Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur

"Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego"

Noviembre, 2008

"Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego"

***Gobernadora*: Sra. María Fabiana Ríos**

***Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología*: Prof. Darío Vargas**

***Secretario de Educación*: Lic. Daniel Masnú**

***Subsecretaria de Educación Media y Superior*: Prof. Cristina Argañarás**

***Directora de Educación Superior*: Prof. María Elena Ventura**

ÍNDICE

Pág.

I - MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR..... 5
- Marco Político – Normativo..... 5
- El Sistema Formador..... 8
- La Formación Docente Inicial..... 10
- La Formación Docente para la Educación Primaria..... 11

II - MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM..... 14
- Educación..... 14
- Escuela..... 14
- Enseñanza..... 15
- Aprendizaje..... 16
- Conocimiento..... 18
- Currículo..... 19
  - Diseño del currículum..... 20
  - Tres problemas de la producción curricular. 20
  - Dimensiones del diseño curricular. 21
  - Algunos desafíos. 21

III – PRINCIPALES DESEMPEÑOS PROFESIONALES..... 23

IV – MALLA CURRICULAR..... 24
- Campos de Formación..... 24
- Criterios para la Selección y Organización de los Contenidos..... 24
- Mapa Curricular, distribución de cargas horarias y porcentajes por campo de Formación---------..... 29
- Unidades Curriculares: Formatos; Fundamentos; Propósitos; Contenidos Prioritarios; Fuentes de Referencia..... 31
- Unidades Curriculares del Campo de la Formación General..... 31
  1. Psicología Educacional..... 31
  2. Pedagogía..... 37
  3. Alfabetización Académica..... 42
  4. Didáctica I y II..... 46
  5. Historia Argentina y Latinoamericana..... 51
  6. Cuerpo, Juego y Expresión..... 57
  7. Filosofía de la Educación..... 63
  8. Las TICs y su Enseñanza..... 67
  9. Lengua Extranjera: Inglés..... 70
  10. Historia y Política Educacional..... 72
  11. Sociología de la Educación..... 78
  12. Formación Ética y Ciudadana..... 83
  13. Introducción a la Investigación Educativa..... 88
- Unidades Curriculares del Campo de la Formación Específica..... 92
  1. Lengua y Literatura..... 94
  2. Alfabetización Inicial..... 98
  3. Ciencias Sociales..... 105
  4. Sujeto de la Educación Primaria..... 112
  5. Matemática..... 118
  6. Didáctica de la Lengua y la Literatura..... 129
  7. Didáctica de las Ciencias Sociales..... 134
  8. Ciencias Naturales..... 141
  9. Educación Sexual Integral..... 144
  10. Educación Física..... 148
  11. Proyectos Educativos con TICs..... 154
  12. Lenguajes Artísticos..... 158
  13. Didáctica de la Matemática..... 160
  14. Didáctica de las Ciencias Naturales..... 170
  15. Problemática de la Educación Primaria..... 173
  16. Práctica de la Lengua..... 181
  17. Práctica de la Matemática..... 183
  18. Práctica de las Ciencias Naturales..... 186
  19. Práctica de las Ciencias Sociales..... 188
  20. Los talleres y su articulación con la Residencia..... 192
- Unidades Curriculares del Campo de la Práctica Profesional..... 194

1. Práctica I: Instituciones Educativas y Comunidad..... 198
2. Práctica II: Enseñanza y Currículum..... 200
3. Práctica III: Práctica de Enseñanza..... 201
4. Práctica IV: Residencia Pedagógica..... 202
- Espacios de integración curricular..... 206
- Régimen de Correlatividades..... 209

V – CRITERIOS ORIENTADORES PARA LAS DEFINICIONES INSTITUCIONALES..... 210
- Propuesta y organización de las unidades curriculares..... 210
- Régimen académico de los alumnos..... 211
- Propuestas para la transición..... 211

VI – CRITERIOS DE EVALUACION CURRICULAR..... 213
- Elaboración de informes..... 213
- Enseñanza y evaluación..... 214

VII – BIBLIOGRAFÍA..... 215

I - MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR

Presentación

La construcción del ***Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego,*** es el resultado de un trabajo que se desarrolla a partir del Marco Curricular Patagónico. Este trabajo, fue impulsado por la Dirección de Educación Superior de Tierra del Fuego y avalado por el Instituto Nacional de Formación Docente, en el marco de la normativa vigente.

En la construcción del ***Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego*** participaron activamente docentes de Educación Superior de Tierra del Fuego, junto a especialistas y docentes de otras provincias patagónicas.

Además de los intercambios producidos en forma virtual, se concretaron instancias formales de trabajo con participación de Autoridades, Docentes, Especialistas y Directivos de Educación Superior, en los Institutos de Ushuaia (IPES) y de Río Grande (ISES), en la sede del INFD y en otras provincias patagónicas. Algunas de estas instancias fueron las siguientes:

- ***28 y 30–06–08: Río Grande y Ushuaia, Tierra del Fuego***. Reunión con Autoridades Educativas, Docentes y Directivos de las Instituciones de Formación Docente de la provincia.
- ***21 y 22 -08-08: Casa de Río Negro en Buenos Aires***. Reunión con Autoridades Educativas y referentes de las provincias de Río Negro, Neuquén, La Pampa y Santa Cruz y docentes de Tierra del Fuego.
- ***17 Y 18-09-08: San Martín de los Andes, Neuquén.*** Reunión con Autoridades Educativas, Docentes y Directivos de las Instituciones de Formación Docente de la provincia de Neuquén, Santa Cruz y Tierra del Fuego.
- ***9-10-08: Río Grande, Tierra del Fuego***. Reunión con Autoridades Educativas, Docentes y Directivos del ISES de Río Grande y Directora de Desarrollo Curricular del INFD.
- ***10-10-08: Ushuaia, Tierra del Fuego***. Reunión con Autoridades Educativas, Docentes y Directivos del IPES "Florentino Ameghino" de Ushuaia y Directora de Desarrollo Curricular del INFD.

Marco Político – Normativo:

El ***Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego***, se construyó de acuerdo a lo establecido por el Estado Nacional, a través de la normativa vigente: Ley de Educación Nacional Nº 26.206, Resoluciones del CFE Nº 241-05; 251-05; 23–07; 24-07; 30-07 y Anexos I y II, respondiendo a la condición federal de la construcción de las políticas educativas en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente. *"Nuestro país enfrenta una serie de desafíos que convierten a la educación en unas de las herramientas políticas cardinales en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria….La existencia de un sistema formador constituye una condición de esta igualdad y esta justicia. Esto es posible en la medida en que el Estado tiende hoy al desarrollo de políticas públicas de mediano plazo orientadas a la superación de la fragmentación social que marcó y todavía marca a la sociedad argentina. Al reponer el mediano plazo como norte de la*

construcción político-institucional, el pensamiento en perspectiva y la planificación estratégica se nos imponen como marco para la consolidación del sistema formador docente." [1]

En el orden nacional, se identificaron una serie de problemáticas que justifican la necesidad de revisar las propuestas curriculares que se han desarrollado hasta este momento. La fragmentación y la baja articulación entre los diseños de formación, la insuficiente duración de la mayoría de las carreras, el escaso desarrollo de saberes en la gestión del currículo y de nuevas modalidades pedagógicas, la necesidad de actualizar la formación de los docentes, entre otros, constituyen los principales fundamentos en los que se asienta la revisión curricular y la propuesta de un Diseño Jurisdiccional que supera las definiciones curriculares, cuya responsabilidad había caído hasta ahora, casi exclusivamente, en las Instituciones Formadoras. Este Diseño Curricular, enmarcado en la política nacional y regional se propone superar problemas, pero también recuperar aciertos, respetando una identidad apoyada en particularidades y diferencias —geográficas, culturales, socioeconómicas—

"La estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente inicial, deben ser periódicamente revisadas con el fin de mejorarla, adecuarla a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos culturales, científicos y tecnológicos" (Res. CFE Nº 24-07). "*Este compromiso, implica, por un lado, recuperar los aportes de las Instituciones de Formación Docente de las Provincias Patagónicas, en tanto constituyan formas innovadoras para el abordaje de las problemáticas educativas más importantes, y por otro, ofrecer e impulsar propuestas que conlleven mejores condiciones para los estudiantes, los profesores y las instituciones en su conjunto. Ello implica revisar las propuestas curriculares para la Formación Docente Inicial, tensionándolas con las condiciones institucionales, las otras funciones de la Formación Docente, el régimen académico de los alumnos, las características de los puestos de trabajo de los docentes, los perfiles formadores, la normativa, por nombrar sólo algunos de los aspectos más importantes*" (*Marco Curricular Patagónico)*.

Se presenta a continuación una síntesis de los ***criterios*** tomados en cuenta para la elaboración del ***Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego***, de acuerdo con la Res. CFE 24/07:

1. Duración total: Alcanzar un mínimo de 2.600 horas reloj (3.900 horas cátedra), a lo largo de 4 años de estudio de educación superior.
2. Definición jurisdiccional: 80 % de la carga horaria total, como mínimo.
3. Definición institucional: Hasta un máximo de 20 % de la carga horaria total
4. Organización en torno a tres campos de conocimiento, presentes en cada uno de los años:
   - Formación General
   - Formación Específica
   - Formación en la Práctica Profesional
5. Residencia Pedagógica en el 4° año
6. Peso relativo de los campos:
   - Formación General: entre el 25% y el 35% de la carga horaria tota.
   - Formación Específica: entre el 50% y el 60%.
   - Formación en la Práctica Profesional: entre el 15% y el 25%.
7. Campo de la Formación General:
   - Organización disciplinar.
   - Presencia de las siguientes unidades curriculares: Filosofía, Historia Argentina y Latinoamericana, Sociología de la Educación, Pedagogía, Didáctica General, Historia y Política de la Educación Argentina, Psicología Educacional, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Formación Ética y Ciudadana, Lengua extranjera, Propuestas variables o complementarias (definidas a nivel jurisdiccional).
8. Campo de la Formación Específica: Presencia de cinco tipos de contenidos:
   - Formación en el estudio de los contenidos de enseñanza, considerando la organización epistemológica que corresponde al diseño curricular de la educación primaria.
   - Formación en las didácticas específicas, centradas en los marcos conceptuales y las

[1] Fundamentos Políticos e Institucionales del trabajo docente. INFD. 2008

Propuestas didácticas particulares de una disciplina o área disciplinar y las tecnologías de enseñanza particulares.
- Una unidad curricular específica para Alfabetización Académica.
- Formación en los sujetos de la educación primaria.
- Un seminario/taller de Educación Sexual Integral.

9. Campo de la Formación en la Práctica Profesional:
   - Presencia desde el comienzo de la formación, incrementándose progresivamente hasta culminar, en 4° año, en la residencia pedagógica integral.
   - Integración de redes institucionales entre los IFD y entre éstos y las escuelas asociadas.
   - Articulación con otras organizaciones sociales y educativas de la comunidad.
   - Desarrollo de proyectos de trabajo consensuados y articulados entre los IFD, las Escuelas asociadas y las organizaciones sociales.
   - Desarrollo de prácticas y residencia en ámbitos escolares diversificados.
   - Inclusión de las Nuevas Tecnologías Educativas y las Tecnologías de la Comunicación y la Información en las actividades de la formación en la práctica profesional.
10. Organización del diseño curricular:
   - Variedad y pertinencia de formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares: materias o asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes, módulos.
   - Pertinencia de las unidades curriculares opcionales.
   - Variedad y pertinencia de los sistemas de evaluación y acreditación.
   - Incorporación de mecanismos de apertura y flexibilización en el cursado y en la acreditación de las distintas unidades curriculares.

El Sistema Formador:

La formación de maestros y profesores presenta hoy, como ya se señalara, una notoria fragmentación. Años atrás, y aún antes de los procesos de reforma de los ´90, la Educación Superior fue caracterizada como un *conglomerado*, para distinguir su carácter complejo, heterogéneo y desarticulado, en contraposición al carácter organizado que supone el concepto de *sistema* o *subsistema* (Bertoni y Cano, 1990). La historia reciente del sistema formador ha modificado la situación de las Instituciones formadoras en algunas provincias, pero el conjunto del sistema está lejos de disponer de principios organizadores, de un ordenamiento normativo práctico y consistente y de una definición compartida sobre la función que cumple la formación docente en el sistema educativo (Res. CFE Nº 30-07). El Mapeo realizado en la Patagonia, confirma esta situación; a modo de ejemplo, y a partir del análisis realizado en torno a los Diseños Curriculares de Educación Primaria, podría sintetizarse que:

- La gran mayoría de los Diseños Curriculares y Planes de Estudio vigentes en la Patagonia, incluidos los de Tierra del Fuego, son propuestas Institucionales, con importantes diferencias entre una Institución y otra dentro de una misma provincia.
- Los Diseños analizados están contextualizados en el marco de la Ley Federal de Educación Nº 24.195, y aprobados mediante Resoluciones Provinciales, que aprueban los Diseños Curriculares Institucionales en forma independiente uno de otro.
- Los Diseños presentan marcada disparidad en cuanto a las funciones de Formación Docente, ya que las trayectorias institucionales denotan diversos tiempos y concreciones variadas. También se presentan diferencias en cuanto a las temáticas y modalidades a partir de las cuales se desarrollan dichas funciones.
- En cuanto a la modalidad de los espacios curriculares, se observa una tendencia a la organización por problemáticas (módulos), pero también variedad de otros formatos: asignaturas, seminarios, talleres (algunos optativos y/o abiertos).
- Los Diseños presentan diferencias en cuanto a la carga horaria destinada a la Formación Inicial y también respecto de la asignada a los docentes para desarrollar otras funciones institucionales (capacitación, investigación, entre otras).
- La cantidad de espacios curriculares presentes en los Diseños Curriculares también varía entre un Diseño y otro, al igual que la lógica curricular: algunos se presentan por áreas, otros por espacios independientes y/o integrados.

El proceso de redefinición curricular que se está desarrollando a nivel nacional, regional y jurisdiccional, plantea como uno de sus principales propósitos, la superación de esta evidente

fragmentación. Desde ese propósito, podría afirmarse que la Formación Docente tiene como principal función la ***Formación Inicial y Permanente*** de los agentes del sistema.

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 (Terigi, 2007). Encontramos aquí un rasgo de identidad del sistema formador: la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación.

La articulación entre la ***Formación Docente Inicial y la Formación Docente Continua***, llevadas a cabo en los últimos años, mediante la ampliación de funciones de las instituciones formadoras de docentes, es analizada en la Res. CFE Nº 30/07 en su anexo Nº1 que expresa: para *"evitar la superposición de esfuerzos para cubrir las mismas necesidades o para evitar que algunas necesidades del sistema queden siempre vacantes, será necesario considerar la ampliación y diversificación de funciones en la escala del sistema formador, y no sólo de cada una de las instituciones*", todo ello, dependiendo de las respectivas previsiones en cuanto a condiciones institucionales y laborales que dicha ampliación de funciones requiera.

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

La Formación Docente Inicial:

La formación de los docentes es un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. Pero la ***formación inicial*** tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones políticas, socio-cultural y pedagógicas, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. La formación inicial de los docentes requiere ser pensada e impulsada en función de estas claves, fortaleciendo el compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizaje en las escuelas. La formación docente inicial implica un marco para el desarrollo profesional y posibilita diversas alternativas de orientación en modalidades educativas previstas en la LEN, que aseguren el derecho a la educación de distintos sujetos, en distintos contextos y situaciones de enseñanza. La formación docente inicial tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos (Ley de Educación Nacional, artículo 71).

La formación docente inicial prepara para el ejercicio de la docencia, un trabajo profesional que tiene efectos sustantivos, tanto en los procesos educativos como en los resultados de la enseñanza, en tanto facilita las posibilidades de desarrollo de los alumnos y genera condiciones para la concreción efectiva del derecho a la educación. Pero para ello, requiere y reclama asumir el compromiso por garantizar el derecho que todas las personas tienen de aprender, y la confianza en las posibilidades de los que aprenden como una condición básica para el desarrollo de la educación y de la enseñanza en las escuelas. Los diseños y desarrollos curriculares que se organicen para la formación inicial, deberán considerar estos valores básicos en los procesos y resultados de la formación. Asimismo, deberán considerarlos para la propia formación de los estudiantes en las distintas carreras de profesorados.[2]

La Formación Docente para la Educación Primaria:

El Profesorado de Educación Primaria comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel. Definir cuáles son los saberes necesarios para enseñar resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una decisión difícil. En primer lugar, porque el carácter constitutivamente complejo de la tarea de enseñanza, parece haberse incrementado de manera sustantiva. La mutación de las finalidades educativas de la escuela básica, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de alumnos, la

[2] Res. CFE 24/07

persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas, el debilitamiento de los lazos sociales, son sólo algunos ejemplos que permiten dar cuenta de esta situación. En este contexto, resulta necesario interrogarse, en la formación de docentes, acerca de los saberes y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional, sin dejar de preguntarse, como señala Perrenoud (2001), acerca de cuáles son los rasgos que debieran caracterizar al docente como ciudadano de este mundo. Defiende así, la idea de un profesor que sea a la vez persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la Ley, organizador de una vida democrática, intelectual y conductor cultural. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación. Resulta difícil, en segundo lugar, por los cambios acaecidos en las concepciones de lo que significa aprender y enseñar y por el avance de los conocimientos de raíz pedagógica, psicológica y didáctica relativos a estos procesos. Finalmente, el propio conocimiento disciplinar también avanza y cambia de modo vertiginoso. Se incorporan, así, nuevos contenidos al currículo de la escuela primaria, y se redefinen otros. Todo ello demanda la actualización permanente de los saberes disciplinares a enseñar en la formación inicial.

Los saberes que debe reunir un docente son múltiples y de diversa naturaleza y no poseen unidad desde el punto de vista epistemológico. En parte, porque la propia enseñanza moviliza distintos tipos de acción. Requiere manejo del contenido, estrategia y pericia técnica para diseñar propuestas válidas y viables, imaginación para sortear obstáculos y restricciones, arte para suscitar intereses y plantear desafíos, capacidad de diálogo con el otro y comprensión, habilidad para la coordinación y la gestión y una buena dosis de reflexión para la toma de decisiones en contextos muchas veces inciertos, para mencionar sólo algunos ejemplos. En tanto no es posible reducir la tarea docente a un tipo particular de acción, el profesor debe disponer de una variedad de saberes (provenientes de diferentes fuentes) y competencias que le permitan obrar adecuadamente en diferentes circunstancias. El equilibrio y la articulación en el tratamiento de saberes didácticos y disciplinares es fundamental, y remite a la capacidad del educador de transformar los conocimientos de contenidos que posee, en formas pedagógicamente poderosas y adaptables a las variantes de habilidad y antecedentes presentadas por los alumnos (Shulman, 1987). Por ello, los tres campos en los que se resuelve la Formación Docente Inicial propuesta: el Campo de la Formación Específica, el Campo de la Formación en la Práctica y el Campo de la Formación General deben estar en estrecha articulación.

Sin duda, el estudio de los aportes de investigaciones relativas a la adquisición de contenidos específicos, por ejemplo, será posible si los estudiantes disponen de conocimientos generales acerca de los aprendizajes adquiridos en la Formación General. Del mismo modo, el tratamiento de los contenidos en la Formación Específica, deberá efectuarse de modo articulado con el Campo de Formación en la Práctica, en un doble sentido: incluyendo, por un lado, las informaciones que provengan de las indagaciones y observaciones que efectúen los estudiantes y que puedan ser pertinentes para analizar y reflexionar acerca de problemas específicos del área y, por el otro, efectuando aportes sustantivos para las decisiones didácticas que debe tomar el futuro docente en las instancias de práctica y residencia. Es necesario, pues, propender a la mayor articulación posible entre campos e instancias formativas, desde el propio diseño del currículo. [3]

En función de lo dicho, la construcción y desarrollo curricular del ***Profesorado de Educación Primaria*** estará guiado por ***Propósitos***[4]***,*** cuyo logro hará posible que los maestros estén en condiciones de:

- Planificar y desarrollar estrategias para la enseñanza interactiva y su evaluación didáctica.
- Fundamentar teóricamente su desempeño y práctica profesional, reflexionando y delimitando temáticas que aporten soluciones a los diversos problemas educativos.
- Repensar estrategias áulicas que consoliden el trabajo desde las diferencias culturales y hacia las mismas, para redefinir la multiculturalidad desde la tolerancia y hacia la complementariedad entre los diferentes.
- Insertarse críticamente en las Instituciones educativas participando activamente en la construcción de equipos de trabajo.

[3] Consideraciones generales acerca de la Formación Específica en el Profesorado de Educación Primaria. INFD. 2008
[4] Se recomienda relacionar este punto con el apartado III "Principales Desempeños Profesionales".

- Reflexionar sobre las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los sujetos de la educación primaria, atendiendo al rol que tiene la escuela en la constitución de la subjetividad de los niños en este nivel educativo.
- Relevar y analizar información que les permita ampliar y profundizar la comprensión de las diferentes dimensiones de la realidad educativa.
- Desarrollar estrategias para la coordinación y organización de los grupos de alumnos en el aula y en la escuela.
- Diseñar y colaborar en procesos de indagación y reflexión sobre las prácticas educativas desde las dimensiones: áulica, institucional y el contexto social de incidencia.
- Diseñar, concretar y evaluar estrategias para la prevención y atención de dificultades de aprendizaje, en el aula y en la escuela.
- Revalorizar las matrices de aprendizaje que priorizan la cooperación y el trabajo en grupo, buscando reinstalar y profundizar marcos plurales que propicien la construcción de ciudadanía.
- Promover la innovación educativa vinculada con las tareas de enseñanza, la renovación de las experiencias escolares, y la construcción de conocimiento pedagógico basado en la sistematización de propuestas surgidas de la práctica reflexionada.

II - MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM

Reconocer que la ***educación*** es un proceso histórico social es afirmar que encierra en sí la necesidad de la transformación; pero es también atribuirle un aspecto de conservación que otorga identidad, sentido y temporalidad a las prácticas educativas y a las propias instituciones que las enmarcan.

La ***escuela*** ha cambiado, aunque en apariencia es la misma, en ella se debaten cambios en las relaciones de autoridad, en las subjetividades y en las nuevas formas de producción y circulación de saberes. Los espacios educativos son lugares de encuentros y desencuentros, conflictos y luchas de poder. Allí confluyen, entre otros actores, docentes y estudiantes, con culturas e identidades propias, en permanente construcción. En este contexto reconocer a la educación como una práctica productora y transformadora de sujetos, supone plantear que las situaciones educativas se entraman en la interacción entre sujetos y conocimiento, a través de la presencia de otro que interviene mediando entre los sujetos, el conocimiento y su contexto histórico - social particular. Se plantea un claro desafío a las ***instituciones formadoras*** de docentes, siendo ineludible instalar un trabajo de reflexión sobre las prácticas y de reconstrucción permanente de la propia identidad.

Se trata de construir un espacio de trabajo que enfrente el desafío de restituir al debate pedagógico su estatus político y público, de un lugar desde donde comenzar a tejer otras miradas y horizontes para el trabajo de enseñar a los sujetos destinatarios en educación primaria.

Si la ***educación pública*** fue una de las políticas culturales centrales en la etapa de la organización nacional y en los tiempos posteriores, hoy el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política

cultural inclusiva. Por ello, es imperante una nueva configuración del trabajo docente, capaz de dar respuesta a la complejidad e impredictibilidad de las situaciones que ocurren en las escuelas y en los salones de clase.

La regeneración de lazos entre el conocimiento y la cultura, es uno de los modos más democratizadores de ocupar la asimetría, el poder, la autoridad y la transmisión que la práctica docente conlleva. Esto implica promover un vínculo con el conocimiento y la cultura que busque problematizar más que normalizar, y la posibilidad de desplegar diferentes áreas y lenguajes desde los cuales abordarlos.

La ***formación de docentes*** para la educación primaria debe incluir temáticas sobre las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional, que esté atenta a las prácticas culturales que las producen en el escenario social, particularmente en la escuela.

Frente a un contexto cada vez más globalizado, se corrobora el avance de los procesos de exclusión urbana que afectan y condicionan la constitución de niños como sujetos de derecho que son interpelados constantemente por múltiples discursos. Centralmente, son sujetos de una cultura mediática y se alfabetizan desde una situación cultural de tecnicidad, que ha hecho posible hablar de alfabetizaciones múltiples (McLaren, 1994).

Es fundamental que los maestros asuman una estrecha relación con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, puesto que las nuevas alfabetizaciones promoverán otras lecturas y escrituras que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación. En la búsqueda de respuestas, seguramente la ***enseñanza*** se convertirá en algo interesante y valioso para vincular el mundo de la escuela y la sociedad actual, transformándola en significativa y relevante para los sujetos que las habitan.

En las teorías de la educación, durante las últimas décadas, con la toma de conciencia de la complejidad del fenómeno educativo y la profusión de variables a examinar en su análisis, se ha desarrollado un proceso de ampliación semántica de conceptos claves como currículo, inteligencia, aprendizaje, evaluación y, lógicamente, también el de enseñanza.

Desde el origen etimológico que tiene su huella en el vocablo latino "insigno" referido a *señalar*, *distinguir*, *mostrar*, *poner delante*, han sido muchos los esfuerzos por definir el término. Como expusiera Fenstermacher (1989:155)[5] pueden encontrarse dos grandes tipos de definiciones, algunas genéricas, despojadas de cargas valorativas y otras elaboradas. Entre las primeras, este autor la delimita como *"un acto entre dos o más personas- una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra- comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimientos o habilidades de una a otra"*. Esta definición expone la cualidad asimétrica en torno a determinado saber o hacer a enseñar de la relación entre enseñante/s y enseñado/s.

En la misma tónica descriptiva, Gimeno Sacristán (1991:264)[6] puntualiza que es *"la organización de las tareas en las condiciones más favorables para que puedan desarrollarse los procesos de aprendizaje adecuados en orden a lograr la apropiación de los contenidos de un determinado currículo o parcela del mismo"*. Aquí se enfatiza la intención de promover el aprendizaje como finalidad primordial de la enseñanza.

Ahora bien, al acordar que es imposible la neutralidad en el campo educativo y asumir la educación como la principal política cultural inclusiva se cree necesario incorporar el componente axiológico a cualquier tipo de concepción de enseñanza que se quiera explicitar. Esta toma de postura trasciende el mayor o menor énfasis en la transmisión, la guía, facilitación o ayuda, es decir, por la heteroestructuración o la autoestructuración en los modelos y procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido, es importante destacar las notas distintivas de la concepción de enseñanza en la que se sustenta este documento curricular.

La enseñanza es una práctica social intencional, reflexiva, con cierto grado de sistematicidad. Al ser una práctica social está condicionada por su historicidad y su contexto geográfico, cultural y político. Tiene además el rasgo de ser una actividad institucionalizada, por lo tanto, con alguna regularidad y uniformidad de sus pautas de acción, distribución de roles, tareas,

[5] En Wittrock, Merlin (Ed) *La investigación de la enseñanza. I*. Barcelona.Paidós.1989.

[6] En Gimeno Sacristán, José *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata. 1991.

tiempos y espacios. En este contexto, el aula es el principal escenario pero no el único donde se ejercen las prácticas docentes.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje están interrelacionados pero no fusionados, es decir, no hay unidad funcional entre ambos. Existe, como indicara Fenstermacher en el texto antes citado, una dependencia ontológica, porque la enseñanza se justifica para promover el aprendizaje, pero no garantiza el logro del mismo. Esta nota no exceptúa al enseñante del compromiso ético con su trabajo que le exige el esfuerzo constante por intentar crear ambientes de aprendizaje que conecten con la motivación profunda de los estudiantes.

La multidimensionalidad de las situaciones escolares comprende la diversidad de intenciones y acciones de sus participantes; la simultaneidad de tareas, algunas planificadas y otras surgidas de la inmediatez de decisiones que deben tomarse de acuerdo a las cambiantes condiciones institucionales y a su relación de continuidad. No debe omitirse que en la ***institución educativa*** se enseña de forma descontextualizada y, por tanto, para robustecer el aprendizaje, es necesario que las propuestas sean reales y correspondan a una práctica social, y teniendo en cuenta que la cognición está distribuida y se configura en el intercambio entre las distintas personas y herramientas.

La incorporación en educación, de enfoques interactivos y constructivistas que privilegian lo interdisciplinario e intercultural, la visión integrada y contextuada de los procesos cognitivos, y el (re)conocimiento de las identidades sociales, constituyen un soporte epistemológico y psicosocial que favorece la apropiación de nuevos conocimientos y el desarrollo de capacidades, recursos y habilidades para una formación multicultural y profesional del futuro docente.

En Educación Superior el ***aprendizaje***, como proceso socialmente mediado por el conocimiento, supone la adquisición de nuevos códigos y prácticas discursivas e interacciones específicas, con conflictos y tensiones, que promueven giros de significados y sentidos en torno a los cuales surge la novedad y se desarrolla la identidad profesional. En este marco, el complejo proceso de "dominio" y de "apropiación participativa" y negociada de contenidos, permitirá la *construcción de un saber (...) para actuar y responder a los requerimientos de la práctica*[7].

En toda situación de aprendizaje, el sujeto- alumno, pone en juego sus aprendizajes cotidianos, contenidos simbólicos y representaciones acerca del aprendizaje, que inciden en la valoración que hace de sí mismo y que, por haber sido incorporados en procesos de socialización, tienen efectos duraderos y resistentes al cambio. Se trata, como afirma Silvia Schlemenson, *"... de modalidades históricamente acuñadas que se expresan en modos de operar y comportarse y cuya significación es histórica y subjetiva"*[8]

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

Desde esta perspectiva el aprendizaje situado, como una actividad compleja, en la trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos que se producen, fundamentalmente, en el seno de un funcionamiento intersubjetivo, dará cuenta de un cambio en las formas de participación y comprensión en situaciones sociales, de procesos heterogéneos y diversos en la producción de significados y sentidos, los que han de suponer un compromiso activo y cambios en la comprensión del futuro profesional docente.

Interesa que el futuro docente se sienta motivado a utilizar lo que aprende, se trata de "aprender a aprender" y de "aprender a pensar". Como afirma Perrenoud *(1999)* al hablar *"del valor de transformar los saberes en competencias,* como meta de la educación del siglo XXI, se trata de disponer de los conocimientos necesarios para la actividad profesional en diferentes

[7] Sanjurjo L. (2004) *La construcción del conocimiento profesional docente*. En La formación. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. (pp. 121- 128) Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. Santa Fe U.N.L

[8] Schlemenson, S. (1996) *El aprendizaje un encuentro de sentidos*, Kapeluz, Buenos Aires

escenarios y contextos, y movilizarlos de un modo apropiado y en tiempo oportuno, para identificar y resolver los problemas.[9]

Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las aulas se desarrollan en una trama grupal compleja y no predecible, matizada por múltiples reflexiones, intuiciones, imágenes, rutinas, sentimientos, etc., no exentas de contradicción y ambigüedad y desarrolladas en un ambiente atravesado por la finalidad de la evaluación. En el proceso de comunicación dialógica entre profesores y estudiantes existe una influencia recíproca y una permanente negociación de significados en torno a los contenidos y al ritmo de aprendizaje, así como las exigencias y el riesgo para los alumnos implicados en las tareas propuestas. La aproximación al estilo democrático y participativo del liderazgo docente continúa siendo una disposición necesaria para definir la situación escolar como plenamente educativa.

Asimismo, este horizonte de mayor democratización de las relaciones educativas, es un ideal que se extiende a toda la institución escolar, en tanto, la prevalencia de una cultura de colaboración y comunicación entre los docentes y los directivos puede contribuir, no sólo a mejorar los logros, sino a crear un clima laboral de contención que evite las múltiples situaciones de conflictos irresueltos y de malestar y que será en sí mismo educativo. Es imprescindible el fortalecimiento y la apertura de espacios para pensar la relación de los docentes con los dilemas políticos y culturales de su época, desnaturalizando las prácticas discursivas que atraviesan el campo de la educación.

El trabajo sobre los saberes didácticos y disciplinares, trata de poner en diálogo las matrices disciplinares en que los docentes fueron formados, con las nuevas agendas.

La convivencia en una sociedad democrática depende de la aceptación de la idea que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad. En este sentido, las prácticas son una fuente constante de conocimientos.

El micro espacio de la práctica docente se inscribe en otros espacios más amplios representados por la institución escolar, el sistema educativo y la sociedad que condicionan y normativizan sus operaciones. Por lo tanto, el problema de la práctica docente planteada en estos términos no puede ser resuelto solamente desde una perspectiva pedagógica; su abordaje implica la construcción de un modelo que de cuenta de esta relación intersubjetiva planteada por la enseñanza.

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

Por ello, es relevante en el marco de la formación docente habilitar nuevas preguntas, promover otras lecturas, incluir perspectivas de análisis que promuevan la reflexión pedagógica, la construcción de saberes didácticos y disciplinares y la formación cultural.

Se trata de reconocer que la importancia de la construcción social del conocimiento en las prácticas de enseñanza, requiere de la comprensión de los contextos y las dimensiones complejas y que para reflexionar críticamente sobre ellos, se requiere de andamios, de marcos conceptuales e interpretativos, de conocimientos sistemáticos. Se trata, también, de pensar la formación de los docentes como una dinámica que busca instalarse en un entramado social, político, cultural escolar que permita la interacción con la vida cotidiana que la resignifique y la contextualice. El entramado particular de la región Patagónica, es ejemplificador de una gran diversidad territorial, climática, cultural, social, económica. Esto lo señala el relevamiento realizado en los diseños curriculares de la educación primaria en las provincias patagónicas participantes. Ellos reseñan la inconmensurabilidad de la Patagonia; su lejanía le otorga rasgos identificatorios que imprimen las trayectorias y biografías de los formadores, otorgando diversidad de pautas culturales que impregnan la tarea educativa. También, la permanente movilidad migratoria acerca conocimientos actualizados e innovadores, pero genera, asimismo, ausencias en los perfiles docentes que son

[9] Perrenoud P. (2994) Desarrollar *la practica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona. Graó

definidos luego, como carencias de la formación inicial. Las grandes distancias entre los centros urbanos, quita equidad al acceso y distribución de los conocimientos, a las decisiones, a la información y a la comunicación. Todo ello hace a la relación con el saber, con la lengua, con los otros, con el conocimiento acumulado, y proyecta al que enseña en educación primaria para una sociedad humana que se forma de muchos legados, lugar que asentirá dejar una huella propia para que otros la retomen en el por-venir. Tal como lo expresa Giddens; en el marco de una institución que muestre tesoros, que ponga en contacto con otros mundos: los del pasado, los del futuro, los de las ciencias, los de las lenguas, los de los sueños.

En este diseño, el desafío en la formación docente es comprender la diversidad que implica abrirse a la búsqueda de múltiples alternativas para abordarla.

El diseño y desarrollo del ***currículo*** constituye una práctica pedagógica y, por ello, social en la que se dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad. El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce, el currículum nos produce (Tadeu da Silva, 1998).

El currículo, como herramienta política, fija parámetros para la acción de las instituciones educativas y define un tipo de relaciones entre el centro y la periferia de un sistema. Es decir, establece límites entre aquellos aspectos que son regulados por el diseño y los que pueden ser definidos en situación local por las instituciones y los profesores. Una de las funciones de la política curricular es establecer un equilibrio entre lo público y lo profesional, y entre las formas de autoridad locales y las centralizadas. (Elmore y Sykes, 1992).

Diseño del currículo[10]

Es la forma o el modo particular en que los distintos componentes del currículo se articulan para configurar una entidad de sentido (Ornstein y Hunkins, 1997). La configuración curricular está influenciada por los enfoques adoptados acerca del currículo y las ideas filosóficas y pedagógicas de quienes participan en el proceso de elaboración, e involucra también una serie de problemas prácticos.

El Diseño que aquí se presenta, responde a un enfoque curricular recursivo (no lineal), que tiene lugar en un contexto socialmente construido. Es el resultado de un interjuego constante de decisiones y acciones, de finalidades y medios. No es un resultado final acabado, sino flexible y abierto a lo inesperado, en el cual el significado resulta de la interacción entre los participantes. (Doll, 1997) Este Diseño responde a cuatro atributos:

- ***Riqueza****:* refiere a la profundidad del currículo, a sus capas de significado, a sus múltiples posibilidades de interpretación. Para que los sujetos sean "transformados", un currículo necesita tener cierto porcentaje de "indeterminación", "anomalía", "ineficiencia", "caos", "desequilibrio", "experiencia vivida".
- ***Recursividad***: refiere al currículo en espiral; en esas interacciones se da tanto la estabilidad como el cambio. Es la capacidad humana de hacer que los pensamientos se conecten en circuitos; también es la capacidad de reflexionar sobre el propio conocimiento (metacognición).
- ***Relaciones:*** refiere a dos dimensiones:
  - las relaciones pedagógicas (las relaciones dentro del propio currículo: articulaciones, integraciones);
  - las relaciones culturales (las relaciones que abrimos por fuera del currículo con la cultura: enfatiza las narraciones y el diálogo como vehículos esenciales de la interpretación).
- ***Rigor:*** significa la tentativa consciente de esclarecer los supuestos. La indeterminación no debe significar arbitrariedad y sólo dependerá de la mixtura entre esa indeterminación y la interpretación. La calidad de la interpretación dependerá de cómo nos movemos en los márgenes de las variadas alternativas presentadas por la indeterminación del currículo.

Tres problemas de la producción curricular

- ***Visibilidad***: está en función directa a la capacidad y los recursos que poseen los agentes (transmisores y adquirentes) para acceder a sus fundamentos y controlar, con distinto grado de conciencia, los mecanismos regulativos e instruccionales que estructuran el dispositivo pedagógico.

[10] Ponencia Feeney – Cols. INFD. 04-07-08

- ***Normatividad***: el currículo es un instrumento para regular y legislar un campo de actividad educativa; expresa una tradición, fija patrones de relación, formas de comunicación, grados de autonomía académica.
- ***Consenso***: el currículo expresa una deliberación y un consenso entre personas: ese consenso puede ser explícito o implícito. En el último caso, inhabilita procedimientos de revisión y crítica. (Feldman y Palamidessi, 1994).

Dimensiones del diseño curricular

El diseño curricular propuesto, articula las dos dimensiones:

- Dimensión horizontal, que hace referencia al *alcance* (amplitud y profundidad del contenido) y a la *integración* (relaciones horizontales existentes entre los distintos tipos de conocimientos y experiencias que comprende el plan).
- Dimensión vertical, que hace referencia a la *secuencia* (relación vertical entre las áreas/asignaturas y contenidos del currículo) y a la *continuidad* (repetición o reaparición de algunos componentes a través del currículo).

Por otra parte, intenta equilibrar el peso atribuido a sus diferentes partes o aspectos (entre lo común y lo especializado; la extensión y la profundidad; los contenidos tradicionales e innovadores; entre diferentes enfoques metodológicos).

Algunos desafíos:

- Relación teoría–práctica: La enseñanza en el campo de la formación profesional tiene la peculiaridad de estar orientada no sólo a comprender sino a desarrollar capacidades de intervención y transformación de situaciones. Así como los docentes no pueden renunciar a la práctica de la intervención, tampoco pueden renunciar a un soporte teórico que sintetice el conocimiento sobre la tarea de educar desde un conjunto de perspectivas disciplinares.
- Superación de atomizaciones: entre enfoques generales y específicos, entre distintos tipos de experiencias formativas, entre prácticas de enseñanza y de evaluación diversos, entre las Instituciones Formadoras y las Escuelas, entre otras.
- Precaución frente a tendencias reduccionistas y unidimensionales de la formación y de la actividad docente.
- Atención al problema del fracaso escolar y al desgranamiento de los alumnos.

Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego pone el acento en el retorno a la ***enseñanza*** como base fundamental de la formación docente, lo que no implica una vuelta al normalismo o a concepciones perimidas sino que intenta revalorizar la función sustantiva del maestro, así como a poner de relieve los saberes que va construyendo en sus prácticas docentes cotidianas. La formación docente adoleció en los últimos tiempos de falta de especificidad en la preparación para las tareas propias de la actividad profesional, por lo que se enfatiza una organización disciplinar en el currículum de la formación docente, lo que no se contrapone con la presencia de espacios de integración curricular, entre las unidades curriculares y al interior de cada una de ellas.

III – PRINCIPALES DESEMPEÑOS PROFESIONALES

Los egresados de la carrera serán ***Profesionales*** capaces de:

- Identificar las diferentes teorías de enseñanza y de aprendizaje que sustentan su acción y le dan coherencia, siendo capaces de fundamentar los criterios de selección y organización de los contenidos en función del grupo al que están dirigidos.
- Facilitar a sus alumnos el acceso al conocimiento y la valoración del mismo, teniendo en cuenta el proceso de transposición didáctica, las diferentes estrategias de enseñanza y los instrumentos de evaluación correspondientes que le permitan revisar lo actuado.
- Reconocer y resignificar a la escuela como el espacio político-pedagógico donde se entrecruzan múltiples dimensiones de la realidad de los alumnos como sujetos sociales.
- Discernir desde lo ético, los sentidos y significados de los contenidos escolarizados en relación con una visión de mundo diverso, heterogéneo y disponible a múltiples transformaciones.
- Imaginar y proyectar acciones comunitarias, dentro de contextos diversos como sujetos comprometidos desde el ser ciudadano, y con profesionalismo docente.
- Reconocer y trabajar con la diferencia garantizando la igualdad de oportunidades.
- Resignificar la práctica a partir de la integración con el saber teórico; que permita percibir lo real con la mirada de "otros", abierto a la reflexión y reconstrucción del enseñar y aprender.
- Desarrollar competencias afectivas, socio históricas, tecnológicas, comunicacionales y ecológicas referentes al ciclo en que se desempeñan.
- Comprender la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones, garantizando de este modo su efectiva participación tanto en ámbitos institucionales como socio-comunitarios.
- Fundamentar teóricamente sus prácticas pedagógicas enmarcándolas en diferentes concepciones filosóficas y sociales del conocimiento, de la función de la escuela y de la educación.
- Perfeccionarse continuamente, analizando críticamente sus prácticas e investigando permanentemente en el aula las problemáticas inherentes a cada Ciclo del Nivel.
- Promover y posibilitar la participación de los padres e instituciones de la comunidad cercana en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los niños.

IV - MALLA CURRICULAR

La Malla Curricular es una matriz organizativa flexible del currículo, en la que es factible introducir modificaciones en el momento de ponerlo en práctica. En este sentido, el currículo se presenta como "hipótesis de trabajo" que el docente puede actualizar en el acto de enseñanza.[11]

Campos de Formación:

- ***Formación general***: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes.
- ***Formación específica*:** dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

[11] STENHOUSE, L, Investigación y desarrollo del currículum, *Madrid, Morata*, 1984

- ***Formación en la práctica profesional***: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

Estos tres campos de conocimientos estarán presentes en cada uno de los años que conformen los planes de estudios de las carreras. La presencia de los campos de conocimientos en los diseños curriculares, no implica una secuencia vertical de lógica deductiva, sino una integración progresiva y articulada a lo largo de los mismos. En este sentido, se recomienda que la Formación en la Práctica Profesional acompañe y articule las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas.[12]

Criterios para la Selección y Organización de los Contenidos:

La visión y estilos de vida de la población en la última década han sufrido el vertiginoso impacto de los múltiples avances de la ciencia y la tecnología en distintos ámbitos. Muchos sistemas de referencia morales, políticos y culturales, se están modificando y esto impacta en las ciencias y sus relaciones con la tecnología, la sociedad y la educación.

El conocimiento científico, como parte de la cultura, está fuertemente influenciado por valores políticos, económicos e históricos y constituye una combinación dinámica de métodos, procesos, actitudes y productos en continua revisión de sus paradigmas[13]. En este sentido, se ha superado la concepción de la superioridad del conocimiento científico fundada en el empleo del método científico con una serie de pasos de pretendida objetividad y rigurosidad, ya que no existe un método único sino métodos o procedimientos de las ciencias, productos de la construcción humana.

La actividad científica ofrece interpretaciones de la realidad, progresivamente más amplias y ajustadas que supera divisiones artificiales en pos del complejo entramado que constituye nuestra realidad, donde se entretejen las ciencias, las humanidades, las artes y su historia.

Los estudiantes que ingresan al profesorado, poseen modelos y criterios construidos en el transcurso de su historia escolar, los cuales tienden a ser reproducidos con posterioridad en sus prácticas de aula, con enfoques diferentes al modelo constructivista actual. Por ello, los sistemas de ideas que los alumnos poseen, deben ser explicitados y confrontados en contextos que permitan evidenciar su inestabilidad y debilidad, de manera que se constituyan en el motor de búsqueda de teorías científicas.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación hacen posible que los estudiantes aprendan sobre la ciencia y sobre el mundo natural con diversos medios y en múltiples entornos de aprendizaje. La investigación necesita ayudarnos a entender cómo los estudiantes aprenden a través de textos, lenguaje hablado, imágenes, animaciones, audio, vídeo, simulaciones, modelos tridimensionales y mundos virtuales. También debemos aprender cómo conectar efectivamente el aprendizaje en las escuelas y en otras instituciones educativas con el aprendizaje en línea, en la naturaleza, en ambientes tecnológicos y a través de prácticas. Con todas estas nuevas posibilidades, necesitamos reexaminar las metas y los currículos… (Lemke, 2006). Desde estas consideraciones, se explicitan a continuación los *Criterios de selección, secuenciación y organización de los contenidos del Currículum:*

- ***Significatividad social****:* Hace referencia a la importancia de los contenidos para contribuir a mejorar la calidad de vida del conjunto de la población. Esta orientación no significa caer en un pragmatismo utilitarista ya que no hay mayor significatividad social que la que puedan tener las competencias asociadas a procesos cognitivos complejos. Todas ellas implican, sin embargo, un dominio fecundo de contenidos procedimentales tales como buscar, registrar, organizar, analizar, utilizar y evaluar críticamente la información. La significatividad social no se agota en lo que cada generación selecciona como relevante, sino que se extiende a valores que hacen a los derechos humanos con justicia social y equidad, para posibilitar a toda la población su plena realización como persona y al respeto y cuidado del medio ambiente, valores que deben ser patrimonio de nuestro acervo cultural. La búsqueda de la significatividad de los contenidos debe orientarse también a recuperar la historia que la

[12] Res CFE 24/07

[13] Paradigmas: Se entiende por paradigma un esquema conceptual, un supuesto teórico general, con sus leyes y técnicas para su aplicación, predominante en un momento histórico, a través del cual, los científicos de una disciplina determinada observan los problemas de ese campo

comunidad atesora como valiosa y representativa de su identidad, así como incorporar los cambios que surgen de las demandas presentes y futuras favoreciendo el desarrollo personal, social y cultural.

- ***Relevancia*:** En la selección de los contenidos será imprescindible reemplazar el afán de abarcarlo todo por el de elegir en términos de su potencia educadora. Este criterio resulta imprescindible, por la rapidez de la evolución de los conocimientos y de los procedimientos en las distintas disciplina científicas que ha transformado la ilusoria pretensión de "enseñar todo a todos" propia del enciclopedismo. La selección de contenidos requiere realizar las necesarias priorizaciones. Es imprescindible encontrar un punto de equilibrio entre la sobrecarga de contenidos y la persistencia de omisiones significativas.
- ***Integración*:** La orientación general de la educación hacia la formación de competencias que garanticen niveles crecientes de autonomía personal exige que sea posible establecer conexiones de sentido entre los diferentes contenidos incluidos en los currículos. Se promoverán la vinculación entre la teoría y la práctica, entre lo conceptual y lo aplicado, entre lo actitudinal y la práctica social, la transferencia de generalizaciones a contextos concretos y la consideración de situaciones reales como punto de partida para la construcción de nociones teóricas. Este afán integrador implica prestar atención a la intrínseca relación entre saber y hacer, entre los conocimientos que conceptualizan una realidad y sus ámbitos de aplicación y retroalimentación permanente. Es imprescindible no fragmentar las propuestas al punto que su aprendizaje sólo pueda tener lugar a través de la repetición, para el caso de los conceptos, y la imitación para el caso de los procedimientos y actitudes. La integración no debe caer sin embargo en la pérdida de especificidad disciplinar, sino resolverse en una articulación interdisciplinar.
- ***Articulación horizontal y vertical***: La atención a ambos modos de articulación permitirá el mejor aprovechamiento de la potencia educadora de los contenidos evitando reiteraciones y superposiciones innecesarias y superfluas, así como saltos que impidan una cabal comprensión de contenidos presentados en forma sucesiva. La articulación horizontal significa que los contenidos se articulan entre sí garantizando la coherencia al interior de cada campo curricular y en la totalidad de los campos. La articulación vertical significa facilitar y garantizar propuestas curriculares que tengan en cuenta la lógica interna de las distintas disciplinas y áreas del conocimiento, la evolución personal de los alumnos, así como la movilidad de la población escolar.
- ***Actualización****:* El criterio de actualidad se ha aplicado generalmente a la incorporación de conocimientos y no para la inclusión de los aspectos metodológicos y procedimentales. Hay que tener verdaderamente en cuenta que, la orientación de la actualización, demanda una reflexión acerca de la organización de contenidos y conduce a plantear la necesidad de la articulación entre las disciplinas, ya que sus límites resultan cada vez mas borrosos y en algunos casos se han modificado, permitiendo también otras formas de organización de los contenidos. Los contenidos deberán presentarse como productos no acabados de un proceso que se desarrolla en el tiempo, a través de una elaboración, presentación y contrastación de perspectivas múltiples. El hecho de que la información cambia velozmente, como lo constata la población, especialmente en los niños y jóvenes, demanda la presentación de los temas desde distintos enfoques, explicados provisoriamente, con distintas hipótesis, abiertos a nuevos descubrimientos. La formación en competencias para operar sobre la realidad y el aprendizaje de procedimientos variados y combinables para el desarrollo de las potencialidades humanas genera condiciones que permitan el acompañamiento de dicho proceso de cambio y al mismo tiempo la producción de oportunidades.
- ***Regionalización:*** Atiende a considerar los factores sociales y culturales del contexto en el cual se desempeña el docente, a fin de valorar los saberes que en el mismo se producen, la posibilidad de establecer conexiones con otras realidades u otras formas culturales.

Todos estos criterios se atienden en forma simultánea y en ningún caso, se debe caer en una pérdida de especificidad disciplinar, sino que deben permitir una propuesta interdisciplinar, basada en el resguardo del recorrido histórico y epistemológico de las disciplinas que conforman el currículum.

Desde los criterios explicitados, se presentan las unidades curriculares que integran el ***Profesorado de Educación Primaria***, incluyendo en cada caso, una explicitación de:

- ***Fundamentos*** tanto epistemológicos como didácticos expresados en un marco general que permita identificar los problemas de la enseñanza del nivel primario para el cual se forma**.** Incluye una serie de consideraciones de contextualización, historia y antecedentes del campo y de la disciplina y su enseñanza en el nivel, como así también la visualización de ciertos problemas y prioridades actuales. Estas consideraciones permiten definir, a su vez, los problemas de la formación docente en cada caso, que son los que deben ser abordados muy especialmente en el currículo de la formación inicial.
- ***Propósitos*** de la formación docente, que desde cada campo y unidad curricular deben perseguirse. Al proyectar un proceso de enseñanza, es importante construir una representación acerca de qué se desea y en qué dirección moverse. La clarificación de propósitos constituye un modo de resolver este problema y expresa una serie de principios que orientan y estructuran la enseñanza. Los propósitos definen el sentido formativo de cada unidad curricular de la formación docente y señalan los rasgos que se desean priorizar en la propuesta de enseñanza. En este caso, se pretende responder a las siguientes preguntas: ¿Qué se intenta lograr a través de la formación en cada unidad curricular?, ¿cuál es el sentido formativo de la unidad curricular en la formación de un maestro?, ¿qué relaciones guarda la unidad curricular con otros campos de la formación y otras unidades curriculares?, entre otras.
- ***Contenidos Prioritarios*** de la formación en cada unidad curricular, atendiendo a los criterios explicitados. Dada la compleja ecuación que resulta de la escasez de tiempo de enseñanza y la vastedad del conocimiento en cada unidad curricular, la existencia de criterios que orientan este proceso reviste una importancia central. Los Contenidos Prioritarios, son aquellos que indispensablemente deben ser enseñados desde cada una de las unidades curriculares por los docentes formadores, y son los que deberán ser tenidos en cuenta para la acreditación de los saberes de los alumnos y para determinar su aprobación, de acuerdo a las modalidades específicas de evaluación definidas en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.
- ***Fuentes de Referencia:*** constituye un listado actualizado que tiene la finalidad de orientar la formulación de propuestas jurisdiccionales e institucionales. Es un marco de referencia, de ningún modo acabado ni excluyente.

MAPA CURRICULAR NIVEL PRIMARIO

	PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
	I CUATRIMESTRE	II CUATRIMESTRE	I CUATRIMESTRE	II CUATRIMESTRE	I CUATRIMESTRE	II CUATRIMESTRE	I CUATRIMESTRE	II CUATRIMESTRE
[14]TALLER DE INGRESANTES	PSICOLOGÌA EDUCACIONAL 64 HS	DIDÁCTICA GENERAL I 48 HS						
	PEDAGOGIA 64 HS	HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAM. 64 HS						
		CUERPO, JUEGO Y EXPRESION 32 HS						
	ALFABETIZACION ACADÉMICA 64 HS							
	LENGUA Y LITERATURA 96 HS							
	MATEMATICA 96HS							
	CIENCIAS NATURALES 96 HS							
	PRACTICA I: INSTITUCIONES ESCOLARES Y COMUNIDAD **64 HS** • Métodos y Técnicas de recolección y análisis de información • Escuela y Comunidad							
[15]ESPACIO DE INTEGRACION			DIDÁCTICA GENERALII 48 H	TICS Y LA ENSEÑ. 48 HS	LENGUA EXTRANJERA 64 hs		INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 32 HS	
					HISTORIA Y POLITICA EDUCACIONAL 64 HS	FORMACIÓN ETICA Y CIUDADANA 48 HS		
			FILOSOFIA DE DE LA EDUCAC. 48 HS		SOCIOLOGIA DE LA EDUC. 48 HS	ED. FISICA 32 Hs	Didáctica de la Lengua y la Literatura 48 hs	Didáctica de la Matemática 48 hs
			SUJETOS DE LA EDUCACION PRIMARIA 96 HS		LENGUAJES ARTISTICOS 64 HS		PRÁCTICA IV: RESIDENCIA PEDAGOGICA Seminario: sistematización de Experiencias Pedagógicas **152 HS**	
					EDUCACION SEXUAL INTEGRAL 32 HS	PROY. ED. CON TICs 32 HS		
			PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA 64 HS		DIDACTICA CIENCIAS SOCIALES 96 HS	TICS		
			ALFABETIZACION INICIAL 48 HS	CIENCIAS SOCIALES 96 HS				
			DIDACTICA MATEMATICA 96 HS	TICS	DIDACTICA LENGUA Y LITERATURA 96 HS		Didáctica de las Cs Naturales 48 hs	Didáctica de las Cs Sociales 48 hs
			DIDACTICA CIENCIAS NATURALES 96 HS					
			PRACTICA II. ENSEÑANZA Y CURRICULUM **96 HS** • Programación de la Enseñanza y gestión de la clase • Currículo y Organizadores Escolares		PRACTICA III: PRACTICA DE ENSEÑANZA **128 hs** • Evaluación de los Apje • Coord. Grupos de Apje			
	EQUIPOS DE PRÁCTICA							

[15] Los Espacios de Integración, responden a un criterio transversal, no suman carga horaria al mapa curricular. De igual manera, la articulación entre TICS y las Didácticas Específicas de 2º y 3º año.
Las Didácticas Específicas de 4º año se articulan con la Residencia; tienen una carga horaria propia que se destina a la orientación y asesoramiento a los alumnos, distribuidas en la sede del Instituto y en las escuelas asociadas, para acompañar el proceso de Residencia.

