos Aires: Paidós.
TIRAMONTI, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.* Buenos. Aires: Homo Sapiens.

Pedagogía

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 horas cátedra / 2horas 40 min reloj

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

La pedagogía es el estudio sistemático y riguroso del complejo campo de la educación. En este sentido, la reflexión teórico pedagógica y la problematización de la educación constituyen aspectos centrales de la formación docente, ya que incorporan una lectura crítica de la situación educativa.

El desarrollo de esta unidad curricular brinda los marcos orientadores 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 sobre los problemas del campo de la educación, porque desde los marcos referenciales que se proponen trabajar 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. En relación a lo anterior, recuperamos los aportes de Michel Foucault (1996), quien señala que: *La pedagogía se constituyó igualmente a partir de las adaptaciones mismas del niño a las tareas escolares, adaptaciones que, observadas y extraídas de su comportamiento, se convirtieron enseguida en leyes de funcionamiento de las instituciones y forma de poder ejercido sobre él*[30].

La recuperación de los procesos de producción, distribución y apropiación de saberes en los distintos contextos históricos 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.

[30] Foucault, M (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa. p 136.

Ejes de contenidos
Educación y pedagogía: significados, sentidos y rupturas

La educación como praxis, como práctica social, cultural y política. Fundamentos antropológicos, filosóficos, políticos, sociológicos que subyacen a las teorías y a las prácticas pedagógicas. Objeto de estudio de la Pedagogía. Educación, experiencia 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. Teorías Críticas: teorías de la reproducción y teorías de la liberación. Teorías Poscríticas. La construcción de la identidad del trabajo docente; los desafíos de una práctica autónoma y crítica. El vínculo entre generaciones; infancias y juventudes: identidades, mandatos, autoridad y transmisión. Tensión entre homogenización e individualización. La educación secundaria: inclusión, obligatoriedad y calidad.

La escuela como espacio pedagógico

La escuela como construcción social: contexto de producción. La expansión del formato escolar en el marco de la organización de los sistemas educativos. La impugnación a la escuela: las teorías de la reproducción y la desescolarización. 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. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación y prácticas pedagógicas. Transformación del escenario pedagógico en la sociedad actual. Cambios, sentidos y desafíos del sistema educativo.

Bibliografía

ANTELO, E. y ALLIAUD, A. (2009). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Aique.
ANTELO, E. (2010). "Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar" en FRIGERIO, G. Y DIKER, G. *Educar: ese acto político*. Fundación la Hendija, Paraná, Entre Ríos.
BLEICHMAR, S. (2008). *Violencia social - violencia escola*r. Buenos Aires: Noveduc.
CAMILLONI, A.; CELMAN, S. y otros. (1998). La *Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
CARLI, S. (Comp.). (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad.* Buenos Aires: Santillana.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martínez Roca.
CARUSO, M y DUSSEL, I. (1996). *De Sarmiento a Los Simpson.* Buenos Aires: Kapelusz.
CASTILLÓN, H. (2011). *Epistemología de la Pedagogía.* Colombia: Educación y Pedagogía.
COMENIO, J. (1922). *Didáctica Magna.* Madrid: Reus.
CONTRERAS, D. y otros. (2010). *Investigar la experiencia educativa.* Madrid: Morata.
COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (2004). *Pedagogía del Aburrido.* Buenos Aires: Paidós.
DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Cuestiones de Educación. Buenos Aires: Paidós.
DEWEY, J. (1967). *Experiencia y educación.* Buenos Aires: Losada.
DOVAL, D. y RATERO, C. (2011). *Autoridad y Transmisión: niños y jóvenes en la mira.* Buenos Aires: Noveduc.
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.
----------(2002). *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos Aires: Siglo XXI.
FRIGERIO, G y DIKER, G (2003). *Infancias y adolescencias.* Teorías y experiencias en el borde. Colección Ensayos y Experiencias, Coedición Fundación Cem. Buenos Aires: Noveduc.
----------(2008) *Educar: posiciones acerca de lo común.* Buenos Aires: Del Estante.
GRINBERG, S. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
GVIRTZ, S. y otros. (2007). L*a Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía.* Buenos Aires: Aique.
MARTINEZ BOOM, A. y otros. (2009). *Instancias y estancias de la Pedagogía, la Pedagogía en movimiento.* Bogotá, Colombia: Universidad de San Buenaventura.
MORÍN, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.
----------(1999). *La cabeza bien puesta.* Buenos Aires: Nueva Visión.
NASSIF, R; RAMA, G. y TEDESCO, J. C. (1984). Tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En *El sistema Educativo en América Latina.* Buenos Aires: UNESCO, CEPAL-PNUD.
PUIGGROS, A. (Comp.). (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI.* Buenos Aires: Galerna.
ZULUAGA, O. (2003). *Educación y Pedagogía una diferencia necesaria.* En Pedagogía y Epistemología. Buenos Aires: Cooperativa Editorial Magisterio.

SEGUNDO AÑO

Sujetos de la Educación en diferentes contextos

Formato: Seminario

Asignación horaria: 4 horas cátedra / 2 horas 40 minutos semanales

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

Para pensar el sujeto constituyéndose, es necesario hacer referencia a la subjetividad, a los modos o formas sociales, culturales, históricas y políticas, en que se interpreta y reconoce a sí mismo un sujeto, 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 contenidos
Mirada desde la perspectiva socio-antropológica histórica y política

La complejidad y diversidad de formas de representar y vivir las infancias, adolescencias, juventudes y la adultez. La escolarización en el desarrollo sociohistórico. 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.

Subjetividad: concepto, diferencias con el aparato psíquico. Lógicas de producción en la relación del sujeto y su otro. 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

Representaciones de infancia, adolescencia-juventud y adultez que sustentan nuestras teorías y prácticas pedagógicas. El acceso a la Educación Secundaria –en los diferentes contextos y modalidades- en nuestro país. Situación de la escolarización en los distintos niveles del sistema educativo argentino. Trayectorias escolares teóricas. Trayectorias reales: puntos críticos. Propuestas pedagógicas para acompañar las trayectorias escolares. La transmisión, autoridad, memoria, tradición.

Sujetos y recorridos en el Nivel Superior.

Sujetos de la Educación Superior: debates y tensiones. Constitución histórica, social y política del Sujeto del Nivel Superior: representaciones sociales. Identidad y género. Trayectorias formativas. Educación inicial y continua.

Bibliografía

ANIJOVICH, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires: Paidós.
BAQUERO, R. (2006). Sujetos y aprendizajes. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
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: Noveduc.
COREA, C Y LEWKOWICZ, I. (1999). ¿Se acabó la infancia? Buenos Aires: LUMEN Humanitas.
DUSCHATZKY, S. (1999) La escuela como frontera. Argentina: Paidós.
---------- (2003). ¿Qué es ser un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados? En: FRIGERIO, G., DIKER, G. y otros: Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Buenos Aires. Rev. Ensayos y experiencias. Buenos Aires: Noveduc.

DUSCHATZKY, S. y SZTULWARK, D. (2011). Imágenes de lo no escolar. Buenos Aires: Paidós.
ELICHIRY, N. (2009) Escuela y aprendizajes. Buenos Aires: Manantial.
GARDNER H. y DAVIS, K. (2014). La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital. Buenos Aires: Paidós.
KANTOR, D. (2008). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires: Del Estante.
KESSLER, G. (2004). Sociología del delito amateur. Buenos Aires: Paidós.
KINCHELOE J. y STIEMBERG, R. (1999). Pensar el Multiculturalismo. España: Octaedro.
MARGULIS, M. (1996) La juventud es más que una palabra. Buenos Aires: Biblos.
MORDUCHOWICZ, R. (2012) Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en internet. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
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. Buenos Aires: Biblios.
PINEU, P. (2001). La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.
RACEDO, J., REQUEJO, M. I. (2004). Patrimonio cultural e identidad. Buenos Aires: Cinco.
RATTERO, C. y DOVAL, D. (2011). Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira. Argentina: Noveduc.
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.
SKLIAR, C. y TÉLLEZ, M. (2008). Conmover la educación. Buenos Aires: Noveduc.
SUSINOS RADA, T. y CALVO SALVADOR A. (2005). Yo no valgo para estudiar. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. En: Contextos Educativos, 8-9 (2005-2006).
TERIGI, F. (2004). La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender. En AAVV.
---------- (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.
---------- (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.
TIRAMONTI, G. (2011). Variaciones sobre la forma escolar. Rosario: Homo Sapiens.

Didáctica I

Formato: Asignatura

Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra / 2 horas 40 minutos 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, así como la construcción de herramientas teórico–metodológicas implica pensar la enseñanza desde una perspectiva problematizadora y hermenéutica.

En los escenarios pedagógicos actuales, uno de los desafíos de la Didáctica es superar la mirada instrumentalista y poder generar instancias de reflexión acerca de los procesos de la enseñanza. *Pensar, analizar, visualizar las complejidades de la acción docente, sus atravesamientos sociales, institucionales, históricos, interpersonales, lingüísticas, psíquicas*[31].

La Didáctica como disciplina del campo pedagógico y por ende de las ciencias sociales, reconoce como objeto de estudio 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 genera 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.

[31] CGE. Aportes de los Institutos de Formación Docente de Entre Ríos en los procesos de construcción curricular.

Ejes de contenidos
La constitución del campo de la Didáctica: problematización de la enseñanza como su objeto de estudio

Abordaje epistemológico desde las ciencias sociales y la constitución de la Didáctica como disciplina. Su objeto de estudio. Problematización del campo de la Didáctica: relaciones y tensiones. El lugar de los sujetos, las prácticas y la escuela.

Tradiciones en la configuración disciplinar

Las concepciones de método, conocimiento, enseñanza presente en las tradiciones didácticas.El inicio del discurso didáctico en el siglo XVII y la racionalidad técnica. La racionalidad pragmática en Dewey. La perspectiva crítica y latinoamericana en Freire.

Configuraciones didácticas y práctica docente

Relación didáctica y práctica docente. El lugar del conocimiento, la teoría, la práctica de la enseñanza y el currículum. Su vinculación con las teorías del conocimiento y la concepción del método.
La teoría de la transposición didáctica y la vigilancia epistemológica. La perspectiva de la complejidad.

La enseñanza en contexto de vulnerabilidad

Crisis de la institución escolar. Pobreza y educación. Nuevos formatos escolares. Desigualdad educativa y fragmentación. Inclusión Excluyente. Desafíos de la enseñanza en estos contextos.

Bibliografía
CAMILLIONI, A. y otras. (2007). *El Saber didáctico.* Buenos Aires: Paidós.
CAMILLONI, A; CELMAN, S. y otros. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós.
CAMILLONI, A; EDELSTEIN, G. y otros. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós.
CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica.* Buenos Aires: Aique.
DE ALBA, A. (1998). *Curriculum, mito y perspectivas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
DEWEY, J. (1967). *Experiencia y educación.* Buenos Aires: Losada.
---------- (1982) *Democracia y educación.* Buenos Aires: *Trad.* Lorenzo Luzuriaga Losada.
DIAZ BARRIGA, A. (1991). *Didáctica, aportes para una polémica. Notas en relación con la didáctica.* Buenos Aires: Rei.
DUSSEL, I. y FINOCCHIO, S. (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis.* FLACSO.

EDELSEIN, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.
FELDMAN, D. (2010). *Enseñanza y escuela.* Buenos Aires: Paidós.
FREIRE, P y GIROUX, H. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Buenos Aires: Paidós.
FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza.* México: Siglo XXI.
----------(1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica.* Buenos Aires: Siglo XXI.
----------(2003). *Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires:* Siglo XXI.
GENTILE, P. (2008) Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina. Buenos Aires: CLACSO.
GIROUX, H. (1992.). *Teoría y resistencia en educación.* Madrid: Siglo XXI.
JACINTO, C. y TERIGI, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Santillana/ IIPE- UNESCO sede regional Buenos Aires
LARROSA, J. (1997). *Escuela, poder y subjetivación.* Madrid: La Piqueta.
LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.
MATEO, J: (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.* Cuadernos de Educación N° 33. España: Horsori.
MEIRIEU, P. (2001). *La opción de educar: Ética y Pedagogía.* Barcelona: Octaedro.
---------- (2005). *Carta a un joven profesor.* Barcelona: Laerte.
---------- (1998). *Frankestein Educador.* Barcelona: Laerte.
PUIGGRÓS, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX.* Buenos Aires: Ariel.
SALEME, M. (1997). *Decires.* Córdoba: Narvaja.
SCHLEMENSON, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos.* Buenos Aires: Kapelusz.
STEIMAN, J. (2008). *Más didáctica (en el nivel superior).* Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
TADEU DA SILVA, T. (1999). *Documento de identidad. Una introducción a las teorías del currículum.* Brasil: Belo Horizonte Autentica.
TERIGI, F. y DIKER, G. (1997). *La formación de maestros y profesores.* Hojas de ruta, Buenos Aires: Paidós.

