****

**Gobernadora de la Provincia**

Dra. Claudia LEDESMA ABDALA de ZAMORA

**Vice-Gobernador de la Provincia**

Sr. José Emilio NEDER

**Ministra de Educación**

Dra. Mariela NASSIF

**Presidenta Consejo General de Educación**

Lic. Marcela MENINI de BARCHINI

**Directora de Nivel Superior**

Lic. Analía VALENTINI CRISTINA

**COMISIÓN DE DISEÑO CURRICULAR NIVEL PRIMARIO**

**Coordinación Técnica**

Lic. Zully Bolostotsky de Kriscautzky

**Generalistas – Revisión 2014**

Lic. Patricia Karina Miró

Prof. María Roxana Isabel Tula de Gómez

**Equipo Técnico**

**Matemática**

***Mgter. Sandra Gloria Roldán***

**Lengua**

***Lic. Marta Silvia Orofino***

**Ciencias Sociales**

***Lic. Margarita Fantoni***

**Ciencias Naturales**

***Lic. Mafalda Guzmán***

**Tecnología**

***Ing. Mery Jacqueline Diósquez***

**Estético Expresiva**

***Música***

***Prof. María Eugenia García***

***Teatro***

***Prof. Diego Palavecino***

***Expresión Corporal***

***Lic. Paola Yorbandi***

**Diseño y Compaginación**

***Ing. Mery Jacqueline Diósquez***

**ÍNDICE**

**ÍNDICE**

Titulación 5

Marco de política educativa nacional y marco de política educativa provincial para formación doc. 7

Fuentes del proceso de revisión del diseño curricular jurisdiccional 11

Fundamentación de los Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales de la formación docente 11

Finalidades formativas de la carrera 14

Perfil del Egresado de la Formación 16

Organización curricular 18

Formación general 18

Formación específica 20

Práctica profesional 21

Estructura curricular para el Profesorado de Educación Primaria 24

Cuadro analítico de carga horaria totales 26

Definición de formatos de las unidades curriculares 27

Algunas consideraciones sobre la evaluación 28

Otras formas posibles de acreditación 29

**1º Año** 30

Pedagogía 31

Psicología educacional 35

Didáctica general 40

Alfabetización académica 44

Práctica I: La institución educativa 48

Problemática contemporánea del Nivel Primario 52

Expresión Artística: Expresión corporal 56

Expresión Artística: Teatro 61

Lengua y Literatura 64

Matemática 68

Ciencias Naturales 72

Ciencias Sociales 76

**2º Año** 81

Historia Argentina y Latinoamericana 82

Historia de la educación y política educacional argentina 85

Sociología de la Educación 88

Filosofía de la Educación 92

Práctica II: Curriculum, sujetos y contextos 96

Sujeto de Nivel Primario 100

Didáctica de la Lengua y la Literatura 105

Didáctica de la Matemática 109

Educación Tecnológica y su didáctica 113

**3° Año** 117

Formación Ética y Ciudadana 118

Tecnología de la Información y la Comunicación 121

Educación Sexual Integral 124

Practica III: Programación, didáctica y gestión de micro-experiencias de enseñanza 128

Didáctica de las Ciencias Naturales 131

Alfabetización inicial 134

Didáctica de las Ciencias Sociales 138

Expresión Artística: Plástica 143

Expresión Artística: Música 146

Literatura infantil y juvenil 151

**4° Año** 155

Integración e Inclusión Educativa 156

Residencia y Sistematización de Experiencias 159

Ética y Deontología Profesional 163

Condiciones del Trabajo Docente 166

Legislación escolar 169

Espacios de definición institucional 172

**TÍTULO A OTORGAR:**

Profesor/a de Educación Primaria

**DURACIÓN DE LA CARRERA EN AÑOS ACADÉMICOS:**

4 (cuatro) años

**CARGA HORARIA TOTAL DE LA CARRERA EXPRESADA EN HORAS CÁTEDRA Y HORAS RELOJ:**

* 4.032 horas cátedra
* 2688 horas reloj

**CONDICIONES DE INGRESO**

**Los aspirantes a ingresar a la carrera de Profesorado de Educación Primaria deben acreditar las condiciones de ingreso establecidas en el RAM – Título II: Condiciones y requisitos de ingreso.**

El presente diseño curricular está organizado de la siguiente manera:

Por año y por campo de formación.