PROFESORADO EDUCACIÓN PRIMARIA

1º AÑO						2º AÑO						3º AÑO						4º AÑO					
1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre			1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre			1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre			1º Cuatrimestre			2º Cuatrimestre		
Espacio	**h/c.s**	**h/r.s**	**Espacio**	**h/c.s**	**h/r.s**	**Espacio**	**h/c.s**	**h/r.s**	**Espacio**	**h/c.s**	**h/r.s**	**Espacio**	**h/c.s**	**h/r.s**	**Espacio**	**h/c.s**	**h/r.s**	**Espacio**	**h/c.s**	**h/r.s**	**Espacio**	**h/c.s**	**h/r.**
Psicología Educacional	6	4	Didáctica general I	4	2h 40´	Didáctica general II	4	2h 40´	TICs y la enseñanza	4	2h 40´	Lengua extranjera	3	2	Lengua extranjera	3	2	Introducción a la inv educ.	3	2	EDI	3	2
Pedagogía	6	4	Historia Argentina y Lat.	6	4	Filosofía de la educación	4	2h 40´				Historia y Pol. Educac.	6	4	Formación ética y ciud.	4	2h 40´	Didáctica específica(mat)	4	2h 40´	Didáctica específica(mat)	4	2h 4
EDI	3	2	Cuerpo, juego y expresión	3	2	Sujetos de la educ.primar.	4	2h 40´	Sujetos de la educ.primar.	4	2h 40´	Sociología de la educación	4	2h 40´	Educación física	3	2	Didáctica específica(CLen)	4	2h 40´	Didáctica específica(CLen)	4	2h 4
Alfabetización Académica	3	2	Alfabetización Académica	3	2	Prob.de la educ.primaria	3	2	Prob.de la educ.primaria	3	2	Lenguajes artísticos	3	2	Lenguajes artísticos	3	2	Didáctica específica(C.S)	4	2h 40´	Didáctica específica(C.S)	4	2h 4
Lengua y Literatura	4	2h 40´	Lengua y Literatura	4	2h 40´	Alfabetización inicial	4	2h 40´	Ciencias sociales	9	6	Educación sexual integral	3	2	Proy. Educ. con TICs	3	2	Didáctica específica(C.N)	4	2h 40´	Didáctica específica(C.N)	4	2h 4
Matemática	4	2h 40´	Matemática	4	2h 40´	Didáctica matemática	4	2h 40´	Didáctica matemática	4	2h 40´	Didáctica ciencias social.	4	2h 40´	Didáctica ciencias social.	4	2h 40´	Residencia pedagógica	10	6h 40'	Residencia pedagógica	10	6h 4
Ciencias Naturales	4	2h 40´	Ciencias Naturales	4	2h 40´	Didáctica ciencias natural.	4	2h 40´	Didáctica ciencias natural.	4	2h 40´	Didáctica lengua y lit.	4	2h 40´	Didáctica lengua y lit.	4	2h 40´	EDI	3	2			
Práctica I	3	2	Práctica I	3	2	Practica II	4	2h 40´	Practica II	4	2h 40´	Práctica III	6	4	Práctica III	6	4						
															EDI	3	2						
TOTAL SEMANAL	**33**	**22**	**TOTAL SEMANAL**	**31**	**20h 40´**	**TOTAL SEMANAL**	**31**	**20h 40´**	**TOTAL SEMANAL**	**32**	**21h 20´**	**TOTAL SEMANAL**	**33**	**22h**	**TOTAL SEMANAL**	**33**	**22h**	**TOTAL SEMANAL**	**32**	**21h 20'**	**TOTAL SEMANAL**	**29**	**19h**
1º Cuatrimestre: 528 hs cátedra			**2º Cuatrimestre:** 496 hs cátedra			**1º Cuatrimestre:** 496 hs cátedra			**2º Cuatrimestre:** 512 hs cátedra			**1º Cuatrimestre:** 528 hs cátedra			**2º Cuatrimestre:** 528 hs cátedra			**1º Cuatrimestre:** 512 hs cátedra			**2º Cuatrimestre:** 464 hs cát		
TOTAL 1º AÑO: 1024 hs cátedra= 682h 40´ hs reloj						**TOTAL 2º AÑO:** 1008 hs cátedra= 672 hs reloj						**TOTAL 3º AÑO:** 1056 hs cátedra= 704 hs reloj						**TOTAL 4º AÑO:** 976 hs cátedra= 650hs 40' reloj					
CARGA HORARIA DIARIA PROMEDIO=4 Hs reloj						**CARGA HORARIA DIARIA PROMEDIO=**4 Hs reloj						**CARGA HORARIA DIARIA PROMEDIO=**4 Hs 20´ reloj						**CARGA HORARIA DIARIA PROMEDIO=** 4 Hs 20' reloj					

TOTAL PROFESORADO=4064 hs cátedra=2709 hs 20' horas reloj
TOTAL= 3872 hs cátedra sin EDI
EDI = cuatro cuatrimestrales de 32 hs reloj cada uno

CAMPO DE LA FORMACION GENERAL =960 hs cátedra, 25 %
CAMPO DE LA FORMACION ESPECIFICA = 1936 hs cátedra, 50%
CAMPO DE LA PRACTICA = 736 hs cátedra, 19%

Unidades Curriculares: Formatos; *Fundamentos; Propósitos; Contenidos Prioritarios; Fuentes de Referencia*

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

1. **Psicología Educacional**
2. **Pedagogía**
3. **Alfabetización Académica**
4. **Didáctica I y II**
5. **Historia Argentina y Latinoamericana**
6. **Cuerpo, Juego y Expresión**
7. **Filosofía de la Educación**
8. **Las TICs y su Enseñanza**
9. **Lengua Extranjera: Inglés**
10. **Historia y Política Educacional**
11. **Sociología de la Educación**
12. **Formación Ética y Ciudadana**
13. **Introducción a la Investigación Educativa**

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Psicología Educacional, abarca un ámbito de conocimientos con identidad propia, situados entre las disciplinas que estudian los procesos psicológicos y las disciplinas que estudian los procesos educativos. Se ocupa, fundamentalmente, del aprendizaje pedagógico y privilegia la actividad escolar como unidad de análisis adecuada para su abordaje.

El carácter complejo de las interrelaciones, entre las teorías psicológicas y el sistema educativo, sugiere la necesidad de recurrir a teorías con posibilidad de lecturas múltiples, que abarquen los fenómenos educativos como un sistema resultante de procesos histórico- sociales evitando, como afirmara Cesar Coll, "*la aplicación mecánica de unas supuestas soluciones y conocimientos generados en contextos de investigación estrictamente psicológica*, como las explicaciones acerca del desarrollo y del aprendizaje, a prácticas situadas, es decir, *"renunciando al reduccionismo psicologizante en su aproximación a los fenómenos educativos y reconoce en la complejidad de los mismos la exigencia de una aproximación interdisciplinaria**..."*** [16]

En este marco, con enfoques centrados en la situación o el funcionamiento intersubjetivo en el contexto escolar, el desarrollo histórico actual de la Psicología Educacional busca generar conocimientos específicos sobre los procesos educativos, incrementando la comprensión de la especificidad del aprendizaje pedagógico y complejizando la mirada sobre los eventos escolares. Esta preocupación por la especificidad escolar lleva a la convicción de la necesidad de un análisis de cómo se comportan en interacción conjunta, los sujetos, los objetos a ser apropiados, las normas que regulan el funcionamiento de los sujetos y la dinámica del trabajo escolar.

La escuela propone maneras particulares de funcionamiento cognitivo y la actividad escolar genera y exige un uso descontextualizado de los instrumentos de mediación que, definen al sujeto de una actividad escolar: *el alumno*. Reconocerlo como tal, desde una perspectiva didáctica crítica, permite comprender las particularidades propias que asume el aprendizaje en un contexto escolarizado, que se llevan a cabo en la dinámica interactiva de la tríada pedagógica, que es regulado por una especie de contrato didáctico implícito que pauta y condiciona los comportamientos en el aula y pone en juego un repertorio particular de procesos y acciones y fundamentalmente, propicia procesos de aprendizaje significativos. Elemento central para identificar el papel de la escuela en el éxito o el fracaso escolar y como herramienta para una futura práctica reflexiva e intervención adecuada en su práctica.

El aprendizaje, como proceso de transformaciones sucesivas, habrá de contemplar, como punto de partida, el análisis de los propios procesos de aprendizaje del futuro docente, de la comprensión de su subjetividad, de sus teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y las relaciones que ha construido a lo largo de su desarrollo.

[16] Coll, César (1988) "Conocimiento Psicológico y práctica educativa" -Ed. Barcanova, 1988-Introducción

Por lo tanto, como saber significativo y proceso dinámico, habrá de requerir el desarrollo de aprendizajes relevantes y la reconstrucción de conocimientos empíricos, mediante el contraste y el conflicto cognitivo entre los esquemas adquiridos en la experiencia cotidiana y el conocimiento científico organizado y sistemático

Asimismo, la revisión critica de las relaciones que han guardado los discursos y la prácticas educativas permitirá abordar los alcances y los límites que los enfoques teóricos, genéticos y cognitivos, que presentan en las conceptualizaciones de situaciones de enseñanza, así como las razones que explican el giro contextualista asumido por la psicología educacional. La *cultura,* en su pluralidad, se habrá de convertir en un concepto central de interpretación de la diversidad, aportando nuevas unidades de análisis con las cuales pensar las relaciones entre situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

En este contexto poder pensar la escuela como institución y espacio de socialización les permitirá considerar las categorías de integración y conflicto que excede el pensar la heterogeneidad de las personas y sus intereses y lleva al análisis estructural: Cultura-Sociedad-Instituciones y sus implicancias en la construcción de la subjetividad.

2. Propósitos

- Favorecer la construcción de un conocimiento informado y crítico sobre las principales corrientes teóricas y las problemáticas específicas, abordadas en el campo de la Psicología Educacional, advirtiendo sobre las posiciones reduccionistas y aplicacionistas.
- Enriquecer la mirada desde múltiples disciplinas para la comprensión de los procesos de construcción de conocimientos en situaciones de prácticas escolares y el reconocimiento de los alcances y límites de los enfoques genéticos y cognitivos.
- Propiciar el análisis y la comprensión de los problemas que plantean las relaciones entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza.
- Fomentar la reflexión personal y grupal sobre los propios esquemas de conocimiento, representaciones, procesos y formas de aprendizaje para favorecer la construcción intersubjetiva y la apropiación critica de los saberes.
- Promover la valoración del trabajo cooperativo que aliente intercambios desde el respeto, la confianza y la aceptación de las diferencias, promueva la evaluación y la autoevaluación continua y motive el aprendizaje responsable.

3. Contenidos Prioritarios:

- *Relaciones entre psicología y educación:*

Concepciones y problemas actuales en la constitución de la Psicología Educacional: como disciplina aplicada y como disciplina estratégica del dispositivo escolar moderno. Discurso normativo y prácticas normalizadotas. La Psicología Educacional como campo de construcción y de articulación interdisciplinaria. Procesos de escolarización y la especificidad del aprendizaje pedagógico. La insuficiencia de las perspectivas evolutiva, del aprendizaje y educacional y la necesidad del giro contextualista.

- *Relaciones entre aprendizaje escolar y desarrollo:*

Bases epistemológicas y perspectivas teóricas. El problema de las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza. La producción de conocimientos en el contexto escolar. Continuidad y discontinuidad entre el aprendizaje escolar y no escolar. Perspectiva Psicogenética y la lectura de los procesos educativos. La lógica de los procesos de desarrollo y de equilibración. Alcances y límites de los estudios psicogenéticos respecto de la actividad pedagógica. La perspectiva Socio-histórica y la educación como proceso inherente a los procesos de desarrollo subjetivo. El origen histórico y social de los Procesos Psicológicos Superiores. La toma de conciencia, el control voluntario y la descontextualización. La categoría compleja de Z.D.P. Relaciones entre aprendizaje, desarrollo e instrucción. La acción mediada. La perspectiva cultural en la enseñanza. La perspectiva cognitiva. El aprendizaje por asociación y por restructuración. Derivaciones a la enseñanza. Estrategias de aprendizaje. Escolarización y desarrollo cognitivo. La motivación. Los procesos de interacción entre pares y docente- alumno en contextos formales e informales. Comunicación y construcción cognitiva en la sala de clases. La interacción entre pares y los mecanismos de influencia social que explican el cambio cognitivo. El problema del uso normativo de los modelos genéticos. Contextualidad y direccionalidad en el desarrollo cognitivo.

- *Caracterización de los fenómenos educativos*.

La complejidad del fenómeno educativo. Perspectivas histórica, social y política. Contexto y concepto de "Necesidades básicas de aprendizaje". Dificultades de aprendizaje y fracaso escolar.

El éxito y el fracaso escolar como "construcción". Problemáticas actuales: género, violencia en la escuela, procesos de estigmatización. Prácticas institucionalizadas. Procesos cognitivos en diversos medios de formalización. Características heterogéneas del sujeto educativo.

4. Fuentes de Referencia:

- AJENO R. (1995) *"Psicología del aprendizaje*" Cuadernos de Psicología Educativa. U.N.R.
- ARMSTRONG T. (1999) *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires. Manantial.
- AUSUBEL- NOVAK (1987). "*Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo*" España. Edit. Trillas
- BAQUERO R. (1996) *Vigoysky y el aprendizaje escolar*. Bs. As. Aique
- BAQUERO, R. Y LIMÓN LUQUE, M. (2002) *Introducción a la Psicología del Aprendizaje Escolar*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- BAQUERO R. (1998) "*Debates constructivistas*" Buenos. Aires. Aique
- BAQUERO R. (2003) "*Infancias y adolescencias, teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Fundación CEM/ Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- BAQUERO R. (2003) *De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha*, En Colección Ensayos y Experiencias, Ediciones Novedades Educativas, Argentina.
- BAQUERO R. y TERIGI F. (1998) "*Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas*". Apuntes Pedagógicos.
- BAQUERO R. y TERIGI F. (1998) *"En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar"* Apuntes Pedagógicos. Revista de la CETERA nº 2
- BELTRÁN J. y otro (1990) *"Psicología de la Educación*" Madrid. Eudema –
- BLEICHMAN S. (2005) *Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate.* Buenos Aires. Topia.
- BRUNER J. (1988) "*Realidad mental y mundos posibles*" Barcelona. Gedisa
- CASTORINA J. A. (1984) *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas. .* Buenos Aires. Miño y Dávila.
- CASTORINA J.A. FERREIRO E., KOHL de OLIVEIRA M. y LERNER D. (1996) *Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate.* Buenos Aires. Paidós
- CASTORINA J. A. DUBROVSKI S. (comps.) (2004) *Psicología, cultura y educación. Perspectiva desde la obra de Vigotski.* Buenos Aires. Noveduc.
- CAZDEN C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.* Barcelona. Paidós
- CLAXTON G. (1995) *Vivir y aprender.* Madrid. Alianza Editorial.
- COLE M. (1999*) Psicología cultural*. Una disciplina del pasado y del futuro. Madrid. Morata
- COLL C. (1983) *Psicología Genética y aprendizajes escolares.* Madrid. Siglo XXI
- COLL C. (1989) *Conocimiento psicológico y práctica educativa.* Barcelona. Barcanova.
- COLL C., PALACIOS; MARCHESSI (1992) *Desarrollo psicológico y Educación II.* Madrid. Alianza.
- CULLEN, C (1997)*. Crítica de las Razones de Educar*. Paidós. Bs As
- CHARDÓN Ma. C (Comp.) (2000) *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional*.
- DUBROVSKY S. (comps.) (2005) *La integración escolar como problemática profesional.* Buenos Aires. Noveduc.
- DUTCHASKY S. (2002) *Chicos en banda.* Buenos Aires. Paidos
- ELICHIRY, Nora (2000) *Aprendizaje de niños y maestros*. *Hacia la construcción del sujeto educativo*. Buenos Aires. Ed. MANANTIAL
- ELICHIRY, Nora (2001) (Comp) *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional.* Buenos Aires EUDEBA- JVE
- ELICHIRY, Nora (2004) *Aprendizaje escolares. Desarrollos en Psicología Educacional*. Bs. As. Manantial
- ELICHIRY, Nora (2004) *Discusiones actuales en Psicología Educacional.* Buenos Aires. Ediciones JVE
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P y MELERO ZABAL, M. A. (comps.) (1995) *La interacción social en contextos educativos.* México. Siglo XXI
- FERNÁNDEZ, L (1991). *El Análisis de lo Institucional en la Escuela*. Bs. As. Paidós.
- FERREIRO, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget.* México. Siglo XXI Editores

- FRIGERIO, G. y POGGI, M. (1992). *Actores, Instituciones y Conflicto*. Buenos Aires. Troquel.
- FRIGERIO, G. (2005) *Interpelar y dejarnos interpelar por las teorías.* Buenos Aires CEM
- GARTON, A. (1994) *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición.* Barcelona. Paidós.
- GARRIDO LANDÍVAR, J (1998). *Adaptaciones Curriculares.* CEPE: *Ciencias de la Educación Preescolar y* Especial. Madrid.
- GIRARD, K. y KOCH, S. (1999). *Resolución de conflictos en las escuelas.* Granica.
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002) *Paradigmas en Psicología de la Educación.* Buenos Aires. Paidós
- HUERTAS, J. A. (1997) *Motivación. Querer aprender*. Argentina. Aique
- KAPLAN, C. (1997) *La inteligencia escolarizada*. Colección Aprendizaje y Subjetividad. Ed Miño Dávila.
- KRICHESKY, M. (2005) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión.* Buenos Aires. Noveduc.
- LABAKÉ, J C (2003). *Valores y Límites en la Educación*. Bonum. Bs As.
- LLOMOVATTE, S. y KAPLAN, C (COMPS.) (2005)*Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto.* Buenos Aires. Noveduc
- MERCER, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos.* Barcelona, Paidós
- NEWMAN, GRIFFIN, COLE (1991) *La zona de construcción del conocimiento.* Barcelona, Paidós
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Morata. Madrid
- PERRENOUD, Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata Madrid.
- PUIGDELLIVOL, I. (2001) *La educación especial en la escuela integrada.* Barcelona. GRAO
- RODRIGO, M. J. y ARNAY, J. (comps)(1996) *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós. Barcelona
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. Barcelona.
- SCHLEMENSON, S (2003) *Leer y escribir en contextos sociales complejos.* Barcelona. Paidós.
- SOCOLINSKI, N (1999). *La Disciplina en el aula ¿un callejón sin salida?* Aique. Bs As.
- SOUTO, M. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela.* Paidós. Buenos Aires
- TAPIA, J. A. (1997) *Motivar para el aprendizaje. Teoría y Estrategias.* España. Edebé.
- VARELA, J. y ALVAREZ URÍA, F. (1991) *Arqueología de la escuela.* La Piqueta. Madrid
- VIGOTSKY, L. (1988). *El desarrollo de los p*
- *procesos psicológicos superiores.* Grijalbo. México.
- WERTSCH, J. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente.* Barcelona. Paidós
- WERTSCH, J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque socio cultural para el estudio de la acción mediada.* Madrid. Visor.

PEDAGOGÍA

Formato sugerido: Asignatura o Módulo.

1. Fundamentación

Las discusiones en torno al estatuto científico de las Ciencias de la Educación están surcadas por los debates epistemológicos generales que atañen a las Ciencias Sociales, así como por las discusiones acerca del sentido político de la educación y de la tarea docente en su potencial emancipador. En el caso de la Pedagogía, luego de atravesar una crisis que la instaló en riesgo de disolución ante el avance de denominaciones como “problemática educativa”, resulta claro que se encuentra actualmente en búsqueda de identidad y, a semejanza de la Didáctica, es articuladora de los aportes de otras disciplinas. Esta función de articulación no excluye considerar que existe entidad propia para el pensamiento pedagógico y didáctico y, por ello, es necesario destacar, como referente contextualizador constante en su enseñanza, el extenso, controvertido y vasto desarrollo histórico de la reflexión sobre la educación desde los tiempos clásicos.

Las diversas disciplinas que trabajan en el campo de la educación se han desarrollado y nucleado como tales a partir de su objeto: el hecho educativo en sus distintas dimensiones, pero, la propia práctica de la educación va creando el ‘objeto educación’ que nunca adquiere una forma acabada. Debido a esta permanente construcción constituye un objeto que, en las últimas

décadas, se ha ampliado en función de la edad de los sujetos hacia todas las etapas de la vida; en consideración a todas las situaciones no sólo las escolares; con relación a los objetivos refiriéndolos a la formación integral; en orden a los niveles sobre los que opera la acción educativa (individual, grupal, estudiantes, profesores, instituciones) y con referencia a los sistemas (programas, métodos, estructuras).

Siguiendo a Gimeno Sacristán (1978:160)[17] podemos decir que, además de la faceta reproductora que distingue a la educación, por la que el objeto estudiado se crea en el curso de su realización, existe una dimensión utópica que debe incorporar elementos de valoración en la traslación del componente explicativo, aportado por el conocimiento al componente normativo que intenta guiar y transformar la práctica. Por esta razón, en el campo de la educación no sólo es imposible despojarse de cierto componente ideológico propio, como ocurre en todos los ámbitos, sino que éste justifica la teoría que mantiene una inextricable unión con la acción.

En el actual estado de debate, la pedagogía puede brindar una introducción a la reflexión sobre los problemas educativos actuales desde una mirada compleja y situada, que incluya la conciencia de su historicidad y sus condicionamientos ideológicos, políticos, económicos y culturales. En este sentido consideramos importante que la concientización de tales restricccciones no conlleve una disposición determinista que subraye, en forma excluyente, la función educativa productora y reproductora, sino que explore y vislumbre las posibilidades de renovación pedagógica, es decir, la función transformadora de la educación.

Esta deliberación requiere superar la brecha entre teoría-práctica de modo que las lecturas de los textos y las distintas aproximaciones a los contextos social, institucional y áulico se produzcan en una espiral dialéctica donde interactúen y se retroalimenten los momentos de la reflexión y la acción.

2. Propósitos

Esta unidad curricular pretende introducir a los estudiantes de los profesorados en la reflexión acerca de la educación y el sentido que adquiere en torno a algunos de los problemas nodales que la caracterizan en la actualidad, pero de los que puede identificarse su construcción histórica. Por tal motivo, se cree importante historizar cada una de las problemáticas elegidas para reflexionar sobre el hecho educativo con la intención de que los estudiantes reconozcan las construcciones históricas de las mismas en distintos contextos.

Probablemente, el blanco principal de este espacio lo constituya la intencionalidad de desnaturalizar la situación social y promover una visión crítica, tanto acerca de las constricciones macro y micro políticas y culturales, como de las posibilidades de resistencia y emancipación.

Con este horizonte se constituye en clave la promoción de la comprensión del proceso educativo como práctica condicionada política, económica, sociocultural e históricamente; el análisis de algunos procesos de continuidades, crisis, rupturas y reconfiguraciones en la educación desde la conformación de los sistemas educativos modernos; y la toma de conciencia de la naturaleza política de la educación y su potencial para el cambio y la liberación de las situaciones de inequidad, sufrimiento y opresión social.

3. Contenidos Prioritarios.

La educación como práctica social compleja. El sentido de la educación y sus funciones. La Pedagogía como disciplina, su devenir histórico y estado actual del debate sobre el campo. La escuela en contexto. Los sistemas educativos y la institución escolar, perspectivas histórica, social y cultural. Concepciones de la educación. Comunicación y educación. Tensiones entre autoridad y autonomía, las relaciones interpersonales y la convivencia escolar. Poder, ideología y educación. Teorías del conflicto, del consenso, tradiciones y actuales desarrollos. Cultura social, cultura escolar y construcción de las subjetividades. La sociedad y la escuela ante la diversidad de clase social, género, etnia y la integración educativa. La estructura del puesto de trabajo docente, su formación y su rol profesional. Educación, conocimiento, trabajo y sociedad en el siglo XXI.

4. Fuentes de referencia.

- AA.VV. *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid. Santillana.1994.
- AA.VV. *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona. CISSPRAXIS. 2000.

[17] Gimeno Sacristán, José (1978) "Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación". (En Escolano Benito, Agustín y otros *Epistemología y educación*. Ediciones Sígueme. Salamanca).

- ABBAGNANO, N. / VISALBERGHI, A. *Historia de la Pedagogía.* México Fondo de Cultura Económica.1995.
- APPLE, Michael W. *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona. Paidós. 1996.
- BALL, Stephen (comp.) *Focault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid. Morata. 1993
- BERNSTEIN, Basil *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural.* Barcelona. El Roure editorial. 1990.
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica.* Madrid. Morata. 1998.
- BOURDIEU, Pierre *Capital cultural, escuela y espacio social.* México. Siglo XXI editores. 1998.
- BOURDIEU, Pierre *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama. 2000.
- BOYD, William / KING, Edmund J. *Historia de la educación.* Buenos Aires. Huemul. 1977.
- BRUNER, Jerome *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor. 1997.
- BURBULES, Nicholas *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires. Amorrortu. 1993.
- CASTELLS, Manuel y otros *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós. 1994.
- CONTRERAS DOMINGO, José *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata.1997.
- COREA, Cristina / Lewkowicz, Ignacio *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires. Paidós. 2005.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores. 1995.
- DE ALBA, Alicia (Coord.) *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México. UNAM. 1998.
- DILTHEY, Wilhem *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires.Losada. 1957.
- -DUSSEL, Inés / CARUSO, Marcelo. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires. Santillana. 1999.
- DURKHEIM, Émile *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid. La Piqueta.1992.
- ENTEL, Alicia *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 1988.
- ESCOFET, Anna *Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela.* Barcelona. ICE-Horsori. 1996.
- ESTEBAN, León; LÓPEZ, Martín, Ramón *Historia de la enseñanza y de la escuela.* Valencia. Tirant lo blanch llibres.1994.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *La cara oculta de la escuela*. México. Siglo XXI. 1990.
- FERRARI, Marcio (Editor) *Grandes Pensadores. Historia del pensamiento pedagógico occidental*. Buenos Aires. Papers Editores. 2005
- FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós. 1990.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Siglo XXI. 1998.
- GADOTTI, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. México.Siglo XXI.1998.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes inestables en educación*. Madrid. Morata. 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social.* Madrid. Morata. 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel (Ed.) *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid. Akal. 1990.
- GIROUX, Henry *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós. Barcelona. 1990.
- GIROUX, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. México. Siglo XXI.1992.
- GIROUX, Henry; Mclaren, Peter. *Sociedad, cultura y educación.* Madrid. Miño y Dávila. 1998.
- GORE, Jennifer M. *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad.* Madrid. Morata. 1996.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Pedagogía de la comunicación*. Buenos Aires. Humanitas.1989
- GVIRTZ, Silvina (comp.) *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela.* Buenos Aires. Santillana. 2000.
- GVRITZ, Silvina; GRINBERG, Silvia. ABREGÚ, Victoria. *La educación ayer, hoy y mañana. El abc de la Pedagogía*. Buenos Aires. Aique. 2007.

- JORDÁN, José Antonio. *La escuela multicultural*. Barcelona. Paidós. 1994.
- LARROYO, Francisco. *Historia general de la Pedagogía*. México. Porrúa. 1981.
- LOBROT, Michel. *Teoría de la educación*. Barcelona. Fontanella. 1976.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires. Losada. 1982.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI.* Buenos Aires. Miño y Dávila/IICE. 1998.
- MAYER, Frederick. *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires. Kapelusz. 1967.
- MEIRIEU, Philippe. *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. Barcelona. Octaedro. 2001.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata. 1998.
- PONCE, Aníbal. *Educación y lucha de clases*. Cartago. Buenos Aires. Cartago. 1984.
- PRIETO CASTILLO, Daniel. *La comunicación en la educación*. Buenos Aires. Stella-La Crujía. 2005.
- STENHOUSE, Lawrence. *Cultura y educación*. Sevilla. MCEP. 1997.
- VARELA, Julia; ÁLVAREZ URIA, Fernando. *Arqueología de la Escuela*. Madrid. La Piqueta.1991
- YOUNG, Robert. *Teoría crítica y discurso en el aula*. Barcelona. Paidós. 1993

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Formato Sugerido: Taller

1. Fundamentación

La alfabetización académica, llamada también alfabetización superior o alfabetización terciaria se refiere a las estructuras propias de la producción (oral o escrita) e interpretación del conocimiento de las disciplinas académicas. Es la forma específica de expresarse y comunicarse que tienen los integrantes de cada comunidad académica para hacer transmitir sus planteos, teóricos y prácticos, sus proyectos y difundir sus saberes, acrecentado y enriqueciendo el saber de la disciplina en la que se desarrollan e investigan.

La alfabetización académica es específica de cada disciplina. La práctica interpretativa requiere de recursos cognitivos de lectura de textos científicos y académicos que los alumnos no tienen, dado que nunca la han realizado anteriormente en su educación formal (Carlino, 2003b).

En el documento emitido por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, la autora Sara Melgar refiere que en la actualidad se observan como problemáticas en los IFD, desgranamiento, abandono y variación de la matrícula, fundamentalmente, en el primer año de las carreras de FD. Afirma que las causas de esta problemática se deben a que los alumnos, al ingresar a los estudios superiores, llegan con escasa comprensión lectora y dificultades en la escritura y oralidad, porque carecen de saberes básicos necesarios. Sus prácticas de lectura son superficiales y poseen escasa flexibilidad cognitiva para procesar fuentes y construir saberes, tienen también dificultades para interpretar consignas y fundamentalmente para argumentar. Otras causas importantes que se observan son el multilingüismo y la distancia entre la lengua escolarizada y la lengua que emplean los estudiantes, ya que impiden en muchos casos la comunicación entre los alumnos y entre alumnos y docentes.

La autora propone considerar que las características superficiales de la lengua de los alumnos no deben impedir avanzar en aspectos concretos de la enseñanza. La idea es ir impartiendo los contenidos planificados mientras se va trabajando paulatinamente los aspectos vulnerables de la lengua.

Wells, (en Cassany "*Enseñar lengua*"), identifica niveles en la adquisición y el dominio de la lengua escrita, que se integran entre sí: Nivel ejecutivo: es la capacidad de traducir un mensaje del modo escrito al hablado y viceversa, pasando por el nivel instrumental: que permite buscar y registrar información escrita, al nivel epistémico: que se refiere al dominio de lo escrito como el de una forma de pensar y de usar el lenguaje de manera que contribuya a la ordenación del pensamiento. Es decir, que este último nivel debería ser la meta de la alfabetización académica.

Emilia Ferreiro[18], por su parte, sostiene que los alumnos mejoran sus condiciones de la lectura y de la escritura cuando reconocen los problemas que deben enfrentar al producir un texto escrito, cuando se les permite interpretar y producir una diversidad de textos, cuando enfrenta una

[18] Ferreiro. En *Los estudiantes universitarios productores de textos.* Adriana Bono y Sonia de la Barrera. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 19, Nº 4, p. 13-20

diversidad de propósitos comunicativos, cuando puede asumir diversas posiciones enunciativas frente a los textos, entre otros aspectos.

No hay que perder de vista que los estudiantes universitarios y terciarios utilizan textos de información científica, textos expositivos, explicativos, académicos, es decir que sus acciones de escritura deben estar orientadas a la producción de trabajos informativos y monográficos, con predominio argumentativo y expositivo. Esto no invalida la necesidad de crear espacios de lectura, comprensión y producción de textos ficcionales y no ficcionales, orales y escritos, organizados en talleres, como espacios de definición institucional.

Algunas sugerencias metodológicas para ayudar a los alumnos a leer textos las propone Ángela Carrasquillo[19] en su artículo *Recomendaciones metodológicas al profesor universitario que enseña a estudiantes con limitaciones de lectura:* seleccionar y organizar el material según el nivel académico de los alumnos, proveer oportunidades para la discusión, revisar métodos de presentación del material, desarrollar vocabulario necesario para la comprensión del contenido, usar el conocimiento previo para mejorar la comprensión.

Carlino, por su parte, también plantea diferentes estrategias: reponer el contexto ausente por el uso de fotocopias y por la falta de conocimientos previos, incluir el índice a las fotocopias; llevar el libro o el material fuente para que circule entre el alumnado; presentar a los autores que se tratan en los textos, y a sus posturas teóricas; orientar las lecturas mediante guías, y retomar en clase la discusión sobre lo leído; releer en conjunto fragmentos de textos, para organizar una discusión en torno a ellos, proponer actividades de escritura a partir de lo leído, permitir, en algún momento, elegir qué leer y ayudar a presentar a otros lo leído.

Se sugiere el trabajo conjunto entre docentes de las materias y los profesores encargados de la alfabetización académica y la participación activa de los bibliotecarios en el rol de formadores.

Respecto de las capacidades a desarrollar en los alumnos y alumnas, futuros docentes, la comprensión lectora, las posibilidades de expresión oral y escrita, así como los procesos meta cognitivos de reflexión sobre los procesos de lectura y de escritura y la escucha, son contenidos fundamentales para abordar, ya que sin ellas, los alumnos tendrán serias dificultades para comprender el aprendizaje escolar de otras áreas del conocimiento, y a su vez, dificultará la posibilidad de transmitir estos abordajes a sus alumnos de nivel primario.

La propuesta de taller obedece a la necesidad de que los futuros docentes puedan producir textos orales y escritos, desarrollen sus capacidades prácticas, acompañadas de la reflexión que se realiza a través del intercambio. La propuesta tiene que ver con el orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción, comprensión, interpretación, lectura, competencias lingüísticas, competencias literarias, entre otras.

2. Propósitos

Se propone que *los futuros profesionales de la educación como sujetos culturales, mediadores y transmisores de cultura:*

- Puedan desarrollarse como hablantes, lectores y escritores lo cual es condición indispensable para su aprendizaje académico y para su función como transmisor de la cultura escrita. [20]
- Se afiancen como usuarios competentes de la lengua oral y escrita y como lectores reflexivos e interesados en la literatura y otros tipos de textos no ficcionales.
- Incorporen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de lectura y la escritura en el mundo contemporáneo.

3. Contenidos Prioritarios

Comprensión: la lectura. Tipos de lectura. Estrategias de comprensión lectora.

La escucha: estrategias de comprensión a través de la escucha.

Producción escrita: estrategias propias de sus cuatro etapas: Planificación, textualización, revisión, edición. Niveles de análisis implicados en la escritura: normativo, pragmático, gramatical,

[19] Ángela Carrasquillo[19] en su artículo *Recomendaciones metodológicas al profesor universitario que enseña a estudiantes con limitaciones de lectura.* Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 9, Nº 4, p. 24-28

[20] Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación

semántico, textual. El léxico. Tipologías textuales y géneros discursivos. Los textos académicos: El texto argumentativo. El ensayo. El texto explicativo-expositivo. El informe. La monografía.

Producción oral: estrategias de oralidad. La exposición. El material de apoyo.

4. Fuentes de Referencia

- AZNAR. E. (1991) *Coherencia textual y lectura*, Barcelona, Horsori.
- BAJTIN, M. (1982) *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE.
- CALSAMIGLIA Blancafort H. y TUSÓN VALLS A. (1999) *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel.
- CUBO Liliana. y colab.(2002) *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Comunicarte Edit.
- MARRO M. y DELLAMEA A. (1993) *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*, Bs. As., Docencia.
- MUTH, D. (1990) *El texto expositivo*, Bs. As. Aique.
- SERAFINI, M.T. (1990) Cómo redactar un tema. Edit. Piados
- CARLINO, P. (2003a), *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. (http://www.saber.ula.ve/cgi-win/be_alex.exe?
- CARLINO, P. (2003b), Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva.
- (http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf)
- Ferreiro. En *Los estudiantes universitarios productores de textos*. Adriana Bono y Sonia de la Barrera. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 19, Nº 4, p. 13-20
- CARRASQUILLO, Ángela. En su artículo *Recomendaciones metodológicas al profesor universitario que enseña a estudiantes con limitaciones de lectura.* Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 9, Nº 4, p. 24-28
- SOLER DE GALLART, Isabel. *El placer de leer*. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 16, Nº 3, p.25-30
- Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2008.

DIDÁCTICA GENERAL I y II

Formato sugerido: Asignatura / Taller

1. Fundamentación

La didáctica y las teorías de la enseñanza y del currículum se encuentran atravesadas por la complejidad y el contraste de enfoques y modelos, por ende, es imposible soslayar los debates y las controversias. La coexistencia de contrapuestos paradigmas o marcos teórico-metodológicos en la investigación de las ciencias de la educación, ya sea una nota de su inmadurez o constitutiva de la índole de sus objetos de estudio, impide una exposición lineal y dogmática de sus contenidos.[21]

Mientras que en el contexto europeo e iberoamericano es usual el término "Didáctica", en el ámbito anglosajón el pensamiento sobre la educación fue centrado en los estudios sobre el currículo, en sus fases de diseño, implementación y evaluación curricular y la teoría de la instrucción. No obstante, no se percibe oposición sino complementariedad en ambos desarrollos.

Al originario carácter excluyentemente normativo de la Didáctica, del cual la obra de Comenio en el siglo XVII resulta notoria exponente, sucedió un avance consecuente con las intuiciones y reflexiones de grandes pedagogos y filósofos interesados en la educación y posteriormente, desde finales del siglo XIX, un énfasis en diversos aportes de la Psicología que, en la mayoría de los casos, resaltaron la dimensión metodológica con un enfoque instrumental acotado a la vida en el aula. En las teorías del currículum ha prevalecido un similar rasgo tecnicista a lo largo del siglo XX.

[21] Nos parece que resulta conveniente que el contraste de los distintos enfoques educativos sea continuo en los distintos núcleos temáticos de la materia para que los estudiantes conozcan los principales referentes teóricos y logren realizar críticas fundamentadas. En cuanto a las caracterizaciones de dichos enfoques, si bien existen algunas divergencias nominales pueden equipararse las realizadas en distintos libros como, por ejemplo, Pansza, Margarita y otros (1993) o Fenstermacher/Soltis (1998).

Por otro lado, la firme incidencia de nuevas corrientes filosóficas, sociológicas y antropológicas en la Didáctica General se fortificó desde las últimas décadas del siglo XX con la apertura hacia discusiones en torno al currículo, al conocimiento, a la interculturalidad e inclusión educativa y se plasmó en una mirada que procuraba trasver allende los muros escolares y advertía sus condicionamientos históricos, políticos o culturales aunque, con frecuencia, descuidó los componentes concretos de la tarea docente y el planteamiento de las estrategias de intervención didáctica que orientan la acción educativa.

La reconceptualización de la disciplina se arraiga en la creciente contextualización política, social e histórica y en la ampliación y profusión de las dimensiones a tener en cuenta en el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar. Todo ello, en conjunción con la crisis de la modernidad y su cuestionamiento radical al progreso social, la objetividad del conocimiento, las ideologías y las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales de fin de siglo han confluido para que encontremos a la Didáctica en busca de nueva identidad.

En los planes de estudio de formación docente, la Didáctica suele aparecer como una disciplina nexo que intenta integrar en su cuerpo teórico los aportes de las ciencias de la educación. Precisamente, la complejidad y la apertura o indeterminación de su objeto de estudio: las teorías y las prácticas de enseñanza, convocan a la integración de los saberes filosófico-epistemológicos, políticos, históricos, sociológicos, antropológicos, psicológicos y pedagógicos que los estudiantes han apropiado en las asignaturas que la anteceden o acompañan y se constituye como base propedéutica para la comprensión de las didácticas especiales que la suceden.

Por tal razón, se requiere realizar una constante referencia a esos conocimientos previos que deben ser consolidados, ampliados, adaptados y contextualizados o situados en el análisis didáctico sin olvidar que, debido a la fuerte impronta de la biografía escolar en las concepciones personales del enseñar y del aprender, también se necesita reflexionar acerca de los supuestos vivenciales e ideas previas sobre los contenidos de la materia.

En este sentido, creemos importante que los estudiantes puedan aproximarse a las problemáticas que atraviesan el campo de la Didáctica y el currículo a través de trabajos de campo que impliquen la observación, indagación y análisis de propuestas educativas en ámbitos de escolarización.

2. Propósitos

Esta unidad curricular se aboca a introducir a los estudiantes en la reflexión en torno a los distintos enfoques y prácticas de diseño y desarrollo curricular, a las racionalidades que las sustentan y en su incidencia sobre la mejora educativa. Además de la identificación de los principales núcleos problemáticos, que caracterizan el estado de discusión e investigación actual en el campo de la Didáctica, se pretende difundir la concepción del currículo como construcción social y la compleja incidencia del contexto sociocultural, económico, histórico y político en las prácticas escolares.

Un marco general, que permita a los estudiantes iniciarse en la interpretación y comprensión de los modelos generales de análisis e intervención didáctica y la preocupación por la articulación teoría-práctica, demanda que la deliberación sobre el currículum transite el puente entre las aspiraciones y las limitaciones de todo proceso formador nutriéndose con una dialéctica permanente entre la teorización e investigación y la intervención educativa.

El rumbo principal se dirige a propiciar la adopción de una actitud reflexiva y crítica ante la programación, las estrategias, los medios y la evaluación de las propuestas didácticas.

3- Contenidos Prioritarios

Didáctica I

El devenir histórico y los debates acerca de la constitución de la didáctica como disciplina. La Didáctica general y las Didácticas específicas en el marco de las Ciencias de la Educación. Los diferentes enfoques o modelos educativos y las teorías y concepciones del currículum. La relación teoría-práctica, la innovación y la investigación en educación. El currículo escolar: dimensiones, niveles, instancias, agentes decisorios y componentes. Condiciones institucionales. La cuestión social, la diversidad cultural y la integración educativa en el aula y la escuela. La trama grupal. La enseñanza en contextos urbanos y rurales.

Didáctica II

El currículo escolar: componentes. La complejidad de la clase escolar y los problemas en torno a la planificación didáctica, los contenidos a enseñar, los métodos de enseñanza y los materiales educativos. Evaluación y acreditación. Distintos conceptos, etapas, criterios e instrumentos de evaluación.

4. Fuentes de referencia

- AA.VV. *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid. Santillana.1994.
- AEBLI, Hans. *Doce formas básicas de enseñar.* Madrid. Narcea. 1988.
- AEBLI, Hans. *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid.* Narcea. 1991.
- ANGULO, J. Félix; BLANCO, Nieves. *Teoría y desarrollo del curriculum.* Ediciones Aljibe. Málaga. 1994.
- ARAUJO, Sonia. *Docencia y enseñanza. Una introducción a la Didáctica*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes. 2006.
- BARCO DE SURGHI, Susana. "*El curriculum es como una partitura de jazz*". Buenos Aires. Novedades Educativas Nro. 57.pp.16-18. Septiembre 1995.
- BERTONI, Alicia; POGGI, Margarita; TEOBALDO, Marta. *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires. Kapelusz. 1996.
- CAMILLONI, Alicia y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.1996.
- CAMILLONI, Alicia y otras. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós. 1998.
- CAMILLONI, Alicia y otras. *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós. 2007.
- CANDAU, Vera M. *La didáctica en cuestión*. Madrid. Narcea. 1987.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la Enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.1988
- CONTRERAS DOMINGO, José. *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid. Akal. 1990.
- DAVINI, María Cristina. *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Santillana. 2008.
- DE ALBA, Alicia (Coord.) *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México. UNAM. 1998
- DE ALBA, Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores. 1995.
- DE LA TORRE, Saturnino. *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo.* Madrid. Dykinson, S.L. 1993.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial.* México. Nueva Imagen. 1993.
- DÍAZ BARRIGA, Ánge.l *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires. Rei/IDEAS/Aique. 1995.
- DOYLE, Walter. "Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable". IICE. Año IV.Nro.6. Agosto.pp.3-11. Buenos Aires. 1995.
- FENSTERMACHER, Gary; SOLTIS, Jonas. *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu.1998.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla. MCEP. 1997. (Existe una edición argentina posterior por Amorrortu y titulada: *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*)
- GIMENO SACRISTÁN, José. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia.* Madrid. Morata. 1990.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata. 1991.
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid. Morata. 1995.
- GRUNDY, Shirley. *Producto o praxis del curriculum.* Madrid. Morata. 1994.
- GVIRTZ, Silvina; PALAMIDESSI, Mariano. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza.* Buenos Aires. Aique. 1998.
- HOUSE, Ernest R. *Evaluación, ética y poder.* Madrid. Morata. 1994.
- JACKSON, Philip W. *La vida en las aulas.* Madrid. Morata.1991.
- JOYCE, Bruce; WEIL, Marsha. *Modelos de enseñanza.* Madrid. Anaya/2. 1985. (Existe una edición posterior a cargo de Gedisa)

- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. "*Interrogando al Material Curricular. Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del curriculum*". (En Mínguez/Beas (comp.): Libro *de Texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada. Proyecto Sur de ediciones.1995).
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. *Políticas del libro escolar*. Madrid. Morata. 2002.
- PANSZA, Margarita; PÉREZ JUSTE, Esther; MORANO, Porfirio: *Fundamentación de la Didáctica*. Tomo 1. México. Ediciones Gernika. 1993.
- PARCERISA ARAN, Artur. *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos.* Barcelona. Grao. 1996
- PERKINS, David. *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Barcelona. Gedisa.1995.
- PERRENOUD, Philips, *La construcción del éxito y del fracaso escolar.* Madrid. Morata. 1996.
- PORLÁN, Rafael. *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación.* Sevilla. Díada editora. 1997.
- SALINAS FERNÁNDEZ, Bernardino. "*Curriculum, racionalidad y discurso didáctico*". (En Poggi, Margarita (comp.) *Apuntes y aportes para la gestión curricular.* Buenos Aires. Paidós.1996).
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. *Evaluación educativa.* Tomos I y II. Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires.1996.
- SCHWAB, J. "*Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*". (En Gimeno Sacristán, José/Pérez Gómez, Ángel (comp.) *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Madrid. Akal.1989).
- SKINNER, Burrus J. *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona. Labor. 1979.
- SOUTO, Marta. *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 1993.
- STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid. Morata. 1991.
- STONE WISKE, Martha. *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires. Paidós. 1999.
- TABA, Hilda. *Elaboración del currículo.* Buenos Aires. Troquel.1974.
- THARP, Roland; ESTRADA, Peggy; STOLL DALTON, Stephanie; YAMAUCHI, Lois. *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona. Paidós. 2002.
- TOLEDO HERMOSILLO, María E. y otras. *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México. Paidós. 1998.
- TORRES SANTOMÉ,.Jurjo. *El curriculum oculto.* Madrid. Morata. 1996.
- TRILLO ALONSO, Felipe; SANJURJO, Liliana. *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario. Homo Sapiens. 2008.
- TYLER, Ralph. *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires. Troquel. 1974.
- ZABALZA, Miguel A. *Diseño y desarrollo curricular.* Madrid. Narcea. 1993.

HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

La unidad curricular ***Historia Argentina y Latinoamericana*** como parte del campo de la Formación General, supone concebir a los futuros docentes como sujetos críticos y políticos, e intenta brindar contenidos y conceptos para analizar, explicar e interpretar las experiencias colectivas que fueron conformando nuestra sociedad, a partir de identificar cambios y permanencias, reconocer distintos sujetos sociales con intereses y conflictos; considerando tanto los elementos que inciden en la vida material, como las ideas, creencias y cosmovisión global de los distintos sectores que participan en la sociedad.

Este conocimiento histórico, que desnaturaliza tanto una visión armónica de la sociedad como una interpretación evolucionista y lineal de los procesos sociales, permitirá cargar de significados tanto el pasado compartido, como el futuro por construir, para que –con certezas e interrogantes, proyectos consolidados y caminos alternativos- se convierta en una potente herramienta para cuestionar lo existente en nombre de lo posible.

Concebir a la Historia como un instrumento de reflexión crítica que permita a los futuros docentes comprender la sociedad en que viven y proyectar futuros posibles, implica la ruptura de representaciones donde la realidad social emerge como "*algo dado*", donde los procesos del mundo social aparecen *"naturalizados"*, al tiempo de promover el cuestionamiento de aquellos supuestos que, durante muchos años, orientaron tanto los imaginarios sobre nuestro territorio como la interpretación del proceso histórico nacional.

La concepción de Historia que sustenta esta propuesta curricular apunta a reconstruir una imagen global de la sociedad, que no es homogénea ni se caracteriza por el consenso, sino que por el contrario es contradictoria y conflictiva. Este esfuerzo de síntesis que busca hacer inteligible el pasado, incorpora no sólo aspectos socioeconómicos, sino también intenta comprender la visión que los seres humanos de tiempos pasados tenían sobre su época, ya que estas representaciones son elementos relevantes en la manera cómo la gente percibe la situación, toma decisiones y actúa.

Asimismo, dado que los problemas complejos que estudia la Historia sólo pueden explicarse desde la perspectiva de la multicausalidad, es necesario considerar también los motivos e intenciones de los distintos sujetos sociales que participan de una u otra forma en el proceso.

Cabe señalar que este esfuerzo de reconstrucción histórica pretende integrar algunas individualidades tradicionalmente destacadas junto con otros sujetos sociales muchas veces olvidados o invisibilizados, dando voz a sus experiencias, temores y alegrías. También intenta superar las imágenes estáticas y ahistóricas sobre los pueblos originarios, que se limitaban a incorporarlos solo en las primeras etapas, para resignificarlos como sujetos sociales activos en los distintos procesos estudiados.

Si bien la Historia integra el campo de las Ciencias Sociales -en tanto comparte un común objeto de estudio centrado en las sociedades humanas - este abordaje disciplinar permitirá analizar debates epistemológicos específicos, examinar los modos de construcción del saber histórico (formular preguntas, buscar indicios, realizar inferencias, contrastar informaciones) así como analizar y discutir interpretaciones sobre el pasado nacional elaboradas a partir de distintas corrientes historiográficas.

Por otra parte, situar la Historia Argentina en el contexto latinoamericano supone enriquecer la mirada, en tanto permite visualizar problemas comunes que emergen a partir de los procesos de conquista y colonización del continente, las guerras de Independencia del S XIX y la incorporación al sistema capitalista mundial.

La propuesta de contenidos para este espacio curricular presenta dos lógicas diferenciadas en cuanto a su estructuración interna, ya que combina tanto una organización en períodos secuenciados, con mayor detalle en los enunciados, junto con un enfoque más abierto que intenta superar el ordenamiento cronológico para esbozar un abordaje en torno a problemas relevantes del siglo XX en Argentina y América Latina, enfatizando cuestiones del pasado reciente. A modo de ejemplo, se presentan algunas alternativas posibles sobre cuestiones diversas.

Los contenidos sobre nuestra realidad regional, consignados bajo el título ***Patagonia, nuestro lugar,*** no sólo incorporan conocimientos para que los futuros docentes puedan contextualizar sus prácticas, sino que también permite superar lecturas homogeneizantes y simplificadoras, para comprender cómo los procesos históricos nacionales e internaciones repercuten en forma particular en nuestro espacio. En tal sentido, la diferenciación en dos núcleos (nacional y regional) no implica su enseñanza disociada, sino por el contrario intenta establecer relaciones para construir nuevos significados.

La producción historiográfica sobre temas regionales aporta una cuestión de especial relevancia, no sólo para los patagónicos sino para la Argentina en su conjunto. A partir de estos estudios emerge una nueva imagen sobre la ***frontera*** -que destaca la complejidad de las relaciones sociales en este espacio históricamente construido entre la sociedad indígena de las pampas y la hispano-criolla-, en tanto expresión concreta de un mundo heterogéneo posible, donde se entrecruzan distintos mecanismos de comunicación y universos de pertenencia diversos.

El conocimiento de la *Historia Argentina y Latinoamericana* trasciende el ámbito académico y educativo para instalarse en el debate público acerca del sentido del presente y la construcción del futuro. Sin embargo, la falta de referencias histórica de nuestros jóvenes, interpela a los adultos y en particular a los educadores; propiciando el debate sobre los modos en que trasmitimos historia.

Por eso, es necesario considerar los modos con que se propone enseñar en los IFD en tanto experiencias significativas para los estudiantes en formación. La interpretación de mapas históricos y actuales, la contrastación de información provista por distintas fuentes escritas, el análisis de diversas imágenes, el uso de películas y documentales, el trabajo con objetos materiales y elementos del Patrimonio Cultural, son recursos y estrategias que requieren ser puestas en juego para convocar a los futuros docentes a resignificar sentidos y hacer un uso propio de lo heredado.

Más aún, si bien la narración no es la forma más aceptada por la comunidad académica para comunicar el conocimiento histórico, desde la perspectiva de la enseñanza es uno de los modos que resulta necesario recuperar, como un tipo de explicación específica para los procesos sociales, que no implica la vuelta a los relatos tradicionales.

2. Propósitos:

- Analizar los procesos de cambio y permanencia de las principales etapas de la sociedad nacional en el contexto latinoamericano a partir de conceptos y marcos explicativos enfatizando la perspectiva de los sujetos sociales.
- Explicar y comprender la realidad social presente y pasada de nuestro país, a partir de la interrelación de sus dimensiones, en la perspectiva de la multicausalidad.
- Desarrollar una conciencia histórica que permita vinculaciones entre distintas dimensiones temporales en tanto aspecto fundamental del conocimiento histórico.
- Brindar insumos para que los futuros docentes comprendan los legados culturales nacionales y latinoamericanos así como los procesos de construcción de múltiples identidades (étnicas, de género, sociales, locales, nacionales, etc) como resultantes de contextos espacio temporales concretos permanentemente cambiantes.
- Aportar una visión integradora para analizar las transformaciones del mundo contemporáneo desde la perspectiva de Argentina y América Latina.

3. Contenidos

El mosaico cultural originario La diversidad sociocultural en el continente americano. Sociedades jerarquizadas y desarrollo agrícola. Los pueblos indígenas en el actual territorio argentino: diferentes modos de vida y organización; articulaciones con procesos del continente. Voces indígenas actuales. La diversidad cultural en la Isla de Tierra del Fuego: entre selk'nam y canoeros.

La construcción del orden colonial en América Latina. La Conquista española y la organización del territorio americano. La ocupación del actual territorio argentino. Resistencias indígenas. Gobierno, economía y jerarquías en la sociedad colonial. La minería del Potosí. La Iglesia: evangelización y misiones jesuíticas. La creación del Virreinato del Río de la Plata. El ambiente cultural en la sociedad colonial y en el Virreinato del Río de la Plata. Las transformaciones en las sociedades indígenas de las pampas. Articulación con la sociedad hispano criolla y la construcción de un espacio fronterizo. Exploraciones y disputas por la ocupación del Atlántico Sur. Las imágenes sobre las sociedades indígenas.

La construcción de los países independientes de América Latina. Revoluciones burguesas y contexto internacional. Las ideas iluministas y las tensiones políticas hacia 1810. La crisis del orden colonial y la dimensión continental de las Guerras de Independencia. La Revolución en el Río de la Plata. El enfrentamiento entre Buenos Aires, el Litoral y el Interior. El gobierno de Rosas. El ambiente cultural en la sociedad criolla. El Romanticismo. Las relaciones de las sociedades indígenas de las pampas con la sociedad criolla: rastrilladas y comercio en la Norpatagonia. Los cacicatos. La usurpación inglesa en las Islas Malvinas. Las imágenes sobre el "desierto" y las sociedades indígenas construidas a mediados del S XIX.

La modernización en América Latina y Argentina. La modernización en América Latina (formas económicas capitalistas, dominación política e ideologías). El proceso de formación del Estado Nacional en Argentina. Inmigración y cambio social. Orden conservador y movimientos opositores. La clase obrera: ideologías y organización. El ambiente cultural: positivismo y europeización. Prácticas culturales en la Argentina de principios de siglo. La creación de la nacionalidad argentina y los lugares de la memoria. Los asentamientos galeses. La ocupación militar de la Norpatagonia: desestructuración de la frontera y del territorio indígena. La situación de los pueblos originarios. La creación de los Territorios Nacionales. Las misiones religiosas. Asentamientos urbanos, migraciones y articulación trasandina.

El siglo XX en Argentina y América Latina: problemas y tensiones. La ampliación de la democracia en Argentina y América Latina. El surgimiento de los sectores medios y la ampliación del poder político en América Latina. La experiencia radical en Argentina. Industrialización y cambios en la vida cotidiana. Peronismo, movimiento obrero y reivindicaciones sociales. Sindicatos y poder político. Las mujeres en la escena política. Los jóvenes como actores políticos. Los indígenas en la escena pública.

Dictaduras y proyectos autoritarios en Argentina y América Latina. La inestabilidad política y el rol de las Fuerzas Armadas en Argentina y América Latina. Golpes militares y

gobiernos civiles. Protesta y resistencia social en Argentina de la década de 1960 y 1970. Violencia política y Terrorismo de Estado: la lucha por los Derechos Humanos. La Guerra de Malvinas y el final de la dictadura militar argentina.

La construcción de la democracia en Argentina y América Latina. Las deudas de la democracia en América Latina y Argentina. Crisis económica y endeudamiento externo. Pobreza y exclusión social. La construcción de sociedades heterogéneas y pluriculturales. Los indígenas como sujetos políticos. Las huelgas de la Patagonia.

4. Fuentes de Referencia

- BETHELL, L. (ed.) *Historia de América Latina. América Latina: Economía y sociedad,* Barcelona, Cambridge University Press/ Crítica. (1991)
- BERTONI, L. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX,* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires. (2001)
- BONAUDO, M. (dir) *Liberalismo, Estado y Orden Burgués (1852-1880*), Nueva Historia Argentina, Sudamericana, Buenos Aires. (1999)
- BOTANA, N. *El orden conservador*. *La política argentina entre 1880 y 1916*. Sudamericana, Buenos Aires. (1994).
- CHIARAMONTE, J.C. *Ciudades, provincias, estados: orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*, Ariel, Buenos Aires. (1997).
- DEVOTO, Fernando. *Historia de la Inmigración en la Argentina*;, Sudamericana, Buenos Aires. (2003)
- FRANCO, M. y LEVIN, F. (comp.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción,* Buenos Aires, Paidós. (2007)
- GOLDMAN, N. *Revolución, República y Confederación (1806-1852),* Nueva Historia Argentina, Buenos Aires, Sudamericana. (1998)
- GOLDMAN, N. y SALVATORE, R. *Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema*, Eudeba, Buenos Aires. (1998)
- HALPERIN DONGHI, T. *Reforma y disolución de los Imperios Ibéricos 1750-1850,* Alianza, Madrid. (1992) *Proyecto y construcción de una nación (1846-1880),* Buenos Aires, Ariel. (1985)
- HASSOUN, J. *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor. (1996)
- HORA, R. *Los terratenientes de la pampa argentina. Una historia social y política (1860-1945)*, Buenos Aires, Siglo XXI. . (2002)
- NOVARO, M. *Historia de la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, Edhasa. (2002)
- NOVARO, M. y PALERMO, V. *La dictadura militar (1976-198*3), Buenos Aires, Paidós. (2003)
- PAZ, G. *Las guerras civiles (1820-1870).* Eudeba, Buenos Aires. (2007)
- RAPAPPORT, M. *Historia económica, política y social de la Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Macchi. (2000)
- TERÁN, O. *Nuestros años sesentas,* Buenos Aires, El Cielo por Asalto. *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores. (1993) (2008)

Fuentes de Referencia, Historia Regional

- BANDIERI, S. (coord.) *Cruzando la Cordillera. La frontera argentino-chilena como espacio social*, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén. *Historia de la Patagonia,* Buenos Aires, Sudamericana. (2001) (2004)
- BAYER, O. *La Patagonia Rebelde*, Buenos Aires, Grupo Editorial Planeta -Booket , Tomo I. (2004)
- CANCLINI, A. *Tierra del Fuego De la Prehistoria a la Provincia,* Buenos Aires, Dunken. (2007)
- DELRIO, W. *Memorias de Expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872-1943,* Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial. (2005)
- DI LISCIA, M.S.; LASALLE, A. M. Y LLUCH, A. (coedición) *Al oeste del Paraíso. La transformación del espacio natural, económico y social en la Pampa Central (Siglos XIX y XX),* Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa-Miño y Dávila Editores. (2007)
- HAURIE, V. *Mujeres en tierras de hombres. Historias reales de la Patagonia invisible*, Buenos Aires, Sudamericana. (1996)
- MANDRINI, *R. (ed.)* Vivir entre dos mundos. Las fronteras del sur de la Argentina. Siglos XVIII y XIX*, Buenos Aires, Taurus. (2006).*

- MASÉS, E. *Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1910)*, Buenos Aires, Prometeo Libros /Entrepasados. (2002)
- NACUZZI, L. (comp.) *Funcionarios, diplomáticos y guerreros. Miradas hacia el otro en las fronteras de Pampa y Patagonia*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología. (2002)
- NAVARRO Floria, P. *Historia de la Patagonia*, Buenos Aires, Ciudad Argentina. (2007) *Paisajes del progreso. La resignificación de la Patagonia Norte, 1880-1916*. Neuquén, EDUCO. (1999)
- PINTO, J. (ed.) *Araucanía y Pampas. Un mundo fronterizo en América del Sur*, Temuco, Ediciones Universidad de la Frontera.*Quinto Sol,* Revista del Instituto de Historia Regional, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, Nº11, 2008. (1996)

CUERPO, JUEGO Y EXPRESIÓN

Formato sugerido: Seminario - Taller

1. Fundamentación[22]

El docente en formación es sin dudas un ser de cuerpo, de sensibilidad, de expresión, de comunicación y ello se pone en juego durante su formación y luego en el ejercicio de la tarea. El niño, su alumno, también es sujeto de cuerpo, de sensibilidad, de expresión, de comunicación y por ello se establece un diálogo de sujetos/cuerpo y en ese contexto dialógico, se produce la enseñanza y el aprendizaje. La escuela tiene, entre sus muchos mandatos fundacionales, la prescripción, que en un principio estuvo explícita pero ya no aparece en los documentos curriculares, de disciplinar a los alumnos mediante dispositivos destinados al silenciamiento y aquietamiento de sus pulsiones y necesidades ligadas al cuerpo y al movimiento. La vida cotidiana escolar continúa reproduciendo muchos de estos mandatos. Fuera de los discursos, es el cuerpo de docentes y alumnos el que manifiesta este conjunto de prescripciones. Se hace necesario ponerle palabras desde marcos teóricos integrados y favorecer la adquisición de instrumentos para la acción docente e institucional que ayuden a democratizar las prácticas educativas.