Documentos.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2006). *Lineamientos curriculares para el ciclo maternal.* Dirección de Educación inicial. Entre Ríos.
---------- (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Inicial.* Dirección de Educación Inicial. Entre Ríos
----------(2009). Documento N° 1. *Sensibilización y compromiso.* Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
----------(2009). Documento N° 2. *Epistemológico – Curricular.* Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

----------(2009). Documento N° 3. *De lo metodológico a lo estratégico curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
----------(2009). Documento N° 4. *Evaluación*. Tomo 1, 2 y 3 .Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos*. Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional.* Entre Ríos.
----------(2011). Resolución N° 1582. *Sistema de evaluación, acreditación, calificación y promoción para los estudiantes que cursan la Educación Secundaria y sus Modalidades.* Entre Ríos.
----------(2011). *Educación Domiciliaria y Hospitalaria.* Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular de Educación Primaria*. Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular de Educación Primaria de Jóvenes y Adultos*. Entre Ríos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2004). *Núcleos de aprendizajes prioritarios*. Nivel Inicial y Primer Ciclo de la Educación General Básica. Buenos Aires.
----------(2008). *Cuadernos para el aula.* Dirección Nacional de Gestión Curricular y de Formación Docente Buenos Aires.

Psicología de la educación

Formato: Asignatura

Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra / 2 horas 40 minutos semanales

Régimen de cursado: anual

Marco orientador
Esta unidad curricular tiene como principal objetivo construir una trama de conocimientos significativos para comprender las diferentes aproximaciones teóricas y conceptuales acerca de los sujetos y el aprendizaje en diferentes escenarios.

A partir del surgimiento de la Psicología, han habido múltiples encuentros con la Educación que van desde el aplicacionismo hasta la aparición de un discurso "independentista". La Psicología de la Educación es, entonces, un campo en constante construcción que implica interrelaciones entre las teorías psico-socio-educativas y el sistema educativo y que, en la actualidad, abarca un ámbito de conocimientos con entidad propia.

Parte de los problemas propios de la práctica educativa y del reconocimiento de su complejidad y especificidad, para producir conocimientos y elaborar propuestas en función de promover mejores situaciones de aprendizaje.

Esta disciplina demarca las dimensiones que constituyen al sujeto y sus posibilidades de aprender. Cuestión que no se agota en una sola explicación, ya que es abordada por diferentes enfoques psico-socio-educativos tales como el Conductismo, la Psicología Cognitiva, el Constructivismo, el Enfoque Socio Histórico y Centrado en la comunidad, los aportes del Psicoanálisis, y las denominadas "Pedagogías emergentes" que comprenden a todos los enfoques e ideas sobre sujeto y aprendizaje que surgen y se sitúan en la era digital (Aprendizaje invisible, Aprendizaje Ubicuo, Conectivismo, entre otras).

En cada enfoque subyacen supuestos epistemológicos que se consideran necesarios estudiar y analizar de manera crítica y situada, ya que conforman la "caja de herramientas" que permite al egresado comprender las prácticas educativas desde su complejidad.

Interesa en esta unidad curricular estimular la discusión sobre problemas centrales, analizar contribuciones clásicas y recientes de algunas perspectivas o enfoques para pensar la educación, y fomentar la apertura de espacios para la discusión, la interacción y el diálogo para construir nuevos conocimientos y aportar a la construcción del campo disciplinar.

Ejes de contenidos
Configuración del campo: aportes y debates epistemológicos

Abordajes según el campo, enfoques, teorías psicológicas, y los 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. Características propias de la investigación y la producción de conocimiento en Psicología de la educación.

Sujeto y aprendizaje desde los enfoques psico- socio-educativos
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 desde perspectivas psicoeducativas

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 entre 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.

El sujeto que aprende en la sociedad del conocimiento. La tecnología y el desarrollo de la mente. Aprender *con* y *de* las tecnologías. El Conectivismo como teoría del aprendizaje para la era digital. Los entornos personales de aprendizaje.

Bibliografía

AISENSON, D., CASTORINA, J. A., ELICHIRY, N., LENZI, A .y SHCLEMENSON, S. (2007). *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*. Buenos Aires: Noveduc.
BAQUERO, R. y LUQUE, M. (2011). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar.* Buenos Aires: Universidad de Quilmes.
BLEICHMAR, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
----------(1994). *Realidad mental y mundo posibles*. Barcelona: Gedisa.
BRUNER, J. (s/d). *¿Qué debe estudiar la psicología?* En www.fpsico.unr.edu.ar
CASTAÑEDA, L. y ADELL, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red.* España: Marfil.
CASTORINA, J. A. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación. Los inicios del conocimiento.* Argentina: Paidós.
COBO ROMANI, C. Y MORAVEC, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación.* Colección Transmedia XXI. Barcelona: Universidad de Barcelona.
COLL, C. y MONEREO, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. España: Morata.
ELICHIRY, N. (2013). *La psicología educacional como instrumento de análisis e intervención.* Argentina: Noveduc.
GARDNER, H. (1983). *Teorías de la Inteligencias Múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
MENIN, O. (2009). *Piscología de la educación del adulto.* Rosario: Homo Sapiens.
NARODOSKI, M. (2012). *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías.* Argentina: Prometeo.

NECUZZI, C. (2013). *Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de TIC.* UNICEF

NUTHALL, G. (2000). *El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula.* En: Biddle, Good y Goodson. *La enseñanza y los profesores II.* España: Paidós.

PALLADINO, E. (2006). *Sujetos de la Educación. Psicología, Cultura y Aprendizaje.* Argentina: Espacio.

PIAGET, J. (1999). *De la Pedagogía.* Argentina: Paidós.

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

RITCHART, R.; CHURCH, M. y MORRISON, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento.* Argentina: Paidós.

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, Entre Ríos.

SALOMON, G. (1992). *Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente.* Universidad de Arizona. En revista *Infancia y Aprendizaje.*

---------- (1993). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas.* Argentina: Amorrortu.

SALOMON, G.; PERKINS, D. y GLOBERSON, T. *Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes.* En Comunicación, Lenguaje y Educación, 1992, 13, 6-22. Artículo original en Educational Research. Vol 20. N° 3. Abril 1991.

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

SIEMENS, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital.* En Aparici, R. (2010). Conectados en el Ciberespacio. Madrid: UNED.

VIGOTSKY L. (2012). *Pensamiento y Habla.* Buenos Aires: Colihue-

WERTSCH, J. (1998) *La mente en acción.* Buenos Aires: Aique.

WERTSCH J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente.* España: Paidós.

ZELMANOVICH, P. (2003). *Contra el desamparo.* En *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ZIPEROVICH, C. (2010). *Aprendizajes: aportes para pensar pedagógicamente su complejidad.* Buenos Aires: Brujas.

TERCER AÑO

Historia de la Educación Argentina

Formato: Asignatura

Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra / 2horas 40 minutos semanales

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

Luego del recorrido por la Historia de la Educación General, se propone un abordaje de las perspectivas historiográficas que han estudiado y estudian la conformación del sistema educativo argentino.

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 orígenes de los sistemas educativos

Modelos educativos en la historia de América Latina. Prefiguración de un sistema de educación pública en los albores de la organización nacional.

La conformación del sistema de instrucción pública centralizado.

La organización del sistema de instrucción pública. Papel del Estado. Relación Nación-Provincia. Ley N° 1420, Ley Avellaneda y Ley Laínez. Desarrollo histórico de las principales corrientes políticas-pedagógicas. Configuración del discurso normalista en Argentina y Latinoamérica.

Iglesia y Estado. Controversias en torno a la libertad de enseñanza.
Sistema Educativo Nacional. Críticas y proyectos alternativos. Movimientos reformistas. Surgimiento y rol del gremio docente en la política educativa.
Peronismo y educación. Relación educación y trabajo. Escuelas técnicas, escuelas fábricas y universidad obrera. Principalidad y subsidiariedad del Estado en educación.

Educación y Dictadura Militar

Proyectos educativos autoritarios. El Proceso de Reorganización Nacional y su influencia en el Sistema Educativo. Verticalismo y militarización de la educación. El "Perennealismo" en Argentina: Disciplinamiento/Ordenamiento/ Moralización. Estrategias represivas: Operación Claridad. Censura de libros. La estrategia discriminadora: orden tecnocrático e impronta economicista. Subsidiarismo.

Educación y democracia

Las Reformas Educativas en los años 90: reconfiguración del Sistema Educativo Nacional. Ley Federal de Educación N°24195. El papel de los organismos internacionales en las reformas educativas.

Reposicionamiento del papel del Estado como regulador y garante de la educación. La Ley Nacional de Educación N° 26206: expansión y obligatoriedad. Modalidades de la educación. Ley de Educación Provincial N° 9890.

Bibliografía

ASCOLANI, A. (Comp.). (1999). *La educación en Argentina. Estudios de Historia.* Rosario: Ediciones del Arca.
---------- (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.
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.
CUCUZZA, H. R. (Comp.). (1996). *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. Chile: UCA.
---------- (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. Buenos Aires: Escuela Marina Vilte, CTERA..

FOLLARI, R. (2010). *La alternativa neopopulista: (El reto latinoamericano al republicanismo liberal).* Rosario: Homo Sapiens.
GENTILI, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente.* Buenos Aires: Siglo XXI.
GVIRTZ, S. (1991). *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955).* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
KAUFMANN, C. y DOVAL, D. (1997). *Una Pedagogía de la Renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1982).* Paraná: Serie Investigaciones, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
----------(2007). *Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura.* Rosario: Laborde.
KAUFMANN, C. (Dir.). (2001). *Dictadura y Educación.* Tomo 1, 2 y 3. Buenos Aires: Miño y Davila.
OSSANNA, E. (1997). *Historia de la educación: pasado, presente y futuro.* Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación.
PINEAU, P; MARINO, M; ARATA, N.; MERCADO, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar. (1976-1883).* Buenos Aires: Ediciones Colihue.
PINEAU, P. (2005). *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar.* Buenos Aires: Paidós.
PUIGGROS, A. Comp. (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino.* Buenos Aires: Galerna.
---------- (1993). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo. (1945-1955)* Tomo VI. Buenos Aires: Galerna.
---------- (1997). *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo.* Buenos Aires: Galerna.
PLOTKIN, M. (2007). *Mañana es San Perón.* Buenos Aires: Eduntref.
TEDESCO, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina.* Buenos Aires: FCE.
TIRAMONTI, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media.* Buenos Aires: Manantial.
VAZQUEZ, S. (2002). *El análisis de la coyuntura. Hacia un enfoque desde los sujetos sociales.* Buenos Aires: CTERA.
---------- (2004). *La escuela como territorio de intervención política.* Buenos Aires: CTERA.
VÁZQUEZ, S. y BALDUZZI, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores. Historia de CTERA.* Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas CTERA.
VIOR, S. y MISURACA, M.R. (1998). *Conservadurismo y formación de maestros.* En *Revista Argentina de Educación.* Año XVI, N° 25: Buenos Aires.
WEIMBERG, G. (1984). *Modelos Educativos en la historia de América Latina.* Buenos Aires: Kapelusz.

Filosofía de la Educación

Formato: Asignatura

Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra / 2 horas 40 minutos semanales

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

La filosofía de la educación es un campo complejo y dinámico que problematiza el proceso educativo desde un abordaje relacional entre filosofía, educación y política. En esta unidad curricular se propone conocer diversos modelos filosóficos, para dar cuenta tanto de la acción de educar, como de las ciencias que se ocupan de ese objeto. Se proponen instancias de problematización que propicien la evaluación crítica de los aportes de la filosofía a los problemas educativos, particularmente en su relación con el conocimiento y con los valores.

