Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN Nº 4798 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1787566).-

PARANÁ, 10 DIC 2015

VISTO:

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

CONSIDERANDO:

Que por el Artículo 76º de la citada Ley de Educación Nacional se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como Organismo responsable a Nivel Nacional de la formación docente en el país, entre cuyas funciones tiene la de "*Promover políticas nacionales y Lineamientos Básicos Curriculares para la Formación Docente Inicial y Continua*"(inciso d);

Que la Resolución Nº 24/07 del Consejo Federal de Educación (CFE) establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente, dejando comprendido en su Anexo I 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 9890, 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 necesarios para la formación integral de las personas, con compromiso con el contexto cultural, social, local y provincial y el fortalecimiento del sistema democrático federal.-*";

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

Que la Dirección de Educación Superior constituyó un Equipo para la elaboración del Diseño Curricular de la carrera "Profesorado de Educación Tecnológica" ya que el que se implementó hasta el presente ciclo lectivo, dispuesta por Resolución Nº 4126/11CGE debía adecuarse a la Normativa Nacional;

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 se han tenido en cuenta las "Orientaciones para la Organización pedagógica e institucional de la Educación Obligatoria", que se establecen en el Anexo I de la Resolución Nº 93/09 CFE;

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)

Que tomado conocimiento la Titular del Organismo y Vocalía interesan el dictado de la presente norma legal;

Por ello;

EL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

R E S U E L V E

ARTÍCULO 1º.- Aprobar el Diseño Curricular de la carrera "Profesorado de Educación Tecnológica" para la provincia de Entre Ríos el que como Anexo forma parte de la presente norma legal.-

ARTÍCULO 2º.- Establecer que el Diseño Curricular aprobado en el Artículo precedente comenzará a implementarse con autorización por normativa del Consejo General de Educación en los Institutos de Formación Docente de Gestión Estatal y Privada, a partir del año Académico 2016.-

RESOLUCIÓN Nº 4798 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1787566).-

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

ARTÍCULO 3º.- Registrar, comunicar, publicar en el Boletín oficial y remitir copia a: Presidencia, Vocalía, Secretaría General, Jurado de Concursos, Dirección de Educación Superior, Dirección de Educación de Gestión Privada (3 copias), Ministerio de Salud, 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.-
/DN.-
ES COPIA

Lic. PATRI[illegible]RRES
Dire[illegible]cho
Consejo General de Educación

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

Prof. JOEL W. SPIZER
VOCAL
CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

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

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 4798 C.G.E.

Expte. Grabado Nº (1787566).-



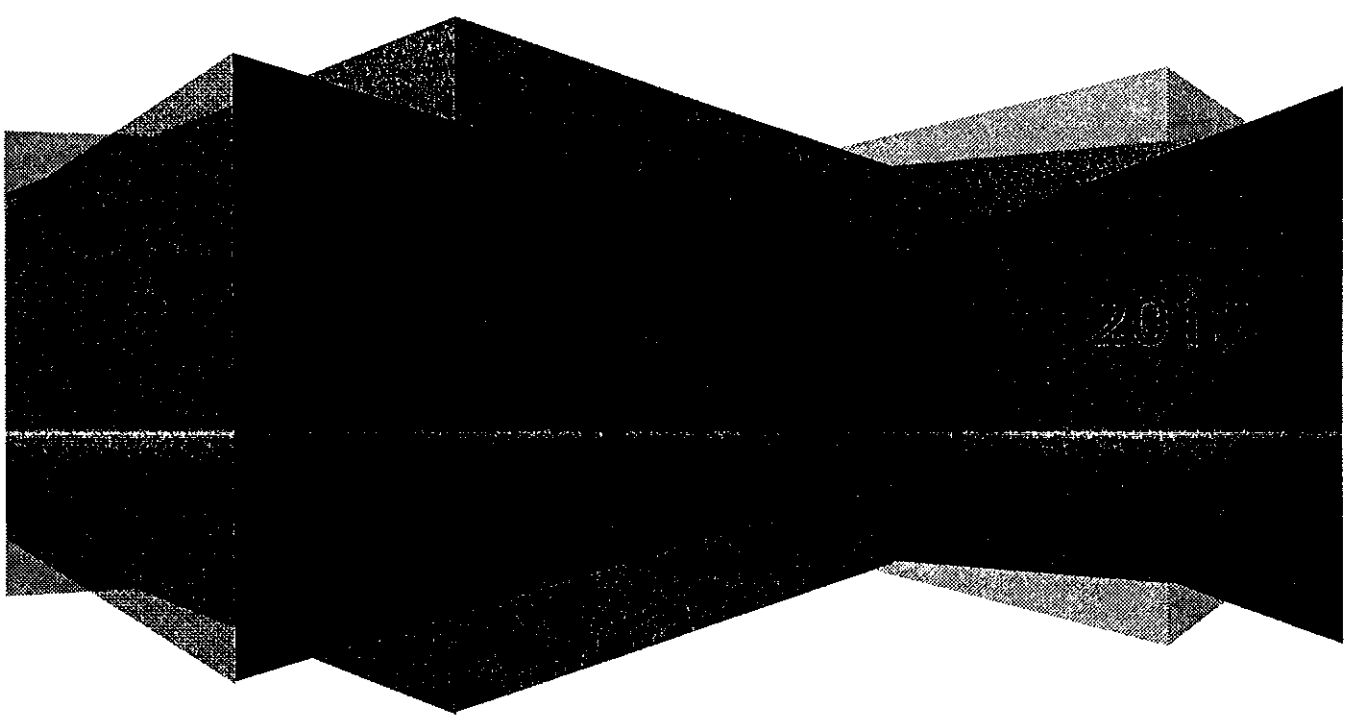
GOBIERNO DE ENTRE RÍOS

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Diseño Curricular Profesorado de Educación Tecnológica



4798

RESOLUCIÓN N° C.G.E.
Expte. Grabado N° (1787566).-

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

DIRECTOR DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Prof. Raúl Enrique Piazzentino

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

EQUIPO PROVINCIAL DE DISEÑO CURRICULAR
Licenciada Laura Patricia Lía
Profesora Superior Ana María Ramírez
Profesora Janet Cian
Profesora Romina Gallo
Profesor Christian Damián Schwarz y Magister Luis Lafferriere (Economía)
Profesora Marina Cañete y Profesora Rosa María Ramírez (Psicología)
Doctor Dante Klocker y Licenciada Janet Ruiz Díaz (Filosofía)
Profesora Claudia Caballero y Profesor Ignacio Díaz (Ciencia Política)
Licenciado Daniel Richar y Licenciada Estela Solana (Educación Tecnológica)
Profesor Daniel Jacob (Representante gremial por AGMER)

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, Nº 26206 y Nº 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 Reformada[1] 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 23/07, 24/07, 30/07 y 74/08 del Consejo Federal de Educación, el Plan Educativo Provincial 2011-2015, entre otros, se orienta al fortalecimiento de la Formación Docente Inicial a través de la actualización de los Diseños Curriculares.

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

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

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

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

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

MARCO GENERAL

En torno al concepto de currículum existe multiplicidad de debates, producciones y significados. Alicia de Alba (1998) sostiene que: *Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. (...) Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales – formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones*[2].
Comprender el currículum desde esta perspectiva, exigió habilitar tiempos y espacios para la participación y negociación, a fin de elaborar colectivamente una propuesta de diseño curricular para la formación docente que permitiera visualizar el acercamiento entre los polos de las múltiples tensiones que atraviesan el campo social y se hacen presentes en el curricular.
Este diseño curricular representa un ejercicio de fortalecimiento del sistema educativo y de la formación docente, que se proyecta al interior del currículum; construye una propuesta común que reconoce las diferencias, intentando otorgar flexibilidad sin caer en la desarticulación.
Esto implica un posicionamiento político, epistemológico y pedagógico, expresado en los acuerdos en relación a propósitos, organización y selección de unidades curriculares, contenidos, marco orientador, configuraciones didácticas para la formación docente inicial de los/las profesores/as de Educación Inicial, Primaria y Secundaria en Educación Tecnológica.
El proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular no puede ser resuelto desde un lugar ajeno a los institutos de formación docente, ya que ellos son uno de los ámbitos más importantes donde se materializa el currículum. Esto significó la participación con fuerte carácter deliberativo, la toma de decisiones a partir del diálogo crítico, habilitando la palabra y la expresión de diferentes perspectivas de los sujetos involucrados.
La construcción de lo común es posible a partir del análisis permanente de lo que une, de puntos posibles de encuentro, factibles de ser deseados y alcanzados por todos, de la consideración de las diferencias específicas y los diversos caminos que puedan recorrerse a partir de ellas, en vistas a aquello que permite identificarnos como un colectivo.
Un currículum en el cual lo común ya no significa lo mismo, sino apertura a la diversidad de experiencias humanas, que implica el debate y la promoción activa de un proyecto formativo que prepare a los estudiantes para vivir en una sociedad cada vez más plural.
La consideración de la diferencia no significa que el texto curricular explicite detalladamente contenidos, proyectos o exclusivamente situaciones particulares, sino que, de alguna manera, comprenda a todos.

[2] ALBA, A. (1998).*Curriculum, crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Pág. 75.

Entendemos este cambio curricular como propuesta que recupera los tránsitos realizados, las historias institucionales y de formación. Es fruto de consensos y disensos, resultado de la disposición para mirarse, escucharse, expresarse, comprenderse y respetarse.
La consolidación de esta construcción curricular participativa, articulada, flexible y abierta requiere también de definiciones y acciones políticas, a nivel nacional y provincial.
Las decisiones no son sencillas ni neutras, son políticas y éticas. Se han tomado desde el compromiso con la vida, la libertad, el diálogo, la educación para las sociedades democráticas participativas y sustentables, desde un conocimiento construido socialmente para fundamentar una racionalidad que permita generar nuevos vínculos y modos de organizarnos.

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

¿Por qué incluir en un diseño curricular la historia de la formación docente? Partimos del supuesto que toda práctica educativa es situada, se temporaliza, se vivencia. Está ubicada en un territorio imaginario y real, tiene memoria, sabe a decepciones y esperanzas. Aludimos en este sentido a que todo vínculo pedagógico está inmerso en proyectos, contextos e intencionalidades, que es construido por sujetos que en estos tiempos comunican la escuela con el mundo.
Asomarnos a este paisaje conceptual, nos enfoca en los propósitos de "mirar" y "mirarnos" en la génesis de una escritura curricular que admite un cruce de concepciones y perspectivas pedagógicas y disciplinares, pero que está anclada en una época, en un momento histórico, que como tal reconoce el diálogo, los intereses, las pasiones, los consensos; dinámicas que los seres humanos en tiempos breves o largos con rupturas y continuidades, con decisiones y/o alianzas, configuran intervenciones políticas.
Si revisamos las historias que dieron origen a los institutos, las mismas dan cuenta de reuniones de grupos de docentes, recolección de firmas de estudiantes, solicitudes de las comunidades de vecinos, notas y gestiones de funcionarios, que van configurando, casi en un paisaje costumbrista, el mítico expediente.
En las narraciones institucionales, hay marcas de un registro identitario que se expresa como matriz fundacional, los horarios de funcionamiento vespertinos y nocturnos que muchas veces no se demuestran en la memoria ciudadana, una matrícula mayoritaria de trabajadores y la "casa propia", que reiteradas veces se constituye en una errancia, en un vagabundeo por distintas instituciones. Estas cualidades operan, de alguna manera como resguardo y también, como una intimidad ajena, que muchas veces resta decisión y autoridad para debatir, participar e intervenir en la vida escolar y social de los pueblos y ciudades.
Pensar la historia de los institutos de formación docente para el nivel secundario en nuestra provincia, implica pensar los sucesos del sistema educativo entrerriano, así como las transformaciones curriculares operadas en el nivel, que en forma tenue o con más convicción en los últimos años, presiona sobre la institucionalidad formadora.
Las cuestiones educativas no admiten una mirada parcelada, las problemáticas y las urgencias que recorren las escuelas requieren de propuestas de trabajo que superen las fronteras de las instituciones; hacer públicas las demandas de la enseñanza no implica estigmatizar a una escuela y sus docentes como buenos o malos, sino fortalecer el circuito democrático de un

sistema formador que está en diálogo con el mundo, permeable a los desafíos que una época nueva está necesitando.

Trazar la periodicidad de la historia de la formación docente en nuestra provincia, permite reconocer procesos en los cuales el interjuego de las políticas nacionales y sus reacomodamientos en el ámbito de la provincia, traccionaron y definieron una "trama" de sentidos.

Estos trazos, y sus matices, autorizan o impugnan coordenadas históricas que se visualizan en diferentes planos: político, económico y social. Esta superficie multidimensional determina al interior del campo de la formación docente, una raíz cultural profesional que es compleja y ambigua, independientemente de la coyuntura histórica.

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

La formación docente de los profesorados de secundaria no queda exenta del movimiento normalista, no sólo porque muchos profesorados de la provincia funcionan en las Escuelas Normales, sino porque su impronta está atravesada por el discurso normalista. Esto sumado a la férrea formación disciplinar, diseñada por el positivismo, donde se escinden la formación en dos mundos irreconciliables: teoría y práctica. Esta divisoria se naturaliza en los planes curriculares de los profesorados.

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

En los matices, trazos e imágenes de nuestro devenir histórico, en 1958 los debates referidos a quienes apoyaban la laicidad de la educación y quienes sostenían la libertad de enseñanza, culmina dice Adriana Puiggrós[3] *con el dictado de la legislación educativa necesaria para facilitar el subsidio estatal al sector privado y capacitarlo para expedir títulos habilitantes en el nivel terciario.* A este hecho se suma la creación en 1960 de la Superintendencia de Enseñanza Privada. Estos acontecimientos proyectan en la provincia, la creación en la década del sesenta de varios Institutos de gestión privada que albergan profesorados de nivel secundario.

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

La última dictadura militar, acaecida entre 1976 y 1983, no solo erosionó los lazos sociales y políticos de la sociedad argentina, generó una "conciencia ciudadana" de sospecha hacia la democracia y su regreso institucional. El sector docente no quedó al margen de las

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

persecuciones y violaciones a los derechos humanos. El autoritarismo de muchas prácticas educativas en los institutos formadores es un rasgo emergente de aquel pasado.
Con el retorno de la democracia en 1983 se instaló un importante debate educativo alrededor de la necesidad de la transformación de las instituciones y las prácticas escolares afectadas durante tantos años por el control y el aislamiento.
Se generaron procesos participativos tendientes a que docentes y estudiantes alcanzaran autonomía propia y pensaran en forma crítica.
La Transformación Curricular se inició en Entre Ríos en 1986 en un grupo de escuelas de educación media como experiencia piloto; tuvo continuidad y se expandió a partir de 1987 no sólo a todas las escuelas de este nivel, sino también a escuelas primarias y a la formación docente del Nivel Superior.
Este proyecto provincial tuvo directa relación con procesos impulsados en el país a partir del retorno a la democracia, y el eje de la formación docente fue puesto en la necesidad de transformar las instituciones y prácticas escolares.
En esta etapa de innovaciones pedagógicas se puso el acento en:

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

Las reformas en la formación docente se produjeron a partir de 1988, cuando se planteó como experiencia piloto en escuelas normales la modificación del currículum a través del Proyecto Maestros de Enseñanza Básica (MEB) del que egresaron apenas dos promociones.
En la década del noventa se instaló el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), interrumpido por la reforma educativa iniciada en 1993. Como señala María Cristina Davini[4]: (...) *las dos propuestas curriculares introducen la idea de* ***diseño*** *que no sólo rompe con la tradición anterior sino que prevé diversos formatos, articulaciones, secuencias y ritmos. Adoptan la organización en áreas, integradas por módulos y talleres y la residencia docente. Ambos proyectos se colocan conceptualmente en la línea de la formación docente dirigida a la integración de la teoría y la práctica (...).*
Cabe recordar que al calor de las políticas neoliberales de esos años el Congreso Nacional sanciona en el año 1993 la Ley Federal de Educación (24195). En esta normativa se establece que las provincias deben hacerse cargo del sostenimiento económico de los institutos nacionales, ya que la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos así lo deja instituido.
En este contexto los institutos de formación docente deben estar articulados en un sistema nacional denominado Red Nacional de Formación Docente Continua (RDFC). Siguiendo a

[4]DAVINI, M. (1998). *El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza.* Propuesta educativa. N°. 19, año 9.Buenos Aires: Novedue.

Jorge Cardelli[5]: *Los Institutos de cada provincia se articulan en torno a una Cabecera Provincial y todos, a través de estas cabeceras quedan articulados a una Cabecera Nacional que es el Ministerio de Educación de la Nación. Las cabeceras provinciales están en los ministerios de educación de las provincias. Pertenecer a la Red para un instituto es una cuestión crucial porque a partir de allí puede seguir siendo legítimo el título que se está entregando.*

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

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

La sanción de la Ley de Educación Nacional (26206) en el año 2006 da un giro a las políticas de formación docente, ya que entre sus decisiones, el artículo 76 establece: *Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable (...).* Cuya función se menciona en el inciso "d" del artículo 76: *Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.* Esta regulación permite avizorar una perspectiva restituyente por parte del Estado en cuanto a las políticas para el nivel superior, que no sólo hacen hincapié en el plano curricular, sino en el acompañamiento a través de diferentes programas, proyectos y becas.

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

Otro aspecto relevante para la formación docente en Entre Ríos es la definición de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley de Educación Provincial N° 9890, como también su constitución como unidad pedagógica y organizativa destinada a los /as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.

La importancia de la obligatoriedad reside, como lo establece el Diseño para la Educación Secundaria Orientada, no sólo en la certificación del nivel, sino en lo que implican los

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

aprendizajes valiosos para la vida de estos sujetos en lo personal, social, profesional-laboral, según las nuevas demandas de la provincia, del país y de su contexto.
En estos tiempos contemporáneos nos encontramos con desafíos importantes, en este sentido, Flavia Terigi[6] dice: *La docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo, pero guarda una relación peculiar con tales saberes. Por un lado, porque transmite un saber que no produce; por otro lado, porque para poder llevar a buen término esa transmisión, produce un saber que no suele ser reconocido como tal.*
Si se reconoce que el campo educativo es de naturaleza política, la elaboración del presente diseño curricular es una oportunidad para compartir saberes entre unos y otros, docentes, alumnos, graduados y autoridades. Puede significar un lugar para colectivizar una experiencia formadora, que desde las pasiones, la militancia o la especulación teórica, nos permita en los institutos transitar genuinamente los avatares de la enseñanza.

Los profesorados de Educación Tecnológica en la provincia de Entre Ríos
En consonancia con los requerimientos de la implementación de la Educación Tecnológica en el currículum de la educación obligatoria, a finales de los años noventa, surgen las primeras experiencias de formación docente en nuestro país. La provincia de Entre Ríos fue una de las primeras jurisdicciones en abordar sistemáticamente el proceso de formación de los docentes para desempeñarse en esta nueva disciplina.
El Profesorado de Educación Tecnológica implementado en 1998 en el Instituto Sagrado Corazón de Crespo se constituyó en la primera experiencia en nuestra provincia, seguidamente y a partir de los acuerdos logrados, en relación a la propuesta curricular; en 1999, los profesorados en Disciplinas Industriales y Ciencias Agropecuarias que se dictaban en Concordia, (Instituto Superior en Disciplinas Industriales y Ciencias Agropecuarias) como en Gualeguaychú (Escuela de Educación Técnica N°2 Presbítero Colombo) y en Paraná (Profesorado de Disciplinas Industriales y Agropecuarias) modificaron su oferta formativa para implementar esta nueva carrera. Ese mismo año se inició el cursado en el Instituto Cristo Rey de la ciudad de Basavilbaso y en años posteriores en las Ciudades de Nogoyá, Feliciano Viale, Concepción de Uruguay, Gualeguay y Bovril.
En el marco de la Resolución N° 4500/99 del Consejo Federal de Educación, el Consejo General de Educación ha producido las normativas por la cual se han desarrollado las propuestas institucionales y curriculares para los Profesorados de Educación Tecnológica: Resolución N°2311/01 CGE, Res N° 1631/01 M.G.J donde establecen la estructura curricular y la titulación de Profesor en Educación Tecnológica para la EGB3 y el Nivel Polimodal. Posteriormente en el año 2009 se reúne una comisión para presentar una reforma en la cual se dicta la nueva Normativa, Resolución N° 2291/09 CGE en la que se modifica la titulación pasando a denominarse Profesor de Educación Tecnológica con incumbencias para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo provincial (nivel inicial, primario, secundario y sus orientaciones, ESJA, y modalidad Adulto).

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

Actualmente existen siete Profesorados de Educación Tecnológica dependientes del Consejo General de Educación que se implementan en las siguientes instituciones y localidades:

- Instituto Sagrado Corazón D 5 de Crespo – Departamento Paraná
- Instituto Superior en Disciplinas Industriales y Ciencias Agropecuarias – Concordia
- Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas "Ernesto A. Bavio" – Gualeguay
- Escuela de Educación Técnica N°2 "Pbro. José María Colombo" – Gualeguaychú
- Escuela Secundaria y Superior N° 7 "José Manuel Estrada" - Bovril – Departamento La Paz
- Escuela de Educación Técnica y Superior N° 1 – Nogoyá
- Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas "Mariano Moreno" – Concepción del Uruguay

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

Actualmente la formación docente de la provincia de Entre Ríos, dependiente del Consejo General de Educación, cuenta 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, 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 N° 2832/09 C.G.E, derogada y reemplazada por las Resoluciones N° 1750/11 CGE, N° 3625/12 CGE y N° 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 N° 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 N° 26877 y la Ley Provincial N° 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 N° 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 Inicial, Primaria y 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].

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

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

signada por un mundo global que interconecta pensamientos, sucesos y procesos, exigiendo un abordaje interdependiente y de contextualización múltiple.
Pensar la formación docente esreflexionar 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 Nº 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.

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

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.

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.

[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.

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].

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 IlyaPrigogine, 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

[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, RégisDebray, Jacques Hassoun: el objeto de transmisión no es preexistente al momento en que es transmitido, y se vincula con aquello que una cultura considera tan relevante que transforma en legado para las nuevas generaciones. Sin embargo, la transmisión no es mera repetición. Para que ella exista, debe configurarse en parte de la nueva identidad, debe ser tomada para ser transformada.

naturalizó la idea de que el saber no puede ser para todos, sino para los más capaces. Como dice Freire, *(...) el saber de las minorías dominantes castró el crecer de las mayorías dominadas*[13].
Son los grupos hegemónicos los que instalan modos de circulación y autorización, circuitos de control del conocimiento que regulan la creación, la imaginación, la diferencia y el debate.
Las instituciones educativas consolidaron un vínculo con el conocimiento desde la perspectiva de la acumulación propia de la ciencia clásica que reduce, fragmenta, simplifica la realidad.
Lo que se puede conocer está legitimado por la construcción de *regímenes de verdad* en el que se inscriben decisiones académicas y políticas, que desde fuera regulan el vínculo del sujeto con el conocimiento, anulando la dimensión del deseo.
La concepción foucaultiana muestra que no hay saber que se sostenga si no está avalado por algún dispositivo de poder. No hay saber sin poder. Los saberes no obtienen reconocimiento público, incluso visibilidad, si les falta poder.
Vincular conocimiento y formación docente desde una perspectiva crítica, posibilita una visión integradora que evita la reducción y disyunción del conocimiento. Se trata de comprender la relación de contradicción entre los polos desde una perspectiva dialéctica del conocimiento, superando las dicotomías para alcanzar un orden más complejo, rico y fecundo.

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.

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

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].

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.

[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

[15] CONSEJO GENERAL DE EDUCACION. (2008). *Conclusiones encuentros regionales Institutos Formación Docente,* Septiembre. Entre Ríos: Mimeo.

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

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

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

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

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

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

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

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.

---

[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.

[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.

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.

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 valuación 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 Tecnológica**

- **Duración: 4 años**

- **Condiciones de ingreso**
  Certificado de finalización y aprobación de estudios correspondientes al Nivel de Educación Secundaria.

- **Propósitos de la Formación Docente Inicial**
  - Garantizar el conocimiento pedagógico-didáctico necesario para incidir en la formación de los sujetos de la educación primaria, en sus diferentes modalidades y contextos institucionales.
  - Reflexionar y comprender las múltiples dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares, para el desarrollo de prácticas educativas transformadoras del propio sujeto, del otro y del contexto en que se actúa, dando lugar a prácticas docentes significativas.
  - Propiciar la integración entre los contenidos de las diferentes unidades curriculares de los campos de formación, posibilitando la reflexión sobre la forma de pensar la enseñanza, los modos de dialogar y ejercer la autoridad pedagógica.
  - Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía para la toma de decisiones en la participación en común, el ejercicio ético reflexivo y crítico de la docencia propiciando la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.
  - Promover la capacidad para coordinar situaciones de enseñanza de los contenidos integrando el análisis de los contextos sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico.
  - Facilitar la selección y uso de nuevas tecnologías de manera contextualizada y reflexiva.
  - Favorecer y generar el trabajo colectivo-colaborativo para la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos institucionales compartidos.
  - Analizar la complejidad del mundo actual, la particularidad de las regiones y relaciones, para generar experiencias socioeducativas situadas y superadoras desde una perspectiva socio-histórica.
  - Indagar las problemáticas del contexto educativo desde las dimensiones socioculturales, políticas, económicas y legales, asumiendo un posicionamiento y compromiso ético con la sociedad, la institución escolar y el trabajo docente.

- Comprender la vida escolar como parte de la realidad social, facilitando la construcción de la subjetividad e identidad de los sujetos en relación con sus realidades históricas, regionales, culturales y ambientales.
- Participar en la reflexión y construcción colectiva de los conocimientos, recuperando el sentido estético y complejo de la enseñanza.
- Pensar la práctica docente como un trabajo en equipo que permita elaborar y desarrollar proyectos institucionales y de intercambio con otras instituciones del contexto.
- Articular la formación inicial de profesores con la Educación Inicial, Primaria y Secundaria, fortaleciendo el vínculo con las escuelas asociadas y con otras instituciones y organizaciones sociales; reconociendo y valorando el aporte que hacen a la formación docente inicial.
- Contribuir a la construcción de marcos teórico-pedagógicos, disciplinares y didácticos que fundamenten los procesos de transmisión y constituyan referentes valiosos para interpelar, revisar y mejorar las prácticas de enseñanza.

- **Perfil del egresado**

  La construcción de un diseño curricular para la Formación Docente Inicial, nos posibilita resignificar la tarea docente, de manera tal de pensarla y concebirla como una práctica reflexiva y critica.

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

  Por lo expuesto se aspira a formar un docente con capacidad de:

- Asumirse 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 sujetos de aprendizaje 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 teóricos que lo habiliten para seguir profundizando en los diferentes campos de conocimiento.
- Seleccionar, diseñar y utilizar diversos recursos didácticos, en situaciones de enseñanza formal y no formal.
- Implementar reflexivamente los diseños curriculares del nivel de educación inicial, primaria y secundaria, vigentes en los diferentes contextos y 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 multirreferencial tanto de los aprendizajes como de la enseñanza.
- Apropiación de conocimientos y actitudes para concebir a la tecnología como una reflexión sistemática y crítica, sobre los procesos y tecnologías involucrados en la mediación técnica de las actividades humanas
- Selección, implementación y evaluación de metodologías de enseñanza y evaluación que contemplen las demandas de los distintos niveles educativos.
- Actitud crítica y flexible que le permita una evaluación continua de su tarea profesional y la incorporación de los cambios tecnológicos que demanda la acción educativa.

- **Campo ocupacional**

  El profesor de Educación Tecnológica podrá diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria en sus diferentes ciclos y modalidades; participar en la elaboración y evaluación de planes, programas y proyectos en instituciones formales y no formales.

ESTRUCTURA CURRICULAR

- **Especificaciones acerca de la estructura curricular**

Entendiendo los diseños curriculares, las propuestas formativas y el desarrollo de los mismos como objeto de análisis, reflexión y evaluación tendientes a su mejora permanente, para la revisión del Diseño del Profesorado de Educación Inicial, Primaria y Secundaria en Educación Tecnológica se ha tenido en cuenta:

- La historia de la formación docente en Entre Ríos;
- Las recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).
- Las propuestas de los institutos respecto de la necesidad de recuperar las disciplinas, la centralidad de la enseñanza como tarea específica del docente y la relevancia de formar docentes comprometidos, conscientes del carácter ético y político de su acción.
- La normativa curricular vigente a nivel nacional y provincial.
- Los aportes realizados por los institutos de formación docente en los encuentros territoriales y en el aula virtual.
- El paradigma de la complejidad que se instala ante la exigencia de formar para dar respuesta a los rasgos identitarios del tiempo histórico que atravesamos.

A partir de lo mencionado anteriormente, se organiza la carrera 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, señalamos que 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.