En el contexto de la revisión de las experiencias corporales, expresivas, lúdicas de los docentes la unidad curricular "*Cuerpo, juego y expresión"* debería revisar aspectos teóricos del lugar del cuerpo, del juego y de la expresión en la enseñanza, historizándolos, trabajando a la vez sobre la historia personal y las aptitudes de los docentes en formación. Se requiere transitar por experiencias de juego, de expresión, de actividades motrices de diferente codificación, de manejo de la voz y recursos artísticos corporales (teatrales, de expresión corporal, de danza y otros).

Una serie de contenidos referidos al lugar del cuerpo en la sociedad y en la educación es un área de conocimiento crítico insoslayable. Las posturas de M. Foucault, P. Bourdieu, D. Le Breton, entre otros, ayudan a conceptualizar los dispositivos sociales de dominación y de disciplinarización a través de la imposición de "modos de ser cuerpo", en la cultura occidental. La revisión de las concepciones acerca de la persona, el individuo, el sujeto y el cuerpo; la corporeidad como construcción social (el cuerpo como un mediador entre el sujeto y la cultura, los procesos de internalización de pautas sociales, etc.), se hace necesaria.

La escuela se ha ocupado siempre del cuerpo de los alumnos y las alumnas: del cuerpo de los futuros ciudadanos y ciudadanas, de los trabajadores y trabajadoras, de los futuros soldados y de las amas de casa, de los destinados a la administración y al gobierno del Estado. Lo ha hecho implícitamente a través de la organización de la vida cotidiana escolar, de la regulación del modo en que alumnos y alumnas utilizan su cuerpo, del control de sus movimientos y también a través de contenidos explicitados en diversas áreas curriculares, amparada en leyes, planes de estudio y reglamentos diversos, junto a discursos pedagógicos acordes a la época."*El problema que se plantea en relación con las escuelas no es el de que ignoren los cuerpos, sus placeres y el sufrimiento de la carne (aunque indudablemente eso es parte del problema), sino el que sub-estimen el lenguaje y la representación como factores constitutivos de la configuración del cuerpo/sujeto como soporte del significado, la historia, la raza y el sexo al que pertenece."* No existimos simplemente como cuerpos, sino que también *tenemos* cuerpos, no sólo porque hemos

[22] Se retoman algunos conceptos explicitados en los documentos anteriores ("Cuerpo, juego y expresión: un aporte para la formación de docentes", agosto de 2008 y "La formación de profesores y profesoras para Educación Inicial, Primaria y Especial y la Educación Física, la mirada patagónica", también de agosto de 2008).

nacido en cuerpos, sino porque *aprendemos* nuestros cuerpos, esto es, se nos enseña cómo pensar nuestros cuerpos y cómo experimentarlos. De manera semejante, nuestros cuerpos nos inventan a través de los discursos que ellos incorporan. "*No somos solamente cuerpos masculinos o femeninos, sino cuerpos afroamericanos, cuerpos blancos, cuerpos chicanos, cuerpos judíos, cuerpos italianos, cuerpos mexicanos, etc.*" (M. Feher, en Mc Laren)

Poner el cuerpo en la tarea educativa significa darle lugar al niño como un ser total en cada momento de enseñanza y aprendizaje no ignorando su dimensión corporal, antes bien, incluyéndola para favorecer su proceso educativo.

Poner el cuerpo también implica que el maestro y la maestra se asuman como portadores de una historia personal que influye en los procesos de intercambio que se producen con los alumnos. Estos intercambios docente-alumno están en gran medida centrados en sus cuerpos generando un verdadero diálogo corporal. Es necesario promover una actitud de apertura que sólo es posible si se tiene conciencia de la propia presencia corporal y su impacto frente a los niños.

El cuerpo es también el "asiento" de sutiles formas de discriminación, que se construyen culturalmente en relación con otras variables sociales. Cuestiones de género, color de piel, estatura, peso y formas, torpeza o destreza, rendimiento motor, establecen muchas veces diferenciaciones difíciles de visualizar. El futuro docente necesita reconocer estos mecanismos a partir de la propia vivencia corporal y de la observación de niños y de situaciones de enseñanza,y de este modo evitar las trampas de la discriminación.

Los sujetos somos personas, sujetados a una historia que nos ha ido conformando. La escuela ha tenido y tiene un fuerte e influyente trabajo. Sujeto es cuerpo; cuerpo humano es sujeto, es sujetado, es historia. Es el conjunto de relaciones y de prácticas sociales que han tenido la eficacia de encarnarse, de hacerse cuerpo y conformar sujetos. El sujeto cuerpo es sujeto de género, sujeto de clase, de etnia, de grupo, de época. Es concreto, es singular y social.

El dualismo es fundante de la cultura occidental y se cuela en todas sus instituciones, que sin quererlo lo reproducen. Pero lo humano implica una referencia múltiple: un ser y un referir, un ser y un disponer. El hombre es inacabado. El cuerpo es un punto de partida de su realidad. El hombre, al producirse, vive una vida espiritual, producto de ese cuerpo, que es su base y su resultado. La vida espiritual, producto de esa existencia corporal, toma "vida propia" y esto es percibido como un desprenderse, pues puede pensarse y apreciarse en su sentirse; verse a sí mismo percibiéndose como un existente. Nosotros, los hombres, podemos hablar de nosotros, de nuestra vida corporal y de nuestra vida espiritual como existentes. ¿Pero qué conocemos de nuestro cuerpo, de nuestro espíritu? Sólo representaciones. Nunca es precisamente el cuerpo. ¿Somos capaces de ver o siquiera imaginar las neuronas, las venas que pueblan nuestro cuerpo?; ¿los procesos digestivos?; ¿los esquemas motores? No los vemos ni los recordamos. Debemos olvidarnos de esos esquemas y procesos para poder utilizarlos y vivir al mismo tiempo. Frente a la tarea de enseñar a otros, es necesario recapitular parte de esa historia olvidada, que nos constituye.

Hablar del cuerpo en la escuela requiere considerar al niño como un sujeto de conocimiento, de emocionalidad y de acción a la vez. Requiere tomar conciencia de la integralidad, complejidad y singularidad de cada uno y la continuidad de los procesos sociales expresados en lo singular, a la vez de la singularidad como expresión de la totalidad social. Para este sujeto habría que pensar la escuela. Pero la escuela está pensada de otro modo. Y para otra cosa, más allá de lo que se dice. Toda una tradición en la cultura occidental ha configurado modos dicotomizadores de pensar a los sujetos, de fragmentarlos, de separar sus dimensiones transformándolas en existentes separables y opuestos: cuerpo vs. alma; emoción vs. razón; aprendizaje vs. juego; placer vs. santidad; portarse bien y quieto vs. actividad motora y juego; aprendizaje vs. movimiento; masculino vs. femenino; individuo vs. sociedad; observador vs. observado. Estos dualismos están tan presentes que no los vemos, como el agua para el pez.

Las representaciones dualistas, las devalorizaciones del racionalismo, el olvido del cuerpo, el achicamiento de los espacios, la falta de atención a aspectos de seguridad y a las características y necesidades de juego y movimiento de los niños, proponen el tratamiento del cuerpo como un objeto externo a los sujetos, como una máquina biológica que debe ser estudiada en tanto objeto entre objetos. Se olvida de ese modo, el cuerpo-sujeto o el sujeto encarnado que

son los alumnos y los docentes.[23] Los niños miran el cuerpo de los otros desde su cuerpo, mediados por una estructura social, encarnada en las conductas, en las disposiciones disciplinarias. Los espacios para el juego se van reduciendo y son vistos como una amenaza por parte de la organización escolar.

"*A lo largo del tiempo, tanto padres como educadores hemos confundido la ubicación del cuerpo dentro del desarrollo del niño, dejando de lado su carácter existencial para quedarse meramente con el cuerpo-objeto. Todos los responsables de la educación de los niños debemos reflexionar sobre este tema y descubrir o redescubrir la corporeidad del ser humano como vehículo único de existencia en el mundo, de presencia y de comunicación. La dificultad estriba en que ese descubrimiento debemos llevarlo a cabo desde nuestra propia corporeidad, que a su vez ha sido limitada, familiar y socialmente, a lo largo de los años*."[24]

No es posible abordar estas problemáticas si los docentes no están en condiciones de revisar su propia corporeidad, constituida en una experiencia vital institucional, que se ha naturalizado y produce el olvido de las dimensiones corporales, que son las lúdicas, las emocionales, las motrices y que ha conformado los modos de percibirnos a nosotros mismos y a los demás.

Incluir seriamente el juego en la escuela es una manera de humanizarla, es decir, incluir a la vez esta doble perspectiva de los sujetos como seres de cuerpo y capaces de pensarlo, sentirlo, revisarlo en sus modos de constitución. El juego es un humanizador de la escuela, siempre que los docentes sean, no sólo tolerantes a su presencia, sino también, y ante todo, jugadores y promotores.

Por el momento, sólo afirmaremos que la actividad lúdica es un modo de procesar la experiencia vital de los sujetos en los que éstos quedan incluidos, a partir de la posibilidad de modificar o establecer reglas, de tomar decisiones con amplios grados de libertad, disfrutar los procesos y sus resultados, combinando de modos imaginarios los componentes de la realidad y formulando, consecuentemente, nuevos mundos posibles. Bruner, luego de observar distintas especies que juegan, detecta que en todas, la actividad de juego: minimiza la gravedad de las consecuencias de la acción, ofrece la posibilidad de intentar combinaciones de conductas, distiende o disocia relaciones fijas entre medios y fines en una conducta intencional. Es decir, que la actividad espontánea es la mejor oportunidad para probar sin riesgos. Y si bien, los riesgos y las responsabilidades deben aparecer en la tarea educativa, la fase productiva y creativa, necesaria para el aprendizaje, requiere de un "modo lúdico" de abordar la enseñanza. Y aquí se juegan las representaciones sociales de todos los actores escolares y, en particular, los cuerpos de los docentes y de los niños.

Sólo un docente que recupera la riqueza de las representaciones acerca del juego y del jugar, de las posibilidades expresivas de su cuerpo y movimiento, que es capaz de jugar y disfrutar jugando, solo aquel docente que puede ver a su alumno como un sujeto capaz de reelaborar el mundo en forma creativa, expresando y divirtiéndose en el intento, que valora al niño como un ser de emoción y movimiento, será capaz de acompañarlo y comprenderlo en tu enorme tarea de aprender.

2. Propósitos

Esta unidad curricular se propone posibilitar a los futuros docentes:

- Revisar la propia corporeidad, la historia personal de constitución de sí mismo como sujeto de cuerpo, de juego, aprendizaje, expresión y movimiento y disponer de sí mismo para la comunicación y el diálogo corporal
- Comprender lo que le ocurre a los niños, particularmente como alumnos en la escuela, en cualquier área de la enseñanza y valorar las aptitudes para el juego, la expresión y la comunicación
- Revisar, críticamente, las tradiciones escolares que producen dispositivos centrados en el disciplinamiento y las funciones asignadas a la escuela en relación con la adquisición y corporización de pautas de reproducción social

[23] Desde la perspectiva fenomenológica existencial, se propone diferenciar el cuerpo objeto y el cuerpo propio. El cuerpo objeto, visto desde la anatomofisiología y la mecánica. El cuerpo propio o cuerpo sujeto, como el centro o el eje de la existencia del ser humano, permitiéndole sentir, percibir y actuar en el mundo (cfr. E. González del Hoyo)

[24] González del Hoyo y otros

- Crear espacios pedagógicos de juego, de reflexión, de expresión, valorando las propias posibilidades de generar conciencia crítica en los otros

3. Contenidos prioritarios

Elementos para una socio antropología del cuerpo. Cuerpo y corporeidad. Cuerpo, juego e historia de vida. Cuerpo, educación y escuela. El cuerpo en la escuela y la escuela en el cuerpo. Juego, expresión y comunicación. Elementos para su comprensión y su experiencia. Juegos, actividades y lenguajes artísticos y expresivos, prácticas corporales. Juego y aprendizaje, aspectos generales. Acompañamiento en el juego y la expresión de los niños; creación de ambientes adecuados.

4. Fuentes de Referencia

- AISENSTEIN y P. Scharagrodsky, "*Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina*", Bs As Prometeo, 2006
- QUERRIEN, Anne. "*Trabajos elementales sobre la escuela primaria*", Madrid, La Piqueta, 1994
- BERNARD, Michel. "*El cuerpo*", Buenos Aires, Paidos, 1996
- BOURDIEU, Pierre. *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991
- BRUNER, J. "*Juego, pensamiento y lenguaje*, Conferencia, ficha
- CASTAÑER BALCELLS, Marta. *Expresión corporal y danza*, Inde, 2000
- Convención sobre los derechos del niño, Naciones Unidas
- DAVID, José. *Juegos y Trabajo Social*, Humanitas,1990
- LE BRETON, David. *"La sociología del cuerpo*", Buenos Aires, Nueva Visión, 2002
- Le Breton, David. "*Antropología del cuerpo y modernidad*", Bs As, Nueva Visión, 1995
- DENIS, Daniel. *El cuerpo enseñado*, Bs As, Paidós, 1980
- DOLTO, Francoises. *La causa de los niños*, Paidós
- ELOLA, Hilda. *Teatro para maestros*, Marymar, 1989
- FERNÁNDEZ, A. "*Poner en juego el saber*", Buenos Aires, Nueva Visión, 2000
- FOUCAULT, Michael. *Vigilar y castigar*, México,1996
- GLANZER Martha, "*El juego en la niñez*", Buenos Aires, Aique
- GONZÁLEZ DEL HOYO, Emilio P. y otros, "*El cuerpo que va a la escuela. Reflexiones para la práctica educativa*", ficha.
- HUIZINGA, J. (1968*) Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- LE BOULCH, J., "*El movimiento en el desarrollo de la persona*", Paidotribo
- BERNARD, Michel. "*El cuerpo, un fenómeno ambivalente*", Madrid, Paidos, 1994
- MILSTEIN, D. Mendes. H. "*La escuela en el cuerpo*" (Miño y Dávila, Bs As, 1999)
- MÉNDEZ, Antonio. *Juegos dinámicos de animación para todas las edades*, Gymnos, 1994
- NIEVAS, Fabián. *"El control social de los cuerpos*", Buenos Aires, EUDEBA, 1999
- ORLICK, T. (1986): *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.
- MC LAREN, Peter. "*Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*", Buenos Aires, Aique, 1994
- SARLÉ, Patricia. "*Enseñar el juego y jugar la enseñanza"*, Buenos Aires, Paidós, 2006
- TRIGO, Eugenia y colaboradores. *Creatividad y motricidad*, Inde, 1999
- ROGER, Caillois. *Teoría de los juegos*, Barcelona, Seix Barral, 1958
- VIGOTZKY, L., en ALVAREZ Y DEL RÍO (1986).*Educación y Desarrollo*. Ed. La piqueta. Madrid.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato sugerido: Asignatura [25]

1. Fundamentación:

La Filosofía de la Educación es un parte de la Filosofía que tiene como campo de reflexión la educación. Esto presupone una concepción de Filosofía y también de educación.

[25] Aporte de las Profesoras: Viviana Beatriz Sargiotto - Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Unidad Académica Caleta Olivia y Norma Leticia Vázquez - Instituto Provincial de Educación Superior - Caleta Olivia

En cuanto a la Filosofía, una de las características más destacables de ésta disciplina es que se trata de una búsqueda incesante; sus preguntas son más esenciales que sus respuestas y toda respuesta es una nueva pregunta. Por otra parte, el pensamiento filosófico se articula en torno a problemas. A partir de ellos, se abren horizontes en base a pensamientos críticos, sólidamente fundados y firmemente orientados. Por lo tanto, una enseñanza filosófica ampliamente difundida, bajo una forma accesible y pertinente, contribuye de manera esencial a la formación de ciudadanos libres. Ejercita, a juzgar por uno mismo, a confrontar argumentaciones diversas, a respetar la palabra de los otros y a someterse sólo a la autoridad de la razón.

En cuanto a la educación, su principal característica, es que se trata de una acción eminentemente humana, que establece y produce vínculos humanos, que se concretan en la cotidianeidad de nuestras vidas y que ofrece, por lo tanto, una potencialidad transformadora de la vida social.

En este marco, los problemas de la Filosofía de la Educación, como parte de lo que se denomina Filosofía Práctica, provienen del campo de la educación. Sin embargo, no es tarea fácil definir ese campo porque los propios filósofos tienen concepciones disímiles al respecto. Esto obliga a establecer y asumir los supuestos desde los que se aborda la asignatura. En este sentido, hay que ubicarse desde la perspectiva de Carlos Cullen, para quien la Filosofía de la Educación no es una galería de opiniones y de ideas que algunos filósofos tuvieron sobre la educación. Tampoco se trata de desconocer las soluciones que históricamente se han dado a los problemas filosóficos de la educación; pero, repetir lo que dijeron otros filósofos no es filosofar. Filosofar es hacer entrar el pensamiento de los filósofos en nuestros problemas, hacer que digan algo hoy, para entrar con ellos o contra ellos al debate vivo de un ágora actual. Según el mismo autor, la Filosofía de la Educación tampoco es la mera aplicación de algunas categorías acuñadas por los filósofos a lo que se supone subyace en los problemas educativos: una concepción del hombre, una concepción de la verdad, una concepción del bien, una concepción de la historia, de la autoridad, de la disciplina del poder, etc. La Filosofía de la Educación se mueve desde dentro del movimiento mismo de la práctica educativa y de las Ciencias de la Educación, cuestionando fundamentos y legitimaciones del mismo.

Asimismo, el campo problemático de la Filosofía de la Educación es demasiado amplio. Su abordaje exige un criterio de selección y jerarquización de contenidos y cada problemática implica una reflexión profunda y crítica de temas centrales de cualquier Pedagogía.

En este sentido, la propuesta es introducir al alumno en las cuestiones relacionadas con la Filosofía como pensar crítico radical y el campo problemático de la Filosofía de la Educación; analizar el concepto “educación” en el transcurso del tiempo, considerando que la genealogía de este concepto, como la de cualquier otro, constituye una historia de la unidad a través de la diversidad, es decir, de la continuidad a través del cambio, con el propósito de hacer entrar el pensamiento de diferentes filósofos en nuestros problemas actuales; problematizar las complejas relaciones de la educación con el conocimiento: el problema generalizado que se presenta como el divorcio entre la teoría y la práctica, el estatus epistemológico de las Ciencias de la Educación, la importancia de la teoría de la educación y su relación con la Filosofía de la Educación, las relaciones del docente con el conocimiento y los fines de la educación.

El propósito de este recorrido es avanzar con los futuros profesionales de la Educación en la idea de una educación comprometida con la promoción de valores e ideales educativos, ya que los cambios en educación son posibles en la medida que se operen cambios en las actitudes y modos de reflexionar de quienes la llevan a cabo. Por ese motivo, este espacio curricular debe apuntar a formar futuros profesionales que puedan incorporar e integrar los valores en el proceso de enseñanza, y puedan asumir como futuros actores educativos su práctica profesional desde una postura ética.

2. Propósitos

- Lograr que el alumno reconozca en la filosofía una modalidad de conocimiento basada en la reflexión profunda y crítica.
- Introducir al alumno en el campo problemático de la Filosofía de la Educación desde una perspectiva filosófica.
- Analizar los fundamentos y legitimaciones de algunas problemáticas de índole pedagógica consideradas relevantes: en qué consiste la teoría de la educación, quiénes la elaboran, qué es una práctica educativa, cómo se relacionan teoría y práctica, qué es o son la/s ciencia/s de la educación y cuáles son los fines de la educación.

– Ofrecer al alumno un marco teórico de referencia que le permita atender los interrogantes más radicales de la práctica educativa.
– Reafirmar una postura ética como actores educativos para asumir la práctica profesional.

3. Contenidos Prioritarios

Filosofía y Educación. Los orígenes de la "Filosofía". Interpretación tradicional y panorama actual. Características de la educación como actividad específicamente humana. La Filosofía de la Educación: determinación de su campo problemático. Funciones de la Filosofía de la Educación.

La educación como "paideia": las concepcioes de Platón y Aristóteles. La educación en la modernidad: la "Didáctica Magna" de Comenio; el pensamiento pedagógico de Locke, Rousseau y Kant. Escolarización y subjetividad moderna: las premisas que definieron la educación en la modernidad. Repercusiones de la crítica y renovación de la razón ilustrada. El surgimiento de nuevas formas de entender la educación: a) J. Dewey: la educación democratizadora. b) P. Mc Laren y H. Giroux: Teoría y resistencia en educación. c) P. Bourdieu y J. C. Passeron: educación y reproducción d) T. Adorno: teoría crítica y perspectiva emancipadora. e) M. Foucault: la conformación de la subjetividad educada y las estructuras de dominio. f) P. Freire: pedagogía de la esperanza.

El problema de la distancia entre la teoría de la educación y la práctica educativa. Teorías de la teoría y de la práctica: diferentes enfoques. Exégesis histórica del concepto de "práctica"; los aportes de Aristóteles y Jürgen Habermas. El debate epistemológico en torno a las Ciencias de la Educación en las últimas décadas: desarrollo histórico. Filosofía de la Educación y Ciencias de la Educación. Las complejas relaciones del docente con el conocimiento. Fines de la educación: sus relaciones con el hombre la sociedad y la historia

4. Fuentes de Referencia

- ADORNO, Theodor, (1998). *Educación para la emancipación.* Madrid. Morata
- ARENDT, Hanna, (1996). "*Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política."* Barcelona, Península. Cap. V "*La crisis en la educación*"
- ARENDT, Hanna, (1998) *"El pensar y las reflexiones morales"* en *De la Historia a la acción,* Barcelona, Paidós
- ARISTÓTELES, (1990) "*Política*", Madrid, Centro de Estudios constitucionales; "*Retórica"* (1991) Madrid, Centro de Estudios constitucionales.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1972), *La reproducción,* México, Fontamara, 1995
- CARR, Wilfred Y KEMMIS, Stephen, (1988) "*Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado"* Barcelona. Martínez Roca. Cap. IV y V
- CORTINA, Adela Y MARTÍNEZ, Emilio (1998). *Ética,* Madrid, Akal. Cap. I. El ámbito de la filosofía práctica
- CULLEN, Carlos, (1997) "*Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación."* Bs. As. Paidós. Cap. *A manera de introducción: el campo problemático de la filosofía de la educación*. Primera Parte: *Educación y conocimiento*
- CULLEN, Carlos, (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Bs. As. Paidós. Introducción. Primera Parte. Cap. 2: Educación y derechos humanos.
- DEWEY, John (1916) "*Democracia y educación",* Madrid, Morata 2000. *"Experiencia y educación" (*1938) Buenos aires, Losada (1958)
- FREIRE, Paulo, *(*1996) *Pedagogía de la autonomía.* Bs. As. Siglo XXI. Cap. 2. (1994) *Pedagogía del oprimido,* México Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1975) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión,* Madrid, Siglo XXI; (1979) *Microfísica del poder,* Madrid, La Piqueta
- GIROUX, H. y MC LAREN, P. (1998), *Sociedad, cultura y educación,* Buenos Aires, Miño y Dávila
- HORKHEIMER, Max, (1969), "La teoría crítica, ayer y hoy" en *Sociedad en transición: estudios de filosofía social.* Barcelona. Planeta. 1986
- HOUSSAYE, Jean (compilador) (2003). "*Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos*." Bs. As. Eudeba. Cap. Presentación
- JAEGER, Werner (1985), *"Paideia",* México, Fondo de Cultura Económica
- KANT, Emmanuel, (1803), "Pedagogía", Madrid, Akal (1991)
- KOHAN, Walter, (1996) "*Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales*" en Revista Aula 8. Ediciones Universidad de Salamanca.

- LARROSA, Jorge. (2003). "*Saber y educación*" en HOUSSAYE, Jean, (compilador) *Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos*. Bs. As. Eudeba.
- LOCKE, J. (1693) *"Pensamientos sobre la educación",* Madrid, Akal, (1986)
- PIEPPER, Annemarie, (1991). *Ética y moral. Una introducción a la filosofía práctica*. Barcelona, Editorial Crítica. Cap. 1: El cometido de la ética. Cap. 3.3. Ética y pedagogía
- PLATÓN *"El político", "Critón", "Menón",* Madrid, Centro de estudios constitucionales (1994)
- ROUSSEAU, J.J. (1762) "*Emilio o de la educación",* Madrid, Alianza (1990)
- VILLORO, Luis, (1985), "*El concepto de ideología en Marx y Engels"* en *El concepto de ideología y otros ensayos.* México. FCE.

LAS TICs Y LA ENSEÑANZA

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Las TICs transforman el escenario y los modos en los que las comunidades trabajan, se relacionan, se desarrollan, construyendo nuevas subjetividades. Es así como, los procesos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento se ven entrelazados con los procesos de construcción, circulación y legitimación de las TICs en los diversos ámbitos sociales, culturales, académicos y profesionales.

Pensar la relación entre las TICs y el conocimiento implica reconocerlas como una relación política y culturalmente construida, es decir como una relación que asume características particulares en virtud de condiciones sociales, políticas e históricas particulares.

Los educadores hemos vivenciado una preocupación por su incorporación en las prácticas pedagógicas cotidianas. Esta instancia formativa promueve la inclusión de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje, comprendiendo el sentido y las posibilidades que esta incorporación promueve o limita: de qué manera la enseñanza y el aprendizaje se potencian, transforman o enriquecen, o no, en relación con el uso de las TICs.

2. Propósitos

- Abordar marcos teóricos y conceptuales que permitan comprender la incidencia de las TICs en la cultura y el conocimiento de la sociedad actual, en la vida cotidiana de los sujetos y, en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
- Concebir a las TICs y los procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante.
- Analizar el impacto de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje, en los contextos institucionales y de aula, comprendiendo su sentido, las posibilidades y riesgos que esta incorporación promueve o limita.

3. Contenidos Prioritarios:

Escenas y escenarios de la contemporaneidad. Análisis teórico y epistemológico de las TICs. Enfoques de análisis de las TICs: educativo, cognitivo, comunicativo, social, cultural, político, económico. Los modos de pensar lo público y lo privado en las nuevas sociedades. Los consumos culturales. La construcción de la ciudadanía (ciudadanía digital). Las ciberculturas. Cultura popular – cultura infantil – saturación de información. Dimensión social, política y ética del uso de la tecnología en la educación Tecnologías en la educación – tecnologías educativas. Los propósitos y funciones de las TICs en la enseñanza. Debates sobre las TICs en el aula: recursos, herramientas, contenido, entorno. Los materiales para la enseñanza y para el aprendizaje. Tipos y su relación con los enfoques de enseñanza. (Libros de texto, la radio, el diario la TV, el cine, los hipertextos. El lugar de las representaciones, los efectos cognitivos y su manifestación en la lectura, escritura y en la construcción de conocimientos. (Procesos de cognición y procesos de comprensión). Utilización de las TICs en el las aulas: potencia, enmarca o banaliza. Uso y re uso. El potencial educativo de Internet: problemas y desafíos. El uso de Internet: nuevas formas de conocer y aprender. Las comunidades de aprendizaje. La comunicación mediada tecnológicamente: foros, Chat, mail. Las tecnologías de la convergencia Los blogs y las wikis. Los nuevos escenarios educativos: El trabajo colaborativo: la producción social del conocimiento, las estrategias de aprendizaje en colaboración mediadas por tecnología Los portales educativos. Los museos interactivos. Modelos de organización y trabajo con TICs: aulas en red, una PC en cada aula, Modelo 1 a 1 (una PC por estudiante), laboratorios de informática. Presencialidad y virtualidad.

4. Fuentes de Referencia:

- BARBERO, Martín. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.
- BARBIER, F. y LAVENIR, C.B. (1999) *Historia de los medios*. Buenos Aires: Colihue.
- BARCIA, Pedro Luis (coord) (2008) *No seamos ingenuos. Manual para la lectura inteligente de los medios*. Buenos Aires.Santillana.
- BIRGIN, A. y TRÍMBOLI, J. (Comp) (2003) *Imágenes de los 90*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BRUNER, J. (1997) *La educación: puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- BUCKINGHAM, David. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires. Manantial.
- BURBULES N. y CALLISTER T. (2001) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías. Barcelona*. Granica
- CARRIER, Jean (2002) *Escuela y Multimedia*. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- CASTELLS, Manuel (1997) *La era de la información*. Tomo I. Madrid. Alianza Editorial
- CASTELLS, Manuel. (2001) *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, Empresa y Sociedad*. Barcelona. Plaza & Janes Editores.
- DEDÉ, C. (2000) *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires: Paidós
- DELACOTE G. (1997) *Enseñar y aprender con nuevos métodos*. Barcelona. Gedisa.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995) *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1999) *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2007) *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona. Gedisa.
- GROS SALVAT, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona. Gedisa
- Harasim, L y otros (2000) Redes de aprendizaje. Barcelona: Gedisa.
- HARGREAVES, A y otros (2001) *Aprender a cambiar*. Barcelona: Octaedro.
- IGARZA, Roberto (2008) *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*. Buenos Aires. La Crujía Ediciones.
- JACKSON P. (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires.Amorrortu.
- LION, Carina. (2006) *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires. La Crujía.
- LITWIN, Edith (comp) (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires. Amorrotu.
- LITWIN, Edith (Comp.) (2000*) La educación a distancia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, Edith (coord.) (1997) *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires. El Ateneo.
- LITWIN, Edith y otros (comps) (2004) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- LITWIN, Edith. (comp.) (2000). *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires. Paidos.
- MCEWAN, H y EGAN, K (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- MERCER, N. (1997*) La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona Paidós
- NUNBERG, G. (1998) *El futuro del libro*. Barcelona Paidós.
- PALAMIDESSI M (comp) (2006) *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación*. Buenos Aires. FCE.
- SALOMÓN, G (comp) (2001) *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires. Amorrotu.
- SALOMÓN, G.; PERKINS, D. y GLOBERSON, T. *Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes*. En Revista Comunicación, lenguaje y educación. Nº 13. Madrid. 1992.
- SANCHO Gil, Juana María (comp) (2006) *Tecnologías para transformar la educación*. Universidad Internacional de Andalucía. Madrid. Akal.
- SANCHO, Juana María (1994) *Para una tecnología educativa*. Barcelona. Horsori.
- STEINBERG Sh. y KINCHELOE, J.L. (2000) *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata
- TIFFIN, John y RAJASINGHAM, Lalita. (1997) *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona. Paidos.
- URRESTI, Marcelo y otros (2008) *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires.Editorial La Crujía Ediciones.

- WOLTON, D (2000) *Internet ¿y después*? Barcelona. Gedisa.

LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS[26]

Formato sugerido: Asignatura - Taller[27]

1. Fundamentación

El inglés se ha convertido hoy en vehículo de la comunicación internacional ya que no sólo permite relacionarse con hablantes nativos de esta lengua sino que, principalmente, sirve como medio de comunicación entre hablantes de distintas lenguas.

Su reconocimiento como *lingua franca* hace que sea imprescindible para desenvolverse en un mundo de crecientes avances y cambios tecnológicos, científicos, económicos, humanísticos y artísticos, donde las relaciones a todo nivel se globalizan, y consecuentemente, las comunicaciones adoptan un sentido de inmediatez y pertenencia.

En el caso específico de la formación de profesores de Enseñanza de Nivel Inicial y Primaria, el aprendizaje de esta lengua resulta conveniente no sólo a nivel instrumental, posibilitando el acceso a bibliografía de vanguardia, al auto perfeccionamiento y a la formación continua, sino también a nivel formativo, contribuyendo a desarrollar en los futuros profesionales un perfil abierto que pueda reconocer, aceptar y valorar diferencias culturales.

Dado que lo que los alumnos necesitan es poder interpretar y utilizar la información de textos escritos en la lengua extranjera, esta propuesta concentrará sus esfuerzos en el desarrollo de la capacidad de los alumnos para leer y comprender.

2. Propósitos

- Desarrollar estrategias lectoras y adquirir los conocimientos del idioma inglés necesarios, a fin de que puedan convertirse en lectores eficientes y autónomos de textos auténticos, relacionados a su área de competencia, escritos en dicho idioma.
- Comprender un texto relacionado a su área de especialización en una lengua extranjera
- Anticipar e inferir a partir de sus conocimientos sobre la temática de lectura y sobre la estructuración y las relaciones lógicas existentes entre los distintas partes de un texto.

3. Contenidos prioritarios:

1. <u>Elementos comparados de semántica, morfología y gramática castellana e inglesa.</u>
   Palabras estructurales y conceptuales. Derivación y Composición. Sufijos, prefijos y flexiones: número, género, caso, grado, tiempo y persona. El artículo. El sustantivo. El pronombre. El adjetivo. El verbo. El adverbio. La preposición. Oración simple. Oración compuesta- Oración compleja. Proposiciones subordinadas relativas. Uso de términos específicos y generales.
2. <u>Texto</u>.
   Tipos, estructura y organización. Estructura del texto expositivo académico, del artículo y de la propaganda. Coherencia. Funciones comunicativas de un texto. Cohesión- Conectores lógicos. El párrafo. Procedimientos generales que permiten la comprensión lectora. Estrategias de lectura. Reconocimiento de características de soporte (ilustraciones, diagramación, índices) que contribuyen a la comprensión del texto. Tono y significado global del discurso. Interpretación del propósito comunicativo del autor. Uso del diccionario bilingüe inglés-castellano con cierta velocidad y eficacia.

4. Fuentes de Referencia

- PERINO, Inés et all. *Introducción a la lectura en inglés 1: Técnica de Traducción* Dale Editores. Buenos Aires. 1994.
- PERINO, Inés et all. *Introducción a la lectura en inglés 1: Estudio Gramatical Comparativo inglés Español*. Dale Editores. Buenos Aires. 1994.
- Reading and Thinking in English. OUP.
- WALLACE, Catherine. Reading. OUP.
- Material auténtico de la carrera en idioma inglés.
- DE GAMEZ, Tana. Simon and Schuster´s International Dictionary. Simon and Schuster. New York, 1980.
- Longman Dictionary of Contemporary English. New Edition. Longman. Great Britain, 1995.

[26] Aporte de la Profesora Patricia Ines Hirschfeld, Coordinadora Pcial de Lenguas Extranjeras. M.E.C.C.y T. de Tierra del Fuego

[27] Unidad de Cursado Optativo y de Acreditación Obligatoria

- Webster´s Ninth New Collegiate Dictionary.Merriam-Webster. USA, 1991.

HISTORIA Y POLÍTICA EDUCACIONAL

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Esta unidad curricular se centra en los vínculos que se establecen entre el sistema educativo, el sistema político y la sociedad en su contexto histórico, y en la lucha por dar direccionalidad a la educación. Para ello, se aborda el estudio de las estrategias, los consensos y concertaciones entre los distintos actores sociales y políticos para expresar y articular demandas y propuestas educativas: el Estado -nacional, provincial, municipal- Se pretende analizar la política educativa en el marco de las demás políticas sectoriales que le dan sentido. Asimismo, se pretende orientar procesos de reflexión críticos a partir del entendimiento de que todas las políticas educativas presuponen concepciones acerca del hombre, la sociedad, la educación, el Estado y de los actores. Esta idea remite entonces al tema del ejercicio del poder, a su legitimidad y legalidad. La escuela reproduce, divide y polariza así como es un lugar de resistencia y cambio.

Si se entiende la educación como una práctica social compleja e histórica y por lo tanto cambiante, se hace necesaria la referencia al contexto socio-histórico, político y económico en los cuales se produce y se desarrolla, tanto a nivel mundial, regional como nacional. Esto posibilita la comprensión de la escuela como el ámbito privilegiado tradicionalmente por el Estado y la sociedad para una distribución selectiva y desigual del saber acumulado.

La formación de los futuros docentes constituye un espacio potencial para la comprensión, problematización y eventual transformación de prácticas e ideas sobre la educación y la enseñanza. La problematización promueve procesos críticos de reflexión y desnaturalización de lo cotidiano, de lo aparentemente obvio, posibilitando considerar la arbitrariedad y la contingencia histórica como constitutivos de los procesos socioeducativos.

Esta instancia formativa promueve la comprensión de las instituciones educativas y la tarea docente como formas específicas y particulares de transmisión de la cultura en la sociedad, como producto de múltiples luchas y determinaciones. Restituir la dimensión histórica de la escuela y sus dispositivos escolares, de las prácticas de enseñanza y evaluación puede contribuir a su comprensión y resignificación. Es necesario pensar e imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación a través de interrogar sus dinámicas y sus estructuras.

2. Propósitos:

- Conocer las principales etapas en el desarrollo de la educación moderna en Argentina y América Latina, así como sus debates y problemas epistemológicos, culturales y políticos más importantes.
- Comprender la compleja dinámica que se opera entre los procesos educativos, políticos, sociales y culturales en el devenir histórico del sistema educativo, el país y la región.
- Comprender la dinámica de los procesos de conformación del sistema educativo argentino.
- Analizar y problematizar la realidad educativa actual desde la perspectiva histórica.
- Analizar y dar cuenta de los problemas educativos desde los niveles macro y micro político, así como las posibilidades de transformación que toda práctica político pedagógica conlleva.
- Conocer y analizar críticamente la realidad educativa en sus diversas dimensiones,
- Conocer y analizar la normativa que regula la dinámica tanto del Sistema Educativo Provincial como las prácticas de los sujetos que lo componen.

3. Contenidos Prioritarios:

Historia del pensamiento pedagógico y de los hechos educativos. Condiciones de emergencia y desarrollo de las teorías y las experiencias educacionales. Principales representantes. El escenario social de la modernidad y la constitución de los sistemas educativos en Latinoamérica y Argentina. La educación en la sociedad contemporánea. Los comienzos y el desarrollo de la Educación –nivel Inicial, primario- y orientaciones -especial, rural, de jóvenes y adultos, artística- en Argentina. La formación y la regulación del trabajo docente: perspectivas histórica, política y pedagógica. La emergencia de los maestros como cuerpo especializado dedicado a la formación y la situación actual. Los períodos del pensamiento socio pedagógico y la educación. El normalismo, positivismo y antipositivismo. La perspectiva anarquista, marxista y nacionalista popular. Corrientes idealistas y espiritualistas. La perdurabilidad de las matrices de origen; imaginarios, sedimentos y devenir histórico. Las críticas a la escuela: la Escuela Nueva y la crítica de la escuela tradicional. Historia del pensamiento pedagógico y de los hechos educativos desde la

modernidad y hasta la sociedad contemporánea: principales perspectivas y representantes. Fundamentos teóricos para el análisis de las políticas educativas: Estado y políticas públicas. Rol del Estado en la regulación, gestión y financiamiento de la educación. Bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema Educativo Provincial. Fundamentos de la Política Educativa de la Jurisdicción y del Nivel. Legislación referida al niño y la familia. Los niños como sujetos de derecho. Administración y organización escolar. La escuela como institución social: organización y cultura escolar, poder y conflicto. Autonomía institucional. Política educativa y trabajo docente. Formación Docente: Instituciones de Grado y de Formación Docente Continua. Desempeño del rol: normativa que lo regula, ámbitos de trabajo, asociaciones profesionales y gremiales. Las condiciones laborales docentes. Políticas de formación docente. Género, educación y trabajo docente. El problema de la igualdad y la equidad en la educación: relaciones entre la igualdad de oportunidades y la igualdad de posibilidades. Las corrientes político-educativas durante la configuración y desarrollo del Estado de Bienestar, Neoliberal. Reforma educativa de los 90. Intervención de los organismos internacionales. Ley Nacional de Educación. La crisis del modelo fundacional. Educación y realidad social en América Latina hoy: desafíos actuales. A treinta años del golpe militar. Los procesos educativos en la Región Patagónica. La construcción de políticas y prácticas educativas en la Región Patagónica.

4. Fuentes de Referencia:

- BALL, Stephen (2002). *Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas*. En: Narodowsky, M (comp.) Nuevas tendencias en políticas educativas. Granica, Buenos Aires.
- BANCO MUNDIAL. (1992) *Educación primaria*, Washington. (1a. ed. en inglés, septiembre de 1990. Serie Documentos de Política del Banco Mundial.
- BANCO MUNDIAL. (1996) *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial, Estados Unidos.
- BOBBIO, Norberto (1993). *Igualdad y Libertad*. Piados, Barcelona
- BRASLAVSKY, Cecilia, COSSE, Gustavo (1996) *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*, Preal.
- BRASLAVSKY, Cecilia. *La educación en transición democrática: elementos y primeros resultados de una comparación*. En: Revista Propuesta Educativa Año1, Nº 1, Buenos Aires. FLACSO, agosto, 1989
- BRASLAVSKY, Cecilia (1980) *La educación argentina*. (1955-1980). CEAL. Buenos Aires, 1980.
- BRAVO, Héctor Félix (1982), *El derecho a la educación*, en Revista Argentina de Educación, año 1, Nro. 1, Buenos Aires.
- BRAVO, Héctor Félix (1987), *Presupuesto de la democratización educacional, en Cuadernos del Congreso Pedagógico, Democracia e igualdad de oportunidades educativas*, Universidad de Buenos Aires, Eudeba.
- BRESSER PEREIRA, Luiz, CUNILL GRAU, Nuria, *Entre el Estado y el mercado: lo público no estatal.* En BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos, CUNILL GRAU, Nuria, editores (1998).Lo público no estatal en la reforma del Estado, Clad, Paidós
- BUSTELO, Eduardo (2000*) De otra manera. Ensayos sobre política social y equidad*, Homo Sapiens ediciones, Rosario, capítulo 2.
- CARUSO, Marcelo y FAIRSTEIN, Gabriela (1997) *"Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino* (1950-1981)" en Puiggrós, Adriana Op. Cit.
- CORAGGIO, José Luis (1992) *Economía y Educación en América Latina. Notas para una agenda para los '90.* Buenos Aires, Instituto Fronesis, Ponencias Nro.6.
- CORRAGIO, J.L. y TORRES, M.R. (1997). *La educación según el banco mundial*. CEM/Miño Dávila editores, Buenos Aires, 1997
- CUCUZZA, Héctor (1996) *De continuidades y rupturas: el problema de las periodizaciones*. En: Anuario de Historia de la Educación. N° 1 1996/1997. Editorial Fundación Universidad de San Juan.
- CUCUZZA, Rubén (1985) *"El Sistema Educativo Argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma*. En: CUCUZZA et alt. El Sistema Educativo Argentino. Antecedentes, formación y crisis. Bs. As. Ed. Cartago.

- DUSSEL, Inés (1997) *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media* (1863-1920). FLACSO-UBA. Bs As.
- DUSSEL, Inés (2003) *La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos escolares.* Anuario de la SAHE, N. 4, Bs. As, Unqui.
- DUSSEL, Inés y PINEAU, Pablo (1995) "*De cuando la Clase Obrera entró al Paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo*" en Puiggros, Adriana (dir.) y Carli, Sandra (coord.) Discursos Pedagógicos e Imaginario Social en el Peronismo (1945-1955). Bs. As. Ed. Galerna.
- ECHENIQUE, Mariano (2003) *La propuesta educativa neoliberal*. Argentina (1980-2000). Homo Sapiens.
- FRIEDMAN, Milton y Rose (1980*) Libertad de elegir*, Madrid, Ediciones Orbis.
- FEIJOO, María del Carmen (2002). *Equidad social y educación en los años '90*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, Buenos Aires.
- FELDFEBER, Myriam. (1998).*Estado y educación en la Argentina de los 90*. En: Temas de Psicopedagogía. N° 7, Fundación EPPEC / Aprendizaje Hoy, Buenos Aires.
- FILMUS, Daniel, comp. (1999) *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo,* EUDEBA, FLACSO, Buenos Aires.
- FIORITO, Susana (1982) *Las huelgas del XXI*. Centro Editor de América Latina.
- GARCIA DELGADO, Daniel (1994) *Estado y sociedad: la nueva relación a partir del cambio estructural.* FLACSO, Tesis – Norma, Buenos Aires., Cáp. 2
- GENTILI, P., APPLE M, y TADEU DA SILVA, T. (1997*) Cultura, política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública,* Losada, Buenos Aires.
- GENTILI, Pablo (1994). *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires, CEAL.
- GAGLIANO, Rafael (1999) *Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario.* En: PUIGGROS, Adriana (dir) Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Bs. As., Ed. Galerna.
- HAYEK, Friedrich (1944) *Camino de servidumbre*, Madrid, Alianza Editorial, 1990. 1a. Ed.
- ISUANI, Aldo. (1983). *Los orígenes conflictivos de la seguridad social argentina*. CEAL, Buenos Aires.
- MENY, I. y THOENIIG, Jean Claude (1992).*Las políticas públicas*, Ariel, España
- LECHNER, Norbert (1982) *Proyecto neoconservador y democracia*. En: Revista Crítica y Utopía Nro. 6, Buenos Aires
- LECHNER, Norbert (1992). *El debate sobre el Estado y el mercado*. En: Revista Nueva Sociedad Nro 121, Caracas, septiembre-octubre.
- LEMOS, Ma. L; WINAR, D (1997). *La Argentina fragmentada: el caso de la educación*. Libros del Quirquincho, Bs. AsOSZLAK, Oscar (1997) La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional. Bs. As, Ed. Planeta. (Capítulo 3)
- LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN
- LEY NACIONAL DE EDUCACION.
- LEY 1420
- OSZLAK, Oscar (1993*) La formación del Estado argentino*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1982.
- PINEAU, Pablo, MARIÑO, Marcelo, ARATA, Nicolás y MERCADO, Belén (2006) *El principio del Fin. Políticas y Memorias de la educación en la última dictadura militar (*1976-1983)Bs. As, Colihue.
- PAVIGLIANITI, Norma. *Política y Educación: notas sobre la construcción de su campo de estudio*. Buenos Aires, CEFYL.
- PAVIGLIANITI, Norma (1993). *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Buenos Aires, OPFYL. Serie Fichas de Cátedra.
- PORTANTIERO, Juan Carlos y DE IPOLA, Emilio (1987). *Estado y sociedad en el pensamiento clásico*. Buenos Aires, Cántaro.
- PORTANTIERO, Juan Carlos (1978) *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la Reforma Universitaria*. México. Siglo XXI. (Capítulos II y III).
- PUIGGRÓS, Adriana (1990) *Historia de la Educación Argentina*. Tomo I: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino., Galerna, Bs. As.
- PUIGGRÓS, Adriana (1994) *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. Editorial Paidós, México. 1ª. edición ampliada.

- PUIGGROS, Adriana (1996) *Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana.* En: Cucuzza, Héctor Rubén (comp.): Historia de la Educación en Debate. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, Adriana "*La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la Década Infame*" en Puiggrós (dir.) Op. Cit.
- QUIROGA, Hugo (1988). *Marx y la teoría del estado,* Cuadernos de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- RODRÍGUEZ, Lidia (1997) "*Pedagogía de la liberación y educación de adultos*" en Puiggrós, Adriana (direc). Historia de la Educación Argentina, Tomo VIII: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983), Galerna. Bs. As.
- RODRIGUEZ BUSTAMANTE, Norberto (1985). *Debate parlamentario sobre la Ley Avellaneda*, ediciones Solar, Buenos Aires.
- SALVATORE, Ricardo (1998), *Consolidación del régimen rosista* (1835-1852). En: GOLDMAN, Noemí (Dir.), Nueva Historia Argentina. Revolución, República, Confederación (1806-1852), Bs. As. Sudamericana.
- SAVIANI, Dermeval (1998), *¿Equidad o igualdad en educación?,* en Revista Argentina de Educación, año XVI, Nro.25, Buenos Aires.
- SOUTHWELL, Myriam (1997) "*Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo* (1955-1976)" en PUIGGROS, Adriana (dir.) Tomo VIII: Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Bs. As, Ed. Galerna.
- SUASNABAR, Claudio (2004) *Universidad e Intelectuales. Educación y política en la Argentina* (1955-1976). Bs. As., FLACSO-Manantial (Cap. 2 y 3).
- TEDESCO, J.C., BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, F. *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1983*. Buenos Aires, FLACSO, 1983.
- TEDESCO, Juan Carlos. , (1986*) Educación y sociedad en la Argentina* (1880-1945) (1986). Buenos Aires, Solar, Cáp. 3,4 y 6
- TEDESCO, Juan Carlos (1986). *Educación y sociedad en Argentina* (1880-1945). Bs. As, Ed. Hachette. Capítulo III y Conclusiones
- TIRAMONTI, G. y NOSIGLIA, M.C (1991). *La normativa educativa de la transición democrática.* Buenos Aires, OPFYL,
- TIRAMONTI, Guillermina (1997). *"Los imperativos de las políticas educativas de los ´90*". En: Revista Propuesta Educativa año 8 N° 17, FLACSO, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, diciembre de 1997.
- TORRES, Juan Carlos (1986). Nation at Risk. *La educación neoconservadora*". En: Revista Nueva Sociedad Nro 84, Caracas, julio-agosto.
- TORRES, María Rosa (2000). *Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, punto I y II.
- TORRES, Rosa María (2000) *Desencuentro entre docentes y reformas. De agentes de la reforma a sujetos del cambio*. En Revista Novedades Educativas, Buenos Aires, Nor. 111.
- TODOROV, Todorov (1991) *La Conquista de América. El problema del otro*, Siglo XXI, México. (cap. I: "Descubrir", cap. II: "Conquistar").
- UNPA (Universidad Nacional Patagonia Austral) OSSANA, E (Director) (2006) *Sujetos, proyectos y conflictos en la constitución del sistema educativo de Santa Cruz.* Historia de la Educación en la Patagonia Austral. Dunken. Buenos Aires.
- WEINBERG, Gregorio, *Legislación educativa y principalidad del Estado*, en Cuadernos del Congreso Pedagógico, Democracia e igualdad de oportunidades educativas, Universidad de Buenos Aires, Eudeba, 1987.
- WEINBERG, Gregorio (1988) *Ilustración y educación superior en Hispanoamérica*, en Educación e Ilustración. Dos siglos de Reformas en la enseñanza. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación:

Comprender la educación como una práctica social compleja y la enseñanza como un acto político supone una formación que oriente en el conocimiento de las teorías clásicas y

contemporáneas sobre lo social y lo educativo, sus contextos de producción y los discursos que disputan la hegemonía. Asimismo, conocer las transformaciones de la sociedad actual latinoamericana y su incidencia sobre lo educativo son elementos constitutivos de una tarea docente crítica, reflexiva y transformadora. Esta unidad curricular apunta a brindar una perspectiva que permita comprender la realidad educativa y el papel que desempeña la educación en la producción y reproducción del orden social, condición indispensable para su transformación.

"*El impacto que tiene el contexto socioeconómico y la influencia que un mundo cada vez más globalizado tiene sobre la cultural regional y la constitución de sujetos en cada contexto nacional, merece una consideración con el fin de permitir una comprensión más acabada de actitudes y modalidades asumidas en la sociedad y en el aula. La sociología de la educación debe aportar los conceptos y categorías que permitan pensar junto con el estudiante las características del contexto objetivo donde desempeña su labor así como las transformaciones más o menos dramáticas del mismo y cómo tales afectan tanto al sujeto que aprende como al sujeto que enseña como el propio espacio de inscripción de la institución escolar*"[28].

2. Propósitos:

- Conocer las perspectivas sociológicas clásicas y contemporáneas más relevantes para la comprensión de fenómenos, los problemas y las prácticas educativas
- Abordar y comprender el escenario sociocultural, político y económico de la Educación en la actualidad.
- Comprender la configuración y producción de subjetividades en el marco de la cultura contemporánea.
- Introducirse en los debates epistemológicos, teóricos y socio-políticos que configuraron históricamente la educación para comprender el aporte que supone a la formación docente.

3. Contenidos Prioritarios

La educación y el papel de Estado. La educación como organización. El poder en las instituciones educativas. Educación, trabajo y estructura social. Clase, raza y género. Educación, cultura y conocimiento. Historicidad de la relación individuo – sociedad: naturalización / desnaturalización del orden social y educativo. La educación como práctica social y el valor del conocimiento. La compleja relación individuo-sociedad y la tensión holismo –individualismo. Institucionalización, justificación y legitimación. Procesos de socialización. Construcción social de la realidad y crisis de sentido. Las perspectivas del orden y del conflicto en el análisis político, social y educativo actual. La tensión entre los enfoques normativistas y racionalistas, entre el peso puesto sobre el individuo y lo colectivo. Problemáticas socioeducativas hoy. Las transformaciones estructurales en las sociedades contemporáneas -latinoamericana y argentina- y su incidencia en el campo educativo. Enfoques críticos, acríticos y críticos reproductivistas sobre la educación. Violencia simbólica, capital social y cultural. Interpretación y comprensión de las prácticas sociales.

4. Fuentes de Referencia:

- ALTHUSSER, L., 1971. *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, Anagrama. Madrid
- APPLE, M. 1985.*"¿Qué enseñan las escuelas?"* En SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. La enseñanza, su teoría y su práctica. Akal. Madrid.
- ARENDT, Hannah (2003) *"La crisis de la educación" en: Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R. 1971. *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI, México. Cap. 1 y 2
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1986): "*La construcción social de la realidad*". Amorrortu. Bs. As.
- BAUMAN, Z. (2006): "*Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*". Paidos. Bs. As.
- ---------- (2005): *"Modernidad líquida*". FCE. Argentina.
- ---------- (2006): *"Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*". FCE. Bs. As.
- BOURDIEU, P. (2007): *"El sentido práctico".* Siglo XXI. Bs. As.
- ---------- y Wacquant, L. (2005): "*Una invitación a la sociología reflexiva*". Siglo XXI. Bs. As.

[28] Aportes del Dr. Larry Andrade. UNPA, Santa Cruz

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C., 1977.*La reproducción*, Ed. Laia, Barcelona
  FREIRE, P., 1973. *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires (selección).
- BRASLAVSKY, C. 1985. *La discriminación Educativa en Argentina*. Grupo Editor Latinoamericano. Introducción y Conclusiones.
- CARLI, S. *Educación Pública. Historia y promesas* En Feldfeber, M. (comp.), 2003. El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- CARR, W., 1990: *"Hacia una ciencia crítica de la educación*", en Hacia una ciencia crítica de la educación, Editorial Laertes, Barcelona.
- DUBET, Francois (2004) *"¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo*?" en: Tenti; E. (org) Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina.. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- DURKHEIM, E., 1974. "*Naturaleza y método de la Pedagogía*" Educación y sociología, Schapire, Buenos Aires.
- DURKHEIM, E., 1976. *"La educación: su naturaleza y su función*", en Educación como socialización, Ediciones Sígueme, Salamanca.
- DUSSEL, Inés (2003) "*La gramática de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos"* en: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Historia de la Educación. Anuario Nº 4, 2002/3. Buenos Aires: Prometeo.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., 1990: *"Del hogar a la fábrica pasando por las aulas: la génesis de la escuela de masas"*, en La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo, Siglo XXI Editores, Madrid.
- FILMUS, Daniel (2001*) Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana. Caps. 2, 3 y 4.
- FILMUS, Daniel (2003), "*Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina"* en: Revista del Colegio War. Año II, N°2.
- GALEANO, E., 1998. *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Catálogos. Bs. As. (Selección)
- GENTILI, Pablo y Frigotto, Gaudencio, (comp..) (2000*) La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- GIMENO SACRISTÁN, J., 1986*. La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Morata, Madrid, cuarta edición (primera edición: 1982).
- GIROUX, H. 1985. "*Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico*", en Dialogando Nº 10, Santiago de Chile.
- GRASSI, Estela (2003) *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- HAKING, I. (2000): *"¿La construcción social de qué*?". Paidos.
- HILLERT, F., 1999. "*La Educación del hombre, del ciudadano y del productor*", en Educación, ciudadanía y Democracia. Tesis Once Grupo Editor, Buenos Aires, 1999.
- HILLERT, Flora M. (1999) *Educación, ciudadanía y democracia*. Buenos Aires: Tesis Once
- LAHIRE, B. (2006): *"El espíritu sociológico*". Manantial. Bs. As.
- MELUCCI, Alberto (1999): "*Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*". El Colegio de México. México.
- NASSIF, R., 1984. *Las tendencias pedagógicas en América Latina* (1960 -1980), en NASSIF, TEDESCO y RAMA: *El Sistema Educativo en América Latina*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- O´DONNEL, Guillermo (1990) "*Apuntes para una teoría del Estado*". Disponible en: URL: (http://www.top.org.ar).
- OSZLAK, Oscar (1999) *La formación del Estado Argentino. Orden, Progreso y Organización Nacional*. Buenos Aires: Planeta.
- OFFE, Clauss (1990) *Las contradicciones del estado de bienestar*. México: Alianza. PAIVA, Vanilda (1992), *Educación, Bienestar Social y Trabajo*. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor: Parte I.
- PÉREZ GÓMEZ, A., 1992. *"Las funciones sociales de la educación*", Cap. I de PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. *Comprender y transformar la enseñanza*, Ediciones Morata , Madrid.

- PINEAU, Pablo (2001) "*¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo*' en: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., La escuela como máquina de educar. Buenos Aires: Paidós.
- POPKEWITZ, T., 1988. "*Los paradigmas en las Ciencias de la Educación: sus significados y la finalidad de la teoría",* Cap. I de Paradigma e ideología en investigación educativa, Ed Mondadori.
- PUIGROSS, A. (1995): "*Volver a educar*". Ariel. Bs. As.
- ROUSSEAU, J. J., 1988. *El contrato social*, Clásicos Petrel, Buenos Aires, (selección).
- SENNETT, Richard (1982*) La autoridad*. Madrid: Alianza. Caps. 1 y 5
- …… (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*.
- SOUTHWELL, Myriam (2003) *"...El emperador está desnudo...!".*en: VV.AA. Lo que queda de la escuela. Rosario: Laborde-Centro de Pedagogía Crítica de Rosario.
- TADEU DA SILVA, T., 1999. Documentos de Identidad. *Una introducción a las teorías del currículo* 2° Edición. Autêntica Editorial. Belo Horizonte. (Traducción al español: Inés Cappellacci).
- TIRAMONTI, Guillermina (2004) *"La fragmentación educativa y los cambios en los factores de fragmentación*" en Tiramonti, G. (comp.) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ URIA, F., *Arqueología de la escuela*, Ed. de la Piqueta, Madrid.
- WEBER, M. (1986*): "Economía y Sociedad*". FCE. México.
- WHITTY, Geoff et. Alii, (1999*), La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación.* Madrid: Morata.
- ZELMANOVICH, Perla (2003), "*Contra el desamparo*" en: Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.) Enseñar hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Esta unidad curricular como parte del campo de la Formación General, supone concebir a los futuros docentes como sujetos críticos y políticos, comprometidos con una tarea de enseñanza contextualizada, que - entre otros aspectos- apoye la construcción de una ciudadanía plena con sentido de pertenencia.