Los ejes propuestos, recorren nudos significativos para reflexionar acerca de la Filosofía de la Educación: filosofía y educación, saber, emancipación y política.

Al encontrarse en el tercer año de la carrera, se verá enriquecida con los aportes de otras unidades curriculares como: Filosofía, Epistemología, Pedagogía, Sociología e Historia de la Educación.

Ejes de contenidos
Filosofía y Educación: entramados y sentidos

La actitud interrogativa y el origen del filosofar. Experiencia. Saber. Herencias. Educación como deseo de conocer. Problematización del campo de la filosofía de la educación. Perspectivas. Problematización y Crítica. Filosofía de la educación y filosofía en la educación. Educación como experiencias de sentido. Educación y "condición humana".

Filosofía y saber

El origen del mito pedagógico. Saber y autonomía. Ideología, saber y poder. El saber y la sospecha. Concepción fenomenológica del saber. Razón instrumental y razón crítica. Hermenéutica. La problemática del lenguaje. Pensamiento latinoamericano y saber.

Bibliografía

ADORNO, T. (1973). *Consignas*, Buenos. Aires: Amorrortu.
ARENDT, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
BRUNNER, J.J. (1992). "Entonces, ¿existe o no la modernidad en América Latina?" en América Latina, Cultura y Modernidad. México: Grijalbo.
CERLETTI, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, Buenos Aires: Del Estante.
CIFELLI, P. (1993). "El peso del existir en América. *Una aproximación a la obra de R. Kusch*. en Proyecto, CSE, Buenos Aires, Año V, N°16.
DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1993). ¿Qué es la Filosofía? Barcelona: Anagrama.
FOUCAULT, M. (1996). ¿Qué es la ilustración? Conferencia (1984). Argentina. Alción.
HABERMAS, J. (1986). "La modernidad, un proyecto incompleto" en VVAA. La posmodernidad Barcelona: Kairós.
KUSCH, R. (1975). *"Exordio" en América Profunda*. Buenos Aires: Bonum.
---------- (1978). "Geocultura del pensamiento" en Esbozo de una antropología filosófica americana. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
MÉNDEZ, M. L y GIACCAGLIA, M. (1996). *La imposibilidad de la educación*. Paper, inédito.
RICOEUR, P. (1985). *La acción considerada como un texto en Hermenéutica y acción* Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
VÁZQUEZ, R. (1997). *"Educación democrática y valores liberales" en Educación liberal. Un enfoque igualitario y democrático*. México: Fontamara.
KOHAN, W. (2008). *Filosofía. la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos. Aires: del Zorzal.
KUSCH, R. (2000) Obras Completas, Tomo II Cap 1 "El pensamiento americano" y Cap 2 "Conocimiento". Rosario: Fundación Ross.
HABERMAS, J. (1984). *Conocimiento e interés. Conferencia inaugural en Técnica y ciencia como ideología*. Madrid: Tecnos.
ZEMELMAN, H. (1992). Sobre *lo cognoscible en Los horizontes de la razón. II. historia y necesidad de utopía.* Barcelona-México: Anthropos-Colegio de México.
CULLEN, C. (1997*). Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires. Paidós.
---------- (2004). *Racionalidad y educación*. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación" en VVAA Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Buenos Aires: La Crujía.
---------- (2007). "Resistir e insistir con inteligencia crítica. Tareas y sentidos de la Filosofía de la educación en América Latina" en Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación. México. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.
KUSCH, R. (2003). El hombre argentino y americano. Lo americano y argentino desde el ángulo simbólico-filosófico. En Obras Completas, Editorial Fundación Ross, Rosario.
KANT, E.(1978) "¿Qué es la ilustración?" en Filosofía de la Historia. México. F.C.E.
VATTIMO, G (1986). "Introducción" en El fin de la modernidad. Madrid: Gedisa.

Evaluación

Formato: Seminario

Asignación horaria semanal: 4horas cátedra / 2 horas 40 min reloj semanales

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

En esta unidad curricular se propone abordar la evaluación educativa desde un análisis socio-histórico que permita recuperar la génesis de los procesos, conceptos y enfoques metodológicos que hoy encontramos en el campo de la educación. Retomando la temática en sus diferentes aspectos: evaluación del aprendizaje; de la enseñanza, institucional (incluyéndola como parte del proceso de la gestión escolar y de la práctica pedagógica); como así también la evaluación de proyectos, dispositivos jurisdiccionales de evaluación, exámenes de oposición; procesos que dan cuenta de una lógica que es necesario desandar, para ello resulta indispensable realizar interrelaciones de la problemática evaluativa con otras unidades curriculares como: Historia de la Educación Argentina; Sociología, Didáctica I y II, y Práctica Docente I, II y III; para rastrear el origen de los enfoques que se visualizan hoy en el campo educativo de manera crítica y situada.

Al estar organizada como seminario el primer eje se presenta para profundizar aspectos teóricos, conceptuales y coyunturales; aunque para el segundo eje de contenido: *La evaluación y la didáctica. Intencionalidad y finalidad de la evaluación,* se sugiere dar una dinámica de taller para ser vinculado directamente con la Práctica Docente III y de ese modo generar un espacio de reflexión da la propia praxis evaluativa a través de producciones escritas.

Ejes de contenidos
Configuración del campo: construcción histórica y-epistemológica

Paradigmas y enfoques conceptuales. Construcciones del concepto evaluación y coyuntura histórica. Controversias actuales de los conceptos en la Evaluación Educativa. Sus relaciones con diferentes perspectivas teóricas propias del campo social, cultural e ideológico.
La Evaluación institucional y de Proyectos educativos: contextualización socio histórica en la década de los 90. Posibilidades actuales.
Evaluación y carrera docente: concursos de ingreso y ascenso en el sistema educativo entrerriano.

La evaluación y la didáctica. Intencionalidad y finalidad de la evaluación.
La evaluación y enseñanza. Teorías implícitas en la evaluación. Evaluación sumativa, democrática, participativa, formativa, continua. Autoevaluación y co-evaluación. Evaluación y política: intencionalidad y presupuestos ideológicos. La evaluación como herramienta de conocimiento y autoconocimiento. El proceso de construcción de situaciones evaluativas tradicionales e innovadoras. La preocupación por la pertinencia en la construcción de situaciones evaluativas viables. Del análisis de los instrumentos tradicionales al diseño de situaciones innovadoras

Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluír.* Madrid: Morata.
---------- (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos.* Madrid: Miño y Dávila.
ANGULO RASCO, J.F. (1988). *Evaluación de Programas Sociales. De la eficacia a la democracia.* Revista de Educación N° 286. Madrid.
APEL, J. y RIECHI B. (2012). *Las pruebas en el aula: aprendizaje y evaluación.* Buenos Aires: Aique.
BELTRÁN LLAVADOR, F. (2000). *Un proyecto para diseñar la coherencia escolar. En; Diseñar la coherencia escolar.* Madrid: Morata.
BERTONI, TEOBALDO y POGGI (1995). *Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja:* Buenos Aires: Kapeluz.
BRUNER, J. (1997) Prefacio a la edición inglesa en: "La educación puerta de la cultura". Madrid: Aprendizaje-Visor.
CAMILLIONI, A. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.*. Buenos Aires: Paidós.
CANTERO, G (1997). Dime con qué evaluación andas y te diré hacia qué universidad caminas. Ponencia presentada en el XIII Encuentro de Facultades, Carreras, Escuelas y Departamentos de Ciencias de la Educación, Córdoba. Publicada en Revista Crítica Educativa. Año 3. N° 4. Buenos Aires
CARLINO, F y MOLLIS, M (1997). Políticas internacionales gubernamentales e institutos de evaluación universitaria. Del Banco Mundial al CIN. En Revista del IICE, Año VI, N° 10. Buenos Aires.
DIAZ SOBRINO, J (2001). Evaluación institucional: breve historia de conflictos y difícil construcción. En Pedagogía Universitaria: Formación del docente universitario". Cátedra IESALC/UNESCO. Venezuela: Morata.
KUSHNER, S (2001). Personalizar la evaluación Venezuela: Morata.
MAC DONALD, B. (1985): "Evaluación democrática" en: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: AKAL.

MC CORMICK, R y JAMES, M (1995) Evaluación del curriculum en los centros escolares. Madrid: Morata.

PÉREZ GÓMEZ (1989) "Modelos Contemporáneos de evaluación". En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: La enseñanza su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

RAFAGHELLI, M. (2001). Propuestas para la construcción de instrumentos para las actividades educativas a distancia. Documento Publicado en Página UNESCO de Educación a Distancia. REEDI. PUBLIRED (http://www.uned.es/catedraunesco-ead/publicued/pbc09/pbc09.htm)

SIMONS, H. (1999). La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: en apoyo a las escuelas democráticas. En AA..VV *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.

Documentos.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2009). Documento N° 4. *Evaluación.* Tomo 1, 2 y 3 .Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

.

----------(2011). Resolución N° 1582. *Sistema de evaluación, acreditación, calificación y promoción para los estudiantes que cursan la Educación Secundaria y sus Modalidades.* Entre Ríos.-

Didáctica II

Formato: Asignatura

Asignación horaria: 4 horas cátedra / 2 horas 40 minutos 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.

En Didáctica II se focaliza en un primer momento en la problemática del conocimiento y la construcción curricular atendiendo a sus distintos niveles de concreción, y a los diferentes niveles del sistema educativo. Y en un segundo momento se aborda el problema del método en la didáctica y el concepto de construcción metodológica, en todos sus aspectos constitutivos.

Esta asignatura se articula con las restantes unidades de los campos de la formación específica y de la práctica profesional docente.

Ejes de contenidos
Curriculum como texto y contexto donde se desarrolla la enseñanza

Políticas curriculares actuales para la formación docente: problemas, debates y desafíos. Normativas y Lineamientos para la Formación Docente. Diversas conceptualizaciones de currículum. 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.

La Didáctica y la construcción metodológica.

El problema del método en la didáctica. Enfoques teóricos y epistemológicos. 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. Dispositivos pedagógicos. La evaluación como parte del proceso de enseñanza: concepciones, enfoques.

Bibliografía.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.*. España: Morata.
BERTONI, A. (1997). *Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas.* Buenos Aires: Kapelusz.
BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
----------(1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza.
CAMILLIONI, A. y otras; (2007). *El Saber didáctico.* Buenos Aires: Paidós.
CAMILLONI A, CELMAN S. y otros: (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
CAMILLONI A., EDELSTEIN, G. y otros. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
CAMILLONI, A., CELMAN, S., LITWIN, E. y PALOU DE MATÉ, M. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
CARR, W. y KEMMIS, S: (1986) *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martínez Roca.
CARUSO, M. y DUSSEL, I. (1996) *De Sarmiento a Los Simpsons*. Buenos Aires: Kapelusz;
CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
COMENIO, J. (1922). *Didáctica Magna*. Madrid: Reus.
COREA, C y LEWKOWICZ (2005). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
DAVINI, C. M. (1995). *Docentes, Didáctica y Reformas Educativas: cuestiones para la reflexión.* En Revista Versiones. N° 3 .Programa La UBA y los Profesores Secundarios. Buenos Aires. Primer Semestre.
----------(1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Cuestiones de Educación. Buenos Aires: Paidós.
DE ALBA, A. (1995). *Curriculum, mito y perspectivas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
DENIES, C.B. de. (1991). *Didáctica del Nivel Inicial. Teoría y práctica de la enseñanza.* Buenos Aires: El Ateneo.
DEWEY, J. (1967). *Experiencia y educación.* Buenos Aires: Losada.
DIAZ BARRIGA, A. (1991). *Didáctica, aportes para una polémica.* Capítulo 1: *Notas enrelación con la didáctica.* Buenos Aires: Rei.
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* Buenos Aires: Siglo XXI.
_____ (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Buenos Aires: Siglo XXI.
_____(1993). *Pedagogía de la esperanza.* México: Siglo XXI.
FURLÁN, A. (1993). *Conferencias sobre currículum.* Cuadernos de Pedagogía, México.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1990). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia.* Madrid: Morata.
GIMENO SACRISTÁN, J y PEREZ GÓMEZ, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.
GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación.* Madrid: Siglo XXI.
HARF, R. y otras. (1996). *Nivel Inicial Aportes para una didáctica.* Argentina: El Ateneo.
LARROSA, J. (1997). *Escuela, poder y Subjetivación.* Madrid: La Piqueta.
LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.
MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.* Cuadernos de Educación N° 33. España: Horsori.
PÉREZ GÓMEZ, A. (2002). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.
PITLUK, L. (2006). *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes.* Rosario: Homo Sapiens.
PUIGGRÓS, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX.* .Buenos Aires: Ariel.
SALEME, M. (1997). *Decires* Narvaja: Córdoba.
SARLÉ, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza.* Paidós: Argentina.
SCHLEMENSON, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos.* Buenos Aires: Kapelusz.
TERIGI, F. y DIKER, G. (1997). *La formación de maestros y profesores.* Hojas de ruta, Buenos Aires: Paidós.

Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2006). *Lineamientos curriculares para el ciclo maternal.* Dirección de Educación inicial. Entre Ríos.
---------- (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Inicial.* Dirección de Educación Inicial. Entre Ríos
----------(2009). Documento N° 1. *Sensibilización y compromiso.* Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
----------(2009). Documento N° 2. *Epistemológico – Curricular.* Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
----------(2009). Documento N° 3. *De lo metodológico a lo estratégico curricular.* Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
----------(2009). Documento N° 4. *Evaluación.* Tomo 1, 2 y 3 .Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.* Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional.* Entre Ríos.

----------(2011). Resolución N° 1582. *Sistema de evaluación, acreditación, calificación y promoción para los estudiantes que cursan la Educación Secundaria y sus Modalidades.* Entre Ríos.
----------(2011). *Educación Domiciliaria y Hospitalaria.* Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular de Educación Primaria.* Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular de Educación Primaria de Jóvenes y Adultos.* Entre Ríos.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2004). *Núcleos de aprendizajes prioritarios.* Nivel Inicial y Primer Ciclo de la Educación General Básica. Buenos Aires.
----------(2008). *Cuadernos para el aula.* Dirección Nacional de Gestión Curricular y de Formación Docente Buenos Aires.

Educación Comparada

Formato: Taller

Asignación horaria: 4 horas cátedra / 2 horas 40 minutos

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

La educación, como institución moderna, está cargada de sentidos construidos históricamente por sujetos que comparten legados culturales, sociales, políticos. El desafío de esta unidad curricular es procurar interpretar en clave comparativa la génesis, consolidación de los sistemas educativos e identificación de problemáticas actuales.

Se vincula necesariamente con Problemáticas Educativas, Historia social, Política Argentina y latinoamericana, Historia de la Educación General, Historia de la Educación Argentina, Sociología.

Ejes de contenidos
Historia de Educación comparada

La Educación Comparada y su producción científica. Las tradiciones en la Educación Comparada. La educación comparada como parte del proyecto de la modernidad. Enfoques en Educación Comparada: descriptivo, interpretativo, comparativo. Problemática metodológica.

La configuración de los sistemas educativos nacionales latinoamericanos en clave comparativa.

Pensamiento político educativo argentino y latinoamericano: Belgrano, Sarmiento, Alberdi, Artigas, Rodríguez, Freire. Vínculos: Estado, Sociedad y Educación
Herencia europea y norteamericana. Propuestas alfabetizadoras en Argentina y Latinoamérica
Pedagogías alternativas

Sistemas educativos latinoamericanos hoy: tramas y sentidos de una historia en común

La democratización de los sistemas educativos. Escuela e interculturalidad. Escuela e inclusión. Taller de producción académica en educación comparada.

Bibliografía

BALÁN, J. (1993). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina.* FLACSO. Buenos Aires

CIRIGLIANO, G. (1988) *Educación y país: hacia una teoría Humanitas*. Buenos Aires

COWEN, R. (2000). ¿Comparando futuros o comparando pasados? En Propuesta Educativa Nro. 23: Nuevas tendencias en Educación Comparada. Editorial Flacso –Buenos Aires: Noveduc.

FARREL, J. (1979). La necesidad de la comparación en los estudios sobre la educación: la relevancia de la ciencia y el problema de la comparabilidad. En: ALBATCH, P. y KELLY, G. (Comp). (1990). Nuevos enfoques en educación comparada. Editorial Mondadori. Madrid: España.

FERRER, J. (2002) . La Educación Comparada actual. Ariel. Barcelona.

MARQUIS, C y otros.. (1998). *Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y Méjico: textos para una mirada comparativa.* Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. Bs As

MEYER, J. y RAMIREZ, F. (2000). "La institucionalización mundial de la educación" en SCHRIEWER, J. (comp.) Formación del discurso en la educación comparada. Barcelona: Pomares.

MORENO Y GARCÍA, R. (1941). Analfabetismo y Cultura Popular en América. Méjico: Atlante.

PEDRÓ, F. y PUIG, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. España: Paidós.

CUARTO AÑO

Sociología de la Educación

Formato: Asignatura

Asignación horaria: 4 horas cátedra / 2 horas 40 minutos 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. Las normativas educativas como dispositivos de control de la salud de los/as docentes. Concepciones y supuestos acerca de los deberes y derechos escolares de los/as docentes. Tramitación institucional del malestar docente.

El cuerpo pedagogizado de los/as docentes. Subjetividades. Relación de los cuerpos con el poder, la norma, los códigos, los sentimientos, su libertad.

Bibliografía.

ALTHUSSER, L. (1971). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Madrid: Anagrama.
ARROYO, M. (2000). Educación en tiempos de exclusión. En Gentili y Frigotto comp. *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo.* Colección Grupo de Trabajo Educación, Trabajo y Exclusión Social. Buenos Aires: CLACSO.
BAUMAN, Z. (2005). *Modernidad líquida.* Buenos Aires: FCE.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1986). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

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

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva.* Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURDIEU, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación Educativa en Argentina.* Buenos Aires: Grupo Editor latinoamericano.

DESSORS, D. y GUIHO BALLY, M. (1998).*Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo.* Buenos Aires: Lumen.

DUBET, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad.* Barcelona: Gedisa.

DURKHEIM, E. (1974). *Sociología y Educación*. Barcelona: Schapire.

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.

FELDFEBER, M. Comp. (2003). *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Noveduc.

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

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

GENTILI, P y FRIGOTTO, G., Comp. (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* N° 10. Santiago de Chile.

GRAMSCI, A. (1967). *La formación de los Intelectuales.* México: Juan Grijalbo.

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

KAPLAN, C. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

HELLER, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

LANDREANI, N. (1996). *El proceso de apropiación institucional o de cómo pagar el derecho de piso*. En *Revista Crítica Educativa* N° 1 Año I.

---------- (2000). *Alienación y trabajo docente en la educación neoconservadora.* Ponencia presentada en LASA (Latin American Studies Asociation), Miami EE UU.

MARTINEZ, D; y otros (1997). *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en* la *escuela.* Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz.

POPKEWITZ, T. (1988). *Los paradigmas en las Ciencias de la Educación: sus significados y la finalidad de la teoría.* Barcelona: Mondadori.
ROCKWELL, E. (2002). La dinámica cultural en la escuela. En *Cultura y escuela: la reflexión actual en México.* México: Pensar la cultura.
TADEU DA SILVA, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo.* 2° Edición. Belo Horizonte: Autentica.
TAMARIT, J. (1987). La función social de la educación: conocimiento y poder. En *Revista Argentina de Educación* N°10. Asoc. Graduados Ciencias de la Educación. Buenos Aires.
TENTI; E. Org. (2006). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina.* Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
TIRAMONTI, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Buenos Aires: Manantial.
ZEMELMAN, H. y otros. (2004). *La Escuela como territorio de intervención política.* Buenos Aires: CTERA.

Investigación educativa

Formato: Taller

Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra / 2 horas 40 minutos semanales

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

Desde esta unidad curricular se integrarán los conocimientos que los estudiantes han ido construyendo a lo largo del recorrido formativo propuestos desde el Diseño Curricular.

El objetivo del taller es poder facilitar, por un lado, la comunicación de los avances, alcances, limitaciones de las experiencias en investigación y la socialización de los conocimientos construidos, y por otro lado, posibilitar un espacio de formación epistemológica y metodológica que potencie la construcción de propuestas en investigación basadas en la búsqueda, la interrogación sobre las prácticas pedagógicas.

A partir de este marco, la propuesta de este taller está pensada desde una delimitación que visibilice, por un lado, al carácter multiparadigmático y diverso de la Investigación Educativa y a las polémicas que la atraviesan; por otro, a las especificidades de los procesos y procedimientos inherentes al oficio de investigar en el campo educativo.

Esto generará un proceso dinámico de formación académica, reflexiva y profesional donde las intervenciones de los egresados se realicen desde la comprensión de la realidad social, cultural y política que habitan.

Ejes de contenidos
La Investigación como práctica social y como proceso de producción de conocimiento

Paradigmas de investigación. Enfoque socio antropológico en investigación. El trabajo de campo y la etnografía. Trabajo de campo como instancia de reflexión del conocimiento. Unidad de estudio. Unidades de análisis. Acceso al campo. Construcción de mapas. Marco metodológico. Recogida de datos. Análisis de datos y construcción de categorías. La emergencia de la investigación en el campo educativo argentino y en el contexto latinoamericano.

La investigación en el Sistema Formador

Aspectos propios de la investigación social y educativa realizada a partir de prácticas sociales y profesionales. La investigación en el campo educativo y el proceso de diseño de una investigación a través de la elaboración de un proyecto de investigación. Principales componentes y articulaciones. Actividades reflexivas inherentes al oficio de investigar .Análisis, lecturas y debates de investigaciones realizadas en el nivel Superior. Elaboración de informes y artículos.

La práctica docente como problema de investigación

Los aportes de la Investigación-acción. Sistematización de experiencias: Documentación y narrativa. Biografías. Debates actuales. Construcción de proyectos de investigación: los distintos momentos.

Bibliografía

ELISA SARROT DE BUDINI La observación y los registros. su sentido en los aprendizajes". Revista desde el Fondo Pág. 194 Centro de Documentación / 6 (FTS) Facultad de Trabajo Social.
ARDEVOL ELISENDA. (1998). Por una Antropología de la mirada: Etnografía, Representación y Construcción de datos audiovisuales. En: L. Calvo Perspectivas de la Antropología Visual. Madrid.
BRUNER J. Y WEISSER S (1998). "La invención del yo: La autobiografía y sus formas. En Olson D y Torrance -1998- *Cultura escrita y oralidad.* Barcelona: Lea.
DÍAZ RAÚL Elementos para la construcción del "si mismo / a" en la entrevista biográfica. Revista Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, Brasil: Horizontes.

ELLIOT W. EISNER (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Paidós.
ELLIOT, J. (2000) *La investigación acción en educación.* Madrid: Morata.
GIL FLORES, J. (2003). La estadística en la Investigación Educativa. En: Revista de Investigación Educativa, vol. 21, n° 1, pp. 231-248.
GUBER, R. (2001). La Etnografía. Colombia: Norma.
---------- (2004). El Salvaje Metropolitano Buenos Aires: Paidós.
J.P. GOETZ y M.D. (1988). Le Compte "Etnografía y diseño cualitativo". En *Investigación Educativa.* Madrid: Morata.
DELGADO J.M y. GUTIÉRREZ N. (COMP.) (1999) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales.* Madrid: Síntesis.
PUJADAS MUÑOZ, J. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales. Madrid: Cis.
RODRÍGUEZ GÓMEZ; J., y otros. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Málaga: Aljibe.
SIRVENT, M.T. (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones.* Buenos. Aires: Miño y Dávila
TAYLOR, S. Y. BOGDAN, R (1990) *Introduccion a los metodos cualitativos de investigacion.* Buenos Aires: Paidós.
WOOD, PETER (1995). *La Escuela por dentro La etnografía en la investigación educativa.* Buenos Aires: Paidós.

Política Educativa[32]

Formato: Asignatura

Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra / 2 horas 40 minutos reloj semanales

Régimen de cursado: anual

[32] La producción de esta unidad curricular contó con la colaboración de la Profesora en Ciencias de la Educación:, Roxana Ledesma.