Atendiendo a lo anterior, hacemos hincapié en la importancia del trabajo desde la rigurosidad lógica y conceptual de las distintas disciplinas, pero también en la necesidad que éstas converjan con aquellos objetos que componen el campo de la enseñanza para permitir una lectura múltiple y compleja de los mismos.

En tal sentido, uno de los desafíos del presente diseño curricular es la generación de propuestas formativas que impliquen la planificación, desarrollo y evaluación por parte de docentes pertenecientes a los distintos campos de conocimiento, reconociendo las diversas trayectorias educativas de los estudiantes.

Cabe insistir en la necesaria convergencia en el campo de la Formación en Práctica Profesional Docente, del campo de la Formación General y de la Formación Específica. La práctica es la instancia en la que los saberes se sistematizan y, al mismo tiempo, se problematizan, por lo que resulta importante incorporar los aportes de la Investigación Educativa.

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.

Destacamos nuevamente 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.
- **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

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

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.
- **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.

[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.

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°	1.056	384	544	128	0
2°	1.120	288	704	128	0
3°	1.056	288	576	192	0
4°	992	160	512	320	0
UDI fuera de año	0	0	0	0	0
Total carrera	4.224	1.120	2.336	768	0
Porcentaje	100 %	26,52 %	55,30 %	18,18 %	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 de campo
1°	704 hs.	256 hs.	362 hs. 40 min.	85 hs. 20 min.	0
2°	744 hs. 40 min.	192 hs.	469 hs. 20 min.	85 hs. 20 min.	0
3°	704 hs.	192 hs.	384 hs.	192 hs.	0

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

Cntidad 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.
1º	10	4	5	1	0	10	0
2º	10	3	6	1	0	10	0
3º	9	3	5	1	0	9	0
4º	8	2	5	1	0	8	0
UDI fuera de año	*	*	*	*	*	*	*
Total	37	12	21	4	0	37	0

(*) A definir por los Consejos Directivos u órganos análogos de cada institución.

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

Carga horaria por año académico			Carga horaria por campo formativo Horas Cátedra – reloj						
			F. G.		F. E.		F. P. P.		UDI fuera de campo
1°	1.056	704 hs.	384	256 hs.	544	362 hs. 40 min.	128	85 hs. 20 min.	0
2°	1.120	746 hs. 40 min.	288	192 hs.	704	469 hs. 20 min.	128	85 hs. 20 min.	0
3°	1.056	704 hs.	288	192 hs.	576	384 hs.	192	128 hs.	0
4°	992	661 hs. 40 min.	160	106 hs. 40 min.	512	341 hs. 20 min.	320	213 hs. 20 min.	0
UDI fuera año	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total carrera	4.224	2.816 hs.	1.120	746 hs. 40 min.	2.336	1.557 hs. 20 min.	768	512 hs.	0
Porcentaje	100 %		26,52 %		55,30 %		18,18 %		0 %

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

4798

RESOLUCIÓN Nº C.G.E.

Expte. Grabado Nº (1787566).-

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

AÑOS	CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE	UDI FUERA DE CAMPO
1º	- Pedagogía (Asignatura, 96 hs.) - Corporeidad, juegos y lenguajes artísticos (Taller, 96 hs.) - Oralidad, lectura, escritura y TIC (Taller, 96 hs.) - Didáctica general (Asignatura, 96 hs.)	- Estudios Socio-culturales de la Tecnología (Asignatura, 96 hs.) - Procesos y Tecnologías I (Asignatura, 160 hs.) - Educación Tecnológica (Asignatura 96 hs.) - Diseño y Construcción de modelos I (Taller, 128 hs.) - Matemática (Taller, 64 hs.)	- Práctica profesional docente I: Sujetos y contextos: aproximación a la práctica educativa. (128 hs.)	
2º	- Filosofía (Asignatura, 96 hs.) - Historia social, política argentina y latinoamericana (Asignatura, 96 hs.) - Psicología de la educación (Asignatura, 96 hs.)	- Procesos y Tecnologías II (Asignatura, 160 hs.) - Didáctica de la Educación Tecnológica I (Asignatura, 96 hs.) - Sujeto de la Educación (Asignatura, 96 hs.) - Diseño y Construcción de modelos II (Taller, 128 hs.) - Física I (Taller, 96 hs.) - Estudios Socio-históricos de la Tecnología (Asignatura, 128 hs.)	- Práctica profesional docente II: Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Práctica Profesional Docente (128 hs.)	
3º	- Derechos humanos: ética y ciudadanía (Asignatura, 96 hs.) - Sociología de la educación (Asignatura, 96 hs.) - Historia de la educación argentina, (Asignatura, 96 hs.)	- Procesos y Tecnologías III (Asignatura, 160 hs.) - Procesos y Tecnologías de control, programación y robótica (Asignatura, 128 hs.) - Didáctica de la Educación Tecnológica II (Asignatura, 96 hs.) - Física II (Taller, 96 hs.) - UDI (96 hs.)	- Práctica profesional docente III: Cotidianeidad en las aulas: experiencias de formación (192 hs.)	
4º	- Análisis y organización de las instituciones educativas (Seminario 96 hs.) - Educación sexual integral (Taller, 64 hs.)	- Filosofía y Epistemología de la Tecnología (Asignatura, 96 hs.) - Procesos y Tecnologías de la información y las comunicaciones (Asignatura, 160 hs.) - Investigación y desarrollo en ciencia y tecnología (Seminario, 64 hs.) - Procesos y operaciones unitarias (Taller, 96 hs.) - UDI (96 hs.)	- Práctica profesional docente IV - Residencia: Escenas educativas y trayectorias de formación (320 hs.)	

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN Nº 4798 C.G.E.

Expte. Grabado Nº (1787566).-

CUADRO 6: PROFESORADO DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA. 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				
Unidad Curricular	HCS	HCA	Form.	HD	Unidad Curricular	HCS	HCA	Form	HD	Unidad Curricular	HCS	HCA	Form	HD	Unidad Curricular	HCS	HC A	Form.	HD
Campo de la Formación General																			
Pedagogía	3	96	Asig.	3	Filosofía	3	96	Asig.	3	Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía	3	96	Asig.	3	Análisis y Org. de las Inst. Educativas	3	96	Sem.	3
Corp., Juegos y Lenguajes Artísticos	3	96	Tall.	2 2 2	Historia social, política argentina y latinoamericana	3	96	Asig.	3	Sociología de la Educación	3	96	Asig	3	Educación Sexual Integral	2	64	Taller	2
Oral., Lectura, Escritura y Tic	3	96	Tall.	3 3	Psicología de la Educación	3	96	Asig.	3	Historia de la Educación Argentina	3	96	Asig.	3					
Didáctica Gral.	3	96	Asig.	3						—	---	—	---	---	—	---	---	—	---
THCS	12	384	——	18	THCS	9	288	——	9	THCS	9	288	-	9	THCS	5	16 0	——	5
Campo de la Formación Específica																			
Estudios Socio-culturales de la tecnología	3	96	Asig.	3	Procesos y Tecnologías II	5	160	Asig.	5	Procesos y Tecnologías III	5	160	Asi g.	5	Filosofía y Epist. de la Tecnología	3	96	Asig.	3
Procesos y Tecnologías I	5	160	Asig.	5	Didáctica de la ET I	3	96	Asig.	3	Proc. y Tec. de C., P.y Robótica	4	128	Asi g.	4	Procesos y TIC	5	16 0	Asig.	5
Educación Tecnológica	3	96	Asig.	3	Sujeto de la Educación	3	96	Asig.	3	Didáctica de la ET II	3	96	Asi g.	3	Inv. y desarrollo en ciencia y Tecnología	2	64	Asig.	2
Diseño y Cons. de modelos I	4	128	Tall.	4	Diseño y Construc. de modelos II	4	128	Taller	4	Física II	3	96	Tall er	3	Proc. y operaciones unitarias	3	96	Sem.	3
Matemática	2	64	Asig	2	Física I	3	96	Taller	3	UDI	3	96	-	3	UDI	3	96		3
					Estudios S.Hist de la Tecnología	4	128	Asig.	4										
THCS	17	448	—	17	THCS	22	704	——	22	THCS	18	576	——	18	THCS	16	51 2		16
Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente																			
Práctica P. Docente I	4	128	Práct.	3 3	Práctica P. Docente II	4	128	Práct.	3 3	Práctica P. Docente III	6	192	Prá ct	4 4	Práctica P. Docente IV	10	32 0	Práct.	5 7
THCS	4	128	—	6	THCS	4	128	---	6	THCS	6	192	---	8	THCS	10	32 0	—	12
THC	33	1056	—	41	THC	35	1120	—	37	THC	33	1056	—	35	THC	31	99 2	—	33

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

1

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

Pedagogía

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs. cátedra semanales - 2 hs. reloj semanales
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*[25].

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.

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.

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

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 escolar*. 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.

Corporeidad, juegos y lenguajes artísticos

Formato: Taller
Carga horaria para el estudiante: 3 hs. cátedra semanales – 2 hs. reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador
Roland Barthes (2009) señala que la cultura es un campo de dispersión de los lenguajes y el estallido de la llamada cultura de masas ha contribuido a profundizar su carácter heteróclito. En las sociedades actuales, todo habla. La proliferación de significantes, la irrupción de nuevas concepciones estéticas y soportes derivados del desarrollo tecnológico hacen más compleja la reflexión sobre los diferentes lenguajes.
Asumir esta complejidad sin intentar reducirla o compartimentarla requiere una reflexión sobre los modos en que organizamos y significamos nuestras sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, a través de nuestras experiencias vinculares y sociales.
Este taller se orienta, entonces, a sensibilizar a los estudiantes a partir de la experimentación con los diferentes lenguajes, a la frecuentación de diversas manifestaciones artísticas y a la

reflexión acerca de cómo los nuevos modos de producción y circulación, así como la diversidad de soportes, generan relaciones inéditas entre cuerpo, lenguaje y percepción, social e históricamente situadas. Estos procesos tienen como propósito que los estudiantes observen críticamente todas las configuraciones de movimiento y sentido socialmente valoradas, desnaturalizando las prácticas instituidas.
Es necesario desarrollar en la formación inicial una disposición lúdico motriz para la acción, expresión y comunicación que le permita a los estudiantes, a partir de sus recorridos experienciales, una comprensión de estos mismos procesos en sus prácticas pedagógicas.
El formato taller de esta unidad curricular ha de posibilitar que los diferentes lenguajes y disciplinas se integren total o parcialmente en torno a los ejes propuestos a partir de diferentes proyectos que diseñen e implementen los docentes responsables.

Ejes de contenidos

La corporeidad: biografías e identidades

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

Apertura a otros modos de comunicación y expresión

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

Prácticas pedagógicas y los distintos lenguajes

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

Bibliografía

AIZENCANG, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
ARNHEIM, R. (1962). *Arte y percepción visual. Psicología de la Visión Creadora*. Buenos Aires: Eudeba.
BLEICHMAR, S. (2009). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo*. Buenos Aires: Editorial Topía.
BOZZINI, F. y otros. (2000). *El juego y la música*. Buenos. Aires: Noveduc.
CALMELS, D. (2001). *Cuerpo y saber*. Buenos Aires: Noveduc.
CASTAÑER BALCELLS, M. Comp. (2006). *La inteligencia corporal en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
DIAZ GOMEZ. M. y GALAN, M. E. (2007). *Creatividad en educación musical*. España: Universidad de Cantabria. Fundación Marcelino Botín.

ELLIOT, E. (1998). *Educar la visión artística.* Buenos Aires: Paidós. SAICF.
FARRERAS, C. (2002). *Culturas Estéticas Contemporáneas.* Buenos Aires: Puerto de Palos.
FERNÁNDEZ, A. (2000). *Psicopedagogía en psicodrama.* Buenos Aires: Nueva Visión.
FRIGERIO, G. y DIKER, G. comp. (2007). *Educar: (sobre) impresiones estéticas.* Buenos Aires: Del Estante Editorial.
GAINZA, V. H. de ed. (1993). *La Educación Musical Frente al Futuro. Enfoques interdisciplinarios desde la Filosofía, la Sociología, la Antropología, la Psicología, la Pedagogía y la Terapia.* Buenos Aires: Guadalupe.
GIRADEZ, A. (2005). *Internet y Educación Musical.* Barcelona: Ediciones Graó.
GÓMEZ, R. (2003). *El aprendizaje de las habilidades y los esquemas motrices en el niño y el joven.* Buenos Aires: Stadium.
GRASSO, A. (2005). *Construyendo identidad corporal.* Buenos Aires: Noveduc.
GRASSO, A. y ERRAMOUSPE, B. Colab. (2005). *La corporeidad escuchada.* Buenos Aires: Noveduc.
MATOSO, E. (1996). *El cuerpo, territorio escénico.* Buenos Aires: Paidós.
NAJMANOVICH, D. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación.* Buenos Aires: Biblos.
NUN DE NEGRO, B. (2008). *Los proyectos de arte. Enfoque metodológico en la enseñanza de las artes plásticas en el sistema escolar.* Buenos Aires: Lumen.
OLIVERAS, E. (2007). *Cuestiones de arte contemporáneo.* Buenos Aires: Emecé.
----------(2009). *La metáfora en el arte: retórica y filosofía de la imagen.* (2da edición). Buenos Aires: Emecé.
RASSKIN, M. (1994). *Música Virtual.* España: ANAYA Multimedia.
ROSBACO, C.I. (2000). *El desnutrido escolar.* Rosario: Homo Sapiens.
SCHLEMENSON, S. (1995). *El aprendizaje un encuentro de sentidos.* Buenos Aires: Kapelusz.
SCHNITMAN, F. D. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.* Buenos Aires: Paidós.
SIMMEL, G. (2003). *Estudios psicológicos y etnológicos sobre música.* Buenos Aires: Graó.
SKLIAR, C y TELLEZ, M. (2008).*Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia.* Buenos Aires: Noveduc.

Oralidad, lectura, escritura y TIC

Formato: Taller
Carga horaria para el estudiante: 3 hs. cátedra semanales - 2 hs. 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 y producción de los discursos.

El ámbito de la Educación Superior no es una excepción: hay prácticas de lenguaje y pensamiento que le son propias, modos instituidos de circulación de la palabra, de validación de la misma, condiciones de producción y socialización de los 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. El Nivel Superior no puede desconocer que algunas de las tareas cognitivas relacionadas con esos procesos son específicas del mismo, y sólo en ese ámbito pueden ser aprendidas. Tampoco puede desconocer que las TIC y los nuevos soportes textuales han modificado sustancialmente los modos de cognición y las condiciones de producción, circulación y recepción de los textos.

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

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

Reconocer la centralidad del conocimiento y la información en nuestra sociedad es asumir que estas 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 permiten nuevos modos de apropiación, construcción, socialización y trabajo con el conocimiento, y ésta es la potencialidad que se busca desarrollar en este taller.

De este modo, podemos afirmar que las actividades relacionadas con la lectura y la escritura, y con las prácticas discursivas pueden ser pensadas como *estrategias de aprendizaje* centradas en las acciones cognitivas que implican. Desde esta perspectiva, el trabajo del taller se orientará 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

Ejes de contenidos
Alfabetización académica
Lectura y escritura como prácticas académicas y ejercicio intelectual. La complejidad de los textos académicos y la necesidad de una enseñanza explícita. Protocolos de lecturas exigidos en cada carrera. El trabajo intelectual a partir de los borradores de escritura. La selección y precisión léxica.
Lectura y escritura de diversos textos académicos (informes, artículos de divulgación científica, ensayos, monografías, etc.). Rasgos formales de su escritura. Secuencias textuales expositivas, explicativas y argumentativas. Formas explícitas de razonamiento. Protocolos de presentación de los trabajos escritos. La importancia de citar las fuentes bibliográficas. Normas actualizadas APA.

La construcción formal de la oralidad en el ámbito académico
Las prácticas discursivas y sus características en diversos contextos comunicativos. Elementos lingüísticos y paralingüísticos. 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).

Los géneros discursivos digitales y la mediación tecnológica del conocimiento
Las TIC como nuevos soportes en el proceso de circulación, consumo y producción de diversos tipos de información. La construcción de subjetividades dentro de la realidad virtual. 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.

Bibliografía
ALFONSO GUTIÉRREZ, M. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas.* Barcelona: Gedisa.

ALVARADO, M. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura.* Buenos Aires: FLACSO Manantial.
ARNOUX, E. y otros (2002). *La lectura y la escritura en la Universidad.* Buenos Aires: Eudeba.
ARNOUX, E. y otros. (1999). *Talleres de lectura y escritura.* Buenos Aires: Eudeba.
BAS A. y otros. (2001).*Escribir: apuntes sobre una práctica.* Buenos Aires: Eudeba.
BLANCHE - BENVENISTE, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura.* Barcelona: Gedisa.
BOMBINI, G. (2006). "*Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural*". En *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información.* Buenos Aires: Gránica.
CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: FCE.
CASSANY, D. (2003). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Paidós.
----------. (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula.* Barcelona: Paidós.
----------(2012). *En-línea. Leer y escribir en la red.* Barcelona: Anagrama.
----------(2012). "La metamorfosis digital: cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red", en Goldin, D. y otros (coord.): Las TIC en la escuela. Nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. México: Océano.
CASTELLS, M. (2005). *La era de la información (Volumen 1) en Economía, sociedad y* cultura. *La sociedad en red.* Madrid: Colección Libros singulares.
CAVALLO, G. y CHARTIER, R. Comp. (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental.* Buenos Aires: Taurus.
CHARTIER, R. (1997). *Pluma de ganso, libro de letras, ojo de viajero.* México: Universidad Iberoamericana.
FERNÁNDEZ BRAVO, Á. 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.
HUERGO, J. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática. Intersecciones.* Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. CACE.
JENKINS, H. (2006). *Lacultura de la convergencia de los medios de comunicación.* Barcelona: Paidós.
LARROSA, J. (1996). *La experiencia de la lectura.* Barcelona: Laertes.
MILIAN M. y CAMPS, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura.* Rosario: Homo Sapiens.
ONG, W. (1987). *Oralidad y escritura, tecnología de la palabra.* México: FCE.

PETRUCCI, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad.* Barcelona: Gedisa.
PISCITELLI, A. (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.
R.A.E. (2009). *Nueva gramática de la lengua española.* Madrid: Espasa Calpe. Selección de páginas.
SÁNCHEZ LOBATO, J. (2007). *Saber escribir.* Buenos Aires: Aguilar.
ZAMUDIO, B. y ATORRESI, A. (2000). *La explicación.* Buenos Aires: Eudeba.

Didáctica general

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs. cátedra semanales - 2 hs. 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, 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*[26].

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.

[26] 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. Tradiciones en la configuración disciplinar. Problematización del campo de la Didáctica: relaciones y tensiones. El lugar de los sujetos, las prácticas y la escuela.

Currículum como texto y contexto donde se desarrolla la enseñanza

Conceptualizaciones de currículum. Historización del campo del currículum. Enfoques teóricos actuales. Dimensiones políticas, sociales, filosóficas, pedagógicas, culturales, históricas y económicas del currículum. Construcción y desarrollo curricular: sujetos, procesos, debates y tensiones. Diseños Curriculares y proyectos educativos. Contrato didáctico y transposición didáctica. Agenda pedagógica. Evaluación y trayectorias escolares.

Configuraciones didácticas y práctica docente

Relación didáctica–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.

El problema del conocimiento en la escuela. La transposición didáctica y la vigilancia epistemológica. La perspectiva de la complejidad. Proceso de construcción metodológica. Propuestas didácticas: Selección y organización de contenidos, articulación entre estrategias, contenidos, intencionalidades educativas e intereses de los estudiantes de la formación docente.

La 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

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.

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.

DIAZ BARRIGA, A. (1991). *Didáctica, aportes para una polémica.* Capítulo 1: *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: Editorial 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.
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.

SEGUNDO AÑO

Filosofía

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

Marco orientador

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

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

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

Las propuestas pedagógicas deberán asegurar el tratamiento interdisciplinario y contextualizado de los conocimientos de filosofía, y de esta manera articular conocimientos filosóficos con diferentes contenidos y modos discursivos en las ciencias naturales, humanas, en las artes y en otras producciones culturales: *La filosofía puede cooperar decisivamente en el trabajo de articulación de los diversos sistemas teóricos y conceptuales curriculares*[27].

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.

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

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.

Historia social y política argentina y latinoamericana

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs. cátedra semanales – 2 hs. 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, apelaremos 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 excusión 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.
----------(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 las 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 Editores.
ZANATTA, L. (2010). *Historia de América Latina. Desde la colonia al siglo XXI.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Psicología de la educación

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs. cátedra semanales - 2hs reloj 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).
Asimismo, en Educación Tecnológica, el estudio de los modos de razonamiento y de actuación en relación a la acción técnica constituye en términos psicológicos un aporte a la comprensión del modo en que los sujetos construyen el conocimiento tecnológico tanto en ámbitos escolares como en la vida cotidiana y constituye un aporte sustancial para el diseño de la enseñanza.
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
Reconstrucción del campo disciplinar
Aproximación a la Psicología de la Educación como campo disciplinar. Relaciones entre Ciencia, Psicología y Educación. Características propias de la investigación y la producción de conocimiento en Psicología de la Educación.

Sujetos y aprendizajes: aportes de los enfoques psico- socio-educativos
Los enfoques Conductista; Cognitivo; Constructivista; Socio-Histórico y Psicoanalítico desde las concepciones de ciencia, sujeto, aprendizaje, mente y educación que en ellos se presentan. Relaciones entre aprendizaje escolar y desarrollo.

El constructivismo psicológico y campos conexos como teorías psicológicas de la innovación técnica.
La construcción del razonamiento técnico: De los programas de acción filogenéticos a los programas construidos desarrollados a través de procesos socio-culturales. Los aspectos

estructural y funcional de los esquemas. Las microgénesis cognitivas. La creación de procedimientos como secuencias de acciones orientadas a fines. Teleonomía, axiología y causalidad. Los procesos de redescripción representacional, metacognición y el razonamiento por analogía.

El aprendizaje en la era digital

El sujeto que aprende en la sociedad del conocimiento. 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

AISENSON, D., CASTORINA, J. A., ELICHIRY, N., LENZI, A., 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.* Argentina: 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.

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. Universidad de Barcelona, Barcelona.

COLL, C. y MONEREO, C. (2008) *Psicología de la educación virtual.* España: Morata.

COPE, B. y KALANTZIS, M. (2009) *Aprendizaje ubicuo.* Grupo Nodos Ele.

DELOACHE, J. S. y BROWN, A. L. (1987). La temprana aparición de las habilidades de planificación en los niños. En J. Bruner y H. Haste. La elaboración del sentido. Barcelona: Paidós.

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.

INHELDER, B. Y CELLÉRIER, G. (1992). Los caminos del descubrimiento en el niño. Barcelona: Paidós.

KARMILOFF-SMITH, A. (1992). Más allá de la modularidad. Madrid: Alianza.

MATEOS, M. (2001). Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique.

MILERYAN, E. A. (1960). Características psicológicas de la transferencia de capacidades técnicas en los estudiantes de escuelas superiores. En A. R. Luria; A. N. Leontiev y L.

MOUNOUD, P. (1970). La estructuración del instrumento en el niño. Buenos Aires: Glem.

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.
RICHART, R; CHURCH, M. y MORRISON, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Argentina*: Paidós.
RODRÍGUEZ DE FRAGA, A. (1994*). Educación tecnológica (se ofrece), espacio en el aula (se busca).* Buenos Aires: Aique.
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 EducationalResearch. Vol 20. N° 3. Abril 1991.
SCHLEMENSON, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos.* Buenos Aires: Kapelusz.
SIEMENS, G. (2004). Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital.
VIGOTSKY L. (2012). *Pensamiento y Habla.* Buenos Aires: Colihue.
----------(2015). Psicología y pedagogía. Madrid: Akal.
WERTSCH, J. (1998) *La mente en acción.* Buenos aires: Aique.
---------- (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.

Documentos

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. (2014) *Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Tecnológica.* Buenos Aires.

TERCER AÑO

Derechos humanos: ética y ciudadanía

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

Marco orientador
Abordar el tema de los derechos humanos resulta imprescindible en la agenda escolar; ya que la formación de ciudadanos y de ciudadanas impone un sólido conocimiento de este problema.
Resulta ineludible vincular los derechos humanos y el Estado; es en ese territorio que gozamos o somos privados de los derechos que éste crea y anula en distintos periodos históricos y a través de distintas políticas. Aparece así la relación entre derechos humanos y la noción de vida, verdad, política, derecho (ley escrita, palabra que crea, representa, defiende desde lo simbólico aquello que creó).
Es la experiencia de los pueblos la que impone incorporar al currículum estos conocimientos que tienen que ver con cuidar y proteger la dignidad humana. Es necesario reconocer el lugar especial que han tenido los derechos humanos en nuestra provincia como así también comprender el escenario histórico y social que les dieron lugar. Brindar los elementos políticos, epistemológicos y axiológicos que posibiliten la asunción de una ciudadanía plena, responsable y permitan crear, seleccionar e implementar estrategias metodológicas que garanticen la vigencia, defensa y promoción de todos y cada uno de los derechos humanos.
Este espacio no se limita a responder al aspecto didáctico del curriculum, sino que busca construir colectivamente, mediante acciones cotidianas que conjugan aspectos políticos, sociales y éticos, la práctica docente entendida como práctica social.
Desde esta perspectiva es fundamental trabajar esta unidad curricular recurriendo a la multiplicidad de medios que posibiliten interpretar la realidad para comprenderla y debatirla desde una mirada crítica.

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

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

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

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

Bibliografía

ABRAHAM, T. y otros, (1995). *Batallas éticas*. 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, M. (1975). *La microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

---------- (1983). *El discurso del poder*. México: Ediciones Folios.

----------(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.

---------- (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: Editorial 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. (2000). *La construcción de uno mismo. La moral estética.* Buenos Aires: Perfil.

---------- (2005). *Antimanual de filosofía. Lecciones socráticas y alternativas*. Madrid: Edad Ensayo.

---------- (2007). *La potencia de existir. Manifiesto hedonista*. 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 de la Nación Argentina
Constitución de la Provincia de Entre Ríos
Declaración Universal de los Derechos Humanos
Ley Nacional Nº 25633/02

Sociología de la educación

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

Marco orientador
El trabajo docente es una práctica social enmarcada en una institución escolar, configurada por culturas, normas, historias, juegos de poder y atravesada por problemáticas familiares, socio-políticas y ambientales, y donde la tarea formativa está orientada hacia las nuevas generaciones.
En el marco de este contexto social y político, la comprensión de las teorías sobre la relación educación y sociedad, sus contextos de producción y 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 profundas transformaciones políticas, económicas y socio culturales y 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: recorridos por las transformaciones históricas, 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
Las teorías de la Reproducción social y el lugar de la escuela. 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.
Trabajo docente e identidad. 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. Subjetividades. Relación de los cuerpos con el poder, la norma, los códigos, los sentimientos, la autonomía.

Bibliografía
ALTHUSSER, L. (1971). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Madrid: Anagrama.
ARROYO, M. (2000). Educación en tiempos de exclusión. En Gentili y Frigottocomp.*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 StudiesAsociation), 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.

Historia de la educación argentina

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

Marco orientador
La formación docente es una formación profesional que puede pensarse como un proceso reflexivo, entendido en un doble sentido. Por un lado, con la necesidad de generar en los sujetos involucrados un compromiso de activa reflexión acerca de sus prácticas y de los postulados teóricos subyacentes: lineamientos socio-políticos, concepciones pedagógicas, referentes filosóficos que demarcan la noción de sujeto que se nos impone. Por otro lado, despertar una actitud de búsqueda personal y colectiva que permita desarrollar estrategias y modalidades aplicables a la resolución de las contingencias previsibles de toda praxis.
En las trayectorias formativas de los futuros docentes la comprensión de las identidades, prácticas e ideas sobre la enseñanza, de las relaciones entre sociedad, Estado y educación a la luz de los desarrollos históricos, sociales y políticos es fundamental para analizar el presente e imaginar posibles futuros.
Desde la perspectiva histórica se plantea la comprensión de la educación como producto de múltiples producciones, relaciones, expectativas y conflictos. 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 productor de cultura.
Desde la perspectiva política y social se analiza el rol del Estado en la configuración de los sistemas educativos y de las políticas de formación docente, las normativas como construcciones históricas vinculadas a procesos institucionales, ideológicos y sociales.

Ejes de contenidos[28]
Orígenes del sistema de educación pública en el siglo XIX
Proyectos educacionales, instituciones, actores e ideas pedagógicas. Las experiencias institucionales y los modelos extranjeros.

Consolidación del sistema de instrucción pública
Construcción del Estado y educación pública. Legislación y creación de instituciones. La profesionalización de la docencia. Las reformas legales y pedagógicas. La educación como política social. Las instituciones educativas frente a la política. Desarrollo económico y expansión educacional.