La propuesta de contenidos enunciada no supone una prescripción, la intención es brindar a los docentes y a las instituciones, orientaciones y ejes de contenidos que sirvan como criterios para la organización de desarrollos curriculares institucionales.

**PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**MARCO DE LA POLÍTICA EDUACTIVA NACIONAL Y MARCO DE LA POLÍTICA EDUACTIVA PROVINCIAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE**

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, se redefinen los lineamientos de la política educativa nacional, concibiendo a la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, posicionándose el Estado como garante. En tal sentido la educación se instituye como prioridad nacional y como política de Estado, para la construcción de una sociedad más justa, la reafirmación de la soberanía e identidad nacional, el respeto y la consolidación de los derechos humanos y la construcción de una ciudadanía democrática, basada en el reconocimiento de las libertades fundamentales y el fortalecimiento del desarrollo económico y social de la Nación.

Consecuentemente, al reconfigurarse el Sistema Educativo Argentino, la formación docente ocupa un lugar fundamental, así lo establecen los Art. 71 al 78 de la citada Ley, destacándose la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (Art. 76), como el organismo responsable de organizar, planificar, coordinar y llevar adelante los cambios necesarios en el nivel superior de formación docente, de modo de hacer efectivo el mejoramiento de la calidad de la oferta de las diferentes carreras de formación inicial y propender al desarrollo de la formación continua y la investigación educativa en todos los institutos del país.

Así, se elaboran una serie de Resoluciones en el seno del CFE (Res. 24/07, Res.30/07, Res. 72/08) que operan como marcos regulatorios en los procesos de construcción curricular en las jurisdicciones, como así también de organización y gobierno de los institutos de formación docente, tendientes a alcanzar la integración, congruencia y complementariedad en la formación inicial, que asegure niveles de formación y resultados equivalentes, una mayor articulación que facilite la movilidad de los estudiantes durante la formación, entre los institutos, y el reconocimiento y validez nacional de los títulos.

La Ley 26206 concibe a la educación como herramienta política sustantiva en la construcción de una construcción de una sociedad más justa e igualitaria, pero requiere para su materialización, de la existencia de un sistema formador consolidado. En este sentido el Proceso de Institucionalización y Mejora del Sistema de Formación Docente, refuerza y amplía el alcance político y pedagógico de la transformación curricular, al tiempo que, reafirma el hecho de que el curriculum, en tanto proyecto público, exige al Estado a generar las condiciones que garanticen la concreción de sus prescripciones.

En tal sentido, el proceso de institucionalización de la formación docente se enmarca en las definiciones de la política educativa provincial. Justamente, la Ley Provincial de Educación N° 6876, fija en:

**Art. 10.** *“El Estado Provincial, a través del Ministerio de Educación, dicta su política educativa, y controla su cumplimiento en todos sus aspectos, teniendo como finalidad la consolidación de la unidad nacional y provincial del sistema en respeto a las particularidades de cada región.*

**Art. 11.** *El Estado Provincial, a través del Ministerio de Educación, propicia la integración del Sistema Educativo Provincial con el del conjunto de la Nación y de las otras jurisdicciones, como parte integrante de un único sistema educativo basado en los principios de federalismo, y dispondrá la articulación de la normativa correspondiente de manera concertada con las otras jurisdicciones para asegurar la integración normativa, la movilidad de alumnos y docentes, la equivalencia de certificaciones y la continuidad de los estudios sin requisitos suplementarios.”*

Asimismo, el **CAPÍTULO VI EDUCACIÓN SUPERIOR**, en los artículos del 37 al 44, plantea las características y funciones de este nivel en el marco de la presente Ley y en su **Art. 45** señala entre algunos de los principales objetivosy funciones del Nivel, los siguientes:

***a****. Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor central y estratégico del mejoramiento de la calidad de la educación.*

***b****. Preparar para el ejercicio de la docencia en todas las modalidades y niveles del sistema educativo, otorgando los títulos para el ejercicio de la docencia y certificaciones correspondientes de conformidad con la reglamentación que se dicte al efecto.*

***c****. Capacitar, perfeccionar, actualizar y formar para nuevos roles, en el marco de la formación docente continua, en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural, para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles, y modalidades del Sistema Educativo Provincial.*

***d****. Estimular la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas y procesos de enseñanza, evaluación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.*