En relación con la relevancia de estos fines, este espacio curricular propone tematizar, específicamente, cuestiones relativas a la ética, la ciudadanía y los derechos humanos, desde una perspectiva situada y problematizadora, a fin de permitir a los futuros docentes, no sólo la internalización fundada y responsable de valores, sino también el conocimiento y ejercicio pleno de los derechos ciudadanos.

La propuesta de Formación en Ética y Ciudadanía que sustenta este espacio curricular no pretende entonces solamente la socialización en determinados valores y normas, ni la transmisión de tradiciones filosóficas o jurídicas, sino que por el contrario intenta un ejercicio de reflexión crítica y contextualizada en torno a la acción individual y colectiva, que resulte condición de posibilidad para lograr una auténtica práctica ciudadana en el contexto de la democracia constitucional, y sirva como base para la gestación de proyectos sociales más justos e integradores.

La enseñanza de la reflexión ética está asociada con el desarrollo de capacidades de razonamiento y argumentación, tendientes a lograr una convivencia social, que permita el intercambio de ideas para decidir lo mejor para la sociedad. Pero, al mismo tiempo, este pensamiento también puede ser crítica y cuestionamiento al poner en duda tanto el tipo de sociedad como sus prácticas.

El espacio educativo -en tanto espacio público- se configura como ámbito propicio para este ejercicio de pensamiento crítico, sólido y argumentado, capaz de cuestionar las prácticas sociales y políticas vigentes, a partir de la enseñanza de un cuerpo de conceptos y valores. Un ciudadano democrático no se gesta solo por vivir en estas sociedades, sino que su formación resulta una responsabilidad compartida también por la Institución formadora de docentes.

La democracia constitucional, en tanto sistema político de relaciones, fundado en una legalidad aceptada por todos, supone bastante más que la elección de autoridades y la aplicación de la regla de la mayoría para dirimir las controversias. Implica la necesidad de formar consensos, la división entre los poderes del Estado, la independencia de la Justicia, el respeto a las diferencias, el cumplimiento de los derechos reconocidos legalmente y la aceptación de un marco normativo común para resolver conflictos.

Asimismo, la idea de ciudadanía que se sustenta en esta propuesta supone concebirla como una noción compleja que retoma distintas tradiciones políticas: la democrática, la liberal, la republicana y la social. En la actualidad toda concepción de ciudadanía plena no solo recupera estos aspectos sino que se configura centralmente a partir del goce efectivo de los derechos civiles, políticos, sociales y los denominados de cuarta generación.

Esta concepción incorpora también una perspectiva comunitaria en tanto incluye la idea de pertenencia a una comunidad concreta, como resultado de compartir una historia, una experiencia y un porvenir. En la actualidad, los sujetos sociales construyen múltiples identidades, étnicas, de género, sociales, locales, nacionales, etc. Cada una de ellas son resultado de construcciones sociales, gestadas en contextos espacio temporales concretos y por lo tanto permanentemente cambiantes.

La propuesta de contenidos para este espacio curricular, está estructurada en torno a cuatro Ejes organizadores que otorgan sentido a conceptos y enunciados, desechando la mera nómina de temas fragmentados:

Valores, ética y democracia. Los contenidos de este eje pretenden conformar una base teórica que permita a los futuros docentes una comprensión fundada del tema de los valores desde la perspectiva de la formación ética.

Normas, principios jurídicos y orden democrático. Bajo este titulo se presentan contenidos cuya finalidad es profundizar el sentido y la función de las normas en relación con la interacción social, el conocimiento de los aspectos básicos de la Constitución Nacional y Provincial, así como de principios, supuestos y valores del orden democrático incluyendo también el análisis de situaciones concretas de violación y trasgresión a los mismos.

Derechos Humanos, ciudadanía plena y democracia. En tercer lugar, se propone el estudio de los derechos humanos en tanto concreción legal, donde confluyen contenidos éticos y jurídicos, examinando las declaraciones y pactos internacionales que reconocen la universalidad de estos derechos, con especial referencia a los derechos del niño.

Identidades, Globalización y Democracia. El eje incorpora contenidos en relación con las dimensiones comunitaria y cultural que fundamentan el surgimiento de identidades colectivas, junto con los desafíos y paradojas que supone el contexto de la Globalización.

Por último, cabe destacar que la propuesta para Formación Ética y Ciudadana no ha de transformarse en una asignatura más del Plan de Estudios, con meros contenidos informativos ya que resulta un ámbito propicio para estimular aprendizajes más vivenciales, promover trabajos de campo para conocer las condiciones de vida y trabajo del contexto, con entrevistas a distintos sujetos que permitan a los futuros docentes, una aproximación no sólo cognitiva sino empática, que enfatice el reconocimiento del otro.

También, a partir de organizar foros y paneles, promover debates, fomentar las asociaciones entre estudiantes, estimular la participación en las decisiones institucionales, los futuros docentes pueden ejercitarse y vivenciar la toma de decisiones, ponderando distintas opciones, en la capacidad para la escucha, en el respeto hacia opiniones diferentes de la propia, en generar vínculos cordiales entre pares; valores todos que contribuyen afianzar un modo de vida fundado en valores democráticos.

Así, enlazando conceptos, valores y actividades, vinculadas con un contexto concreto, los futuros docentes podrán comprender que nuestra sociedad nacional y regional no es una entelequia, sino una realidad concreta que se va construyendo a través de una larga lucha por la soberanía, la república, la democracia, la justicia y la igualdad.

2. Propósitos:

- Fundamentar la importancia de los valores éticos como base de las prácticas sociales y democráticas.
- Desarrollar habilidad argumentativa para reflexionar críticamente sobre las normas sociales vigentes, formulando y justificando sus propias valoraciones.

- Comprender los principios jurídicos fundantes de la Constitución Nacional y Provincial para analizar la vigencia del Estado de Derecho y contrastar con las situaciones existentes durante un gobierno de facto.
- Estimular el reconocimiento y la práctica de valores democráticos como el respeto a la libre expresión, a las decisiones de la mayoría y el rechazo a todo tipo de prácticas discriminatorias.
- Reconocer valores universales fundados en la dignidad de las personas, expresados en las declaraciones internacionales de los derechos humanos y distinguir situaciones donde los mismos son trasgredidos o vulnerados.
- Valorar los elementos que articulan la memoria colectiva de sus grupos de pertenencia, fomentando la sensibilidad y el respeto por las particularidades culturales de poblaciones distintas a la propia.

3. Contenidos Prioritarios

Valores, ética y democracia: Ética y moral: distintas perspectivas. Relativismo y universalismo. Sujeto moral, libertad y responsabilidad. Heteronomía y autonomía. Razonamiento y argumentación moral. Problemas de ética aplicada (Ética y política; Bioética; Ética y educación).

Normas, principios jurídicos y orden democrático: Las normas, sentido y función. Los principios, valores y supuestos del orden democrático. La forma republicana, representativa y federal. La democracia representativa y participativa. La Constitución Nacional y la Constitución Provincial: aspectos relevantes. Derechos y garantías de los ciudadanos.

Derechos Humanos, ciudadanía plena y democracia: Estado y ciudadanía. Fundamentación de los derechos humanos. Derechos civiles, políticos y sociales. Derechos de tercera generación. Derechos del niño. Violación de los Derechos Humanos en el mundo contemporáneo. Instrumentos legales nacionales e internacionales para la defensa de los derechos humanos. La responsabilidad individual, social y política. La realidad social del contexto.

Identidades, Globalización y Democracia: Las Identidades como construcción social e histórica. El proceso de construcción de las identidades nacionales en Argentina y América Latina. Identidades y Globalización: La cuestión étnica nacional. Migraciones y Discriminación. Los nuevos racismos.

4. Fuentes de Referencia

- *AGORA,* Cuaderno de Estudios Políticos**,** Grupo Universitario de Estudios Políticos, Buenos Aires, Argentina, Cuaderno Nº7, La ciudadanía en el debate contemporáneo, Invierno de 1997.
- ARENDT, H. (1983) *La Condición Humana*, Buenos Aires, Paidós.
  (1995) *Qué es la Política,* Madrid, Gedisa.
- ABRAMOVICH, V. Y COURTIS, C. (2002) *Los derechos sociales como derechos exigibles*, Madrid, Trotta.
- BAUMAN, Z. (2001) *En busca de la política,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BECK, U. (1998) *¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización* Barcelona, Paidós
- BLEICHMAR, S. (2001) Dolor País, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- BOBBIO, N. (985) *Crisis de la Democracia*, Barcelona*,* Ariel.
- BOTANA, N. (1977) *El orden conservador,* Buenos Aires, Sudamericana
  - (1984) *La tradición republicana*, Buenos Aires, Sudamericana.
  - (2001) *El siglo de la libertad y el miedo*, Buenos Aires, Sudamericana
  - (2002) *La República vacilante. Entre la furia y la razón,* Buenos Aires, Taurus.
- CAMPILLO MESEGUER, A. (2005) *Ciudadanía y extranjería en la sociedad global* en Pedreño C. Y Hernández,P. (coord.) La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la región de Murcia. (Versión digital) http://w w .um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/condicioninmigrante.htm
- CULLEN, C. (1996) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro,* Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
  - (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- DABAS, E, y NAJMANOVICH, S. (comp.) (1995) *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia el fortalecimiento de la sociedad civil*, Buenos Aires, Paidós.
- DAHL, R. (1999) *La Democracia. Una guía para ciudadanos*, Barcelona, Taurus.

- *FLAX, J. (2006) Ciudadanía, desarrollo moral y educación en derechos humanos, en* Revista Novedades Educativas*, Nº 184, abril de 2006, Buenos Aires*
- *GARCIA CANCLINI, N. (1990)* Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad**,** Grijalbo, México. *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo. (2002) Latinoamericanos buscando lugar en este siglo, Buenos Aires, Paidós.
- JELIN, E. Y LORENZ, F. (comp.) (2004) *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Madrid, Siglo XXI.
- MEIREAU, P. (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía.* Barcelona, Octaedro.
- NEUFELD, M. R. y THISTEAD, J. (comp) (1999) *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.
- NINNO, C. (1992) *Un país al margen de la ley*, Buenos Aires,, Emecé
- O´DONNELL, G.; VARGAS CULLEL, J. Y LAZARETTA, O. (comp.)(2003) *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*, Rosario, Politeia y PNUD.
- OZLAK, O. (1982) *La formación del Estado Argentino*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- PUIG ROVIRA, J. (1995) *La educación moral en la enseñanza obligatorial* Barcelona, ICE – HORSORI, Universidad de Barcelona.
- PUIG ROVIRA, J.(1996) *La construcción de la personalidad moral,* Barcelona, Paidós.
- SABATO, Hilda (coord.) (1999) *Ciudadanía, política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica.
- SCHUJMAN, G. (coord..) (2004) *Formación ética y ciudadana: un cambio de Mirada*, Madrid, Octaedro.
- SCHUJMAN,G. Y SIEDE,I. (comp.) (2007) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor
- SIEDE, I. (2004) *Democracia, educación en valores y desafíos de la época,* Buenos Aires, Versión digital en
- http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T02_Docu5_Democraciayeducacionenvalores_Siede.pdf
    - (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- TOURAINE, A. (997) *¿Podemos vivir juntos?* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- TRILLA, J. (1992) El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación, Barcelona, Paidós

INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Un problema central es la consideración de las condiciones institucionales que atraviesan los procesos y constituyen los escenarios de la investigación educativa en la Formación de los Docentes. Este problema toca tanto la Formación Inicial, como la función de la Investigación en las Instituciones de Formación Docente. Para su abordaje, será necesario: reflexionar acerca de las posibilidades y limitaciones, para llevar adelante proyectos educativos institucionales mediante el desarrollo de la investigación como una práctica posible y sustentable.

Algunos aportes bibliográficos hacen especial hincapié en el análisis de las condiciones institucionales que obstaculizan la posibilidad de que la investigación se instale como una práctica reconocida en la Formación Docente. Los obstáculos, tienen que ver por un lado, con los propios conceptos desde los cuales se intenta producir conocimiento científico; con los sujetos que, a partir de esos conceptos, intentan interpretar las instituciones educativas y con las condiciones socio – históricas y materiales en las que esos conocimientos son producidos. Por otro lado, la complejidad del propio objeto a investigar constituye una importante dificultad, por cuanto se refiere a formaciones sociales, culturales e históricas, con diversidad de funciones, cuya identidad se encuentra actualmente en crisis.

La unidad curricular propuesta, desde la formación inicial, considera a la investigación como proceso de conocimiento y propone, por lo menos, tres vías para concretarla: los objetos de

investigación, que en el campo educativo son sujetos, los cuerpos teóricos, metodologías e instrumentos con los que se construyen los datos y los sujetos que investigan.

El Análisis Institucional, y la investigación en este campo, están en condiciones de esclarecer lógicas institucionales, historias y procesos que necesitan ser comprendidos para instituir proyectos y prácticas de investigación en las instituciones de formación docente, que logre vencer resistencias y llegue a naturalizarse como parte del oficio de educadores, por la vía de la interrogación reflexiva, la búsqueda sistemática de respuestas (abiertas y provisorias) y la anticipación de tendencias.

De este modo, las instituciones formadoras se están constituyendo en lugares privilegiados para la transmisión, problematización y producción de conocimientos relativos a los problemas que emergen de la práctica docente, - entendida como práctica social - que impactan directamente en la formación. La relación docencia - investigación - capacitación es visualizada como la posibilidad de revisión y ajuste de las prácticas que se desarrollan en las instituciones. La investigación se plantea como un espacio específico y a la vez articulado, para encontrar respuestas posibles a los conflictos de la institución, a través de una mirada sistemática acerca de las prácticas formativas, la construcción y sistematización de nuevos conocimientos acerca de las concepciones que sustentan esas prácticas, las que a su vez se desarrollan para encarar la emergencia de situaciones problemáticas.

La relación investigación educativa – práctica docente constituye una importante posibilidad de producción de conocimientos aplicables y relevantes en relación con los problemas que enfrenta la formación docente. La investigación aporta miradas e interpretaciones críticas y sistemáticas acerca de lo que ocurre en la trama institucional. Este aporte, ayudará a definir y reorientar las estrategias y cursos de acción tanto en la propia institución formadora como en las instituciones para las cuales forma y capacita. En definitiva, el sentido de la investigación educativa es la transformación de la práctica; la disociación entre la teoría y la práctica desvirtúa el carácter educativo de la investigación educativa. La investigación de las prácticas educativas, permite someter las ideas y acciones de todos los actores al interjuego permanente de indagación crítica, formando y transformando el conocimiento de quiénes participan en la realidad educativa mediante la búsqueda de acercamientos conceptuales y metodológicos que den cabida a la explicitación y análisis de las prácticas sociales.

La unidad curricular Introducción a la Investigación Educativa, aborda la problemática de la Investigación Educativa en la formación de los docentes, y en este sentido, es la que desde la Formación Inicial, plantea la más directa articulación con la Función de Investigación propia de la Formación Continua de los docentes. Las escuelas son concebidas como espacios de conflicto, de tensión, de inclusión, de exclusión y de fragmentación social; explicitar esos contextos escolares, es iniciar un camino de ruptura con lo naturalizado, para develarlo a través de su objetivación, e incorporarlo como conocimiento al desarrollo académico y formativo. La construcción de nuevas formas de relación con el conocimiento, potenciando el espíritu crítico, el permanente cuestionamiento de los saberes y procesos del escenario escolar; comprender en definitiva, que la investigación educativa es un privilegiado “dispositivo de intervención”, en tanto supone actos que modifican, a través de ciertos recursos teórico-técnicos, la dinámica y los significados de las relaciones entre los sujetos, es un movimiento que se ha iniciado y cobra cada vez más fuerza.

2. Propósitos

- Explicitar los contextos escolares, desnaturalizándolos y develándolos a través de su objetivación
- Comprender la relación entre Enseñar e Investigar como campo de interacción con el conocimiento
- Construir nuevas formas de relación con el conocimiento, potenciando el espíritu crítico, el permanente cuestionamiento de los saberes y procesos del escenario escolar
- Comprender cómo opera el tránsito del problema social y educativo al problema de investigación.
- Comprender la investigación educativa como “dispositivo de intervención”, en tanto supone actos que modifican, a través de ciertos recursos teórico-técnicos, la dinámica y los significados de las relaciones entre los sujetos.

3. Contenidos Prioritarios

Conocimiento científico: caracterización. Paradigmas en el campo del saber científico.

El análisis del proceso de investigación. Distinción entre los conceptos de proceso, diseño y proyecto de investigación. Validación conceptual y empírica. El problema de investigación. Hipótesis. Marco referencial. Instrumentos de recolección de información: observación, entrevista, encuesta, cuestionario, la investigación documental y el análisis de contenido. El informante clave.

La investigación educativa como investigación social. Problemas actuales. Diseño de la investigación educativa. Paradigmas, perspectivas y enfoques teóricos y metodológicos de la investigación educativa. El trabajo de campo. Análisis, interpretación y sistematización de la información. Conclusiones y elaboración de informes

La investigación en el aula. El problema de la teoría y la práctica. La investigación en la escuela. La práctica docente como fuente de investigación. Enfoques de la investigación educativa. El enfoque socio antropológico. Enseñar e Investigar: relaciones y diferencias.

4. Fuentes de Referencia

- ACHILLI, Elena (2001) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Universidad Nacional de Córdoba. Maestría en Investigación Educativa (CEA). Postítulo en Investigación Educativa a Distancia. Módulos III y V
- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D.; LATORRE, A. (2001*). Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor
- CAMPANARIO, Juan Miguel. *Cómo escribir y publicar un artículo científico. Cómo estudiar y aumentar su impacto*. http://www2.uah.es/jmc/webpub/INDEX.html
- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A.; SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales* Madrid: Dykinson.
- ECO, U (1996). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y estructura.* Barcelona: Gedisa
- FERNANDEZ, Lidia (1976) *Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de investigación educativa*. En: "Pensando las Instituciones" de Ida Butelman (compiladora). Paidós, Buenos Aires.
- GARAY, Lucía (2002) *La Investigación Educativa y la Cuestión Institucional de la Educación y las Escuelas.* Módulo IV. POSTÍTULO EN INVESTIGACION EDUCATIVA A DISTANCIA. CEA – UNC.
- VAZQUEZ RECIO, R; ANGULO RASCO, Félix (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica.* Archidona (Málaga). Ed. Algibe
- WILLIS, Paul (1981) "*Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción*", en *Interchange*.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Según los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), la Formación Específica se orienta al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la Didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades propias de los alumnos a nivel individual y colectivo. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio, en este caso, el Profesorado de Educación Primaria y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel. Este campo, constituye, por lo tanto, un aspecto crucial de la formación del docente, ya que junto con las experiencias formativas propias de los otros campos, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el currículo de la escuela primaria. Ello significa tener presente, de modo fundamental, que no se está formando a un especialista en la disciplina ni a un investigador en Didáctica de las áreas; sino a un profesional que tiene una tarea específica, que es la enseñanza.

Es importante señalar que los saberes que componen la Formación Específica proceden de fuentes diversas. Las disciplinas, en primer lugar, constituyen una fuente ineludible, en la medida

en que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos y destrezas, valores. Los elementos de una disciplina que un docente debe aprender están ligados, sin duda, a los contenidos que integran el currículo del nivel para el que se forma, pero éstos no lo agotan en ningún sentido. Resulta necesario garantizar una formación profunda sobre los aspectos que hacen a la estructura de la disciplina y, a la vez, dotar a los estudiantes de estrategias y categorías de pensamiento que les posibiliten la apropiación de nuevos conocimientos a futuro y el abordaje de nuevas problemáticas y cuestiones más allá de la formación inicial. La formación disciplinar requiere, asimismo, la inclusión de aquellos aspectos que posibiliten la comprensión de los contextos históricos de producción de los conocimientos y la reflexión sobre ciertos aspectos epistemológicos que permitan dar cuenta de la naturaleza de los objetos en estudio, del tipo de conocimiento producido en una disciplina y de los métodos y criterios para su producción y validación. La formación específica se nutre, asimismo, del conocimiento didáctico relativo a la enseñanza de contenidos específicos correspondientes a las distintas áreas curriculares, de las teorías psicológicas necesarias para conocer los rasgos distintivos del proceso de aprendizaje de esos contenidos y las características evolutivas de los alumnos desde el punto de vista motriz, cognitivo, emocional, moral y social. Del mismo modo, los estudios de carácter histórico, sociológico y cultural constituyen una referencia curricular importante en la medida en que posibilitan perspectivas y modos de comprensión más amplios acerca de la infancia y su problemática.

La Formación Específica debe dar al futuro docente herramientas conceptuales y prácticas para programar la enseñanza, poner en práctica distintas estrategias, coordinar la tarea de la clase y evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos y sus resultados. A su vez, el campo de la Formación Específica debe estar en estrecha articulación con el Campo de la Formación en la Práctica y el Campo de la Formación General. [29]

Las unidades Curriculares del Campo de la Formación Específica, son:

1. **Lengua y Literatura**
2. **Alfabetización Inicial**
3. **Ciencias Sociales**
4. **Sujeto de la Educación Primaria**
5. **Matemática**
6. **Didáctica de la Lengua y la Literatura**
7. **Didáctica de las Ciencias Sociales**
8. **Ciencias Naturales**
9. **Educación Sexual Integral**
10. **Proyectos Educativos con TICs**
11. **Educación Física**
12. **Lenguajes Artísticos**
13. **Didáctica de la Matemática**
14. **Didáctica de las Ciencias Naturales**
15. **Problemática de la Educación Primaria**
16. **Práctica de la Lengua**
17. **Práctica de la Matemática**
18. **Práctica de las Ciencias Naturales**
19. **Práctica de las Ciencias Sociales**

LENGUA Y LITERATURA

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

La palabra es una de las cualidades esenciales del ser humano, ella es comunicación, pensamiento, acción, poder.

La lengua es el instrumento simbólico mediante el cual el hombre organiza su entorno, porque es comunicación y eje de la vida social, es decir que le permite saber cómo conciben el mundo sus coetáneos, como lo entendían los antepasados, y además permite dejar constancia de cómo lo entiende el hombre actual. También mediante ella se organiza el pensamiento. Cada

[29] Consideraciones generales acerca de la Formación Específica en el Profesorado de Educación Primaria.INFD. 2008

individuo adquiere y define su propio grado de desarrollo al poder conocer el mundo que lo rodea y poder adquirir capacitación suficiente para interpretarlo.

El aprendizaje de la lengua supone: poder participar e integrar los demás ámbitos de la cultura, poseer capacidad para ordenar la mente, ampliar las posibilidades de comunicación y de relación con los otros, aumentar la propia seguridad personal al poder analizar el mundo en que se vive.

Además, existe una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento y lenguaje e interacción social:

Lenguaje y pensamiento, porque al desarrollar el pensamiento se desarrolla el lenguaje y al desarrollar el lenguaje se desarrollan las estructuras cognitivas. Es decir, que además se desarrolla el vocabulario. Cuanto mayor sea el conocimiento o la representación de la realidad que se tenga, mayor y más variado será el repertorio léxico que se posea. A través de las palabras, se enseñan modos de ver y de pensar el mundo. A su vez, el orden sintáctico gramatical implica una jerarquización que prioriza determinadas estructuras o conceptos y subordina otros. Como se advierte, enseñar lengua es enseñar a pensar. Por lo tanto, nunca debe transformarse en una asignatura mecánica, en donde se aplican reglas o normas sin sentido. Por el contrario, se trata de reflexionar sobre las posibilidades que el sistema lingüístico nos ofrece.

Lenguaje y la interacción social. Le corresponde a la escuela desarrollar prácticas discursivas aprobadas socialmente, para favorecer la formación en los valores democráticos. Esta formación la debe realizar a través de la enseñanza de la lengua, que se constituye en factor fundamental en la estructuración de una sociedad, su cultura, su tradición, sus valores, sus normas de convivencia. A través de los usos lingüísticos y de situaciones reales de comunicación en el aula, relacionando los actos de habla con las emisiones lingüísticas que se realizan, con las intencionalidades del emisor y con los efectos de estos mensajes en los receptores, se logrará el aprendizaje de instancias democráticas de participación y de regulación civilizada de las conductas.

Como se observa, es a través del uso del lenguaje que los niños y adultos van apropiándose de la lengua y aprendiendo a desempeñarse con eficacia en las diversas situaciones comunicativas en las que participan. En estas situaciones, deberán ser capaces de usar la lengua en distintos contextos, con distintos interlocutores y con propósitos variados.

Pero por otro lado, la sociedad demuestra preocupación por las dificultades que los niños, jóvenes y adultos poseen para comprender lo que se lee y las deficiencias que tienen en cuanto a la expresión oral y escrita. Los niveles se culpan unos a otros, pero lo cierto es que las carencias atraviesan todo el sistema educativo. Esto ocasiona graves consecuencias como el fracaso escolar, el analfabetismo funcional, la desmotivación de los alumnos y de los docentes, entre otros.

Algunas de las causas se deben a ciertos aspectos sociales que inciden en el desarrollo del lenguaje: reducción de la familia nuclear que provoca la desaparición de modelos lingüísticos, aparición de la cultura de los medios de comunicación en detrimento de la cultura de la transmisión oral, disminución del contacto lingüístico entre niños y adultos, adquisición del vocabulario televisivo e informático, utilización de un único registro lingüístico: el informal, aceptación por parte de los adultos del lenguaje limitado de niños y jóvenes.

Por ello es que los IFD necesitan revisar los contenidos que se enseñan. La historia de la lengua del siglo XX y sus enfoques, que hacen mención al Estructuralismo de Saussure o Bloomfield, al Generativismo de Chomsky, a la Lingüística Textual de Van Dijk, al Pragmatismo de Searle, Grace o Austin, al Funcionalismo de Jakobson, a la Sociolingüística de Labov, entre otros lingüistas, han intentado dar respuesta a los estudios del lenguaje y sus problemáticas. Y los enfoques lingüísticos actuales, textuales, comunicacionales, pragmáticos, discursivos, acompañados de los didácticos, son los que intentan dar respuestas a las demandas que realiza la sociedad. Se hace necesario, entonces, reforzar los contenidos disciplinares de Lengua y Literatura para que los futuros docentes posean una sólida formación que facilite su trabajo integrado a la Didáctica.

La propuesta de plantear la unidad curricular como asignatura se debe a la necesidad de brindar los conocimientos, modos de pensamientos y modelos teóricos que enmarcan nuestra disciplina. Sirve para que los alumnos puedan ejercitar análisis de problemas, investigar, interpretar, elaborar informes y monografías, entre otras capacidades a desarrollar.

2. Propósitos

Se propone que los futuros profesionales de la educación:

- Profundicen su conocimiento acerca del sistema de la lengua de enseñanza, la normativa y los textos.
- Incorporen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de lectura y la escritura en el mundo contemporáneo.
- Conozcan y analicen distintos aportes teóricos en el campo de Psicología, la antropología, la historia de la enseñanza en el área, la Lingüística y la Literatura que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita.

3. Contenidos Priorizados

Lengua: Las Ciencias del lenguaje y su objeto de conocimiento. La ciencia Lingüística: supuestos, teorías, problemas y modelos. El conocimiento del lenguaje como construcción social. Las teorías lingüística del siglo XX: nociones de Estructuralismo, Funcionalismo, Lingüística textual, Sociolingüística. Pragmática. Evolución del español. El español en América. Gramática: Sistemas o niveles fonológico, grafemático, morfológicos, sintáctico, léxico pragmático, textual. Lingüística del texto y del discurso: texto y discurso. El texto: propiedades. Cohesión y coherencia. Tipologías textuales o discursivas. Sociolingüística: Funciones de la lengua. Variedades del lenguaje. Pragmática. Actos de habla. Oralidad: evolución. Características. Convenciones. Lengua materna. Segunda lengua. Lengua estándar. Variedad. Registro. Lectura: historia de la lectura, tipos de lectura. Escritura: historia de la escritura. Teoría y modelos de composición de escritura. Procesos de producción de textos. Convenciones.

Literatura: Dimensión social e histórica de la Literatura. Relaciones entre literatura, historia, cultura y sociedad. Periodización. Movimientos. Estética de la literatura. Los géneros literarios. La intertextualidad. Enfoques epistemológicos de la teoría literaria del siglo XX. Paradigmas. Teorías y modelo de análisis. El canon literario. Literatura patagónica. Obras literarias regionales, nacionales y universales. Literatura infantil. Evolución histórica. Literatura tradicional. Literatura para adultos. La lectura: tipos de lectura.

4. Fuentes de Referencia

- MARÍN, Marcos F. *El comentario lingüístico. Metodología y Práctica* Madrid, Cátedra
- VAN DIJK, Teun A. *La Ciencia Del Texto.* :
- SERRANO, Joaquín – MARTÍNEZ, José Enrique. *Didáctica de la lengua y la literatura.* Práctica en educación 2. Oikos-tau. 1997.
- *Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*.
- *PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION en América Latina y el Caribe*
- ALVARADO, M.: Paratexto (1994): UBA. Instituto de Lingüística.
- VIRAMONTE DE AVALOS, Magdalena (1993): *La Nueva Lingüística en la Enseñanza Media*. Colihue.
- SARLO, Beatriz. Literatura y sociedad.
- GRILLO, María del C. y NIGRO, Patricia. *Las palabras de la lengua. Vocabulario de las ciencias del lenguaje para niveles medio y superior.* Editorial Magisterio del Río de la Platas.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *Introducción a la Lingüística*. Ariel. Barcelona. 1999.
- BENVENISTE, Emile. *Problemas de Lingüística General*. Siglo XXI. Madrid.
- DE SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Lingüística General. Nuevomar, México.
- MALMBERG, B. *Análisis del lenguaje en el siglo XX. Teorías y métodos*. Gredos, Madrid.
- CHOMSKY, Noam. *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI Editores. México.
- CHOMSKY, Noam. *El conocimiento del lenguaje*. Alianza. Madrid.
- HALLIDAY, M.K.A. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica. México.
- HALLIDAY, M.K.A. *Nuevos horizontes de la lingüística. Estructura y función del lenguaje.* Alianza. Madrid.
- SEARLE, J. *Actos de habla*. Cátedra. Madrid.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Principios de sociolingüística, sociología del lenguaje*. Ariel. Barcelona.
- LABOV, W. *Modelos sociolingüísticos*. Cátedra. Madrid.
- VAN DIJK, Teum A. *Estudios discursivos II. El discurso como interacción social*. Gedisa. Barcelona.
- MARIN, F. M. y LOBATO, J. S. *Lingüística Aplicada*. Síntesis. Madrid.

- LOMAS, C y OSORO, A. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. BARCELONA- Buenos Aires. Paidós.
- VIRAMONTE DE ÁVALOS, Magdalena. *La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos teóricos y propuesta metodológica*. Ediciones Colihue.
- ALMIRANO, Carlos y SARLO, Beatriz. *Literatura y sociedad*. Edicial.

ALFABETIZACIÓN INICIAL

Formato Sugerido: Asignatura - Taller

1. Fundamentación

"*El primer ciclo de la escuela primaria [...] constituye una etapa de aprendizajes fundamentales donde niños y niñas comienzan su proceso de alfabetización escolar, se inician en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Los contenidos de Lengua que se aprenden en esta etapa, denominados "primera alfabetización" o "alfabetización inicial" son base, estructura inicial y condiciones para el aprendizaje de todos los demás contenidos de la escolaridad".* [30]

La alfabetización implica el derecho a educarse y a participar en la construcción democrática. Brindar a un individuo o a un grupo social acceso a la lectura y escritura, es ofrecerle medios de expresión política e instrumentos necesarios para su participación en las decisiones que atañe a su existencia y a su futuro. La adquisición del lenguaje escrito significa una reivindicación democrática. La alfabetización posibilita, además, el acceso a la educación sistemática y democratiza el ingreso a la ciencia facilitándole alcanzar nuevas formas de estructuras de pensamiento y conocimiento. Ella posee, además, efectos sociales y psicológicos porque ayuda a liberar al hombre de una relación de dependencia y de sentimiento de inferioridad

Guillermina Engelbretcht[31], plantea que *el analfabetismo es la falta de habilidades de uno o más grupos para obtener y descifrar la información escrita que se considera esencial para su participación en los procesos de avance de un país*[32].

En este ámbito se debe centrar la tarea, en revertir las situaciones de analfabetismo social e individual y analfabetismo funcional. Por lo que se dice que un sujeto alfabetizado es aquel que está capacitado para utilizar la lectura y la escritura como instrumento social y cultural para su aplicación efectiva en las distintas esferas de la sociedad. Dicho de otra manera, la alfabetización brinda poder al alfabetizado: poder para obtener información, comunicarse por escrito, y desarrollarse dentro de contextos sociales que exigen la habilidad de leer, escribir y comprender como requisito para participar en procesos y decisiones sociales.

Ahora bien, frente a la presencia de las nuevas tecnologías se plantea el problema que lo que se aprende en la escuela ya ha sido rebasado por la información que ellas y los medios masivos de comunicación brindan. Pero la escuela no siempre brinda las capacidades necesarias para que el sujeto se desenvuelva eficazmente fuera de ella, entonces la enseñanza escolar no es funcional porque existe una discrepancia entre lo que se necesita y lo que se adquiere.

Visto de esta manera, se deben considerar algunos aspectos: 1. La enseñanza debe ser funcional, es decir que la lectura, la escritura, el hablar y la comprensión del lenguaje deben estar relacionadas con lo que los alumnos hacen y pueden comprender. 2. El aprendizaje es sincrético, es decir, que el aprendizaje de la lectura y de la escritura ocurre al mismo tiempo que se desarrollan el hablar y el comprender. 3. Lo que sí es fundamental que cuanto más lea el alumno más práctica tendrá en el conocimiento del sistema gráfico de su lengua y más fácil le será escribirla. 4. La motivación interna se basa en las relaciones que el alumno establece con su ambiente, es decir que cada alumno construye su propio significado de las cosas al encontrarse en situaciones funcionales. 5. La lectura y la escritura se aprende y se desarrolla tanto en la escuela como fuera de ella.

Por lo dicho anteriormente, estamos frente a un enfoque social de la alfabetización porque, en un sentido amplio, la alfabetización es un proceso que involucra como piensan y aprenden los integrantes de una sociedad y cómo la sociedad, se va transformando al operarse cambios en sus integrantes. Es decir que los resultados del desarrollo individual de los procesos de la lectura y la

[30] Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. 2008
[31] Guillermina Engelbrecht es profesora asociada de la Universidad de Nuevo México, Alburquerque, Estados Unidos.
[32] Guillermina Engelbrecht, Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 8, Nº 1.

escritura están condicionados por el contexto social que los enmarcan, y sólo podrán comprenderse en relación directa con ese contexto social.

La Recomendación para la elaboración de Diseños Curriculares, demandan que los IFD formen a sus alumnos impartiendo contenidos sobre el objeto de enseñanza y de las metodologías que deben implementar para su aprendizaje, además de conocer el recorrido histórico de teorías y métodos de la alfabetización, características de doble articulación de las lenguas alfabéticas, enfoques históricos y actuales y marcos de análisis que permitan dimensionar el valor social del alfabetismo, identificar problemas de analfabetismo, analfabetismo funcional, su correlación con la marginación social, métodos de alfabetización, conocimiento del estado actual de la alfabetización en la escuela, creación de ambientes alfabetizadores en las que los alumnos participen de situaciones de lectura y escritura, experimentación de distintos itinerarios de enseñanza, manejo de recursos alfabetizadores.

Alfabetización como puente que articula nivel inicial y primario: La articulación es una progresión y secuencia de los aprendizajes donde los nuevos conectarán con los ya obtenidos sin fragmentaciones.

Los logros obtenidos en el Nivel Inicial, serán los puntos de partida del Nivel Primario; para lograr la coherencia entre ambos niveles será necesario que los actores de los mismos mantengan una fluida comunicación para favorecer la puesta en común de los aprendizajes básicos en las áreas y la continuidad metodológica y de mayor integración.

La articulación se debe brindar desde distintos lugares: articulación institucional, articulación curricular, articulación de las prácticas docentes y articulación de actividades de docentes y alumnos de los dos niveles y se facilita si todos los diseños curriculares comparten aspectos pedagógicos, si se acuerdan enfoques didácticos comunes, si existe un proyecto común entre ambos niveles y si coinciden las teorías y metodologías pedagógico- didáctica entre los niveles, sostenidas desde una política educativa común documentada en ambos diseños curriculares y en prácticas institucionales y áulicas que los efectivicen.

Por ello, es que se debe presentar una propuesta pedagógica que efectivice acciones vinculadas entre ambos niveles. Se debe partir de los saberes previos de los alumnos y extender el estilo pedagógico del Nivel Inicial para hacerlo a la modalidad de trabajo del primer Ciclo del Nivel Primario.

Sería importante que las estrategias del lenguaje que utilizan los niños de Nivel inicial, sean estimuladas por los docentes del 1° grado.

Alfabetización de adultos. Florinda Castro[33] en su artículo *Lectoescritura en los adultos. El porqué de la alfabetización,* refiere que en los grupos de alfabetización se trabaja siempre con educandos mayores de 15 años. Estos tienen una serie de características que los diferencian de los niños, lo que hace que varíe el proceso de enseñanza- aprendizaje. A diferencia del niño, el adulto posee madurez física y mental, más capacidad lógica, poder de reflexión, más responsabilidades, se conoce más a sí mismo, conoce más sus capacidades, es más susceptible, trata de ocultar sus deficiencias, tiene experiencias y hábitos arraigados, participa concientemente en su realización y cuestiona lo que se le enseña, por eso Lucía Araya[34], afirma que los adultos, adquieren la destreza de la lectura con mayor rapidez que los niños y ha comprobado, a través de sus investigaciones, que las actividades de lectura y escritura no dependen exclusivamente una de la otra. Sostiene que las habilidades del adulto para comenzar el aprendizaje de la escritura son escasas y que los rasgos gráficos mejoran a través de la ejercitación.

La metodología que se escoja para alfabetizar a los adultos deberá tener en cuenta: 1). La relación con los objetivos: ya que la calidad de la letra reside en su legibilidad o ilegibilidad y esto suele entorpecer la comunicación de los adultos alfabetizados. 2). Tiempo que se utilizará en el proceso y esfuerzo exigido al educando: se deberán encontrar medios que abrevien el tiempo y ahorren esfuerzo. Una propuesta tiene que ver con el uso del tipo de letra a abordar: cursiva (demanda más esfuerzo y tiempo y requiere una destreza motora bastante alta) o script. 3). Calidad del producto obtenido, que debe centrarse, según propone la autora, en la utilidad como instrumento de comunicación y no en su condición de legibilidad. 4). La lectura y escritura deberán

33 Florinda Castro. *Lectoescritura en los adultos. El porqué de la alfabetización.* Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 9, Nº 2, p. 23-28

34 Lucía Araya V. *La enseñanza de la escritura en los adultos.* Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 2, Nº 3, p. 6-11

enseñarse en forma graduada, pero simultánea. 5). La ejercitación de la escritura se realizará sobre la base de las necesidades que plantean las situaciones concretas y la búsqueda de cómo satisfacerlas. 6). Buscar medios y técnicas que se adecuen a la función de la escritura en la actualidad

La enseñanza de la lengua en aulas rurales: la lengua como instrumento, siempre se da en contexto, es decir, en situaciones comunicativas determinadas, por lo tanto es así como se debe enseñar. Es decir, que se parte de las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad instaladas en el contexto escolar, adecuadas a las características de la comunicación en las situaciones de enseñanza en las aulas de plurigrado.

En el Documento de apoyo para la capacitación escuelas rurales 1º y 2º ciclo de la EPB se lee: "*En las aulas de plurigrado las prácticas significativas incluyen las comunicaciones efectivas entre los alumnos de diversos años de escolaridad. Ello fortalece la necesidad de plantear alternativas compartidas de trabajo*"[35]. Algunas de esas alternativas pueden ser: 1). Buscar contenidos que sean comunes a los ciclos que se agrupan, pero abordarlos desde niveles de complejidad creciente, es decir, complejizando según los años, con distintas actividades. 2). Utilizar un mismo recurso con los diferentes ciclos con los que se trabaja, pero para alcanzar distintas objetivos. 3). Seleccionar distintas estrategias para enseñar un mismo contenido. 4). Partir de situaciones concretas cotidianas para los alumnos, problematizándolas para avanzar en la construcción de conceptos significativos.

Un aspecto a tener en cuenta en el trabajo de plurigrado es el agrupamiento de los alumnos, que debe ser flexible. Trabajar con alumnos de diferentes ciclos permite agruparlos según sus posibilidades y en función de las diversas actividades que se proponen. Un modo de agrupamiento que permitirá organizar la tarea de modo de tener en cuenta las posibilidades reales de los alumnos, podría ser a partir de identificar en la clase a los alumnos * que no leen/escriben convencionalmente * iniciados en la lectura y escritura * que leen y escriben.

Las propuestas de enseñanza deben partir de las prácticas sociales de la lectura, escritura y oralidad e instalarlas en el aula adoptándolas a las situaciones de enseñanza.[36] No hay que perder de vista que es necesario adecuar los contenidos al contexto rural implicado, de esta manera se potenciará el desarrollo de actividades áulicas y actuará como facilitador de aprendizajes.

Josette Jolibert[37] habla de cambios para trabajar la lengua en contextos rurales:

- Cambios en la concepción del aprendizaje, es decir *"se aprende haciendo", visto como un proceso activo, inteligente, de resolución de problemas por parte del aprendiz; centrado en el alumno, interactivo y participativo, [...] a través de su acción de la interacción con sus compañeros, con su familia y su comunidad, con la ayuda del profesor* [38]
- Cambios en la concepción del lenguaje en general y del lenguaje escrito en particular En el lenguaje escrito, los textos están ligados a situaciones reales de la vida. Jolibert también propone el trabajo de los niños en grupos variados, compartiendo, confrontando, leyendo, investigando…Respecto de las actividades deberían distribuirse según los años, grados o ciclos, atendiendo a las particularidades de todos y cada uno de los grupos y deberían articularse las actividades de producción global con las de enseñanzas y aprendizaje de contenidos específicos.

Es importante favorecer las características del plurigrado en relación con:

- La interacción entre los alumnos, a fin de que los más pequeños puedan acceder – por su contacto con los mayores- a situaciones de enseñanza que faciliten sus esquemas de anticipación y los más grandes puedan tomar conciencia de sus conocimientos lingüísticos al compartir sus tareas con sus compañeros.
- La posibilidad de organizar grupos ampliados con niños de distintos años para la elaboración de actividades en común, a la vez que puede promover nuevos agrupamientos en función de las actividades y contenidos a enseñar y aprender.

[35] *Hacia una mejor calidad de la Educación Rural. Lengua*. Documento de apoyo para la capacitación escuelas rurales 1º y 2º ciclo de la EPB. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación.
[36] http://amrabuenosaires.blogspot.com/2008/03/ensear-en-plurigrado-un-desafo-diario.html
[37] Josette Jolibert en PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION en América Latina y el Caribe.
[38] Op cit.

Para lograr los propósitos se hace necesario proporcionarles: - un clima cálido, acogedor para sus experiencias propias, que le permita manifestar su cultura, su lenguaje; - situaciones de aprendizaje relacionadas con la vida real, que tengan sentido para ellos; - textos auténticos, de todos tipos, que sirvan para algo, que corresponda a la diversidad de sus deseos, necesidades y proyectos; - implementación en cada sala de clase de los primeros grados con una biblioteca de aula diversificada. A esto se agregarán, como materiales de lectura, los que surgen de la comunidad.

Se propone en este espacio el formato asignatura-taller, por cuanto los futuros docentes deben estar provistos de los conocimientos, modos de pensamientos y modelos teóricos que enmarcan la unidad curricular propuesta. Sirve para que puedan ejercitar análisis de problemas, investigar, interpretar, elaborar informes y monografías, y la propuesta de taller obedece a la necesidad de que puedan redactar actividades, estrategias, recursos, para diseñar planes, proyectos, acompañados siempre de la reflexión que se realiza a través del intercambio. La propuesta tiene que ver con el orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción, comprensión, interpretación entre otras.

2. Propósitos

La formación docente para la Educación Primaria en el área de Lengua y Literatura se propone que los futuros docentes:

- Avancen en la construcción de su rol profesional en tanto sujetos comprometidos, competentes, autónomos, críticos y reflexivos a cargo de la alfabetización inicial, la formación de lectores y escritores y el desarrollo de la oralidad en la escuela primaria.
- Dispongan de instrumentos para analizar la diversidad de contextos sociales, lingüísticos, culturales, escolares y que inciden en el aprendizaje y la enseñanza en el área y puedan tomar decisiones comprometidas con una oferta educativa de calidad para todos.
- Comprendan el proceso de alfabetización en toda su complejidad y profundidad y su incidencia en el éxito o fracaso escolar.
- Incorporen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de lectura y la escritura en el mundo contemporáneo.
- Conozcan y analicen distintos aportes teóricos en el campo de Psicología, la antropología, la historia de la enseñanza en el área, la Lingüística y la Literatura que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita.
- Adquieran las herramientas pedagógico-didácticas que les permitan planificar, identificar aprendizajes esperables, diseñar actividades, seleccionar recursos, prever estrategias didácticas adecuadas a distintos contextos (escuela urbana, rural, de niños y adultos, graduada y plurigraduada) y criterios de evaluación, coevaluación y acreditación pertinentes en cada caso.
- Incluyan entre las incumbencias de su rol profesional aspectos relativos a la interacción en el aula, las formas de agrupamiento de los alumnos, el rol docente, el vínculo con los otros miembros de la institución escolar, con las familias y la comunidad, entre otros factores de la práctica.

3. Contenidos Prioritarios:

Alfabetización inicial: Historia de la alfabetización. Teorías de la adquisición del lenguaje, perspectivas psicológicas. Métodos de alfabetización. Enfoques y marcos de análisis didácticos. Problemáticas del analfabetismo, analfabetismo funcional e iletrismo. Proceso de alfabetización. Estado actual de la alfabetización en la escuela.

Lengua escrita: características. Análisis de materiales. Estrategias de enseñanza. Reflexión metacognitiva. Los modelos de adquisición de la lengua escrita (conductismo y constructivismo). Procesos de adquisición de la lengua escrita. Metodologías para la adquisición de la lengua escrita. Interacción con las nuevas tecnologías de la información y los medios masivos de comunicación. Técnicas de producción de textos.

La oralidad: características. Estrategias para su aprendizaje. Procesos de adquisición de la lengua escrita. Propuestas didácticas para el desarrollo de la lengua oral en diferentes contextos

La lectura: su aprendizaje. Uso de la biblioteca. Interacción con las nuevas tecnologías de la información y los medios masivos de comunicación. Estrategias de aprendizaje.

Articulación: propuestas de articulación con el nivel inicial a través del juego. Propuestas de Juegos del lenguaje, actividades de la lengua oral, literatura tradicional, la dramatización, la

narración para nivel inicial y el primer año del nivel primario. Diseño de proyectos articuladores. Planificación de actividades y unidades didácticas que articulen ambos niveles.

4. Fuentes de Referencia

- LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. 1 2. teoría y práctica de la educación lingüística.* Papeles de Pedagogía. Paidós. 1999.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. *Enseñar lengua.* Grao. 2005.
- *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria.* Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación
- SERRANO, Joaquín – MARTÍNEZ, José Enrique. *Didáctica de la lengua y la literatura.* Práctica en educación 2. Oikos-tau. 1997.
- GONZÁLEZ, Silvia y IZE DE MORENO, Liliana. *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB.* Paidós educador. 1999.
- NAP. Nivel primario.
- KAUFMAN, Ana y otros. *Alfabetización de niños, construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria.* Biblioteca del Docente GCBA.
- *Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*.
- *PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION en América Latina y el Caribe*
- ASTASIO TOLEDO, J. A. Pérgamo*: método de alfabetización de personas adultas ciegas.* Ed. ONCE. 1993.
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. "*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño"*. Siglo XXI Editores .Sexta Edición, 1985.
- FERREIRO, Emilia. "*Proceso de Alfabetización. La Alfabetización en Proceso*" Centro Editor de América Latina, 1986.
- FERREIRO, Emilia "*El Proyecto Principal de Educación y la Alfabetización de Niños: Un análisis cualitativo." Consulta Técnica Regional preparatoria del Año Internacional de la Alfabetización.* "Páginas para el docente" Nº 17. Aique Grupo Editor. Bs. As. 1989.
- CUBERES, M. T. (comp.) DUHALDE, M.E; MANRIQUE, A. M. B. De; Stapich, E. "*Articulación entre Jardín y la EGB. La alfabetización expandida. Aportes a la educación inicial*." Aique. Bs. As. 1995.
- HARF, R. "*La articulación interniveles: un asunto institucional*" Separata revista Novedades educativas Nº 82. 1997
- AZZERBONI, D. (2005) *Articulación entre niveles. 0 a 5 La Educación en los Primeros Años*, Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- KAUFMAN, Ana, *Alfabetización Temprana…¿y después?. Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*, Santillana, Bs. As. 1998
- ALVARADO, M.: Paratexto (1994): UBA. Instituto de Lingüística.
- ALVARADO, M. (1995): *El Taller de Escritura*. Buenos Aires, Libros de/ Quirquincho.

CIENCIAS SOCIALES

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

La formación docente en Ciencias Sociales requiere de variadas estrategias para ingresar al conocimiento y de una propuesta que se sostenga en una importante coherencia interna, en función de los propósitos de la formación. De este modo, se podrá facilitar que los futuros profesores puedan tomar conciencia de sus propias matrices, de la insuficiencia de las mismas, para revisarlas y repensarlas a la luz de las nuevas aportaciones, que se aproximen al placer y al sentido del conocimiento social, que se vayan apropiando de las miradas que se proponen, jugándolas en su propio análisis de la vida social, y a partir de esto, en sus ensayos en la labor docente.

En primer lugar, es necesario no perder de vista que el docente necesita de una sólida formación en las disciplinas del conocimiento social, no como un especialista disciplinar, sino como marco referencial para construir sus contenidos de enseñanza. Esto implica reconocer que los contenidos de las Ciencias Sociales escolares no son una simplificación, sino un producto de una construcción didáctica del conocimiento disciplinar, en la medida que responden a las finalidades de la escuela, así se procura dar sentido y coherencia teórico metodológica aunque,

ahora, con el grado de especificidad y finalidades esenciales que corresponden tanto a la enseñanza de la Historia como de la Geografía. De esta manera, los alumnos del profesorado podrán reconocer los límites disciplinarios, pero concibiéndolos a modo de bordes y fronteras como permeables y comunicantes. Para esto, deberán reconocer los vínculos entre las distintas dimensiones de la realidad social para, de este modo, estar en las mejores condiciones de alcanzar la construcción de conocimientos más complejos, ricos y críticos.

Desde aquí, este espacio propone profundizar en el conocimiento social, focalizando la mirada en lo referente a la realidad social y en especial a los conceptos propios del campo geográfico y social, ya que los alumnos vienen construyendo conocimiento histórico desde el espacio de Historia Argentina y Latinoamericana.

Así, paulatinamente, irán cimentando los conceptos que estructuran el área y principalmente las disciplinas escolarizadas. Así también, les permitirá tomar posiciones argumentadas sobre una serie de cuestiones que son objeto de interés y preocupación, no sólo como estudiantes sino, principalmente, como ciudadanos capaces de transformar la realidad a través de acciones sustentadas en una reflexión sistemática crítica y permanente.

En este sentido, entendemos que las Ciencias Sociales posibilitan describir, explicar, comprender e interpretar la realidad como producto de la acción de sujetos sociales, o sea detenerse a mirar la complejidad de la trama socioterritorial a la luz de teorías sociales críticas, las que le permitirán avanzar en la construcción de categorías de análisis explicativas.

Los ejes propuestos abordan conceptos que deben ser comprendidos como naturales, culturales, espacio-temporales y producidos por determinados sujetos sociales por medio y como producto del trabajo humano, éste en su más amplio sentido. La propuesta de este espacio curricular promueve que el futuro docente interprete y comprenda la realidad social como una construcción de determinados sujetos sociales en determinados espacios y sociedades. Refiere, así también, a distintas realidades sociales, socio-históricas y geográficas que, a partir del trabajo y la cultura, siempre han sido el producto y el medio a partir de los cuales los sujetos han producido sus propias condiciones para la vida.

Para avanzar en las conceptualizaciones fundantes de esta unidad curricular hay que posicionarse en el estudio del *espacio geográfico* como uno de los conceptos que estructuran la realidad social[39] junto al tiempo histórico y los sujetos sociales.

La Geografía, como disciplina social, centra su interés, a partir de la década del 60, principalmente, en el hombre y sus problemas, redefiniendo así su naturaleza social. El espacio geográfico es reinterpretado y se lo concibe como un producto social; es decir, el que la sociedad crea, modifica, transforma.

El estudio de la Geografía, desde estos nuevos enfoques, posibilita así a los futuros docentes, la comprensión del conjunto de relaciones que se establecen en el proceso de construcción del espacio geográfico en el que están insertos, tanto a nivel local como mundial; y les ayuda a entender cómo y por qué sus acciones individuales o colectivas en relación a los valores humanos y a la naturaleza, tienen consecuencias tanto para sí como para la sociedad.

Desde una perspectiva crítica, el espacio se construye a partir del trabajo humano sobre la naturaleza; es decir, una naturaleza reelaborada en un proceso histórico, a partir del cual quedan en el territorio las huellas de las decisiones, sociales económica, política y tecnológica atravesada por las propias contradicciones y los conflictos de la sociedad. De esta forma, sociedad y naturaleza no pueden entenderse como entidades independientes, sino articulados permanentemente.

Los diferentes modos en la utilización del territorio significan una “valoración” distinta de la naturaleza; es decir que la relación sociedad-naturaleza juega de un modo particular. Así, las diversas combinaciones sobre el territorio de los elementos naturales e introducidos o construidos por la sociedad, dan como resultado determinadas *configuraciones territoriales*. Éstas, varían o cambian en cada momento histórico dada las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas. Por ello, las formas espaciales son el resultado de las relaciones de producción vigentes en la época en que fueron creadas. Esta complejidad nos habilita a utilizar determinadas herramientas que nos lleven a observar y buscar explicaciones de los elementos del pasado y del presente que le dan sentido al espacio geográfico.

[39] La entendemos a la misma como única, irrepetible, conflictiva, dinámica y compleja.

Es necesario, entonces, abordar el ambiente desde una concepción multidisciplinar, entendiendo que responde a la dinámica compleja de procesos de interacción que se producen entre factores naturales y sociales, dado que las acciones de la sociedad inciden sobre la dinámica de la naturaleza y los efectos espontáneos de la naturaleza, o los efectos ecológicos generados por las acciones de la sociedad, también inciden sobre la sociedad.

Para acceder sistemáticamente al campo de estudio, los contenidos propuestos contribuyen a comprender que en el transcurso de la vida social, los grupos humanos realizan un conjunto de actividades en estrecha vinculación con la naturaleza en búsqueda de satisfacer necesidades básicas a través del tiempo y sus variadas formas de organización social.

Para el desarrollo de las actividades económicas los hombres fueron organizando distintos modos de producción[40] a través del tiempo y simultáneamente fueron imprimiendo en el espacio particulares formas de distribución de los objetos. Estas particularidades son, en definitiva, las formas de organización espacial tal como son el espacio urbano y rural, entendidos como producto de la sociedad que existen como resultado de proyectos, deseos, luchas y trabajo de la misma.

En tanto, los modos de producción, determinan variadas relaciones sociales mediadas por el esfuerzo del trabajo para producir, distribuir, intercambiar y consumir los bienes y servicios, tratando de superar la insuficiencia de los medios tecnológicos y la disponibilidad de los elementos naturales.

De esta manera, abordar los modos de producción, requiere el establecimiento de relaciones entre factores de producción, el análisis de las formas sociales de organizarlos y distribuir el producto. Reconocer los modos de producción adoptados por las sociedades a través del tiempo, es lo que permitirá comprender la estructura social resultante.

El análisis de los procesos económicos ayuda a interpretar las complejas relaciones establecidas entre los diferentes grupos sociales y la naturaleza, recuperando a ésta como limitada e inestable fuente de recursos naturales (elementos naturales valorados y usados por la sociedad en un determinado contexto y momento histórico) y como escenario de los desequilibrios de la relación con la sociedad, con efectos tales como los variados problemas ambientales producidos a lo largo de la historia.

2. Propósitos :

- Reconocer las características de las Ciencias Sociales, en tanto objeto de estudio, a partir de identificar categorías de análisis y principios explicativos pertinentes, así como comprender la manera de formular preguntas, elaborar hipótesis y generar conocimiento en este campo.
- Explicar la configuración del territorio local, regional, nacional, latinoamericano y mundial a través del análisis de las dimensiones ambiental, social, económica y política y del establecimiento de relaciones fundamentadas entre tales dimensiones y entre los distintos espacios geográficos estudiados.
- Identificar los modos en que las sociedades han transformado la naturaleza y construido espacios urbanos y rurales, estableciendo conexiones entre los mismos, reconociendo los principales problemas ambientales y sus alternativas de solución.
- Distinguir y caracterizar la valoración de recursos en diferentes etapas del proceso regional, nacional y latinoamericano, así como las formas en que se organizan las sociedades actuales y pasadas para producir los bienes económicos y tecnológicos que utilizan.
- Caracterizar diferentes sujetos sociales, sus intencionalidades, intereses y conflictos, en la realidad social presente y pasada, considerando variables socioeconómicas y políticas que pautan las relaciones sociales, en articulación con otras dimensiones de la realidad social.
- Aportar una visión integradora para analizar las transformaciones del mundo contemporáneo desde la perspectiva de Argentina y América Latina.

3. Contenidos Prioritarios:

Las Ciencias Sociales como campo de conocimiento. Las características y la complejidad del conocimiento social. La naturaleza de los problemas del campo de las Ciencias Sociales. Objetividad-subjetividad. Neutralidad-valoración. Causalidad-multicausalidad. Configuración del campo de las Ciencias Sociales. Principales disciplinas que la conforman. El

[40] El modo de producción se encuentra vinculado a una forma de organización social basada en la convergencia de cierto tipo de tecnología y recursos económicos (fuerzas productivas) con instituciones legales y de control social (relaciones de producción). Las fuerzas de producción reflejan el desarrollo científico y tecnológico.

conocimiento de la realidad social como objeto de estudio. Dimensiones analíticas: económica, política, social y cultural. El tiempo y el espacio: dimensiones básicas de la realidad social. Conceptos relevantes de la realidad social; simultaneidad, secuenciación temporal, actores sociales, multiperspectividad, multicausalidad, interacción de diferentes escalas espaciales; interacción de diferentes escalas temporales; conflicto y consenso. El carácter social del conocimiento geográfico. Corrientes de pensamiento en Geografía. Sociedades, actores sociales, procesos y escalas. Discusiones pasadas y actuales en torno al concepto de región. Los conceptos de paisaje, Espacio social, territorio, ambiente y lugar; las escalas y sus alcances teórico-metodológicos. Nominación, descripción, localización versus complejidad, multicausalidad y aproximaciones cualitativas al conocimiento.