El estancamiento de la educación

[28] La organización de los ejes de contenido contó con la colaboración del Dr. AdrianAscolani.

Semidemocracia y educación. Los gobiernos dictatoriales. Experiencias de educación popular.

Las reformas educativas recientes
Neoliberalismo y educación. La Ley Nacional de Educación N° 26206: expansión y obligatoriedad. Ley de Educación Provincial Nº 9890.

Bibliografía
ASCOLANI, A., "Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación argentina", en revista *Educação*, PontifíciaUniversidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, ISSN 1981-2582, v. 35, n. 1, p. 42-53.
http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/10365
------, "Espiritualismo pedagógico, antipositivismo e historiografía en los manuales de Historia de la Educación (Argentina, 1946-1962)", en Gondra, José y Silva, José Claudio, *Historia da Educação na America Latina: Ensinar e Escrever*, Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011 ISBN 978-85-7511-204-5, pp. 15-37.
------, "La fuerza ¿derecho de las bestias o de la razón? Ciudadanía restringida y educación en Argentina (1955-1958)", en *Anuario de Historia de la Educación*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, nº 3, ISBN 987-43-3931-4, 2000/2001, Buenos Aires, Argentina, 2001, Págs. 113-137.
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 Nº 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, Escuela Marina Vilte, CTERA, Buenos Aires.
FURLONG, G. (1969). *Historia social y cultural del Río de la Plata* (1536-1810). Buenos Aires: Tipográfica Editora Argentina.
GVIRTZ, S. (1991). *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
KAUFMANN, C. y DOVAL, D. (1997). *Una Pedagogía de la Renuncia. Elperennialismo 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. DUSSEL, I. y CARUSO M. (2001). *La Escuela como Maquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la Modernidad.* Buenos Aires: Paidós.
PINEAU, P. (2005). *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar.* Buenos Aires: Paidós.
PUIGGROS, A. (1997). *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo.* Buenos Aires: Galerna.
PUIGGROS, A. Comp. (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Editorial Galerna. Buenos Aires.
----------(1993). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo. (1945-1955)*Tomo VI. Buenos Aires: Galerna.
PLOTKIN, M. (2007). *Mañana es San Perón.* Buenos Aires: Eduntref.
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.

CUARTO AÑO

Análisis y organización de las instituciones educativas

Formato: Seminario
Carga horaria semanal: 3hs. cátedra semanales - 2 hs. reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

La presencia de esta unidad curricular en el campo de la formación general tiene como propósito profundizar, recuperar y articular contenidos desarrollados en los tres campos: de la formación general, de la formación específica y de la formación en la práctica profesional. En él se pretende promover el análisis de la institución educativa como objeto de conocimiento complejo y específico, favoreciendo la construcción de un conocimiento crítico y problematizador; brindando aportes teóricos 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. Asimismo, tiene como propósitos 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 para favorecer el análisis e interpretación de las instituciones educativas, en un contexto de crisis superando el reduccionismo de las concepciones administrativas y empresariales.
Por su formato de seminario, es un espacio teórico en el que confluyen instancias de sensibilización, problematización y producción. Se recuperan experiencias, entendidas como acciones de formación que posibilitan pensar la futura inserción laboral en diferentes contextos y dinámicas institucionales, con diversidad de sujetos, normativas y problemáticas.

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

La función social de las instituciones de Educación Inicial, Primaria y 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. Dimensiones para pensar la institución. Vinculación entre la escuela y el entramado social en el que se inscribe.

Organización y democratización del currículum
El Proyecto Formativo Institucional como construcción colectiva. Características específicas de su función. Gestión Educativa: diferentes enfoques. Definiciones, educativas y políticas acordes al nivel. Evaluación de los procesos institucionales y sus estrategias.
Relación entre modos de organización, currículum y condiciones laborales: Identidad laboral y sindical del trabajo docente: entre mandatos fundacionales y nuevas interpelaciones. Contexto histórico político y auto percepción docente. Modos de subjetivación. Mitos: maestro apóstol, especialista, eternamente joven, jardinera feliz, segunda mamá, disciplinado/a, participativo/a, profesional, trabajador/a. El sindicato como lugar de construcción de proyectos colectivos y de nuevos sentidos: luchas docentes, modos de resistencias, logros, deudas y ausencias.

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. Buenos Aires: Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO.

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.
DOMÉNECH, J. (1997). *La Organización del espacio y del tiempo en el centro educativo.* Barcelona: Graó.
ENRIQUEZ, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Buenos Aires:* Noveduc. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
EZPELETA, J. (1991). *Escuela y maestros: Condiciones del trabajo docente en Argentina.* Buenos Aires: CEAL.
FERNANDEZ, L. M. (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en Situaciones críticas.* Buenos Aires: Paidós.
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.; POGGI, M. y KORINFELD, D. (Comps). (1999). *Construyendo sobre el interior de la escuela.* C.E.M. Buenos Aires: Noveduc.
GAIRIN SALLÁN, J. (1994). *Los conflictos. En cuaderno de Pedagogía.* N° 222.
GARAY, L. (1996). *La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y Reflexiones.* En BUTELMAN I. (Comp). Pensando las Instituciones. Buenos Aires: Paidós.
HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Madrid: Morata.
LANDREANI, N. (2000): "Alienación y trabajo docente en la educación neoconservadora" LASA (Latin American StudiesAsociation), Miami. EE UU
NICASTRO, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido.* Rosario: Homo Sapiens.
PENNAC, D. (2009). *Mal de escuela.* Francia: Debolsillo.
SAN FABIÁN MAROTTO, J. L. (1994). *La Participación. En cuadernos de Pedagogía* N° 222.
SANTOS GUERRA, M A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares.* Madrid: Akal.
VÁZQUEZ, S. (1996). *De gestiones, demandas e instituciones.* Artículo en Revista Buenos Aires: Serie Movimiento Pedagógico N° 4; CTERA.

Educación sexual integral

Formato: Taller
Carga horaria: 2 hs. cátedra semanales - 1 h 20 min. 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.

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

[29] La política provincial se enmarca en las leyes Nacionales: Nº 23849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Nº 25673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Nº 26061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación; Nº 26150, de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral; ley Nº 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 Nº 25673 del año 2002; y promulga la ley Nº 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 Nº 0550/06 del CGE. Además de las normativas antes citadas, cabe agregar ley de matrimonio igualitario Nº 26618/10 y ley de identidad de género Nº 26743/12.

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 la Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

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. (2004). *Historia de la sexualidad.* Tomo 2: el uso de los placeres. Buenos Aires: Siglo XXI.2ª reimpresión.
----------(2006). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
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, Nº 11.
VILLA, A. (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación.* Buenos Aires: Noveduc.

Leyes y documentos
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2005/6/7). *Educación sexual en el sistema educativo entrerriano. Marco orientador. Programa de Educación Sexual Escolar.* Paraná, Entre Ríos.
----------(2006). Resolución Provincial Nº 0550. Programa de Educación Sexual Escolar.
LEY Nº 23849 .Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño.

LEY NACIONAL Nº 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires.
LEY NACIONAL Nº 25673. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Buenos Aires.
LEY Nº 9501/03 provincia de Entre Ríos
LEY NACIONAL DE MATRIMONIO IGUALITARIO Nº 26618/10.
LEY NACIONAL DE IDENTIDAD DE GÉNERO Nº 26743/12.

- **Campo de la Formación Específica**

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

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 adolescentes, jóvenes y adultos que éstos formarán.
Esta centralidad obedece a que consideramos el conocimiento desde el sujeto como productor y creemos que es necesario volver la mirada a algunas tradiciones que la racionalidad logocéntrica excluyó.
En segundo lugar proponemos pensar la problemática del objeto de estudio de cada una de las disciplinas que forman el campo desde una perspectiva histórica que incluya la reflexión epistemológica, para comprender cómo cada una de las matrices disciplinares explica, interpreta y describe de un modo diferente al sujeto, a la sociedad y al ambiente.
En tercer lugar será necesario definir las características de la producción del conocimiento social, y el lugar que ocupa en esta reflexión la noción de experiencia, en torno a la que articulamos la relación entre el sujeto, los otros, y el mundo.
También es necesario reconocer los marcos de producción y las tradiciones de disciplinas y conceptos que nos permitan pensar nuestros procesos sociales, ya que los contextos de producción son parte del objeto.
Si consideramos que la construcción del objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas tiene fuertes implicaciones epistemológicas y que en ella subyace una serie de presupuestos teóricos, es necesario pensar que la didáctica específica debe guardar coherencia con esos planteos y evitar la descontextualización de los contenidos seleccionados.
Todo debate acerca de la didáctica termina por remontarse al *para qué* de este saber. La superación de los límites que supone el modelo didáctico desprendido de un modelo de conocimiento de orientación positivista conduce a una puesta en evidencia del compromiso

ideológico de aquellos contenidos que enseñamos, y el modo en que los presentamos. Las ciencias constituyen un saber demasiado relevante para la autocomprensión del hombre y su entorno, y demasiado importante en la habilitación de nuestros alumnos para sentirse parte activa de la sociedad, como para dejar de apreciar el efecto que provocan los modos de constituirse su discurso y crear efecto de verdad.
Por eso sostenemos que las disciplinas científicas deberían presentarse como un discurso abierto a recibir el aporte de sentidos y significaciones diversas, que enriquezcan la perspectiva de las acciones humanas. Esto requiere que en todas las materias de la formación específica se involucre la reflexión acerca de los usos de la lengua, las características de los textos, los posicionamientos discursivos, y los modos de construir sentidos propios de cada una de ellas. Es el aporte que una reflexión acerca del entramado discursivo de las ciencias puede hacer a la didáctica actual.

Consideraciones acerca del Campo Específico del Profesorado de Educación Tecnológica.

La Educación Tecnológica forma parte de las preocupaciones actuales en los sistemas educativos; en nuestro país la Educación Tecnológica se incorpora formalmente a la educación general en el año 1989, con el proyecto denominado *Ciclo Básico General*, en un grupo piloto de escuelas secundarias de todo el país. Esta nueva disciplina escolar se consolida y extiende a todo el sistema educativo con la promulgación de la Ley Federal de Educación N°. 24.195 que establece su incorporación como parte de los Contenidos Básicos Comunes a desarrollarse en todas las escuelas del país.
La Argentina de este modo se suma a un conjunto importante de países que consideran la necesidad de incluir un área que se ocupe del desarrollo del conocimiento tecnológico, como requisito primordial para el desarrollo de la sociedad y el ejercicio de la ciudadanía en este tiempo histórico.
En este sentido la Educación Tecnológica reconoce antecedentes en la historia del curriculum, desde diferentes enfoques los saberes tecnológicos han sido parte de la propuesta educativa, con la huella de la cosmovisión cada época, estas perspectivas dieron como resultado una forma de existencia particular de los saberes tecnológicos en el currículum de la educación general.
Un de estas perspectivas es la que considera a estos saberes como un conjunto de procedimientos orientados a la concreción de una finalidad práctica por lo tanto carentes de un corpus teórico; esta perspectiva dio lugar a la configuración de materias o asignaturas vinculadas a la construcción de objetos y el desarrollo de habilidades para la vida cotidiana o el desempeño laboral, como las actividades prácticas, las manualidades, o los talleres.
Otra perspectiva es la que considera a la tecnología como una aplicación de los conocimientos científicos, que dio lugar al desarrollo de espacios vinculados a la observación de fenómenos o principios en los artefactos.
Estas diferentes miradas sobre el conocimiento tecnológico surgen a partir de la controversia de significados entre Técnica y Tecnología, Rodríguez de Fraga (1996) sostiene "*Desde esta concepción, la técnica (en singular) quedaría caracterizada por la naturaleza empírica de los saberes que pone en juego, por el empleo del procedimiento del ensayo y error y por la*

imposibilidad de encontrar entre las numerosas técnicas (en plural) un denominador conceptual común que permita reflexionar sobre ellas. En contraste, la tecnología se vincularía a la aplicación del conocimiento científico a la resolución de problemas y al proceso de producción de tecnologías basado en procesos racionales de diseño". Esta controversia en torno a los fundamentos epistemológicos del àrea de conocimiento, se vio reflejada en los primeros años de implementación de la Educación Tecnológica, a partir de recuperar la producción académica de los últimos años, el proceso de construcción de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) permitió clarificar el sentido y los propósitos del área para organizar conceptualmente el objeto de conocimiento de la disciplina; que se caracteriza por la conformación de un cuerpo de saberes que se organizan en torno al enfoque socio-técnico y se estructuran en base a un conjunto de categorías teóricas que permiten estudiar a la tecnología como parte del entramado social, económico y cultural de cada época. De este modo se reconoce a la Tecnología como una ciencia humana que se ocupa de la reflexión sistemática sobre las técnicas en toda la complejidad que supone considerarla como parte de la cultura.

Desde esta perspectiva el objeto de estudio de la Educación Tecnológica para los niveles Inicial, Primario y Secundario se caracteriza por la búsqueda del conjunto de conocimientos invariantes de este modo el reconocimiento de las operaciones en diferentes procesos, las funciones en los medios técnicos y las formas en que esas operaciones y funciones presentan cambios y continuidades a través del tiempo o en diferentes contextos, constituyen conceptos relevantes dentro del campo. Otro aspecto que adquiere centralidad en esta propuesta es el estudio del cambio técnico, a partir del proceso de tecnificación que centra su atención en las lógicas por las cuales los artefactos han incorporado, de manera progresiva, un conjunto de funciones anteriormente privativas de las personas, aumentando progresivamente su complejidad.

La definición de los contenidos educativos del área se organizan en torno a tres ejes: Procesos Tecnológicos, Medios Técnicos y Reflexión sobre la Tecnología a partir de las categorías de cambio, continuidad y diversidad, que constituyen las referencias para la producción del campo de formación específica de este diseño. Asimismo la identificación precisa de las necesidades formativas para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles educativos y posteriormente hizo necesaria la definición de organizadores, que atiendan las diferentes dimensiones disciplinares, a partir de los cuales se organizaron y secuenciaron la Unidades Curriculares:

Estudios sociales sobre la Tecnología: promueve el abordaje de un conjunto de producciones de diversos campos de conocimiento como la Antropología, la Sociología, la Historia, la Filosofía y la Economía para posibilitar el reconocimiento de los fundamentos del enfoque socio-técnico de la disciplina.

Procesos y Tecnologías: La Educación Tecnológica es una disciplina que se nutre de diferentes enfoques que permiten el estudio de las actividades humanas mediadas por tecnologías, de este modo se consideran a la acciones tecnológicas como parte de procesos sobre la materia, la energía y la información orientados en base a finalidades definidas intencionalmente y los medios técnicos se constituyen en las mediaciones necesarios para su

concreción. Este organizador tiene una centralidad epistemológica por lo adquiere preponderancia en dentro de la formación específica.
Didáctico curricular: En este marco, el análisis, el tratamiento y la construcción del corpus didáctico del espacio. Su enseñanza debe atender aspectos cognitivos, disciplinares y socio-culturales respecto al sujeto que aprende. De esta manera, los contenidos, su contextualización, las consideraciones respecto al sujeto aprendiente y las configuraciones didácticas, constituyen una matriz congruente de intervención en el marco de la enseñanza de la Educación Tecnológica.
Diseño: Como categoría que atraviesa a todas las tecnologías, permite el abordaje de los procesos de creación lo artificial, sus modos de representación y organización como también sus lógicas y particularidades.
Ciencias Naturales y exactas: Este eje se refiere a la causalidad científica, de carácter teórico experimental y también propone la dimensión teleónomica funcional para articularse con las unidades del eje "Procesos y tecnologías".
Las lógicas y los criterios disciplinares utilizados para la definición del campo de la formación específica, reconocen la centralidad que adquiere cada docente y cada profesorado en el proceso de definición del currículo que se concreta en las aulas, por lo que esta propuesta se presenta como marco para las acciones de reflexión permanente sobre propósitos y finalidades formativas, para el análisis de formatos y contenidos, la recuperación experiencias, la investigación educativa, el desarrollo de las innovaciones que contemplen la integración y contextualización de los saberes implicados[30].

PRIMER AÑO

Estudios socio culturales de la tecnología

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs. cátedra semanales – 2 hs. reloj semanales.
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador
En esta unidad curricular destinada al abordaje de la tecnología como parte del entramado sociocultural en cada época y lugar, se recurre a los aportes de la Antropología de las técnicas y la etnografía de los oficios.
La antropología de las técnicas brinda a través de los estudios referidos al dominio de la psicología histórico-cultural y a algunas teorías socio-antropológicas modernas, una

[30] Agradecemos el asesoramiento del Lic. Abel Rodríguez de Fraga para la elaboración del Campo de Formación Específica.

significativa cantidad de contribuciones referente a los primeros tiempos de la técnica, y su avance hasta los noveles registros de la historia de la humanidad.
Así mismo, es relevante el aporte de la etnografía sobre el estudio de las culturas ancestrales y presentes. De allí la importancia de que en esta asignatura se propone el conocimiento y la puesta en valor de los oficios y de las representaciones técnico-culturales en las diferentes épocas, en correspondencia con los sistemas de actividad con los cuales operan.
Atendiendo a lo anterior, en cuanto a las actividades técnicas se plantea conocer: la naturaleza de los procesos, el tipo de artefactos utilizados y los procedimientos de los que se valen.
Los contenidos seleccionados se articulan con los propuestos en Procesos y Tecnologías I, constituyéndose en los fundamentos de las diferentes unidades que involucran a la Educación Tecnológica.

Ejes de contenidos
La edificación cultural de la técnica y la reconstrucción técnica de la cultura
Análisis de la gestualidad técnica y de su sustentación corporal: Programas de acción innatos y de producción cultural.

El proceder técnico y la intervención cultural.
Los modos de construcción y transmisión de los conocimientos técnicos: Invención, creación, innovación, difusión, entre otros. El desarrollo de los lenguajes de comunicación: simbologías, dibujo y escritura. Relaciones entre conocimientos, procedimientos y artefactos en el marco del cambio técnico: Trayectorias técnicas.

Las actividades humanas mediadas por tecnologías
Las técnicas como unidades mínimas de la acción eficaz: procedimientos, conocimientos locales y artefactos. Noción de eficiencia, delegación de programas de acción en artefactos, fragmentación de tareas. Dinámica de las actividades cotidianas y mediación técnica: Estudio de la actividades cotidianas a partir de las categorías de: tareas, acciones, actividades, deslocalización, reproducción, incorporación, tecnificación, el uso del cuerpo, herramientas, procedimientos, conocimiento.

Estudios etnográficos de los oficios
La composición de los procesos, la clase de artefactos empleados y los procedimientos utilizados. Condiciones, contextos y procesos de constitución, estabilidad, reorganización y fragmentación-desaparición de los oficios y profesiones. Caracterización técnica de oficios y profesiones. La construcción y adjudicación de los saberes.

Bibliografía
DE CERTEAU, M, GIARD, L Y MAYOL, P. *La invención de lo cotidiano,* 2. *Habitar, cocinar.* México: Universidad Iberoamericana.
ELÍADE, M. (1956). *Herreros y alquimistas.* Madrid: Alianza.
GEERTZ, C. (1973). *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.
GOODY, J. (1977). *La domesticación del pensamiento salvaje.* Madrid: Akal.

GILLE, B (1999) Introducción a la historia de las técnicas. Barcelona: Crítica - Marcombo
GORDON CHILDE, V. (1942). *Qué sucedió en la historia.* Buenos Aires: La Pléyade.
HUTCHINS, E. (1996). *"El aprendizaje de la navegación."* en S. Chaiklin y J. Lave (comps). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto.* Buenos Aires: Amorrortu.
JUEZ F. M. (2002). *Contribuciones para una antropología del diseño.* Barcelona: Gedisa
LEROI-GOURHAN, A. (1945 y 1973) *Evolución y técnica I y II - El hombre y la materia. El medio y la técnica.* Madrid: Taurus.
LEVI-STRAUSS, C. (1962). *El pensamiento salvaje.* México: FCE.
MALINOWSKI, B. (1972). *Los argonautas del Pacífico occidental.* Barcelona: Península.
PEREZ DE MICOU, C. (ed.) (2006). El modo de hacer las cosas. Artefactos y ecofactos en Arqueología. Buenos Aires: UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias Antropológicas.
PÉREZ-TAYLOR, R. (2006). Antropologías: avances en la complejidad humana. Buenos Aires: SB.
ROCKWELL E. (2009). La experiencia etnográfica. Buenos Aires: Paidós
TOMASELLO, M. (1999). Los orígenes culturales de la cognición humana. Buenos Aires: Amorrortu.
WILSON. F. R. (1998). La mano. De cómo su uso configura el cerebro, el lenguaje y la cultura humana. Barcelona: Tusquets.

Documentos

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el segundo ciclo de Escuela Primaria. Área Educación Tecnológica.* Buenos Aires.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. (2014) *Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Tecnológica.* Buenos Aires.

Procesos y Tecnología I

Formato: Asignatura
Carga horaria: 5 hs. cátedra semanales – 3 hs. 20 minutos reloj semanales.
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador:

En esta Unidad Curricular se plantea el estudio de las actividades y procesos que se valen de mediaciones mecánicas en el marco del enfoque de procesos. El mismo se desarrolla teniendo en cuenta las técnicas del "cuerpo" y las tecnologías "persona-producto", vinculadas por el proceso de delegación. Las primeras son aquellas en las que las actividades no emplean herramientas sino la base corporal. Las tecnologías "hombre-producto" recurren a herramientas simples y complejas con el uso de procedimientos de base corporal.

Para el desarrollo de los contenidos se propone tener en cuenta: la acción mediada y los procesos tecnológicos que experimentan las operaciones sobre los materiales; así como también la organización de las operaciones en tiempo y espacio. Para tal fin se plantea el análisis de las características de los medios técnicos asignados a los diferentes tipos de operaciones y características morfológico-funcionales como así también el estudio de los instrumentos como mediadores artefactuales para el registro de la información proveniente de la acción técnica.

Ejes de contenidos

Las actividades mediadas técnicamente.

Características de los sistemas de acciones orientadas a fines. Dominio y elementos de una acción. Los tipos de acciones técnicas, el comportamiento técnico y el razonamiento técnico. Programas de acción y procedimientos. Características del sistema socio técnico Hombre – Producto.

Los procesos

La transformación de los insumos en productos. Las operaciones como unidades elementales de los procesos. Diferentes tipos de operaciones (conformación, cambios de posición, cambios de propiedades de los materiales, entre otras).

Relaciones entre las propiedades de los materiales, las operaciones y las acciones técnicas

Relaciones entre el tipo de operaciones y tecnologías empleadas. Criterios para clasificar los materiales en relación con sus propiedades: rigidez, plasticidad, flexibilidad, fluidez, entre otros. Tipos de operaciones: transformaciones de forma, separación y síntesis de materiales, cambios de estado. Relaciones entre el tipo de operaciones, los insumos y los productos a lograr. Influencia de las variables técnico-económicas en la elección de las variables de procesos.

Organización de los procesos tecnológicos

La distribución temporal de las actividades en los procesos. Los ciclos y las secuencias de actividades. Los tipos y la organización espacial de los procesos. Las relaciones entre la secuencia de operaciones y su distribución espacial. La localización y deslocalización de las operaciones de un proceso. La modificación y creación de procesos. Las operaciones similares en procesos diferentes. Creación, selección, permutación y combinación de operaciones. La relativa continuidad de los procesos en contextos de cambio de las tecnologías. Estudio de los procesos desde un enfoque sistémico. Las formas y lenguajes utilizados para la comunicación en los procesos: diagramas, informes, planos de distribución, entre otros.

Los medios técnicos

Las tecnologías como sistemas de acción, sus componentes: procedimientos, soportes y conocimientos contextuales. Tecnificación de las actividades. Mediación artefactual, división

técnica y cambios de las actividades. Relaciones entre programas de acción, artefactos, tareas y sujetos. División técnica de las actividades y la segmentación de los procesos.
Artefactos asociados al registro motriz: herramientas y artefactos de ejecución en general. La acción técnica mediada por herramientas simples y compuestas. Partes y funciones comunes en las herramientas. Mirada sistémica y funcional de los artefactos. Características morfológico – funcionales de las herramientas. Los sistemas mecánicos y la mecanización de actividades
Los instrumentos como artefactos asociados al registro sensorial: el procesamiento de información y la regulación de la acción. Componentes y funciones: medición, comparación regulación y control

Bibliografía

BUCH, T. (1996). *El tecnoscopio.* Buenos Aires: Aique.
COSTA LÓPEZ, J., CERVERA MARCH, S. y otros (1999). *Curso de química técnica. Introducción a los procesos, las operaciones unitarias y los fenómenos de transporte en la ingeniería química.* Barcelona: Reverte.
DREWNIAK, G. (2012). *Contenidos para Educación Tecnológica. Primera parte*. Santa Cruz. Argentina: DET
FERRE, O – VINUÉ, L. (1996). *Materiales: introducción a su estudio desde un punto de vista funcional.* Pro Ciencia – Conicet. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Argentina
GRENIEWSKI, H. (1969). *Cibernética sin matemáticas.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.
GROOVER, M. P. (1996). *Fundamentos de manufactura moderna. Materiales, procesos y sistemas. Cap. 1 y 2.* México: Prentice-Hall.
HAMPTON, R. E. (1956). *Mecanismos fundamentales.* Buenos Aires: Víctor Lerú (puede ser sustituido por títulos equivalentes).
JACOMY, B. (1990). *Historia de las técnicas.* Buenos Aires: Losada.
KRICK, E.V. (1962). *Ingeniería de métodos.* México: Limusa.
LEROI-GOURHAN, A. (1945 y 1973). *El medio y la técnica.* Madrid: Taurus.
LINIETSKY, CESAR. (2015) *Las actividades mediadas por tecnologías.* Disponible en http://tecno-educ.com/wp-content/uploads/2015/05/Actividades-Mediadas-por-tecnolog%C3%ADas1.pdf Consulta: 2/10/2015
MAUSS, M. (1934). *"Las técnicas del cuerpo"*, en J. Crary y S. Kwinter (eds.). Incorporaciones. Madrid: Cátedra.
ORTA KLEIN, S. (2012) Los recorridos en la construcción de una disciplina escolar. en Revista Novedades Educativas N°261. Buenos Aires. Noveduc
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. REPÚBLICA ARGENTINA. (1999). *Tecnología.* Programa de [8] videos educativos para EGB3.
RODRÍGUEZ DE FRAGA, A. (2008) *De la acción técnica al conocimiento técnico: aportes para una didáctica de las disciplinas tecnológicas.* ITBA. Disponible en: www2.itba.edu.ar/archivos/secciones/Abel_Rodriguez_de_Fraga.pdf. Consulta: 2/10/2015.

WILSON, F. R. (1998). *La mano. De cómo su uso configura el cerebro, el lenguaje y la cultura humana.* Barcelona: Tusquets.
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. REPÚBLICA ARGENTINA. (1999). *Tecnología. Vídeo N°2 – Sistema Hombre – Producto.* Programa de videos educativos para EGB3.

Documentos

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2007). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el primer ciclo de Escuela Primaria. Área Educación Tecnológica.* Buenos Aires.
CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el segundo ciclo de Escuela Primaria. Área Educación Tecnológica.* Buenos Aires.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. (2014) *Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Tecnológica.* Buenos Aires.

Educación Tecnológica

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs. cátedra semanales – 2 hs. reloj semanales.
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador

En esta unidad curricular se propone el abordaje de los aspectos que caracterizan a la Educación Tecnológica. Se promueve el estudio de las diferentes políticas públicas orientadas hacia la promoción de la cultura tecnológica, focalizando su análisis en la estructuración la disciplina escolar.

Es relevante que los estudiantes conozcan diferentes producciones teóricas que han estudiado la artificialidad y la constitución de la cultura fundamentalmente tecnológica que establece relaciones del hombre con los demás hombres, con lo social, natural, cultural, ideológico-político y ético.

La cultura tecnológica es el eje que estructura a la Educación Tecnológica y su objeto de conocimiento específico, porque el uso de objetos tecnológicos no sólo está situado en las prácticas sociales; sino también en el lugar que tienen en la formación de subjetividad. La tecnología desempeña un rol importante llenando cada uno de los espacios de actuación del hombre y de la vida diaria. Por consiguiente, es necesario que la educación tecnológica se establezca como un aspecto sustantivo en formación de una ciudadanía crítica y reflexiva, que permita intervenir en las complejas relaciones sociales que se presentan cotidianamente.

Los ejes de contenidos han sido elaborados con el fin de establecer un encuadre que posibilite la construcción de una cultura tecnológica y posibilite la apropiación de saberes imprescindibles para comprender el objeto de estudio de la Educación Tecnológica.