Marco orientador

Abordar las políticas educativas supone considerar a la educación como hecho político, social e histórico.

Desde una perspectiva crítica, este espacio se constituye como un posibilitador de saberes relevantes para la formación docente, en tanto contribuye a desnaturalizar las relaciones y vínculos en la dimensión educativa. A su vez, posibilita una mirada integral de la complejidad del funcionamiento del sistema y de las instituciones de actuación docente. Interesa enfatizar en el análisis histórico-político del presente que nos han llevado a constituirnos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos y decimos.

Desde esta unidad curricular se pretende examinar las relaciones de poder y de control sobre los sistemas educativos, sus instituciones y los sujetos, sin dejar de considerar que a toda situación de poder subyacen acciones implícitas o explícitas de resistencia.

Se vincula con Historia de la Educación Argentina, Filosofía de la Educación, Problemática Educativa.

Ejes de contenidos
Estado, educación y políticas

Génesis de las políticas de Estado como construcciones hegemónicas. Contractualismo. Rol del Estado: Principalidad, subsidiaridad. Heteronomía, autonomía. Formación y ciudadanía: La Ley.

Educación, emancipación y política

Saber, poder, disciplinamiento, sociedad de control y biopolítica. Crítica de la sociedad disciplinaria. Estado y constitución de hegemonía cultural. La práctica revolucionaria como educación política: estrategias de resistencia. Democracia, hospitalidad, tolerancia y educación en la cultura postglobal.

La educación superior en el contexto histórico, político y social, argentino latinoamericano

Políticas educativas y culturales, y condiciones de las prácticas didácticas en la Argentina. Tradiciones y tensiones de la formación docente para los distintos niveles y modalidades en los procesos contemporáneos.

Relaciones entre política, legislación y educación.

Tendencias en la legislación a lo largo del siglo. Normativa nacional y provincial. Análisis de los marcos normativos de los diferentes niveles del sistema.

Bibliografía

ALVAREZ Uría (Comp.). (1998). *Neoliberalismo versus democracia.* Madrid: La Piqueta.
CASTORIADIS, C. (2004) "Qué democracia". En Figuras de lo pensable, FCE,.
CTERA (2004). *Consecuencias de la implementación de la estructura "definida" por la Ley Federal de Educación. Los pedazos del sistema o un sistema hecho pedazos*, Informes y estudios sobre la situación educativa N°2, Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte. Buenos Aires.
DUSSEL, I. (2007). La transmisión cultural asediada: Los avatares de la cultura común en la escuela, por Inés Dussel. Propuesta Educativa Número 28 – Año14 – Nov. 2007 – Vol2 – Págs. 19 a 27. Flacso Argentina.
FELDFEBER, M y OLIVEIRA, D. A. (Comps.). (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
FELDFEBER, M. (Direct). (2009) *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones.* Buenos Aires: Aique.
FELDFEBER, M (2000) "Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem". En *Versiones*, N° 11, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Noveduc.
---------- (2011). "¿Es pública la escuela privada?: notas para pensar en el Estado y en la educación". En: PERAZZA, R. (compiladora) *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina.* Buenos Aires: Aique.
FELDFEBER, M. y GLUZ, N. (2011). "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los `90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'". En: *Revista Educação&Sociedade* vol. 32 n. 115, CEDES, Campinas, San Pablo, abril/junio de 2011.Disponible en www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf
FOUCAULT, M. (2007). "Clases del 28 de marzo" y "Clase de 4 de abril de 1979" en Nacimiento de la biopolítica, FCE, Buenos Aires.
GENTILI, P. y FRIGOTTO, G. (comp.). (2000). *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
GENTILI, P (2009) "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina". En Revista Iberoamericana de Educación, N° 41, OEI, Madrid. Disponible en www.rieoei.org/rie49a01.pdf.
MAS ROCHA, E. M. (2009). Políticas educacionales y condiciones laborales de los docentes, en Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones? Buenos Aires: Jorge Baudino ediciones.

OLIVEIRA, D Ay FELDFEBER, M (Comp). (2010) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente.* Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
OSZLAK, O (1997). *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional.* Buenos Aires: Planeta.
PAVIGLIANITI, N (1993). *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica.* Serie Fichas de Cátedra, OPFYL, UBA, Buenos Aires.
PERAZZA, R. (comp.). (2008). *Pensar lo público. Notas sobre la educación y el Estado,* Buenos Aires: Aique.
PUELLES BENITEZ, M (1996) *Política de la educación y políticas educativas: una aproximación teórica.* En XI Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía, Universidad del País Vasco, San Sebastián.
PUIGGROS, A. (1990). *Historia de la educación argentina: Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino.* Buenos Aires: Galerna.
PUIGGRÓS, A (2003) *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente.* Buenos Aires: Galerna.
RAMA, Germán (comp.) (1987). *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe,* CEPAL-PNUD-UNESCO, Buenos Aires: Kapelusz.
SÁBATO, H. y TIRAMONTI, G. (1995) "La reforma desde arriba". En *Revista Punto de Vista* n° 53, Buenos Aires.
SAFORCADA, F. y VASSILIADES, A. (2011) "Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur". En *Revista Educação&Sociedade* vol. 32 n. 115, CEDES, Campinas, San Pablo, abril/junio de 2011. Disponible en www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a03.pdf.
SUASNÁBAR, C. (2004). *Universidad e Intelectuales. Educación y Política en la Argentina (1955-1976).* Buenos Aires: FLACSO / Manantial.
THWAITES REY, M. y LOPEZ, A. (2005). *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelares. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino.* Buenos Aires: Prometeo.
TIRAMONTI, G. y MONTES, N. (comp.). (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación.* Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
VARELA, J y ALVAREZ URIA, F (1991) "La maquinaria escolar". En *Arqueología de la escuela.* Madrid: La Piqueta.
VIOR, S.; MISURACA, M.R. y MAS ROCHA, S. (Comp.) *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículo y las instituciones?,* Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Documentos

Constitución de la Nación Argentina. (1994).
Ley N° 1420 de educación común en la Capital, colonias y territorios nacionales. (1884).
Ley N° 24.195 Federal de Educación. (1993).
Ley N° 24.521 de Educación Superior. (1995).
Ley N° 26.206 de Educación Nacional. (2006).

Didáctica III

Formato: Asignatura.

Asignación horaria semanales: 4 horas cátedra / 2 horas 40 minutos 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.

En Didáctica III, la propuesta está centrada en el Nivel Superior, problematizando de manera integral los procesos de formación inicial y continua; propiciando espacios para reflexionar acerca de enseñanza para este nivel y sus posibles articulaciones con la investigación.

Además se propone introducir a los estudiantes en el debate acerca de las configuraciones de las didácticas específicas.

Por estar en el cuarto año de la carrera, se podrá vincular estrechamente con: unidades curriculares como: Investigación Educativa, Políticas Educativas y Práctica Docente III.

Ejes de contenidos
Formación docente inicial y continua: debates y desafíos

Formación docente - La teoría y la práctica en el campo pedagógico. Tradiciones de formación docente en nuestro país y su influencia en las experiencias de enseñanza. Experiencias de formación en el nivel Superior: inscripciones institucionales y curriculares; transposiciones didácticas; el vínculo pedagógico; la negociación de significados; procesos de comprensión y explicación; relaciones con el saber; propuestas didácticas para el nivel superior.

La Didáctica en la formación docente

Debates acerca de la constitución del campo. La Didáctica en las instituciones de formación docente, determinantes curriculares e institucionales. La especificidad de su objeto de enseñanza. La producción de conocimiento didáctico desde la investigación.

Formación docente y didácticas específicas
Debates actuales en torno a la configuración de las didácticas específicas en los niveles del sistema educativo.

Bibliografía

BEILLEROT, J. (1998). La formación de formadores. Buenos. Aires: Serie Documentos. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
CALZETA, J. J. y otros; (2005). *La Juegoteca. Niñez en riesgo y prevención* Lumen Argentina.
CAMILLIONI, A. y otras; (2007). *El Saber didáctico.* Buenos Aires: Paidós..
CAMILLONI A., EDELSTEIN, G. y otros, (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós Educador.
CAMILLONI, A., CELMAN,S., LITWIN, E. y PALOU DE MATÉ, M. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós.
CARR, W. y KEMMIS, S: (1986) *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martínez Roca.
CARUSO, M; DUSSEL, I. (1996). *De Sarmiento a Los Simpsons.* Buenos Aires. Kapelusz;
CHEVALLARD, Y. (1997) *La transposición didáctica.* Buenos Aires: Aique.
COMENIO, J. (1922). *Didáctica Magna.* Madrid: Reus.
COREA, C y LEWKOWICZ *(2005) Pedagogía del aburrido.* Buenos Aires: Paidós.
DAVINI, C. (1995). *Docentes, Didáctica y Reformas Educativas: cuestiones para la reflexión.* En Revista Versiones. N° 3 .Programa La UBA y los Profesores Secundarios. Buenos Aires. Primer Semestre.
DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Cuestiones de Educación. Buenos Aires: Paidós.
DE ALBA, A. (1995). *Curriculum, mito y perspectivas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
FREIRE, P. (2003). *Cartas a quien pretende enseñar* Miño y Dávila. Buenos Aires: Miño y Dávila.
---------- (1993). *Pedagogía de la esperanza..* México: S XXI,
---------- (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Buenos Aires: S XXI,.
GIMENO SACRISTÁN, J y PEREZ GÓMEZ, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.
GIMENO SACRISTÁN, J. (1990) *"La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia".* Madrid: Morata.
LARROSA, J. (1997) *Escuela, poder y Subjetivación.* Madrid: La Piqueta.
LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.

MIGUELES, M. (2001) *El saber en la formación docente*. Revista Nexos. Año 1 Nº 2. Articulación Escuela Media-Universidad. Argentina: Rectorado de la Universidad. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Entre Ríos.
MOGLIA, P. y C. CUESTA (comp). (2008). *Las didácticas específicas y la formación del docente como profesional.* Buenos Aires: Cuadernos del C.E.D.E. UNSAM.
PUIGGRÓS, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX.*. Buenos Aires: Ariel.
SALEME, M. (1997). *Decires.*. Córdoba: Narvaja.
SARLÉ, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza.* Argentina: Paidós.
STEIMAN, J; MISIRLIS, G; MONTERO, M. (2004) *Didáctica General, Didácticas específicas y contextos socio históricos en las aulas de la Argentina.* UNSAM. Escuela de Humanidades. Centro de estudios en Didácticas especificas.

Documentos.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2006). *Lineamientos curriculares para el ciclo maternal.* Dirección de Educación inicial. Entre Ríos.
---------- (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Inicial.* Dirección de Educación Inicial. Entre Ríos
----------(2009). Documento Nº 1. *Sensibilización y compromiso*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
----------(2009). Documento Nº 2. *Epistemológico – Curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
----------(2009). Documento Nº 3. *De lo metodológico a lo estratégico curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
----------(2009). Documento Nº 4. *Evaluación.* Tomo 1, 2 y 3 .Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos*. Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional.* Entre Ríos.
----------(2011). Resolución Nº 1582. *Sistema de evaluación, acreditación, calificación y promoción para los estudiantes que cursan la Educación Secundaria y sus Modalidades.* Entre Ríos.
----------(2011). *Educación Domiciliaria y Hospitalaria.* Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular de Educación Primaria*. Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular de Educación Primaria de Jóvenes y Adultos*. Entre Ríos.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2004). *Núcleos de aprendizajes prioritarios*. Nivel Inicial y Primer Ciclo de la Educación General Básica. Buenos Aires.
----------(2008). *Cuadernos para el aula.* Dirección Nacional de Gestión Curricular y de Formación Docente Buenos Aires.

Entre Ríos

Análisis y Gestión de las Instituciones Educativas

Formato: Seminario

Asignación horaria: 4 horas cátedra / 2 horas. 40 min semanales

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

La presencia de este Seminario tiene como propósito profundizar, recuperar y articular contenidos desarrollados en los tres campos: de la Formación General, Específica y la Práctica Profesional Docente. En él se pretende: promover el análisis de la 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.

Esta unidad curricular es un espacio teórico que posibilita alternativas de sensibilización 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 Práctica Docente IV.