***e****. Asegurar en las instituciones del Nivel los procesos de participación democrática.*

***f****. Sostener en el Nivel, la participación de espacios interinstitucionales para la articulación e integración pedagógica entre las instituciones del mismo nivel educativo y de distintos niveles educativos de una misma zona.*

En función de los datos cuantitativos y cualitativos y, tomando como fuente de consulta los avances del proceso de evaluación curricular, los informes de los Proyectos de Mejora Institucional presentados por los Institutos a partir las convocatorias llevadas a cabo por el INFOD, transitando la instancia de autoevaluación, los datos estadísticos de la Dirección de Nivel Superior y el análisis de las acciones de acompañamiento llevadas a cabo entre los años 2009 y 2013: las producciones de los departamentos de capacitación e investigación y programas provinciales que impactan sobre el sistema de formación, se plantea un análisis de los procesos de implementación curricular de las nuevas propuestas de las carreras de formación docentes en los profesorados para los Niveles Inicial y Primario.

En tal sentido, se observa un incremento sustantivo en la matrícula de la formación docente desde el año 2009 hasta el presente año, en las diferentes ofertas, evidenciado especialmente en las de Nivel Inicial y Primario. Asimismo se puede sostener que:

-La oferta sostenida en Institutos de Formación Docente en zonas de ruralidad que nuclean alumnos provenientes de localidades y/o parajes aledaños a los mismos, se vio sustentada en una propuesta curricular que focaliza el desarrollo de competencias docentes en el trabajo con la ruralidad, rasgo identitario de la currícula; sostenido además por ofertas anexas de formación continua que vinculan los desarrollos experienciales de los docentes rurales con las propuestas teórico metodológicas que se proponen desde diversos programas nacionales y provinciales, las que, profundizan en los docentes formadores las capacidades de aportar herramientas significativas en la formación de docentes que se insertarán en el medio rural, con competencias y capacidades ajustadas a sus características y particularidades.

- Institutos Superiores de Formación Docente situados en diferentes departamentos y localidades, con una variedad de contextos geográficos, socio-económicos y culturales.

Los resultados que caracterizan el estado de la implementación de los DC, pertenecen a la primera etapa del Primer Dispositivo Nacional de Evaluación Curricular de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria, iniciado en el año 2011, corresponden a una muestra provincial que en  el orden nacional representa el 2,60% y en  la región NOA del 15,1%.

En la dimensión institucional los siguientes factores se muestran como **facilitadores** del proceso de desarrollo curricular:

Disposición de recursos y tecnologías: El 56,77 % lo considera en forma parcial, el porcentaje restante oscila entre totalmente facilitador y aun insuficiente.

Biblioteca Institucional: El 52,08 % lo considera en forma parcial, el porcentaje restante oscila entre totalmente y aun parcialmente.

En el mismo orden, en la dimensión institucional las siguientes modificaciones en la organización institucional se consideran altamente positivas para los procesos de formación inicial, modificaciones que están estrechamente vinculadas a las innovaciones presentadas por la presente currícula, a saber:

Cambios en los modelos de evaluación y promoción  84,38 %

Acciones informativas  94,27% y de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles desde el 1er año 88,54%.

En el mismo orden, el perfil de los estudiantes de formación docente denota que la matrícula de los profesorados en cuestión se ha  incrementado exponencialmente en un 11%, revistiendo las siguientes características:

-En su mayoría,  reforzando una característica histórica, pertenecen al sexo femenino, 93,08 % en el nivel inicial y primario, el 44,30 % entre los 20 y 24 años, el porcentaje restante entre los rangos de  menos de 20; 25-29; 30-34 años y un porcentaje ínfimo, el 2,82% de más de 40 años. Una característica distintiva de la edad  es que se observa una mayor cantidad de estudiantes adultos en formación docente para primaria y esa edad baja en referencia a los estudiantes de nivel inicial.

-De los mencionados el 56,09% no trabaja; del universo que trabaja: 43,91, el 57% lo hace mas de 20 horas y el 9,9 % lo hace mas de 40 horas semanales. Datos de los que se permite revisitar algunas representaciones sobre la formación docente enraizadas en los desarrollos teóricos que las abordan. Como por ejemplo, desnaturalizar la representación que la mayoría de los alumnos/as del profesorado, son adultos que mantienen una relación de trabajo formal o informal que incide en sus trayectorias como alumnos de nivel superior.