Geografías, sus procesos y manifestaciones en los lugares en que transcurre la vida cotidiana, en la Argentina, en América Latina y en el mundo. Centrado en el abordaje de las temáticas que configuran el área. En particular se abordarán contenidos propios del campo geográfico. Esta idea se continúa con la formación que los alumnos del profesorado vienen construyendo en el espacio de Historia Argentina y Latinoamericana del primer cuatrimestre.

La dimensión ambiental de los territorios. Las diferentes definiciones de "ambiente" y los múltiples discursos en torno a las problemáticas ambientales. La dinámica de la naturaleza y la naturaleza reconstruida por las sociedades para instalarse y producir. La relatividad del concepto de "recurso natural". La apropiación desigual de los recursos, el deterioro ambiental, las racionalidades tecnológicas y económicas en la producción. Las manifestaciones extremas de la naturaleza y los desastres "naturales": Riesgo y vulnerabilidad social, económica, política. La utopía del desarrollo sustentable para un mundo "global". Estados, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales y empresas como actores privilegiados frente a las problemáticas ambientales.

Cambios y permanencias en los espacios urbanos y rurales. Diferentes modos de concebir la creciente expansión de lo urbano sobre lo rural en el capitalismo global. Los procesos diferenciales de crecimiento de las ciudades en países ricos y pobres, el lugar de las posibilidades laborales y de los transportes y las comunicaciones en la conformación de grandes conjuntos urbanos. Movilidad, accesibilidad y competitividad. Las ciudades actuales como espacios fragmentados y articulados, reflejos y condición de las sociedades. Los movimientos sociales urbanos. Los mercados de la producción rural: productores y consumidores, el incremento de la producción, comercialización y transporte. Los procesos de cambio tecnológico y organizacional en las producciones rurales ligadas a los mercados mundiales. La concentración en la tenencia de la tierra. Los agentes involucrados: las grandes empresas biotecnológicas, los productores del sector primario de la economía, exportadoras-importadoras, empresas industriales, los estados nacionales, los trabajadores rurales. Las producciones tradicionales con mercados restringidos. El abandono de las producciones primarias tradicionales y su sustitución por las mismas u otras capital-intensivas. La crisis de los productores de subsistencia. Los movimientos sociales rurales.

Los estados y los territorios en el mundo global. La construcción histórica de los estados, algunos procesos recientes, el cambio en la concepción de frontera. Los estados y la conformación de bloques regionales con fines económicos o múltiples. Las organizaciones intergubernamentales, el alcance de sus debates, decisiones y acciones. Los conflictos entre estados en la actualidad. Los niveles del estado en Argentina: nacional, provincial y municipal. Sus atribuciones y ámbitos de decisión y actuación. Consensos y conflictos entre niveles de estado (por ejemplo, por la coparticipación, por posturas encontradas frente a un conflicto de nivel provincial o de nivel nacional). Los gobiernos locales, los proyectos, la atención de los ciudadanos, el procesamiento de los problemas locales. El mapa político de la Argentina a diferentes escalas. La sociedad civil. Estado y Nación.

Los migrantes en un mundo global. Diferentes enfoques para estudiar las migraciones: las causas estructurales y las motivaciones subjetivas y de grupo. Las corrientes migratorias en el mundo actual y los límites al movimiento de las personas. La búsqueda de mejores condiciones de vida y los lugares laborales, sociales de los migrantes y sus culturas. Alteridad, respeto y discriminación. Las cadenas migratorias y las relaciones horizontales y verticales en ellas. Las migraciones en y desde la Argentina en momentos contextualizados.

4. **Fuentes de Referencia:**

- AISEMBERG B. Y ALDEROQUI S. (Comps) (1997). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones.* Paidós Educador. Buenos Aires.

- ALDEROQUI S. Y PENCHANSKY, P. (2002): *Ciudad y Ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Ed. Piados. Buenos Aires.
- BAGÚ, Sergio, (1975) , *Tiempo, realidad social y conocimiento,* Siglo XXI, México.
- BERGER, P. Y LUCKMAN, T., (1984), *La construcción social de la realidad,* Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- BERTONCELLO, R. (2007); "Las migraciones, entre la sociedad y el territorio. Aportes para la geografía en la escuela." En FERNANDEZ
- CASO, V (coord.)*Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza.* Noveduc. Buenos Aires
- BLANCO, J. (2007); "Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico." En FERNANDEZ CASO y GUREVICH, R (coord) *Geografía. Nuevos temas, Nuevas Preguntas.*
- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN, (1996), *Diseño Curricular de E.G.B. 1 y 2,* Río Negro.
- FERNANDEZ CASO, V (coord.) (2007) *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza.* Noveduc. Buenos Aires
- GARCÍA CANCLINI, N., (1995) *Ideología, cultura y poder*. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995) *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización.* Editorial Grijalbo. México
- GIDDENS, A., (1991*), Sociología,* Alianza Editorial, Madrid.
- GIDDENS, A., (1997), *Las nuevas reglas del método sociológico.* Amorrortu, Buenos Aires.
- GRAVANO, A. (COMP.), (1995) "Hacia un marco teórico sobre el barrio". En *Miradas urbanas*. *Visiones barriales*, Ecoteca, Uruguay.
- GUREVICH, R. (1997) "Un desafío para la Geografía: explicar el mundo real", en AISENBERG Y ALDEROQUI (comps) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones.* Paidós. Buenos Aires.
- GUREVICH, R.; BLANCO, J Y OTROS (1997) *Notas sobre la enseñanza de una Geografía Renovada.* Editorial Aique, Buenos Aires
- GUREVICH, R. (2005) *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una Introducción a la enseñanza de la Geografía.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires
- HABERMAS, J (2002): *El futuro de la naturaleza humana*, Paidós, Barcelona.
- NATENZON, C. (1995) *Catástrofes naturales, Riesgos e incertidumbre.* Serie
- Documentos e Informes de Investigación Nro 197. FLACSO. Buenos Aires.
- OSZLAK; O. (1997) *La Formación del Estado Argentino. Orden, Progreso y organización nacional*. Editorial Planeta. Buenos Aires
- QUINTERO, Silvina (2007) "Territorio, gobierno y gestión: temas y conceptos de la nueva geografía política." En FERNANDEZ CASO y GUREVICH, R (coord) *Geografía. Nuevos temas, Nuevas Preguntas.*
- REBORATTI, Carlos (1999) *Ambiente y sociedad. Conceptos y Relaciones.* Ed. Ariel, Buenos Aires
- REBORATTI, Carlos (2007) " El Espacio Rural en América Latina: procesos, actores y territorios." En FERNANDEZ CASO y GUREVICH, R (coord) *Geografía. Nuevos temas, Nuevas Preguntas.*
- ROFMAN, Alejandro (1999) *Las Economías regionales a fines del siglo XX. Los Circuitos del Petróleo, del carbón y del azúcar.* Ariel. Buenos Aires
- SANTOS, Milton, (1996) *Metamorfosis del espacio habitado.* Oikos.Tau. España
- SANTOS, Milton, (1996) *De la Totalidad al lugar.* Oikos.Tau. España

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Formato Sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

El espacio aporta los sistemas teóricos para interpretar e intervenir desde la práctica en relación a las dimensiones del sujeto –constitución, desarrollo y aprendizaje- en las instituciones y el sistema educativo en general.

Introduce la problemática de la niñez, lo que implica ubicar la óptica con que la ciencia Psicológica aborda este concepto y lo entiende: como portador de distintos significados y modos

particulares en que otras ciencias han generado; y aceptar que no hay hecho ni fenómeno de la realidad capaz de ser capturado o explicado definitivamente, de una vez y para siempre desde ningún discurso teórico; sino que, cada fenómeno se significa siempre en espacios sociales-históricos y culturales desde donde el saber científico construye teoría o significaciones respecto de la infancia.

Al hablar de Sujeto se entiende que es hablar de significación, de un orden simbólico que preexiste a aquel y que le otorga un lugar. En este sentido las variables orgánicas del desarrollo no son más que condiciones de posibilidad que se entraman en el deseo, en los otros, quienes son, además, los mediadores del capital social y cultural.

Al hablar del otro, se habla de la introducción del sujeto en la sexualidad, de la que surge su posición subjetiva, como respuesta y como defensa. Es hablar de un proceso de sexuación como construcción de subjetividad, de historia, de significaciones y resignificaciones, en el marco de lo genérico, proceso representacional que, al igual que el anterior, es otra construcción, pero social.

En este marco, las teorías; sustentadas en diferentes principios epistemológicos, que se han ocupado del estudio de la infancia y de la adolescencia intentando, no sólo describir y explicar los cambios que se producen como consecuencia del desarrollo, como cambia la mente del niño y del adolescente; se constituyen en la base fundamental para comprenderlos como procesos de construcción sociohistórico y cultural, siempre abierto a lo nuevo.

Las perspectivas teóricas seleccionadas comparten la visión del desarrollo como cambios de tipo cualitativo, que se van integrando progresivamente. El modelo psicoanalítico, en su versión fundacional, ofrece la explicación del desarrollo socio-emocional y afectivo, ya que constituye el fundamento de las conceptualizaciones posteriores acerca de la constitución del sujeto y favorece el análisis del impacto de la realidad social en la construcción de la subjetividad.

El propósito de la sistematización teórica y metodológica, sobre todo sus núcleos problemáticos actuales y significativos, para la práctica escolar, son una herramienta de análisis de los procesos de constitución subjetiva desde múltiples perspectivas que, enriqueciendo la mirada exclusivamente psicoevolutiva sobre el alumno permiten contextualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en función de sus destinatarios.

2. Propósitos

- Presentar, para que conozcan y comprendan, los fundamentos teórico- epistemológicos de los principales modelos que abordan la problemática de la infancia y explican el desarrollo y el aprendizaje
- Promover el análisis y la reflexión critica acerca de los procesos de constitución subjetiva individual y grupal desde múltiples perspectivas, enriqueciendo la mirada exclusivamente psicoevolutiva.
- Facilitar las herramientas teórico - metodológicos para caracterizar al sujeto- alumno y comprender el papel de la educación y el impacto de la realidad social en la construcción de la subjetividad.
- Fomentar el respeto por la persona del niño, sujeto de derechos inalienables e intransferibles, articulador de la singularidad del deseo, portador de una historia a reconocer y valorar desde su diversidad, con derechos diferenciales de protección integral y adecuada a su momento personal y evolutivo.

3. Contenidos Prioritarios

La infancia: como construcción socio-histórica. Conceptualizaciones y representaciones de infancia. Del sujeto niño al sujeto alumno. La mirada psicológica y los procesos de constitución subjetiva. Perspectivas teóricas. El problema de la categoría de desarrollo. La matriz evolutiva. Dimensiones del desarrollo. La naturalización del desarrollo y la cuestión normativa.

La Teoría Psicogenética: el desarrollo cognitivo y la construcción de conocimientos. La inteligencia como adaptación y como construcción. Aspectos funcionales y estructurales del conocimiento. Periodos. La equilibración como factor del desarrollo Las operaciones lógicas como meta del desarrollo. La crítica a la noción de estadio. El desarrollo moral. El dibujo y el juego en los distintos momentos del desarrollo intelectual. El problema de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje. Perspectivas actuales del programa piagetiano.

La Teoría Socio-histórica y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. La aproximación histórico-cultural en la constitución del psiquismo. Las relaciones entre desarrollo y aprendizaje. La mediación y los cambios cualitativos del desarrollo. La Zona del Desarrollo

Próximo. Las relaciones entre lenguaje y pensamiento. El dibujo como precursor del lenguaje escrito. El juego en la ZDP

La Psicología Cognitiva. La recuperación del concepto de mente. El uso de las metáforas: la mente como ordenador y la mente como narratividad. La nueva concepción del desarrollo. El desarrollo por dominios específicos. El dominio psicológico: la teoría de la mente. El desarrollo como cambio conceptual: de las concepciones alternativas a las concepciones científicas. Los modelos del cambio conceptual. Las Emociones Básicas y la Inteligencia Emocional

La teoría Psicoanalítica. El desarrollo afectivo –emocional. La teoría psicoanalítica y el descubrimiento de lo inconsciente. La constitución de la subjetividad. La sexualidad en el Psicoanálisis. Características de la sexualidad infantil. Síndromes emocionales y trastornos de la conducta: comportamientos depresivos y agresivos. El desarrollo social. El aprendizaje de normas sociales e institucionales. Los valores y las actitudes. El grupo y los subgrupos. El compañerismo y la amistad. Las actitudes prosociales. Los nuevos sujetos y las nuevas formas de subjetividad. El adulto y el niño de estos territorios: la desocupación, el robo, adicciones, problemas escolares, hijos de desaparecidos etc.

Adolescencia: Modelos teóricos. La pubertad y los cambios corporales. Adolescencia y los procesos de duelos. La separación del otro y la asunción del deseo como posibilitante y como conflicto. El grupo de pares, los proyectos identificatorios. Adolescencia y familia. La dimensión subjetiva del proceso de aprendizaje.

4. Fuentes de Referencia

- BAQUERO, R. (1996): *Vigotsky y el aprendizaje escolar.* Bs.As.: Aique.
- BENDERSKY, B. (2004) *La teoría genética de Piaget.* Longseller, Buenos Aires.
- BIANCHI, A (1994). *Psicología Evolutiva de la Infancia.* Troquel. Bs. As.
- BOUZAS, P.(2004) *El constructivismo de Vigotsky.* Longseller, Buenos Aires.
- CARLI, S. (comp.) (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana, Buenos Aires.
- CARRETERO, M (1997) *Introducción a la psicología cognitiva.* Buenos Aires. Aique
- CARRETERO, M. (comp.) (1998) *Desarrollo y aprendizaje.* Buenos Aires Aique,
- CARRETERO, M. PALACIOS, J. MARCHESI, Á. (2000). *Psicología Evolutiva*. 3. Adolescencia, Madurez y Senectud. Alianza Editorial. España
- CASAS, F. (1998) *Infancia: perspectivas psicosociales. .* Paidós, Barcelona.
- CASTORINA J. A. (1997) "*El legado de Piaget para la educación: el desafío*" Rev. del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología- Año 2. Nº 3. U.B.A
- CASTORINA J. A. y otros (1996) *Piaget- Vigotski: contribuciones para replantear el debate.* Buenos Aires Paidos
- CASTORINA J. y otros (1988): *"Temas de Psicología y Epistemología Genética",* Ed. Tekné Bs. As.
- CASTORINA J.A. (1994) "*La teoría Psicogenética del aprendizaje y la práctica educativa": interrogantes y perspectivas"* Cuadernos de Pesquisa Nº 88 Fundacao Chagas, San Pablo.
- CASTORINA J.A. y otros:- (1989) "*Problemas en psicología genética*". Miño y Dávila. Buenos Aires
- CASTORINA, J.A. y PALOU, G. (1982). *Introducción a la lógica operatoria de Jean Piaget*. Barcelona: Paidós
- CHAPMAN M. (1988) "*Contextualizad y direccionalidad del desarrollo cognitivo*" Human Development 31. Traduc. Flavio Terigi
- COLL C. (1983) *Psicología genética y aprendizajes escolares.* Madrid. Siglo XXI
- COLL C., PALACIOS J y MARCHESI A. (comp.) (1990) *Desarrollo psicológico y educación* . Madrid. Alianza.
- COLOMBO, M. E. Y STAIEJKO, H. (2000) *La actividad mental.* Buenos Aires. Eudeba,
- DELVAL, J. (2001): *Descubrir el pensamiento de los niños*. Barcelona. Paidós,
- DELVAL, J: (2002) *El desarrollo humano.* Siglo XXI Madrid.Editores FERREIRO, E. (1999) *Vigencia de Piaget*., México. Siglo Veintiuno.
- FREUD, S. (1988) *Obras Completas* Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- FRIGERIO G.- DICKER G. (2003) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino*. En Rev. Ensayo y Experiencias Nº 50. Buenos Aires. Novedades Educativas.

- GARDNER H. HORNABER M. y Wake W. (2000) *Inteligencia. Múltiples perspectivas.* Buenos Aires Aique.
- GARDNER H. (1994) *Educación artística y desarrollo humano.* Barcelona.Paidós
- GIBERTI, E. (2006) *La Familia a pesar de Todo*. Edic. Noveduc. Bs As
- INHELER B. y PIAGET J (1996) *De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras formales.* Barcelona. Paidos.
- KAPLAN C. (2003) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires. Aique
- KAPLAN, K, SPIEGEL, A y otros: *Los sentidos de la Violencia en la Escuela; Un debate Necesario Previo a la Definición de Políticas y Acciones*.
- KARMILOFF SMITH, A. (1994) *"Más allá de la modularidad".* Alianza, Madrid.
- MARCHESI, A., PALACIOS, J. Y CARRETERO, M. (1978) *Psicología Evolutiva*. Tomo II. Alianza, Madrid.
- MARTI, E. (1998). *Piaget-Vigotsky: la génesis social del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- MOLL L. (ed) (1993) "*Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología Socio- Histórica en la educación.* Bs. As. Aique.
- MOLL, L. (comp.) (1993) "*Vigotsky y la Educación*". Aique, Buenos Aires.
- MONEREO C. (comp.) (1991) *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar.* Barcelona. Casals
- MORENO M. (1998) *Conocimiento y cambio. Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento. Barcelona. Paidós.*
- NEUFELD, M.R.-THISTED,J. (comp.)(2001) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultual en la escuela*. Buenos Aires. Eudeba.
- NEWMAN, D. GRIFFIN P y COLE M. (1991) La zona de construcción del conocimiento, trabajando por un cambio cognitivo en educación. Madrid. Morata.
- PIAGET , J. (1973)"*El Primer Año de Vida",* Aguilas, Madrid,
- PIAGET , J. (1986)"*Estudios de Epistemología Genética*", Paidós- Madrid
- PIAGET , J. "*Construcción de lo Real en el Niño*", Paidós- Madrid
- PIAGET J. (1965) "*El lenguaje y el pensamiento en el niño*" Paidós. Barcelona
- PIAGET J. y GARCIA, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Madrid -Emece
- PIAGET J.(1.969): "*Psicología de la inteligencia*",. Ed. Psique. Bs. As
- PIAGET, J (1981) *La teoría de Piaget*, en Infancia y aprendizaje, Monografías.
- PIAGET, J. "*De la Lógica del Niño a la Lógica del Adolescente*", Ed. Piadós
- PIAGET, J. (1926/1973). *Introducción: Los problemas y los métodos. La representación del mundo en el niño* Madrid: Morata
- PIAGET, J. (1971). *Biología y conocimiento*. México. Siglo XXI.
- PIAGET, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- PIAGET, J. (1971). *Psicología y epistemología*. Madrid: Emecé.
- PIAGET, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- PIAGET, J. (1978). "*La equilibración de las estructuras cognitivas*. México: Siglo XXI
- PIAGET, J. (1978). *Estudios sobre la contradicción*. México: Siglo XXI
- PIAGET, J. (1979). *Seis Estudios de Psicología.* Ensayo Seix Barral.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1970). *El desarrollo de las cantidades en el niño.* Barcelona: Nova Terra
- PIAGET, J. INHELER B. (1984) *Psicologia del niño.* Madrid. Morata.
- PIAGET, J: (1997) *Estudios de psicología genética* Barcelona. Emecé
- PUIG ROVIRA, J. (1995). *Construcción dialógica de la personalidad moral*. En: Revista Iberoamericana de Educación.
- QUIROGA, S. (1986): *Procesos de Aprendizaje en la Adolescencia*. 1° Congreso Nacional sobre aprendizaje. Bs. As.
- QUIROGA, S. (2004) *Del Goce Orgánico al hallazgo de objeto. La adolescencia fenómeno de multideterminación* Eudeba. Buenos Aires
- RABELLO DE CASTRO, L (org) (2001) *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. México. Lúmen,
- RIVIERE .A.(1987) *El sujeto de la psicología cognitiva.* Madrid. Alianza.
- RIVIÈRE, A. (1985) *La psicología de Vigotsky.* Aprendizaje Visor, Madrid.

- RODRIGO, M. J. y J. ARNAAY (1996 comps) La construcción del conocimiento escolar. Paidós. Barcelona
- SCHNOTZ, W., VOSNIADOU, S. Y CARRETERO, M. (2006) *Cambio conceptual y educación.* Bs. As. Aique.
- SHLEMENSON S. (1996) *El aprendizaje un encuentro de sentidos.* Buenos Aires, Kapeluz
- VILLANUEVA A:(2005) *¿Qué Violencia y Qué Escuela Muestran Los Medios?* Noveduc. Buenos Aires
- VUYK R. (1984) *Panorámica y critica de la Epistemología Genética de Piaget.* Madrid. Alianza.
- VYGOTSKI. L.S (1986) *Pensamiento y Lenguaje.* Buenos Aires. La Pléyade
- VYGOTSKI. L.S (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica, México.
- WERTSCH. J. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente.* Barcelona.

MATEMÁTICA

Formato Sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Esta unidad está dirigida a trabajar los contenidos matemáticos que los futuros docentes deberán enseñar en la escuela primaria con la intención de profundizar la reflexión sobre sus concepciones, su propia práctica matemática y cómo opera la didáctica en el aula del instituto, en tanto adultos participantes de una comunidad de aprendizaje específica.

El egresado del instituto no será profesor de Matemática exclusivamente, sino un maestro que enseña matemática, entre otras materias. Por lo tanto, la Matemática del instituto estará vinculada principalmente con los contenidos que el Diseño Curricular de Educación Primaria fija para este nivel. Muchos de estos contenidos han sido previamente estudiados por el alumno ingresante al instituto pero, en la generalidad de los casos, en forma de productos acabados de la comunidad matemática científica y con un enfoque aplicacionista. Y, por supuesto, sin haber reflexionado sobre ellos como objetos de enseñanza.

Esta realidad, plantea la necesidad de un tratamiento distinto de los mismos con la finalidad que los conceptos y procedimientos de la aritmética, la geometría, la medida y la estadística y las probabilidades sean resignificados e integrados en función de la tarea de enseñarlos.

El formador a cargo de la enseñanza de la Matemática en el instituto, ha de tener en cuenta las experiencias (no siempre positivas) y concepciones que los estudiantes traen sobre esta materia y su aprendizaje (pensada como difícil, sólo alcanzable por algunos, demasiado abstracta, de gran peso social, etc.), para crear un clima de estudio que les permita, partiendo de las posibilidades de cada uno, apreciar la disciplina y comprometerse con la resolución de problemas y el aprendizaje de los conocimientos necesarios para fundamentar su futura enseñanza. Tomando en cuenta el sentido común, la intuición, la observación, la aproximación empírica, la experimentación inductiva con que los estudiantes suelen aproximarse a los problemas matemáticos, el docente de instituto irá creando situaciones que busquen elevar el nivel de aprendizaje matemático de los mismos, mediante estrategias de reflexión, esquematización, generalización, prueba, rigor y simbolización. Procesos sobre los que los futuros docentes deberán reflexionar, reconocer y analizar para poder hacer lo mismo en sus propias aulas.

El estudiante de instituto debe llegar a poseer, respecto de los contenidos que debe enseñar:

- <u>comprensión conceptual</u>, poseyendo una captación integral y funcional de ideas matemáticas que incluya la comprensión de los conceptos, operaciones y relaciones matemáticas involucradas.
- <u>conocimiento y manejo fluido de procedimientos</u> y de cuándo y cómo usarlos flexible, precisa y apropiadamente.
- <u>capacidad estratégica</u> para formular, representar y resolver problemas matemáticos.
- <u>razonamiento adaptativo</u> para poder pensar lógicamente sobre las relaciones entre conceptos y situaciones, incluyendo procesos de reflexión, argumentación y justificación
- <u>comunicación clara</u>, utilizando vocabulario apropiado y las diversas formas de expresión y representación que admiten los contenidos matemáticos a enseñar.
- <u>disposición positiva</u> hacia la Matemática como valiosa, sensible y útil, valorando el esfuerzo continuado que implica su aprendizaje y reconociéndose aprendiz y a la vez como hacedor de matemática (Silver E., 2008).

En tanto, se “sostiene como tesis fundamental que las ideas que produce una ciencia están indisolublemente ligadas con la forma en que son producidas” (Informe General de la Comisión Nacional de Ciencias, agosto 2007, p. 11) la resolución de problemas y la generación de

preguntas toman un papel esencial, en las aulas de matemática de los institutos, para esta tarea de resignificación e integración de los contenidos a enseñar.

Desde el punto de vista del aprendizaje matemático de los futuros docentes, la resolución de problemas (en sentido amplio) se constituirá a la vez en motivación, objetivo, contenido de estudio y recurso didáctico. Con algunos problemas, tomados como paradigmáticos en cada eje de contenidos, interesará no sólo buscar soluciones desde la disciplina, sino también investigar dónde y cómo han surgido estos problemas, qué otros problemas les dieron origen o están vinculados a ellos, cómo evolucionaron sus soluciones, qué usos matemáticos poseen en la actualidad y cómo influyen las herramientas tecnológicas en sus soluciones.

Además de este análisis de problemas realizado por parte de los estudiantes, se realizará el análisis - dentro de la cátedra y sobre sus propias producciones- vinculado a la perspectiva didáctica que demandará su futura enseñanza: el estudio de los contextos en que se presentaron los problemas y cómo ellos operaron en la comprensión de los mismos, los conocimientos en que se apoyaron para resolverlos, los procesos de matematización logrados, los modelos y los niveles de generalización y formalización que admiten, los errores cometidos por los estudiantes, los tipos de obstáculos encontrados, las formas de prueba utilizadas (en especial la búsqueda de ejemplos, no ejemplos, contraejemplos y las formas de generalización y justificación de propiedades), su conexión con distintos contenidos curriculares, y hasta cómo se organizó la clase - desde el formador- para llevar a cabo la actividad, qué reglas sociales y matemáticas funcionaron en ella, etc. Aparecerá entonces, un vocabulario didáctico que será definido con precisión, aunque teniendo en cuenta que el encuadre teórico más completo corresponderá hacerse en la unidad Didáctica de la Matemática I.

El poner como objeto de análisis, la práctica matemática y didáctica que se desarrolla en el aula del instituto de formación, dará al estudiante la oportunidad de comprender la necesidad de coherencia entre lo que se hace y lo que se teoriza, y que el fenómeno de educar no admite una reproductividad directa y lineal de lo que sostienen los desarrollos teóricos, psicológicos, pedagógicos o didácticos.

En esta materia, el juego que involucre contenidos y estrategias relacionadas con la Matemática, deberá tener también un lugar especial. Respetando sus características de actividad (eminentemente social) generadora de diversión e incluso de placer, pero al mismo tiempo que requiere esfuerzo, rigor, concentración, memoria…, ellos serán pensados como una clase especial de problemas o como una fuente generadora de ellos (concepción que será llevada a las aulas del nivel). Sólo experimentando el juego por sí mismos, podrán comprender los futuros docentes el valor del mismo para conjeturar, argumentar, respetar reglas, calcular, variar estrategias, aplicar contenidos, etc. cómo utilizarlo para el aprendizaje matemático de sus alumnos.

Tampoco se descartarán otras formas de enseñanza de la Matemática utilizando otros métodos y recursos (exposiciones orales por parte del docente o de estudiantes, consulta y estudio independiente en base a textos, completamiento de fichas de trabajo dadas por el docente, búsqueda de materiales en páginas de Internet, uso de software especializado, etc.), que también serán motivo de análisis acerca de sus posibles fines, usos, ventajas y limitaciones en la enseñanza de la Matemática, ya que estas formas también deberán poder ser usadas por los futuros docentes en sus aulas.

Un papel primordial tendrán los procesos de institucionalización de los conocimientos matemáticos, en tanto poder distinguir los alcances de los conocimientos logrados por los estudiantes, qué posibilidades tienen de vincularlos con el saber académico instituido y discutir hasta donde llegar en el proceso de descontextualización y formalización o si es oportuno esperar, redirigiendo la enseñanza, con miras a que los futuros alumnos puedan hacerlo en sus aulas.

Es de capital importancia que el estudiante pase por el análisis de su propia práctica matemática y de cómo es la didáctica que vive en el aula del instituto, con su profesor y sus pares, contrastando con sus concepciones y experiencias anteriores, para poder evolucionar en ellas y posteriormente interpretar e implementar lo que considere valioso con sus propios alumnos.

Si bien la simbolización matemática no se la puede pensar como condición indispensable para la formalización, en tanto se comprueba que a través de expresiones coloquiales y modelizaciones más idiosincráticas los estudiantes manifiestan procesos de abstracción interesantes, es necesario reconocer que su ausencia obstaculiza la posibilidad de generalización, síntesis, no ambigüedad y precisión que caracteriza tanto el pensamiento como las

representaciones matemáticas. Esto debe ser discutido sobre las producciones de los estudiantes en función de su conveniencia, pertinencia y economía.

Los procesos de comprensión, esquematización y representación matemática en los estudiantes se tratarán en conjunción con los modos de razonamiento que esta disciplina conlleva. El futuro docente deberá egresar del instituto distinguiendo diferentes tipos de argumentaciones[41]: explicación, justificación, prueba y deducción y sus alcances.

Además, el futuro docente, debe tener la oportunidad de explorar y analizar vínculos entre los contenidos matemáticos que debe enseñar, tanto los de un mismo eje como los de ejes diferentes (aritmética, geometría, medida o probabilidades y estadística) y con contenidos de otras áreas de conocimiento. Si los problemas seleccionados (intra o extramatemáticos) son abiertos, permitiendo distintas estrategias y representaciones, esto surgirá naturalmente. En todos los casos posibles, y éste es un criterio importante a tener en cuenta, al momento de la selección de actividades, convendrá privilegiar aquellas que den lugar a varios abordajes: numérico, algebraico, gráfico, geométrico, lógico y coloquial.

La heterogeneidad cultural, social, de pensamiento, de actitudes, que se dé en las aulas de los institutos, deberá ser objeto de reflexión y búsqueda de alternativas, tanto por el formador como por los estudiantes, en pro de mejorar el aprendizaje de todos, reconociendo que ésto no es más que el reflejo de lo que los futuros docentes deberán afrontar en sus escuelas.

Un tratamiento especial ha de tener el uso de las TICs en las aulas de formación. Toca a los formadores hacer un esfuerzo para incorporarlas en su práctica (posiblemente con el apoyo del profesor del área), pues si los estudiantes no viven algunas experiencias con ellas y reconocen su potencialidad para la enseñanza de la Matemática, es improbable que la incorporen en su desempeño futuro.

Por supuesto, no se descarta la posibilidad de que los estudiantes conecten este trabajo con sus experiencias de aprendizaje matemático escolar, anteriores y actuales. Sin embargo, la tarea primordial estará dirigida a juzgar y profundizar su propio desempeño matemático y cómo mejorarlo, adquiriendo herramientas para poder analizar en el futuro, con mayor fundamentación al respecto, la práctica de docentes y alumnos en las escuelas del nivel.

2. Propósitos[42]

Que los estudiantes, futuros docentes:

- Amplíen y profundicen el conocimiento que tienen de la Matemática, desarrollando una práctica de resolución de problemas que les permita dar cuenta de su sentido, de su naturaleza y su método.
- Analicen las prácticas matemáticas que se vivan en la formación para compararlas con otras vividas y explicitar los modelos sobre la enseñanza y la Matemática que las orientan.
- Conozcan problemas que el conocimiento matemático intentó resolver en distintos momentos de producción y evolución histórica para vincularlo con la enseñanza.
- Resignifiquen sus conocimientos matemáticos en términos de objetos de enseñanza, estableciendo las características y las relaciones entre contenidos que se abordan en el nivel primario e inicial, analizando el sentido de su enseñanza en la escuela de hoy.

[41] De acuerdo con Balacheff (1987), entenderemos por argumentación cualquier discurso destinado a obtener el consentimiento del interlocutor sobre una afirmación; una explicación es una argumentación en que el consentimiento se busca a partir de la explicitación de la racionalidad de la afirmación, y no a través de otro tipo de argumentos como podrían ser los de autoridad, los afectivos o los de reputación. Las pruebas son explicaciones en que la explicitación de la veracidad de una aserción se realiza sobre la base de reglas o normas consensuadas por una comunidad determinada en un momento dado. En la comunidad matemática, estas normas obligan a plantear la presentación de una sucesión de enunciados, cada uno de los cuales puede ser una definición, un axioma, un teorema previo o un elemento derivado mediante reglas preestablecidas de los enunciados que le preceden. Una prueba así obtenida se denomina demostración.
Se entiende por justificación dar razones convincentes, testigos o documentos a favor de algo. Es una forma general de argumentación que no necesariamente coincide con una demostración en un sentido matemático. Por supuesto, las demostraciones correctas son consideradas como justificaciones acabadas en la comunidad matemática. (Citado en Johsua S y Dupin J.J,. 2005)

[42] Se adoptan los que figuran en las Recomendaciones del Área Matemática, INFD 2008

- Revisen crítica y constructivamente la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional.
- Desarrollen actitudes de responsabilidad, disciplina, constancia, cooperación y compromiso con la profesión docente.

3. Contenidos prioritarios

Contenidos matemáticos

Números y operaciones

Números Naturales. Funciones nominativa, ordinal y cardinal de los números naturales. Introducción axiomática y conjuntista. Formas de representación de los números naturales. La sucesión numérica oral y escrita. Sistema decimal de numeración. Evaluación histórica de los sistemas de numeración. Propiedades de distintos sistemas.

Operaciones con números naturales. Significado de las operaciones en distintos contextos de uso. Suma, resta, división, multiplicación, potenciación, radicación. Propiedades de cada operación.

Números racionales: Uso de fracciones, porcentajes, decimales en distintos contextos. Situaciones que involucren relaciones parte-todo, parte-parte, cociente de divisiones inexactas, razones entre cantidades, porcentajes. Distintas representaciones (áreas en distintas formas, puntos de una recta graduada, expresión decimal, como cociente indicado, etc.)

Expresiones decimales finitas, periódicas y no periódicas. Números racionales e irracionales. (Números reales). Densidad de los números racionales

Operaciones con números racionales no negativos expresados en forma fraccionaria y decimal. Suma, resta, multiplicación, división. Significado de las operaciones en distintos contextos de uso. Distintos modelos (barras simple y doble, plata, línea numérica simple y doble, tabla de razones, etc.) Propiedades de cada operación. Justificación de reglas de cálculo.

Números enteros: Usos en distintos contextos. Propiedades. Representación en la recta numérica. Comparación y orden. Operaciones con números enteros: suma, resta, multiplicación, división. Propiedades de cada operación.

Cálculo exacto y estimativo con números naturales, fracciones y decimales. Cálculo mental, escrito y con calculadora. Estrategias de aproximación. Margen de error. Órdenes de magnitud de los resultados.

Divisibilidad en el conjunto de los números naturales: división entera, múltiplo, divisor, máximo común divisor, mínimo común. Múltiplo, números primos, criterios de divisibilidad, congruencia numérica. Regularidades en secuencias (patrones numéricos). Leyes de formación: paridad, divisibilidad, números cuadrados y cubos, números amigos, capicúas, etc. Fórmulas para el término general del patrón.

Funciones. Proporcionalidad

Patrones, relaciones y funciones que modelizan situaciones matemáticas. Notación algebraica para representar variables y relaciones entre variables. Fórmulas. Razonamiento algebraico. Generalización.

Proporcionalidad. Situaciones usuales de la proporcionalidad (interés simple, escala, repartición proporcional, etc.). Variable, cambio y dependencia. Relaciones de proporcionalidad directa e inversa. Propiedades. Razón y proporción numéricas.

Geometría

Interrelación espacio físico y geometría. Habilidades geométricas. Pensamiento geométrico.

Relaciones espaciales de ubicación, orientación, delimitación y desplazamiento, el uso de sistemas de referencia y de relaciones de paralelismo y perpendicularidad. (Resolución de problemas en distintos tipos de espacios -micro, meso, macro y cosmo espacio).

Figuras de una, dos y tres dimensiones. Elementos. Propiedades. Relaciones de inclusión. Clasificación, definición. Condiciones necesarias y suficientes, definiciones equivalentes. Construcciones. Distintas formas de prueba. La prueba deductiva.

Tipos de transformaciones. Transformaciones topológicas, proyectivas, afines y métricas. Propiedades que las caracterizan. Aplicaciones de la congruencia (patrones, frisos, cubrimientos, etc.) y de la semejanza (ampliaciones, reducciones, perspectivas, etc.).

Uso de software para trabajar estos temas, como Cabri Geomètrè, Geogebra o Dr. Geo.

Medida

Magnitudes. Atributos cuali y cuantitativos de un objeto o fenómeno. Unidades fundamentales, múltiplos y submúltiplos de ellas. Unidades derivadas. Uso de instrumentos. Error en la medición. Causas. Concepto de precisión. Estimación de cantidades. Operaciones con cantidades

Perímetro de figuras.

Área. Equivalencia de figuras. Teorema de Pitágoras. Áreas de triángulos y cuadriláteros, círculos, polígonos y figuras compuestas. Distintas estrategias de cálculo. Fórmulas.

Volumen. Equivalencia de cuerpos. Volúmenes de distintos cuerpos. Distintas estrategias de cálculo. Fórmulas.

Relaciones entre perímetro-área -volumen.

Probabilidades y Estadística

Probabilidad. Fenómenos y experimentos aleatorios: imprevisibilidad y regularidad. Probabilidad experimental. Probabilidad teórica. Frecuencia y probabilidad de un suceso. Equiprobabilidad. Ley de Laplace. Sucesos incompatibles, contrarios e incluidos. Principio de la suma. Probabilidad de sucesos repetidos e independientes. Regla del producto. Noción de probabilidad condicionada.

Combinatoria: resolución de situaciones de conteo exhaustivo. Estrategias de recuento (uso de diagramas de Venn, diagramas de árbol, tablas, etc.). Su vinculación con la probabilidad y la estadística.

Estadística. Población. Muestras: representatividad.

Representación de datos estadísticos**:** escalas de medición. Tablas de frecuencias (absoluta, relativa y porcentual). Diagramas de líneas, barras. Circulares, histogramas. Idea de curva normal.

Parámetros estadísticos. Media, moda, mediana, significados y utilidad. Idea de desviación. La estadística en los medios. Los abusos en el uso de la estadística.

Números Naturales. Funciones nominativa, ordinal y cardinal de los números naturales. Introducción axiomática y conjuntista. Formas de representación de los números naturales. La sucesión numérica oral y escrita. Sistema decimal de numeración. Evaluación histórica de los sistemas de numeración. Propiedades de distintos sistemas.

Operaciones con números naturales. Significado de las operaciones en distintos contextos de uso. Suma, resta, división, multiplicación, potenciación, radicación. Propiedades de cada operación.

Números racionales: Uso de fracciones, porcentajes, decimales en distintos contextos. Situaciones que involucren relaciones parte-todo, parte-parte, cociente de divisiones inexactas, razones entre cantidades, porcentajes.

Patrones, relaciones y funciones que modelizan situaciones matemáticas. Notación algebraica para representar variables y relaciones entre variables. Fórmulas. Razonamiento algebraico. Generalización. Distintas representaciones (áreas en distintas formas, puntos de una recta graduada, expresión decimal, como cociente indicado, etc.) Expresiones decimales finitas, periódicas y no periódicas. Números racionales e irracionales. (Números reales). Densidad de los números racionales

Operaciones con números racionales no negativos expresados en forma fraccionaria y decimal. Suma, resta, multiplicación, división. Significado de las operaciones en distintos contextos de uso. Distintos modelos (barras simple y doble, plata, línea numérica simple y doble, tabla de razones, etc.) Propiedades de cada operación. Justificación de reglas de cálculo.

Números enteros: Usos en distintos contextos. Propiedades. Representación en la recta numérica. Comparación y orden. Operaciones con números enteros: suma, resta, multiplicación, división. Propiedades de cada operación.

Cálculo exacto y estimativo con números naturales, fracciones y decimales. Cálculo mental, escrito y con calculadora. Estrategias de aproximación. Margen de error. Órdenes de magnitud de los resultados.

Divisibilidad en el conjunto de los números naturales: división entera, múltiplo, divisor, máximo común divisor, mínimo común. Múltiplo, números primos, criterios de divisibilidad, congruencia numérica. Regularidades en secuencias (patrones numéricos). Leyes de formación: paridad, divisibilidad, números cuadrados y cubos, números amigos, capicúas, etc. Fórmulas para el término general del patrón.

Proporcionalidad. Situaciones usuales de la proporcionalidad (interés simple, escala, repartición proporcional, etc.). Variable, cambio y dependencia.

Parámetros estadísticos. Media, moda, mediana, significados y utilidad. Idea de desviación. La estadística en los medios. Los abusos en el uso de la estadística

Contenidos Transversales

Análisis epistemológico de las concepciones de estudiantes y profesores acerca de la matemática, su enseñanza y su aprendizaje, cómo operan y cómo pueden evolucionar.

El valor epistemológico y didáctico de la resolución de problemas como núcleo central de la práctica matemática y didáctica.

Análisis histórico-matemático acerca de determinados problemas vinculados a un determinado contenido o eje de contenidos**.**

- dónde y cómo han surgido estos problemas, qué otros problemas les dieron origen o están vinculados a ellos;
- cómo evolucionaron sus soluciones;
- qué usos matemáticos poseen en la actualidad;
- cómo influyen las herramientas tecnológicas en sus soluciones.

Análisis didáctico de problemas (dados en el aula de formación)

- tipos de problemas, (estructurados, abiertos, no rutinarios, etc.);
- el estudio de los contextos en que se presentan los problemas y cómo operan en la comprensión de los mismos;
- los conocimientos informales en que se apoya su solución;
- los recursos y modelos utilizados;
- la diversidad de procedimientos y estrategias que admiten;
- las variables didácticas posibles de manejar;
- los errores (anticipables o cometidos);
- los tipos de obstáculos que influyen en su resolución (encontrados o anticipados),
- los modelos y niveles de generalidad y formalización que admiten;
- las formas de prueba utilizadas;
- la conexión con otros contenidos curriculares;
- la organización de la clase (vivida u observada) para llevar a cabo la actividad;
- las reglas sociales y matemáticas que funcionaron en ella,
- las intervenciones docentes (propias y de otros) en función de las respuestas de los estudiantes;
- qué posibilidades de atención a la diversidad se dieron;
- la forma de institucionalización adoptada;
- la evaluación de la adecuación de la actividad propuesta;
- qué evaluar a través de los problemas seleccionados, etc.

Actitudes en la práctica matemática

- la **honestidad** en la presentación de resultados y uso de fuentes de información;
- **la curiosidad y la imaginación** como estímulos para la búsqueda y la producción de conocimientos. Debe ser capaz de "redescubrir" a cada paso lo que ya conoce y ser consciente de que siempre puede descubrirse más, no sólo en cuanto a nuevos conocimientos, sino también a nuevas aplicaciones, nuevas formas de interpretación, otras motivaciones. Debe comprometerse en una búsqueda constante, dentro de su propio conocimiento y desde la incorporación de nuevos conocimientos y recursos, para lograr una formación y transformación activas de aquello que quiere enseñar.
- **la apertura** a nuevas teorías y **el sano escepticismo** que exige evidencia comprobable o razones lógicas para su aprobación;
- **la comunicación clara y la aceptación de la crítica** acerca de sus trabajos como medios para mejorar el conocimiento científico con la rigurosidad que éste exige;
- **la amplitud para la discusión** de las ventajas y limitaciones del saber matemático, científico y tecnológico, en la historia y en la actualidad, el rol de los científicos en la sociedad, la toma de decisiones y la ética en la actividad científica;
- **la importancia de la cooperación y la toma de responsabilidades** de cada persona en su tarea diaria;
- **la disciplina, el esfuerzo y la constancia** como integrantes necesarios del quehacer matemático productivo.

4. Fuentes de Referencia

- BALACHEFF, N. (1987) *Procesos de prueba y situaciones de validación*. En *Educational Studies in Mathematics 18* (pp.147-176)

- CHEMELLO G., AGRASAR M. Y RODRÍGUEZ M. (2008): *Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares de Formación Docente* - Área Matemática. INFD. MECyT. Julio.
- SILVER E.(2008) *Conceptions of Mathematical Competence*. ICMI Study 15 8.DFG-NSF Conference US Panelist Papers. Page 27. Edward A. Silver University of Michigan).
- Johsua S y Dupin J.J. *Introducción a la didáctica de las ciencias y la matemática*. Ed. Colihue. 2005.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007): *Informe de la Comisión de Ciencias y Matemática*. Agosto.
- DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO PARA LA FORMACIÓN DDOCENTE DE EGB 1 Y 2. 1997
- DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE NIVEL INICIAL 1999.
- DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO E.G.B. 3. VERSIÓN PRELIMINAR PARA LA CONSULTA. 1999
- BRESSAN A (2006): *Concepciones de la matemática y bases epistemológicas curriculares*. Documento Curricular. Dirección de Nivel Superior. Consejo Provincial de Educación. Prov. de Neuquén.
- BRESSAN Ana: *"La evaluación en Matemática. Enfoques actuales*". Desarrollo Curricular EGB 1 y 2. Publicado por el Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Gestión Curricular. Prov. de Río Negro. 2001

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Formato Sugerido: Asignatura

1. **Fundamentación**

Son contenidos fundamentales, para abordar en esta unidad didáctica, en dónde se plantea el cómo enseñar a los alumnos y alumnas de los IFD, el desarrollo de las capacidades como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, los procesos metacognitivos de reflexión sobre los procesos de lectura y de escritura y la escucha.

Respecto de la enseñanza de la comprensión lectora, se puede mencionar la definición de algunos de los lingüistas que dicen que "leer es comprender, y que la lectura es un instrumento de aprendizaje" ya que leyendo los alumnos pueden aprender cualquiera de las disciplinas del ser humano, además ayuda a desarrollar infinitas microhabilidades. Por otra parte se hace necesario acercar la práctica escolar de la lectura a la práctica social, es decir que los alumnos lean estableciendo diferentes propósitos, con distintas modalidades, distintos tipos de textos. La lectura debe ser abordada como objeto de aprendizaje. Los alumnos, futuros docentes, deberán manejar contenidos referidos a la formación de lectores en la escuela, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación y los saberes que hacen a la comprensión lectora de los diferentes géneros discursivos a trabajar, y sus estrategias de enseñanza. Respecto de la enseñanza del placer de la lectura, Isabel Soler de Gallart[43] sostiene que los alumnos deben sentir que leer les permite ser más autónomos, que la lectura además de brindarnos información es un instrumento para el ocio, una herramienta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros. La enseñanza de la lectura no debe hacer que su aprendizaje signifique una carga, se le debe incorporar una dimensión lúdica, buscando un tiempo y espacio para leer sin otra finalidad que sentir el placer de leer.

En cuanto a la enseñanza de la escucha, la definición más aceptada es la que sostiene que "escuchar es comprender el mensaje" y para ello hay que poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente. Escuchar también significa el desarrollo de numerosas microhabilidades. Esta capacidad es la

[43] Isabel Soler de Gallart. *El placer de leer. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*. Año 16, Nº 3, p.25-30

menos trabajada en las aulas, en la actualidad, a pesar de que reviste la misma importancia que las otras capacidades.

Si se habla de la enseñanza de la expresión oral se observa que también es poco abordada en las clases de lengua. La vida actual exige un nivel de comunicación alto. La enseñanza de la oralidad debe ser trabajada desde una mirada de perfeccionamiento. Las estrategias a utilizar no deben desautorizar las variedades sociofamiliares de los alumnos y a la vez, deben enriquecer y ampliar los registros y usos hacia la oralidad secundaria. Se debe establecer una interacción entre la oralidad, lectura y escritura desarrollando y enriqueciendo las microhabilidades propias de esta capacidad.

Con respecto a la enseñanza de la expresión escrita, hay quienes dicen que sabe escribir quien es capaz de "comunicarse por escrito, produciendo textos que posean las propiedades de la textualidad" (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, infomatividad, situacionalidad, intertextualidad, adecuación). Las microhabilidades que se desarrollan son fundamentales para abordar la escritura como objeto de aprendizaje. Aquí también es importante integrar, interrelacionar las prácticas de escritura con las tecnologías de la información y la comunicación.

Respecto de la enseñanza de la gramática: según Carlos Lomas, corre el riesgo de convertirse en un saber inútil que aburre a los alumnos sino se lo aborda desde la reflexión de la lengua. Es importante organizar su enseñanza, no tanto en torno a los conceptos, como en torno a los saberes que permiten usar la lengua de una manera adecuada, esto favorecerá el control y el análisis de la comprensión y de la producción de los diferentes tipos de textos. Es decir, que la enseñanza de la gramática y la reflexión metalingüística es útil si no se convierte en un fin en sí misma.

En lo que se refiere a la enseñanza del contexto sociolingüístico: no hay que perder de vista que actualmente, en la mayoría de las provincias se hablan diversas lenguas, esto hace que los docentes deban proveerse de herramientas didácticas para abordar las variaciones lingüísticas que se puedan presentar en el aula. Es importante que los IFD impartan a sus alumnos conocimientos sobre los distintos tipos de bilingüismo y capaciten a los alumnos en la detección de los fenómenos de acallamiento lingüístico o diglosia para evitar la patologización de conductas lingüistas normales, conceptualización de la relación entre las variantes dialectales orales con el estándar escrito.

En cuanto a la enseñanza de la Literatura, Luis García Montero dice: *Nada hay más útil que la literatura, porque ella nos enseña a interpretar la ideología y nos convierte en seres libres al demostrarnos que todo puede ser creado y destruido […] que podemos transformar* la realidad *a nuestro gusto.*[44]

Daniel Cassany, en su obra *Enseñar la lengua,* sostiene que la competencia literaria no es una tarea exclusiva del área de Lengua y Literatura, sino del proceso completo de formación de la persona: el ambiente familiar y social van proporcionando al alumno diversas experiencias que formarán, en los mismos, capacidades de recepción y apreciación de los mensajes literarios.

En el contexto de los estudios generativistas sobre el lenguaje literario Bierwisch definió la competencia literaria como una capacidad que posibilita la producción de estructuras poéticas y la comprensión de sus efectos.

La lectura del texto literario, como la de cualquier otro tipo de texto, favorece la adquisición de muchas capacidades cognitivas como la de la previsión, formulación de inferencias, comparación, estructuración espacio-temporal, generalización, valoración, entre otras. De ahí la importancia de su abordaje, porque también permite la identificación con sistemas de valores y reconstrucción de ideologías. Es importante también, la cantidad de obras leídas. La adquisición de esta competencia se completa con el desarrollo de las habilidades de la expresión, con la ampliación de recursos estilísticos, como medio de expresión de vivencias y sentimientos.

Es decir, que el abordaje de la enseñanza de la Literatura propone la necesidad de comprender textos literarios variados, aprender cosas a través de la literatura, contribuir a la socialización y estructuración del mundo del alumno, fomentar su gusto por la lectura, configurar la personalidad literaria del mismo, impulsar su interés creativo.

Para concretar estos fundamentos resulta necesario *destacar el valor que los textos literarios tienen por sí mismos, alejándose de algunas prácticas tradicionales que los vinculan*

[44] Luis García Montero, *Confesiones poéticas;* Granada 1993 pág 144, en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras.* Vol II. Teoría y práctica de la educación lingüística. Carlos Lomas. Papeles de Pedagogía. Paidós. 1999.

obligadamente con contenidos de otras áreas o disciplinas [...]. [45]. También las recomendaciones plantean la necesidad de que los docentes dispongan de una base de contenidos provenientes de la teoría y del análisis literario. Los futuros docentes deberán contar con saberes acerca de las relaciones entre literatura y escuela, literatura y currículo, lengua y literatura, recursos y estrategias de formación de lectores, biblioteca, promoción de lectura talleres de lectura y escritura. Se deberá tener en claro el canon literario a utilizar según sea el nivel y la modalidad: primario, adulto, rural, especial. Es fundamental que los futuros docentes participen de talleres de lectura y escritura para que puedan afianzar los conocimientos acerca del mismo para luego poder aplicarlo con sus alumnos. Y por último, vincular la literatura con otras expresiones artísticas es primordial ya que la literatura es arte.

Respecto de los criterios para la selección de libros Elsa Carrillo Amado y Hebe Almeida de Gargiulo, en su artículo *El maestro frente al problema de la literatura infantil*[46], considera que se han de tener en cuenta los intereses de los niños según la edad. Así los niños de 6 y 7 años, difieren de sus gustos de los de 8 y 9 años y a su vez de los de 10 a 12 años.

Se propone en este espacio el formato asignatura-taller, por cuanto los futuros docentes deben estar provistos de los conocimientos, modos de pensamientos y modelos teóricos que enmarcan la unidad curricular propuesta. Sirve para que puedan ejercitar análisis de problemas, investigar, interpretar, elaborar informes y monografías, y la propuesta de taller obedece a la necesidad de que puedan redactar actividades, estrategias, recursos, para diseñar planes, proyectos, acompañados siempre de la reflexión que se realiza a través del intercambio. La propuesta tiene que ver con el orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción, comprensión, interpretación entre otras

2. Propósitos

Las recomendaciones para la elaboración de Diseños curriculares, para los Profesorados de Educación Primaria propone que *los futuros profesionales de la educación como sujetos culturales, mediadores y transmisores de cultura, puedan llevar a cabo algunas de las misiones centrales de la escuela como son garantizar el desarrollo de la lengua y el aprendizaje de la lectura y la escritura, además de transmitir saberes socialmente significativos vinculados con la literatura y la reflexión sobre la lengua, la normativa y los textos, todos ellos como factores de desarrollo personal, lingüístico, cultural y estético de los alumnos y las alumnas [...] la formación docente deberá desarrollar sus contenidos disciplinares y sus contenidos didácticos referidos a estrategias de enseñanza y gestión de la clase, así como las formas de evaluación adecuadas para ponderar logros y dificultades en cada caso y establecer criterios de acreditación.*

La formación docente para la Educación Primaria en el área de Lengua y Literatura se propone que los futuros docentes:

- Dispongan de instrumentos para analizar la diversidad de contextos sociales, lingüísticos, culturales, escolares y que inciden en el aprendizaje y la enseñanza en el área y puedan tomar decisiones comprometidas con una oferta educativa de calidad para todos.
- Incorporen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de lectura y la escritura en el mundo contemporáneo.
- Conozcan y analicen distintos aportes teóricos en el campo de Psicología, la antropología, la historia de la enseñanza en el área, la Lingüística y la Literatura que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita.
- Conozcan y analicen los nuevos marcos curriculares, los aportes de las disciplinas de referencia y la didáctica de la lengua y la literatura que les permitan tomar decisiones razonadas en cuanto a la selección y secuenciación de los contenidos en todos los ciclos de la escolaridad primaria.
- Adquieran las herramientas pedagógico-didácticas que les permitan planificar, identificar aprendizajes esperables, diseñar actividades, seleccionar recursos, prever estrategias didácticas adecuadas a distintos contextos (escuela urbana, rural, de niños y adultos, graduada y plurigraduada) y criterios de evaluación, coevaluación y acreditación pertinentes en cada caso.

[45] Recomendación para la elaboración de Diseños Curriculares.

[46] Elsa Carrillo Amado y Hebe Almeida de Gargiulo, en su artículo *El maestro frente al problema de la literatura infantil. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*. Año 1, Nº 3, p.15-18

- Incluyan entre las incumbencias de su rol profesional aspectos relativos a la interacción en el aula, las formas de agrupamiento de los alumnos, el rol docente, el vínculo con los otros miembros de la institución escolar, con las familias y la comunidad, entre otros factores de la práctica.

3. Contenidos Prioritarios

Enfoques de la enseñanza de la lengua y la literatura. Competencias lingüísticas, comunicativas y pragmáticas. Competencia literaria. Los NAP. La enseñanza de la escucha, la oralidad, la producción escrita, la comprensión lectora: Modelos y estrategias. La enseñanza a través del taller: pasos. Estrategias. Organización. Criterios didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la literatura y el análisis de los medios de comunicación social. Modelos y criterios para la evaluación lingüística, comunicativa y literaria. Observación y análisis de situaciones de enseñanza de lengua y Literatura. Planificación áulica.

4. Fuentes de Referencia

- CORVATTA, María Teresa. *Hablar, leer y escribir en la escuela. didáctica de la lengua y la literatura en la escuela media.* Cuadernos docentes de teoría y práctica. Ediciones Quipu. 1992.
- LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. 1 2. teoría y práctica de la educación lingüística.* Papeles de Pedagogía. Paidós. 1999.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. *Enseñar lengua.* Grao. 2005.
- *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria.* Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación
- SERRANO, Joaquín – MARTÍNEZ, José Enrique. *Didáctica de la lengua y la literatura.* Práctica en educación 2. Oikos-tau. 1997.
- GONZÁLEZ, Silvia y IZE DE MORENO, Liliana. *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB.* Paidós educador. 1999.
- NAP. Nivel primario.
- *Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*.
- *PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION en América Latina y el Caribe*
- CUBERES, M. T. (comp.) DUHALDE, M.E; MANRIQUE, A. M. B. De; Stapich, E. "*Articulación entre Jardín y la EGB. La alfabetización expandida. Aportes a la educación inicial*." Aique. Bs. As. 1995.
- HARF, R. "*La articulación interniveles: un asunto institucional*" Separata revista Novedades educativas Nº 82. 1997
- AZZERBONI, D. (2005) *Articulación entre niveles. 0 a 5 La Educación en los Primeros Años*, Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- ALVARADO, M.: Paratexto (1994): UBA. Instituto de Lingüística.
- VIRAMONTE DE AVALOS, Magdalena (1993): *La Nueva Lingüística en la Enseñanza Media*. Colihue.
- ALVARADO, M. (1995): *El Taller de Escritura*. Buenos Aires, Libros de/ Quirquincho.
- JOLIBERT; J. (1984): *Formar Niños Productores de Textos*. Hachette

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Formato: Taller

1. Fundamentación

Esta Unidad Curricular, como parte del campo de la Formación Específica para la Educación Primaria, pretende aportar fundamentos teóricos y metodológicos que resulten herramientas valiosas para problematizar y orientar la enseñanza de estos contenidos. La enseñanza de las Ciencias Sociales no es tarea fácil. Resulta necesario superar varias tensiones que hacen compleja la elaboración didáctica: lo epistemológico e ideológico que subyace en recortes y enfoques, el carácter abstracto y muchas veces impreciso de los conceptos que se elaboran y utilizan este campo, así como la amplia y renovada gama de contenidos que integran el área a partir de la incorporación de conceptos de otras disciplinas distintas a los abordajes de Geografía e Historia.