Ejes de contenidos
Dimensiones de análisis de la dinámica institucional

Los sujetos institucionales: la heterogeneidad y la construcción de un campo pedagógico común. La cultura escolar y el poder en las instituciones. Modos de organización que favorecen – obturan las prácticas democráticas y la construcción de ciudadanía. Normativas institucionales educativas: modos de construcción, supuestos y tensiones.

Modos de gestión, organización y democratización del currículum. El Proyecto Formativo Institucional como construcción colectiva. Características específicas de su función. Definiciones, educativas y políticas, acordes al nivel. Evaluación de los procesos institucionales y sus estrategias. RAM. ROM. Proyecto de Vinculación.

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.

La institucionalidad del Sistema Formador

Gobierno y gestión de las instituciones de formación docente. Funciones y vinculaciones del Sistema Formador.

Bibliografía.

ALLIAUD, A. y DUSCHAYZTKY, L. (Comp.). (1993). *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
BELTRÁN L. y SAN MARTÍN A. (1998). *Diseñar la coherencia escolar*. Colección Razones y propuestas educativas. Madrid. Morata.
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.* Buenos Aires: Santillana.

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

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

ENRIQUEZ, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación.* Buenos Aires: .Noveduc

FELDFEBER, 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.

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

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

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

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

GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza.* España: Morata.

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

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

SANTOS GUERRA, M. A. (1994). *Entre Bastidores: El lado oculto de la organización escolar.* Málaga. Aljibe.

_____(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*; Buenos. Aires:.Artículo en Revista Serie Movimiento Pedagógico N°4. CTERA.

QUINTO AÑO

Problemáticas Contemporáneas de la Enseñanza en el Nivel Superior

Formato: Seminario

Asignación horaria: 4 horas cátedra / 2 horas 40 minutos reloj

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

Abordar esta unidad curricular supone intertextualizar datos y problemas del espacio social de nuestro tiempo con aportes teóricos provenientes del campo de las ciencias sociales. En efecto, las ciencias sociales se han nutrido de un vigoroso entrecruzamiento teórico. Esta perspectiva multidisciplinar permite resignificar el problema pedagógico y realizar un análisis fecundo de las condiciones de la educación: la teoría como orientadora de la praxis y como guía de acciones posibles. De allí que el punto de partida implique conocer la realidad actual y sus condicionantes históricas.

En tal sentido la presente propuesta está fundamentada en un enfoque pluridimensional, reflexivo y participativo. Responde a la obligación de ofrecer un conjunto vertebrado de conocimientos sin eludir la importancia de plantear preguntas, suscitar reflexiones y admitir discrepancias. Define una actitud pluralista y una postura científica abierta.

Este seminario se propone dirigir la mirada problemática al recorrido de la Enseñanza en el Nivel Superior, atendiendo aspectos históricos, políticos y pedagógicos. Para ello es necesario recuperar los aportes de otras unidades curriculares como: Política Educativa, Historia de la Educación Argentina, Práctica Docente III y IV.

Se intenta visibilizar problemáticas actuales para su análisis, comprensión y debate.

Ejes de contenidos
Tradiciones y tendencias teóricas en la formación de docentes y su presencia en las prácticas actuales.

Perspectiva histórica: el surgimiento de la docencia como profesión de Estado.
La Formación Docente como campo de estudio: dimensiones y complejidad del campo.
Debates sobre profesionalización y trabajo docente: ideología y formas de control social.
Etapas de la formación docente: ámbitos y características.

Los cambios sociales y culturales de fin de siglo y su impacto en el oficio docente. Nuevas condiciones y posibilidades para la formación docente

Crisis global de la educación. Caracterización de la crisis educativa actual Políticas de transmisión Políticas de inclusión y formación docente. Sentido político de la formación docente. Nuevas configuraciones de infancias y juventudes. Problemáticas transversales de los sistemas educativos.

Bibliografía

BRUSILOVSKY, S. (1992). *¿Criticar la educación o formar educadores críticos?* Buenos Aires: Ediciones del Quirquincho
GUBER, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad.* Buenos Aires: Norma.
NARODOWSKI, M. (1996). *La escuela argentina de fin de siglo: entre la informática y la merienda reforzada.* Buenos Aires: Noveduc.
PUIGGRÓS, A. (1995). *América Latina: Crisis y prospectiva en educación. Cuadernos,* Instituto de Estudios y Acción Social. Buenos Aires: Aique.
SUASNÁBAR, C. (2004). *Universidad e Intelectuales. Educación y Política en la Argentina (1955-1976).* Buenos Aires: FLACSO / Manantial.
SKLIAR, C. (2008). *¿Qué pretendemos con la idea de "diversidad"? ¿Qué pretende la idea de "diversidad "con nosotros? Construyendo una escuela inclusiva Encuentro inspectorial de equipos de gestión y conducción escolar. Manucho 23-25 de abril de 2008.*
TERIGI, F. y DIKER, G. (1997). *La formación de maestros y profesores.* Hojas de ruta, Buenos Aires: Paidós.
VÁZQUEZ, S. y BALDUZZI, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores.* Historia de CTERA. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas.
VIOR, S.; MISURACA, M.R. y MAS ROCHA, S. (comp.) *Fomación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículum y las instituciones?*, Buenos Aires: Jorge Baudino.

Taller Integrador

Formato: Taller

Asignación horaria semanales: 4horas cátedra / 2 horas 40 minutos

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

La inclusión de este taller tiene como objeto habilitar un tiempo y espacio curricular para que los/as estudiantes, a partir de situaciones problemáticas como: mediación escolar, la pedagogía de la integración, la inclusión, concepciones psicológicas, de gestión, recuperen los conocimientos aportados por las diferentes unidades, y, desde un abordaje interdisciplinario, individual y grupal, puedan realizar una síntesis de su trayectoria integrando los distintos campos de formación a través de la producción de un saber que aporte a la problemática abordada y que acompañe a la institución.

UDI

Estas unidades permiten recuperar las experiencias educativas construidas en las trayectorias formativas del instituto formador.
Los ejes sugeridos para estas unidades forman parte del Campo de la Formación Específica. La elección de estas unidades deberá ser discutidas y acordada por los distintos actores institucionales, garantizando la articulación con las unidades curriculares de todos los campos de la formación.
A modo de ejemplo se sugieren las siguientes problemáticas:

- Educación Rural.
- Educación No Formal.
- Educación Intercultural Bilingüe.
- Alfabetizaciones múltiples.
- Mediación Escolar.
- Asesoría pedagógica
- Movimientos Sociales y Educación
- Arte y Educación
- Educación especial

- **Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente**
-

> *...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, E.

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 otro marco teórico epistemológico.

¿Qué papel cumple la teoría en las prácticas? Parece importante retomar el planteo de Zemelman de la teoría como **instrumento** que permite pensar la práctica, en donde los conceptos son herramientas a partir de las cuales es posible **nombrar** lo real, significarlo. Se plantea una mirada de la teoría en la cual ésta es indisociable de la práctica en tanto entre ambas media una relación dialéctica. Si bien esto puede resultar un lugar común de los discursos docentes, es imperioso insistir en que la teoría no tiene sentido independientemente de la práctica que la antecede ética y ontológicamente y que no hay verdadero conocimiento si éste no logra atravesar las subjetividades y generar cambios en las realidades concretas.

Esto supone entonces que los estudiantes puedan participar, acompañar e involucrarse en la reflexión, la producción de interrogantes y el análisis desde perspectivas diferentes junto a los docentes y graduados en contacto directo con el proceso/ lugar de trabajo, sus condiciones de realización, de formación y desarrollo.

Dinámica del campo de la práctica

El diseño curricular tiene que abrir espacios de aprendizaje y debate conjuntos – docentes, estudiante, graduados que están en el sistema- acerca de la enseñanza como objeto de conocimiento y como producto del trabajo de enseñar. Los mismos tienen que constituirse en recorridos pedagógicos flexibles, que permitan la formación reflexiva de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes en las instituciones, con el proceso / puesto de trabajo, sus condiciones de realización, de formación y desarrollo y con el trabajo como organización.

Este viaje por las huellas de la formación y por la complejidad de las prácticas docentes, 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 las instituciones y en el aula, y que procura diferenciarse de posturas homogeneizantes y universalizantes que no permiten reconstruir la realidad de las instituciones como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza.

Incorporar la investigación educativa en todo el campo de la formación de la práctica, es indispensable para tener 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 y el estudiante, indagan sobre sus propios procesos educativos de una forma sistemática, durante el recorrido en el que enseñan y se vinculan con otros.

Desde los equipos directivos y de práctica, se tendrá que recuperar el trabajo compartido con los docentes de las instituciones desde el diseño del Proyecto de Vinculación (Resolución N° 3266/11 CGE), estableciendo acuerdos, anticipando cambios en enfoques y contenidos, brindando espacios de actualización.

La Resolución N° 3266/11 CGE que aprueba el Reglamento de Práctica se encuadra en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley de Educación Provincial N° 9890, la Resolución N° 30/07 CFE, Resolución N° 24/07 CFE, Resolución N° 72/08 CFE y Resolución N° 83/09 CFE. en las que se establece la necesidad de fortalecer las vinculaciones del Sistema Formador a través de la cooperación académica en el marco de una nueva institucionalidad.

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.

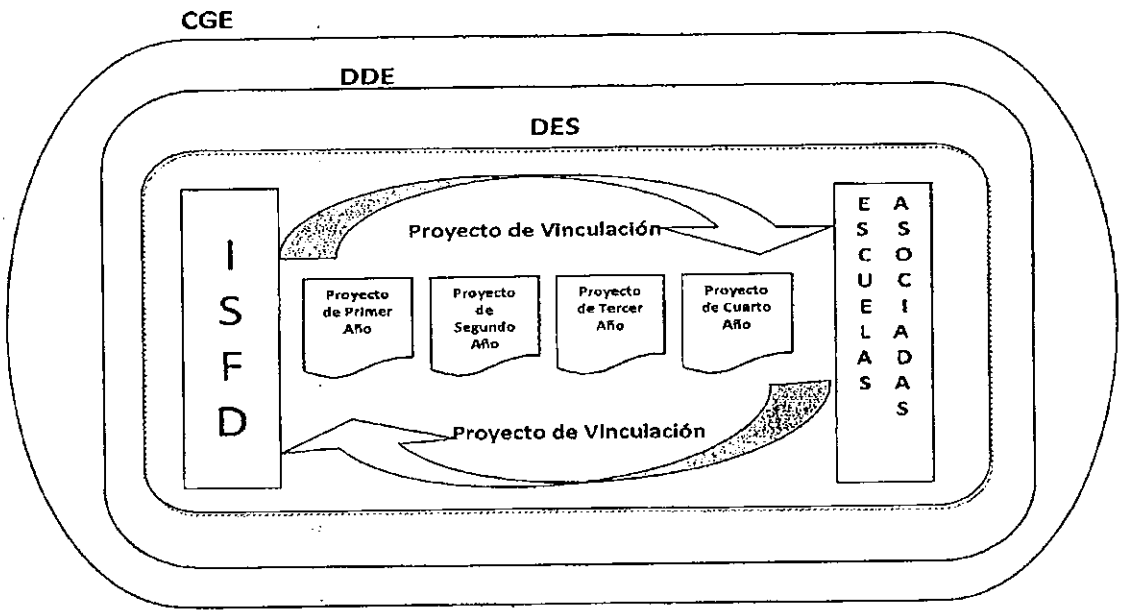
Las redes y vinculaciones posibilitan la articulación con otras instituciones sociales y educativas con las cuales será posible construir un Proyecto de Vinculación complejo, multisectorial y plural, que se concrete en diferentes ámbitos complementarios entre sí e involucre mayores niveles de compromiso compartido. Para viabilizar la construcción de este proyecto, el Reglamento establece dos ámbitos de concreción:

1. 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.

2. 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 Acuerdo



Distribución de la carga horaria en el Campo de la Práctica Profesional[33]

Es de importancia que, a lo largo del trayecto formativo, los / las estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de construir aprendizajes en distintos ámbitos y con distintos sujetos. Se deberá considerar la siguiente distribución de la carga horaria total.