-Del análisis del proceso de evaluación en lo que refiere a los docentes, los datos aportados permiten dar cuenta que están en proceso de “sensibilización, aceptación y asunción de un compromiso” de cara a los desafíos que supone la actual transformación curricular para la formación docente, tanto en lo referido a los nuevos enfoques que dan cuenta de un abordaje disciplinar y la recuperación de las epistemologías de cada campo del conocimiento, como de los planteos referidos a las didácticas específicas y las teorías de la enseñanza, que remiten a una revisión crítica acerca de las capacidades que se deberán desarrollar en los futuros docentes en este sentido. Asimismo se incorporan unidades curriculares tales como *Sujeto, cuerpo y movimiento; Educación Tecnológica para el Nivel Inicial; Taller de Juego; Inclusión e Integración Escolar, Educación Sexual Integral,* entre otros, que abordan contenidos sustantivos en esta etapa inicial de la formación docente.

-En la dimensión de la práctica docente se observan particularidades de la formación docente  que, si bien son de larga trayectoria, no han podido aun ser resueltas de manera satisfactoria, por lo cual se encuentran entre los elementos que obstaculizan el proceso formativo, según la percepción de docentes, alumnos y directivos.

A continuación se mencionan los más recurrentes entre los datos obtenidos:

Escasa (débil/frágil) articulación entre campos, unidades curriculares y/o contenidos.

Régimen de correlatividades, conformación y sentido en la configuración de trayectorias diferenciadas, aun con dificultades para modificar las lógicas de funcionamiento, habida cuenta que tanto las instituciones, como los directivos, docentes y aun alumnos, continúan con las representaciones de los formatos y estructuras tradicionales que son necesarios revisar para desreificar o desnaturalizarlos.

Fortalecimiento de espacios de reflexión y trabajo en equipo de los cuerpos docentes en orden a las articulaciones antes mencionadas.

Desarrollos pedagógico-didácticos que aun revisten características mayoritariamente expositivas y con restricciones en el uso de tecnologías.

Como elementos facilitadores, los tres claustros consultados por el dispositivo en cuestión consideran favorable la extensión temporal de la carrera, así como la inclusión del campo de la práctica, campo que se comienza a configurar como tal con las vicisitudes que este tránsito requiere.

- El deterioro socio-económico, consecuencia de las condiciones contextuales de profundas crisis de estos últimos años (aumento de pobreza, desocupación, precarización del trabajo) incide en el rendimiento académico de los alumnos y en los índices de desgranamiento, por cuanto un índice significativo son adultos, jefes/as de hogar, observándose superposición de obligaciones –personales, familiares, académicas-y la priorización de actividades laborales redituables, en relación a las propias del instituto formador. …”*La escuela pública en Santiago del Estero no es ajena a los efectos sinérgicos del neoliberalismo y de las prácticas feudales subsistentes: graves problemas sociales, desocupación, pobreza, exclusión, violencia social, desamparo, trabajo infantil, precarización del trabajo docente la atraviesan hasta estallar en su interior.”*

- Debilidad de la formación inicial de los docentes, que refiere especialmente a la dimensión política de la formación, en el sentido de los insuficientes elementos formativos que aporten a una visualización de la actividad docente en el marco de asumir la tarea como “agentes del Estado”, en tanto se tramita, en la mediación con el conocimiento, lineamientos de política educativa nacional y provincial.

- Escasa reflexión sobre la función política y social del trabajo docente: la formación se basa en una concepción técnico-profesional de la profesión, con un énfasis considerable en las materias pedagógicas, didácticas, disciplinares y psicológicas. Así, aparecen importantes déficit en la formación política, social y cultural de los docentes, que les permitiría comprender mejor la realidad de las escuelas y de sus alumnos, dotar de un nuevo sentido a la enseñanza en los contextos actuales y pensar nuevas alternativas de intervención.

- En los Departamentos de Capacitación e Investigación se observa la misma disparidad en cuanto a los aspectos citados para la formación inicial, la resolución 30/07 presenta en sus anexos un exhaustivo análisis del cumplimiento de esta función desde su implementación y propone un corrimiento hacia la idea de desarrollo profesional. Este cambio en la concepción propuso revisar el funcionamiento de los departamentos de capacitación y de las funciones que el sistema formador debería cumplir en orden a su capacidad instalada, en términos de su factibilidad. Este reordenamiento entonces se encuentra en una instancia de transición en la que se revisitan viejas tradiciones y prácticas de capacitación en orden a una optimización de las mismas.