Una de las principales tareas de los futuros docentes será, pues, seleccionar contenidos en función de lo se quiere enseñar, delimitando los temas e identificando las múltiples interrelaciones que se establecen para enseñar unas Ciencias Sociales que abran horizontes, y permitan

comprender las acciones de hombres y mujeres en contextos sociales concretos, como paso necesario a la elaboración de actividades que permitan, a niños y niñas, vincularse desde distintas perspectivas con los objetos de enseñanza. Esto requiere, no sólo identificar los saberes y los problemas sino, ante todo, explicitar los supuestos que sustentan la elaboración de las propuestas de enseñanza. También implica reconocer que los contenidos de las Ciencias Sociales escolares resultan una construcción didáctica del conocimiento disciplinar, vinculadas centralmente con las finalidades de la escuela, y con una tarea de enseñanza destinada a alumnas y alumnos que en Patagonia, al igual que en el resto de nuestro país, presentan distintas características cognitivas, culturales, étnicas, y sociales. En tal sentido, los aportes de la Didáctica de las Ciencia Sociales intentan consolidar criterios para una interpretación adecuada de los sentidos y las lógicas que operan en las decisiones que toman los docentes en sus contextos específicos de actuación profesional.

Un punto de partida, es considerar cómo construyen los niños y niñas las nociones básicas sobre la realidad social y, en tal sentido, las investigaciones psicológicas sobre la construcción de las nociones sociales brindan un soporte imprescindible para cimentar los aprendizajes escolares.

Pero también, al mismo tiempo, la Didáctica de las Ciencias Sociales incluye una dimensión propositiva, procedimental y operativa tendiente a brindar herramientas para elaborar, desarrollar y evaluar la enseñanza, es decir incorpora saberes y prácticas sobre planificación, definición de objetivos, selección y organización de contenidos, estrategias de enseñanza y uso de variados recursos. En tal sentido, resulta importante enfatizar en los futuros docentes la sensibilidad y capacidad para atender grupos escolares heterogéneos con propuestas de enseñanza diversificadas.

Esta propuesta de Didáctica de Ciencias Sociales incluye, además, alguna consideración sobre el enfoque y trabajo escolar a desarrollar con las ***efemérides*****,** a fin de que no existan incongruencias entre el marco teórico-didáctico del área y los mensajes elaborados y puestos en circulación en estas celebraciones.

Plantear nuevos objetivos para la enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria, elaborar estrategias didácticas que favorezcan la construcción de contenidos, y traducirlos en nuevas prácticas que se muestren en los actos escolares, resulta vinculante con la necesidad de generar en los alumnos la conciencia de pertenencia a una nación que se concibe ahora desde una perspectiva abarcativa y pluralista, cimentada en una ciudadanía fundada en la ética y pensada como sujeto de derechos.

La propuesta de contenidos para este espacio curricular está estructurada en torno a tres ejes organizadores que otorgan sentido a conceptos y enunciados, desechando la mera nómina de temas fragmentados:

- El Primer Eje, analiza las características de los pensamientos infantiles sobre el mundo social como base para la construcción del conocimiento escolar en Ciencias Sociales.
- Un segundo Eje, alude a conceptos estructurantes del campo de las Ciencias Sociales, retomando aspectos sobre saberes de Historia y Geografía, enfatizando ahora aportes de Antropología, Sociología y Ciencia Política, que se complementarán posteriormente con los contenidos de la unidad curricular sobre *Formación Ética y Ciudadana*.
- Un tercer Eje -desagregado en dos núcleos-, centrado en el tratamiento de temáticas que abordan el proceso de enseñanza y aprendizaje y esencialmente en la producción didáctica en Ciencias Sociales.
- Por último, un cuarto Eje, propone examinar la finalidad y función de las efemérides en la escuela primaria argentina así como examinar alternativas de re significación.

2. Propósitos

- Explorar las preocupaciones centrales de la Didáctica de las Ciencias Sociales y sus aportes para la enseñanza del área, en tanto campo de conocimiento específico necesario para la formación docente.
- Consolidar conceptos estructurantes del campo de Ciencias Sociales desde una perspectiva crítica que supere la *naturalización* y *simplificación* de lo social, como base para seleccionar contenidos y diseñar propuestas de enseñanza en la escuela primaria.
- Reflexionar sobre los propósitos del área de Ciencias Sociales en la escuela primaria en diferentes momentos y en distintas sociedades, a fin de establecer relaciones entre los supuestos éticos-políticos y las propuestas definidas para el ámbito escolar.

- Identificar las principales dificultades del aprendizaje de las Ciencias Sociales en alumnos de la escolaridad primaria, para anticiparlas y atenderlas en cuanto a la forma y graduación de la tarea de enseñanza.
- Fomentar el análisis entre fundamentos y acciones didácticas para analizar componentes de distintas propuestas de enseñanza en Ciencias Sociales para la escuela primaria.
- Elaborar criterios para Formular propuestas de intervención didáctica que consideren las condiciones de apropiación de los contenidos del área en función de las posibilidades cognitivas, los Diseños curriculares jurisdiccionales y el contexto escolar.
- Promover la selección de diferentes estrategias de enseñanza, así como la construcción metodológica y el uso adecuado de recursos variados para la enseñanza de Ciencias Sociales, en las distintas etapas de la escuela primaria.
- Potenciar las posibilidades creativas y enriquecer la sensibilidad del futuro docente para que sea capaz de estimular el desarrollo de la fantasía y la imaginación, en tanto herramientas valiosas para el aprendizaje de Ciencias Sociales.
- Conocer las claves de lectura, la organización de contenidos y las orientaciones didácticas prevista para el Área de Ciencias Sociales en los documentos curriculares jurisdiccionales para la educación primaria.
- Ampliar la capacidad de los futuros docentes para elaborar proyectos de enseñanza del conocimiento social, adecuados a la diversidad y contextualizados en la realidad socio-institucional de una escuela situada.
- Analizar la construcción del sentido común social sobre el pasado concretado en actos escolares y museos.

3. Contenidos Prioritarios

Características del pensamiento infantil, percepción de la realidad social y construcción del conocimiento escolar en Ciencias Sociales: Los contenidos sociales y las ideas de los niños. Características del pensamiento infantil sobre los fenómenos sociales. La construcción de la noción de tiempo y de espacio. Del espacio matemático a las representaciones mentales del espacio. El desarrollo moral y el aprendizaje de normas. El conocimiento del mundo social: las nociones sociales, económicas y políticas. La causalidad y el pensamiento infantil. La construcción del conocimiento escolar y el empleo didáctico de las ideas de los alumnos: Importancia pedagógica del conocimiento e indagación de las ideas previas.

Conceptos estructurantes de la realidad social: Dimensión cultural: Cultura: concepto antropológico. Características de la Cultura. Aspectos del sistema sociocultural. Endoculturación, etnocentrismo, relativismo cultural. La aculturación como forma de cambio cultural. Aproximación al estudio de la cultura popular. Dimensión Social: La complejidad de la organización social. Relaciones sociales: factores materiales y simbólicos. Las desigualdades sociales. El conflicto en la sociedad desigual. Pobreza, marginalidad y exclusión social. Las instituciones sociales. Las configuraciones familiares. La cuestión de género. El lugar de la mujer en la sociedad argentina y latinoamericana. Dimensión Política: Poder y legalidad. La política como proyecto de sociedad. La construcción de la ciudadanía plena.

Construcción de la enseñanza en Ciencias Sociales:

a) Procesos de construcción de la enseñanza del mundo social en la escuela primaria: ¿Para qué enseñar Ciencias sociales? El saber didáctico, como saber complejo: implicancias disciplinares, pedagógicas, psicológicas. Didáctica de las Ciencias Sociales en la escuela primaria: desde las disciplinas a la tarea del aula. Los recortes de realidad social como categoría didáctica. La enseñanza de Ciencias Sociales en los primeros años de la escolaridad. El Área de Ciencias Sociales en el Diseño Curricular provincial. Claves de lectura e interpretación. Fundamentación, propuestas de contenidos y orientaciones didácticas.

b) Criterios de selección y la planificación de propuestas didácticas en Ciencias sociales: La planificación docente como hipótesis de trabajo. Los procesos organizadores en las prácticas de la enseñanza: programación de la enseñanza; contenidos, criterios de selección, organización, integración y secuenciación. Definición del alcance de contenidos (extensión y profundidad) en los distintos grados y ciclos de la escuela primaria. Las intencionalidades educativas: fin, objetivos, propósitos, expectativas de logro. Estrategias para la enseñanza. Las actividades: concepto, tipos de actividades y su relación con el contenido a ser enseñado. Secuencias de enseñanza: congruencia y pertinencia de las actividades, estrategias y recursos propuestos. El desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas en la construcción del conocimiento social. La importancia

de las narraciones y el desarrollo de la fantasía e imaginación. La organización del grupo y las tareas. La investigación de la práctica docente como estrategia metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Las efemérides en la vida escolar: Sentido y finalidad de las efemérides en la escuela primaria argentina: la construcción de relatos sobre los orígenes. La construcción de la idea nacional. Resignificación de evocaciones fundantes para consolidar una idea de pertenencia en una sociedad democrática y pluralista.

4. Fuentes de Referencia

- ALDEROQUI, S. (comp.) (1996) *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires, Paidós
- ALDEROQUI, S. Y P. PENCHANSKY (comp.) (2002) *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires Paidós.
- ASENCIO, M. Y POOL, E. (2002) *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el Patrimonio, los Museos y la Ciudad*, Buenos Aires, Aique.
- AUGUSTOWSKY, G. y otros (2008) *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*, Buenos Aires, Tinta Fresca.
- BENEJAM, P. Y D. QUINQUER (2000) "La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivolingüísticas". en Jorba, J. et al. *Hablar y escribir para aprender*, Madrid, UAB-Síntesis, Madrid
- CALVO, Silvia y otros (1998) *Retratos de familia en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- CARRETERO, M., A. ROSA Y GONZÁLEZ (comps.) (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva, Buenos Aires,* Paidós.
- CARRETERO, M. (2007) *Documentos de identidad: la construcción de la memoria Histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós.
- CASTORINA J. y LENZI, A. (comps.) (2000) *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*, Buenos Aires, Gedisa.
- CIBOTTI, E. (2003) *Una introducción a la enseñanza de la Historia Latinoamericana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- DE AMÉZOLA G. (1999) La quimera de lo cercano en *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* Boletín n. 4, Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Mérida –Venezuela.
- DELVAL, J., 1988) *La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza*», en F. Huarte (ed.), *Temas actuales de Psicopedagogía y Didáctica,* Madrid, Narcea.
- ---*Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*, Barcelona, Laia, 1982.
- EGAN, K.,(1994) *Fantasía e Investigación: su poder en la enseñanza,* Madrid, MEC, Morata.
- EGAN, K. (1999) *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje .Para los años intermedios de la escuela,* Buenos Aires, Amorrortu.
- FINOCHIO, S., *Enseñar Ciencias Sociales,* Buenos Aires, Troquel 1993
- GARCÍA BLANCO, A. (1994*) Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- GONZALEZ, J.F y otros (1999) *Como hacer unidades didácticas innovadoras.* Díada Editora. Sevilla.
- GONZALEZ, A. (2000) *Andamiajes para la enseñanza de la Historia,* Lugar Editorial, Buenos Aires.
- HARRIS, M. (1984) *"Introducción a la Antropología General* ", Alianza, Madrid,
- LUIS GÓMEZ A. (2000) *La enseñanza de la Historia, ayer y hoy*, Sevilla, Díada Editora.
- LIBEDINSKY, M. (2008) *Conflictos reales y escena de ficción. Estrategias didácticas de cine-debate en el aula*, Buenos Aires, Noveduc.
- LICERAS RUIZ, A. (1997) *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*, Grupo Editorial Universitario, Granada.
- LISCHETTI, M. (comp.) (1993) *Antropología,* Buenos Aires, EUDEBA.
- LITWIN, E. *De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza*
- http://www.educared.org.ar/congreso/edith_disertacion.asp
- McEWAN, H. Y EGAN, K. (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- MENDEZ, L. (2000) *Sociales Primero. La teoría va a la escuela, Buenos Aires,* Novedades Educativas.

- MOGLIA, P. (1995) *Significación y Sentido: La tarea de enseñar historia en la escuela*", Ed. Universidad de Buenos Aires, UBA XXI Programa UBA y los Profesores Secundarios, Bs. As. , 1995
- MONTEVERDE, J. E. (1986) *Cine, Historia y Enseñanza,* Barcelona, Laia.
- NEUFELD M.R.(comp..) (1999) *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela,* Buenos Aires, Eudeba .
- NUN, JOSÉ (1998) "La ciudadanía política no está asegurada si no se dan determinadas condiciones sociales". Entrevista de Hugo Quiroga y Osvaldo Iazzeta, En *Revista Estudios Sociales*. Nº 14. Año VIII. Primer Semestre.
- NUN, JOSÉ (2001*): Democracia, ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires
- PAGES, J., (1989) «*Aproximación a un curriculum sobre el tiempo histórico*», en Rodríguez Frutos (ed.), *Enseñar historia: nuevas propuestas,* Barcelona, Laia.
- PAGÈS, J. (2005) ("Formación cívica, educación política y enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia" en www.dewey.uab.es
- PAGÉS, JOAN (2007) *"¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria? ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y niñas y los y las jóvenes del pasado*?", en *Escuela de Historia*, año 6, vol. 1, Nº6. http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0602.htm
- PLUCKROSE, *H.,* (1993) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia,* Madrid, Morata/MEC.
- SABORIDO, J. (2002): *Sociedad, Estado, Nación: una aproximación conceptual, Buenos Aires,* Eudeba.
- RIEKEMBERG, M. (comp.) (1990), *Latinoamérica, enseñanza de la historia. Libros de texto y conciencia histórica,* Buenos Aires, Alianza Editorial/FLACSO/Georg Eckert Institut.
- ROMERO, L. A. (1996) : "*Política democrática y sociedad democrática. Una perspectiva histórica". Estudios Sociales.* Año VI, Nº 10. Primer semestre. Santa Fe.
- SCHUJMAN, G. y SIEDE, I. (2007) *Ciudadanía para armar: aportes para las formación ética y política*", Buenos Aires, Aiqué .
- TORRES BRAVO, Pablo (2001) *Enseñanza del Tiempo Histórico. Historia, Kairós y Cronos. Una unidad didáctica para el aula de ESO,* Madrid, Ediciones de la Torre.
- TREPAT, C. A (1998) *"El tiempo en la didáctica de las Ciencias Sociales*" en Trepat, C.- Comer, P. "*El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales"* Barcelona, Ice Grao.
- __ (1995) *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico,* Barcelona, ICE/Ed. Grao.
- VILLA, A. Y ZENOBI, V. (2005) *Las Ciencias Sociales y su lugar en la escuela de hoy.* Buenos Aires, Santillana.
- ZAVALA, A. (1998) *La práctica educativa .Cómo enseñar", Barcelona, Graó.* ZELMANOVICH, P. (1996): Efemérides. *Entre el mito y la historia* Editorial Paidós. Buenos Aires.

CIENCIAS NATURALES

Formato: Asignatura / Taller / Seminario[47]

1. Fundamentos

Las disciplinas constituyen una fuente ineludible de saberes, ya que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, valores y destrezas. Por ello, resulta necesario garantizar una formación profunda ligada a los contenidos que integran el currículo del nivel para el que se forma, sobre los aspectos que hacen a la estructura disciplinar del área donde confluyen los aportes de la Biología, la Física, la Química, las Ciencias de la Tierra y la Astronomía, dotando a los estudiantes de estrategias y categorías de pensamiento que permitan seguir aprendiendo y abordar cuestiones más allá de la formación inicial. Esta formación requiere la inclusión de aspectos históricos del contexto de producción del conocimiento y la reflexión sobre ciertos aspectos epistemológicos que permitan dar cuenta de los objetos de estudio, del tipo de conocimiento producido en una disciplina y de los métodos y criterios para su producción y validación.

[47] Se propone el empleo de formatos diferenciados, en una secuencia que intercala talleres, seminarios y trabajos de campo en las instancias que se consideren, pueden acompañar mejor la construcción de los conocimientos científicos.

De allí se desprende la necesidad de incluir la Historia y la Filosofía de las ciencias en la enseñanza de las ciencias y por ende el enfoque Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS), que humaniza los temas científicos, haciéndolos menos abstractos y más interesantes ya que presenta la naturaleza integrada e interdependiente de los asuntos humanos, establecer conexiones intra e interdisciplinarias, en un proceso de constante investigación con estrecha relación teoría práctica.

2. Propósitos

Durante la formación en el área Ciencias Naturales, y relacionados con los ejes de este marco para la Formación Docente, los alumnos deberán tener oportunidades para:

- Manifestar, desarrollar, complejizar y enriquecer las concepciones de ciencia que subyacen en sus matrices formativas referidas a las Ciencias Naturales.
- Afianzar vínculos de solidaridad y de cooperación con otros como miembro de una sociedad democrática y de acuerdo con los principios de convivencia comunitaria.
- Respetar la vida en todas sus manifestaciones y participar crítica y responsablemente en la defensa de los derechos humanos, los deberes del ciudadano y en el mejoramiento de la calidad de vida, colaborando en cuidado de la salud personal y comunitaria, la protección y mejoramiento del ambiente biofísico y del patrimonio cultural.
- Trabajar y valorar de manera integrada con otras áreas temáticas referidas a la educación ambiental, la educación para la salud y la educación sexual.

3. Contenidos Prioritarios

Los contenidos prioritarios de esta unidad curricular se encuentran organizados en torno a los siguientes ejes:[48]

Las ciencias naturales y las concepciones de ciencia. Las concepciones de ciencia. Concepción actual de ciencia Las ciencias naturales como área. Disciplinas que integran el área .Los conceptos estructurantes del área. Las metaciencias y las ciencias naturales. Para qué enseñar ciencias naturales en el nivel inicial

Las características, interacciones, diversidad y cambios en los seres vivos. Niveles de organización de los seres vivos. Relación estructura-función Adaptaciones. Características de los seres vivos. Reinos. Clasificación. Teorías de la evolución. Constituyentes químicos de los seres vivos: Bioelementos y Biomolèculas. (Agua, glúcidos, lípidos, proteínas y ácidos nucleicos).Los seres vivos como sistemas abiertos. Intercambios de materia, energía e información con el medio .Homeostasis. Reproducción. Leyes de la herencia, genética y variabilidad de las poblaciones. El organismo humano: intercambios de materia, energía e información con el medio en los sistemas de órganos: digestivo, circulatorio respiratorio, excretor, urinario, nervioso, osteoartromuscular, reproductor femenino y masculino. Ecosistemas. Concepto .Clasificación. Relaciones biotopo-biocenosis. Ciclo de la materia y flujo de la energía. Relaciones tróficas en las poblaciones y comunidades

La materia, su estructura, interacción y relación con las propiedades de los materiales. La materia: propiedades intensivas y extensivas. Estados de la materia: características. Partículas elementales: átomos, moléculas e iones. Enlaces químicos y su relación con las propiedades de las sustancias. Los materiales: origen y utilización. Sustancias puras, simples y compuestas. Sistemas materiales. Mezclas y soluciones. Métodos de separación y fraccionamiento de fase. Las reacciones químicas. Conservación de la materia y la energía. Concepto de pH. Acidez y alcalinidad. Escalas.

La Tierra y el universo, sus cambios interacciones y fenómenos. El universo y el sistema solar, interacciones entre sus componentes (planetas, estrellas, galaxias). Movimientos reales y aparentes de los astros. Fenómenos asociados: mareas, eclipses, estaciones, sucesiones día y noche, fases lunares. Las Tierra y sus subsistemas. Geosfera. Hidrósfera. Atmósfera, Biosfera. El clima terrestre. Principales geoformas. El suelo: tipos y componentes. Procesos geodinámicos internos y externos. El tiempo geológico y el desarrollo de vida en nuestro planeta. Los fósiles en la Patagonia.

[48] Es importante destacar que la separación en ejes que, en algunos casos, orientan hacia las disciplinas científicas no debe considerarse como un obstáculo que posibilite el desarrollo de unidades que integren contenidos de diferentes ejes de las unidades curriculares.

Las interacciones, el desarrollo y el origen de los fenómenos físicos. La energía: fuentes, formas, propagación y transformaciones. Implicaciones CTS del empleo de los recursos energéticos. Ondas: Luz y sonido. Propagación. Reflexión, refracción y difracción. Calor y temperatura: Termometría. Escalas. Transferencia: conducción, convección y radiación. Efectos del calor en los materiales. Sistemas de fuerzas. Determinación de la posición, velocidad y aceleración de un móvil. Efectos de la electricidad y magnetismo: relación con las propiedades de la materia y el funcionamiento de los aparatos en la vida cotidiana. Imanes artificiales y naturales. La Tierra como imán. Imantación.

El ambiente y la salud de los seres humanos. Principios de la educación ambiental. El desarrollo sustentable .Relaciones CTS. Consecuencias de las actividades antrópicas: Contaminación, pérdida de la biodiversidad, cambio climático, la crisis ambiental y enfermedades de los seres humanos.

Dada la complejidad del área y la necesidad de determinar el alcance de los contenidos, resultan de gran importancia en este sentido, la especificación de las ideas básicas a construir de cada eje, las cuales se explicitan acompañando los contenidos, en el anexo situado al final del documento.

4. Fuentes de Referencia

- ARDÙRIZ- BRAVO, A.,(2005),*Una introducción a la naturaleza de la ciencia*, Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- CHALMERS, A., *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?,* Siglo XXI Editores.
- CLARKE, J. S., (1985), *Química*, Ed. Pirámide.
- CURTIS, H. SUE BARNES, (1994), *Biología*, Ed. Panamericana.
- CURTO DE CASAS Y OTROS, (1992), *Ambiente y salud en La Argentina ambiental*. Naturaleza y Sociedad.
- CHANG, R., (1997), *Química (*Cuarta edición), Ed. Mc Graw Hill.
- GETTYS, E. Y OTROS, (1993), *Física clásica y moderna*, Ed. Mc Graw Hill.
- GIANCOLI, D., (1988)*, Física general*, Ed. Prentice Hall.
- HEWITT, P., (1992), *Física conceptual*, Ed. Addison Wesley.
- MARGALEF, R., 1980, *Ecología*, Ed. Omega, Barcelona.
- ODUM, E., (1984), *Ecología*, Interamericana, México.
- RESNICK Y HOLLIDAY, (1980), *Física*, CECSA, México.
- TIPLER, P. (1995), *Física*, Ed. Reverté, S.A.
- VILLE, C., (1990), *Biología*, Ed. Mc Graw s Hill.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Formato sugerido: Taller-Seminario

1. Fundamentación

La Educación Sexualidad Integral está enmarcada dentro de los principios éticos, existen tratados nacionales e internacionales, leyes, decretos, ordenanzas que la sustentan; es fundamental desde la educación, su conocimiento ya que constituyen herramientas para defender los derechos humanos, para desarrollar políticas públicas que amparen prioritariamente a los/las niños y niñas. La inclusión sistemática de la educación sexual exige que se encuadre en un marco formativo que haga explícito el respeto por los derechos humanos, y desde ese marco se brinde tanto información como escenarios formativos para los niños, niñas y adolescentes.

Entender que la sexualidad abarca "aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos" implica considerarla como una las dimensiones constitutivas de la persona, presente de diferentes maneras, y relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida. Los distintos sectores y actores sociales hablamos de sexualidad y realizamos acciones de educación sexual en la escuela. Sin embargo, aun refiriéndonos al mismo tema y en el mismo ámbito, todos entendemos a la ESI de diversos modos y generalmente cada uno de los distintos sectores y actores nos ocupamos de algunas dimensiones de la educación sexual, pero no realizamos una educación sexual integral que contemple el abordaje de sus múltiples dimensiones.

La escuela desarrolla su función en el delicado equilibrio entre el respeto por las diferencias y la responsabilidad de igualar oportunidades, trabajando en pos de la restitución de derechos vulnerados y la promoción del desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Más allá de las recurrencias evolutivas, las diferencias de todo tipo (etnia, clase social, ámbito rural o urbano,

creencias particulares, etc.) hacen que cada grupo de niños o jóvenes transite su crecimiento y constituya su experiencia de maneras muy diferentes. Admitir este plural supone una responsabilidad para los educadores.

Desde esta perspectiva, los aprendizajes impulsados deberán propender al desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, ofreciendo conocimientos significativos y pertinentes a cada etapa evolutiva, ayudando a los alumnos y alumnas a comprender su crecimiento, y los cambios, necesidades y problemáticas que ese crecimiento conlleva.

De esta manera, la escuela desde una propuesta pedagógica integral contribuye a la construcción de ciudadanía, también cuando es capaz de respetar las necesidades de los niños y niñas en las distintas etapas de su desarrollo.

2. Propósitos

- Incluir la Educación Sexual Integral dentro de propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas, promoviendo actitudes de responsabilidad y respeto ante la sexualidad.
- Brindar contenidos conceptuales y metodológicos que permitan ampliar los saberes y competencias de los alumnos/as en el abordaje de esta temática.
- Facilitar una aproximación al conocimiento de las condiciones sociales, culturales y políticas de construcción de subjetividades.
- Resignificar el lugar de la escuela en el trabajo en prevención y promoción de la salud, y en la construcción de subjetividad y sujetos sexuados, ofreciendo herramientas y recursos que permitan facilitar la implementación de la educación sexual en el aula y en la escuela.
- Conocer el marco legal vinculado a la sexualidad; y reflexionar sobre el enfoque de derecho en la práctica cotidiana de la escuela.

3. Contenidos prioritarios

EJE: SEXUALIDAD Y EDUCACIÓN SEXUAL: Historia del conocimiento sexual: Visión ideológica de la historia de la sexualidad humana. Etapas e hitos y las teorías seminales. La sexualidad como concepto complejo: dimensiones: biológica, psicológica, jurídica, ético-política. La Multidimensionalidad: su ingerencia en la construcción de subjetividad. La sexualidad como construcción histórica y social: Su complejización a partir de nuevos conceptos que interpelan a paradigmas históricos y dominantes (Biomédico, Moral). Educación sexual: Conceptos. Educación informal. Educación formal e integral. El rol docente y el rol de la escuela en la prevención y promoción de la salud y la construcción de sujetos sexuados.

EJE: SEXUALIDAD Y CUIDADO DEL CUERPO: Sexualidad sana y Conductas saludables. Teorías. El concepto de la OMS. Ampliaciones. Conceptos de salud, calidad de vida y prevención. El desarrollo de la salud sexual y la prevención de riesgos. Las representaciones sociales y su vinculación con la prevención y promoción de la salud. Concepto de vulnerabilidad y su relación con la prevención. Salud reproductiva y procreación responsable: Los derechos sexuales y reproductivos. Salud reproductiva. Reproducción humana, ciclo menstrual, fecundación, embarazo, parto, fertilidad y esterilidad. La construcción social de la maternidad. El embarazo no deseado. Aborto: tipos. Métodos anticonceptivos: Evaluación, seguridad, uso adecuado. Métodos tradicionales y nuevos. Anticoncepción hormonal de emergencia. Métodos quirúrgicos. Técnicas de reproducción asistida. Infecciones de Transmisión Sexual: Tipos, características. Endemia de VIH/SIDA: situación local, nacional y mundial. Derechos Humanos y la relación con el VIH/SIDA. Característica sociodemográfica de la provincia.

EJE: LAS MATRICES SOCIALES, POLÍTICAS Y CULTURALES DE LA SUBJETIVIDAD: Género: Historia y etapas. Teorías y conceptos de género. Perspectiva de género. Identidad genética. Rol sexual. Identidad sexual. Orientación e identidad de género. Comportamiento sexual. Modelos culturales dominantes e incipientes. Noviazgos. Modelos de matrimonios. La construcción de los derechos y las responsabilidades: Introducción al marco legal relacionado con la Educación sexual integral. El/la niño/a como sujeto de derecho. Derechos vinculados a la educación sexual. El enfoque de ganancia. El enfoque de derecho desde la práctica cotidiana de la escuela.

EJE: NORMAS JURIDICAS QUE SUSTENTAN LA EDUCACIÓN SEXUAL: Normas Jurídicas: Propósito. Constitución Nacional Art. 19, 33 y 75. Ley Nacional de Educación (26.206). Ley Nacional de Educación Sexual Integral Nº26.150. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ley de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (23.849). Ley Nacional de Protección Integral a la niña, niño y adolescente (26.061). Ley Nacional de Salud Sexual y

Procreación Responsable (25.673). Ley Provincial Nº 509 Salud Sexual y Reproductiva. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Ley de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (23.179). La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la violencia contra la Mujer (Ley Nº24.632). Ley Nacional Nº 23.592: Antidiscriminatoria

4. Fuentes de Referencia:

- F. BARRAGAN y C. BREDY. *Niñas, niños maestros, maestras: una propuesta de educación sexual*. Ed. DIADA.
- MORGADE G. *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela.* Novedades Educativas 2006
- FERNÁNDEZ A. *La invención de la niña*. Buenos Aires: UNICEF Argentina;1994.
- FAUR E. *¿Escrito en el cuerpo? Género y derechos humanos en la adolescencia*. En: Checa S comp. Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia. Buenos Aires: Paidós; 2003.
- FRIDMAN C. *Educación sexual: política, cultura e ideologías*. En: Revista Novedades Educativas. Año 15 (150). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico; 2003.
- GRECO MB, Ramos G. *Análisis de casos. Una perspectiva institucional*. En: Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones. Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento, Ministerio de Educación, GCBA; 2007.
- GRECO MB. *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación.* Rosario: Homo Sapiens; 2007.
- MORGADE G. *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas; 2001.
- GRECO MB. *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens; 2007.
- BURIN M. *La maternidad: el otro trabajo invisible*. En: Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujeres y Salud Mental. Buenos Aires: Librería de Mujeres;1987.
- LOPES Louro G. *Pedagogías de la sexualidad*. En: Lopes Louro G comp. O corpo educado. Pedagogías da sexualidade. Belo Horizonte: Auténtica; 1999. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de G. Morgade.
- M. Weiss, G. Lombardi. *Algunas consideraciones generales sobre la prevención del VIH/SIDA y la Educación.* En Salud, sexualidad y VIH/SIDA. Actualización para el debate de los docentes. Bs. As. UNICEF-GCBA. 2003
- Ley de Educación Nacional Nº 26.150 – PROGRAMA NACIONAL DE ECUACIÓN SEXUAL INTEGRAL 2006- Resolución CFE Nº 43/08; Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Mayo 2008.
- Material de formación de formadores en educación sexual y prevención del VIH/SIDA. Proyecto de Armonización de Políticas Públicas para la Promoción de Derecho, Salud, Educación Sexual y Prevención del VIH/SIDA en el Ámbito escolar. Ministerio de Educación de la Nación/ Ministerio de Salud Presidencia de la Nación.
- Informe sociodemográfico Provincia de Tierra del Fuego. Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable. Ministerio de Salud Presidencia de la Nación.

EDUCACIÓN FÍSICA

Formato Sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

La Educación Física es una disciplina pedagógica, que al interior de la escuela se configura como un espacio en el que se enseña y se aprende en función de los objetivos de la institución. Posee un cuerpo de contenidos específicos y saberes que, presentes en la cultura, son seleccionados por su significatividad y potencialidad educativa y son transformados en objetos de enseñanza.

Concebir la Educación Física de este modo, implica entender la escuela como el instrumento que tienen los estados y las sociedades para el proceso de reproducción y

transformación cultural. La recreación activa de las prácticas corporales y motrices, como parte de la cultura social, reviste en la actualidad, un conjunto especial de significaciones otorgantes de sentido para quien las realiza en tanto sujeto en formación y miembro de la cultura. Pueden identificarse, en las prácticas corporales y motrices, contenidos educativos y saberes concomitantes asumidos por la escuela, que posibilita su apropiación y disfrute personal siendo un derecho de todos los niños, jóvenes y adultos.

En sus informes regulares, organismos como la Organización Mundial de la Salud, establecieron que "el desarrollo de comunidades y entornos saludables está estrechamente ligado a la posibilidad de disponer de información que facilite a las personas la toma de decisiones sobre su modo o estilo de vida y su bienestar". Y dentro de estas decisiones están las que hacen a la actividad física regular y promotora de salud. La escuela es el único espacio inclusivo donde puede garantizarse que los alumnos aprendan y realicen las actividades corporales y motrices para su desarrollo saludable en un contexto social que es cada vez más excluyente.

La escuela como organización debe estar en condiciones de promover una vida activa y saludable y dispone de un conjunto de posibilidades para lograrlo. La Educación Física, entendida como una estrategia educativa, asumida por especialistas y acompañada por el conjunto de la organización, contribuye a esto desde una perspectiva doble: a presente y a futuro. A presente, porque aprender y realizar actividades motrices y juegos (en la clase de Educación Física o en los momentos en que la escuela pueda ofrecer, a través de cualquiera de sus docentes) implica que, para poder aprender juego, movimiento, intercambio social, el chico se mueve y desarrolla saberes. A futuro, porque esos aprendizajes permitirán al sujeto tomar decisiones (saber, querer, poder) implementando programas, actividades y acciones para sostener una vida activa y saludable.

No siempre la Educación Física se entendió de esta manera y se ha implementado en ocasiones como un dispositivo ligado al disciplinamiento corporal, a la descarga de energías o al adiestramiento deportivo. Hoy la escuela cuenta con la oportunidad de dar contenido profundamente educativo a la actividad motriz, que es sin dudas, una actividad básica en la vida y las representaciones de los niños y las niñas. Para ello los profesores no están solos. Los niños, los maestros y los directivos escolares realizan un aporte imprescindible. Es necesario construir un conocimiento acerca del área y sus posibilidades y luego animarse a interactuar en la escuela.

La Educación Física como área del saber y del hacer, le propone al niño ponerse en movimiento mediante situaciones de juego y requiere de él la disponibilidad de sí como un todo integrado, el conocimiento del mundo físico, de los objetos que pueden ser manipulados y de los demás en tanto sujetos con quienes coactuar, las aptitudes corporales y emocionales para el movimiento y el conocimiento de actividades corporales y motrices que amplían su universo cultural.

Es necesario que los futuros maestros y maestras se replanteen el lugar de lo corporal en la escuela y puedan visualizar y valorar la cultura corporal como un recorte valioso de la cultura. Tanto el/la docente como el niño son sujetos corporales de conocimiento y aprendizaje. Aún con experiencias personales diferentes, forman parte de una misma cultura, impregnada de valores y de construcciones materiales y simbólicas múltiples en torno a las prácticas corporales y motrices. Comparten una sociedad que valora altamente las realizaciones de y para el cuerpo. Las actuaciones de cada sujeto reciben influencias provenientes de las familias, el mercado, los medios de comunicación y la escuela. Esta última mantiene dentro de su vida cotidiana o de sus programas, una presencia y una operación sobre lo corporal expresada a través múltiples situaciones y dispositivos. Desde el patio y el recreo como espacios inalienables de los niños, el abordaje insoslayable de los asuntos que devienen de la actualidad deportiva o la tematización de las prácticas motrices en un espacio curricular con una amplia historia denominado "Educación Física", la cultura corporal tiene una inevitable presencia en la escuela. La institución escolar no debería depositar en el profesor especialista la exclusiva responsabilidad de generar un adecuado procesamiento de los elementos de esta cultura contemporánea, que deja huellas tan profundas en los comportamientos individuales y sociales de los niños y las niñas. Transformar la cultura corporal de movimientos en un saber y un hacer escolar es tarea de la institución educativa como totalidad. Los docentes a cargo de los grupos de niños y niñas, no pueden estar ausentes en el tratamiento de los saberes que devienen de su enseñanza. Los alumnos reciben una influencia que conforma su corporeidad o su modo de sentirse y actuar con el cuerpo en tanto sujetos a través de toda la experiencia escolar. El maestro acompaña al alumno en su tránsito por las

diversas áreas de aprendizaje y debe comprender el conjunto de contenidos que se enseñan y las problemáticas que abordan o que comprometen a los alumnos. Si así no ocurre, se están perdiendo una parte muy significativa de la experiencia escolar de sus alumnos, lo que limita el diseño de los procesos de enseñanza. Cuando el maestro no puede compartir las vivencias de los niños, está imposibilitado de entender los procesos que estos viven y se termina "fragmentando" al niño en porciones a ser abordadas por docentes especialistas, sin conocimientos de las totalidades de la experiencia escolar infantil. Esta postura no niega la importancia de los especialistas. Por el contrario, valora a la docencia que puede interactuar.

Una unidad curricular denominada Educación Física en la formación de los profesores y profesoras de la escuela, debe ser aprovechada para provocar una experiencia personal, un nivel de reflexión, observación y estudio que le permita al docente en formación revisar sus representaciones y construir una nueva mirada, sin prejuicios, afirmada en conocimientos actualizados y en una profunda sensibilidad personal.

Al tratarse de un mismo niño/alumno (lo cual parece una afirmación obvia, pero en realidad está cargada de un alto contenido polémico, dado lo arraigado de valores dualistas que fragmentan a los sujetos), es conveniente que los futuros maestros y maestras adquieran elementos que les permitan comprender a los docentes especialistas del área, e interactuar con ellos en la elaboración y concreción de propuestas que incorporen la educación de y a través de las prácticas motrices en la formación básica de las niñas y de los niños. Es necesario también que los futuros docentes estén en condiciones de enseñar aspectos básicos del capítulo en escuelas que no cuenten con personal especializado.

Para ello se requiere de una preparación específica que permita, a partir de una vivencia personal de actividades corporales y motrices, su conceptualización, la comprensión de las necesidades y de los procesos de sus alumnos y el sentido de la tarea del colega especialista. Las modalidades de trabajo se deberán articular con los espacios presentes en la Formación General y en la Práctica Profesional en el sentido de aportar en la deconstrucción del recorrido que ha dado lugar a la constitución de los conocimientos, sentimientos y representaciones que hacen a la disponibilidad corporal de los futuros docentes, pues estos operan en el momento de situarse con los alumnos.

Este proceso personal colabora para que aquellos que se desempeñarán con niños tengan una visión más amplia del sujeto, de la tarea educativa y de las necesidades y posibilidades de incluir la dimensión corporal en la institución escolar.

Los estudios sobre desarrollo cognitivo puntualizan la función de la acción material del niño sobre su mundo en la conformación de las estructuras del pensamiento y su desarrollo. Las diversas escuelas psicológicas de la personalidad, sobre todo las contemporáneas, valorizan el papel del cuerpo, sus vivencias y acciones y las diversas marcas que estas colocan sobre la vida del sujeto. Desde el análisis social, todas las corrientes señalan el valor del juego de movimientos y la relación con los objetos y los demás como pilares de la construcción de las representaciones sociales y los modos de relación de los sujetos con el mundo exterior.

La actividad motriz humana es en sí misma un producto y un vehículo de la cultura transformándose en una práctica social de gran trascendencia y como tal adquiere diversas manifestaciones en relación con factores sociales y económicos. La pedagogía históricamente ha variado sus actitudes en relación con la actividad motriz. En la vida moderna y sobre todo en las ciudades, sólo la escuela garantiza el acceso de los niños a una actividad motriz sistemática y dirigida con objetivos educativos.

En la etapa de la escolarización primaria, es de gran importancia acompañar a los niños en su proceso de perfeccionamiento y estabilización de las formas de movimiento. Se debe intentar preservar la cultura y los motivos infantiles de movimiento, postergando la copia de modelos adultos, de gran presencia en los medios de comunicación, que introducen prácticas y valores que los niños no pueden procesar adecuadamente.

Se intenta promover el juego con el movimiento, la creatividad, la revisión crítica de patrones motrices, la formación multilateral que da como resultado una amplia disponibilidad corporal para la acción. A partir de las formas motoras globales, eficaces para resolver las situaciones de juego y las situaciones problemáticas planteadas, construir una base de automatismos transferibles a la vida en general y a la práctica de diversas actividades lúdicas y motrices. En un ciclo superior de la Educación Primaria, la codificación del esfuerzo, el planteo de situaciones desafiantes y la comprensión de los efectos de la actividad motora pasa a ocupar un

lugar primordial en las propuestas. El mundo del deporte, con todas sus contradicciones, es un asunto que la escuela necesariamente incluye, a veces, por la fuerza de las circunstancias y es necesario su abordaje crítico.

La actividad motora, que combina la expresión y la acción motivante y motivada, constituye también un recurso didáctico de primer orden para la enseñanza de contenidos escolares de las distintas áreas curriculares. Desde esta perspectiva, las actividades de Educación Física son también instrumentos altamente significativos para la enseñanza de la tolerancia y la aceptación de lo diverso, el compartir y proyectar con otros. Bien diseñadas y dirigidas, las actividades corporales pueden neutralizar las tendencias discriminatorias alentando la autoestima y el espíritu de colaboración.

La educación física no es hoy pensada sólo para mejorar aspectos físicos o funcionales. Es una tarea de enseñanza y ello implica que hay contenidos para aprender. Se sustentan en su trascendencia cultural como saberes relevantes que integran el proceso de enseñanza. La tarea se basa en tematizar las prácticas motrices, en tanto actividad humana y producción cultural, incorporando la mirada infantil sobre ellas, transformándolas en objetos de la enseñanza.

Al nivel de la institución escolar, se proyectan los contenidos necesarios y significativos para los niños concretos en el ambiente concreto en que ellos viven. Los docentes conocerán los conceptos y categorías básicas de la educación física como disciplina escolar y las relaciones que pueden establecerse entre ella y otros contenidos escolares.

Se define el objeto de estudio de esta asignatura como el complejo resultante del abordaje científico del niño, de las prácticas corporales y motrices y las relaciones pedagógicas que se establecen entre ambos. Más precisamente, se intentará construir un conocimiento acerca de las prácticas pedagógico motrices que se realizan con niños en la escuela. Su abordaje incluye un reconocimiento de las formas de movimiento, sus significados sociales, algunas capacidades y funciones que las posibilitan, las necesidades de intervención pedagógica y sus potencialidades para la educación en la escuela.

2. Propósitos

Desde esta Unidad Curricular se propone:

- Aportar en el conocimiento de las características de los niños estudiados desde el punto de vista de su cuerpo y su movimiento, con particular énfasis en la etapa infantil.
- Brindar argumentos para que los/as docentes conozcan y valoren las posibilidades educativas que brinda y requiere la actividad motriz y la trascendencia social e individual de las prácticas corporales
- Facilitar el reconocimiento de medios y situaciones adecuadas para el cumplimiento de los objetivos educativos planteados en relación con el área de la Educación Física en la etapa de la escolaridad primaria
- Dar marco al acompañamiento activo de los profesores especialistas, comprendiendo el sentido, las características y las necesidades de su intervención educativa

3. Contenidos prioritarios

Constitución y desarrollo de la Educación Física como disciplina. Influencias y tradiciones. Inclusión del área en la Educación Primaria a nivel nacional y provincial. La Educación Física en ambos ciclos de la Educación Primaria. Cuerpo, cultura y educación. Las prácticas corporales y la tarea educativa. Consideraciones epistemológicas. Cuerpo, movimiento, educación y escuela. El cuerpo del niño o el niño como cuerpo: visión histórica, sociológica y pedagógica. Características de las etapas infantiles; significación del movimiento en la infancia. Maduración, crecimiento, aprendizaje, adaptación; desarrollo y desarrollo motor. Las acciones motrices; las capacidades, funciones y procesos; la evolución de las habilidades motoras. Desarrollo motor infantil. La acción motriz, la situación motriz, la cultura corporal y motriz. Relaciones entre cognición, emoción y movimiento. Actividad motriz y aprendizajes escolares. Actividad motriz y socialización. Desarrollo social y juego, clasificaciones de los juegos motores; integración social, expresión, comunicación y creatividad. Observación y aprovechamiento pedagógico del juego. El juego tarea, los juegos masivos, los dúos, los pequeños grupos, los juegos reglados, los juegos en equipo. Estrategias de enseñanza. La actividad motriz espontánea, las intervenciones del docente tipos de intervención, actividad de los alumnos y del docente. Las instalaciones y el material para las actividades de la Educación Física. Organización de los contenidos. Sentido, significación, tematización y problematización. Aprendizaje de la acción por la elaboración y la codificación. Niveles de elaboración de la tarea. Elaboración y ejecución del "proyecto infantil". El juego, el ejercicio. Las

unidades temáticas, las unidades didácticas. Los juegos con pequeño material, los juegos corporales, los juegos de correr, saltar, lanzar, los juegos colectivos, los juegos de oposición, los juegos expresivos, los juegos y actividades en la naturaleza y otras unidades temáticas.

4. Fuentes bibliográficas

- RUIZ PÉREZ, Luis, *"Desarrollo motor y actividades físicas*", Madrid, Gymnos, 1996
- ORTEGA E., Blázquez S *"La actividad motriz en el niño de 6 a 12 años*", Madrid, Cincel, 1984
- AMICALE-EPS; "El niño y la actividad física, Madrid, Paidotribo, 1986
- GÓMEZ-GONZÁLEZ, "*La educación física en la edad de la escuela primaria*", Buenos Aires, Ed. Stadium, 1986
- LE BOULCH, Jean, La Educación Psicomotriz en la escuela primaria, Buenos Aires, Paidos
- LÓPEZ, Pastor y otros, "*La Educación Física en educación infantil*", Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004
- PAVÍA, Víctor, "*El patio escolar, el juego en libertad controlada*", Buenos Aires, Noveduc, 2005
- IMERONI, Magaira, "*Érase una vez la gimnasia*", GEDISA
- BLÁZQUEZ S, D. "*La elección de un método en Educación Física*", Rev. Stadium
- GÓMEZ, Raúl, *"La enseñanza de la Educación Física*", Stadium
- AISENSTEIN A. y PERCZYC J., *Juegos colectivos deportivos*, El monitor
- SARAVÍ RIVIERE, J. *Campamentos Juveniles*, Eudeba
- GLANZER Martha, "*El juego en la niñez*", Buenos Aires, Aique
- CASTAÑER Y CAMERINO, "*La Educación Física en la enseñanza primaria*", Inde
- DEVÍS Y PEIRÓ, "*Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física*", Inde
- INCARBONE O., "*Del juego a la iniciación deportiva*", Stadium
- VELÁZQUEZ C., "*Educación Física para la paz*", Miño y Dávila
- DEVÍS J. *Actividad física, deporte y salud*, Inde
- LE BOULCH, J., "*El movimiento en el desarrollo de la persona*", Paidotribo

PROYECTOS EDUCATIVOS CON TICS[49]

Formato Sugerido: Taller

1. Fundamentación

El amplio y vertiginoso desarrollo actual de las TICs plantea nuevos retos y desafíos a la educación en general y a la infantil en particular.

En este nivel de enseñanza, aún son incipientes los desarrollos conceptuales respecto del impacto diferencial que el contacto temprano con las TICs pudiere generar en los procesos cognitivos de los alumnos/as o en otras áreas del desarrollo infantil, las problemáticas que entraña su incorporación en las propuestas de enseñanza, sus potencialidades y limitaciones.

En el trabajo compartido con docentes e instituciones del Nivel, reconocemos inclusiones tecnológicas en proyectos y propuestas de enseñanza fecundadas, en muchos casos, desde visiones simplistas e ingenuas respecto del rol que los entornos tecnológicos cumplen en la sociedad en general y en la escuela en particular. Inclusiones que intentan ignorar, o superar, con mero voluntarismo los nuevos problemas que las tecnologías generan sobre la práctica educativa. Propuestas que desestiman las problemáticas "viejas" pero aún vigentes y decisivas que todavía aquejan a la educación escolar. Prácticas que desconocen el carácter definitorio que las mismas tienen sobre los procesos cognitivos de los sujetos que las utilizan.

Este espacio debe promover la reflexión pedagógica en torno a las particularidades, los límites y las posibilidades que ofrecen las TICs cuando se entraman en propuestas de enseñanza ya que el potencial pedagógico, en tanto herramientas, no reside exclusivamente en ellas sino que se vincula con las características de la propuesta educativa que la enmarca. Los efectos de las tecnologías en los modos de aprender, no dependen de ellas sino de la calidad de los entornos de enseñanza en los que se integren. Un ámbito de formación con la necesidad epistemológica del debate en torno a las necesidades y problemáticas que las TICs instalan en el quehacer didáctico, es decir la búsqueda del valor y del sentido formativo de la inclusión u omisión de tecnología en entornos escolares de aprendizaje dirigidos a los sujetos.

[49] Se recomienda la lectura de esta unidad curricular relacionándola con el apartado referido a los Espacios de Integración Curricular, y en particular, la Articulación entre las Didácticas Específicas y las TICs (pág. 263 de este mismo documento).

Para que sea significativa toda actividad de enseñanza debe estar contextualizada. La realización de proyectos con TICs instaura un tipo de trabajo pedagógico que abre el espacio del aula a una nueva construcción social del conocimiento de carácter expansivo, ofreciendo nuevos modos de participación del resto de los integrantes de la comunidad educativa y posibilitando la participación de colegas y expertos provenientes de sectores culturales diversos.

La pertinencia y significatividad de los contenidos que se trabajen en dicho marco dependerá de las posibilidades de cada grupo de enseñantes de reflexionar, a partir de su ámbito e historias personales y colectivas, cuáles son los cambios más significativos que las Nuevas Tecnologías han instaurado en sus formas de vivir, de saber, de relacionarse, de aprender, para derivar de ello algunas proyecciones para el trabajo educativo con los niños, jóvenes y adultos en educación primaria.

2. Propósitos:

- Reconocer los fundamentos, limitaciones y potencialidades que las TICs ofrecen para el desarrollo de propuestas pedagógicas en la educación primaria, explorando factores institucionales y pedagógicos que condicionan su incorporación legítima en las acciones educativas.
- Diseñar recortes didácticos concretos y contextualizados en los que las TICs favorezcan la capacidad de los niños de comprender y actuar de un modo más pleno en el entorno en el que viven

3. Contenidos Prioritarios:

La gestión de TICs en Educación Primaria. Los materiales para el aprendizaje. Los materiales multimediales: El aprendizaje visual e icónico. Modelos teóricos. Uso de dispositivos vinculados con diferentes herramientas. El software: criterios pedagógicos para su selección y uso.

Características del espacio físico de las salas del nivel inicial: los rincones en red. Los juegos con soporte tecnológico: potencialidades y limitaciones. Análisis crítico. Fundamentos pedagógicos para su implementación. Usos educativos de Internet en la Educación Infantil. Juegos trabajo y Talleres con TICs

Las TICs en Proyectos de Educación Primaria: Diseño, implementación y evaluación de proyectos con TICs en Educación Infantil. Lectura y análisis de experiencias y relatorías pedagógicas con el uso de TICs. La importancia de la documentación de experiencias pedagógicas y la narrativa docente.

4. Fuentes de referencia

- AZZERBONI, D. (2006): Currículum *abierto y experiencias didácticas en Educación Infantil*. Colección Oa5. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- BARBERO, Martín. (2002) *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.
- BRUNER, J. (1997) *La educación: puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- BUCKINGHAM, David. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital.* Buenos Aires. Manantial.
- BURBULES, Nicholas C. y CALLISTER, Thomas A (2001) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Bs. As Granica.
- CARRIER, Jean (2002) *Escuela y Multimedia*. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- CASTELLS, Manuel (1997) *La era de la información*. Tomo I. Madrid. Alianza Editorial
- CASTELLS, Manuel. (2001) *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, Empresa y Sociedad*. Barcelona. Plaza & Janes Editores.
- CROOK, Ch. (1998): Ordenadores *y aprendizaje colaborativo*. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid. Ediciones Morata, S. L.
- DÁNGELO, Estela y otros. (2001) *La computadora durante el desarrollo de los proyectos de trabajo: investigaciones atragantes.* En Educación Tecnológica. Colección Oa5. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- DEDÉ, C. (2000) *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires: Paidós
- DELACOTE G. (1997) *Enseñar y aprender con nuevos métodos*. Barcelona. Gedisa.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995) *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1999) *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2007) *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona. Gedisa.

- GENNUSO, Gustavo. (2001) *Educación tecnológica en el Nivel Inicial ¿una propuesta posible?* En Educación Tecnológica. Colección Oa5. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- GROS Salvat, B. (2000). *El ordenador invisible.* Barcelona. Gedisa
- GROSS, Begoña (2004) *Pantallas, juegos y educación: la alfabetización digital en la escuela*. Colección Aprender a Ser. Editorial Desclée de Brouwer.
- GROSS, Begoña (Coord.) (1998). *Jugando con los videojuegos: educación y entretenimiento.* Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer
- HARASIM, L y otros (2000) *Redes de aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- HARGREAVES, A y otros (2001) *Aprender a cambiar*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1998) *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio.* Colección MIE. ICE de la Universitat de Barcelona. Editorial GRAÓ de Serveis Pedagogics. Barcelona. 8º Edición. Junio 1998
- LITWIN, Edith (comp) (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires. Amorrotu.
- LITWIN, Edith (coord.) (1997) *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo.* Buenos Aires. El Ateneo.
- LITWIN, Edith y otros (comps) (2004) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- LITWIN, Edith. (comp.) (2000). *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires. Paidos.
- MARCOGLIESE, S. (1992): *Proyectos y Aula Taller en el Jardín de Infantes*. Buenos Aires. Ediciones Corcel..
- Mcewan H y EGAN K (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- MERCER, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona Paidós
- NUNBERG, G.(1998) *El futuro del libro*. Barcelona Paidós.
- Proyecto ENLACES Chile (1996). "*Aprendizaje Basado en Proyectos*", documento de trabajo del Proyecto ENLACES, Chile. Traducido y Adaptado de la revista "Educational Leadership" por Mónica Campos, Instituto de Informática Educativa Universidad de la Frontera. Temuco - Chile.
- ROMERO TENA, Rosalía (2006) *Nuevas Tecnologías En Educación Infantil*. El Rincón del Ordenador. España. Editorial Trillas-Eduforma.
- SALOMÓN, G (comp) (2001) *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas.* Buenos Aires. Amorrotu.
- SALOMÓN, G.; PERKINS, D. y GLOBERSON, T. *Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes*. En Revista Comunicación, lenguaje y educación. Nº 13. Madrid. 1992.
- SANCHO GIL, Juana María (comp) (2006) *Tecnologías para transformar la educación*. Universidad Internacional de Andalucia. Madrid. Akal.
- SANCHO, Juana María (1994) *Para una tecnología educativa*. Barcelona. Horsori.
- SANCHO, J. y HERNÁNDEZ, F. (1993) *La comprensión de la cultura de las innovaciones educativas como contrapunto a la homogeneización de la realidad escolar*. Congreso Internacional de la Coruña. Mimeo.
- SILVA SALINAS, Silvia (2004). *Medios didácticos multimedia para el aula en educación infantil: Guía Práctica para Docentes*. España. Vigo: Ideas Propias.
- STAHL, G., KOSCHMANN, T. y SUTHERS, D. (2006): *Aprendizaje Colaborativo Apoyado por Computador: Una perspectiva histórica*.
- STEINBERG Sh. y KINCHELOE, J.L. (2000) *Cultura infantil y multinacionales.* Madrid: Morata

LENGUAJES ARTÍSTICOS

Formato Sugerido: Taller

1. Fundamentación

El arte ha ocupado un importante lugar en la vida de los grupos sociales y en la construcción del pensamiento humano en los distintos periodos socio-históricos. En la historia del hombre ha cumplido diversas funciones, mediante las cuales las diferentes épocas lo han conceptualizado de acuerdo a sus intereses y necesidades. Pero, sin lugar a dudas, se ha

presentado como una manifestación cultural, con el propósito de revelar algún aspecto en particular de la existencia humana y su presencia en el mundo.

La educación artística en Argentina asumió el modelo occidental de arte, artista y obra, del cual se derivaron dos supuestos de fuerte impacto en los criterios de la enseñanza: el arte como producto del talento de un genio creador y la tendencia expresivista. Estas concepciones asociaban la práctica del arte al tiempo libre o a las actividades puramente expresivas, limitando la formación artística a la adquisición de técnicas y habilidades, dejando de lado el contexto histórico, social y cultural. En el siglo XX, la Estética, junto al aporte de las ciencias humanas, cuestionaron esa concepción favoreciendo otros modos de pensar el arte: como una forma específica de conocimiento, constituido por diversos lenguajes simbólicos, modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal. El marco epistemológico que permite este enfoque, concibe al arte como conocimiento posible de ser enseñado y aprendido, y capaz de ser fuente de conocimientos nuevos, de la misma manera que ofrece modos de entender la realidad que le son propios y que otras formas de conocimiento no proveen. Es por ello que la noción de arte cobra relevancia en tanto se lo considera un *campo fundamental de conocimiento*.

Como discurso polisémico, portador de significados posibles, productor y a la vez producto de un contexto social determinado, admite interpretaciones diferenciadas y divergentes de la realidad, tanto en el momento de producción como en el de su recepción, dando lugar a una relación que se establece en el contexto de una comunidad compartida de significados que se van negociando a cada instante en el marco de un acto de comunicación.

La alfabetización en cada uno de los lenguajes artísticos posibilita el manejo de la metáfora, la doble lectura, la apropiación de significados y valores culturales, contribuyendo a alcanzar competencias complejas que permiten el desarrollo de la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico y divergente, la apropiación de significados y valores culturales y la elaboración y comprensión de mensajes significativos en un contexto sociocultural determinado; colaborando de esta manera en la construcción de un sujeto capaz de interpretar la realidad socio-cultural, de elegir, hacer respetar sus derechos y sentirse parte vital de una fuerza transformadora en la construcción de la identidad propia y social. El conocimiento de las técnicas, la organización de los recursos y de los elementos formales, la posibilidad de expresarse y la voluntad comunicativa, cobran especial interés en tanto se orienten a la producción de sentido y a la comprensión, más allá de lo literal, de los diferentes discursos propios del hombre.

Se propone tomar como ejes centrales *la producción*, *la apreciación crítica y la comprensión de las Artes en su contexto sociocultural.* Es importante resaltar que estos tres ejes no se deben considerar separadamente, pues se interpenetran, es así que la producción se combina con la apreciación y la contextualización; la lectura con la producción.

En el campo de la educación artística es común que la práctica sea sólo el hacer apoyado en la destreza técnica, y la teoría sea un sostén que intenta explicar algunos aspectos de esa práctica, quedando totalmente fuera de campo el conocimiento que deviene de la *praxis* artística, de los lenguajes artísticos. En este sentido, los ejes presentados serán abordados desde la *acción y la reflexión* para concebir la realidad artística como una *praxis* superadora de la dicotomía teoría/ práctica en la que la faz reflexiva, consciente y electiva acompañe el momento de la producción, para evitar la fuerte separación entre la realización concreta y la reflexión crítica, que ha caracterizado buena parte de la educación formal en nuestro país.

2. Propósitos

Incluir los lenguajes artísticos en la formación específica de los futuros docentes implica proponer una visión superadora de una concepción que asociaba la práctica del arte al tiempo libre o a las actividades puramente expresivas.