Distribución de la carga horaria del campo de la Práctica	Contextos de ubicación de las instituciones asociadas
10% - 15%	Contextos Rurales
15 % - 20%	Contextos no Formales
20% - 25%	Contextos periurbanos
30% - 40%	Contextos urbanos

La carga horaria en contextos rurales podrá incrementarse hasta el 50% en los Profesorados de Educación Primaria e Inicial
En consonancia con lo que establece la Resolución N° 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:

[33] CONEJO GENERAL DE EDUCACIÓN.(2011).Resolución N° 3266. Reglamento de prácticas en el marco de las Vinculaciones del Sistema Formador y las Escuelase Instituciones Asociadas"

Matrícula promedio de estudiantes por Instituto	Número de Escuelas e instituciones asociadas[34]
10-20	1 ó 3
21-40	3 ó 4
41-60	4 ó 5
61-80	5 ó 6
81-100	6 ó 7

Intervenciones de los estudiantes en la Práctica y Residencia

Las intervenciones son instancias para que los / las estudiantes, desde el inicio de la carrera, puedan insertarse en la red de relaciones complejas del ámbito educativo e institucional; que les permitan relacionar y reconstruir los conocimientos que se van construyendo en el cursado de los diferentes espacios o unidades curriculares, dándoles sentido como saberes situados, y puedan ir asumiendo criterios de práctica docente.

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.

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

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 su 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 y / o preceptor Maestro /a Orientador /a Integrador (7% - 10 %)

En cuanto a las horas indicadas en cada una de las Prácticas Docentes, corresponden a las horas que deberán tener los estudiantes entre las acciones desarrolladas en el instituto formador como en las instituciones asociadas. En este sentido, entonces se prevén horas presénciales para el trabajo en seminario- taller en el instituto formador y para el ingreso a las organizaciones sociales e instituciones educativas asociadas.

Instituciones con las cuales se constituirán 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 instituciones que ofrecen servicios educativos del nivel o modalidad, incluyendo situaciones de integración escolar) y con instituciones socio-comunitarias (bibliotecas, museos, organizaciones no gubernamentales, 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.

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 y actividades que se demanden o propongan.

Se prevé la organización y desarrollo de encuentros en **talleres, seminarios interinstitucionales**, a cargo de los estudiantes y profesores de los Institutos, donde maestros y otros profesionales invitados 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.

Es necesario destacar que la **unidad curricular de la Práctica Docente**, prevé la articulación entre las experiencias–intervenciones en las instituciones, los desarrollos teóricos, las narrativas/ reflexiones y ateneos interinstitucionales.

- Las **experiencias en instituciones escolares** serán 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** serán 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 acciones (talleres, ateneos interinstitucionales, entre otras) (Resolución N°3266/11 C.G.E)

PRIMER AÑO

Práctica Profesional Docente I
Sujetos y contextos: aproximación a la práctica educativa

Carga horaria del estudiante: 06 horas cátedra / 04 horas reloj semanales. -- Presenciales en el instituto: 04 hs cátedra / 2hs 40 min reloj semanales.
En instituciones asociadas: 02 hs cátedra / 1h 20 min.

Carga horaria docente: 06 horas cátedra / 04 horas reloj semanales

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

En el diseño, la unidad curricular Práctica Docente tiene continuidad a lo largo de los cinco años de la carrera. Es un espacio de aprendizaje y debate acerca de la enseñanza como objeto de conocimiento y como producto del trabajo de enseñar y aprender. La reflexión individual y colectiva entre profesores, estudiantes y graduados que están en el sistema educativo habilita un diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, las de otros, y la vida cotidiana en las instituciones.

Estas unidades curriculares se piensan como talleres consecutivos y flexibles, que atienden a los procesos complejos y multidimensionales de la práctica docente y permiten la formación reflexiva de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes y profesionales en las instituciones, con el proceso de trabajo, sus condiciones de realización, de formación y desarrollo, y con el trabajo como organización.

Durante el primer año de la carrera, uno de los propósitos es que los estudiantes reconozcan y transiten distintas experiencias de práctica educativa que se desarrollan en diferentes contextos socio culturales y educativos no formales.

En este sentido, el primer **Taller: "La práctica docente como práctica social",** se propone reconocer los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico para abordar su complejidad y problematicidad. Se recupera el enfoque socio–antropológico, sobre todo de la etnografía en la investigación educativa, desde la relectura que realizan Rockwell y Ezpeleta, enraizada en la tradición antropológica y redefiniéndola.

Esta redefinición, que revaloriza entre otras cuestiones el papel de la teoría articulada con el trabajo de campo, establece una relación diferente entre lo micro y lo macro social, reconoce la necesidad de una postura de pluralismo y de flexibilidad en lo metodológico en las diferentes instancias del proceso de indagación, tomando distancia de los encuadres antropológicos clásicos.

Se requiere del abordaje teórico epistemológico de problemáticas propias del campo de la investigación educativa a fin de no caer en un uso instrumental de estrategias de investigación. Incorporar la formación en investigación entendida como una práctica social caracterizada fundamentalmente por un modo particular de confrontación entre teoría y empiria; ir más allá de las apariencias inmediatas, complejizar la mirada, interrogar las prácticas.

Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian de las cosas, los conocimientos, las costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones y reglas de juego, admiten la descripción de diversas tramas. Es por ello que en el segundo **Taller: "Compartiendo miradas: experiencias en instituciones no formales"** , se propones una instancia en el que, las narrativas y reflexiones sobre las praxis docentes son fundamentales para documentar los recorridos y registrar 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 desandando durante el año; para ser compartidas luego, junto a los profesores de práctica y de las instituciones asociadas.

Taller 1: "La práctica docente como práctica social"
Ejes de contenidos

- 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. Espacios no escolares de educación .Propuestas educativas: centros interactivos, clubes y ferias de ciencias, campamentos científicos, olimpíadas, medios masivos de comunicación, centros vecinales, Congresos Científicos Juveniles, entre otros. Organizaciones y espacios sociales que trabajan con jóvenes y adultos. O.N.G.

- 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.
- Documentación y narrativa de experiencias en organizaciones y espacios sociocomunitarios.

Actividades en las instituciones asociadas

- Observación y registro de escenas educativas en distintos ámbitos no formales.
- Indagación de propuestas educativas

Taller 2 "Compartiendo miradas: experiencias en instituciones no formales"
Ejes de contenidos

- Producción de saberes, recuperando, resignificando y sistematizando los aportes y trabajos desarrollados en el Instituto de Formación Docente.y las instituciones asociadas.
-

En este taller participarán los estudiantes, responsables y docentes de instituciones asociadas y de la práctica

SEGUNDO AÑO

Práctica Profesional Docente II

Educación Secundaria: identidad y práctica docente

Carga horaria del estudiante: 06 horas cátedra / 04 horas reloj semanales
Presenciales en el instituto: 03 hs cátedra / 2hs reloj semanales.
En instituciones asociadas: 03 hs cátedra / 2hs 20 reloj semanales

Carga horaria docente: 06 horas cátedra / 04 horas reloj semanales

Régimen de cursado: anual

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 una perspectiva interpretativa y colaborativa.

Está organizado en dos momentos, el primero es el **Seminario_"La práctica docente y la identidad pedagógica en el nivel secundario".**

Este recorrido 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 la reflexión crítica, análisis, profundización, comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos y de investigación.

En un segundo momento, se propone el **taller,** denominado: **"Análisis de la dinámica institucional",** en él se 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.

Este taller se desarrolla a través de entrevistas (tutores, orientadores y asesores) observaciones participantes, relatos de vida, topografías que permiten 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 estudiantes desde otros 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, son los ejes que dan cuenta de esta unidad curricular.

En el espacio de narrativas, la escritura es una instancia fundamental al 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 I, Psicología de la Educación, Sujetos de la Educación en diferentes contextos, Historia de la Educación General y Sociología, resignificando la historia, identidad y características organizacionales y pedagógicas del Nivel Secundario.

Seminario "La práctica docente y la identidad pedagógica en el nivel secundario"
Ejes de contenidos

- Formación Docente y Escuela Secundaria: debates y desafíos
- La práctica docente y la Construcción Curricular en el nivel secundario
- El nivel secundario, historia, especificidad y organización en los distintos contextos y modalidades. Roles y funciones de Asesores, Tutores, Orientadores.
- 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 y formadores.

Taller: "Análisis de la dinámica institucional"
Ejes de contenidos

- Dinámica institucional: el cotidiano escolar como espacio de tensiones, acuerdos e intereses. Gramática Institucional. Historias institucionales. Escuela, vida cotidiana y las representaciones en los sujetos.
- La construcción de problemas – objeto de estudio. Técnicas de recolección y análisis de información.
- Proyectos institucionales en contextos.
- El lugar de las Ciencias de la Educación en el nivel Secundario
- Documentación y narrativa de experiencias y estrategias en espacios de educación secundaria.

Actividades a realizar en las escuelas asociadas

- Análisis de documentación institucional: Proyectos educativos, acuerdos de convivencia, documentación referida a la tarea de Tutores, Orientadores y Asesores Pedagógicos.

- Entrevistas a Directivos, Asesores Pedagógicos, Tutores, Orientadores. Observación y registro de escenas educativas

Taller: "Relatos de formación: nuevas propuestas y desafíos"
Ejes de contenidos

- ✓ 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.

Participarán de este taller los estudiantes, docentes de instituciones asociadas y de la práctica

TERCER AÑO

Práctica Profesional Docente III

Nivel Superior: recorridos y desafíos

Carga horaria estudiante: 06 horas cátedra / 04 horas reloj semanales
Presenciales en el instituto: 03 hs cátedra / 2hs reloj semanales.
En instituciones asociadas: 03 hs cátedra / 2hs 20 reloj semanales

Carga horaria docente: 08 horas cátedra / 5 hs 20 min. horas reloj semanales

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

La unidad curricular Práctica Docente III tiene como propósito que los estudiantes reconozcan y problematicen la dinámica de las instituciones de nivel superior desde una perspectiva interpretativa y colaborativa.

Está organizado en tres momentos, el primero es el **Seminario "Aproximación a la práctica docente en el nivel superior".**

Este recorrido permite comprender los institutos de nivel superior como construcciones históricas, escenarios complejos donde acontecen prácticas pedagógicas que intentan generar procesos de igualdad, pensamiento y novedad.

En un segundo momento, se propone el **taller**, denominado: **"Escenas, experiencias y dinámicas en las instituciones de nivel superior",** en él se propiciará un acercamiento a las instituciones desde la lectura y análisis de sus dinámicas. El propósito es poder analizar e interrogar como los Institutos se apropian de las normas y las reconstruyen recuperando sus propios recorridos y tramas como instituciones formadoras.

Este taller se desarrolla a través de entrevistas, observaciones participantes, ayudantía docente de los estudiantes. La reflexión en forma conjunta con los pares, los docentes de los institutos, los equipos docentes son los ejes que dan cuenta de esta unidad curricular.
Este espacio como lugar de "creación" de herramientas profesionales permitirá mirar, mirarse, pensar, dialogar, escuchar, ensayar junto a otros.

También se propone el taller **"Narrativas de la formación: territorios de lo posible"** se intenta posibilitar un espacio de escritura que sistematice las experiencias, recuperare las memorias y abra a nuevos interrogantes para seguir pensando.

Seminario "Aproximación a la práctica docente en el nivel superior".
Ejes de contenidos

- La práctica docente en el nivel superior historia, especificidad y organización.
- Caracterización del trabajo docente en el nivel superior: tradiciones y construcciones.
- Institutos de Educación Superior: historia, sentidos y significados. Aportes para el debate actual
- Proyectos institucionales en contextos: La práctica docente como experiencia formativa

Taller "Escenas, experiencias y dinámicas en las instituciones de nivel superior"
Ejes de contenidos

- Normativas y Lineamientos para la Formación Docente: Diseños curriculares, Proyectos de Mejora Institucional, Proyecto de Vinculación, etc.
- Democratización del Sistema Formador: Consejo Directivos, Centro de estudiantes, etc.
- Documentación y narrativa de experiencias y estrategias en espacios de Educación Superior

Actividades a realizar en las escuelas asociadas

- Análisis de documentación institucional
- Entrevistas a docentes, Consejeros, estudiantes, graduados, etc.
- Observación y registro de escenas educativas: vínculos entre docente y estudiantes, estrategias de enseñanzas, formas de evaluación, recursos didácticos, etc.
- Ayudantías docentes: clases, acompañamiento en actividades individuales y grupales, recuperación de aprendizajes, planificación y desarrollo de propuesta educativa en el nivel superior

Taller: "Narrativas de la formación: territorios de lo posible"
Ejes de contenidos

- ✓ Recuperación de narrativas y proyectos educativos
- ✓ Producción de saberes, recuperando, resignificando y sistematizando los aportes y trabajos desarrollados en el Institutos de Formación Docentes y las instituciones asociadas.