**FUENTES DEL PROCESO DE REVISIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL, BAJO RESOLUCIONES PROVINCIALES Nº 1040/09 Y Nº 1956/09 Y RESOLUCIÓN MINISTERIAL Nº 721/10.**

La revisión de la propuesta curricular que aquí se presenta está basada en datos cuantitativos y cualitativos tomados de las siguientes fuentes de consultas: el proceso de evaluación curricular de las carreras de profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria: “Mejores docentes para escuelas mejores 2011-2012”, los informes de los Proyectos de Mejora Institucional presentados por los Institutos a partir de las convocatorias llevadas a cabo por el INFOD, los datos estadísticos de la Dirección  de Nivel Superior y el análisis de las acciones de acompañamiento a la implementación de los DCJ llevadas a cabo entre los años 2009 y 2013, las producciones de los departamentos de capacitación e investigación y programas provinciales que impactaron sobre el sistema de formación durante el período considerado.

**FUNDAMENTACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES JURISDICCIONALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

**Enfoque epistemológico, sociopolítico y pedagógico de formación docente que se adopta en los diseños curriculares**

La función docente es un proceso continuo y de larga duración que no se agota durante la fase de la formación inicial. La profesión docente se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico. El desarrollo profesional de los docentes constituye una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica.

No obstante ello, la formación docente tiene una importancia sustantiva, ya que genera las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones políticas, socio-cultural y pedagógicas, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. Los nuevos escenarios sociales en los que se desenvuelven los procesos de escolarización requieren de una formación inicial y permanente del profesorado que actualice los saberes y las herramientas y, al mismo tiempo, renueve el compromiso y la responsabilidad social con el mejoramiento, la expansión y la calidad de la educación.

Consecuentemente, las propuestas concretas deberán contemplar el escenario de los problemas específicos de enseñanza, aprendizaje y de los vínculos y de la autoridad que se presentan en la tarea con grupos escolares particulares, caracterizados por rasgos propios y por otros que son comunes en el marco de la globalización de la cultura y de los problemas sociales contemporáneos. Los graves problemas de pobreza, desigualdad socio-cultural de la sociedad contemporánea jaquean la identidad y la autoridad de los docentes planteando nuevos desafíos a su trabajo y a su tarea de enseñanza.

El propósito general de la Formación Docente es que los formadores y los sujetos de la formación construyan nuevas claves de lectura e interpretación de su tarea y de los procesos de escolarización para orientar sus acciones. Esto permitirá asumir el control sobre su práctica y ocupar un rol protagónico en la transmisión y producción cultural, atendiendo los nuevos desafíos de la tarea de enseñar.

Así, la construcción de un currículo de formación docente requiere asumir que los docentes son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su propia práctica.

Por otro lado, la creciente especialización del conocimiento y el desarrollo de la investigación han ido colaborando con la organización de los planes de estudio estructurados en disciplinas. Ello impone al curriculum un importante desafío: no sólo debe incluir niveles significativos de información especializada, sino también debe permitir a los estudiantes la comprensión de sus problemáticas, postulados teóricos competitivos y contextualización en las redes de interés de las comunidades científicas. Entendiendo que el desarrollo de la ciencia no es neutro, esta comprensión le permitiría al docente tomar decisiones epistemológicas congruentes con los propósitos educativos que persigue.

En tal sentido, en el contexto actual es más viable y prudente la organización de las unidades curriculares por disciplinas. Las disciplinas, por su rigor metodológico y estructura ordenada, son el mejor modo de conocer los fundamentos y el funcionamiento de la realidad física, biológica, psíquica y social, y se constituyen fuertes organizadores del contenido académico que se transmite en las escuelas. Introducen al alumno a una determinada forma de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, a la vez que provocan el desarrollo de modos de pensamiento, de métodos sistematizados, de búsqueda e indagación, siempre que el conocimiento se conciba más como un proceso permanente que como un conjunto estático de resultados. La organización disciplinar de los contenidos curriculares –especialmente del campo de la formación general- es la mejor forma de presentar a los estudiantes el conocimiento básico y de favorecer su apropiación.