En el área de Educación Artística para la educación común y obligatoria se reconocen, hoy, cuatro lenguajes artísticos - Artes Visuales, Música y Teatro y Danza. Cada uno de estos lenguajes presenta, a su vez, códigos y especificidades que aportan saberes particulares y el desarrollo de capacidades para analizar e interpretar las representaciones culturales desde distintas miradas.

La unidad curricular “Lenguajes Artísticos”, pretende resignificar el carácter artístico de la educación, incorporando como horizonte formativo, la sensibilidad, la creatividad y la comprensión estética de su práctica y del proceso educativo. La vivencia de experiencias expresivo-comunicativas distintas a la palabra, facilitarán el acceso a otras formas de conocimiento y de

representación de la realidad a través de la estimulación de la percepción y del pensamiento divergente.

Toda manifestación artística implica un nivel de metáfora, de ocultamiento, que obliga al sujeto a realizar un esfuerzo por comprender y asignar significado. Desarrollar los aspectos especialmente relacionados con la producción y la lectura crítica de cada uno de los lenguajes artísticos propiciará en la formación profesional del futuro docente, la indagación y el análisis sobre las experiencias, los conocimientos y las interpretaciones de las manifestaciones culturales inmersas en determinado contexto.

Una exploración más profunda de las posibilidades visuales, sonoras, accionales y corporales le permitirá superar comportamientos estereotipados adquiridos culturalmente basados en el uso exclusivo de la palabra, y descubrir nuevos medios que posibiliten enriquecer sus propuestas y ampliar las experiencias educativas de los alumnos en distintas áreas, aproximándose sensible y conceptualmente a la problemática del medio cultural en el cual los alumnos se desarrollan.

3. Contenidos Prioritarios

***Los lenguajes artísticos*:** Arte y cultura. Arte y lenguaje. Arte, comunicación y educación. Teorías de la educación artística y modelos de comunicación. La percepción estética. La praxis artística. El fenómeno artístico, relaciones entre artista, obra, público y contextos culturales.

***Lenguaje Visual*:** La imagen visual. Imagen figurativa. Imagen abstracta. Sintaxis, semántica y pragmática. Denotación y connotación. Los elementos del lenguaje visual y su organización. Modos de representación combinados en función connotadora. Contenido, forma e intencionalidad del discurso visual. Géneros discursivos. Técnicas, soportes y materiales. Producción, realización e Interpretación. El patrimonio cultural artístico visual. Manifestaciones visuales del entorno y la región.

***Lenguaje Musical*:** Elementos configurativos de la música. Los procedimientos y las técnicas: Principios de composición – medios de expresión - modos de comunicación. La información sensorial. Producción de discursos desde el lenguaje musical. Apreciación y recepción. La crítica: nivel descriptivo, interpretativo y evaluativo. Análisis denotativo y connotativo de los componentes del discurso. El patrimonio cultural musical. Manifestaciones musicales del entorno y la región en relación con el contexto universal. Las expresiones artísticas de nuestra cultura, en la actualidad.

***Lenguaje Corporal - Danza*:** El cuerpo en movimiento. Espacio, tiempo y energía. Calidades de movimiento**.** Movimiento, gesto y actitud. Las posibilidades expresivas del cuerpo: el gesto y la voz.. Experiencias sensoperceptivas. Improvisación y composición coreográfica. La expresión corporal y la danza en la escuela. Producción de discursos desde el lenguaje corporal. Apreciación y recepción. La crítica: nivel descriptivo, interpretativo y evaluativo. Análisis denotativo y connotativo de los componentes del discurso. El patrimonio dancístico. Las danzas del entorno y la región en relación con el contexto universal. Las expresiones artísticas de nuestra cultura, en la actualidad.

***Lenguaje Teatral*:** La acción. Modos y medios de producción. Estructura dramática. La dramaturgia. Sistemas de actuación. La literatura dramática. Texto espectacular. El teatro en la escuela: técnicas teatrales. Producción de discursos desde el lenguaje teatral. Apreciación y recepción. La crítica: nivel descriptivo, interpretativo y evaluativo. Análisis denotativo y connotativo de los componentes del discurso. El patrimonio teatral. Manifestaciones teatrales del entorno y la región en relación con el contexto universal. Las expresiones artísticas de nuestra cultura, en la actualidad. Espacio escénico, puesta en escena. Análisis, apreciación y recepción.

***Los discursos artísticosen la actualidad*:** Experiencias interdisciplinares que integren los cuatro lenguajes. Distintos tipos de manifestaciones artísticas: Happening. Intervención. Perfomance. Instalación. Arte multimedial. La crítica: nivel descriptivo, interpretativo y evaluativo. Análisis denotativo y connotativo de los componentes del discurso.

4. Fuentes de Referencia

- AKOSCHKY, Judith, BRANDT, Ema, CALVO, Marta y otros.:"*Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*" Bs. As: Ed. Paidós. 1998.
- BOU, Llouis: "*Cómo enseñar el Arte*". Barcelona: Ed. CEAC, 1994.
- BOURDIEU, P.: "*El sentido práctico*". Bs. As.: Ed. Anagrama, 1988.
- CALABRESE, Omar: "*El lenguaje del arte*". Barcelona: Ed. Paidós, 1987.
- EISNER, E.: "*Educar la visión Artística*". Barcelona: Ed. Paidós, 1995.

- ……."*El ojo ilustrado*". Barcelona: Ed. Paidós. 1998.
- ……."*La Escuela que necesitamos*". Bs. As.: Ed. Amorrortu. 2002.
- ……."*El papel de las artes en la transformación de la conciencia*". Barcelona: Ed. Paidós. 2003.
- GARDNER, Howard. "*Educación artística y desarrollo humano*". Barcelona: Ed. Paidós. 1994.
- ……."*Arte, mente y cerebro*". Barcelona: Ed. Paidós. 1997.
- GRAEME CHALMERS, F.: "*Arte, educación y diversidad cultural*". Barcelona. Ed. Paidós. 2003.
- MEDURA, Julia Olga. "*Una didáctica para un profesor diferente*". Bs. As.: Ed. Humanitas.1997.
- PARSONS, Michael J.: "*Cómo entendemos el arte*". Barcelona: Ed. Paidós. 2002.
- PAVIS, Patrice. "*El análisis de los espectáculos*". Barcelona: Ed. Paidós. 2000.
- PERKINS, D.: "*La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*". Barcelona: Ed. Gedisa. 1995.
- PETIT, Michelle. "*Elogio del Encuentro*" Conferencia. Conferencia Mundial IBBI. 2000. 1º Seminario de Actualización de Formación docente en el área de Educ Art.- Dossier- Octubre/ Diciembre. 2000.
- SCHON, D. "*La formación de profesionales reflexivos*". Barcelona: Ed. Paidós. Temas de educac. 1992.
- TEDESCO, J. C.: "*Educar en la sociedad del conocimiento*". Bs. As.: F.C.E. 2000.

Lenguaje Visual:

- GUBERN, Román. "*Del Bisonte a la realidad virtual*". Barcelona. Editorial Anagrama.1996.
- AUMONT, Jaques. "*La Imagen*". Editorial Paidós. 1992.
- DONDIS, Donis. "*La sintaxis visual*". Barcelona: Ed. Gustavo Gilli. 2000.
- CRESPI, Irene; FERRARIO, Jorge. "*Léxico técnico de las artes plásticas*". Bs As. Ed. Eudeba. 1995.
- APARICI, Roberto y GARCÍA Matilla, Agustín: "*Lectura de imágenes*". Madrid: Ed. De la Torre. 1989.
- CAMPUZANO RUIZ, Antonio. "*Tecnologías audiovisuales y educación*". Madrid: Ed. Akal. 1992.
- MATEWECKI y Hitz, "*Instalaciones, Performances y Espectáculos multimediales*" inédito.2004.
- MIRZOEFF, N. "*Una Introducción A La Cultura Visual*". Bs.As.: Paidós. 2003.

Lenguaje corporal – danza

- ARTEAGA CHECA, Milagros, GAROFANO, Virginia Viviana, CONDE CAVEDA, Julio "*Desarrollo de la expresividad corporal*". Barcelona: INDE. 1997.
- CASTAÑER BALCELLS, Marta. "*Expresión corporal y danza*" Barcelona: INDE. 2000.
- DAVIS, Flora. "*La comunicación no verbal*". Madrid. EMECE. Alianza editorial. 1988.
- ……."*El lenguaje de los gestos*". Madrid: EMECE. Alianza editorial. 2008.
- DÍAZ, Liliana. "*El cuerpo en la escuela".* Bs. As.: Tiempos editoriales. 1997.
- FALCOFF, Laura. *"¿Bailamos?. Experiencias integradas de música y movimiento para la escuela*". Bs. As.: Ed. Ricordi. 1994.
- GARCÍA RUSO Herminia Mª, "*La danza en la escuela*". Barcelona: INDE. 1997.
- GAROFANO, Virginia, ARTEAGA CHECA, Milagros. "*Las actividades coreográficas en la escuela*". Barcelona: INDE. 1997.
- LABAN, Rudolf. "*Danza educativa moderna*". Barcelona: Ed. Paidós. 1984.
- LEESE, Sue y PACKER, Mónica. "*Manual de danza: la danza en las escuelas. Como enseñarla y aprenderla".* Madrid: Ed. Plus Vital. 1982.
- STOKOE, Patricia. "*Expresión corporal, guía didáctica para el docente*". Bs. As.: Ed. Ricordi. 1978.
- STOKOE, Patricia, SIRKIN, Alicia. "*El proceso de la creación en el arte*". Bs. As.: Ed. Almagesto, 1994.
- VAYER, Pierre. "*El diálogo corporal*". Madrid: Dossat 2000.

Teatro

- ELOLA H., GENE, J. C. "*Teatro para maestros: el juego dramático para la expresión creadora".* Bs. As.: Ed. Marymar. 1989.
- MARTELLI, G. "*Hacia el teatro. Taller de ejercicios para docentes y grupos*". Bs. As.: El Hacedor. 1999.
- PAVIS, Patrice. "*Diccionario del Teatro*". Bs. As.: Paidós. 2003.

- RODARI, Gianni. *"Gramática de la fantasía*". Ed. Colihue. 2000.
- UBERFELD, Anne. "*Semiótica del Teatro*". Madrid 1993.
- VEGA, Roberto: "*El juego teatral*". Bs. As.: Ed. Gema. 1997
- …… "*Escuela, Teatro y Construcción de conocimiento*". Bs. As.: Ed. Santillana, 1996
- ……."*El teatro en la educación*". Bs. As.: Ed. Plus Ultra. 1981.

Música

- AGUILAR; María del Carmen: "*Percepción y Educación Musical*" Perspectivas actuales en el abordaje de los lenguajes artísticos. Ponencia. Primer Seminario de Actualización de F.D. en el área de Educ. Artística. Bs. As. 2000- Pág. Web personal de la autora.
- ……."*La creación y la Educación Musical*". Ponencia. Forum Panamericano de Educación e Integración Humana. Pág. Web personal de la autora.
- AKOSCHKY, Judith "*Cotidiáfonos*". Bs. As.: Ed. Ricordi. 1988.
- ANDER EGG, E, dialoga con Violeta de Gainza. "*Puentes hacia la comunicación musical*". Lumen. Bs. As. 1995.
- BOULEZ, P." *Puntos de referencia*" Barcelona. Gedisa. 1984.
- DELALANDE, F. "*La música es un juego de niños*". Bs. As.: Ed. Ricordi. 1995.
- GAINZA, V." *Música y Educación hoy*" Foro Latinoamericano de Educ. Musical. Bs. As. Edit. Lumen
- PAZ, J C. "Introducción *a la Música de nuestro tiempo*" Bs.As. Sudamericana. 1971.
- PESCETTI, Luis María. "*Taller de animación y juegos musicales*". Bs. As.: Ed. Guadalupe 1992.
- POUSSER; Henri. "*Música, semántica y sociedad*" Edit. Alianza. Madrid. 1984.
- SAITTA, Carmelo. "*Creación e Iniciación musical*". Bs. As.: Edit. Ricordi. Bs As. 1978
- ... "Trampolines Musicales". Bs. As.: Novedades Educativas. 1997
- SCHAFER, Murray. "*Cuando las palabras cantan*" Bs.As. Edit. Ricordi. 1970.
- ……..."*El rinoceronte en el aula*". Bs. As.: Ed. Ricordi. 1975.
- ……..."*El nuevo paisaje sonoro*". Bs. As.: Ed. Ricordi. 1985
- SMITH BRINLE, R "*La Nueva Música*" Bs.AS. Ricordi.1996.
- SWANWICK; K. "*Música, pensamiento y educación*" Ed. Morata. Madrid. 2000.
- VIVANCO, P. "*Exploremos el sonido*". Bs. As.: Ed. Ricordi. 1996.

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

Formato sugerido: Taller / Seminario

1. Fundamentación

En esta unidad los estudiantes del profesorado de Educación Primaria estudiarán los marcos teóricos que subyacen a las propuestas curriculares y a los textos en vigencia, que les ayudarán a explicar y comprender la práctica escolar y seleccionar los principios epistemológicos y didácticos que juzguen adecuados para su tarea futura, capacitándose para organizar su enseñanza y llevarla a cabo en forma flexible y adaptándola a las circunstancias cambiantes que va creando el propio proceso de aprendizaje de sus alumnos. Es necesario trabajar en conjunto, docente y estudiantes, sobre sus creencias y concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática, de modo de explicitarlas y confrontarlas con sus experiencias anteriores y presentes, con la finalidad que el estudiante (y el mismo profesor) pueda avanzar hacia comprensiones y actitudes más conscientes, que luego lleve a su propia enseñanza.

Esto implica que el docente formador debe tener en cuenta que su propia tarea no lo exime de trabajar con los enfoques, conceptos y procedimientos didácticos que quiere que sus estudiantes sostengan en su práctica futura. (Feldman, 2008).

El poner como objeto de análisis, ya en la unidad curricular Matemática, la práctica matemática y didáctica que se desarrolla en el aula de formación, dará al estudiante la oportunidad de comprender la necesidad de coherencia entre lo que se hace y lo que se teoriza y que el fenómeno de educar no admite una reproductividad directa y lineal de lo que sostienen los desarrollos teóricos, psicológicos, pedagógicos o didácticos.[50]

[50] Aún existe mucha confusión entre los objetivos de la investigación didáctica y sus modos de llevar a cabo sus procesos modelizadores, con lo que puede ser realmente aplicado en las aulas.

A partir de tener que describir, analizar e interpretar los procesos reales de enseñanza y de aprendizaje de los niños en las escuelas (a través de observaciones, videos y registros de clases) y de la lectura de los diseños y desarrollos curriculares, los estudiantes necesitarán conocer los enfoques que alientan las investigaciones actuales acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática, explicitando sus objetos de estudio, las preguntas que intentan responderse, sus antecedentes y fuentes, sus vinculaciones y contrastes con la bibliografía que sustentan los diseños curriculares, la distancia que media entre ellas con la realidad escolar y sus posibles explicaciones, reconociendo que dichas teorías apoyan modelos teóricos que ayudan a analizar e interpretar las dificultades de la práctica en las aulas y no son dogmas a aplicar irreflexivamente en ellas.

Una ventaja importante de la enseñanza de la Matemática a través de problemas, constituye el hecho de poder graduar la ayuda brindada a los alumnos de acuerdo a sus necesidades pedagógicas y atendiendo a su heterogeneidad cultural y cognitiva. Los docentes han de reconocer en sus aulas la existencia de alumnos que son capaces de construir una comprensión conceptual acerca de un tema particular sin requerir gran participación de su parte, en tanto que para otros un logro similar requiere de atención específica e intensiva. No todos los alumnos parten del mismo punto en sus conocimientos y posibilidades cognitivas, ni llegarán a conceptualizaciones o a dar argumentaciones del mismo nivel de abstracción, pero deben poder alcanzar alguna forma correcta de comprensión de los contenidos curriculares. (Versión Preliminar DC R:N: EGB 3, 2000).

Es a través del tipo de cuestiones que la realidad les plantee y la búsqueda de respuestas al respecto, que el estudiante tendrá la necesidad de acceder a los aportes de estas teorías. Para nada se pretende un desarrollo teórico de las mismas alejado de la práctica docente y de la escuela y alumnos reales.

La sistematización de estos conocimientos matemáticos y didácticos, apoyados en lecturas seleccionadas, experiencias de docentes e investigaciones, a través del estudio grupal e individual, propiciando formas de trabajo cada vez más autónomas, contribuirá a que el estudiante tome conciencia de su necesidad y posibilidades de formación continua, más allá de lo que la formación inicial le pueda dar.

Tanto esta materia como la Práctica de la Enseñanza de la Matemática, podrán adoptar la forma de “cátedra abierta” a docentes interesados (con un cupo limitado). Esto ayudará a que se establezcan puentes que mejoren las comprensiones entre lo que se aspira en la formación de los institutos y la realidad escolar.

También las TICs tendrán una inserción importante en esta unidad con el objetivo de capacitar al docente en su uso didáctico en la escuela.

2. Propósitos[51]

Que los estudiantes, futuros docentes:

- Revisen sus concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza de la Matemática rrechazando estereotipos discriminatorios, y desarrollando la convicción de que todos pueden aprender
- Utilicen nociones teóricas producidas desde distintas líneas de investigación en Didáctica de la Matemática para analizar producciones de los niños, planificaciones, instrumentos de evaluación y recursos de enseñanza y para seleccionar actividades para enseñar distintos contenidos, formulando propósitos y anticipando posibles estrategias de intervención.
- Analicen los objetivos de aprendizaje, la organización de contenidos y las orientaciones didácticas presentes en los documentos de desarrollo curricular producidos por la jurisdicción y a nivel nacional, considerando dichos documentos como el marco normativo que regula la actividad de enseñanza.
- Analicen las relaciones entre el diseño curricular y la realidad institucional social para elaborar proyectos de enseñanza adecuados a distintos contextos, interactuando con otros para acordar decisiones colectivas.
- Analicen situaciones de clase en escuelas primarias en las que se trabaje con diversas actividades de Matemática, a la luz de los marcos teóricos pertinentes y las sujeciones del

[51] Se adoptan los que figuran en las Recomendaciones del Área Matemática del INFD 2008

sistema de enseñanza, a fin de identificar los criterios que subyacen a las decisiones tomadas por el maestro y por los alumnos.

- Revisen crítica y constructivamente la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional.
- Desarrollen actitudes de responsabilidad, disciplina, constancia, cooperación y compromiso con la profesión docente.

3. Contenidos Prioritarios

Números Naturales, Fraccionarios y Decimales

Caracterización de distintos enfoques acerca de la enseñanza de los distintos tipos de números. Evolución histórica de su enseñanza. Aportes de las investigaciones. Posibles ejemplos de temas a tratar:

Estructuralismo y funcionalismo en la enseñanza de los números. Concepciones numéricas al inicio de la escolaridad. Funciones de los distintos tipos de números. Distintos contextos de uso. Campos de problemas relativos a las distintas operaciones. Distintas formas de cálculo. Algoritmos en los distintos campos numéricos. Recursos tecnológicos actuales y los cambios en la enseñanza. Recursos para su enseñanza. Usos del material concreto.

Medida

La medición de magnitudes, su historia y la ampliación de los campos numéricos. Evolución de la idea de magnitud y medida en el niño. Aspectos matemáticos, psicológicos y didácticos. Relación entre situaciones reales y modelos matemáticos. Construcción y uso de distintos recursos de medición. Instrumentos y errores de medición.

Geometría

- El desarrollo de la geometría en la historia. Usos de la geometría en la actualidad. Conocimientos espaciales y conocimientos geométricos. Enfoques acerca de su enseñanza. Las representaciones espontáneas espaciales y geométricas en los niños. Habilidades de trabajo geométrico: visualización, representación gráfica, descripciones, reproducciones, construcciones, justificación, demostración. Materiales y otros recursos para su enseñanza.

Probabilidad y Estadística

El azar y la intuición. Dificultades que presenta la enseñanza de la probabilidad frente al pensamiento determinista de los niños. El pensamiento combinatorio. Las representaciones en estadística. El promedio y sus interpretaciones incorrectas.

***Evaluación escolar en matemática*:** La tradición evaluativa que no cambia. Propósitos de la evaluación. Instrumentos adecuados a ellos. Propuestas innovadoras.

TICS para la enseñanza de la matemática en la escuela. Uso de las TICs. Uso de de software para distintos temas, análisis y uso de páginas de Internet, interactivas o de información vinculadas a la matemática, uso de videos, juegos, fotos, películas, etc.

Contenidos Transversales: Estos contenidos serán tratados a lo largo de la materia, en forma práctica sobre situaciones que involucren contenidos de la enseñanza y actuaciones en la práctica escolar).

En base a distintos enfoques sobre la educación matemática se analizarán **concepciones acerca del aprendizaje y enseñanza** de la misma a través del estudio de los contenidos de la columna de la izquierda, aprovechando observaciones directas, registros de situaciones de clase, videos de clase, cuadernos de alumnos, programas y diseños de distintas épocas, planificaciones, textos escolares, bibliografía pertinente, etc.

También en base a dichos enfoques y con los mismos recursos, se llevará a cabo el análisis didáctico acerca de:

Los contextos en que se presentan los problemas en las aulas; las formas de la resolución de los mismos; la discusión matemática en el aula; el nivel de matematización en que operan los alumnos y el docente; los errores de los alumnos; la forma de prueba matemática en las aulas; las formas de evaluación escolar; la elaboración, toma y análisis de diagnósticos; las propuestas curriculares y de textos en vigencia; las propuestas didácticas escolares; la selección y diseño de actividades de aprendizaje atendiendo a la diversidad cognitiva y social; el estudio crítico de propuestas innovadoras de evaluación y de los estándares de evaluación nacionales, el estudio de propuestas integrando contenidos intra y/o extramatemáticos; la incidencia de determinadas tecnologías en la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos y el análisis crítico de sus posibilidades y limitaciones, algunas de las teorías actuales que influencian en la educación

matemática: Constructivismo (Piaget); Interacción social y lenguaje (Vitgovsky); Constructivismo social (Piaget-Vigostky. Perret-Clermont, P. Cobb, E. Yackel)

Didáctica francesa:

Distintas fases en la organización de la clase. El contrato didáctico. Variables didácticas. Teoría de las situaciones didácticas. La transposición didáctica. El contrato didáctico. La ingeniería didáctica. Relación instrumento objeto. Tipos de prueba. (G. Brousseau. R. Douady, M. Artigue, Ma. J. Perrin Glorian, G. Vergnaud, R. Chartnay, G. Bachelard, N. Balacheff)

***Educación Matemática Realista*:** Principios en que se sostiene: Matemática como actividad humana. Concepto de realidad. Niveles de matematización progresiva. Valor de los contextos y modelos en este proceso. La reinvención guiada. Las producciones propias de los alumnos. La fenomenología didáctica. La interacción en el aula. La interrelación e integración de los ejes curriculares de la matemática. (H. Freudenthal,: van den Heuvel-Panhuizen, K. Gravemeijer, A. Treffers, L. Streefland. J. de Lange,…)

Cognitivas: Tratamiento de la información (J.. Greeno, A. Asiala, E. Dubinsky, J. Kaput). Problem solving (A. Schoenfeld)

***Antropológicas*:** Etnograficas: U. D`Ambrosio, A. J. Bishop, G. Saxe, T. Nunes, T y D. Carraher) y Didácticas (Y. Chevallard, J. Gascón, P. Bolea, M. Bosch).

***Socio-políticas*:** A ellas pertenece la corriente denominada *Empowering (*Paulo Freire, B. Greer, Mukhopadhyaz; C. Keitel, O. Skovmose)

***Sociológicas*.** (B. P. Dow ling en Gran Bretaña).

Semióticas. (J. Godino, H. Steinbring, N. Presmeg (influenciada por la teoría de Peirce); C. Morgan, M. Veel (lingüística sistémico-funcional), A. Sfard y B.van Oers (quienes la cruzan con la teoría vygotskiana de la actividad), M. Otte, R. Duval).

4. Fuentes de Referencia

- BALACHEFF, N. (1987) *Procesos de prueba y situaciones de validación*. En *Educational Studiesin Mathematics 18* (pp.147-176)
- CHEMELLO G., AGRASAR M. Y RODRÍGUEZ M. (2008): Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares de Formación Docente - Área Matemática. INFD. MECyT. Julio.
- SILVER E.(2008) *Conceptions of Mathematical Competence*. ICMI Study 15 8.DFG-NSF Conference US Panelist Papers.Page 27. Edw ard A. Silver University of Michigan).
- JOHSUA S y DUPIN J.J. *Introducción a la didáctica de las ciencias y la matemática*. Ed. Colihue. 2005.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007): Informe de la Comisión de Ciencias y Matemática. Agosto.
- DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO PARA LA FORMACIÓN DDOCENTE DE EGB 1 Y 2. 1997
- DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE NIVEL INICIAL 1999.
- DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO E.G.B. 3. VERSIÓN PRELIMINAR PARA LA CONSULTA. 1999
- BRESSAN A (2006): Concepciones de la matemática y bases epistemológicas curriculares. Documento Curricular. Dirección de Nivel Superior. Consejo Provincial de Educación. Prov. de Neuquén.
- BRESSAN Ana: "*La evaluación en Matemática. Enfoques actuales*". Desarrollo Curricular EGB 1 y 2. Publicado por el Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Gestión Curricular. Prov. de Río Negro. 2001

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES

Formato sugerido: Taller / Seminario

1. Fundamentación

La formación específica se nutre del conocimiento didáctico relativo a la enseñanza de los contenidos específicos del área, de las teorías sicológicas y las características evolutivas del sujeto. Estos saberes didácticos incluyen criterios para definir objetivos, seleccionar y organizar contenidos, principios de intervención docente, formas de enseñanza, evaluación y manejo de la clase, conocimiento del currículo del área y su formación.

Ambos saberes, disciplinares y didácticos, son decisivos en la formación docente con una incorporación balanceada y articulada de los mismos. Ello implica, no sólo atender a la comprensión de la estructura, organización e indagación disciplinar, sino también atender a aspectos referidos a su enseñanza: representaciones, concepciones erróneas que suelen tener los alumnos. La participación y actividad comunicativa, así como el rol de la experimentación en el aula son temas para el debate y la reflexión en el marco de la construcción curricular, ya que esto redundaría en una mayor comprensión acerca de la ciencia y los fenómenos naturales por parte de los alumnos.

En cuanto a la selección de contenidos, se propone la concordancia con la trascendencia cultural, social y humana de la docencia, tal que activen el mayor número de potencialidades, sujetos a revisión continua, sugiriéndose para las unidades curriculares fundamentos de la epistemología de las ciencias naturales para evitar la consolidación de una enseñanza de la ciencia dogmática, la didáctica de las ciencias naturales para establecer paralelos y destacar influencias en la metodología de la enseñanza de las ciencias, materia y energía, niveles de organización de la materia como ejemplo de clasificación, espacio y tiempo.

En la sociedad del conocimiento la formación inicial debe proporcionar a los futuros docentes las herramientas para que sean promotores de la alfabetización científica del alumnado, asegurando desde los institutos de formación que los docentes comprendan a las ciencias como un constructo social de importancia equivalente a otros ámbitos de la cultura.

2. Propósitos

- Construir activamente significados que fundamentarán su práctica escolar al enseñar Ciencias Naturales, identificando los obstáculos epistemológicos del área desde la reflexión y análisis permanente para superar las dificultades detectadas desde una visión actualizada del conocimiento científico.
- Diseñar, analizar y fundamentar producciones didácticas, que transpongan conocimientos del área con un lenguaje preciso, riguroso y adecuado para el sujeto que aprende, estableciendo una estrecha relación entre teoría y práctica.
- Identificar e incluir distintas modalidades de enseñanza en las propuestas didácticas, atendiendo al destinatario y al contexto de la intervención pedagógica vinculada con los diversos estilos de aprendizajes.
- Aplicar estrategias y procedimientos de detección, formulación, análisis, resolución de problemas y evaluación de soluciones en distintos ámbitos

3. Contenidos Prioritarios

***Las ideas científicas infantiles y la enseñanza de las ciencias*:** Importancia pedagógica del conocimiento e indagación de las teorías implícitas y construcciones alternativas. La causalidad y el pensamiento infantil. Visiones de los niños sobre el mundo y los fenómenos que en él ocurren. La construcción del conocimiento escolar y el empleo didáctico de las ideas de los alumnos. Las concepciones de ciencia y su incidencia en las prácticas de enseñanza. La historia de la ciencia y su rol en la comprensión de la nueva concepción de ciencia. Los métodos de la ciencia. Observación, modelizaciones, procedimientos experimentales. El lenguaje científico en la comunicación, análisis y explicación de resultados e informes de laboratorio.

***La enseñanza de los contenidos de ciencias naturales en la educación primaria*:** Análisis de los niveles de concreción en la prescripción de la enseñanza y documentos curriculares (CBC, DCP, Nap, entre otros).Criterios de selección, organización y secuenciación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en ciencias naturales. La planificación y los planes de clase. Características. Las unidades didácticas como hipótesis de trabajo.

***El diseño de propuestas didácticas, los criterios de selección de actividades y materiales en la enseñanza de las ciencias naturales*:** La enseñanza de las Ciencias. Enfoques. El constructivismo y el aprendizaje significativo. El enfoque cognitivo. Metacogniciòn Modelos didácticos en la enseñanza de las ciencias. Los libros de texto Análisis de las propuestas editoriales. Diseño y Criterios de selección y organización de materiales y actividades. Importancia de los trabajos prácticos en ciencias. Las ideas básicas a construir en ciencias naturales. Los metaconceptos como organizadores del área. La alfabetización científica y las actividades científicas. La feria de ciencia escolar Tipos de actividades y su relación con los contenidos a enseñar: Adecuación de las producciones a contextos específicos, atendiendo a la integración, diversidad y heterogeneidad.

4. Fuentes de Referencia

- ARCA, M., GUIDONI, P., MAZZOLI, P.(1990), *Enseñar ciencia*, Paidós Educador, Argentina.
- BOIDO, G., FLICHMAN, E., YAGUE, J. Y OTROS, (1988), *Pensamiento científico*, Prociencia, Conicet.
- CAMPANARIO J. M., (2003), *Contra algunas concepciones y prejuicios comunes de los profesores universitarios de ciencias sobre la didáctica de las ciencias*. Enseñanza de las Ciencias. 21 (2), 319-328 -2003.
- CHALMERS, A., *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?,* Siglo XXI Editores.
- Consideraciones generales acerca del campo de la Formación Específica: Consensos para la formulación de las recomendaciones curriculares para el campo de la Formación Específica del Profesorado de Nivel Primario (2008), Ministerio de Educación Instituto Nacional de Formación Docente.
- DRIVER, R., (1986), *Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos*, Revista Enseñanza de las Ciencias 4(1), 3 -15, España.
- BENLLOCH, M., (1983), *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias*, Ed. Visor Barcelona.
- DRIVER, R. Y OTROS, (1989), *Ideas científicas en la infancia y en la adolescencia*, Ed. Morata.
- FOUREZ, G., (2007), *Alfabetización Científica y Tecnológica,* Ed. Colihue.
- GARDNER, H., (1996), *La mente no escolarizada*, Ed Paidós, Argentina
- GIORDAN, A., (1988), *Los orígenes del saber*, Díada Editora, Sevilla
- GONZÀLEZ, J.F., ELORTEGUI ESCARTÌN, N., GARCÍA RODRÍGUEZ, J.F., JIMÉNEZ MORENO, T., (1999), *Cómo hacer unidades didácticas innovadoras*, Díada Editora, Sevilla
- HARF, R. y OTROS (1996) *Nivel inicial aportes para una didáctica. Ed. El ateneo, Buenos Aires, Argentina.*
- HARLEN, W., (1989), *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, Ed. Morata, Madrid.
- JOHSUA, S. Y DUPIN, J.J., (2005), *Introducción a la enseñanza de las ciencias y la matemática*, Ed. Colihue, Argentina.
- KAUFMANN, M. Y FUMAGALLI, L., (2000) *Enseñar Ciencias Naturales*, Paidòs Educador, Argentina.
- LIGUORI, L. Y NOSTE, M.I., (2005), *Didáctica de las Ciencias Naturales*, Homo Sapiens editores, Argentina
- LITWIN, E., (1997), *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior,* Paidós Educador.
- PERKINS, D., *La escuela inteligente*, Barcelona: Gedisa.
- VEGLIA, SILVIA, (2007), *Ciencias Naturales y Aprendizaje significativo*, Ediciones Novedades Educativas, Argentina
- WEISSMANN, H. (Comp.), (1993), *Didáctica de las Ciencias Naturales*, Paidós.

PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Formato Sugerido: Seminario

1. Fundamentos

El contexto actual, signado por fuertes procesos de exclusión social y por problemas sociales que afectan la vida y la convivencia de los sujetos, plantea un gran desafío a la escuela: tomar una posición para, desde su papel específico en la sociedad, definir cómo abordarlos. Por ello este seminario apuesta al desafío de comprender las condiciones en las cuales la escuela lleva a cabo su tarea y asumir compromisos para mejorarla. Abordar los "temas difíciles" o "polémicos" desde la escuela, significa desarrollar en los futuros docentes una sensibilidad hacia la experiencia ajena, que reconfigure las ideas de identidad y diferencia, para que organice la enseñanza en forma productiva y responsable. La igualdad y la diversidad, en el ámbito educativo, son temas recurrentes que generan una creciente preocupación, tanto en el conjunto de la sociedad como en la escuela. La escuela es el espacio de encuentro de lo diverso, el lugar donde se produce el encuentro de "diferentes"; desconocer e invisibilizar estas relaciones es negar la existencia de la escuela misma. “Un sentido irrenunciable de la formación docente hoy es contribuir a hacer realidad una sociedad más justa, una sociedad inclusiva, con equidad y respeto a la diversidad”.

Cada vez hay más niños con sobre edad, otros que hablan el castellano como segunda lengua. Niños que presentan algún trastorno del lenguaje oral o de la comprensión. Niños con diferentes grados de experiencias, sistemas familiares cada vez más heterogéneos. Cada vez hay mas alumnos con diagnóstico de trastornos de déficit de atención o similares. Prácticamente en todas las aulas hay niños con "dificultades de aprendizaje". Tampoco se puede reducir "la diversidad" a "problemas de aprendizaje": hay que dar respuesta a éstos, pero dentro de un marco educativo que aproveche las aportaciones de cada persona y ayude a que cada cual supere sus limitaciones.

En la región debemos agregar, además, las grandes distancias entre las localidades y escuelas y la falta general de medios de transporte que hacen que muchos niños no continúen con su escolaridad. Este es otro de los factores que genera exclusión y amplía las brechas en la formación de los niños y jóvenes. La desigualdad es una realidad negativa, algo que está en contra de lo que establece la Declaración de Derechos Humanos. Por tanto, debemos poner todo nuestro esfuerzo en superarla.

El desafío es, entonces, conformar clases donde las variadas realidades del alumnado puedan abordarse junto con las realidades curriculares, con diferentes concepciones acerca de diversidad, necesidades educativas especiales e integración, con la realidad de las aulas de la región, traducida en pos de un objetivo: garantizar el derecho a la educación.

Se debe partir de reconocer el derecho igualitario de todos los argentinos a la educación atendiendo a la variedad de condiciones contextuales, diferencias sociales y la heterogeneidad de sujetos. La LEN establece, en el Titulo I, Cap II los fines y objetivos de la Política educativa nacional, en el inc. e: "*garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores mas desfavorecidos de la sociedad*". Y en el inc. V: "*Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación*".

La escuela debe responder a esa tensión y por lo tanto el docente debe estar capacitado para ello.

Debe implicar la óptica de la diversidad desde las diferencias sociales y de los sujetos o desde la singularidad de los problemas y situaciones, reconocerlas y favorecer su comprensión y análisis desde los marcos explicativos e interpretativos que ofrecen las disciplinas y que permiten poner en dialogo lo común y lo diverso. En la escuela coexisten componentes de transformación y conservación. Por eso la educación en y para la diversidad se propone potenciar el aspecto transformador, en el sentido de hacer efectiva la igualdad de oportunidades. Esto no significa dar a todos lo mismo, sino a cada uno lo que necesita. Por lo tanto, el enfoque de una educación en y para la diversidad se enmarca en la concepción de igualdad y equidad.

La revisión de la formación inicial es imprescindible y urgente. Es necesario que el profesor desde su formación tome real contacto con el tema de la heterogeneidad y de las necesidades educativas de todos, no solo desde la teoría sino en la práctica.

Es necesario una definición explicita de las políticas educativas, donde, en los nuevos diseños curriculares quede claro la temática y el tema de la heterogeneidad esté en la formación, desde el paradigma de la complejidad implica poder problematizar la realidad educativa en todas sus dimensiones, para no seguir encorsetados en que estamos dispuestos a reconocer las diferencias en la medida en que permanezcan dentro del dominio de nuestro lenguaje, de nuestro conocimiento y control.

En el terreno escolar los supuestos generados alrededor de la idea de la diferencia pensada como carencia o privación explicaron de alguna manera el fracaso escolar La teoría del déficit, se tradujo en el concepto de privación verbal: "son incapaces de." La teoría del déficit también aparece en el discurso imperante de los docentes actuales: "no estoy preparado para".

Esta concepción sostiene que no todos los alumnos llegan a la escuela en las mismas condiciones. La escuela que da respuesta a la heterogeneidad tiende a integrar las diferencias como lo genuino de una sociedad que se pretende pluralista, democrática y socializante: "la integración escolar y social como ruptura epistemológica e ideológica ha de ser la nueva energía que posibilite ese cambio cualitativo que mejore la calidad de vida de todos los ciudadanos."[52]

Esto es ofrecer otros modos que atiendan a la pluralidad, un trabajo que requiere de la contención y el cuidado, pero también de una fuerte apuesta al trabajo intelectual.

[52] El fracaso de la escuela en su para todos - Carina Rattero

La formación docente se debe orientar a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferencia para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socioeducativos y todo un amplio espectro en la toma de decisiones frente a las implicancias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando el fracaso escolar es concebido como un fenómeno educativo, es decir, efecto de un desencuentro entre sujetos y escuela, comienzan a hacerse visibles aspectos que a menudo los discursos educativos y psicoeducativos han dejado en la sombra en sus procesos de análisis e intervención: diferencias socio-culturales, quiebre entre cultura del alumno y la escuela, escasa flexibilidad del dispositivo escolar, sus pautas, formas de transmisión del conocimiento, contenidos a trasmitir, modos de vincularse entre los actores institucionales, etc. [53]

Desde la escuela se fabrica una idea de éxito a través de normas que regulan la vida escolar. Pensar en el éxito y el fracaso en términos de fabricación (Philippe Perrenoud, 1996) subraya los aspectos arbitrarios que construyen e imponen ciertas representaciones de realidad. Representaciones que articulan el plano de los saberes y funcionamiento disciplinario. El fracaso no existe de modo objetivo, no esta ahí, no es propiedad de un alumno en particular, sino que se define a partir de un discurso acerca de lo normal, del éxito escolar.[54]

Juzgar, evaluar, valorar es parte del hacer de la escuela, como nombrar y asignar lugares. Es aquí donde las palabras del maestro cobran demasiado peso en las trayectorias escolares. Una de las primeras inquietudes que surgen al empezar a pensar la escuela inclusiva, es acerca de "como se mira" a la pobreza y la violencia estructural que condiciona a los que habitan las aulas o a aquellos que quedan en sus márgenes.

Desde los procesos de formación es mirar a la escuela como un lugar posible de mayor justicia para todos los niños y adolescentes, como institución simbólica en los procesos de socialización y biografización.

En este sentido, se reformula el concepto de "condiciones de educabilidad" como aquellas condiciones que pueden ser generadas por el propio dispositivo escolar para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje en un contexto y una situación determinadas, en relación con sujetos particulares que interpelen a la escuela con sus diferencias. [55]

Se establece así un estrecho círculo entre atención del fracaso escolar y reconocimiento, promoción y producción de la diversidad, en tanto es la posibilidad de hacer lugar a las diferencias lo que permite repensar estrategias de enseñanza, modos de organización institucional y nuevos vínculos entre actores institucionales que desarticulen el fracaso.

El nuevo camino de la inclusión, que se ha comenzado a transitar actualmente, supone una propuesta pedagógica, estructurada sobre la base de la diversidad, pensada y organizada en función de las posibilidades y de las oportunidades, con un currículum escolar considerado como medio esencial para afrontar las necesidades e intereses de todos los alumnos. Así, la educación inclusiva tiene como fin, que la diversidad existente entre los miembros de una comunidad escolar reciba una educación acorde a sus características, a la vez que aumenta las posibilidades de aprendizaje para todos. Ya no es el alumno el que debe adaptarse a las prescripciones de la institución – escuela, sino que es ésta la que ahora debe pensarse en función de quienes conviven en ella.[56]

La escuela de la diversidad es la escuela de la negociación de las diferencias. Comprender las diferentes identidades culturales de los alumnos, es decir, sus modos de ver, pensar y hablar el mundo, implica un saber ponerse en el lugar del otro. No hay modo de llegar subjetivamente al otro con el rechazo, con la negación de su singularidad. Desde el primer ideal homogeneizador la escuela creó dispositivos de clausura a lo no igual. La escuela no puede ignorar que las nuevas generaciones están experimentando la vida en un sentido completamente diferente de las representaciones ofrecidas por las versiones modernas de la escuela. La función de la escuela en relación con la diversidad es que se vuelvan inteligibles los significados. Pero la inteligibilidad no se da en la presentación de la información, la inteligibilidad es posible cuando se ponen en

[53] Fracaso escolar, educabilidad y diversidad - R.Baquero.
[54] El fracaso de la escuela en su para todos - Carina Rattero.
[55] Fracaso escolar, Educabilidad y Diversidad - R.Baquero
[56] Hacia una Educación Eficaz para todos: La Educación Inclusiva - Pilar Arnaiz Sánchez (Educar en el 2000- Mayo 2002)

conflicto las distintas retóricas que son los distintos modos de decir. Es justamente a través de la dimensión reflexiva, que el maestro deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías. Es poner en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones, así como los supuestos implicados.

La responsabilidad de los sistemas formadores es afrontar reto que la realidad nos plantea.

Se trata de la búsqueda de abordajes pedagógicos y psicoeducativos que permitan su lectura desde un discurso que no signifique las diferencias como déficit, y colabore en el desarrollo de estrategias educativas de real impacto democratizador en el acceso de los sectores populares

Este espacio curricular promueve la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente, no reduciéndose a un "hacer", sino aportando a un hacer creativo y reflexivo, donde se pongan en juego marcos conceptuales disponibles o se inicie la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la educación.

2. Propósitos

- Visibilizar los diversos sentidos de la heterogeneidad presentes en la escuela, desocultando los vínculos con la desigualdad.
- Problematizar la realidad socio-cultural como continente y sostén de la constitución subjetiva de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Promover que la violencia en cualquiera de sus formas atenta contra la dignidad humana y la institución escolar es el lugar para recuperar la dimensión dialógica.
- Fomentar en el marco de la escuela la enseñanza de los derechos de los niños para garantizar en la formación de las futuras generaciones modelos de convivencia saludables.
- Abordar temáticas básicas referidas a los problemas del desarrollo infantil, para repensar las concepciones estereotipadas, prejuicios y distorsiones –producto de representaciones sociales- que se manifiestan en las prácticas educativas cotidianas.
- Propiciar el cuidado de la infancia como origen del desarrollo de la confianza en la escuela para que niños y adolescentes lleven a cabo iniciativas culturales que promuevan identidades.
- Facilitar herramientas conceptuales y prácticas que les permitan detectar oportunamente los conocimientos que presentan mayores dificultades en el aprendizaje para tomar decisiones.
- Orientar propuestas de articulación, atendiendo la función propia del nivel, ciclo; contenidos escolares y la metodología en relación a las características de los alumnos en un ambiente alfabetizador.
- Propiciar otros encuadres desde los niveles, como oportunidad para la indagación, lo estético, la creatividad, un espacio placentero, un lugar de crecimiento donde alumnos y docentes puedan transitar.

3. Contenidos Prioritarios

Atención a la Diversidad e Integración Educativa.

Tensión entre las categorías "normal" o "común" y "especial". El sujeto que aprende. Paradigma del déficit y paradigma de los apoyos. Integración escolar. Marcos conceptuales de la integración escolar. Diferentes perspectivas. Integración /inclusión. Resistencia y cambio institucional. El fracaso escolar. Las prácticas escolares para atender a la heterogeneidad y los procesos de las integraciones. Características institucionales para atender a la heterogeneidad. Condiciones para enseñar y aprender. Necesidades educativas: elaboración e implementación de propuestas didácticas. Pluralidades metodológicas. La comunicación y los lenguajes. Adaptaciones curriculares: mitos y realidades Los procesos de construcción y selección de los contenidos. Selección, organización y secuenciación de los contenidos. Abordaje en equipo. Equipo de apoyo en el proceso de integración. Roles. Relaciones y articulaciones entre la Educación Especial y la Educación común. Documentos curriculares. Práctica educativa y evaluación.

Vulnerabilidad infantil - Violencia familiar y maltrato infantil: Convivir en la diversidad: un desafío educativo en tiempos complejos. Derechos de los/las niños/as. La enseñanza de los derechos humanos. El cuidado de la niñez y el ejercicio de sus derechos. La violencia en cualquiera de sus formas como atentado a la dignidad humana.

Educación Primaria: la articulación entre niveles. Decisiones en torno a la enseñanza: Caracterización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los ciclos de la escuela primaria. Propósitos de cada nivel. Modalidades de intervención. La organización del espacio, los

materiales curriculares y los agrupamientos en el ambiente alfabetizador. Globalización e interdisciplinariedad en la escuela. La especificidad disciplinar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Construcción de ejes organizadores de contenidos. Narrativas y la formación de identidades: su implicancia en lo escolar. Trayectorias escolares de los alumnos. Elaboración de construcciones metodológicas articuladoras.

4. Fuentes de Referencia

- Instituto Nacional de Formación Docente Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Ministerio de Educación.
- Ley de Educación Nacional
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P (Educar en el 2000- Mayo 2002) *Hacia una Educación Eficaz para todos*: La Educación Inclusiva
- BAQUERO. R. *Fracaso escolar, educabilidad y diversidad*
- BRUNER, J. (2005) *En Calceta y otros. La juegoteca. Niñez en riesgo y prevención*. Lumen. Bs. As.
- CARLI, Sandra, comp. (2006) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Paidós. Buenos Aires
- DEVALLE DE RENDO, A.Vega, V (2006). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires. Aique.
- DIKER, G y TEREGI, F. (1997*) La formación de maestros y profesores*. *Hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidos.
- DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (1999) *La invención del aula*. Buenos Aires, Santillana.
- DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. UEPC / FLACSO / UNICEF / Paidós, Buenos Aires.
- FOUCAULT M.L. (2001) *"Los anormales, clase del 22 de enero de 1975*" México. Fondo de Cultura Económica.
- GIBERTI, Eva. (2006) *"Diferencia y justicia de genero*" (Documentos PRIGEPP, Seminario "Innovaciones tecnológicas, en salud sexual y reproductiva")
- GIDDENS, Anthony (2002) *Consecuencias de la modernidad* (1ª.ed.1990) Alianza. Madrid
- GOMEZ PÉREZ, Rafael (1999) *Ni ciencia, ni letras, educación humana*. Madrid. Ed. Labor.
- GUILLOTE, Alain. (2003) *Violencia y educación: incidentes, incivilidades y autoridad en el contexto escolar*. Bs.Aires, Ed. Amorrortu.
- IANNI, Norberto. (2003*) La convivencia en la escuela*. Bs. Aires, Ed. Paidós.
- KAPLAN, Carina (1997) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- KAPLAN C. (2006*) La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión. Material en Seminarios Internacional. La Formación Docente en los Actuales Escenarios*. Buenos Aires.
- KOSSOY, Alicia (2000) *La escolaridad de los jóvenes de sectores populares: tiempos de desafío.* Crisol Proyectos sociales, Buenos Aires, Argentina.
- KOPLOW, Lesley. (2005) *Escuelas que curan: la construcción de climas emocionalmente saludables*. Bs.Aires, Ed. Troquel.
- MARTIÑA, Rolando. (2003) *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Bs.Aires, Ed. Troquel.
- MORGADE, Graciela (2001) *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer. Relaciones de género y educación,* Novedades Educativas, Buenos Aires.
- PARÉS, Benito Rafael (2002) "*Educación de personas con discapacidad*" Compilación. Editorial efe. Mendoza. Argentina
- PERRENOUD, Philippe. (1995) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*
- PINEU, Pablo; DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (2001) *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Paidós.
- PRUZZO DE DI PEGO, V. (1997*) Biografía del fracaso escolar*. Espacio. Bs. As.
- RATTERO, Carina, *El fracaso de la escuela en su para todos.*
- SARTI, Cynthia (2006): *"Infancias y género*" Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.
- SKLIAR, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí*? Miño y Davila. Buenos Aires.
- VLACHOU, Anastasia D. (1999) "*Caminos hacia una educación inclusiva*". Edit. La Muralla. Madrid España.

- VERDUGO ALONSO, M.A (2006) "*De la segregación a la integración escolar*". Universidad de Salamanca. INICO. P. web
- SANCHEZ INIESTA, T. (1995) *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador en la enseñanza*. Edit. Magisterio del Río de La Plata. Bs. As.
- WINNICOTT, D. (1993) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Paidós. Bs. As.
- TERIGI, Flavia (Comp.)(2006) *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.
- TORRES SANTOMÉ, JURGO (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Morata, Madrid.
- ZABALA VIDIELLA, A. (1999) *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. GRAÓ. Barcelona.

PRÁCTICA DE LA LENGUA

Formato Sugerido: Taller

1. Fundamentación

Esta unidad curricular a desarrollar en el período de residencia de los/las alumnos/as, debe ser abordada por los docentes de Lengua y Literatura y de la Práctica, de manera integrada. El objetivo de la misma consiste en apoyar la inserción del futuro docente en el aula escolar de Lengua y Literatura. Esta unidad está pensada con una mirada procedimental, es decir desde el hacer pero sin dejar de lado espacios de reflexión.

Es este el momento en el que los alumnos realizarán los aportes teóricos aprendidos desde el inicio de la carrera en el desarrollo de las clases áulicas. En este trabajo de integralidad, el futuro docente debe aprender a realizar su tarea considerando el trabajo con otros, pares, alumnos, docentes, instituciones.

Es importante que el estudiante conozca la institución escolar en la que va a realizar su residencia, su discurso y las acciones que se dan en ella en relación con la enseñanza de la Lengua y la Literatura, para poder desarrollarse con coherencia y solvencia, para aprender los códigos de su profesión, participar activamente comprometiéndose a los efectos de mejorar profesionalmente.

Se tendrá en cuenta, que el estudiante que inicia su residencia no puede cargar con la responsabilidad total de articular lo enseñado en el instituto de formación con la práctica escolar real. Necesita ser acompañado por los docentes del área en la interpretación de las prácticas y los discursos existentes acerca de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la institución escolar, con la finalidad de llegar a poder elaborar propuestas efectivamente realizables.

Además, será ideal que todo docente que se inicia en el trabajo en el aula sea acompañado por un docente experimentado, que pueda servirle como apoyo y modelo, seleccionado por la alta calidad de su propia práctica y su apertura a procesos innovadores. Los residentes deben poder llevar a la práctica lo que aprendieron en su formación, teniendo la oportunidad de analizar en conjunto con su tutor y profesores del Área y de Residencia, todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. Propósitos

Es pertinente, en virtud de la coherencia que debe tener el espacio, mantener los propósitos enmarcados en la unidad curricular de Matemática, que sostiene que es necesario que los estudiantes, futuros docentes

- Analicen situaciones de clase en escuelas primarias en las que se trabaje con diversas actividades de Lengua y Literatura, a la luz de los marcos teóricos pertinentes y las sujeciones del sistema de enseñanza, a fin de identificar los criterios que subyacen a las decisiones tomadas por el maestro y por los alumnos.
- Elaboren y pongan a prueba situaciones de enseñanza analizando reflexivamente en forma individual o con sus pares, desde los marcos teóricos, el diseño de las propuestas; anticipando posibles cursos de acción y sus intervenciones durante la puesta en aula; evaluando lo ocurrido, tanto en relación con los logros y errores propios de los alumnos como con sus propias intervenciones; y diseñando posibles acciones futuras.
- Participen de instancias de producción grupal que requieran del logro de acuerdos en función de un objetivo común desarrollando capacidades para participar del diseño y sostenimiento y

evaluación de proyectos institucionales con otros colegas, aceptando las naturales diferencias en los grupos de trabajo.

- Desarrollen la convicción de la necesidad de actualización permanente teniendo en cuenta la evolución dinámica del conocimiento sobre la Lengua y la Literatura y la Didáctica y fortalezcan sus competencias para el estudio autónomo.
- Revisen crítica y constructivamente la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional.
- Desarrollen actitudes de responsabilidad, disciplina, constancia, cooperación y compromiso con la profesión docente.

3. Contenidos Prioritarios

Observación y análisis de registros de situaciones de aula con docentes y pares. Planificación de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela. Propósitos. Criterios a tener en cuenta para su elaboración y evaluación. Selección de objetivos y de contenidos a enseñar y alcances en su tratamiento en base al diseño curricular del nivel, materiales de apoyo curricular, bibliografía del Área y textos de alumnos. La evaluación (aspectos a evaluar, criterios, instrumentos afines).

4. Fuentes de Referencia

- CORVATTA, María Teresa. *Hablar, leer y escribir en la escuela. didáctica de la lengua y la literatura en la escuela media.* Cuadernos docentes de teoría y práctica. Ediciones Quipu. 1992.
- LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. 1 2. teoría y práctica de la educación lingüística.* Papeles de Pedagogía. Paidós. 1999.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. *Enseñar lengua.* Grao. 2005.
- SERRANO, Joaquín – MARTÍNEZ, José Enrique. *Didáctica de la lengua y la literatura.* Práctica en educación 2. Oikos-tau. 1997.
- GONZÁLEZ, Silvia y IZE DE MORENO, Liliana. *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB.* Paidós educador. 1999.
- VIRAMONTE DE AVALOS, Magdalena (1993): *La Nueva Lingüística en la Enseñanza Media*. Colihue.

PRÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

Formato Sugerido: Taller

1. Fundamentación

Esta unidad, que también debe estar cargo de docentes del área de matemática de los institutos, tiene por objetivo apoyar la inserción del futuro docente en el aula escolar de matemática. Cabe señalar que las actividades de Práctica de la Enseñanza de la Matemática no se piensan solo para el período de residencia. Muy por el contrario, se insta a que las mismas tengan lugar desde los comienzos de la unidad Didáctica de la Matemática, teniendo en cuenta que así como la matemática se aprende haciendo, los docentes adquieren las habilidades de su profesión a partir de las actividades que realizan y su reflexión sobre ella, con el respaldo de los aportes teóricos afines al campo de la didáctica de esta disciplina. Importa que el alumno comprenda que su tarea impone el trabajo con otros, no es solo - aunque libre de hacer lo que desea - la forma en se aprende y se mejora la labor docente. En pro de esta comprensión se hace necesario que el estudiante, además de manejar los aspectos matemáticos y didácticos, conozca la institución escolar, su discurso y las acciones que se dan en ella en relación con la enseñanza de la matemática, para poder entrar en misma, no para someterse a lo que juzga incorrecto, sino para aprender los códigos de su profesión y participar activa y comprometidamente de su mejoramiento. Se tendrá en cuenta, que el estudiante que inicia su residencia no puede cargar con la responsabilidad total de articular lo enseñado en el instituto de formación con la práctica escolar real. Necesita ser acompañado por los docentes del área en la interpretación de las prácticas y los discursos existentes acerca de la enseñanza de la matemática en la institución escolar, con la finalidad de llegar a poder elaborar propuestas efectivamente realizables. (Recomendaciones INFD. Área matemática, 2008, pág. 24).

Además, sería ideal que todo docente que se inicia en el trabajo en el aula sea acompañado por un docente experimentado, que pueda servirle como apoyo y modelo, seleccionado por la alta calidad de su propia práctica y su apertura a procesos innovadores. Los residentes deben poder llevar a la práctica lo que aprendieron en su formación, teniendo la oportunidad de analizar en conjunto con su tutor y profesores del área y de Residencia, cómo y sobre qué bases encaró la misma, qué aprendió al respecto y cómo la evalúa.

2. Propósitos

Que los estudiantes, futuros docentes

- Analicen situaciones de clase en escuelas primarias en las que se trabaje con diversas actividades de Matemática, a la luz de los marcos teóricos pertinentes y las sujeciones del sistema de enseñanza, a fin de identificar los criterios que subyacen a las decisiones tomadas por el maestro y por los alumnos.
- Elaboren y pongan a prueba situaciones de enseñanza analizando reflexivamente en forma individual o con sus pares, desde los marcos teóricos, el diseño de las propuestas; anticipando posibles cursos de acción y sus intervenciones durante la puesta en aula; evaluando lo ocurrido, tanto en relación con los logros y errores propios de los alumnos como con sus propias intervenciones; y diseñando posibles acciones futuras.
- Participen de instancias de producción grupal que requieran del logro de acuerdos en función de un objetivo común desarrollando capacidades para participar del diseño y sostenimiento y evaluación de proyectos institucionales con otros colegas, aceptando las naturales diferencias en los grupos de trabajo.
- Desarrollen la convicción de la necesidad de actualización permanente teniendo en cuenta la evolución dinámica del conocimiento sobre la Matemática y la Didáctica y fortalezcan sus competencias para el estudio autónomo.
- Revisen crítica y constructivamente la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional.
- Desarrollen actitudes de responsabilidad, disciplina, constancia, cooperación y compromiso con la profesión docente.

3. Contenidos Prioritarios

La enseñanza de la matemática en la escuela. Aspectos a considerar al ingresar a la escuela y al hacerse cargo de un curso. Observación y análisis de registros de situaciones de aula con docentes y pares. Planificación de la enseñanza de la matemática en la escuela. Propósitos. Criterios a tener en cuenta para su elaboración y evaluación. Selección de objetivos y de contenidos a enseñar y alcances en su tratamiento en base al diseño curricular del nivel, materiales de apoyo curricular, bibliografía del área y textos de alumnos. Selección y/o diseño de situaciones adecuadas a los objetivos de aprendizaje propuestos, teniendo en cuenta: - contenidos a trabajar; - relación con otros contenidos del área o de otras áreas, - contextos posibles de presentación, - el relevamiento de los antecedentes y/o ideas previas de los alumnos sobre el contenido a trabajar; - la anticipación de modelos y estrategias a utilizar por los alumnos; - las dificultades previsibles; - las variables didácticas posibles de modificar, - las fases que requiere su ejecución, - las actividades de profundización/ rutinización/aplicación. - las formas de evaluación (aspectos a evaluar, criterios, instrumentos afines, criterios, recogida y análisis de resultados, difusión de la información obtenida). Ejecución de la clase/secuencia. Evaluación de la clase/secuencia: Autorregistros. Narrativas. Autoevaluación de la práctica. Registros de otros. Evaluación con docentes y pares. Resultados de la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos. Reelaboración de la propuesta implementada.