En este taller participarán estudiantes, docentes de instituciones asociadas y de la práctica

CUARTO AÑO

Práctica Profesional Docente IV

Cotidianeidad en las aulas: experiencias de formación

Carga horaria estudiante: 8 horas cátedra / 5 horas 20 minutos reloj semanales
Presenciales en el instituto: 02 hs cátedra / 1hs 20 min. reloj semanales.
En instituciones asociadas: 06 hs cátedra / 4hs reloj semanales

Carga horaria docente: 10 horas cátedra / 6 hs 40 min. reloj semanales

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

En la práctica docente de cuarto año, se aborda la enseñanza y los vínculos entre los sujetos del nivel. La configuración del equipo de práctica docente en el cuarto año tiene como finalidad acompañar el proceso de pensar, diseñar e implementar propuestas didácticas para el nivel, desde una perspectiva interdisciplinaria.

En coherencia con el sentido del campo en el diseño, se plantea la articulación con las unidades curriculares que especifican y dan marco conceptual a la formación.

Para iniciar este recorrido, se plantea el **seminario**: "**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 demandan el replanteo crítico de propuestas didácticas acordes a los nuevos escenarios socioculturales, políticos 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.

En un segundo momento se propone el **taller**: **"Experiencias de formación".** Está pensado como un espacio que aborde las problemáticas áulicas en su complejidad. Esto es, habilitarlo como un lugar de encuentro para problematizar las diferentes prácticas con los aportes del seminario anterior.

Consta a su vez, de distintos recorridos, que están relacionados con las actividades que irán desarrollando los estudiantes: observaciones, análisis de clases e intervenciones como ayudantías, experiencias desde la coordinación de práctica, producción de propuestas de enseñanza, elaboración de narrativas, documentación y compilación de las mismas.

Para lograr un acompañamiento integral es necesario, generar espacios parareflexionar, producir , compartir las actuaciones y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de las lectura, observaciones, análisis de la práctica docente y de los contextos específicos. También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación y en articulación efectiva.

- recuperación de los itinerarios de la Práctica
- selección de emergentes de la Práctica para el debate
- profundización bibliográfica y consulta de especialistas en las temáticas, para la elaboración de los marcos conceptuales.
- exposición, intercambio de perspectivas y debate

Incluye a los estudiantes de la Práctica, a los docentes y docentes y directivos de los Institutos, especialistas e integrantes de otras organizaciones de la comunidad.

Seminario: La cotidianeidad en las aulas
Ejes de contenidos

- El aula como una construcción histórica y social. Espacio privilegiado de la circulación y apropiación de conocimientos. La construcción de la autoridad, normas y valores.
- La evaluación como práctica compleja en la enseñanza Distintas concepciones de evaluación. Propuestas de evaluación considerando las trayectorias estudiantiles.
- Propuestas didácticas y su realización en las prácticas cotidianas.
- Diseños curriculares provinciales para la educación superior: lectura y análisis.

Taller: "Experiencias de formación"
Ejes de Contenidos

- 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)
- Producción de medios y materiales didácticos. Textos de reconstrucción critica acerca de las experiencias.
- Documentación pedagógica de experiencias en los Institutos asociados

Prácticas intensivas en los Institutos asociados:

- Planificación y desarrollo de propuesta educativa
- Otras intervenciones desde el rol de Coordinador de Práctica: trabajo conjunto orientado a la trasmisión y recuperación de conceptos, a través de propuestas con la guía del docente responsable, participar en las reuniones de articulación entre los campos de la formación y con las escuelas asociadas. Intervenciones desde el rol de Secretario Académico: desarrollo de propuestas de orientación a los ingresantes, de seguimiento a los estudiantes que promedian su carrera, colaborar en la coordinación de acciones o propuestas institucionales en beneficio de la calidad educativa, sistematización de la información recabada, participación y registro de reuniones o jornadas institucionales.
- Reconstrucción de experiencias e itinerarios: Producción de saberes, recuperando, resignificando y sistematizando los aportes y trabajos desarrollados en el Institutos de Formación Docente y las instituciones asociadas.

QUINTO AÑO

Práctica Profesional Docente V – Residencia

Carga Horaria: 10 hs. cátedras semanales / 6 horas 40 minutos horas reloj semanales.

Carga horaria docente: 12 cátedras

Régimen de cursado: anual

Marco orientador:

La Residencia tiene que ser pensada como un **proyecto pedagógico integrador** que recupera los procesos formativos desde primer año de la carrera y se comparte entre la institución formadora, las instituciones asociadas y otras organizaciones sociales.

Este momento de trabajo en el campo de la práctica requiere la focalización en una institución educativa del nivel superior. 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, diagnóstico y registro.
- 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 el nivel superior
- Proceso de reflexión, análisis y narrativa de la experiencia.

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 y el intercambio- 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, al interior de la unidad curricular de Práctica Docente V- Residencia, adopta dos formatos: seminario y taller.

Se inicia con **el taller:"Un desafío compartido: enseñar... espacios para construir y compartir propuestas pedagógicas"**, en él se abordarán las propuesta de enseñanzas: su producción y análisis. Como así también se transitarán experiencias de formación desde el rol de Secretario Académico.

El Seminario: **"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 V, el **taller**: "Reconstruyendo recorridos de formación. Apuntes para pensar la praxis de los noveles profesores", tiene como propósito principal generar instancias para compartir las experiencias que se fueron dando, socializándolas entre los estudiantes, docentes de la práctica y de las instituciones asociadas.

Taller: "Un desafío compartido: enseñar, espacios para construir y compartir propuestas pedagógicas"
Ejes de Contenidos

- Diseño de propuestas de enseñanza: proyectos, unidades didácticas, clases.
- Producción de medios y materiales didácticos.
- Intercambios entre estudiantes y profesores.
- Actividades de campo en las escuelas asociadas. Análisis de registros de clases: construcción de categorías. Escrituras pedagógicas.

Actividades en las escuelas asociadas e Institutos asociados

Residencia: planificación y desarrollo de propuestas didácticas: en las escuelas secundarias desde el rol de Asesor pedagógico u Orientador Educacional y en cátedras del nivel superior.

Seminario: **"El trabajo docente"**
Ejes de contenidos

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.

Taller: "Reconstruyendo recorridos de formación. Apuntes para pensar la praxis de los noveles profesores"
Ejes de contenidos

- Socialización de narrativas. Intercambios de narrativas de formación.
- Coloquio final integrador.

En este taller participarán estudiantes y docentes de la Práctica del Instituto de Formación Docente

Bibliografía para el Campo de la Práctica

ACHILLI, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural: los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social.* Rosario: Homo Sapiens.
---------- (2000). *Investigación y formación docente.* Rosario: Laborde.
----------(2010). *Escuela, Familia y Desigualdad Social una antropología en tiempos neoliberales.* Rosario: Laborde Editor.
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.* Universidad de Granada: Force.
BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.
CARUSO, M Y DUSSEL, I (1995). *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.* Buenos Aires: Kapelusz.
CHAVES, M. (2005). *Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea.* Ultima década N° 23. Valparaíso: CIDPA.
CORONADO, M. (2008).*Competencias sociales y convivencia.* Buenos Aires: Noveduc.
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. Buenos Aires: Noveduc.
DOJMAN, G y GARBARINI (2006). *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales.* Córdoba: Brujas.
DUBET, F. (2007). *El declive y las mutaciones de la institución.* Revista de antropología social, Volumen 16. Madrid: Universidad Complutense. ISSN 1131-558X.
DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula.* Buenos Aires: Santillana.
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. Buenos Aires: Miño y Dávila.
EDELSTEIN, G. (2012). *Formar y Formarse en la Enseñanza.* Buenos Aires: Paidós

EDELSTEIN, G., y otros. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia.* Buenos Aires: Kapelusz.
FERRY, G. (1990) *Pedagogía de la formación*. Buenos. Aires: Paidós.
FREIRE, P. (1994). *Educación y participación comunitaria*. En AA.VV: Nuevas perspectiva criticas en educación. Barcelona: Paidós.
----------(1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
---------- (2002). *Cartas a quien pretende a enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
FRIGERIO, G, POGGI, M KORINFELD, D. comp. (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela,* CEM. Buenos Aires: Noveduc.
GORE, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías*, Madrid: Morata.
GUBER, R. (2005). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Bogotá: Grupo editorial Norma.
JACKSON, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
LA BELLE, T. (1994). *Educación no formal y cambio social en América Latina.* México: Nueva Imagen.
LARROSA, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona: Laertes.
----------(2003). *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.* Madrid: Morata.
LITWIN, E. (2011). *El oficio de Enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
MANSIONE, I (2004). *Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente.* Santa Fe: Homo Sapiens.
MIGUELES, M. A. (2012). *Sentidos atribuidos a la buena enseñanza... (en escuelas en contextos de pobreza).* Paraná: Fundación la Hendija.
MORZÁN, A. (2007). *Saberes y sabores de la práctica docente. Textos y contextos.* Resistencia. Chaco: Librería La Paz.
NICASTRO, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario.: Homo Sapiens.
PIEVI, N. BRAVIN, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa* 1° ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
POPKEWITZ, T. (1990). *Profesionalización y formación del profesorado*. En: Revista *Cuadernos de Pedagogía,* N° 184.
ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
SIRVENT, M.T. (2004). *El proceso de investigación.* 2ª edición (revisada).Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
TAYLOR, S y BOGDAN, R. (1990). *La investigación cualitativa*. Buenos Aires: Paidós.
TERIGI, F. (2012). *Saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación,* VIII Foro Latinoamericano de educación. Buenos Aires: Santillana.

WAINERMAN, C. SAUTU, R. comp. (2001). *La trastienda de la investigación.* Buenos Aires: Lumiere.
ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón.* México: El colegio.

Documentos
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2006). *Lineamientos curriculares para el ciclo maternal.* Dirección de Educación inicial. Entre Ríos.
---------- (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Inicial.* Dirección de Educación Inicial. Entre Ríos
----------(2009). Documento N° 1. *Sensibilización y compromiso*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
----------(2009). Documento N° 2. *Epistemológico – Curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
----------(2009). Documento N° 3. *De lo metodológico a lo estratégico curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
----------(2009). Documento N° 4. *Evaluación.* Tomo 1, 2 y 3 .Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos*. Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional.* Entre Ríos.
----------(2011). Resolución N° 1582. *Sistema de evaluación, acreditación, calificación y promoción para los estudiantes que cursan la Educación Secundaria y sus Modalidades.* Entre Ríos.
----------(2011). *Educación Domiciliaria y Hospitalaria.* Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular de Educación Primaria*. Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular de Educación Primaria de Jóvenes y Adultos*. Entre Ríos.
----------(2014). Diseños de los Profesorados de Educación para los diferentes niveles educativos. Entre Ríos.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2004). *Núcleos de aprendizajes prioritarios*. Nivel Inicial y Primer Ciclo de la Educación General Básica. Buenos Aires.
----------(2008). *Cuadernos para el aula.* Dirección Nacional de Gestión Curricular y de Formación Docente Buenos Aires.
Entre Ríos.

EQUIPOS DE CÁTEDRA

Campo de la Práctica Profesional Docente

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	6	3	Perfil Generalista
			3	Perfil Generalista
Práctica Docente II: Educación Secundaria: Identidad y Práctica Docente	2	6	3	Perfil Generalista
			3	Perfil Generalista
Práctica Docente III: Nivel Superior: recorridos y desafíos	2	6	4	Perfil Generalista
			4	Perfil Generalista
Práctica Docente IV: Cotidianeidad en las aulas: Experiencias de Formación	2	8	5	Perfil Generalista
			5	Perfil Generalista
Práctica Docente V: Residencia	2	10	6	Perfil Generalista
			6	Perfil Generalista