La inclusión del estudio de las disciplinas no debe entenderse como una opción *antigua*, que va en desmedro del diálogo con la realidad. Muy por el contrario, el enfoque disciplinar que se propone intenta recuperar la lógica de pensamiento y de estructuración de contenidos propios de los campos disciplinares a la vez que pretende, desde dicho modo de estructuración de los contenidos, fortalecer las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana, las prácticas sociales y, desde esos contextos, las prácticas docentes para favorecer mejores y más comprensivas formas de apropiación de los saberes. El desarrollo actualizado de las disciplinas incorpora los problemas de la vida contemporánea y los aborda desde los tratamientos particulares. Indisolublemente unido a ello, la reflexión y el conocimiento del carácter histórico de los conocimientos disciplinares y su contextualización en el espacio de las comunidades científicas es crucial para evitar la naturalización y ritualización del conocimiento, así como para comprender su carácter provisorio.

La enseñanza desde y a través de las disciplinas en la formación docente debe poder asumir el desafío de promover un trabajo sobre las concepciones, supuestos y representaciones que los propios estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y campos disciplinares.

Por otro lado, junto al estudio organizado en disciplinas, los contenidos de la formación general pueden incluir progresivamente el análisis de formas del conocimiento organizado en áreas o regiones amplias que trascienden las especificidades disciplinares (tales como problemas, tópicos y objetos construidos trans o interdisciplinariamente) que, con diversos principios de articulación, conforman las nuevas regiones del conocimiento integrado. En este sentido, se hace preciso promover el vínculo de los futuros docentes con los saberes producidos en tiempos recientes, así como fortalecer su capacidad para operar sobre ellos y generar compromisos, responsabilidades y nuevos interrogantes.

Asimismo es necesario promover a lo largo de la formación debates e indagaciones respecto de la tarea de enseñar, en relación con la posición de las instituciones educativas frente a las actuales transformaciones –políticas, económicas, sociales, culturales- y el lugar de la transmisión cultural.

En esta misma perspectiva, se hace necesario dar carácter central a la reflexión sobre las diversas infancias y juventudes que habitan la Argentina. Las concepciones en torno a la infancia y la adolescencia fueron pilares importantes para la constitución de la pedagogía moderna y orientaron de modo homogeneizante la labor docente. Es prioritario incluir en la formación docente instancias de reflexión acerca de las transformaciones que se han operado en las clásicas formas de ser niño y joven en los últimos tiempos y las múltiples, complejas y distantes realidades que hoy las atraviesan.

En relación al enfoque socio-político de la formación docente, considerarla como parte de la Educación Superior significa otorgarle un carácter específico dentro del sistema –por el sujeto que es su destinatario y por su particular inscripción en el entramado social- y asumir ciertas orientaciones de política, por cuanto la formación docente se constituye en un ámbito que canaliza inquietudes, aspiraciones y compromisos de los jóvenes y adultos en su vínculo con la sociedad y la cultura a la que pertenecen, y de cuya construcción son futuros responsables.

La formación docente debe sostener, por tanto, un diálogo fluido con los sistemas de enseñanza, pensando cuáles son las áreas de vacancia, los aspectos que requieren más apoyo o que pueden abordarse de manera renovada y constituirse en un lugar de producción de conocimientos pedagógicos donde se planteen alternativas y nuevos interrogantes al sistema escolar. En este sentido, es preciso inscribir las experiencias de formación en el marco de los problemas y las necesidades actuales y futuras de los sistemas educativos en los contextos locales, a través de acciones concretas que posibiliten el diálogo y la articulación permanente entre las instituciones de formación docente y las escuelas, lo que permitirá generar espacios de intercambio y propuestas de intervención comprometidas con el entorno social y cultural. Desde tal perspectiva, la formación de los futuros docentes debe aportar también a la formación ética y política de los educadores, en tanto, sujetos comprometidos que asumirán una posición frente a los alumnos y su comunidad.

Dada la fragmentación y las brechas sociales y culturales que hoy imperan, la formación de los docentes puede constituir uno de los ámbitos con mayor potencial para intervenir en la regeneración de los lazos. Sin embargo, un rasgo predominante del nivel ha sido la debilidad de sus vínculos con la comunidad y con sus contextos sociales concretos. Es preciso establecer políticas institucionales y curriculares que tiendan puentes entre los Institutos de Formación Docente, las localidades en donde están insertadas y en otros entornos culturales con el objeto de superar el aislamiento en el que se encuentran muchas instituciones y rescatar al mismo tiempo su potencial poder transformador.