También en esta asignatura se plantea el estudio de los desarrollos curriculares de la Educación Tecnológica de los sistemas educativos de diversos países del mundo y en especial de la Argentina, a través del análisis de los diferentes enfoques que caracterizan su desarrollo, a partir del abordaje de producciones académicas que muestran los cambios que se vienen produciendo en esta disciplina.

Ejes de contenidos

La Educación Tecnológica en el sistema educativo

Las representaciones sociales de la Educación Tecnológica. La Tecnología y la Educación Tecnológica. Alfabetización Científica y Tecnológica. La cultura tecnológica como objeto de conocimiento de la Educación Tecnológica. Interacciones entre el accionar tecnológico, el ambiente natural y el ambiente socioeconómico-cultural. Propósitos de la Educación Tecnológica como parte de la formación general. Aportes de la Educación Tecnológica en la construcción de ciudadanía.

Enfoques de la Educación Tecnológica

El sujeto y el objeto de la Educación tecnológica. Fundamentos. Importancia de proponer un abordaje sociocultural y sistémico de la Tecnología. El lugar de los contenidos tecnológicos tradicionales en el currículum: las actividades prácticas, la formación para el trabajo en la escuela técnica, Las relaciones entre teoría y práctica y sus consecuencias sobre la representación de lo tecnológico en la educación. Los diferentes de la Educación Tecnológica: Ciencia aplicada, Socio-técnicos, CTS, de Procesos, Funcional y Sistémico entre otros.

Educación Tecnológica - perspectivas curriculares

Características de las Educación Tecnológica en propuestas curriculares nacionales e internacionales. Introducción al estudio de los documentos curriculares de la Educación Tecnológica. Diferentes perspectivas en relación al currículum: la organización en base a conceptos generales, en base a la metodología proyectual, o a partir de casos. Principios que sustentan la enseñanza de la tecnología. Educación Tecnológica como campo de conocimiento escolar

Bibliografía

CAJAS, F. (2001). *"Alfabetización científica y tecnológica: la transposición didáctica del conocimiento tecnológico"*, en Revista Enseñanza de la Ciencias Nº 19. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

CULLEN, C. (1997). *Crítica de las razones de educar.* Buenos Aires: Paidós.

CWI, M., ORTA KLEIN, S., LINIETSKY, C. y PETROSINO, J. (2004). *"Tecnología como campo de conocimiento"*, en el Seminario "Situación y Perspectivas de la Enseñanza de la Tecnología", Buenos Aires.

CWI, M. y RICHAR, D. (2010). *La Educación Tecnológica como campo de conocimiento escolar. Clase Nº5* Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

DE VRIES, M. (2001). *"Desarrollando Educación Tecnológica en una perspectiva internacional: Integrando Conceptos y Procesos"*, en Mena, F., Educación tecnológica. Santiago de Chile: Lom.

DE VRIES y MARC J. (1994).*Technology education in Western Europe. Innovations in science and technologyeducation,* UNESCO v.5, 31-34, Facultad de Arte y Diseño. Universidad Nacional de Misiones (2012 - 2013). Tekné N° 1, 2, 3. Misiones.

FOUREZ, G. (1994). *Alfabetización científica y tecnológica,* Ediciones Colihue: Buenos Aires.

GOODSON, I. (2003). *Estudio del Curriculum. Casos y métodos* Buenos Aires, Amorrortu Editores.

GILBERT, J. (1995). *Educación Tecnológica. Una nueva asignatura en todo el mundo.* En Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y experiencias didácticas. N°1 Vol 13. Barcelona: ICE.

HILLERT F. (2011). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado.*

LELIWA S. (2008). *Enseñar Educación Tecnológica en los escenarios actuales.* Córdoba: Comunicarte.

---------- (2013). *Tecnología. Apuntes para pensar su enseñanza y su aprendizaje.* Córdoba: Babel.

LINIETSKY, C. (2006). *Enfoque de Procesos.* Novedades Educativas N°187.

MC CORMICK, R. (1999). *"¿Qué condiciones deben reunirse para dar lugar a una alfabetización tecnológica?"* Disponible en http://www.ieee. org/organizations/eab/tlcd2plenary.htm.

RICHAR, D. (2013). *Clase 2: Los NAP del Ciclo Básico Secundario y las TIC. Propuesta educativa con TIC: Educación Tecnológica y TIC I. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

RODRÍGUEZ DE FRAGA, (1996). A. La incorporación de un área Tecnológica a la educación general, en Propuesta Educativa, FLACSO, Año 7, N° 15

ULLOQUE, F. (2014). Tesis: Un estudio curricular de la Educación Tecnológica en Argentina. Universidad. Nacional de Córdoba.

Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN DE ENTRE RÍOS. (2009) *Documento N°2 Curricular epistemológico – Re-significación de la escuela secundaria.* Entre Ríos.

----------(2010).*Diseño Curricular de la Educación Primaria.* Entre Ríos.

----------(2010).*Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Tomos I y II.*Entre Ríos.

----------(2010). *Lineamientos Curriculares de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.* Entre Ríos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE NACIÓN. (1993). *Ley Federal de Educación N°24195.* Buenos Aires. Argentina.

----------(2006). *Ley Nacional de Educación N°26206.* Buenos Aires. Argentina.
----------(2007). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Educación Tecnológica, Primer Ciclo Educación Primaria.* Argentina.
----------(2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Educación Tecnológica, Segundo Ciclo Educación Primaria.* Argentina.
----------(2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Educación Tecnológica, Ciclo Básico Educación Secundaria.* Argentina.

Diseño y construcción de modelos I

Formato: Taller
Carga horaria: 4 hs. cátedra semanales – 2 hs. 40 minutos reloj semanales.
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador

El proceso de diseño es inseparable del modo en que se crean y desarrollan los procesos y las tecnologías. Parte del reconocimiento y la enunciación de un problema y se extiende a través de una serie de pasos o fases recursivas de organización hasta terminar, con la creación de un prototipo o el desarrollo de una nueva organización o proceso tecnológico. Numerosos autores destacan al diseño como la metodología común a todas las ingenierías y por lo tanto se presenta como la manera en que se despliegan ideas y acciones orientadas a concretar un fin sea éste un proceso o un artefacto. La metodología proyectual es objeto de estudio de esta unidad y su interés consiste en propiciar la problematización, del modo en que se organizan los grupos para la concreción de sus fines en el campo de la tecnología.
El proceso de diseño se apoya en diferentes sistemas de representación y comunicación y utiliza como insumo la diversidad de conocimientos disponibles en cada época, de allí su relación con las usinas de producción de conocimiento como las investigaciones científicas, las empresas de tecnologías y las instituciones dedicadas a tal fin.
Esta unidad incluye además el diseño y construcción de material didáctico para el desarrollo de contenidos vinculados con procesos y tecnologías, como también la experimentación diversas formas de trabajo en el aula taller de tecnología.

Ejes de contenidos

El diseño y la resolución de problemas

El diseño como una de las expresiones propias del conocimiento tecnológico La ergonomía, los valores humanos y el diseño de productos tecnológicos. Diferentes concepciones del diseño: como creación, representación, resolución de problemas, método, camino para el logro de propósitos, entre otros. La historia del diseño y su relación con los sistemas de producción. Modelos descriptivos, prescriptivos, cognitivos y computacionales. Tipos de

diseño: Métodos de diseño, Etapas de diseño, Creación de prototipos. Modelización: conceptos principales, tipos y características.

Tipos de diseño
El rol de la Morfología en el diseño industrial, las relaciones entre forma y función. La relación dinámico-funcional de las estructuras artefactuales. La función Estético-funcional de la morfología: la valoración estética. El diseño de productos: conceptualización y evaluación.

Representaciones
Sistemas de representación gráfica centrados en la forma, principios básicos: bocetos, vistas, escalas, perspectivas. Diseño y construcción de modelos sobre herramientas, instrumentos y máquinas. Sistemas de representación icónica utilizados en procesos o sistemas: Diagramas y circuitos. Tipos de textos utilizados para comunicar la información técnica: instructivos y descriptivos. La normalización de los sistemas de representación. La tecnificación de los sistemas de representación: Las herramientas TIC en los procesos de diseño y modelización, Sistemas de diseño asistido por computadora, aplicaciones para elaborar gráficos y diagramas. Simulación: de sistemas y procesos: conceptos principales, tipos y características.

Diseño, investigación y desarrollo.
Relaciones entre diseño, innovación y desarrollo tecnológico. Tipos de innovación y modelos de desarrollo. Historia del diseño, la innovación y la invención, análisis de los cambios producidos en las concepciones a través del tiempo. Los sistemas de patentes. y los modos de preservar o compartir la propiedad intelectual. El sistema nacional de innovación en Argentina, articulaciones entre entidades públicas y privadas en la Argentina.

Diseño y construcción de recursos didácticos
El proceso de diseño y la construcción en el aula taller de educación tecnológica. Se trabaja en articulación con unidad Procesos y tecnologías. La construcción de material didáctico relacionado con el diseño de herramientas, máquinas e instrumentos, a partir del análisis de gestos técnicos. Resolución de problemas de diseño de sistemas de medición y control mecánico y/o eléctrico de procesos y artefactos.

Bibliografía
BUCH, T. (1996). *El tecnoscopio*. Buenos Aires: Aique.
BUCH, T. (1999). *Sistemas tecnológicos*. Buenos Aires: Aique.
CALDERÓN, T. (INVAP). (Entrevista). En Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina. (1999). Tecnología. Programa de [8] videos educativos para EGB3 (Video 5 y 6).
COSTA, J. (1994). *Diseño, comunicación y cultura*. Madrid: Fundesco.
Carelman, J. Objetos Imposibles. disponible en http://impossibleobjects.com/jacques-carelman, consulta 2/10/15
ELLIOT, C. (1980). *Diseño, tecnología y participación*. Barcelona: Gustavo Gili.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. Documentos curriculares del área de Educación tecnológica para el Nivel Primario y el Nivel Medio, (1995-2004).
KRICK. E. V. (2001). *Introducción a la ingeniería y al diseño en la ingeniería.* México: Limusa.
LÓPEZ, A. y LUGONES, G. (1997). *El proceso de innovación tecnológica en América Latina en los años noventa. Criterios para la definición de indicadores.* REDES, vol. IV, N° 9, abril de 1997.
MUNARI, B. (1973). *El arte como oficio.* Barcelona: Labor.
----------(1981) *¿Cómo Nacen los objetos?* Barcelona: Gustavo Gili.
ORTA KLEIN, S.; CWI, M. E. y TOSCANO, E. D. (2012). *Propuestas para la enseñanza en el área de educación tecnológica: el mundo de los objetos técnicos.* Ministerio de Educación de la Nación. 1a ed. Buenos Aires
OCDE (1992). *La innovación tecnológica: definiciones y elementos de base.* REDES, vol. 3, N° 6, mayo de 1996. Págs. 129 -175.
RICYT. *El Estado de la Ciencia2008. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos.*
SÁBATO, J. A. y MACKENZIE, M. (1988). *La producción de tecnología.* México: Nueva Imagen.
SARLO, B. (1992). *La imaginación técnica, sueños modernos de la cultura argentina.* Buenos Aires: Nueva Visión.
SCHÖN, D. A. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós.
SIMON, H. (1979). *Las ciencias de lo artificial.* Barcelona: ATE.
WIENER, N. (1993). *Inventar. Sobre la gestación y el cultivo de las ideas.* Barcelona: Tusquets.

Matemática

Formato: Asignatura
Carga horaria: 2 hs. cátedra - 1 h. 20 minutos reloj
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador
Los soportes conceptuales y procedimentales que ofrece la matemática para la comprensión de los fenómenos físicos y químicos presentes en los procesos y tecnologías resultan necesarios para un adecuado tratamiento de los contenidos presentes en la carrera.
Las problemáticas a trabajar están ligadas al campo de la Tecnología, permitiendo de dicha manera el surgimiento de las nociones matemáticas y las justificaciones de las formulaciones y desarrollos tanto conceptuales como procedimentales.

Desde esta asignatura se permitirá a los estudiantes acercarse a las distintas formas de resolver situaciones problemáticas, de manera que puedan ampliar su visión de la Matemática, ofreciéndoles la posibilidad de ampliar conocimientos científicos modelizables.
Atendiendo a lo anterior, es necesario señalar, que el tratamiento de los contenidos organizados a través de los ejes seleccionados posibilita el diálogo con otras unidades del campo específico como lo son: Física I, Física II, Procesos y operaciones unitarias, entre otras.

Ejes de contenidos
Magnitudes y mediciones
Mediciones. Sistemas de medidas. Unidades fundamentales y derivadas. Errores. Magnitudes escalares y vectoriales

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

Los conjuntos, las relaciones y las funciones como herramientas de modelización
Tipos principales de funciones: lineales, cuadráticas, racionales, exponenciales, logarítmicas, trigonométricas por tramos. Propiedades y representaciones para la formulación de Modelos Matemáticos. Operaciones con funciones. Clasificación. Función inversa.

Elementos de geometría plana y del espacio
Vectores en el plano y el espacio

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

Bibliografía
ALEXANDER, D. y KOEBERLEIN, G. (2010). *Geometría. 4ta Edición.* México: CengageLearning.
ÁLVAREZ, E.; VECINO, M. y OLIVER, M. (2012). *Temas de Álgebra. Primera parte.* Argentina: Red Olímpica.
AMSTER, P; PINASCO, J. (2009). *Las Geometrías. Colección Las Ciencias Naturales y la Matemática.* Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
BALDOR, A. (2008). *Geometría y Trigonometría.* 2da. Edición. México: C.E.C.S.A.
BECKER, M.; PIETRECOLA, N. y SÁNCHEZ, C. (2001). *Aritmética.* Argentina: Red Olímpica.

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

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

GONZALEZ MANTEIGA, M. (2003). *Modelos matemáticos discretos en las ciencias de la naturaleza*. Madrid: Díaz de Santos.

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

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

KOLMAN, B. y HILL, D. (2006). *Álgebra Lineal. 8va. Edición*. México: Prentice Hall.

KOZAK, A. (2007). *Nociones de Geometría Analítica y Álgebra Lineal*. 1ra. España: Mc Graw Hill.

Larson, R. (2012). *Trigonometría. 8va. Edición*. México: Cengage Learning.

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

MARSDEN, J. (2004). *Cálculo vectorial. 5ta Edición*. España: Pearson Educación.

NILES, N, (2000). *Trigonometría plana*. México: Limusa.

RAYA, A.; RIDER, A. y RUBIO, R. (2007). *Álgebra y Geometría Lineal*. España: Reverte.

STEWART, J. (2007). *Precálculo. Matemáticas para el Cálculo. 5ta. Edición*. México: CengageLearning.

SULLIVAN, M. (2006). *Álgebra y Trigonometría. 7ma Edición*. México: Pearson Addisson-Wesley.

SWOKOWSKI E. y COLE J. (2011). *Trigonometría. 9na. Edición*. México: Editorial Thomson.

---------- (2011). *Álgebra y Trigonometría con Geometría Analítica*. 13°.Edición. México: CengageLearning.

SEGUNDO AÑO

Procesos y tecnologías II

Formato: Asignatura
Carga horaria: 5 hs. cátedra semanales – 3 hs. 20 minutos reloj semanales.
Régimen: Anual

Marco orientador

En esta unidad curricular se abordan contenidos referidos al proceso de incorporación de máquinas como mediadoras en las actividades. Desde la perspectiva de análisis, su estudio comprende un extenso y diversificado proceso histórico-cultural, centrándose en las complejas tramas de relaciones en las que surgen y se desarrollan de las innovaciones sociotécnicas, evitando el tratamiento de la temática desde la concepción que supone considerar las trayectorias técnicas como autónomas de los sistemas sociales. De allí es relevante contextualizar la creación y construcción de mecanismos y de máquinas en el marco de procesos más amplios que incluyen otros desarrollos tecnológicos contemporáneos que dan lugar a procesos de fabricación y transportes cada vez más precisos y eficientes.

Se presenta un conjunto de referencias destinadas a comprender la mecanización como un proceso socio histórico complejo, extendido en el tiempo y en el espacio, esto supone un tratamiento que recorra el pasado y el presente, es decir los contextos donde se originaron como así también los ámbitos actuales de aplicación, proponiéndose contenidos referidos al análisis de tareas mediadas por máquinas, en contextos de manufactura.

En cuanto a los aspectos técnicos la atención se centra en las relaciones que se establecen entre las partes que componen las estructuras de las máquinas y los aspectos relativos a la función particular y global , como así también en la organización en sus diferentes tipos y las trayectorias técnicas Se consideran los aspectos característicos del funcionamiento de los diferentes tipos de motores y las formas de transmisión de movimientos, los actuadores presentes en las máquinas y los de los primeros dispositivos de control (mecánicos) desarrollados para delegar funciones a las máquinas. Se establecen analogías funcionales entre los motores artificiales y los naturales poniendo énfasis en la categoría funcional.

Además es necesario señalar que en un primer momento se plantea, coherente con el periodo histórico comprendido, el estudio de las formas de aprovechamiento de la energía proveniente de los animales, el viento y el agua, para luego avanzar en el estudio de las formas actuales de extracción y generación de energía.

Ejes de contenidos

Las actividades mediadas técnicamente

El proceso histórico -económico de la tecnificación mediante el uso de máquinas. Sistemas mecánicos complejos, Motores y máquinas. Análisis estructural y funcional de las máquinas. La mecanización, y el estudio de los sistemas Hombre-máquina. Resolución de problemas de diseño de máquinas y dispositivos, experiencias de aula taller.

Procesos: La tecnificación a partir de la incorporación máquinas
El desarrollo de las máquinas en los albores de la revolución industrial, las primeras máquinas incorporadas en los procesos de fabricación. La provisión del movimiento proveniente de animales, el agua y el viento. Procesos de hilado, molienda y forjado como casos emblemáticos de la época. El desarrollo de sistemas técnicos en los inicios del capitalismo. La utilización de motores de combustión (externa e interna) y eléctricos en las fábricas.
El incremento de la regulación y de la precisión en los procesos de conformación de piezas componentes y la consecuente centralización del control. Importancia de la medición y de la normalización de los procesos de manufactura. La producción de piezas intercambiables. Dispositivos mecánicos de control y la delegación de programas de acción.

Organización de la producción
La fragmentación de las tareas como forma de simplificación de saberes requeridos para la producción, nuevos saberes requeridos para la producción y nuevos roles laborales, especialización y diferenciación de profesiones. Las formas organizativas del trabajo en el taller y las primeras fábricas. Sistemas de representación utilizados para la comunicación y el diseño de procesos. Estudio de los procesos de manufactura desde el enfoque sistémico.

Medios Técnicos: Motores y máquinas, procedimientos y conocimientos
Caracterización y clasificación de las máquinas. La noción de máquina como tecnología de ejecución acoplada a un motor (animal o artificial). Semejanzas y diferencias entre el concepto tecnológico de "máquina" y el concepto de la Física de "máquina simple". El músculo, como motor orgánico, los motores artificiales, Experimentación y análisis comparativo de procedimientos y saberes del trabajo con herramientas complejas y máquinas similares. Morfología funcional de las máquinas: motores, operadores tecnológicos y efectores.
Motores artificiales. La función "motor": animales y las ruedas hidráulicas o eólicas (molinos) a partir de la transformación de un recurso energético.
Estructuras funcionales y operadores tecnológicos característicos: de fuerza, transmisión, potencia, transformación de movimiento, regulación, programación y mando. Diseño de operadores y análisis de operadores en máquinas.
Las máquinas herramientas que operan por extracción de materiales y deformación.. Sistemas de transporte de materiales.

Procesos sobre la energía
Los procesos tecnológicos que operan sobre la energía, formas de "producción" y distribución de energía. Caracterización de las operaciones presentes en los diferentes procesos de producción de electricidad: Diferencias y similitudes en los medios técnicos. Las transformaciones energéticas en las operaciones de los procesos de manufactura. Análisis de las conversiones energéticas en los artefactos. Introducción a los sistemas eléctricos.

Introducción a los sistemas de control
Los procesos de control, sus componentes básicos. Los procesos y tecnologías de medición. Dispositivos de control por topes y plantillas, los programadores mecánicos, características de la programación por tiempo (de lazo abierto) y de los sistemas de control autorregulados (de lazo cerrado).

Bibliografía
BUCH, T. (1996). *El tecnoscopio*. Buenos Aires: Aique.
CORIAT, B. (1979). *El taller y el cronómetro*. México: Siglo XXI.
GIEDION, S. (1948). *La mecanización toma el mando*. Barcelona: Gustavo Gili.
JACOMY, B. (1990). *Historia de las técnicas*. Buenos Aires: Losada.
LENIHAN, J. (1974). *Ingeniería humana*. Madrid: Alianza.
LAROUSSE (1987). *Diccionario ilustrado de las ciencias y técnicas* (3 T.). México.
LINIETSKY, C (2015) *Actividades Mediadas por tecnologías*. (MIMEO) disponible en http://tecno-educ.com/wp-content/uploads/2015/05/Actividades-Mediadas-por-tecnolog%C3%ADas1.pdf Consulta: 02/10/15
MUMFORD. L. (1963). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza.
SIMONDON, G. (1969). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. París : Aubier.
DIDEROT, D. Y D'ALEMBERT, J. *"Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers"*, en http://portail.atilf.fr/encyclopedie/ yhttp://humanities.uchicago.edu/orgs/ARTFL/

Documentos
CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2007). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el primer ciclo de Escuela Primaria. Área Educación Tecnológica*. Buenos Aires.
CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el segundo ciclo de Escuela Primaria. Área Educación Tecnológica*. Buenos Aires.
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN DE ENTRE RÍOS. (2010).*Diseño Curricular de la Educación Primaria*. Entre Ríos.
----------(2010).*Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Tomos I y II*. Entre Ríos.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. (2014) *Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Tecnológica*. Buenos Aires.

Didáctica de la educación tecnológica I

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs. cátedra semanales – 2 hs. reloj semanales.
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador

En esta unidad curricular se inicia el tratamiento de las características de la enseñanza de la disciplina en el marco de los temas y debates actuales inherentes a las didácticas específicas, con la particularidad de que los mismos están atravesados por la contemporaneidad de los cambios producidos al interior del objeto de enseñanza en nuestro país.

También se tiene en cuenta las características de la propuesta curricular y su correlato con las posibles formas de abordaje, a partir de los diferentes niveles de complejidad que adoptan los contenidos educativos, las particularidades de los sujetos del aprendizaje y los contextos en las que se desarrollan. En este sentido se plantea el diálogo con los contenidos de Didáctica General para luego introducir a los estudiantes en la didáctica específica como disciplina que estudia los procesos de enseñanza en Educación Tecnológica.

Coherente con lo anterior, esta especificidad se asienta en las características particulares que asume el aprendizaje de las saberes tecnológicos que se constituyen en referencias indispensables para la enseñanza y el desarrollo aprendizajes relevantes. A partir de estos aspectos adquiere relevancia el concepto de construcción metodológica como unidad de análisis, el desarrollo de propuestas de enseñanza y el estudio de las complejas relaciones entre el objeto de enseñanza, el sujeto del aprendizaje, el contexto y las decisiones sobre la enseñanza en Educación Tecnológica.

Atendiendo a lo anterior, esta unidad curricular se articula con la asignatura Educación Tecnológica de primer año, recupera los enfoques y las lógicas de organización del currículum, para promover el desarrollo de propuestas de enseñanza que impliquen poner en acto las teorías sobre la enseñanza abordadas en esta asignatura.

Otro aspecto relevante que se plantea son los modos en los que se promueve el desarrollo de capacidades específicas relacionadas con la disciplina. Asimismo, se considera el interjuego acción - reflexión - representación de las acciones técnicas realizados por los sujetos, los procesos de metacognición. que posibilitan los procesos de formalización y conceptualización de los saberes para su generalización posterior a fin de propiciar las reflexiones sobre las condiciones en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ésta manera se propone que los estudiantes se inicien en la construcción de juicios autónomos para la toma de decisiones en la programación y la intervención docente.

Al mismo tiempo se analizan diferentes enfoques presentes en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y Diseños Curriculares del área en función de sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje:

Ejes de contenidos

Principios sobre los que se sustenta la enseñanza en Educación Tecnológica.

Características de la didáctica específica y su relación con la didáctica general. Historización sobre la construcción de la didáctica de la Educación Tecnológica. Metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos tecnológicos. Debates actuales. Relaciones entre los aspectos epistemológicos y las formas en se plantean las actividades de aprendizaje. La construcción metodológica como marco para la comprensión de la complejidad de la práctica pedagógica.

Los procesos de reflexión sobre la acción, los razonamientos metacognitivos en la construcción de estrategias, procedimientos y artefactos. El lugar de las representaciones en los procesos de apropiación del conocimiento.

Análisis de propuestas de enseñanza

Las buenas prácticas como referencias para el análisis de propuestas de enseñanza para los diferentes niveles educativos, reconocimiento de: roles, propósitos, contenidos abordados, aprendizajes propiciados, capacidades puestas en juego, entre otros. Análisis de diferentes tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje, sus relaciones con los contenidos del área. El reconocimiento de los diferentes enfoques sobre la tecnología presentes en prácticas concretas de enseñanza. Análisis de los vínculos que se establecen entre los contenidos y los sujetos de los tres niveles educativos.

La construcción de propuestas de enseñanza

Criterios para establecer la direccionalidad de las propuestas en relación con los propósitos del área. Organización, selección y secuenciación de contenidos educativos: del currículum prescripto a las propuestas de aula. Diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje: su relación con el desarrollo de capacidades y los contenidos curriculares. Análisis de diferentes materiales curriculares, construcción de criterios de análisis. La evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza en la Educación Tecnológica: Metodologías de integración de las TIC en prácticas pedagógicas.

Bibliografía

BASABE, L., COLS, E., y FEENEY, S. (2004). *Los componentes del contenido escolar.* Ficha de la cátedra de Didáctica I, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

BARÓN, M. (2004). *Enseñar y Aprender Tecnología.* Buenos Aires: Noveduc.

BRUNER, J. S. (1966). *"Una asignatura sobre el hombre"*, en J. S. Bruner. *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid: Morata.

CAMILLONI, A (2001) *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires: Paidós

----------(2003) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

CWI, M.; ORTA KLEIN, S. y PETROSINO, J. (2006). *La Educación tecnológica en el marco de las reformas educativas.* Novedades Educativas, Año 18, Nº 187.

CWI, M y otros. (2011). *La planificación de la enseñanza y su abordaje en la capacitación docente*, Ciclo de Formación de Capacitadores en áreas curriculares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

DAVINI, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores.* Buenos Aires: Santillana.

DEL CARMEN, L. (1996). *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos.* Barcelona: ICE.

FEENEY, S. y CAPELLETTI, G. (2008). *Carpeta de trabajo. Seminario Fundamentos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.* Universidad Nacional de Quilmes.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1989). *El currículum en acción: la arquitectura de la práctica, en El currículum, una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.
GENNUSO, G. (2000). *Educación tecnológica. Situaciones problemáticas + aula taller.* .Buenos Aires: Noveduc.
GINESTIÉ, J. (2001). "*Qué metodología para qué Educación tecnológica*", en F.Mena M. (ed.). Educación tecnológica. Santiago de Chile: PIIE-CEAT-Ccc y Lom Ediciones.
INHELDER, B. y CELLERIER, G. (1992). *Los senderos de los descubrimientos del niño.* Barcelona: Paidós.
LELIWA, S. (2013). *Tecnología, Apuntes para pensarsu enseñanza y su aprendizaje.* Córdoba: Babel.
LINIETSKY, C. y ORTA KLEIN, S. (2010). *EducaciónTecnológica. Abordaje Didáctico en el Nivel Secundario.* Buenos Aires: CEPA
RICHAR, D. (2009). *Tecnología y práctica pedagógica. La dimensión metodológica.* Documento. N° 3. Entre Ríos: Consejo General de Educación Entre Ríos.
---------- (2013). Clase 2: Los NAP del Ciclo Básico Secundario y las TIC. Propuesta educativa con TIC: Educación Tecnológica y TIC I. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
---------- (2013). Clase 3: Aportes para pensar el diseño de la enseñanza integrando las TIC. Propuesta educativa con TIC: Educación Tecnológica y TIC I. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
RODRÍGUEZ DE FRAGA, A. (2008) *De la acción técnica al conocimiento técnico: aportes para una didáctica de las disciplinas tecnológicas"* ITBA. Disponible en . http://www2.itba.edu.ar/archivos/secciones/Abel_Rodriguez_de_Fraga.pdf consulta 2/10/15
----------(1994) Educación Tecnológica, (se ofrece) espacio en el aula (se busca). Buenos Aires: Aique. ZABALZA, M. A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular.* Madrid: Narcea.