4. Fuentes de Referencia

- BALACHEFF, N. (1987) *Procesos de prueba y situaciones de validación*. En *Educational Studiesin Mathematics 18* (pp.147-176)
- CHEMELLO G., AGRASAR M. Y RODRÍGUEZ M. (2008): Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares de Formación Docente - Área Matemática. INFD. MECyT. Julio.
- SILVER E.(2008) *Conceptions of Mathematical Competence*. ICMI Study 15 8.DFG-NSF Conference US Panelist Papers.Page 27. Edward A. Silver University of Michigan).
- JOHSUA S y DUPIN J.J. *Introducción a la didáctica de las ciencias y la matemática*. Ed. Colihue. 2005.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007): Informe de la Comisión de Ciencias y Matemática. Agosto.
- DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO PARA LA FORMACIÓN DDOCENTE DE EGB 1 Y 2. 1997
- DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE NIVEL INICIAL 1999.

- DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO E.G.B. 3. VERSIÓN PRELIMINAR PARA LA CONSULTA. 1999
- BRESSAN A (2006): *Concepciones de la matemática y bases epistemológicas curriculares. Documento Curricular.* Dirección de Nivel Superior. Consejo Provincial de Educación. Prov. de Neuquén.
- BRESSAN Ana: "*La evaluación en Matemática. Enfoques actuales*". Desarrollo Curricular EGB 1 y 2. Publicado por el Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Gestión Curricular. Prov. de Río Negro. 2001.

PRÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES

Formato Sugerido: Taller

Fundamentos, Propósitos y Contenidos

La mirada sobre la práctica de la enseñanza se singulariza en el aula, por las decisiones y definiciones que el docente realiza por el trabajo con el conocimiento. Por ello es fundante la concepción de conocimiento que se ve cruzada por cuestiones de índole epistemológica, psicológica, cultural y social. Los futuros docentes tienen que asumir una postura ante el conocimiento y esto no lo hacen en soledad, sino en interacción con los otros involucrados en el acto educativo

Los alumnos del profesorado son sujetos actores que irán recorriendo el camino de la fundamentación hasta llegar a la instrumentación; esto quiere decir que no se quedarán solo en la actuación sino que llegarán a la construcción crítica de la experiencia para ampliar sus marcos conceptuales y adquirir conciencia reflexiva.

Se valora a la naturaleza de la ciencia en educación científica desde una mirada que pondera la comprensión de la misma para que el alumno adquiera una mayor competencia y calificación personal en su práctica docente, además de promover en estudiantes y las personas adultas, el desarrollo de actitudes y creencias que les permitan alcanzar una alfabetización científica más completa.

En este escenario, el reto de la formación es dotar al profesorado de los criterios del pensamiento creativo y crítico y de las estrategias autorregulativas que lo transformen en un aprendiz permanente. El desarrollo personal se realizará entonces, a través de procesos sucesivos de auto- regulación metacognitiva, basados en la reflexión, la comprensión y concientización de lo que piensan, sienten y hacen en el aula y en la escuela.

De esta forma, los futuros docentes, dotados de elementos necesarios para elaborar estrategias, investigar, decidir, explicar y resolver temáticas de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales con un abordaje científico, serán partícipes activos de su propio aprendizaje y agentes necesarios de una ciencia " para todos", en la escuela.

Los contenidos de este espacio curricular referidos a las producciones didácticas y la reflexión sobre las prácticas escolares se encuentran organizados en los siguientes ejes:

Eje 1: La producción didáctica .Las prácticas escolares en la enseñanza de las ciencias naturales. De la teoría a la práctica. La elaboración de propuestas didácticas.

Eje 2: La reflexión sobre las prácticas escolares en ciencias naturales y su articulación con la teoría. Resignificación de las prácticas. Análisis de casos.

Fuentes de Referencia

- ARCA, M., GUIDONI, P., MAZZOLI, P.(1990), *Enseñar ciencia*, Paidós Educador, Argentina.
- BOIDO, G., FLICHMAN, E., YAGUE, J. Y OTROS, (1988), *Pensamiento científico*, Prociencia, Conicet.
- CAMPANARIO J. M., (2003), *Contra algunas concepciones y prejuicios comunes de los profesores universitarios de ciencias sobre la didáctica de las ciencias*. Enseñanza de las Ciencias. 21 (2), 319-328 -2003.
- CHALMERS, A., *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?,* Siglo XXI Editores.
- Consideraciones generales acerca del campo de la Formación Específica: Consensos para la formulación de las recomendaciones curriculares para el campo de la Formación Específica del Profesorado de Nivel Primario (2008), Ministerio de Educación Instituto Nacional de Formación Docente.
- DRIVER, R., (1986*), Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos*, Revista Enseñanza de las Ciencias 4(1), 3 -15, España.

- BENLLOCH, M., (1983), *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias*, Ed. Visor Barcelona.
- DRIVER, R. Y OTROS, (1989), *Ideas científicas en la infancia y en la adolescencia*, Ed. Morata.
- GARDNER, H., (1996), *La mente no escolarizada*, Ed Paidós, Argentina
- GIORDAN, A., (1988), *Los orígenes del saber*, Díada Editora, Sevilla
- GONZÀLEZ, J.F., ELORTEGUI ESCARTÌN, N., GARCÍA RODRÍGUEZ, J.F., JIMÉNEZ MORENO, T.,(1999), *Cómo hacer unidades didácticas innovadoras*, Díada Editora, Sevilla
- HARF, R. y OTROS (1996) *Nivel inicial aportes para una didáctica. Ed. El ateneo, Buenos Aires, Argentina.*
- HARLEN, W., (1989), *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, Ed. Morata, Madrid.
- JOHSUA, S. Y DUPIN, J.J., (2005), *Introducción a la enseñanza de las ciencias y la matemática*, Ed. Colihue, Argentina.
- KAUFMANN, M. Y FUMAGALLI, L., (2000) *Enseñar Ciencias Naturales*, Paidòs Educador, Argentina.
- LIGUORI, L. Y NOSTE, M.I.,(2005), *Didáctica de las Ciencias Naturales*, Homo Sapiens editores, Argentina
- LITWIN, E., (1997), *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior,* Paidós Educador.
- PERKINS, D., *La escuela inteligente*, Barcelona: Gedisa.
- VEGLIA, SILVIA, (2007), *Ciencias Naturales y Aprendizaje significativo*, Ediciones Novedades Educativas, Argentina
- WEISSMANN, H. (Comp.), (1993), *Didáctica de las Ciencias Naturales*, Paidós.

PRÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Formato Sugerido: Taller

1. Fundamentación

Práctica de Ciencias Sociales, que forma parte del campo de la Formación Específica para docentes de la educación primaria, centra su interés en el tratamiento y análisis sobre las prácticas de enseñanza de este campo, realizadas y por desarrollarse, en distintos contextos y con diversos grupos. Se cursa en forma paralela la Residencia Pedagógica, lo que permite contar con un variado y rico cúmulo de experiencias concretas y vivenciales, para articular y tensionar teorías con prácticas; vincular fines educativos, propósitos y enfoque de enseñanza en Ciencias Sociales, así como estimular la implementación y el análisis de variadas estrategias y/o materiales didácticos específicos que promuevan aprendizajes auténticos y significativos. En primer término cabe señalar que desde este marco, los futuros docentes deben realizar un trabajo en torno al conocimiento, por lo que resulta fundante la concepción del mismo que - tal como se abordó previamente en la *Didáctica de las Ciencias Sociales*- resulta una resolución compleja, cruzada por cuestiones de orden epistemológico, psicológico, cultural y social. Los alumnos –futuros docentes- tienen que asumir una postura ante el conocimiento, y esto no se concreta en soledad sino en la interacción con los otros; con los involucrados en el acto educativo. De esta forma, los estudiantes irán recorriendo el camino de una elaboración coherente de los componentes de una secuencia didáctica, desde la fundamentación de las decisiones hasta llegar a la instrumentación. Esto quiere decir que no se quedarán solo en una enunciación sino que llegarán a la reconstrucción crítica, para ampliar sus marcos conceptuales y adquirir conciencia reflexiva. El reto de la formación inicial, que se propone consolidad esta unidad curricular, es dotar al profesorado de criterios de pensamiento creativo y crítico y de las estrategias autoregulativas que lo transformen en un aprendiz permanente. En este sentido abonamos a la idea de generar procesos metacognitivos, basados en la reflexión, la comprensión y concientización de lo que piensan, sienten y hacen en el aula y en la escuela.

El eje vertebrador de este espacio curricular son los procesos de enseñanza. A ésta la reconocemos como una acción de intervención intencional, que se genera con la finalidad de transmitir; es decir; no se considera como una acción casual o espontánea, sino por el contrario como una actividad de mediación entre los fines educativos, los conocimientos de Ciencias Sociales, los alumnos y el contexto del aula. Esto se traduce es términos de situaciones de enseñanza intencionalmente organizadas y diseñadas con el fin del logro de aprendizajes.

La aseveración anterior implica reconocer la naturaleza compleja, ambigua, contradictoria, incierta y *cuasi* impredecible del acto educativo en tanto práctica social. La enseñanza entonces, se la puede entender en el marco del contexto social e institucional en el cual se instrumenta.

Desde esta perspectiva se hace necesario precisar los soportes de los procesos de reflexión que se promoverá en los futuros docentes como instancias auto y hetero comunicativas, que comprometan el diálogo consciente, con uno mismo y con los demás. Esto ayudará a tomar conciencia de intereses individuales y colectivos, analizarlos y asumir una postura crítica, reorganizando los esquemas de pensamientos y acción, a la luz de categorías con mayor poder explicativo y problematizadoras de la realidad, que permitan profundizar en las evidencias aparentes de lo cotidiano.

Por otra parte, este espacio curricular resulta un ámbito propicio para examinar reflexivamente el uso de diferentes estrategias y recursos a la luz de las experiencias de enseñanza ya transitadas, a la vez que estimular debates en torno a materiales curriculares pertinentes, adecuados y congruentes con los fines educativos que se postula alcanzar.

Cabe señalar que este Taller estará a cargo de los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales para acompañar las prácticas y la Residencia pedagógica, participar en los talleres que las involucran, apoyar y retroalimentar las planificaciones de los estudiantes y su implementación.

Asimismo, tal como se precisó en el espacio correlativo de *Didáctica de las Ciencias Sociales* en relación con la complejidad de un campo de difícil integración por las distintas lógicas disciplinares que lo vertebran, se recomienda consolidar la formación de Equipos de Cátedra –iniciativa ya extendida en las provincias patagónicas- que integren, por lo menos, dos profesores con distintas formaciones de base. Por el contrario, la existencia de un solo docente al frente de este espacio curricular amplio y complejo genera una grave dificultad por el sesgo implícito de su orientación inicial en las prácticas curriculares y en la selección de contenidos, imposibilitando una programación equilibrada que responda a las necesidades de la educación primaria.

2. Propósitos

- Analizar experiencias sobre situaciones de enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria con diversos grupos y en variados contextos basadas en propuestas de diferente complejidad, extensión, formato y alcances.
- Avanzar en el examen crítico de las propias prácticas como estudiante y como futuro docente, en colaboración con sus pares, profesores y colegas, para reflexionar sobre su formación como profesional de la enseñanza en el área.
- Conocer y examinar materiales y documentos curriculares diversos – de elaboración provincial, regional y nacional- y reflexionar críticamente sobre características de libros de texto, revistas didácticas y escolares.
- Incentivar la elaboración de materiales curriculares para la enseñanza de Ciencias Sociales en los distintos ciclos de la escolaridad primaria atendiendo a la integración, diversidad y heterogeneidad de la población escolar.
- Explorar usos y potencialidades de los recursos tecnológicos para la enseñanza de Ciencias Sociales e iniciar a lo futuros docentes en la consulta periódica a revistas especializadas en versión digital.
- Promover el uso de diferentes estrategias y el empleo de diversos recursos en la elaboración de secuencias de enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria.
- Generar la necesidad de incorporar la fantasía y la imaginación como vía para potenciar la enseñanza y el aprendizaje de Ciencias Sociales.
- Ampliar las posibilidades de enseñanza y comprensión del mundo social a partir de enfatizar en los futuros docentes la necesidad de estimular el desarrollo de las nociones temporales y espaciales de los escolares.
- Iniciar a los futuros docentes en el análisis de sus prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales para rescatar y sistematizar experiencias que permitan avanzar en el conocimiento sobre estas intervenciones didácticas.

3. Contenidos Prioritarios

El análisis y la reflexión acerca de las prácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales: Las prácticas escolares: de la teoría a la práctica. Resignificación de las prácticas. Análisis de casos. Adecuación de las producciones a contextos específicos y los distintos ciclos de la escolaridad primaria atendiendo a la integración, diversidad y heterogeneidad. La potencialidad de los ejes temáticos y /o problemáticos. La unidad didáctica. Elaboración de ejes temáticos y

unidad didáctica a la luz de itinerarios ricos y potentes para la comprensión de la realidad social presente y pasada. La importancia del desarrollo y construcción progresiva de las nociones temporales y espaciales. Uso de cronologías y elaboración de Líneas de Tiempo. Sucesión y simultaneidad. El concepto de escala y el cálculo de distancias. Los recursos didácticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. El uso de fuentes. Análisis e interpretación de cartografía diversa. El trabajo con imágenes. El uso de películas y videos. La simulación como estrategia didáctica. Las Historias de Vida y la recuperación de los sujetos. Estudio de Casos. Evaluación de los aprendizajes de Ciencias Sociales. Fundamentación y perspectivas. Criterios e indicadores de seguimiento y desempeño para el aprendizaje de Ciencias Sociales. Elaboración de instrumentos de Evaluación.

La reflexión sobre materiales curriculares, recursos tecnológicos y su articulación con la intervención didáctica específica. Los materiales curriculares en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en Ciencias Sociales. Tipos y funciones de materiales curriculares. Materiales curriculares y atención a la diversidad. Elaboración de materiales curriculares. Análisis del Área de Ciencias Sociales en el Diseño Curricular Provincial y otros documentos de referencia – nacionales, regionales y jurisdiccionales- como insumo para la tarea docente. Las revistas didácticas y el libro de texto como objetos de análisis. Indagación sobre propuestas editoriales y comerciales de circulación masiva. Los recursos tecnológicos y la enseñanza de Ciencias Sociales. Las potencialidades del entorno `virtual´ para enriquecer el aprendizaje. Ventajas y limitaciones del uso de Internet como fuente de información en la escuela primaria. El aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales.

4. Fuentes de Referencia

- ASENCIO, M. Y POOL, E. (2002) *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el Patrimonio, los Museos y la Ciudad*, Buenos Aires, Aique.
- AUGUSTOWSKY, G. y otros (2008) *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*, Buenos Aires, Tinta Fresca.
- DE AMÉZOLA G. (1999) *La quimera de lo cercano en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* Boletín n. 4, Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Mérida –Venezuela.
- EGAN, K., (1994) *Fantasía e Investigación: su poder en la enseñanza,* Madrid, MEC, Morata.
- .....(1999) *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje .Para los años intermedios de la escuela,* Buenos Aires, Amorrortu.
- GARDNER, H. (1996) *La mente no escolarizada, Buenos Aires,* Paidós
- GONZALEZ, J.F y otros (1999) *Como hacer unidades didácticas innovadoras.* Díada Editora. Sevilla.
- GÓMEZ, Luis A. (2000) *La enseñanza de la Historia, ayer y hoy*, Sevilla, Díada Editora.
- LIBEDINSKY, M. (2008) Conflictos reales y escena de ficción. Estrategias didácticas de cine-debate en el aula, Buenos Aires, Noveduc.
- MENDEZ, L. (2000) *Sociales Primero. La teoría va a la escuela, Buenos Aires,* Novedades Educativas.
- MONTEVERDE, J. E. (1986) *Cine, Historia y Enseñanza,* Barcelona, Laia.
- PLUCKROSE, *H.,* (1993) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia,* Madrid, Morata/MEC.
- TORRES BRAVO, Pablo (2001) *Enseñanza del Tiempo Histórico. Historia, Kairós y Cronos. Una unidad didáctica para el aula de ESO,* Madrid, Ediciones de la Torre.
- TREPAT, C.; Comes, P. A (1998) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales,* Barcelona, Ice Grao.
- .....(1995) *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico,* Barcelona, ICE/Ed. Grao.
- VILLA, A. Y ZENOBI, V. (2005) *Las Ciencias Sociales y su lugar en la escuela de hoy.* Buenos Aires, Santillana.

Revistas Virtuales de Didáctica des Ciencias Sociales

- Didáctica Crítica de las Ciencias Sociales
- Revista Pantarei
- Historia a Debate
- Geocrítica

LOS TALLERES DE PRÁCTICA Y SU ARTICULACIÓN CON LA RESIDENCIA:

Las unidades curriculares**:**

- Práctica de la Lengua
- Práctica de las Ciencias Sociales
- Práctica de Las Ciencias Naturales
- Práctica de la Matemática

Constituyen espacios de trabajo y consulta en torno a la planificación didáctica y su puesta en marcha, en articulación con la Residencia Pedagógica (que a su vez incluye el Seminario: Sistematización de Experiencias). Los docentes de las unidades de Prácticas, asisten a los residentes en el diseño, el desarrollo y la evaluación de las propuestas didácticas de cada área. Este espacio de articulación se propone que los alumnos, en la etapa final de su formación inicial, elaboren, reelaboren y analicen sus propias propuestas didácticas fundamentándolas en los marcos teóricos y ajustándolas a los diferentes contextos institucionales y áulicos en los que realizan la residencia pedagógica. Los contenidos serán los necesarios para la formulación de propuestas didácticas según el contexto, el año y ciclo en el que deban desempeñarse

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

1. **Práctica I: Instituciones Educativas y Comunidad**
   - ***Métodos y técnicas de recolección y análisis de información***
   - ***Escuela y Comunidad***
2. **Práctica II: Enseñanza y Currículum**
   - ***Programación de la enseñanza y Gestión de la clase***
   - ***Currículo y Organizadores escolares***
3. **Práctica III: Práctica de Enseñanza**
   - ***Evaluación de los aprendizajes***
   - ***Coordinación de grupos de aprendizaje***
4. **Práctica IV: Residencia Pedagógica**
   - ***Sistematización de Experiencias Pedagógicas***

Fundamentación General

La formación del profesorado se orienta hacia la habilitación para una **práctica profesional** especfica, que no es otra que la de asumir la responsabilidad docente de “enseñar”. La enseñanza es, a l vez, una práctica social y humana por la que se preserva el acervo cultural de la sociedad a la vez que se acrecientan sus posibilidades transformativas. Al ubicarla como una práctica humana se recupera el sentido moral de la misma y el compromiso político que implica asumir el compromiso de que otros aprendan. No basta dedicarse a transmitir un saber, sino además, de custodiar el aprendizaje de ese saber. En la sociedad del conocimiento la desigualdad se impone también desde el no aprendizaje de los cuerpos del saber que aquélla prioriza. De ahí la importancia fundamental que asume el **Campo de la Práctica Profesional** en esta propuesta, concebida como eje articulador de los otros dos Campos: Campo de la Formación General y Campo de la Formación Específica.

La Práctica: Si bien este término forma parte del lenguaje cotidiano, no deja de presentarse ambiguo y conflictivo. En la perspectiva de Schön (1988) y de Kemmis (1988) puede concebirse como el conjunto de actuaciones ejercidas en distintas situaciones profesionales, en nuestro caso situaciones educativas enmarcadas en un espacio y tiempo determinados.

“Sin embargo también puede incluir aquellas actividades repetitivas por las que se busca el dominio de alguna competencia. Por eso se dice “practicar danzas”, por ejemplo. En este caso una práctica puede generalizarse al aparecer en casos reiterativos lo que hace posible recurrir a ese repertorio de acciones cuando aparece un caso semejante… Entonces, se ha aprendido un saber sobre la práctica lo que permite practicar esa práctica. A medida que se usa en nuevos casos la práctica va ganando en estabilidad y brinda contextos de seguridad al docente. Pero en este aspecto reiterativo de la práctica se puede correr el riesgo de llegar a la automatización de actividades que se realizan cada vez más asidas a la rutina hasta dejar de pensar en lo que se hace” (Pruzzo, 2005).

Schön lo ha descrito como el sobreaprendizaje de lo que el docente sabe sobre la práctica. Por eso comienza a revalorizarse las posibilidades de reflexionar en el mismo momento en que la acción se desarrolla de manera que pueda actuar como correctivo del sobreaprendizaje. La

reflexión aparece como detonante de la autocomprensión que permite revisar alternativas con mirada transformativa. En este sentido nuestros estudiantes adelantan los procesos de socialización profesional situándolos en el espacio de la práctica para aprender también a reflexionar sobre la acción.

La Práctica en la Formación del Profesorado: Durante mucho tiempo ha primado la perspectiva que ubicaba la Práctica al final de la formación, concibiéndola como la aplicación de marcos teóricos referenciales y priorizando la teoría sobre la práctica. En esta mirada, primero se aprende la teoría y luego ésta se aplica en situaciones prácticas. Esta perspectiva, quita conflictividad al campo de la enseñanza, como si existiera una verdad única para cada situación compleja del aula y desproblematiza el ámbito de la Práctica. La concepción técnica se fue generalizando en Argentina a partir de mediados del siglo XX.

En otra perspectiva, la teoría se vuelve importante porque ilumina la práctica, y ésta se revaloriza como espacio situado en el que las interrelaciones humanas dan lugar a situaciones problemáticas sobre las que es necesario deliberar para interpretarlas, sopesar posibilidades y tomar decisiones fundadas en valores humanos que refieren no sólo a los problemas sino a las consecuencias humanas de las decisiones a tomar. Se revaloriza el espacio de la Práctica, como espacio de deliberación previa a la toma de decisiones que implica siempre el ejercicio de la libertad responsable. En ella se encarna la faz moral y política de la enseñanza. En esta mirada, los estudiantes del profesorado se insertan desde el inicio de la formación, en la realidad situada de las escuelas, con sus problemas y limitaciones, sus posibilidades para tomar decisiones justas o para anclarse en intolerancia y la incomprensión. La práctica es un espacio para la deliberación que favorece la comprensión de la situación, el análisis de posibilidades, el juicio valorativo ante las consecuencias morales de la acción probable y la decisión anclada en la libertad del docente. Estas actuaciones no pueden aprenderse de los libros, pero los libros pueden iluminar desde la teoría la interpretación, la deliberación, el juicio informado. Esa situación práctica a la vez produce conocimiento capaz de enriquecer los marcos referenciales. Históricamente esta perspectiva encuentra anclaje en la Formación Docente de principios del Siglo XX con una organización que incluyó a los estudiantes normalistas desde su primer año del secundario, a los trece años, en las aulas de las escuelas primarias. La duración de los estudios de magisterio, en ese entonces, abarcaba cuatro años, en todos los cuales se disponía de un espacio para las Prácticas. Los alumnos se incorporaban en las clases de los maestros del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal acompañando al docente, e incluso ocupándose de las clases cuando aquél no concurría. Este sistema se transforma a mediados del siglo, cuando se alarga la carrera a cinco años y se separa en dos ciclos. En ese momento las Prácticas sólo se realizan a partir del cuarto año, inaugurando su distanciamiento de la formación teórica.

En la última década de ese siglo se inicia un período de revaloración de la Práctica que comienza a incluirse desde 1º o 2 º año en las carreras del Profesorado. Esta inclusión, sin embargo, encontró limitaciones en su implementación especialmente porque no se comprometió el Estado en la apertura de las escuelas sedes de las Prácticas. Así, las Prácticas no se pudieron desarrollar en escuelas o se transformaron en espacios conseguidos por esfuerzos personales, sin efectiva coordinación entre las instituciones.

En la actualidad, el Estado asume como prioridad la articulación entre instituciones para tornar posible el encuentro de los estudiantes del profesorado con la realidad de su futuro ejercicio profesional.

En esta concepción se entiende la Práctica como la actuación de los estudiantes en el ámbito de su futuro desempeño profesional, adelantando los procesos de socialización que el docente realiza cuando asume su fuente de trabajo. Pero implica también, en una perspectiva epistemológica, una forma de concebir la construcción del conocimiento docente.

En este caso, se redimensiona las posibilidades de “aprender a enseñar” en los complejos escenarios sociales de la cultura de nuestro tiempo. A la vez que se revaloriza la enseñanza situada en el espacio de una realidad social con historia, se enaltecen los procesos de comunicación en interacciones reales que implican el ámbito vincular social de la enseñanza. Y esta concepción incorpora la visión política de la educación porque en estas interacciones de alumnos de nivel superior con los alumnos del nivel en el que se prepara y con docentes de la institución superior y de la escuela participante se priorizarán las relaciones de reciprocidad que implican la democratización de los intercambios, alterando las clásicas relaciones de poder pero con la preservación del principio de autoridad.

Por eso el diseño curricular se transforma en cuanto a la articulación de espacios curriculares, pero a la vez en la articulación de nuevas relaciones cooperativas en el seno de las Prácticas. Éstas, en lugar de ser concebidas como espacio de aplicación de la teoría, se perciben como escenario de aprendizaje que relaciona campos de saber especulativo con el ámbito de la realidad socioeducativa situada. En esta mirada, las Prácticas también convocan a otros sujetos en la tarea de enseñar a enseñar: allí estarán coordinando su tarea, docentes de las disciplinas pedagógicas, de las especialidades y de la escuela de inserción. Esta nueva concepción implica un espacio de diálogo ampliado, democratiza las relaciones, brinda soporte contingente a los estudiantes y habilita el ámbito de la reflexión desde diversas miradas.

En síntesis, en esta concepción curricular, la Práctica se concibe como espacio de coordinación de espacios disciplinares y también de sujetos implicados en la formación.

Si bien la Práctica favorece los procesos de análisis, comprensión, reflexión, experimentación, etc., los mismos no se producen sino por la especial intervención de los profesores, considerados en su potencia modelizadora, que se constituyen en andamios para aprender a enseñar. Dichos procesos, en especial la reflexión sobre la acción, no se desarrollan en forma espontánea y es más, existen restricciones culturales que obstaculizan los procesos reflexivos. De ahí la importancia de acompañar los procesos reflexivos en la práctica creando dispositivos didácticos que los activen. El DAC (Dispositivo de Análisis de Clases), las grabaciones de clases de profesores de nivel medio y de la Universidad, entre otros, dependen de una **cultura colaborativa** que es necesario desarrollar articulando los docentes de nivel medio con los de Universidad e Institutos formadores.

Se instalan así nuevas formas de relaciones sociales en la búsqueda de formar docentes comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos como forma de limitar los procesos de desigualdad que llevan a la exclusión de sectores populares. Porque todo proceso en que se detiene el aprendizaje implica situaciones de exclusión del sistema educativo que concluye en la exclusión social del individuo y su marginación de la vida ciudadana.

El papel del estudiante en las Prácticas: Es un rol en el que se articula el aprendizaje y la ayuda contingente. Por una parte aprenderán las actuaciones propias de la profesión ante las problemáticas cotidianas y a la vez proveerán ayuda tanto al docente de nivel medio, como a los estudiantes.

El alumno del profesorado deja su rol de evaluador implacable al fondo de la clase, para involucrarse en los roles que le va sugiriendo el docente de la escuela: prepara material didáctico que se le solicita, acompaña a los alumnos que el docente identifica con dificultades de aprendizaje, se incluye en los grupos de trabajo enseñando la coordinación de grupos, la búsqueda de información, su sistematización, su exposición, etc. Es una tarea de acompañamiento, que favorece la ayuda contingente, el andamiaje de los aprendizajes, mientras se aprende la actuación docente iluminándola desde los marcos teóricos.

¿Cuáles son los saberes que aprenden los estudiantes en la Práctica?:

- Los modos de actuación propios de la tarea profesional de enseñar.
- La necesidad de tomar decisiones que comprometen moralmente.
- Las posibilidades de ejercitar la libertad responsable de elegir entre opciones.
- El ejercicio de la autonomía profesional.
- La elección de sistemas de relaciones humanas que favorecen la comunicación.
- Alternativas para custodiar el aprendizaje atendiendo al derecho a aprender.
- El ejercicio de la actividad cognitiva grupal, aprender a pensar con otros.
- La inclusión de las herramientas de la cultura para andamiar el aprendizaje.
- Las normas, rituales, rutinas, expectativas, e historia institucionales
- La reflexión en y sobre la acción. La reflexión sobre la teoría en acción.
- La activación del juicio crítico y del juicio estético, entre otros.

Propósitos de la Práctica Profesional:

- Desarrollar competencias profesionales propias de la enseñanza.
- Habilitar espacios para la reflexión crítica.
- Ofrecer oportunidades para interactuar en escenarios diferentes y en cursos diversos.
- Ampliar los ámbitos de interacción hacia la institución y la comunidad.

PRÀCTICA I: INSTITUCIONES ESCOLARES Y COMUNIDAD: Métodos y técnicas de recolección y análisis de información. Escuela y Comunidad

Formato sugerido: Trabajo de en Escuela Sede, y Seminario – Taller, según el eje a desarrollar

1. Fundamentación

Puede plantearse el interrogante acerca de si puede incorporarse al estudiante de primer año en una institución educativa careciendo de marcos teóricos. En este sentido, la primera recomendación tiende a volver a plantear la necesidad que los Profesores de este curso se articulen para dar sentido a esta primera inclusión en la realidad educativa que se puede realizar sobre la base de los conocimientos ya construidos por los estudiantes en su biografía escolar, enriqueciéndolos con los aportes que se van realizando desde las materias de los otros campos. La inmersión de los estudiantes en el contexto de una institución educativa puede incluir visitas a las instalaciones y participación en distintas actividades priorizadas por la escuela sede: rutinas, eventos escolares, apoyo a los alumnos en las tareas escolares, acompañamiento de niños integrados, producción de material de apoyo, coordinación de grupos de estudio, etc. Pueden rotar en distintos ámbitos socioeducativos, incluidas escuelas que tienen alumnos integrados y otras instituciones del medio a la que concurran los niños en edad escolar.

Pero también se realizarán actividades en la sede del Instituto formador que acompañen a la práctica en la escuela asociada. En este caso un Seminario Taller puede permitir desarrollar un trabajo de campo en la institución, articulado con las materias del campo de la Formación General y del campo de la Formación Específica.

De este modo, si Pedagogía presenta distintos enfoques teóricos, por ejemplo sobre la institución escuela (escuela igualadora, reproductora, o productora de cultura), se enfrenta al estudiante con la problemática de las **desigualdades**, hoy tema central de los estudios pedagógicos. Las desigualdades culturales se transforman en desigualdades escolares, fracaso y posibilidades de exclusión escolar que se transformará finalmente en exclusión social. El trabajo de campo, en la escuela asociada, puede permitir a los estudiantes abordar los indicadores cuantitativos de las desigualdades escolares: la repitencia, la sobredad, o la retención y desgranamiento. Estos insumos son fácilmente construidos con el acompañamiento del taller y pueden confrontarse en distintos ámbitos escolares. Para la interpretación de las desigualdades y diferencias podrán emplearse los marcos teóricos de la Pedagogía, la Sociología, la Psicología, la Historia, etc. siempre y cuando los Profesores se mantengan coordinados para facilitar esta tarea.

2. Propósitos

- Incluir a los estudiantes en la vida institucional.
- Favorecer su participación en las actividades escolares en el rol de acompañantes alumnos.
- Promover el registrar información para su análisis y reflexión.
- Orientar trabajos de campo que permitan recoger información y sistematizarla para su comunicación.

3. Contenidos prioritarios:

Inmersión en contextos de la realidad educativa: Escuelas Sedes. Selección de Registros para el volcado de información (diarios, registros de observaciones, registros retrospectivos, relatos de incidentes críticos, narrativa, etc). Sistematización de experiencias. Visitas a las instalaciones y participación en distintas actividades priorizadas con las escuelas (por Ej.: rutinas y eventos escolares, apoyo a alumnos en tareas escolares, etc.), rotación en distintos ámbitos socioeducativos. Trabajo de campo en la escuela asociada, siguiendo una metodología sistemática para recoger y organizar informaciones empíricas primarias y secundarias a partir de diferentes procedimientos e instrumentos; observación, análisis de datos estadísticos de la escuela; análisis documental de libros de asistencia y promoción de alumnos; libros históricos; etc. Sistematización de la información -elaboración de estadísticos simples; cuadros comparativos, gráficos de frecuencia, etc.- para su comunicación en distintos formatos.

PRÁCTICA II: ENSEÑANZA Y CURRÍCULUM: Programación de la enseñanza y Gestión de la clase. Currículo y organizadores escolares

Formato Sugerido: Seminario- Taller, trabajo de campo según el eje abordado.

1. Fundamentación

Será un espacio que articule el Campo de la Formación General y el Campo de la Formación Específica así como a los Profesores de la Institución Superior y los de la Escuela asociada, en especial el docente orientador con el fin de generar aprendizajes coordinados horizontal y verticalmente.

Esta Práctica se centra tanto en la Enseñanza como en el Currículum, en la perspectiva que los enfoca desde una propuesta de política educativa que se proyecta finalmente hacia el aula. Se vincula el currículum oficial, que señala los aprendizajes prioritarios, la industria editorial que los traduce, y la enseñanza que se hace responsable en el aula de que se transformen en aprendizajes relevantes a través de una cuidadosa programación de actividades, diseño de materiales y evaluación permanente. Los estudiantes en esta Práctica asumirán el rol de Ayudantes de la materia, colaborando con la docente y apoyando el aprendizaje de los alumnos. En esta tarea, aprenderán actuaciones propias de la profesión, leyendo la programación para articularla con la enseñanza con el propósito de favorecer los aprendizajes. Las actividades de los estudiantes serán seleccionadas a partir de las necesidades de las escuelas sede para desarrollar Ayudantías en las que se colabore con las tareas diseñadas por el docente, se produzcan materiales alternativos y otras ayudas didácticas en reemplazo y/ o complemento de los libros de texto, acompañamiento a alumnos con dificultades escolares, etc.

A la vez, dentro de las tareas a desarrollar en la Institución formadora, el trabajo de campo incluirá a los estudiantes en las tareas de análisis de los materiales curriculares, de su coherencia con las prácticas de programación, enseñanza y evaluación. Pero además, se orientará al análisis de indicadores como la fragmentación, la clasificación y la enmarcación, entre otros. Didáctica, Historia de la Educación, Pedagogía, Psicología, entre otras, aportarán categorías teórica para el análisis de situaciones prácticas.

2. Propósitos

- Favorecer la inclusión de los estudiantes como Ayudantes de los docentes de la Escuela asociada.
- Promover el desarrollo de actividades que permitan ayudar a aprender a los alumnos.
- Orientar el análisis de la coherencia entre el currículum oficial, los textos escolares y la práctica de la enseñanza.

3. Contenidos Prioritarios

Esta unidad curricular, de desarrollo anual en el ámbito de las escuelas continúa la orientación de Práctica I, incluyendo la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente, tales como la observación participante en las aulas y la colaboración en actividades docentes en aula.

Inmersión en contextos escolares. Las Ayudantías en su doble perspectiva: como apoyo a los docentes y a los alumnos y como forma de aprender las actuaciones propias de la profesión docente. Análisis de planificaciones, textos escolares, y materiales de apoyo. Elección de tipo de Registro: diario, registro retrospectivo, narrativa, etc. Sistematización de experiencia.

Currículum prescripto: Documentos curriculares. Análisis de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Evaluación de los aprendizajes escolares y su relación con los NAP. Trabajo de campo sobre la coherencia entre lo prescripto, lo enseñado y lo evaluado. Programación de la enseñanza, selección y organización de contenidos, diseño de actividades, diseño de materiales alternativos, inclusión de las TICs en la programación y diseño de evaluación. Seguimiento de los indicadores de fragmentación y desigualdad en los aprendizajes. Estudio de casos particulares, micro enseñanza o simulaciones.

Análisis del currículo escolar jurisdiccional, para el nivel educativo de referencia, así como a los procesos y documentación organizadoras de las prácticas docentes y escolares (agenda, registros, instrumentos de producción de información y comunicación, etc.). Interesa analizar su sentido, importancia, niveles de información y regulación de las prácticas.

PRÁCTICA III: PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA: Evaluación de los aprendizajes. Coordinación de grupos de aprendizaje

Formato Sugerido: Seminario- Taller según el eje abordado

1. Fundamentación

Los alumnos de Tercer Año, se incluirán en Proyectos escolares o hacerse cargo del desarrollo de la enseñanza en aquellos contenidos tratados en el Campo de la Formación Especifica. Deberán rotar por escuelas de escenarios diferentes y en disciplinas diversas. Se ocuparán de la programación, la implementación y la evaluación de sus clases. Programación y desarrollo de clases específicas por parte de los estudiantes en las aulas de las escuelas, con guía activa del profesor de prácticas y el “docente orientador”. Como todas las unidades de Práctica, se articula con el resto de las unidades curriculares y en particular, con *Proyectos*

Educativos con TICs, orientado a la utilización de herramientas que le permitan al futuro docente, desarrollar estrategias didácticas sustentadas en las TICs.

2. Propósitos

- Promover la participación de los estudiantes en Proyectos escolares.
- Orientar la programación de clases atendiendo a los contenidos curriculares, las construcciones metodológicas y el material de apoyo para el aprendizaje.
- Favorecer el diseño de actividades a través del empleo de tecnologías de la información y la comunicación.

3. Contenidos prioritarios

Inmersión en la realidad educativa. Planificación de enseñanza empleando construcciones metodológicas centradas en la resolución de problemas o metodología investigativa, o por reestructuración significativa. Diseño de actividades y de materiales para el aprendizaje. Diseño de micro clases para su grabación y análisis crítico en diálogo entre profesores y estudiantes. Programación y desarrollo de clases específicas por parte de los estudiantes en las aulas de las escuelas, con guía activa del profesor de prácticas y el "docente orientador".

Diseño de Evaluación diagnóstica, evaluación del aprendizaje, Autoevaluación y Evaluación de cátedra. Análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes

Análisis y diseño de estrategias y modalidades de trabajo grupal.

PRACTICA IV: RESIDENCIA PEDAGÓGICA: Sistematización de Experiencias Pedagógicas. Talleres de 4º año: Práctica de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática y Lengua[57].

Formato Sugerido: Práctica institucional y áulica integral, de duración anual, rotando por cursos correspondientes a todos los ciclos del nivel primario, y articulada con las Didácticas específicas:

1. Fundamentación.

Los estudiantes en la Residencia, asumen en un curso y en forma integrada la totalidad de las funciones docentes tanto de planificación, como de gestión de la enseñanza, en el ámbito espacial de la institución y en vinculación con otras instituciones de la comunidad. La tarea seguirá siendo cooperativa por cuanto se reflexionará sobre la acción y sobre las teorías en la acción, y se tenderá a desocultar restricciones culturales que obstruyan procesos reflexivos

Acompañará esta Residencia un Seminario Taller dirigido a compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas. Puede incluirse ateneos, presentaciones, exposiciones, y distintas modalidades de conocimiento público.

Como se señalara anteriormente, la Residencia pedagógica se articulará con las unidades de: Práctica de las Ciencias Sociales, de la Lengua, de la Matemática y de las Ciencias Naturales

Los docentes de las unidades de Prácticas, asisten a los residentes en el diseño, el desarrollo y la evaluación de las propuestas didácticas de cada área. Se sugiere que en el proceso de elaboración de planes, la aprobación de los mismos quede a cargo de los profesores designados para las unidades de Prácticas de… del Campo de la Formación Específica. Estos, junto a los docentes de Residencia, del campo de la Práctica, conformarán el equipo de Práctica y Residencia y compartirán la tarea de seguimiento de alumnos en las escuelas sede, como también la definición de la acreditación de los alumnos en la Residencia Pedagógica.

2. Propósitos

- Desarrollar residencias profesionales en diferentes cursos y escuelas de nivel primario.
- Autoevaluar el desempeño como Residente
- Sistematizar las experiencias con aportes reflexivos orientados a la mejora.

3. Contenidos prioritarios

Características de las Residencias pedagógicas. Formatos e instrumentos para la evaluación en coherencia con los aprendizajes prioritarios y el desarrollo de la enseñanza.

Compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas. Incluyen ateneos,

[57] Correspondientes al campo de la Formación Específica

presentaciones, intercambios, exposiciones, y sistematización de experiencias analizadas a través de diferentes medios, para su comunicación pública.

4. Fuentes de referencia

- ALLIAUD, A. (2002) "*Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar*" en Davini, M.C. *De aprendices a maestros.Enseñar y aprender a enseñar.* Buenos Aires, Paidós.
- BULLOUGH, Jr. R.(2000) "*Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado*" en Biddle, B y otros *La enseñanza y los profesores I.* Barcelona, Paidós.
- CARR, W (1996) *Una Teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Madrid, Paideia-Morata.
- ---------- (1990). *Hacia una Ciencia Crítica de la Educación*. Barcelona. Alertes.
- ----------. (1993), *Calidad de la Enseñanza e Investigación Acción*, Sevilla, Diada.
- CARR, W. y S. KEMMIS (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado,* Barcelona, Martínez Roca.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990) *Enseñanza, Currículum y Profesorado.* Madrid, Akal.
- DAVINI, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Buenos Aires, Paidós.
- ---------- (2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar.* Buenos Aires, Papers Editores.
- ELLIOT, J. (1995). "*El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular*" en *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata.
- FERNÁNDEZ REIRIS, A. (2004). *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- FERNÁNDEZ REIRIS, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto"*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata.
- KEMMIS, S. (1996). *"La Teoría de la práctica educativa*", en CARR, W. *Una Teoría para la Educación*. Madrid, Morata.
- MC EWAN, H. y K. EGAN (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrotu Editores
- PEREZ, M. (1995), *La profesionalización docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula, Análisis de Práctica.* Madrid, SigloXXI.
- PRUZZO, V. (1997), "La investigación acción para la transformación docente", Ponencia en *European Conference on Educational Research*. 24 de Octubre de 1997. 14 de marzo de 1998. Frankfurt. Alemania**.** ---------- (2002), *La transformación de la Formación Docente. De las Tradicionales Prácticas a las Nuevas Ayudantías.* Buenos Aires, Espacio.
- ---------- (2002). *La Profesionalización Docente y el DAC.* En Revista Praxis Educativa. Facultad de Ciencias Humanas. U.N.L.Pam. Año VI Nº 6.
- ---------- (2004) *Temas Controvertidos: los aportes de la investigación a la práctica educativa,* en Revista Praxis Educativa. Facultad de Ciencias Humanas. U.N.L.Pam. Año VIII, Nº 8.
- ---------- (2005). *Aportes para la Profesionalización docente: Una mirada desde la Investigación Acción.* en Revista Praxis Educativa. Facultad de Ciencias Humanas. U.N.L.Pam Año XI, Nº 9.
- SANTOS GUERRA, M. A., (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- SCHAWB, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del curriculum*. Madrid, Morata
- SCHÖN, D. (1988). *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona Paidós.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid, Morata.
- SVERDLICK, I. (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción.* Buenos Aires, Noveduc.
- TERIGI, F. (2006). *La Educación como práctica política,* en Diálogos Pedagógicos. Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación. Año IV, Nº 7

ESPACIOS DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

La malla curricular propuesta, está construida bajo el criterio de articulación vertical y horizontal al interior de cada campo ó entre ellos[58]. Este criterio de articulación queda totalmente reflejado en el campo de la práctica profesional, ya que es el que permite la articulación entre todas las unidades curriculares de los diferentes campos. El mismo está a cargo de equipos de práctica.

Bajo este mismo criterio, se prevén ***espacios de integración curricular*** a cargo de todos los profesores de cada año que desarrollan una propuesta de trabajo con los alumnos en un espacio compartido de trabajo. Apuntan a articular saberes y contenidos provenientes de los distintos recorridos curriculares permitiendo desarrollar propuestas desde una perspectiva de conjunto y el abordaje de problemáticas desde marcos conceptuales que promuevan la reflexión crítica y permitan construir criterios y modos de acción. Estos espacios de integración curricular están organizados en torno a un eje que permite relacionar una problemática común como recapitulación del año anterior y planteo general para introducir en el año entrante. La temática de algunos espacios de integración podrá ser propuesta por los/as alumnos/as.

Se presenta a modo de ejemplo, Ejes de posibles para los espacios de integración curricular:

Educación Primaria: situación actual: Educación Primaria y su relación con el contexto sociopolítico-histórico actual. Revisión del contrato fundacional de la Alianza Escuela – Familia. El carácter educativo en organizaciones y espacios sociocomunitarios. La dimensión política y sociocomunitaria del trabajo docente.

Educación Primaria: situación escolar: La naturaleza social de los saberes culturales. Diversidad lingüística y cultural. El docente como profesional de la enseñanza, pedagogo y trabajador de la cultura.

Educación Primaria: situación de enseñanza: Documentación, narrativa de experiencias y estrategias de educación. Fracaso escolar. Propuestas de intervención áulica para la diversidad. Experiencias Pedagógicas con Niños Integrados. Condiciones de salud laboral docente.

Integración curricular: Didácticas Específicas con TICs[59]: Otros espacios de Integración curricular, están dados por las Didácticas Específicas con TICs en 2º y 3º año. La integración curricular de las TICs debe definirse como un ámbito de estudio para la educación en relación al desempeño comunicativo y desarrollo del pensamiento, superadora de la visión meramente tecnocrática e instrumental. Se debe considerar no sólo su conceptualización, sino sus objetivos, sus contenidos, las corrientes ideológicas y los marcos conceptuales en los que se apoya y sus modalidades de integración curricular. Es importante que los futuros docentes adquieran herramientas teóricas y prácticas que favorezcan la inclusión de las TICs en las aulas con criterio pedagógico, a fin de que posibiliten y potencien las propuestas de enseñanza para contribuir a la construcción de prácticas áulicas innovadoras. Se vuelve urgente desplegar una propuesta

[58] Por ejemplo: Historia Argentina y Latinoamericana, Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Sociales y Práctica de las Ciencias Sociales, unidades que presentan articulación y recursividad en el tratamiento de sus contenidos.

[59] Es indispensable relacionar este apartado con el descripto como "Proyectos Educativos con TICs" del Campo de la Formación Específica.

escolar que habilite a las nuevas generaciones a formar parte del mundo contemporáneo, y también a transformarlo.

Se presenta un doble desafío: enseñar otras formas de ser usuarios y productores de la tecnología informática y de los medios de comunicación de masas y enseñar a producir textos (fotografías, películas, pinturas, hipertextos, softwares, contextos y experiencias con las nuevas tecnologías) que estimulen y desarrollen esas capacidades (Kinder, 1999).

En relación a ello, este espacio se propone:

- Abordar en el aula, las nuevas formas de escritura que circulan en salas de chateo o en los correos electrónicos, y discutir sobre la ortografía, el abandono de las vocales, y el uso de otros códigos comunicativos.
- Investigar los patrones de sociabilidades que se establecen en estos intercambios, sobre todo las formas de subjetividad que aparecen como legítimas y valiosas y las que quedan marginadas y desechadas.
- Ocuparse con los alumnos sobre los efectos pedagógicos de los juegos de rol, sus similitudes y diferencias con otros juegos que requieren interacción cara a cara, sus ventajas y desventajas, el lugar que dan a la afectividad y al intercambio con otros de carne y hueso, distintos a nuestra mera proyección imaginaria sobre ellos.
- Preparar y trabajar la lectura, atenta a lo que la imagen queda por fuera de las palabras, pero también preocupada por dotar de sentido e inscribir en relatos políticos y éticos a la imagen. Esto implica poner en juego una educación de la sensibilidad que quedó por fuera de la pedagogía tradicional.
- Reconocer, e incorporar a la propuesta escolar las consecuencias, que la cultura de la imagen aporta mucho a las identidades y los conocimientos de este tiempo, porque provee géneros, modos, texturas, espesor, y hasta sonidos, a la imaginación que tenemos de la sociedad y de la naturaleza.
- Comparar los usos diferentes de las nuevas tecnologías en distintos países, que los ayuden a reflexionar sobre los condicionamientos económicos, culturales, geográficos, políticos y sociales que tiene la relación con la tecnología y que no se dejan simplificar en la presencia o ausencia de una máquina (Snyder y otros, 2002).
- El trabajo pedagógico debería incorporar elementos de semiología visual, pero también elementos de historia, de crítica cultural, de ética y filosofía, de economía y tecnología

Régimen de Correlatividades

Se presenta a continuación el régimen de correlatividades, el cual responde al criterio de flexibilidad a fin de brindar el mayor margen posible a los alumnos para que definan sus propios recorridos curriculares en función de sus posibilidades y condiciones particulares.

Para cursar	Debe tener regular	Debe tener aprobada
Didácticas de la Lengua y la Literatura	Didáctica General	Lengua y Literatura
Didáctica de la Matemática	Didáctica General	Matemática
Didáctica de las Ciencias Sociales	Didáctica General	Ciencias Sociales
Didáctica de las Ciencias Naturales	Didáctica General	Ciencias Naturales
Sujeto de Ed Primaria	Psicología Educacional	
Práctica I	Pedagogía	
Práctica II		Práctica I

Práctica III		Práctica II
Residencia Pedagógica		Todas las materias de 1º, 2º y 3º año

V- CRITERIOS ORIENTADORES PARA LAS DEFINICIONES INSTITUCIONALES

La implementación del ***Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego*** las Instituciones de Formación Docente, requiere de una serie de decisiones que acompañarán su desarrollo.

Deben atenderse cuidadosamente las condiciones institucionales bajo las cuales el ***Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego*** se concreta, ya que de ellas depende en gran medida la posibilidad de mejorar la formación de los alumnos. La organización institucional (de funciones, tiempos, espacios, tareas); los modos de conducción institucional, las condiciones de trabajo de los docentes, el régimen académico de los alumnos, el trabajo con ingresantes, las articulaciones intra e inter institucionales, la definición institucional de espacios curriculares, la definición del marco normativo para el desarrollo curricular institucional, la previsión de cargas horarias, son algunas de las cuestiones que deben atenderse y resolverse como condición indispensable para la implementación curricular.

PROPUESTA Y ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES

A partir del ***Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria,*** cada Institución definirá cuatro Espacios Curriculares **(EDI)** de 32 horas cada uno.

Los EDI, delimitan un conjunto de contenidos educativos seleccionados desde determinados criterios que le proporcionan coherencia interna. Los mismos pueden adoptar diferentes formatos curriculares: ***Asignatura*** (que respeta la lógica disciplinar); ***Módulo*** (que se estructura a partir de un problema como eje temático central que proporciona unidad a sus contenidos y actividades, requiriendo de un enfoque interdisciplinario); ***Seminario*** (que centra la acción pedagógica en la profundización e indagación de una problemática o temática determinada a través de espacios de intercambio y discusión que impliquen procesos de análisis, de reflexión y complejización de las explicaciones teóricas); ***Taller*** (que refiere a una modalidad organizativa que implica la problematización de la acción desde marcos conceptuales integrando la teoría y la práctica a través del trabajo grupal y la participación activa en torno a un proyecto concreto), entre otros.

Los EDI, permiten el abordaje de temáticas específicas para la profundización de determinados contenidos referidos a sujetos o contextos específicos del campo profesional. Esta definición posibilita abordar la heterogeneidad de los contextos institucionales y el desarrollo de acciones innovadoras en la institución formadora. A su vez, los EDI, pueden ser ofrecidos como instancias optativas para los alumnos y su temática puede ir variando año a año.

Los EDI, pueden contemplar propuestas de integración curricular y articularse por otra parte, con otras funciones institucionales. En este último caso, un EDI puede ser al mimo tiempo, una

instancia para de la Formación Inicial para los alumnos en formación y una instancia de Formación Continua para docentes en servicio.

La acreditación de los EDI puede resolverse bajo las modalidades habituales ó bien, resolverse a partir de experiencias realizadas por los alumnos en otras funciones (capacitación, extensión por ejemplo) en la misma Institución o fuera de ella.

REGIMEN ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS

Se recomienda incluir diversas unidades curriculares y experiencias formativas en el currículo (asignaturas de dictado cuatrimestrales y anuales, seminarios temáticos, talleres, materias optativas, ateneos, espacios culturales, experiencias extra institucionales, etc.), de modo de atender a la especificidad de los aprendizajes que debe realizar el futuro docente, multiplicar los caminos de encuentro con el docente y el conocimiento y propiciar experiencias de formación de distinta índole. Ello requerirá, en algunos casos, rediseñar las modalidades de cursado, el control de asistencia, las cargas horarias, etc., buscando ampliar los límites de autonomía de los estudiantes y permitiendo la elección de modalidades de trabajo para el estudio de las asignaturas.

Promover nuevas y variadas formas de acreditación de las unidades curriculares según sus finalidades específicas observando, a la vez, que en el conjunto de las instancias formativas se admitan diferentes modalidades de evaluación (exámenes escritos, orales, trabajos monográficos, investigaciones de campo, portafolios, etc.). Multiplicar el estatuto de las producciones que se le solicitan al alumno, incluyendo desarrollos orales, producciones escritas, análisis, revisión y discusión de bibliografía, análisis de los problemas cotidianos del campo educativo.[60]

PROPUESTAS PARA LA TRANSICIÓN

- A partir del cambio curricular y con el propósito de atender a las distintas situaciones que se generan por los recorridos académicos particulares de los alumnos, es necesario prever la transición entre un plan y otro. El mismo contemplará la situación de alumnos de cohortes anteriores. En cualquier caso, las Instituciones deberán tener criterios flexibles y generar disposiciones particulares para atender las diferentes situaciones de los estudiantes.

VI - CRITERIOS DE EVALUACION CURRICULAR

Los Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial, definidos a nivel Jurisdiccional pero desarrollados siempre en la instancia Institucional, requieren por un lado, de un acompañamiento sostenido en sus etapas de implementación y por otro, de un proceso de evaluación y ajuste.

Se considera a la evaluación como un proceso desarrollado en base a criterios e instrumentos cuya finalidad es la de comprender en profundidad una situación a fin de tomar las decisiones que resulten necesarias y convenientes.

Para ello, es necesario prever instancias de coevaluación entre los actores participantes, y de evaluación externa, a cargo de las autoridades Jurisdiccionales, mediante mecanismos de indagación, tales como:

- Encuentros con alumnos.
- Encuestas y entrevistas a ingresantes, alumnos en formación y egresados.
- Dictado de clases integradas.
- Trabajo conjunto.

[60] Consideraciones generales acerca de la Formación Específica en el Profesorado de Educación Primaria. INFD. 2008

- Relevamiento y análisis del material bibliográfico, trabajos prácticos, guías de estudio y parciales implementados en las instancias curriculares.
- Seguimiento de los alumnos (rendimiento académico, índices de retención, etc.)
- Reuniones con los equipos docentes y alumnos para análisis de la información relevada.
- Encuestas abiertas a los directivos y docentes de Escuelas que reciben practicantes.
- Análisis de la articulación entre las funciones de formación, de extensión y de investigación
- Análisis de informes anuales de los equipos
- Elaboración de Informes de Evaluación.

Elaboración de Informes:

A partir de la implementación del Diseño Curricular en cada una de las Instituciones de Formación Docente de la Jurisdicción, se irán realizando evaluaciones de procesos y resultados, las que se volcarán en informes parciales de avance y un informe final al cabo de la primera cohorte que inicie su cursado en el año 2009. Dichos informes se realizarán en los siguientes períodos:

- Primer Informe avance: Febrero a Diciembre 2009
- Segundo Informe avance: Febrero a Diciembre 2010
- Tercer Informe avance: Febrero a Diciembre 2011
- Informe Final cohorte 2004: Marzo 2012

Estos informes darán cuenta de:

- Grado de avance en la ejecución de las acciones previstas (puesta en marcha del nuevo plan de estudio, su articulación con otras funciones, su relación con el mejoramiento de condiciones institucionales, seguimiento de los alumnos, entre otras).
- Impacto del desarrollo Curricular, tanto en cuanto a la formación de los alumnos como en las modalidades de trabajo de los docentes formadores (actualización, articulación, coordinación, constitución de equipos de trabajo, etc.)
- Obstáculos detectados en el desarrollo Curricular.

Enseñanza y Evaluación:

En cada campo y desde cada unidad curricular deben preverse criterios de evaluación, los cuales deben ser explícitos tanto para los docentes como para los alumnos.

Algunos de estos criterios podrían ser:

- Conceptualización: construcción y relación entre conceptos.
- Comprensión, fundamentación y ejemplificación.
- Transferencia de los contenidos.
- Participación en la tarea.
- Expresión oral y escrita con coherencia y congruencia y uso pertinente del vocabulario técnico específico de cada disciplina y de los diferentes lenguajes.
- Meta cognición.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos supone también la evaluación de las prácticas de enseñanza. Ambas son fundamentales en el proceso de evaluación del desarrollo curricular.

VII – BIBLIOGRAFÍA

-ACOSTA, Felicitas (2007). *Tendencias internacionales en la formación docente*. Informe final de consultoría realizada para el IIPE- UNESCO, sede Regional Buenos Aires, proyecto "Instituto Nacional de Formación Docente. Plan Nacional, Estrategias 6 y 7". Buenos Aires, septiembre 2007.

-BERTONI, María Luz; CANO, Daniel (1990). "La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas". En: *Propuesta Educativa* - 2 – 2, pp. 11/24. Buenos Aires, 1990.

-CANTERO, G. SELMAN, S y otros (2001). Adversidad y sectores populares. En: Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela. Buenos Aires, Aula XXI, Santillana

-DAVINI, María Cristina (coordinadora). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta De la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Informe Final (Versión preliminar-Documento de circulación restringida).* Agosto 2005. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

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

-**----------** (2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar.* Buenos Aires, Papers Editores

-KEMMMIS, STEPHEN (1988) *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid

-PEREZ SANCHEZ, Carmen Nieves. *La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente*. En: Revista Iberoamericana Nº 23, agosto 2000. En línea: http//www.oei.es/buscadorhatm

-TERIGI, Flavia (2007). *Los formadores de docentes en el sistema educativo argentino. Estudio sobre perfil, trayectorias e inserción ocupacional de los docentes de la educación superior no universitaria de formación docente en base al Censo Nacional de Docentes 2004*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO sede regional Buenos Aires.

-TERIGI, F. (2006). *La Educación como práctica política,* en Diálogos Pedagógicos. Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación. Año IV, Nº 7.

-PERRENOUD, Ph. (2001): La formación de los docentes en el siglo XXI, *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago - Chile, XIV, N° 3, pp. 503-523.

-SERNA, Julián. Seminario Paradigmas Filosóficos y sus implicaciones Curriculares. Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Bogotá, septiembre 6 – 17 de 2004.

-TARDIF, M. (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

-TEDESCO, Juán Carlos (2000): Educar en la sociedad del conocimiento. Ed. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

-ZARAGOZA, Federico Mayor (2001). En Edgar Morin: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Ed. Nueva Visión. Bs. As.