Redefinir la formación docente en estos términos implica otorgar jerarquía específica a sus instituciones y reconocer su importancia social, en tanto, organizaciones responsables de brindar formación a quienes tendrán a su cargo la distribución del capital cultural en nuestra sociedad. La intervención en los procesos sustantivos de la formación docente debe tener como uno de sus fundamentos la promoción de una diversidad de espacios, experiencias y recursos en las trayectorias formativas de los jóvenes y adultos que ingresarán en la docencia. Asimismo, atender a la especificidad y la relevancia de los institutos de formación docente exige activar una reconfiguración en la gramática institucional actualmente replica los rasgos y características propias del nivel para el que se forma.

**FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA**

La Formación Docente para Nivel Primario aspira a formar egresados que desarrollen múltiples capacidades intelectuales, prácticas y sociales, que le permitan acompañar de modo óptimo el desarrollo integral (corporal, afectivo, cognitivo, creativo, social) de los niños/as que concurren a este nivel.

En este sentido, la propuesta curricular pretende formar un egresado, con conocimiento crítico de los cambios acelerados que ocurren en el contexto social, cultural, económico y político, que están impactando las etapas de la vida que quedan comprendidas en el Nivel Primario, y que son las determinantes de la formación del pensamiento y de la personalidad de los niños y niñas que atiende el mismo.

Desde esta perspectiva, se definen las siguientes finalidades para la formación de docentes para el Nivel Primario:

* “(…) Preparar profesionales docentes 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. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el trabajo con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as." [[1]](#footnote-1)
* Formar al futuro docente como:
* Un sujeto activo en la gestión curricular, institucional, interinstitucional y comunitaria.
* Conozca la situación y perspectiva del Nivel Primario en el país, en la provincia, y comprenda la realidad educativa de manera que posibilite su participación crítica en los diferentes ámbitos de la profesión docente.
* Ejerza la docencia en establecimientos educacionales de Nivel Primario, dependientes del orden Nacional, Provincial, Municipal, y Privado.
* Elabore diseños de enseñanza –aprendizaje acorde al Nivel, basado en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, que preste atención a la pertinencia y coherencia de los elementos curriculares y se focalice en la edad de los alumnos y su proceso madurativo y de desarrollo; y que atienda, además, al contexto social y cultural específico.
* Logre, desde concepciones éticas y sociales del conocimiento, la responsabilidad y el compromiso necesario para tomar decisiones que valoren y respeten lo heterogéneo, lo diferente y lo plural; desplegando una práctica cooperativa, justa, integradora e inclusiva que atienda a la diversidad y contribuya a la superación de las desigualdades.
* Disponga de habilidades que le permita convertir su espacio educativo, en un ambiente de innovación educativa y recreación socio-culturalpara el manejo y animación de los grupos, que favorezca las disposiciones lúdicas, la curiosidad y capacidad de investigación en los niños y niñas del Nivel Primario.
* Preste atención a necesidades, intereses, valores y actitudes de los niños y niñas del Nivel Primario y sus familias.
* Se apropie críticamente de los conocimientos, los problematice y participe con apertura intelectual y vigilancia epistemológica, en instancias de renovación, investigación y capacitación.
* Adquiera herramientas conceptuales y prácticas que posibiliten tomar decisiones, orientar y evaluar procesos de enseñanza en las diferentes áreas curriculares, atendiendo a las singularidades del nivel y a la diversidad de contextos.
* Asuma la práctica docente como un trabajo en equipo que permita elaborar y desarrollar proyectos institucionales y de intercambio con otras instituciones del contexto.
* Conozca e interprete la normativa que regula el comportamiento de la práctica institucional de los docentes de este nivel.

**PERFIL DEL EGRESADO EN NIVEL PIMARIO**

El perfil es el conjunto de competencias que los estudiantes deben lograr al finalizar su proceso de formación docente. Se constituye en un referente para los formadores que acompañan el proceso, en tanto reúne las intencionalidades y aspiraciones que orientan la Formación Inicial, considerando los principios y objetivos de la educación superior y las demandas nacionales, regionales y locales a la profesión docente.