Documentos

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. República Argentina. (1999). Tecnología. Programa de [8] videos educativos para EGB3.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2003). "El desarrollo de capacidades para enfrentar y resolver problemas" en Desarrollo de capacidades, vol. 1. Buenos Aires.
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2011).*Diseño curricular de educación primaria de la provincia de Entre Ríos.*
----------(2009) *Documento N°3 De lo epistemológico a lo metodológico-estratégico – Re-significación de la escuela secundaria.* Entre Ríos.
----------(2010). *Diseño Curricular de la Educación Primaria.* Entre Ríos.
----------(2010). *Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Tomos I y II.* Entre Ríos.

Sujetos de la Educación

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

Marco orientador

Conocer y comprender al sujeto de la educación implica, en primera instancia alejarse de la idea de una identidad conformada. El sujeto, en cuanto sujeto, no está dado de una vez y para siempre, sino que se constituye en un entramado de experiencias, grupos, instituciones, mandatos, contextos históricos, sociales y educativos, entre otros.

La subjetividad es un modo de ser y estar en un tiempo determinado. Un modo de ser adolescente, de ser joven, ser adulto, de ser alumno; constituye, además, un lugar desde el cual el sujeto es mirado, se mira y mira el mundo, de un modo particular.

En nuestro país, los discursos pedagógicos han delineado un sujeto con ciertas características que dejaron huellas en las representaciones, por ejemplo, del "buen alumno". Romper con esas representaciones se torna necesario para dar posibilidad a otros modos de *ser* y *estar* en la escuela.

La construcción de subjetividades y las experiencias que la escuela en los diferentes niveles puede promover para ello, los procesos de integración e inclusión socio-educativos, y las problemáticas contemporáneas que interpelan a docentes en diferentes contextos, serán las preocupaciones centrales de abordaje.

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 Profesional Docente, que es el eje integrador en este diseño curricular. La articulación se dará a partir de la reflexión sobre los sujetos de los niveles, las aulas, las trayectorias escolares y la institución educativa en relación a la transmisión y a la enseñanza.

Ejes de contenidos

Perspectiva socio-antropológica histórica y política

¿Quién es el sujeto? Figuras de la subjetividad. La producción histórica de las infancias juventudes. Infancia, Juventudes y escolarización. La complejidad y diversidad de formas de representar y vivir las infancias, juventudes y adultez. La escuela como dispositivo configurador de subjetividades. Rasgos de las nuevas infancias, adolescencias y juventudes. Subjetividades y multiculturalidad: problemáticas culturales y sociales, diversidad y desigualdad. Identidad de género. Existencias a la deriva: los adolescentes y jóvenes en contextos de vulnerabilidad. Diversificación de las configuraciones sociales, culturales, familiares y grupales. Subjetividades mediáticas: la construcción de la identidad juvenil en Internet.

Sujetos y aprendizaje
Sujetos y aprendizaje desde de las teorías psicológicas. La educabilidad y el fracaso escolar. La conformación de la identidad del alumno en relación a sus aprendizajes. Representaciones de infancias, adolescencias y juventudes que subyacen en las teorías y prácticas pedagógicas. El desafío de educar en la diversidad. Las aulas heterogéneas frente al viejo mandato de la homogeneidad. Problemas y particularidades del aprendizaje del sujeto en la disciplina Educación Tecnológica. Aportes de la educación en la disciplina para la formación integral de los estudiantes y la construcción de su subjetividad.

Nuevos contextos escolares, ¿nuevas subjetividades?
Las posibilidades de la transmisión. La autoridad en crisis. Las propuestas educativas entre las trayectorias escolares teóricas y las trayectorias escolares reales. Entre la exclusión educativa y la inclusión en la escuela. Los desafíos instalados por la obligatoriedad escolar.

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. y REQUEJO, M.I. (2004). *Patrimonio cultural e identidad.* Buenos Aires: Cinco.
RATTERO, C. (2013). L*a escuela inquieta. Explorando nuevas versiones de la enseñanza y el aprendizaje.* Argentina: Noveduc
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

Diseño y construcción de modelos II

Formato: Taller
Carga horaria: 4 hs. cátedra semanales – 2 hs. 40 minutos reloj semanales.
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador

Esta unidad curricular tiene el propósito de profundizar los saberes desarrollados en Diseño y Construcción de Modelos I, atendiendo en este caso la complejidad inherente a los sistemas de tecnologías. Es por ello que el objeto de estudio se centra en la noción de "sistema", sumada a la necesidad de comprender sistemas complejos, como los sistemas tecnológicos. La apropiación de conocimiento acerca del diseño y la modelización debe ser anticipada y asistida por una adecuada comprensión de la relación entre teleonomía y causalidad en la acción tecnológica.

El enfoque sistémico se presenta como uno de los modos de aproximación al conocimiento y la comprensión de los sistemas artificiales que se caracterizan por la complejidad de sus estructuras espaciales y temporales. De este modo, se hace posible el acercamiento a la diversidad de de sistemas técnicos existentes a partir de conceptos invariantes tales como flujos componente, caja negra, transformaciones, subsistemas, entorno, interacciones, entre otros.

En este sentido, es necesario aclarar que, no se propone alcanzar desde estos análisis a las relaciones que se establecen con el sistema social, ya que las mismas son abordadas desde diferentes marcos teóricos en las demás unidades curriculares del campo específico que trabajan el eje "Estudios Sociales de la Tecnología".

Para el tratamiento de los contenidos se propone como marco los estudios desarrollados por Ludwig Von Bertalanffy en la denominada Teoría General de los Sistemas (TGS), como así también los aportes de la cibernética.

Las representaciones son indispensables para posibilitar la comprensión de la complejidad inscripta en los sistemas, es por ello que el trabajo sobre los diferentes modos de representar, sean estos icónico o simbólicos, adquieren centralidad al convertirse en herramientas cognitivas y de comunicación en la información técnica.

Durante el recorrido por la unidad se espera que los estudiantes desarrollen experiencias de análisis y simulación de sistemas abiertos y cerrados de diferentes niveles de complejidad y que incluyan diversidad de sistemas técnicos. Al mismo tiempo se propone abordar escenarios de resolución de problemas que pongan en juego capacidades de análisis de sistemas estáticos y dinámicos.

En relación con la construcción de modelos el eje del trabajo se centrará en el tratamiento de sistemas eléctricos y electromecánicos vinculados con los contenidos abordados en esta unidad como también en Procesos y Tecnologías.

Es necesario señalar que en este taller se profundizará en el estudio de las estrategias didácticas para el trabajo de estos contenidos en los diferentes niveles educativos.

Ejes de contenidos

El estudio de los sistemas
Diferentes acepciones y empleos de la noción de sistema. Antecedentes histórico-filosóficos del enfoque de sistemas.
Las dimensiones o rasgos funcionales y causales de los sistemas. Los enfoques sistémicos funcionales y analíticos-causales. Su complementariedad en ciencia y tecnología. Importancia de los enfoques sistémico-funcionales a medida que se incrementa la complejidad del sistema. Aplicaciones del enfoque de sistemas al análisis, modelado y diseño de sistemas. La noción de complejidad. Organización jerárquica y evolución de un sistema. Modos de representación a través de diagramas jerárquicos y gráficos de evolución. La Teoría general de Sistemas. Entrada, circulación y salida de flujos de energía, materia o información en sistemas abiertos y cerrados. La Cibernética como estudio de los sistemas de control en seres vivos y en tecnologías

Caracterización de sistemas
La noción de sistema. El carácter relativo de todo sistema. Grados de resolución. Límites de un sistema. Entradas y salidas.
Estructura de sistemas. Partes, propiedades y funciones. Relaciones entre partes. Operaciones sobre flujos de energía, materia e información. Almacenamiento, transporte, transformación, regulación. Modos de representación.
Dinámica de sistemas. Relaciones entre sistema y entorno. Relaciones entre subsistemas. Comportamiento. Variables. Estados. Transiciones. Noción de estabilidad y de adaptación. Efecto de las perturbaciones. Lazos de realimentación positiva y negativa. Modos de representación. Las dinámicas características de los sistemas cerrados (trayectorias y ciclos) y de los sistemas abiertos (cambio y evolución). La interacción entre la estructura y el comportamiento de un sistema. La imposibilidad de considerarlos aisladamente.

La representación del conocimiento
Los modelos como representaciones de la realidad. Representaciónde diferentes aspectos de un mismo sistema.. La simulación de sistemas. Del modelo y la representación estática a la simulación dinámica. Haciendo "funcionar" a los sistemas. La simulación como estrategia para la experimentación con los modelos. Los diagramas causales. Técnicas y diagramas para la simulación de sistemas

La simulación por computadora.
La representación de estructuras. La organización funcional y los diagramas jerárquicos. Relación entre funciones y diagramas de bloques. De la representación de formas a la representación icónica o simbólica. El pasaje a los diagramas funcionales o de bloques. La importancia de representar las relaciones estructurales entre los componentes de un sistema. La potencia del diagrama de bloques como medio para la generalización de estructuras análogas.
La representación de comportamientos. Formas de representar la evolución temporal de los sistemas. La cuantificación de los cambios temporales a través de diagramas de tiempo. La

identificación de estados a través de tablas de estado. Las transiciones entre estados y los diagramas de estado. Grafos y cladogramas.

El análisis morfológico, funcional y estructural de las tecnologías como elementos para la comprensión de los sistemas diseñados.
Rasgos del proceso de diseño como fenómeno inherente a la creación de tecnologías, los rasgos intencionales, simbólicos y teleonómicos del diseño. El enfoque sistémico, nociones de "elementos" (espaciales o temporales), sus "dimensiones" y "propiedades", los "flujos", estados, trayectorias de variables en el tiempo y otros, constituyen aspectos y nociones que demandan un adecuado manejo de variados formatos representativos.
El proceso de diseño y el uso de mediadores simbólicos. El diseño y la resolución de problemas. Importancia social, política y económica de los procesos de investigación y desarrollo.
Desarrollo de modelos y recursos para la enseñanza de la tecnología. Utilización de software de simulación y de representación de la información técnica.

Bibliografía
BUCH, T. (1996). *El tecnoscopio*. Buenos Aires: Aique.
----------(1999). *Sistemas tecnológicos*. Buenos Aires: Aique.
CALDERÓN, T. (INVAP) (Entrevista). En Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina. (1999). Tecnología. Programa de [8] videos educativos para EGB3 (Video 5 y 6).
COSTA, J. (1994). *Diseño, comunicación y cultura*. Madrid: Fundesco.
ELLIOT, C. (1980). *Diseño, tecnología y participación*. Barcelona: Gustavo Gili.
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. Documentos curriculares del área de Educación tecnológica para el Nivel Primario y el Nivel Medio, (1995-2004).
KRICK. E. V. (2001). *Introducción a la ingeniería y al diseño en la ingeniería*. México: Limusa.
LÓPEZ, A. Y LUGONES, G. (1997). *El proceso de innovación tecnológica en América Latina en los años noventa. Criterios para la definición de indicadores.* REDES, V,ol. IV, N° 9, abril de 1997.
MUNARI, B. (1973). EL ARTE COMO OFICIO. Barcelona: Labor.
RICYT. *El Estado de la Ciencia 2008. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos.*
OCDE (1992). *La innovación tecnológica: definiciones y elementos de base*. REDES, vol. 3, N° 6, mayo de 1996, Págs.. 129 -175.
SÁBATO, J. A. y MACKENZIE, M. (1988). *La producción de tecnología*. México: Nueva Imagen.
SARLO, B. (1992). *La imaginación técnica, sueños modernos de la cultura argentina.*
Simon, H. (1979). *Las ciencias de lo artificial.* Barcelona: ATE.
WIENER, N. (1993). *Inventar. Sobre la gestación y el cultivo de las ideas*. Barcelona: Tusquets.

Documentos

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2011) Resolución N°. 141/11. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Ciclo Básico de Escuela Secundaria. Área Educación Tecnológica.
CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. (2014). Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del. Profesorado de Educación Tecnológica.
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2010). *Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Tomos I y II.* Entre Ríos.

Física I

Formato: Taller
Carga horaria: 3 hs. cátedra semanales – 2 hs. reloj semanales.
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador[31]

En esta unidad curricular se plantea revisar las investigaciones y definiciones del apartado de la Física que llamamos "Mecánica".
Se propone el abordaje de las magnitudes y de sus modos de expresión en los diferentes sistemas métricos, resaltando la importancia del reconocimiento de las propiedades de los materiales y de los procesos de medición en los procesos tecnológicos. También se plantea el estudio de diversos mecanismos basados en las propiedades de los líquidos, gases y vapores y que involucran diferentes movimientos.
El desarrollo de los temas correspondientes a la mecánica de la partícula y del cuerpo rígido, son importantes porque permiten explicar algunas de las propiedades de los fluidos.
En este formato curricular, el tratamiento de los contenidos organizados alrededor de los ejes propuestos admite, el análisis de casos, la toma de decisiones y la producción al tomar como objetos de experiencia las herramientas y los mecanismos básicos que, en el terreno de la tecnología, constituyen los "Sistemas mecánicos".
Atendiendo a lo anterior, es relevante mencionar que este taller posibilita la articulación con Matemática, Física II, Procesos y Tecnologías II y III, como también con Procesos y operaciones unitarias.

Ejes de contenidos
Mediciones

[31] En la elaboración de esta unidad curricular colaboró la Profesora Graciela Monzón.

Magnitudes físicas y cantidades físicas. Medición e incertezas. Sistema Internacional (SI) y el Sistema Métrico Legal Argentino (SIMELA). Escalas.

Estructuras y propiedades elásticas de los materiales
Estática: Fuerza. Medición de fuerzas: dinamómetros. Sistema de fuerzas: poleas, aparejos, trípodes: Resultante y equilibrante (balanzas: de plato, romana). Cupla o torque. Equilibrio estatico (maquetas de estructuras de edificios simples). Torno. Propiedades elásticas de la materia. Elasticidad. Deformaciones. Tensiones (Arco de cuerda). Esfuerzos. Ley de Hooke (resortes, flejes, dinamómetros,) Compresión. Dureza. Fuerzas restitutivas (elásticos, péndulos) Estructuras dinámicas: Dispositivos articulados, movimientos: traslación, simetrías central y axial, giro (transportador, compás), homotecia (estructuras articuladas y/o plegables)

Mecanismos de transmisión de movimientos de rotación
Fricción (rodadura y deslizamiento; escaleras con patas derrapantes). Fricción estática y dinámica. Coeficiente de rozamiento estático y dinámico. (Plano inclinado).
Energía mecánica, potencial, cinética y calorífica (termómetros, móvil con dispositivo de alabes). Disipación de la energía (por fricción: calor; transmisión del calor en las sustancias: mercurio, alcohol y vidrio, calorímetros). Potencia (Rendimiento (engranaje, rueda fricción). Rodamientos. (correas, discos de embrague, frenos de fricción, tornillo sinfín y rueda dentada, aparejo factorial y potencial.

Mecanismos con movimientos de traslación y rotación
Movimiento lineal. Trayectoria, velocidad y aceleración. Movimiento circular. Período, frecuencia y amplitud. Velocidades angular y lineal. Aceleraciones angular, lineal, centrípeta y tangencial. Movimiento oscilatorio y armónico.

Mecanismos hidráulicos
Fuerzas y presiones. Prensa. Presión hidrostática e hidrodinámica. Leyes de la hidrostática. Presión atmosférica. Principio fundamental de la hidrostática. (Prensa hidráulica, Vasos comunicantes). Empuje. Densidad y viscosidad (cricket hidráulico, válvulas, elevadores de plataforma, morsas, guinches y plumas, amortiguadores y circuitos de freno, manómetros.

Mecanismos de transformación basados en las propiedades del vapor de agua y de los gases
Gases. Máquinas térmicas, Rendimiento térmico. Máquinas frigoríficas. Turbinas. Ignición, combustión y deflagración de combustibles. Reacción y propulsión: Expansión y descompresión adiabática y politrópica. Rendimiento.

Bibliografía
BEDFORD, A. (2008*). Mecánica para ingeniería, tomo 1, Dinámica.* México: Pearson.
---------- (2008). *Mecánica para ingeniería, tomo 2,Estática.* México: Pearson.
BEER, F. (1998). *Mecánica vectorial para ingenieros, Dinámica.* México: McGraw-Hill.

GONZÁLEZ ARIAS, A. Y PALAZÓN, A. (1976). *Ensayos industriales.* Buenos Aires: Litenia.
HETCH, E. (1987). *Física en perspectiva.* México: Addison Wesley.
HEWITT, P. (1998). *Física conceptual.* México: Prentice Hall.
----------(2007). *Física conceptual.* México: Pearson.
ORTEGA GIRÓN, M. (1980). *Prácticas de laboratorio general.* Barcelona: Marzo 80.
ROBINSON, P. (1998). *Física conceptual: Manual del laboratorio.* México: Addison Wesley
TIPLER, P. (2007). *Física para la ciencia y la tecnología, vol.1-a, Mecánica.* Barcelona: Reverte.

Documentos

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. (2014) Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del. Profesorado de Educación Tecnológica.

Estudios socio históricos de la tecnología

Formato: Asignatura
Carga horaria: 4 hs. cátedra semanales – 2 hs. 40 minutos reloj semanales.
Régimen de cursada: Anual

Marco Orientador

En este espacio se ponen en tensión un conjunto de supuestos que presentan al cambio técnico como resultado de la lógica interna de la tecnología, o bien como dependiente de los conocimientos provenientes de la ciencia. Para ello, se recurrirá a una diversidad de trabajos de diferentes disciplinas que reconocen las complejas relaciones con los procesos sociales en cada época y lugar.

La aproximación al campo de la historia de la tecnología se realiza entendiendo el carácter socio técnicos de las actividades humanas, dejando de lado ciertos modos de entenderla como la cronología en la que se suceden inventos y/o descubrimientos con fines prácticos para promover un enfoque en el cual los actores sociales, las condiciones materiales y simbólicas en cada época juegan una rol preponderante para la creación y la innovación técnica.

El campo de los Estudios Sociales de la tecnología es relevante en la formación inicial del profesorado ya que desde el mismo es posible acercarse al conocimiento del contexto histórico y social en el que se desarrollan los sistemas técnicos dando lugar a la comprensión de la complejidad. La demarcación del mismo posibilitará a los estudiantes apropiarse de un conjunto de categorías teóricas imprescindibles para la comprensión del enfoque socio-técnico presente en el área y. el desempeño de su función docente en los diferentes niveles de enseñanza

En el recorrido de esta asignatura se plantean relaciones entre campos tradicionalmente inconexos como lo han sido los estudios sobre la sociedad y los estudios sobre la tecnología, formulando la convergencia de ambas clases de investigaciones.

Esta perspectiva dentro de la sociología, concierta una derivación de los denominados Estudios sociales sobre la ciencia, los que se comenzaron a partir de intenciones parecidas, tratando de aproximar los estudios específicos sobre las ciencias naturales a los estudios sociales.
Los Estudios Sociales de la Tecnología discuten la afirmación de que los adelantos o innovaciones tecnológicas sean independientes de la actividad de los actores sociales y que reconozcan, exclusivamente, a la lógica interna de la tecnología. Discusión que se amplía a las historias sobre las tecnologías donde cada una de ellas es mostrada como "evolucionando" a partir de las anteriores e independientes estas nuevas tecnologías de la intervención de los actores sociales. La crítica se amplía a la idea de "progreso" a la que se apelaba frecuentemente para indicar la dirección del cambio tecnológico. Entre las diferentes líneas teóricas a abordar se encuentran el determinismo tecnológico, el determinismo social, determinismo científico, enfoques de la tecnología como proceso sociocultural, constructivismo social, la teoría del actor red.

Ejes de contenidos
Estudios sobre el cambio técnico
Enfoques descriptivos y explicativos sobre procesos y tecnologías. Enfoques sobre las dinámicas de estructuración, consolidación y transformación de los sistemas técnicos. Debates y controversias en los estudios históricos sobre la innovación tecnológica. Cambios, continuïdades en las trayectorias técnicas.
Complejos, redes, sistemas, conjuntos y trayectorias técnicas. Historia de los formas de organización del trabajo. Diversos enfoques socio-técnicos. Enfoques evolutivos. Enfoques históricos centrados en el uso de las tecnologías. Enfoques centrados en la economía como factor de cambio.

Diferentes enfoques sobre los sistemas socio técnicos
Análisis de enfoques socio-técnicos como marco de referencia para el estudio de la tecnología: Enfoques centrados en lo tecnológico, en lo social, o en lo científico. Enfoques sociológicos e histórico- sociológicos que destacan las interacciones recíprocas de carácter socio-técnico. Importancia y relaciones entre los Estudios sociales de la tecnología: Determinismo social, científico y tecnológico. Constructivismo social de la tecnología. Teoría del actor- red. Enfoques y representaciones sociales sobre la tecnología: La noción de progreso técnico como fuente del progreso social, del bienestar y de la felicidad. Las percepciones y las creencias sobre el papel de las tecnologías como posibilitadoras de ascenso social. Las concepciones religiosas e idealistas de la tecnología.

Bibliografía

- **Historia**

BASALLA, G. (1988). *La evolución de la tecnología.* Barcelona: Crítica.
BRAUDEL, F. (1979). *Civilización material, economía y capitalismo. Siglos XV-XVIII.* 3 tomos. Madrid: Alianza
CARDWELL, D. (1994). *Historia de la tecnología.* Madrid: Alianza.

DAUMAS, M. (1962). *Histoire générale des techniques*. 5 tomos. París: PUF.
DERRY, T. K. y WILLIAMS, T. I. (1960). *Historia de la tecnología*. 3 tomos. Madrid: Siglo XXI.
DIDEROT, D. y D'ALEMBERT, J. "*Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des metiers*", en http://portail.atilf.fr/encyclopedie/ y http://humanities.uchicago.edu/orgs/ARTFL/.
DUCASSE, P. *Historia de las técnicas*. Buenos Aires: Eudeba.
EDGERTON, D. (2006). *Innovación y tradición. Historia de la tecnología moderna*. Barcelona: Crítica.
GIEDION, S. (1948). *La mecanización toma el mando*. Barcelona: Gustavo Gili.
GILLE, B. (1978). *Introducción a la historia de las técnicas*. Barcelona: Crítica/Marcombo.
---------- (1978). *Histoire des techniques*. Paris: Gallimard.
JACOMY, B. (1990). *Historia de las técnicas*. Buenos Aires: Losada.
KRANZBERG, M. y PURSELL (JR), C. W. (eds.). (1981). *Historia de la tecnología. La técnica en Occidente de la Prehistoria a 1900*. 2 tomos. Barcelona: Gustavo Gili.
KRANZBERG, M. y DEVENPORT, W. H. (eds.) (1972). *Tecnología y cultura*. Barcelona: Gustavo Gili.
LANDES, D. S. (1999). *Revolución en el tiempo. El reloj y la formación del mundo moderno*. Barcelona: Crítica.
MISA, T. J. (1994). "*Rescatar el cambio socio-técnico del determinismo tecnológico*", en M. R. Smith y L. Marx (eds.) *Historia y determinismo tecnológico*. Madrid: Alianza.
MUMFORD, L. (1934-1963). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza.
NEEDHAM, J. (1970). *De la ciencia y la tecnología chinas*. México: Siglo XXI.
SMITH, M. R. Y MARX, L. (eds.) (1994). *Historia y determinismo tecnológico*. Madrid: Alianza.
USHER, A. P. (1982). *Umahistória das invencõesmecânicas*. Campinas: Papirus.
WHITE (H.), L. (1962). *Tecnología medieval y cambio social*. Barcelona: Paidós.
WILLIAMS, T. I. (1982). *Historia de la tecnología. Desde 1900 hasta 1950. Madrid, Siglo XXI*. 2 tomos. (Constituyen los tomos 4 y 5 de la obra de Derry, T. K. y Williams, T. I. 1960.)

- **Sociología**

BURY, J. (1971). *La idea del progreso*. Madrid: Alianza.
LATOUR, B. (1991). *"La tecnología es la sociedad hecha para que dure"*, en M. Domènechy F. J. Tirado. *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*. Barcelona: Gedisa.
LATOUR, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
LAWLER, D. (2003). "*Las funciones técnicas de los artefactos y su encuentro con el constructivismo social de la tecnología*", en CTS, Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad. Buenos Aires: OEI-Universidad de Salamanca-Redes.
MERTON, R. K. (1970). *Ciencia, tecnología y sociedad en la Inglaterra del siglo XVII*. Madrid: Alianza.
MUMFORD, L. (1962). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza.
NISBET, R. (1980). *Historia de la idea de progreso*. Barcelona: Gedisa.

PACEY, A. (1974). *El laberinto del ingenio. Ideas e idealismo en el desarrollo de la tecnología.*

PINCH, T. Y BIJKER, W. (1987). *"La construcción social de hechos y artefactos: o acerca de cómo la sociología de la ciencia y la sociología de la tecnología pueden beneficiarse mutuamente"*, en H. Thomas y A. Buch, (coord.) (2008). *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología.* Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

RODRIGUEZ DE FRAGA, A. (2011). La Reflexión sobre la Tecnología entendida como un proceso sociocultural. Clase N° 7. Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

THOMAS, H. (2008). *"Estructuras cerradas versus procesos dinámicos: trayectorias y estilos de innovación y cambio tecnológico"*, en Thomas, H. y Buch, A. (coord.) (2008). *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología.* Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

THOMAS, H. Y BUCH, A. (Coord.) (2008). *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología.* Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Documentos

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2007). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el primer ciclo de Escuela Primaria. Área Educación Tecnológica.* Buenos Aires.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el segundo ciclo de Escuela Primaria. Área Educación Tecnológica.* Buenos Aires.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN DE ENTRE RÍOS. (2010).*Diseño Curricular de la Educación Primaria.* Entre Ríos.

----------(2010). *Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Tomos I y II.* Entre Ríos.

TERCER AÑO

Procesos y tecnologías III

Formato: Asignatura
Carga horaria: 5 hs. cátedra semanales – 3 hs. 20 minutos reloj semanales.
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador

En esta unidad curricular se aborda como objeto de estudio a los procesos técnicos de trabajo situados contemporáneamente, los cuales se caracterizan por la incorporación de la automatización en todas sus etapas. La electrónica, la programación y la robótica junto a los cambios en los modos de organización posfordista producen importantes modificaciones en sistemas de producción en un contexto de expansión de la economía capitalista en la que se reconfiguran fuertemente las relaciones entre los diferentes actores del sistema global.

El carácter autónomo relativo al funcionamiento de las tecnologías, el alto nivel de productividad que los caracteriza, sus vínculos con los cambios producidos en la economía, la organización de la producción, los saberes requeridos y el empleo, entre otros, generan controversias que ponen en tensión principios políticos, éticos y sociales en el sistema socio técnico del cual forman parte, por lo que es preciso un abordaje de los temas que evite reduccionismos y determinismos, privilegiando la complejidad que subyace en este campo.

En el conjunto de saberes referidos a las características, los cambios y continuidades producidas en los procesos, adquiere relevancia el estudio de los modelos y teorías sobre los cuales se organiza la producción contemporánea, caracterizados por la competencia en base a la calidad de los productos específicos y las formas de fabricación flexibles.

Para el análisis de los aspectos del contexto político-económico de la segunda etapa del capitalismo, es necesario establecer diálogo con la unidad curricular Estudios socio-históricos de la tecnología.

En el estudio de los medios técnicos, será imprescindible desarrollar la temática del control automático soportado por tecnologías electrónicas y la programación lógica como aspecto sustantivo. El abordaje de los sistemas de control y la capacidad de desarrollar saberes que permitan operar modelizadamente estas tecnologías requieren de la articulación con la unidad curricular Procesos y Tecnologías de Control.

Además es necesario señalar que en el recorrido de esta asignatura los estudiantes tendrán la posibilidad de utilizar recursos físicos y virtuales en experiencias de aula taller, en las cuales estará presente la resolución de problemas de diseño de máquinas y dispositivos.

Ejes de contenidos

Actividades mediadas técnicamente

Estudio del sistema socio-técnico Máquina-Producto. Los sistemas de producción automatizados. Las actividades en las cuales se delegan las funciones intelectuales en los sistemas de control artificial: La delegación de procesamientos de la información para la toma

de decisiones por parte de los artefactos. Los cambios en las acciones técnicas en los sistemas automatizados. El lugar de la información en las actividades delegadas en los artefactos. Nuevas formas de división de trabajo; desplazamiento, redistribución, reclasificación.

Procesos

El surgimiento de nuevas formas de organización de la producción a partir del agotamiento del modelo taylorista. De la automatización de las fabricaciones a la automatización de los procesos. La producción flexible, por lotes, la deslocalización, la especificación de los productos y la diferenciación por calidad, como referencias para los nuevos modelos de organización del trabajo: Kan Ban, Ceros olímpicos, Justo a tiempo, MRP, cinco ceros entre otros. Las normas de calidad y los modos de control de proyectos: Gantt, Pert entre otros. Los saberes requeridos para el trabajo, nuevo roles y perfiles laborales requeridos en la producción. Las nuevas operaciones desarrolladas a partir de nuevos materiales y nuevos modos de transformación. Operaciones sobre la información presentes en los procesos de control.

Medios Técnicos

Los automatismos. Diferentes criterios de caracterización y clasificación de los sistemas automáticos. Los automatismos: análisis sistémico y funcional. Experimentación y diseño de automatismos. Trayectoria técnica de los procesos de automatización. CNC. Control lógico, robots, entre otros. Caracterización de los dispositivos y componentes presentes en los sistemas de control automático y en los robot.

Estructuras funcionales y operadores tecnológicos característicos de censado, medición, comparación, ejecución, regulación, almacenamiento y procesamientos de programas. Diseñode programas de acción para operar dispositivos. Integración y articulación de sistemas de diseño, ingeniería, manufactura y fabricación asistida por computadoras. Las nuevas tecnologías de fabricación utilizadas para realizar operaciones: impresión 3D, Laser. Análisis estructural y funcional de las máquinas. Experimentación con operadores eléctricos, electromecánicos y electrónicos.

Bibliografía

ANGULO USATEGUI, J. M.; ANGULO MARTÍNEZ, I. y ROMERO YESA, S. (2005). *Introducción a la robótica*. Madrid: Paraninfo.

APPOLD H. y otros. (1982). *Tecnología de los metales. Sociedad alemana para la cooperación técnica GTZ*. Barcelona: Reverte.

ASHBY, W. R. (1956). *Introducción a la cibernética*. Buenos Aires: Nueva Visión.

BARÓN, M. (2004). *Enseñar y aprender tecnología*. Buenos Aires: Noveduc.

----------(2006). *Mecatrónica Sistemas de control electrónico en la ingeniería mecánica y eléctrica*. México: Alfaomega.

BUCH, T. (1996). *El tecnoscopio*. Buenos Aires: Aique.

DAZZO, J. J. y HOUPPIS, C.H. (1977). *Sistemas lineales de control. Análisis y diseño convencional y moderno, cap. 1*. Madrid: Paraninfo

LINIETSKY, C (2015) *Actividades Mediadas por tecnologías*. (MIMEO) disponible en http://tecno-educ.com/wp-content/uploads/2015/05/Actividades-Mediadas-por-tecnolog%C3%ADas1.pdf Consulta: 02/10/15
OGATA, K. (2003). *Ingeniería de control moderna*, cap. 1. Madrid: Pearson.
STOREY, N. (1995). *Electrónica. de los sistemas a los componentes*. EE.UU.: Addison-Wesley Iberoamericana.
VON BERTALANFFY, L. (1968). *Teoría general de los sistemas*. Madrid: FCE.
WIENER, N. (1961). *Cibernética o El control y comunicación en animales y máquinas*. Barcelona: Tusquets.

Documentos

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2007). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el primer ciclo de Escuela Primaria. Área Educación Tecnológica*. Buenos Aires.
----------(2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el segundo ciclo de Escuela Primaria. Área Educación Tecnológica*. Buenos Aires.
----------(2011). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria. Área Educación Tecnológica*. Buenos Aires.
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN DE ENTRE RÍOS. (2010). *Diseño Curricular de la Educación Primaria*. Entre Ríos.
----------(2010). *Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Tomos I y II*. Entre Ríos.

Procesos y tecnologías de control, programación y robótica

Formato: Taller
Carga horaria: 4 hs. cátedras semanales - 2 hs. 40 minutos reloj
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador

Esta unidad curricular tiene como propósito el estudio y la experimentación de los procesos de control temporizados (lazo abierto) y los autorregulados (lazo cerrado). Se incluyen también consideraciones sobre los procesos de control en los sistemas orgánicos y los procesos de medición, por formar parte de una gran variedad de actividades que necesitan del mismo.

El recorrido propuesto abarca tanto las tecnologías mecánicas programadas en base a levas y a mecanismos de relojería mecánica en relación con los procesos y tecnologías actuales, basadas en programación digital y tecnologías microelectrónicas.

A partir del trabajo del taller se plantea experimentar con diversos procesos y dispositivos que se encuentran presentes en nuestra vida cotidiana, empleando distintos dispositivos como los PLC, las computadoras, procesadores en general y dispositivos físicos controlados por medio de interfaces.

El abordaje de la programación parte de considerar las secuencias de acciones o programas, siendo un elemento diferenciado del sistema, como es el caso de las tarjetas perforadas o de los circuitos de relés. Esto se conoce como la lógica de los sistemas de control, ya que utiliza elementos de la lógica proposicional y del álgebra de Boole.
También se plantea el desarrollo de los controladores lógicos programables (PLC) donde las instrucciones para los programas se ingresan estableciendo equivalencias con otro código simbólico, los diagramas de escalera y el empleo de lenguajes de programación específicos utilizados en las computadoras personales (PC) para programar y diseñar sistemas de control digitales, convirtiendo las señales analógicas del sistema a digitales y procesándolas. Dada la diversidad de lenguajes que se desarrollan para este tema se focaliza en las estructuras de programación que son comunes a éstos y se recurre a la utilización de software de simulación con el fin de presentar alternativas que puedan garantizar la enseñanza en espacios educativos que no cuenten con dispositivos físicos a controlar.
En este sentido se propone el establecimiento de analogías entre diferentes formas de programación de las operaciones vinculadas a procesos de control que impacten en la vida cotidiana y en contextos laborales mediante la implementación de robots.

Ejes de contenidos

Dispositivos y sistemas de control

Dispositivos eléctricos, mecánicos e hidráulicos que permitieron desarrollar más eficazmente las secuencias de acciones entendidas como programas. La utilización del relé, como interface. Las secuencias de acciones o programas pasan a ser un elemento diferenciado del sistema, como es el caso de las tarjetas perforadas o de los circuitos de relés. Circuitos y componentes electrónicos presentes en los sistemas de control, desarrollo de dispositivos simples. Los procesos de control mediante el uso de programación sobre tecnologías de base electrónica y distintos actuadores. Control lógico programable. Sistemas de control empleando computadoras.

Lenguajes y programación

Programación utilizando lenguajes gráficos. Programación de dispositivos como los PLC, las computadoras, procesadores en general y dispositivos físicos controlados por medio de interfaces. Principios básicos de robótica, confluencia de disciplinas que la integran, ámbitos de utilización y perspectivas. Desarrollo de dispositivos de control utilizando hardware y software libre.

Robótica

El campo de la robótica. La introducción de la robótica como contenidos de la educación general, construcción de dispositivos y su programación mediante el uso de Kits educativos y software de simulación.

Bibliografía

ANGULO USATEGUI, J. M.; ANGULO MARTÍNEZ, I. y ROMERO YESA, S. (2005). *Introducción a la robótica.* Madrid: Paraninfo.

BARÓN, M. (2004). *Enseñar y aprender tecnología.* Buenos Aires: Noveduc.
BOLTON, W. (2006). *Mecatrónica. Sistemas de control electrónico en la ingeniería mecánica y eléctrica.* México: Alfaomega.
BUCH, T. (1996). *El tecnoscopio.* Buenos Aires: Aique
DAZZO, J. J. y HOUPPIS, C.H. (1977). *Sistemas lineales de control. Análisis y diseño convencional y moderno.* Cap. 1. Madrid: Paraninfo.
Diagramas de escalera simbología y relés, en: http://galia.fc.uaslp.mx/~cantocar/automatas/APUNTES_CURSO/CAPITUL4.PDF
HABERMAS, J. (1992). *Ciencia y técnica como ideología.* Madrid: Tecnos.
LINIETSKY, C (2014) *Educación tecnológica y programación* disponible en http://tecno-educ.com/2014/12/educacion-tecnologica-y-la-ensenanza-de-lenguajes-de-programacion-cesar-linietsky/ consulta: 2/10/15
OGATA, K. (2003). *Ingeniería de control moderna.* Cap. 1. Madrid: Pearson.
ORTA KLEIN, S (2014) *"Aprender a pensar es aprender* a programar" disponible en http://tecno-educ.com/2014/12/aprender-a-programar-es-aprender-a-pensar-por-silvina-orta-klein/ Consulta: 2/10/15
RODRIGUEZ DE FRAGA, A. (2014) *Aprender a programar* disponible en http://tecno-educ.com/2014/12/abel-rodriguez-de-fraga-aprender-programar/ Consulta: 2/10/15
STOREY, N. (1995). *Electrónica. De los sistemas a los componentes.* EE.UU.: Addison-Wesley Iberoamericana.
WIENER, N. (1948 y 1961). *Cibernética o El control y comunicación en animales y máquinas.* Barcelona: Tusquets.

Didáctica de la educación tecnológica II

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs. cátedra semanales – 2 hs. reloj semanales.
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador

En esta asignatura se profundizan los saberes construidos en Didáctica de la Educación Tecnológica I y se articula con el resto de las unidades cursadas en los dos primeros años de la carrera, poniendo como objeto de tratamiento a la construcción didáctica del área en sus diferentes niveles educativos.

Durante el recorrido de los contenidos se propone analizar, en sus diferentes particularidades, los diversos formatos y metodologías de enseñanza para el desarrollo de los saberes tecnológicos, tomando como referencia las investigaciones sobre los modos de construcción del conocimiento tecnológico en niños, jóvenes y adultos en la escuela como en otros contextos.

Se abordan las relaciones entre los diferentes tipos de contenidos que se explicitan en los documentos curriculares, las posibilidades de enseñanza, los materiales curriculares y las

tareas de aprendizajes a la luz de los marcos conceptuales vigentes en la didáctica del área. También se plantea el análisis de los diferentes momentos en las actividades de aprendizaje y evaluación surge como uno de los aspectos sobre los que se plantea el desarrollo de capacidades para la programación de la enseñanza.
Además se propone ahondar en los criterios para el análisis de materiales curriculares en relación con los contenidos y las capacidades a promover, poniendo énfasis en el enriquecimiento de secuencias de enseñanza a partir de la integración de la TIC.

Ejes de contenidos
Configuraciones didácticas y práctica docente en Educación Tecnológica
Análisis de las formas en que se estructura y organiza el objeto de enseñanza: conceptos estructurantes del campo, tipos de relaciones que se establecen entre los diferentes tipos de contenidos prescriptos, lógicas de secuenciación y enfoques presentes en los documentos curriculares para los distintos niveles educativos. La articulación de conceptos y procedimientos en relación con los modos en que estos se concretan en las propuestas de enseñanza. Desarrollo de experiencias en diferentes contextos de aprendizajes, aula taller, aula invertida, a distancia, aula extendida entre otras. Las diferentes formas de organizar la participación y la comunicación en las clases.

Construcción metodológica
Análisis de métodos y estrategias para propiciar el aprendizaje: resolución de problemas, lectura crítica, análisis de procesos y tecnologías, taller, diseño, modelización, análisis de casos, entre otros. Análisis de los modos de intervención docente que favorecen los aprendizajes relevantes en el área. Las especificidades que asume la didáctica para el tratamiento de los distintos tipos de contenidos: procesos tecnológicos, medios técnicos y reflexión sobre la tecnología. La evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza en la Educación Tecnológica como parte de la reflexión para la construcción metodológica. Criterios, fines e instrumentos sobre el qué y cómo de la evaluación de los aprendizajes.
Estudio de las particularidades del razonamiento lo técnico y las formas apropiación: relaciones entre las actividades de aprendizaje y los modos de intervención docente. El análisis, características y formas para propiciar el desarrollo de capacidades en el área.

Construcción de propuestas de enseñanza
Las propuestas de enseñanza en Educación Tecnológica: direccionalidad, criterios de selección y organización de los contenidos, el rol docente y la gestión de la clase, el diseño de actividades, los modos de evaluación, entre otros. Análisis de diferentes estrategias de enseñanza y evaluación que posibilitan el desarrollo de los contenidos curriculares. Diseño de propuestas de enseñanza y evaluación con integración de las TIC.

Bibliografía
ALONSO, F y SANJURJO, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie.* Rosario: Homo Sapiens.
BARÓN, M. (2004) *Enseñar y Aprender Tecnología.* . Buenos Aires: Noveduc.

LELIWA, S. (2008). Enseñar *Tecnología en los escenarios actuales.* Córdoba: Comunicarte.
MARPEGAN, C. y otros, (2000). *El placer de Enseñar tecnología.* Buenos Aires. Noveduc.
MALAMUD, I. (1997). *Criterios para la selección y diseño de actividades de enseñanza.* Unesco. En: https://www.dropbox.com/s/c3lpasol1q1yu4k/malamud_criterios.pdf?dl=0 Consulta 03 /07/ 2015.
CAMILLONI, A. (2008). *El saber didáctico.* Buenos Aires: Paidós.
ORTA KLEIN, S. (2011). *En relación con los "procesos tecnológicos" y su didáctica.* Clase N° 7. Ciclo de Formación de Capacitadores en Área Curriculares. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
----------(2011) *En relación con los "medios técnicos" y su didáctica.* Clase N° 12. Ciclo de Formación de Capacitadores en Área Curriculares. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
PETROSINO, J., CWI, M. Y ORTA KLEIN. S. (2000). *Propuestas para el Aula EG3.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Extraído el 20 de marzo de 2013 desde ftp://ftp.me.gov.ar/curriform/propuestas/tecnologia3.pdf
RICHAR, D. (2012). *La Educación Tecnológica y su relación con las TIC. Reflexiones en torno a lugares y sentidos atribuidos,* en Novedades Educativas Nº 261.
----------(2013). Clase N°. 4: Hacer *para aprender.* Propuesta Educativa II. Educación Tecnológica y TIC. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
----------(2013). *Secuencia 2: Una mirada socio-técnica de la generación y el uso de la energía eléctrica.* Propuesta Educativa II. Educación Tecnológica y TIC. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN DE ENTRE RÍOS. (2009) *Documento N°3 De lo epistemológico a lo metodológico-estratégico – Re-significación de la escuela secundaria.* Entre Ríos.
----------(2009) *Documento N°4 Evaluación – Re-significación de la escuela secundaria.* Entre Ríos.

Física II

Formato: Taller
Carga horaria: 3 hs. cátedra semanales – 2 hs. minutos reloj semanales.
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador

En esta unidad curricular se propone el estudio de las ondas mecánicas, principalmente las sonoras y los fenómenos luminosos. Estos últimos son propuestos primeramente con un

enfoque físico fundado en lo geométrico y posteriormente en el marco teórico de los fenómenos de propagación ondulatoria, referente a los casos de estudio experimental de la luz como al campo más vasto que comprende las radiaciones electromagnéticas.
Teniendo en cuenta que la sociedad actual utiliza las radiaciones electromagnéticas como soportes preferenciales para la emisión, transmisión y recepción de informaciones codificadas, es importante en la formación inicial de un profesor de Educación tecnológica, la construcción de saberes que constituyan fundamentos para la comprensión de las tecnologías que hacen uso de sus múltiples manifestaciones.
En este formato curricular, se propone la realización de trabajos de laboratorio, la construcción de dispositivos como reóstatos; circuitos eléctricos, conductores, interruptores y resistencias; electroimanes, timbres , periscopio, cámara oscura, caleidoscopio, microscopio, telescopio de Galileo y espejo para el hogar, entre otros..
Es relevante señalar que esta unidad curricular posibilita la articulación con Matemática, Física I, Procesos y Tecnologías III, Procesos y TIC, Procesos y operaciones unitarias, entre otras.

Ejes de contenidos[32]

Ondas mecánicas

Propagación de ondas: Cuba de Ondas, sonido: polifonía y ruido, tambores, instrumentos de percusión.
Oscilaciones, fuentes, medios de propagación, clasificación. Péndulos Simple. Ondas en cuerdas y resortes. Instrumentos musicales de cuerda, de aire, de percusión.

Energía eléctrica.

Cargas y fuerzas eléctricas. Conductores y aislantes. Ley de Coulomb. Campo y potencial eléctricos. Diferencia de potencial. Tensión, corriente, resistencia interna. Baterías y pilas: tipos y características. Carga y recargas. Vida útil.
Circuitos eléctricos, conexiones de pilas, resistencias. Ley de Ohm, resistencia Óhmica. Campo magnético creado por una corriente eléctrica. Potencia y Energía eléctrica. Ley de Joule. Motor y generador eléctrico.

La luz

Reflexión y refracción, reflexión total: ojo de gato, prisma y fibra óptica.
Espejos: planos, periscopio, cámara oscura, y lentes esféricos: caleidoscopio, microscopio, telescopio de Galileo, espejos cóncavos y convexos en instalaciones edilicias. Espectros. Descomposición y composición de la luz, láser.

Bibliografía

ALONSO, M. y FINN, E. (1992). *Física.* Delaware, EE.UU.: Addison-Wesley Iberoamericana.

[32] En la elaboración de esta unidad curricular colaboró la profesora Graciela Monzón.

BLANES PEIRO, J. (2000). Electricidad y Magnetismo. Conceptos Fundamentales. España: Universidad de León.
HETCH, E. (1987). *Física en perspectiva.* México: Addison Wesley.
HEWITT, P. (1998). *Física conceptual.* México: Prentice Hall.
---------- (2007). *Física conceptual.* México: Pearson.
ORTEGA GIRÓN, M. (1980). *Prácticas de laboratorio general.* Barcelona: Marzo 80.
ROBINSON, P. (1998). Física conceptual: Manual del laboratorio. México: Addison Wesley.
SERWAY, R. y otro (2006). Electricidad y Magnetismo. México: Paraninfo, S. A.
TIPLER, P. (2005). *Física para la ciencia y la tecnología, Vol. 2: Luz.* Barcelona: Reverte.
---------- (2007). *Física para la ciencia y la tecnología, Vol. 1-b: Ondas.* Barcelona: Reverte.

Documentos

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. (2014). Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del. Profesorado de Educación Tecnológica.

CUARTO AÑO

Filosofía y epistemología de la tecnología

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

Marco orientador
En esta unidad curricular se plantea un recorrido por el conjunto de producciones de la filosofía y la epistemología de la tecnología como campos de estudios que reflexionan sobre los modos de producción de la artificialidad, con el propósito de brindar herramientas conceptuales y metodológicas que posibiliten la reflexión sobre la tecnología en base a un cuerpo teórico que permita integrar y articular los saberes desarrollados en su recorrido por la carrera. Al mismo tiempo el conjunto de contenidos de este espacio contribuyen al desarrollo del enfoque socio técnico que caracteriza el área de Educación Tecnológica
En los últimos años existe una vasta producción de trabajos que podrían organizarse en aquellos que centran su estudio en: los aspectos ontológicos de las técnicas; los aspectos antropológicos y filosóficos que caracterizan a la tecnología como un acto humano por naturaleza; los aspectos éticos y la políticos en relación a la evaluación y el control de las tecnologías y por último el aspecto gnoseológico de la tecnología que reflexiona sobre los modos de producción y las particularidades del conocimiento tecnológico.

Ejes de contenidos[33]
Aproximación al campo de la Filosofía de la tecnología.
Recorrido histórico de los aportes a la reflexión sobre la tecnología. La taxonomía de Mitchan respecto de la caracterización de los diferentes aportes provenientes de los ingenieros y técnicos que reflexionan sobre la tecnología y las características de los aportes de los filósofos y humanistas que reflexionan sobre la técnica como rasgo de lo humano. El enfoque comparado de ambas perspectivas.

Ontología de la tecnología
Caracterización, descripción y taxonomías de los tipos de entidades técnicas y su manera de existir y comportarse: Diferentes perspectivas sobre la racionalidad técnica: la racionalidad instrumental y praxiológica. El estudio de los sistemas de acciones intencionales y taxonómicas. Fundamentos de la ontología de las técnicas: Sistemas, estados regularidades,

[33] En la elaboración de esta Unidad Curricular colaboró el Lic. Dario Sandrone.

artefactos: Génesis y desarrollo de los objetos técnicos: Sentido metafísico de la técnica. Agencia técnica, funcionalidad, realización técnica, hipertelia, progreso técnico, linaje técnico, invención, concretización, tecnicidad. Concepciones sobre la técnica: protésica, instrumental, sustantivista, biocultural entre otras.

La reflexión ética y política acerca de los procesos tecnológicos
El aporte de la filosofía de la tecnología en relación con la evaluación y el control de las tecnologías. Los dilemas éticos respecto que se generan a partir del cambio técnico y la consolidación de sistemas técnicos. Problemática en torno a la igualdad y no discriminación, la autonomía, la responsabilidad, la privacidad/intimidad y la integridad/identidad, el poder, la opresión, entre otros. Reflexión crítica sobre la técnica en relación a la cultura, al arte, a la naturaleza y a la política. La pregunta por la autonomía de la Tecnología, por sus límites y por la necesidad de su control.

Características del conocimiento tecnológico.
Características particulares del conocimiento tecnológico, métodos de la producción de conocimiento tecnológico: diseño, innovación, investigación, desarrollo, modelización. Diferencias entre conocimiento científico y el tecnológico, criterios de validación del conocimiento tecnológico.

Bibliografía:
AGASSI, J. (1985). *Technology: Philosophical and Social aspects*, Dordrecht: Reidel
ANDERSON, A.R. (1984.) *Controversia sobre mentes y máquinas*, Barcelona: Tusquets
AUZIAS, J. M., (1968) *La filosofía y las técnicas*, Barcelona: Oikos-Tau.
BRONCANO, F. (1995). *Mundos Artificiales. Filosofía del cambio tecnológico*. Barcelona: Paidós.
BUGLIARELLO, G. y DONER, D.B. (Edit). (1979) *The History and Philosophy of Technology*, Urbana, Illinois : Univ. Press,
BUCH, T. (2003). *CTS desde la perspectiva de la Educación Tecnológica*. En Revista Iberoamericana de Educación N° 32. OEI.
CIAPUSCIO, H. (1996). *El conocimiento tecnológico* en Revista Redes, Vol. 3, Núm. 6. Universidad Nacional de Quilmes.
----------(2006) *Dédalo, ética y tecnología*. Buenos Aires: Eudeba
CAPANNA, P. (1973). *La tecnarquía*. Barcelona: Barral.
COHEN, R. S. (1982) *Repercusiones sociales de la revolución científica y tecnológica*, Madrid: Tecnos.
CUPANI, A. (2006). *La peculiaridad del conocimiento tecnológico*. En Scientiæ Studia, São Paulo, V. 4. N° 3.
ELLUL, J. (2003). *La edad de la técnica*. Barcelona: Octaedro.
FEEMBERG. A. (2012). *Transformar la tecnología*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
GIULIANO, G. (2007). *Interrogar la tecnología*. Buenos Aires: Nueva Libreria.
HABERMAS, J. (1984.) *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid: Tecnos.

HEIDEGGER, M., (1984). *Ciencia y técnica.* Santiago de Chile: Universitaria.
LAWLER, D (2012) *Filosofía de la Tecnología y mundos artificiales*, en Revista Novedades Educativas N° 261. Buenos Aires. Noveduc.
LAWLER, D. y- VEGA ENCABO, J. (2009). *La respuesta a la pregunta.* Buenos Aires: Biblos
MITCHAM, C. (1984). *¿Qué es la filosofía de la tecnología?,* Barcelona: Anthropos.
MORÁN, H. M. (2006). *Filosofía de la tecnología, su devenir y Tendencias fundamentales.* Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de La UNMSM, Año XI, Nº 29. Enero - Junio 2006. http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/economia/29/a07.pdf
MUMFORD, L. (1998). *Técnica y* Civilización. Madrid: Alianza.
MOTTA, R. D. (1998). *Epistemología de la Tecnología.* Buenos Aires: Argentina.
ORTEGA y GASSET, J. (1982.). Meditación de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía, Madrid: Alianza.
PACEY, A. (1990.) *La cultura de la tecnología.* México: FCE.
PADILLA, HUGO. (1976). *"Los objetos tecnológicos; su base gnoseológica," en La filosofía y la ciencia en nuestros días* México: Grijalbo Págs. 157-170.
PARENTE, D. (2010). *Del órgano al artefacto.* Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
RAPP, F. (1981). *Filosofía analítica de la técnica.* Barcelona: Laia
SANMARTIN, J. (1990). *Tecnología y futuro humano.* Barcelona: Anthropos.
SANTANDER, M. T. (1997). *"Tecnología y sociedad: reflexiones acerca de las visiones y las tensiones de la tecnología".* Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ingeniería, Universidad de Santiago de Chile (USACH), Santiago, Chile. http://revistas.ucc.edu.co/index.php/in/article/view/997
SIMON, H. (2006). *Las ciencias de lo artificial.* Barcelona: Comares.
SIMONDON, G. (1958). *El modo de existencia de los objetos técnicos.* París: Aubier.
STIEGLER. B. (2003). *La técnica y el tiempo* I. Euskal Herria: Hiru.
WINNER, L (1979). *Tecnología Autónoma.* Barcelona. Gustavo Gili Editor
----------(2009). *La Ballena y el reactor. Una búsqueda en los límites de la era de alta tecnología.* GEDISA

Procesos y tecnologías de la información y las comunicaciones

Formato: Asignatura
Carga horaria: 5 hs. cátedra semanales- 3 hs. 40 min. reloj semanales
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador
Esta unidad curricular tiene como objeto de estudio a los procesos tecnológicos que operan a partir del insumo informacional, desde esta perspectiva quedan incluidos el conjuntos de procesos relacionados con el procesamiento, el transporte y el almacenamiento de la

información. Desde el punto de vista de las tecnologías se busca centrar la atención en la continuidad de funciones presentes en las mismas, poniendo énfasis en el proceso de tecnificación producido en las actividades humanas relativas a estos procesos.
Es importante que en el recorrido de esta asignatura, los estudiantes comprendan que para el desarrollo de las distintas operaciones se han asignado diferentes tecnologías a través del tiempo, siendo los cambios cada vez más vertiginosos en los últimos años, produciéndose de esta manera un proceso caracterizado por la sustitución y la integración de funciones , posibilitando la convergencia de medios; pasando de trayectorias técnicas independientes a aquellas capaces de desarrollar múltiples procesos sobre la información, todo esto gracias al desarrollo de la microelectrónica y la digitalización, Para su abordaje didáctico se propone el análisis de las distintas tecnologías utilizadas en telefonía, fotografía, grabación y reproducción de audio y vídeo por ejemplo, desde su surgimiento hasta la actualidad reconociendo las operaciones que se desarrollan y las tecnologías asignadas poniendo énfasis en lo que se mantiene como común e identificando los aspectos que se modifican a partir del proceso de tecnificación.
Siendo uno de los núcleos importantes en esta unidad curricular, las comunicaciones, asume centralidad en esta unidad curricular los diferentes medios de comunicación pero, como se señaló anteriormente, identificando los aspectos comunes, como lo son los tipo de comunicaciones "uno a uno" o "uno a muchos" o "muchos a muchos" cómo también en relación a la temporalidad, es decir sincrónico o asincrónico asumiendo relevancia en la construcción de conceptos invariantes.
Otro abordaje que adquiere relevancia es el trabajo sobre insumo central caracterizado en las señales y los modos en que funcionan los dispositivos que realizan operaciones de amplificación, adecuación, transducción, distribución entre otras a nivel de componentes, módulos y equipos. En esta misma dirección se propone el tratamiento de los sistemas digitales, a partir del estudio de los principios que sustentan el funcionamiento de las actuales tecnologías de la información y la comunicación.
Es necesario destacar que para la formación de los estudiantes en este campo de conocimiento se tienen que priorizar espacios de experimentación con circuitos y dispositivos eléctricos y electrónicos, como también la simulación, la resolución de problemas junto con el desarrollo de los marcos teóricos requeridos.

Ejes de contenidos
Procesos
Procesos tecnológicos que operan sobre el insumo informacional: Almacenamiento/reproducción, procesamiento y trasmisión de la información: Las mediaciones técnicas en estos procesos: conceptos estructurantes, tipos de comunicación: sincrónica y asincrónica. Memoria artefactual, códigos soportes, medios, canales, entre otros.

Telecomunicaciones. Comunicación a través de símbolos
Antecedentes históricos de la comunicación a distancia. La telegrafía óptica: diferentes tipos y contextos donde se desarrollaron. Operaciones que la componen y se mantienen a través del

tiempo, la formas de control del proceso, reglas y protocolos. Características relacionadas con la seguridad y la privacidad de la información y su relación con los problemas actuales.
Surgimiento y desarrollo de la telegrafía eléctrica. Analogías funcionales con la telegrafía óptica. Operaciones, y tecnologías utilizadas: Código morse, relés y transductores. Relaciones entre el desarrollo de la telegrafía y los ferrocarriles. El lugar de las comunicaciones en el contexto sociotécnico del siglo XIX y principios del siglo XX. El problema del alcance y la distribución en el sistema telegráfico.

Tecnologías de almacenamiento de imágenes: la fotografía
Procesos y tecnologías de conservación de imágenes. Los procesos y tecnologías ópticas. Principales operaciones que conforman los procesos de la fotografía. La toma, el revelado y la difusión (ampliación, edición) analogías funcionales con la fotografía digital. Tecnificaciones presentes en el proceso.

El procesamiento de imágenes en movimiento. La cinematografía
Las tecnificaciones necesarias para pasar de la fotografía a la cinematografía. El rol de la inercia retiniana. Mejora de la sensibilidad de las películas y de la luminosidad. La incorporación del sonido.

El procesamiento de sonidos
La grabación mecánica de sonidos. Fonógrafo, Gramófono de Berliner. La grabación y reproducción electromagnética de sonidos. Cabezales y cintas. Análisis de diferentes tecnologías para registrar sonidos. La grabación digital. Operaciones principales del proceso de grabación y reproducción de audio. Parámetros básicos para evaluar la calidad del procesamiento de la señal de audio. La respuesta a frecuencias, la relación señal/ruido, la distorsión armónica y por intermodulación, sensibilidad de entrada y potencia salida.

La transmisión a distancia de imágenes.
Antecedentes históricos de la televisión. La solución electromecánica (TV de Baird, como exploración mecánica y transmisión eléctrica). La solución electrónica (tubo de vacío). Relaciones entre la televisión y la cinematografía: problemas de la transmisión de imágenes en movimiento. El uso de transductores para transformar niveles de luz en señales eléctricas. La recepción de las señales y la recuperación de la imagen. La señal de video compuesta. Principales operaciones en la emisión y recepción de señales de televisión.

El almacenamiento de la información
El almacenamiento y recuperación de información como proceso fundamental en las tecnologías de la información. Formas de lograr en que un patrón de estados se conserve en el tiempo. La conservación de imágenes fijas y en movimiento. La tecnificación del procesamiento de la información y los modos de almacenar y reproducir la información: Sistemas secuenciados en el tiempo y en el espacio: cilindro de Edison, el reproductor de L.P., la cinta magnética, el disco magnético, el disco compacto, y otros.

La comunicación a través de señales

Tipos de sistemas de comunicación: clasificación., estructura y funciones. Canal de comunicación: cables, aire, fibra óptica entre otros. Señales, caracterización y tipos; Señales analógicas y digitales. El proceso de digitalización. Ventajas y desventajas de la digitalización. Señales periódicas y no periódicas. Forma de las señales. Parámetros característicos de las señales. Amplitud y frecuencias. Unidades de medida. La señales senoidales. La telefonía: características y componentes del proceso. Las tecnologías asignadas a cada operación: centrales aparatos y características en los inicios del servicio. Controversias en relación a la definición del conjunto técnico: el lugar de las empresas de tecnología y el surgimiento de nuevos tipos de empresas. Masificación del uso a partir de la apropiación del sistema por parte de los usuarios. El impacto del teléfono en la vida cotidiana familiar. Clasificación de los sistemas de comunicaciones: simplex, duplex multiplex, entre otras.
La radio y la TV como sistemas de uno a muchos o broadcasting. Procesos de construcción de las audiencias masivas, su relación con el mercado y la política. La especificación y fragmentación de las audiencias a partir de las posibilidades de las tecnologías: tipología de la TV por cable y codificada.

Los sistemas de comunicación a través señales: funciones y principios de funcionamiento presentes en las tecnologías

Operaciones sobre señales. La amplificación. Concepto de ganancia. Relación de transferencia. Representación de las señales de entrada y salida. La atenuación como caso particular del proceso de amplificación. El control de volumen como ejemplo de atenuación. Tecnologías empleadas para amplificar: el relé, la válvula y el transistor. La generación. Tecnologías empleadas para generar: el oscilador. El recorte. La rectificación como caso particular de recorte. Representación gráfica de la relación entre la entrada y la salida.. Noción de espectro de señales. Concepto de ancho de banda y de respuesta en frecuencia. Relación entre ancho de banda y velocidad de transmisión.
El espectro electromagnético. El filtrado de señales. Tipos de filtros. Pasa bajos, pasa altos y pasa banda. Técnicas de modulación. Modulación en amplitud y en frecuencia (AM y FM). El multiplexado. Su aplicación para transmitir varias señales por un mismo canal.

Los sistemas digitales.

La comunicación entre sistemas digitales. Códigos binarios. Ventajas de los códigos binarios por sobre el código Morse. Los códigos de longitud fija. Bits y bytes. Codificación binaria de los números decimales. El código ASCII. La transmisión de imágenes mediante códigos binarios. El pixelado, la codificación y la transmisión. Formatos para almacenamiento digital de imágenes. Ideas de compresión. Relación del nivel de resolución con la velocidad de transmisión y con el espacio de almacenamiento. La transmisión de datos. Comunicaciones en serie y paralelo. Ventajas y desventajas en términos de costos y velocidad. Normas y protocolos. Transmisión sincrónica y asincrónica. La transmisión de datos a través de la línea telefónica. La modulación y demodulación. Comunicación entre computadoras.

Convergencia de modos

Las tecnologías de la información y las comunicaciones que se ocupan de transmitir, distribuir, almacenar e incluso procesar información, no son absolutamente independientes unas de otras. Cualquier tecnificación provocada en alguna de estas funciones generales está basada en las posibilidades brindadas por la máxima capacidad técnica alcanzada por todas las demás.

Bibliografía

ALBORNOZ, C. D. (1997). Fotografía (1970). Historia viviente. Tucumán: Ediciones de la Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Miguel Lillo. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

ANGULO, C.; MUÑOZ, A. y PAREJA, J. (1989). Prácticas de electrónica, 1. Semiconductores básicos: diodo y transistor. Madrid: Mc Graw-Hill/ Interamericana de España.

DAUMAS, M. (1979). Histoiregénérale des techniques, tomos 3 y 5. París: PUF.

DEBRAY, R. (2000). *Introducción a la mediología.* Barcelona: Paidós.

DE LA PEÑA, J. (2003). *Historia de las telecomunicaciones. Cuando todo empezó.* Barcelona: Ariel.

EDGERTON, D. (2006). *Innovación y tradición. Historia de la tecnología moderna.* Barcelona: Crítica.

GIOVANNINI, G. (1987). *Del pedernal al silicio. Historia de los medios de comunicación masiva.* Buenos Aires: Eudeba.

KUSTRA, R. Y TUJSNAIDER, O. (1984). *Principios de transmisión de señales digitales.* Buenos Aires: HASA.

LANGLEY, G. (1986). *Telecomunicaciones básicas.* Madrid: Paraninfo.

MILONE, D. H.; RUFINER, H. L. y otros. (2006). *Introducción a las señales y los sistemas discretos.* Concepción del Uruguay: Universidad Nacional de Entre Ríos.

PETROSINO, J. (2008). *"¿A quién le sirve conocer la historia de las comunicaciones? Continuidades y rupturas en las tecnologías de la información y la comunicación",* en Espinosa, S. (Comp.). Escritos sobre audiovisión. Lenguajes, tecnologías, producciones. Libro 3. Remedios de Escalada/Partido de Lanús: Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús.

PETROSINO, J (1999) *Las tecnologías de la información y las comunicaciones.* Buenos Aires: Mimeo. Disponible en https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=73FEB49BDEE95C9C!298&ithint=file%2cpdf&app=WordPdf&authkey=!ABHVSc4IzRmqRSU. consulta: 01/10/15.

PIERCE, J. R. y NOLL, A. M. (1990). *Señales. La ciencia de las comunicaciones.* Barcelona: Reverte.

Richar. D (2013*). Secuencia 1: De los sistemas automáticos a la robótica* Educación Tecnológica y TIC II. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Disponible en

https://www.dropbox.com/s/9sqjhvn23y72phg/SecySup_Educacio_n_TecnologicaII_secuencia1.pdf?dl=0 Consulta 2/11/15
RODRÍGUEZ, A.; ROSILLO, M. y otros. (1991). *Prácticas de electrónica. 3 sistemas digitales: Principios y aplicaciones.* Madrid: Mc Graw-Hill / Interamericana de España.
REGGINI, H. C. (1996). *Los caminos de la palabra: las telecomunicaciones de Morse a Internet.* Buenos Aires: Galápago.
SÁNCHEZ, M. y CORBELLE, J. A. (1992). *Prácticas de electrónica, 4. Transmisión digital a través de fibra óptica.* Madrid: Mc Graw-Hill / Interamericana de España.
SOUGEZ, M. L. (1996). *Historia de la fotografía.* Madrid: Cátedra.
STOREY, N. (1995). *Electrónica. De los sistemas a los componentes.* EE.UU.: Addison-Wesley Iberoamericana.
WILLIAMS, T. I. (1982). *Historia de la Tecnología. Desde 1900 hasta 1950,* T. II Madrid: Siglo XXI.

Documentos
CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. (2014) Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del. Profesorado de Educación Tecnológica.

Investigación y desarrollo en ciencia y tecnología

Formato: Seminario
Carga horaria: 2 hs. cátedra semanales – 1 h 20 minutos reloj semanales.
Régimen de cursada: Anual

Marco Orientador
En esta asignatura se propone analizar los sistemas en los que se asienta la producción y el desarrollo del conocimiento científico tecnológico como así también los diferentes organismos e instituciones nacionales e internacionales relevantes en los diferentes ámbitos de investigación y desarrollo tecnológico. Pone como centro del análisis las relaciones entre ciencia y tecnología desde una mirada que incluye los diferentes actores e intereses presentes en el escenario actual. El rol de instituciones como el Conicet, las universidades, las agencias de desarrollo y promoción como el rol de las empresas y la economía.
El conocimiento científico y tecnológico es hoy una de las principales riquezas de las sociedades contemporáneas y se ha convertido en un elemento indispensable para impulsar el desarrollo económico y social. Para denominar a este proceso se han acuñado expresiones como "sociedad del conocimiento" y "economía del conocimiento". Con ellas se describen fenómenos que caracterizan a la época actual, pero que además tienen un carácter emblemático, por cuanto muestran un camino al que todos los países han de seguir en la medida de sus posibilidades. Señalan un rumbo y las oportunidades disponibles. La prosperidad de los países ha quedado así asociada con el valor que agrega el conocimiento a los productos con los que se posiciona en el mercado y a los servicios que brinda a sus

ciudadanos. El éxito en el camino de desarrollo de los países depende en buena medida de la capacidad de gestionar el cambio tecnológico y aplicarlo a la producción, la explotación racional de recursos naturales, la salud, la alimentación, la educación y otros requerimientos sociales.
La innovación es el proceso que conduce a mejorar la posición competitiva de las empresas mediante la generación e incorporación de nuevas tecnologías y conocimientos de distinto tipo. La innovación es la base de la economía del conocimiento

Ejes de contenidos
Ciencia y Tecnología
La imbricación entre la Ciencia y la Tecnología en los procesos de Innovación tecnológica. Modelos y programas en diferentes ramas. Diferentes modelos de sistemas de innovación, nacionales, sectoriales y regionales.

Estudios sobre la innovación tecnológica
Metodologías de investigación en la innovación tecnológica. Análisis económico de la innovación tecnológica.

El desarrollo tecnológico y la innovación tecnológica en la región
La innovación tecnológica en los países desarrollados, emergentes y en vías de desarrollo- El valor agregado de la tecnología a la producción. Transferencia tecnológica. Estudios e investigaciones e indicadores como insumos para el desarrollo de programas y proyectos. Aportes de los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) como aporte a la reflexión y el debate sobre la articulación de la ciencia y la tecnología con el ambiente cultural, político y social.
El sistema científico - tecnológico nacional, pasado, presente y futuro de la ciencia y la tecnología en la Argentina. Organismos que lo integran sus propósitos y programas: Conicet, Sistema Universitario, INTI, INTA, CNAE, CNEA, Agencias provinciales. Políticas públicas y líneas de acción para el desarrollo de la innovación y la transferencia de tecnología al sistema productivo. Sistema de Vinculación Tecnológica. Relaciones entre capacidades tecnológicas, innovación tecnológica y empleo. Programas de desarrollo en áreas estratégicas. El sistema científico- tecnológico en el marco de los procesos políticos en nuestro país.

Bibliografía
THOMAS, H y BUCH, A. (Compiladores). (2008) *Actos, actores y artefactos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
BUCH, T. y SOIVIERES, C. (2011). *De los quipus a los satélites. Historia de la tecnología en la Argentina.* Universidad Nacional de Quilmes.
VIANA, H y CERVILLA M. (1992). *El papel de la ciencia en la innovación tecnológica* en revista Espacios Volumen. 13.
ALBORNOZ, M. (2009). *Indicadores de innovación: las dificultades de un concepto en evolución"*, Revista CTS. 13(5): 9-25.

----------(2012) *Argentina: modernidad y rupturas.* disponible en http://docs.politicascti.net/documents/Argentina/Albornoz_AR.pdf consulta 2/10/15
OEI, Revista CTS Ediciones varias Vol 1 al 10 Centro Redes Buenos Aires. Argentina Disponible en http://www.revistacts.net/ consulta 2/10/15.
REVISTA ESPACIOS Vol 1 al 36 ediciones varias. Asociación para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (DECITEC) disponible en http://www.revistaespacios.com/consulta 2/10/15
REVISTA REDES Ediciones Varias Nros 1 al 36 *Instituto de Estudios sobre la Ciencia y La Tecnología.* Universidad Nacional de Quilmes. disponible en http://iec.unq.edu.ar/index.php/publicaciones/revista-redes consulta 2/10/15.
REVISTA SCIELO disponible en http://www.scielo.org.ar/ consulta 2/10/15.

Procesos y operaciones unitarias

Formato: Asignatura
Carga horaria: 4 hs. cátedra semanales – 2 hs. 40 minutos reloj semanales.
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador[34]

En esta unidad curricular se propone un abordaje de la diversidad de procesos de producción a partir del estudio de un conjunto limitado de unidades denominado operaciones unitarias. El mismo comprende a todos los fenómenos relacionados con la transformación, el transporte y el almacenamiento de los insumos, centrándose la atención en las operaciones donde se producen transformaciones físicas, químicas y biológicas como también operaciones de manufactura aplicadas a procesos de elaboración de productos materiales.
De allí que para la comprensión de los fenómenos que se suscitan en las distintas operaciones unitarias se requiera del aporte de los conocimientos provenientes de la química, la física y la ingeniería.
Atendiendo a lo anterior es relevante que los estudiantes a partir del conocimiento de un conjunto limitado de operaciones logren construir marcos conceptuales que permitan su transferencia y generalización al ilimitado conjunto de procesos de producción posibles. De este modo y centrando la atención en el concepto clave de operación se evita el tratamiento individual de los procesos productivos que implicaría la imposibilidad de abordarlos en su completitud. En este sentido, la importancia radica, además, en el hecho de que se diferencien conceptualmente a las operaciones, vale decir a las transformaciones mismas que experimenta el insumo de los medios técnicos empleados para modificarlo posibilitando diferenciar las propiedades de los insumos, que se expresan en términos físicos, químicos o biológicos de las propiedades de las tecnologías que promueven su transformación.

[34] En la elaboración de esta unidad curricular colaboró la Profesora Ana María Ramírez.

Para el tratamiento de las distintas operaciones unitarias es necesario que los estudiantes comprendan las propiedades físicas y químicas de los materiales en relación con su estructura y sus usos, como también el carácter sistémico de las reacciones químicas entendidas como un entramado en el que se ponen en juego los aspectos másico, energético, y cinético.

Ejes de contenidos

Introducción al estudio de procesos físicos y químicos en los materiales

Las propiedades físicas y químicas de los materiales. Interacciones entre átomos, moléculas e iones. Clasificación de los materiales según diferentes criterios. Compuestos químicos. Las propiedades y su relación con la estructura y las operaciones en los procesos.

Operaciones unitarias

Operaciones unitarias controladas por transmisión de calor, transferencia de materia y transporte de cantidad de movimiento: Aislamiento térmico. Calentamiento y enfriamiento de fluidos. Evaporación, condensación. Intercambiadores de calor, condensadores, evaporadores. Extracción (extractores), destilación (destiladores), absorción, adsorción, secado. Separaciones: por filtración (filtros), sedimentación (decantadores), flotación, centrifugación (centrífugas), agitación (agitadores). Mezcla.

Operaciones unitarias controladas por reacciones químicas: Las reacciones químicas como unidad de análisis de las operaciones unitarias. Aspecto másico, energético y cinético de las reacciones. Tipos de reactores.

Procesos industriales

Operaciones análogas en procesos industriales con finalidades diferentes. Operaciones diferentes en procesos con finalidades análogas. Análisis y diagramas de procesos industriales regionales, en términos de operaciones unitarias.

Transporte de fluidos (tuberías, bombas, compresores, ventiladores, turbinas, válvulas)

Análisis, medición y control de las principales variables asociadas a procesos: presión, temperatura, concentración, densidad, caudal, velocidad de reacción, entre otros.

Bibliografía

BOLTON, W. (2011).*Mecatrónica.* México: Alfaomega.

BRANAN, C. R. (2000). *Soluciones prácticas para el ingeniero químico*. México: Mc Graw-Hill.

COSTA LÓPEZ, J.; CERVERA MARCH, S. y otros. (1999). *Curso de química técnica.* Barcelona: Reverte.

QUADRI, N. P. (2014). *Energía solar*. Buenos Aires: Editorial Alsina.

SCHÜTH, F. (2012). *Sistemas de almacenamiento energético.* En Investigación y Ciencia, septiembre 2012, Nº 432.

GELMI WESTON, C. (2006). *Fundamentos de operaciones unitarias*. En http://www.systemsbiology.cl/recursos/archivos/Libro_OOUUIv2.pdf

WHITTEN, K. W.; DAVIS, R. E. y otros. (2007). *Química.* México: Cengage.

MCCABE, W SMITH, J HARRIOTT, P (1991) *Operaciones Unitarias en Ingeniería Química*. Madrid. Mc Graw-Hill. Disponible en http://mibackupdelibrosiqu.webnode.es/products/operaciones-unitarias-pdf/ consulta: 2/11/15

Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN DE ENTRE RÍOS. (2010).*Diseño Curricular de la Educación Secundaria Tomos I y II.* Entre Ríos.

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. (2014) Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del. Profesorado de Educación Tecnológica.

Unidades curriculares de definición institucional (UDI)

Las unidades curriculares de definición institucional pertenecen al Campo de la Formación Específica y, como establece la Resolución N° 24/07, son de definición institucional, por ende, implican *propuestas de acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la localidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes.*

Es necesario señalar que cada instituto dispone para la organización de las unidades de 6 (seis) hs. cátedras anuales totales, las cuales se ubicaran en 3° y 4° año respectivamente. Asumiendo y complementando lo expresado anteriormente, se propone el desarrollo de trayectos formativos opcionales vinculados con: **Tecnología Educativa; Biotecnología; Nanotecnología; Tecnología agropecuaria; Tecnologías para la inclusión social; Psicología del razonamiento técnico**, entre otros; como así también aquellas problemáticas o temáticas que prioricen los institutos de acuerdo a las demandas y necesidades del contexto en que están insertos.

- **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 que le permiten 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, resignificada desde marcos teórico-epistemológicos complejos que ponen en tensión una supuesta intencionalidad de aplicación o ejercicio.
En relación a lo anteriormente expresado, nos preguntamos ¿Qué papel cumple la teoría en las prácticas? Para atender a dicho interrogante, es importante retomar el planteo de Zemelman (1992) quien sostiene que la teoría como *instrumento* permite pensar la práctica, 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 .Es por ello que no hay verdadero conocimiento si éste no logra atravesar las subjetividades y generar cambios en las realidades concretas.
Esto supone entonces que los estudiantes puedan participar, acompañar e involucrarse en la reflexión, la producción de interrogantes y el análisis desde perspectivas diferentes junto a los docentes y graduados en contacto directo con el proceso, lugar de trabajo, sus condiciones de realización, de formación y desarrollo.
Atendiendo a lo anterior es relevante explicitar que *(...) los problemas prácticos sólo tienen resolución en la práctica y (...) los planteamientos teóricos nos ayudan a comprender las situaciones prácticas, pero en ningún caso indican cómo resolverlas; la relación y conjunción entre una y otra es mucho más indirecta y difusa de lo que algunos desearían, relación que no se reduce a la tecnificación de la acción o a la tecnologización de la explicación teórica. Pero a su vez, no es lo mismo abordar los retos de la práctica ateóricamente, con la inercia de la experiencia no reflexiva, que abordarlos con conocimiento teórico elaborado, elaboración que precisa a su vez el conocimiento de la práctica*[35].

Dinámica del campo de Formación de la Práctica Profesional Docente
Este campo posibilita abrir espacios de aprendizaje y debates conjuntos, entre docentes, estudiantes y graduados que están en el sistema, acerca de la enseñanza como objeto de conocimiento. Espacios que permiten recorridos pedagógicos flexibles en la formación de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes en las escuelas.
Las prácticas docentes de los profesores de los institutos, de los estudiantes y de los docentes en las escuelas y otros ámbitos educativos, tienen que constituirse en espacios de análisis, reflexión y producción de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y sus contextos.

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

Es importante revisar las huellas de la formación que obturan la visión de la complejidad de las prácticas docentes. Para ello, se plantea la necesidad de buscar (...) *un enfoque teórico metodológico que reconozca los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Se trata de un enfoque socioantropológico, en particular de la etnografía en investigación educativa, que coloca el centro de atención en la escuela y en el aula, y que procura diferenciarse de posturas homogeneizantes y universalizantes que no permiten reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. Se señala, por tanto, la necesidad de metodologías que permitan dar cuenta de los procesos sociales que se materializan en la escuela y en el aula: procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, simulación, intercambio (...)*[36].

Incorporar la investigación educativa en todo el campo de la formación de la práctica, es indispensable para atender a lo que Paulo Freire (1997) llamó *curiosidad epistemológica,* que es una curiosidad *metódicamente rigurosa.* La investigación es una práctica que potencia esta curiosidad, a través de ella el docente, el estudiante, indagan sobre sus propios procesos educativos de una forma sistemática, durante el recorrido en el que enseñan y se vinculan con otros.

Otro aspecto a considerar es el de las vinculaciones del sistema formador. Ante la necesidad de fortalecer dichos vínculos se aprueba la Resolución N° 3266/11 C.G.E. (Reglamento de Prácticas en el marco de las vinculaciones del Sistema Formador con las escuelas e instituciones asociadas). La misma se encuadra en la Ley de Educación Nacional N° 26206, la Ley de Educación Provincial N° 9890, la Resolución N° 24/07 C.F.E, la Resolución N° 30/07 C.F.E y la Resolución N° 72/08 C.F.E.

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 de Entre Ríos y, además, fortalecer las relaciones necesarias con las escuelas, instituciones y organizaciones durante el proceso de formación inicial de los docentes en pos de crear espacios de trabajo en conjunto, combinando la investigación en y de las prácticas pedagógicas, el acompañamiento pedagógico a las escuelas y la formación continua.

En el escenario actual es preciso fomentar el desarrollo de acciones, producciones y experiencias pedagógicas que viabilicen la construcción de redes articuladas de formación, que recuperen lo que las escuelas u otras instituciones, y sus equipos, aportan a la formación de docentes, a la organización y al funcionamiento de las instituciones formadoras, y lo que éstas pueden aportar a aquéllas y a sus comunidades.

---

36 EDELSTEIN, G. (2003). *Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes* en línea disponible www.rieoei.org/rie33a04.html

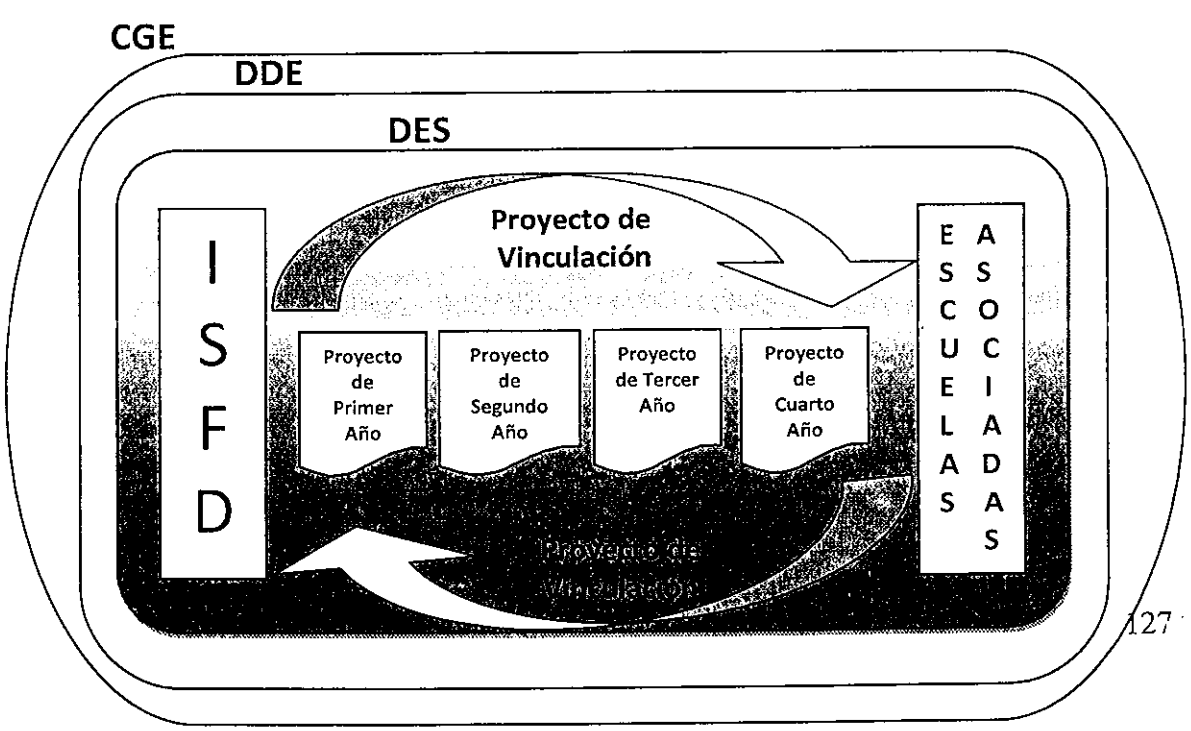
Las redes y vinculaciones posibilitan la articulación con otras instituciones sociales y educativas con las cuales será posible construir un proyecto de vinculación complejo, multisectorial y plural, que se concrete en diferentes ámbitos complementarios entre sí e involucre mayores niveles de compromiso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

- Ámbito de Gestión Política

Este ámbito se configura en dos niveles complementarios: Provincial, con la participación de la Dirección de Educación Superior, la Dirección de Educación de Gestión Privada y las demás 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.

- Ámbito Intra e Interinstitucional

Este ámbito se integra por los institutos de formación docente de gestión estatal y gestión privada, dependientes del Consejo General de Educación, y las escuelas, instituciones, organizaciones y asociaciones del contexto inmediato y sus equipos, y se materializa en el proyecto de vinculación, mediante el cual se asumirán experiencias de colaboración y de asociación entre instituciones y sujetos de los campos académico, educativo, cultural y social, durante el proceso de formación inicial de los docentes. Para tal fin también se celebrarán *Actas Acuerdos*.



Distribución de la carga horaria en el Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente[37]

Es de importancia que, a lo largo del trayecto formativo, los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de construir aprendizajes en distintos ámbitos y con distintos sujetos. Para esto deberán conocer y/o transitar por las diferentes modalidades de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Se deberá considerar la siguiente distribución de la carga horaria total.

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

En consonancia con lo que establece la Resolución N° 24/07 C.F.E, el número de escuelas con las que se vincule en redes sistemáticas y articuladas dependerá de la matrícula de cada instituto superior, de acuerdo a los siguientes rangos:

Matrícula promedio de estudiantes por Instituto de Formación Docente	Número de Escuelas e instituciones asociadas[38]
10-20	1 6 3
21-40	3 6 4
41-60	4 6 5
61-80	5 6 6
81-100	6 6 7

Intervenciones de los estudiantes en la Práctica y Residencia

[37] Resolución N° 3266/11 C.G.E Reglamento de prácticas en el marco de las vinculaciones del Sistema Formador y las Escuelas e Instituciones Asociadas.

[38] El número de escuelas podrá incrementarse según necesidades institucionales.

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 esta figura 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 experiencias pedagógicas.

c) Prácticas intensivas (30% - 40%)
Las instancias anteriores brindarán herramientas a los estudiantes para que puedan hacerse cargo de la clase, y a partir de reconocer su historia, particularidades, necesidades y procesos diseñarán un proyecto didáctico que desarrollarán en un tiempo determinado acorde a la carga horaria de la unidad curricular.

d) Profundización de saberes u orientación a los estudiantes 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 docente en la Modalidad Domiciliaria Hospitalaria. (7% - 10 %)
En cuanto a las horas indicadas en cada una de las prácticas docentes, algunas corresponden a las que desarrollarán los estudiantes en el instituto formador y otras corresponden a las realizadas en las escuelas asociadas. En este sentido se prevén horas presenciales para el

trabajo en seminario- taller en el instituto formador y para el ingreso a las organizaciones sociales e instituciones educativas.
Se tenderá a constituir redes y proyectos conjuntos que supongan a la vez actividades de formación inicial de los estudiantes del profesorado, experiencias alternativas, actividades de desarrollo profesional, de asesoramiento en servicio, de extensión a la comunidad y de investigación.
A los efectos de que los estudiantes conozcan los distintos contextos en los que pueden desarrollar su trabajo, se establecerán convenios con diversas instituciones del nivel o modalidad (urbanas, periurbanas, rurales u otras que ofrezcan propuestas educativas del mismo nivel para el que se está formando, incluyendo situaciones de integración escolar) y con organizaciones socio-comunitarias (bibliotecas, museos, ONG, clubes, vecinales, medios de comunicación, hospitales, etc.). Lo que supone que cada estudiante debe pasar por distintas experiencias, aunque no necesariamente por todas.
Las **prácticas escolares** que se desarrollan en instituciones educativas del sistema formal, posibilitan conocer e integrarse a la institución y comprender el contexto. Éstas 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.

Las unidades curriculares de este campo que tienen el formato de Práctica, pueden tener al interior de ellas diferentes modalidades de trabajo como por ejemplo, **seminario, taller, ateneos, entre otros,** dado que dicha organización posibilita abrir espacios a los procesos de construcción colectiva de conocimiento del trabajo docente, y a la producción conjunta desde la práctica en contexto sobre temas de relevancia e interés social y educativo.
En ellas se prevén la articulación entre las experiencias e intervenciones en diferentes instituciones, los desarrollos teóricos, las narrativas/reflexiones y ateneos inter-institucionales.
Los estudiantes tienen que transitar por las siguientes instancias formativas:

- Las **experiencias en instituciones escolares:** son coordinadas y orientadas por los profesores de Práctica que integren el equipo, directivos y docentes co-formadores de las escuelas asociadas.

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, posibilitan que los estudiantes se relacionen con el proyecto institucional, con el contexto, con las prácticas pedagógicas, con los sujetos que se educan. Tienen la función de favorecer el aprendizaje de las prácticas contextuadas, acompañar las reflexiones, ayudar a construir criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y de propuestas didácticas. Se integran gradualmente al Proyecto de Práctica Profesional y participan de las distintas propuestas formativas como talleres, ateneos interinstitucionales, entre otras (Resolución N°3266/11 C.G.E).

- **Experiencias en instituciones socio-comunitarias**: son coordinadas y orientadas por los profesores del equipo de Práctica y responsables que designen dichas instituciones. Se podrá solicitar el apoyo de otros docentes de la institución formadora para que los estudiantes

puedan concretarlas, según las oportunidades y necesidades que plantee el medio, a través de la participación en proyectos, experiencias innovadoras y actividades que se demanden o propongan. Para éstos talleres que se realizarán tres veces al año, se propone para la evaluación de cada instancia un trabajo interdisciplinario.

- **Experiencias interinstitucionales**: se prevé la organización y desarrollo de encuentros en talleres, seminarios y ateneos, a cargo de los estudiantes y profesores de los Institutos, docentes de las escuelas y otros profesionales invitados para que puedan ser consultados acerca de las prácticas en diferentes contextos, sus problemáticas puntuales y temáticas de interés.

PRIMER AÑO

Práctica Profesional Docente I
Sujetos y Contextos: Aproximación a la práctica educativa

Carga horaria para el estudiante: 4 hs. cátedra semanales (2 hs. 40 min. reloj). Presenciales en el instituto: 3 hs. cátedra semanales (2 hs. reloj) y en las instituciones asociadas: 1 h. cátedra semanal (40 min. reloj).
Carga horaria anual: 128 hs. cátedra (85 hs. 20 min. reloj), de las cuales se considerarán 32 hs. (21 h 20 min. reloj) para la inserción en las instituciones asociadas.
Régimen de cursado: Anual.

Marco orientador
Éste formato se plantea como un recorrido pedagógico flexible que entiende los procesos complejos y multidimensionales de la práctica docente y permite la formación reflexiva de los estudiantes durante el primer año de la carrera a través de las primeras herramientas que les proporciona la investigación.
Referirnos a prácticas educativas nos remite a reconocer instancias en las que se desarrollan procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cabe resaltar que ambos procesos pueden estar presentes en instituciones por fuera de la escolaridad obligatoria, pero que sí pretenden transmitir conocimiento bajo la modalidad *no formal.*
En tal sentido, clubes, centros de salud, campamento científico, bibliotecas populares, centros culturales, museos de ciencias naturales, archivos históricos, diarios, periódicos, radios, academias particulares, centro integral comunitario (C.I.C), entre otras, pueden constituirse en genuinos escenarios de prácticas pedagógicas que dan lugar a la observación, planificación y reflexión de una propuesta situada.
Es propósito de esta unidad curricular que los estudiantes reconozcan y transiten distintas experiencias de práctica educativa que se desarrollan en diferentes contextos socio culturales y educativos formales y no formales.

Se plantean dos ejes de contenidos consecutivos. En el primer eje: **"La práctica docente como práctica social en contextos contemporáneos"**, se reconocen los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas a fin de lograr un enfoque teórico-metodológico que posibilite abordar su complejidad y problematicidad. Se recupera el enfoque socio-antropológico, sobre todo la etnografía en la investigación educativa.
En este sentido, consideramos que la articulación entre investigación educativa y formación docente, en tanto lógicas diferenciadas pero cuyo punto de intersección es el trabajo con el conocimiento, potencia la reflexión sobre las prácticas pedagógicas. Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian de los conocimientos, las costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones y reglas de juego, admiten la descripción de diversas tramas.
En el segundo eje: **"Compartiendo miradas: experiencias en instituciones asociadas"**, se proponen instancias en las que, **las narrativas y reflexiones sobre las praxis docentes** documenten los recorridos y registren las prácticas educativas como actividades complejas, que se desarrollan en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargadas de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos.
Este último tramo del recorrido de la Práctica Profesional Docente I, tiene como propósito principal generar espacios de producción individual y colectiva en los que se reflexione acerca de las diferentes experiencias que fueron desarrollando durante el año; para ser compartidas luego, junto a los profesores de práctica y de las instituciones asociadas.
Las instancias de inserción en las instituciones asociadas, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes posibilitarán a los estudiantes realizar observaciones, registros y análisis de escenas educativas en distintos ámbitos formales y no formales.

Ejes de contenidos
La práctica docente como práctica social en contextos contemporáneos
La investigación como práctica social y como proceso de producción de conocimiento.
Los paradigmas de investigación social y los contextos histórico- políticos en que surgen. Marcos conceptuales y herramientas metodológicas para recoger y analizar información: identificación, caracterización y construcción de problemas de los diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje. Análisis interpretativo y socio-crítico de la realidad abordada.
La construcción de problemas, objeto de estudio. Técnicas de recolección y análisis de información. El campo de la práctica y su articulación con los otros campos.
La práctica docente como espacio de aprendizaje y de "enseñar a enseñar". Las biografías escolares. Problemáticas y tensiones en diferentes contextos.
La práctica docente en distintos ámbitos formales y no formales. Circulación de saberes y experiencias educativas.

Compartiendo miradas: experiencias en instituciones asociadas
Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas y espacios socio-comunitarios.

Producción y socialización de saberes, recuperando, resignificando y sistematizando los aportes y trabajos desarrollados en el instituto de formación docente y las instituciones asociadas. Escrituras académicas.

Bibliografía

ACHILLI, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro.* Buenos Aires: Clacso.
ACHILLI, E. (2000). *Investigación y formación docente.* Rosario: Laborde.
AGENO, R. (1989). *El taller de educadores y la investigación, en Cuadernos de formación docente.* Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
BOLIVAR, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación del curriculum.* Universidad de Granada: Force.
CARUSO, M. y DUSSEL, I. (1995). *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.* Buenos Aires: Kapelusz.
EDELSTEIN, G. (2012). *Formar y Formarse en la Enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.
FREIRE, P. (1994). *Educación y participación comunitaria.* En AA.VV: Nuevas perspectiva criticas en educación. Barcelona: Paidós.
FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía.* Buenos Aires: Siglo XXI.
LA BELLE, T. (1994). *Educación no formal y cambio social en América Latina.* México: Nueva Imagen.
LITWIN, E. (2011). *El oficio de Enseñar.* Buenos Aires: Paidós.
PIEVI, N. y BRAVIN, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa* 1° ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* 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.
ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón.* México: El colegio.

SEGUNDO AÑO

Práctica Profesional Docente II
Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Práctica docente

Carga horaria para el estudiante: 4 hs. cátedra semanales (2 hs. 40 min. reloj). Presenciales en el instituto: 2 hs. cátedra semanales (1 h 20 min. reloj) y en las instituciones asociadas: 2 hs. cátedra semanal (1h 20 min. reloj).
Carga horaria anual: 128 hs. cátedra (85 hs. 20 min. reloj), de las cuales se considerarán 64 hs. cátedra (42 hs. 40 min. reloj) para la inserción en las instituciones asociadas.
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

La unidad curricular Práctica profesional docente II tiene como propósito que los estudiantes reconozcan y transiten la dinámica de las instituciones educativas urbanas, periurbanas, rurales y de distintas modalidades de la educación, desde una perspectiva interpretativa y colaborativa.

Está organizado en tres ejes: los dos primeros consecutivos y el tercero transversal. El primero: **"La práctica docente y la identidad pedagógica en la educación secundaria"** permite comprender la escuela como espacio institucional complejo, en el que se vinculan distintas generaciones y se constituyen subjetividades. Es un espacio de estudio de problemas desde una perspectiva interdisciplinaria. El formato seminario propiciará que se desarrollen instancias de reflexión crítica, análisis, profundización y comprensión de los contextos institucionales a través de los aportes de la investigación, de la lectura y el debate de materiales bibliográficos.

El segundo: **"Análisis de la dinámica institucional"**, propiciará un acercamiento a las instituciones educativas en diferentes realidades socioculturales, contextos y modalidades, identificando las culturas escolares, historias, rutinas, lógicas de organización, problemáticas, conflictos, proyectos y prácticas cotidianas.

Se realizarán entrevistas, observaciones participantes, biografías escolares que permitan describir y analizar las prácticas y las tramas vinculares. Se propone la organización de los estudiantes en equipos de trabajo móviles, asegurando el aprendizaje de distintos roles, la intervención colaborativa de los mismos desde lugares complementarios al trabajo docente, y la reflexión en forma conjunta con los pares, los docentes de los institutos, los equipos docentes y directivos de las escuelas asociadas.

En el tercer eje: **"Documentación pedagógica"** se considera que la escritura es una instancia fundamental para sistematizar las experiencias, recuperar las memorias y producir escritos académicos que fortalecen las reflexiones sobre las prácticas.

En el marco de la articulación de los contenidos con los otros campos, los estudiantes harán una proyección de sus reflexiones en relación con las diferentes unidades curriculares, resignificando la historia, identidad y características organizacionales y pedagógicas de la educación inicial, primaria y secundaria.

Este recorrido permite comprender la escuela como espacio institucional complejo, en el que se vinculan distintas generaciones y se construyen subjetividades.

La propuesta compromete la participación de los equipos directivos de las escuelas asociadas desde un rol protagónico, junto a formadores y estudiantes para discutir y re pensar proyectos institucionales, modos y estilos de gestión, la historia institucional, problemáticas e identidad pedagógica de los niveles.

Las instancias de inserción en las instituciones asociadas, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes posibilitarán a los estudiantes realizar:

- Análisis de documentación institucional: proyectos educativos, proyectos curriculares, proyectos áulicos, circulares, registros de clases, acuerdos de convivencia, entre otros.

- Observación y registro de escenas educativas: vínculos entre docente y estudiante, estrategias de enseñanza, modos de evaluación, recursos y, materiales bibliográficos de las diferentes áreas curriculares.
  Ayudantías docentes: en clases, acompañamiento en actividades individuales y grupales, tutorías, recuperación de aprendizajes, planificación y desarrollo de propuestas

Ejes de contenidos

La práctica docente y la identidad pedagógica en la educación inicial, primaria y secundaria

La educación inicial, primaria y secundaria, historia, especificidad y organización en los distintos contextos y modalidades.
La configuración institucional de la educación inicial, primaria y secundaria en la actualidad, ciclos, modalidades, fines y objetivos.
Caracterización del trabajo docente: mitos, tradiciones y construcciones.
Los sujetos de las prácticas: estudiantes, formadores, docentes de las escuelas asociadas.

Análisis de la dinámica institucional e intervenciones colaborativas

Dinámica institucional: el cotidiano escolar como espacio de tensiones, acuerdos e intereses.
Dimensiones del proceso de investigación: la construcción de problemas, objeto de estudio.
Trabajo de campo, técnicas de recolección y análisis de la información.
Abordaje interpretativo de la institución educativa desde una perspectiva socio-antropológica.
Gramática institucional. Historias institucionales. Escuela, vida cotidiana y las representaciones en los sujetos. Costumbres, mitos, ritos, rutinas, códigos, símbolos.
Articulación entre Niveles de Educación.
Proyectos institucionales en contextos: la práctica docente como experiencia formativa.
El lugar de las áreas curriculares en la escuela asociada. Sentidos y significados.
Diseño de propuestas pedagógicas colaborativas. Documentación y narrativa de experiencias y estrategias metodológicas en espacios curriculares de educación inicial, primaria y secundaria.

Documentación pedagógica

Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas y espacios socio-comunitarios. Recuperación y análisis de narrativas y proyectos educativos. Resignificación y sistematización de los trabajos desarrollados en el instituto de formación docente y en las instituciones asociada. Escrituras académicas.

Bibliografía

ACHILLI, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
CHAVES, M. (2005). *Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*. Ultima década Nº 23. Valparaíso: CIDPA.
CORONADO, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires: Noveduc.

DUBET, F. (2007). *El declive y las mutaciones de la institución.* Revista de antropología social, Volumen 16. Madrid: Universidad Complutense. ISSN 1131-558X.
LARROSA, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona: Laertes.
FERRY, G. (1990). *Pedagogía de la formación.* Buenos Aires: Paidós.
EDELSTEIN, G. (2012). *Formar y Formarse en la Enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.
FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía.* Buenos Aires: Siglo XXI.
FRIGERIO, G. POGGI, M. y 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.
JACKSON, P. (1992). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.
MANSIONE, I. (2004). *Las tensiones entre la formación y la práctica docente.* La experiencia emocional del docente. Rosario: Homo Sapiens.
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.
WAINERMAN, C. SAUTU, R. Comp. (2001). *La trastienda de la investigación.* Buenos Aires: Lumiere.

Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2011). *Plan Educativo Provincial* (2011-2015). Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada.* 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.
----------(2009). *Lineamientos Curriculares para el Nivel Inicial.* Entre Ríos.
(2011). *Diseño Curricular para el Nivel Primario.* 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). *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° 4610.*Educación Domiciliaria y Hospitalaria.* Entre Ríos.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2007). *Núcleos de aprendizajes proritarios. Educación Tecnológica. 1° Ciclo de Educación Primaria.* Buenos Aires
----------(2011). *Núcleos de aprendizajes proritarios. Educación Tecnológica. 2° Ciclo de Educación Primaria.* Buenos Aires
----------(2011). *Núcleos de aprendizajes proritarios. Educación Tecnológica. Ciclo Básico Educación Secundaria 1° y 2° / 2° y 3° años.* Buenos Aires.

TERCER AÑO

Práctica Profesional Docente III
Cotidianeidad en las aulas: experiencias de formación

Carga horaria para el estudiante: 6 hs. cátedra semanales (4 hs. reloj). Presenciales en el instituto: 3 hs. cátedra semanales (2 hs. reloj) y en las instituciones asociadas: 3 hs. cátedra semanales (2 hs. reloj)
Carga horaria anual: 192 hs. cátedra (128 hs. reloj), de las cuales se considerarán 96 hs. cátedra (64 hs. reloj) para la inserción en las instituciones asociadas.
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador
En la Práctica Profesional Docente de tercer año se aborda la problemática educativa en el aula, es decir de la enseñanza y los vínculos entre los sujetos del nivel de educación inicial, primaria y secundaria, atendiendo a los diferentes contextos urbanos y rurales, modalidades y ciclos del nivel.
La configuración del **equipo de práctica** docente a partir de tercer año tiene como finalidad acompañar el proceso de pensar, diseñar y desarrollar propuestas didácticas para los diferentes niveles.
En coherencia con el sentido de este campo en el diseño, se plantea la articulación con las unidades curriculares que especifican y dan marco conceptual a la formación docente.
Esta propuesta consta de dos ejes consecutivos y uno transversal. Para iniciar este recorrido, se plantea el eje: **"La cotidianeidad en la aulas",** en el que se abordarán las particularidades del nivel y las tramas vinculares que se generan al interior de las aulas. Se sugiere el replanteo crítico de propuestas didácticas acordes a los nuevos escenarios socioculturales y familiares, las características de los sujetos y múltiples condiciones que atraviesan las praxis docentes.
Estas configuraciones habilitan un abordaje desde diferentes dimensiones: las relaciones intersubjetivas en el aula y los procesos de socialización; las relaciones de enseñanza,

aprendizaje, contenidos y sujetos: sentidos de la enseñanza, condiciones y modos del aprendizaje; las relaciones entre los docentes: la construcción de espacios de participación, reflexión y saberes colectivos.
El segundo eje: "**Experiencias de formación**", propone abordar las problemáticas áulicas en su complejidad, como así también otras figuras como docente domiciliario y hospitalario, bibliotecario, entre otros. Esto es, habilitarlo como un lugar de encuentro para problematizar las diferentes prácticas con los aportes del eje anterior.
Para lograr un acompañamiento integral es necesario generar espacios para: reflexionar, producir, compartir y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de las lecturas, observaciones, análisis de las prácticas docentes y de los contextos específicos.
También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación, en una adecuada articulación, se propone la recuperación de los itinerarios de la Práctica; la selección de emergentes para el debate; objetivación y problematización de las prácticas docentes, la profundización bibliográfica y consulta de especialistas en las temáticas para la elaboración de los marcos conceptuales; la exposición y el intercambio de perspectivas.
Las instancias de inserción en las escuelas asociadas, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes de contenidos planteados, los estudiantes podrán realizar observaciones participantes, acompañar en actividades extra-áulicas de las escuelas, elaborar propuestas de enseñanza y narrativas.

Ejes de contenidos
La cotidianeidad en las aulas
El aula como una construcción histórica y social. Espacio privilegiado de la circulación y apropiación de conocimiento. La construcción de la autoridad, normas y valores.
La evaluación como práctica compleja en la enseñanza de las áreas curriculares. Distintas concepciones de evaluación. Propuestas de evaluación considerando las trayectorias estudiantiles. Propuestas didácticas y su realización en las prácticas cotidianas.
Diseños curriculares provinciales de los diferentes niveles de educación en sus diferentes modalidades.

Experiencias de formación
Relaciones sociales e intersubjetivas en el aula. La mirada del que observa. Focos y marcos de referencia del observador. Multirreferencialidad y categorías didácticas en el análisis de la clase. Lectura y escritura de la experiencia.
Análisis de registros de clases: construcción de categorías. Objetivación y problematización de las prácticas docentes. Escrituras pedagógicas.
Análisis, diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza, proyectos, unidades didácticas, secuencias didácticas para diferentes ciclos y modalidades del Nivel de Educación Secundaria
Producción de medios y materiales didácticos. Textos de reconstrucción critica acerca de las experiencias. Documentación pedagógica de experiencias en el campo de la enseñanza de las áreas curriculares en las escuelas asociadas.

Documentación pedagógica
Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas.
Recuperación y análisis de narrativas y proyectos educativos.
Resignificación y sistematización de los trabajos desarrollados en el instituto de formación docente y en las instituciones asociadas. Escrituras académicas. Ateneos interinstitucionales.

Bibliografía
ACHILLI, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.
DIKER, G. (2004). *Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias*. En Revista Ensayos y Experiencias, *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*. N° 52. Buenos Aires: Noveduc.
DOJMAN, G y GARBBARINI P. (2006). *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales*. Córdoba: Brujas.
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., y otros. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia.* Buenos Aires: Kapelusz.
EDELSTEIN, G. (2012). *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
FERRY, G. (1990). *Pedagogía de la formación*. Buenos. Aires: Paidós.
FRIGERIO, G, POGGI, M y 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.
LARROSA, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona: Laertes.
---------- (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
MIGUELES, M. A. (2012). *Sentidos atribuidos a la buena enseñanza... (en escuelas en contextos de pobreza)*. Paraná: Fundación la Hendija.
TERIGI, F. (2012). *Saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación,* VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

Documentos
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). *Plan Educativo Provincial* (2011-2015).Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada*. 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.
----------(2009). *Lineamientos Curriculares para el Nivel Inicial*. Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular para el Nivel Primario*. 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). *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 4610.*Educación Domiciliaria y Hospitalaria*. Entre Ríos.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2007). *Núcleos de aprendizajes proritarios. Educación Tecnológica. 1° Ciclo de Educación Primaria.* Buenos Aires
----------(2011). *Núcleos de aprendizajes proritarios. Educación Tecnológica. 2° Ciclo de Educación Primaria.* Buenos Aires
----------(2011). *Núcleos de aprendizajes proritarios. Educación Tecnológica. Ciclo Básico Educación Secundaria 1° y 2° / 2° y 3° años.* Buenos Aires.

CUARTO AÑO

Práctica Profesional Docente IV. Residencia.
Escenas educativas y trayectorias de formación

Carga horaria para el estudiante: 10 hs. cátedra semanales (6 hs. 40 min. reloj). Presenciales en el instituto: 3 hs. cátedra semanales (2 hs. reloj) y en las instituciones asociadas: 7 hs. cátedra semanales (4 hs. 40 min. reloj).
Carga horaria anual: 320 hs. cátedra (213 hs. 20 min. reloj), de las cuales se considerarán 224 hs. cátedra (149 hs. 20min) para la inserción en las instituciones asociadas.
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

Esta unidad curricular se piensa como un trayecto pedagógico integrador que recupere los procesos formativos desde primer año de la carrera y se comparte entre la institución formadora, las escuelas asociadas y otras organizaciones sociales.

Este momento de trabajo en el campo de la práctica requiere la focalización en instituciones educativas de los diferentes niveles. Esto demanda posicionarse en situación de trabajo docente, recuperar y poner en juego todos los saberes construidos en el trayecto y generar redes colaborativas.

La residencia es un proceso que se organizará en varias etapas relacionadas:

- Acercamiento al contexto de la institución seleccionada y análisis situacional.
- Inserción en la institución educativa, reconocimiento de la dinámica institucional y análisis del proyecto institucional y curricular.
- Observación participante de los contextos institucionales y áulicos, diseño de una propuesta de intervención socio-pedagógica.
- Realización de una práctica intensiva e intervenciones socioeducativas en equipo.
- Proceso de reflexión, análisis y narrativa de la experiencia.
- Elaboración y socialización de un trabajo final con propuestas de intervención a futuro.

El proceso de residencia implica un trabajo paralelo y colaborativo entre las escuelas asociadas y el instituto formador, habilitando la participación de todos los sujetos comprometidos: estudiantes, directivos y docentes de ambas instituciones y de otras organizaciones sociales.

El compartir las experiencias que van surgiendo en cada institución y aula, en las que tienen lugar las prácticas y la problematización de las mismas, permite a través de la discusión, el intercambio y las herramientas que brinda la investigación descubrir recurrencias en las preocupaciones personales y ajenas, elevar la mirada para un análisis más objetivo de las mismas, resignificarlas a partir del aporte de diferentes perspectivas.

Esta propuesta consta de tres ejes. En el eje **"Un desafío compartido: enseñar y aprender. Espacios para construir y desarrollar propuestas pedagógicas"**, se abordan las propuesta de enseñanzas, su producción y análisis.

El eje **"El trabajo docente"**, se propone como un momento para pensar y pensarse como docentes, sus condiciones laborales y marcos normativos. El mismo problematizará los procesos de subjetivación docente desde una perspectiva social, histórico y política, desandando sus condiciones en la escuela secundaria hoy.

Por último y como cierre de la Práctica Profesional Docente IV, el eje: **"Reconstruyendo recorridos de formación. Apuntes para pensar la praxis de los noveles profesores"**, tiene como propósito analizar y producir conocimiento en relación a las prácticas realizadas, vinculándolas con aportes de diferentes perspectivas teóricas. Generar instancias para compartir las experiencias que se fueron dando, socializándolas entre los estudiantes, docentes de la práctica y de las instituciones asociadas.

Las instancias de inserción en las escuelas asociadas, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes de contenidos planteados, posibilitarán a los

estudiantes realizar: análisis de registros de clases, construcción de categorías, escrituras pedagógicas, producción de medios y materiales didácticos, diseño y desarrollo de proyectos didácticos.

Ejes de contenidos

Un desafío compartido: enseñar y aprender espacios para construir. Espacios para construir y desarrollar propuestas de enseñanza

Construcción metodológica: Diseño de propuestas de enseñanza, proyectos y secuencias didácticas.

Desarrollo de las propuestas de enseñanza. Problematización y evaluación de las prácticas docentes en diferentes ámbitos, ciclos, y modalidades de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Producción de medios y materiales didácticos.

El trabajo docente

Constitución de la identidad docente, socialización e internalización de determinados modos de ser, actuar, pensar, sentir la docencia. Procesos de apropiación de la identidad magisterial.

Marco normativo: Requisitos para el ingreso y para el desempeño profesional docente. Evaluación docente. Régimen de licencias. Norma concursal en Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

Reconstruyendo recorridos de formación. Apuntes para pensar la praxis de los noveles profesores

Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas.

Recuperación de narrativas y proyectos educativos.

Producción de saberes, recuperando, resignificando y sistematizando los aportes y trabajos desarrollados en el institutos de formación docente y las instituciones asociadas. Escrituras académicas.

Socialización e intercambios con docentes asociados, estudiantes y docentes de la Práctica del instituto de formación docente. Ateneos interinstitucionales. Coloquio final integrador.

Bibliografía

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.

DIKER, G. (2004). *Lossentidos de las nociones de prácticas y experiencias*, en: Revista Ensayos y Experiencias, *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*, Nº 52. Buenos Aires: Noveduc.

DOJMAN, G y GARBARINI, P. (2006). *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales*. Córdoba: Brujas.

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. Buenos Aires: Miño y Dávila.
EDELSTEIN, G. (2012). *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
---------- (2002). *Cartas a quien pretende a enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
FERRY, G. (1990) *Pedagogía de la formación*. Buenos. Aires: Paidós.
FRIGERIO, G, POGGI y M KORINFELD, D. (Comp). (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela,* CEM. Buenos Aires: Noveduc.
GUBER, R. (2005). *La etnografía.Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
LARROSA, J. (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.
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.
POPKEWITZ, T. (1990). *Profesionalización y formación del profesorado*. En: Revista *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 184.
TERIGI, F. (2012). *Saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación,* VIII Foro Latinoamericano de educación. Buenos Aires: Santillana.

Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). *Plan Educativo Provincial* (2011-2015). Entre Ríos.
----------(2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada*. 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.
----------(2009). *Lineamientos Curriculares para el Nivel Inicial*. Entre Ríos.
(2011). *Diseño Curricular para el Nivel Primario*. 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). *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 4610.*Educación Domiciliaria y Hospitalaria.* Entre Ríos.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2007). *Núcleos de aprendizajes proritarios. Educación Tecnológica. 1° Ciclo de Educación Primaria.* Buenos Aires
----------(2011). *Núcleos de aprendizajes proritarios. Educación Tecnológica. 2° Ciclo de Educación Primaria.* Buenos Aires
----------(2011). *Núcleos de aprendizajes proritarios. Educación Tecnológica. Ciclo Básico Educación Secundaria 1° y 2° / 2° y 3° años.* Buenos Aires.

EQUIPOS DE CÁTEDRA

Campo de la Formación General

Unidad Curricular	Número de integrantes del equipo	Total de horas cátedra frente a alumnos	Total de horas cátedra docentes	Conformación de equipo
Oralidad, lectura, escritura y TIC	2	3	3	Perfil Lengua
			3	Perfil TIC
Corporeidad, juegos y lenguajes artísticos	3	3	2	Artes visuales
			2	Música
			2	Educación Física - Teatro

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 Profesional Docente I Sujetos y contexto, aproximación a la Práctica Educativa.	2	4	3	Perfil Generalista
			3	Perfil Disciplinar
Práctica Profesional Docente II Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Práctica Docente.	2	4	3	Perfil Generalista
			3	Perfil Disciplinar
Práctica Profesional Docente III Cotidianeidad en las aulas: Experiencias de Formación.	2	6	4	Perfil Generalista
			4	Perfil Disciplinar
Práctica Profesional Docente IV Escenas Educativas y trayectorias de formación.	2	10	5	Perfil Generalista
			7	Perfil Disciplinar