Si bien hay una variedad de autores y marcos teóricos referidos al tema, Feldman e Iaes señalan cuatro áreas o dominios claves fundamentales, a saber:

***Organizar la enseñanza y gestionar la interacción en el aula***

- Planificar y organizar la enseñanza

- Gestionar la progresión de los aprendizajes

- Evaluar e informar constructivamente acerca del aprendizaje de los alumnos.

- Diferenciar los dispositivos y atender a la diversidad.

***Crear un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes***

- Generar un ambiente de aceptación y respeto

- Generar un ambiente escolar seguro y estimulador.

- Promover, coordinar y regular la vida grupal de la clase

- Promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.

***Trabajar institucionalmente y con la comunidad***

- Trabajar en equipo

- Participar en la gestión de la escuela y en las actividades institucionales

- Implicar a los padres en la tarea educativa

- Fomentar relaciones positivas y productivas con las familias y la comunidad.

***Desarrollarse profesionalmente***

- Comprometerse con la práctica y la renovación profesional

- Articular los marcos normativos y las actividades educativas

- Actuar bajo principios éticos y afrontar los deberes y los dilemas de la profesión

- Organizar la propia formación continua

En el marco de la formación de docentes para el Nivel Primario, se aspira a lograr un egresado de alto nivel académico y humano, con una visión crítica y transformadora de la realidad nacional; con conocimientos teóricos y prácticos de la pedagogía, de didáctica (general y específicas), de la psicología del niño; así como con el dominio de los conceptos fundamentales relacionados con conceptos de ética, género y equidad en la educación.

Asimismo que perciba de manera integral los procesos educativos que se dan en el país a nivel general; especializado en la enseñanza de las áreas relacionadas a la Educación Primaria, como unidad pedagógica y organizada destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los 6 (seis) años de edad. Dicha formación propenderá al cumplimiento de los objetivos específicos de este Nivel, según lo establecido en la Ley de Educación Nacional N° 26206, en su artículo 27, en tanto profesional capacitado para desempeñarse tanto en ámbitos de gestión estatal como de gestión privada, con una preparación cientí­fica y técnica y con sensibilidad personal y adecuada capacidad de instrumentalización que les permita abordar la multifacética realidad socio-cultural en la que se desempeñen, con sentido crítico y constructivo, con clara conciencia de la importancia de su accionar como promotor de mejores posibilidades para la infancia.

**PERFIL DEL EGRESADO DE LA FORMACIÓN**

Los Institutos de Formación Docente aspiran a formar egresados que desarrollen múltiples capacidades intelectuales, prácticas y sociales, que le permitan acompañar de modo óptimo el desarrollo de sus alumnos.

* Dominar los conocimientos a enseñar y actualizar su propio marco de referencia teórica.
* Adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares.
* Reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar.
* Ampliar su propio horizonte cultural más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar en la clase.
* Identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos como base para su actuación docente.
* Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando al contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza.
* Concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos.
* Involucrar activamente a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
* Acompañar el avance en el aprendizaje de los alumnos identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender.
* Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos.
* Conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual.
* Reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza.
* Seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada.
* Reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y de los sujetos a fin de adecuar las intervenciones educativas
* Participar en el intercambio y comunicación con las familias para retroalimentar su propia tarea.
* Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela.

**ORGANIZACIÓN CURRICULAR**

**DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS CAMPOS DE LA FORMACIÓN Y SUS RELACIONES**

**FORMACIÓN GENERAL**

El Campo de Formación General en el currículo para la formación del profesorado tiene esta importante finalidad: *apoyar la construcción del juicio para la acción,* que no se agota en la enseñanza específica de contenidos curriculares. Porque entre el pensamiento (representación) y la acción práctica interviene el juicio (criterios, normas y valores generales para la acción) como base para las decisiones. En otros términos, los marcos conceptuales generales deberán ser *problematizados* a la luz de situaciones sociales, culturales y educativas específicas y de los desafíos prácticos.

Es importante tener presente que los conocimientos de la formación general son un medio y no un fin. Su transmisión no representa un mero ejercicio académico sino constituyen la *mediación* necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la educación en el marco de la cultura y la sociedad y de fortalecer la construcción de criterios de acción sustantivos para orientar las prácticas docentes.

Desde esta perspectiva, la formación general deberá aportar los marcos conceptuales y cuerpos de conocimiento que permitan la comprensión de las dimensiones estructurales y dinámicas, el reconocimiento tanto de regularidades como de especificidades contextuales, así como la identificación de problemas.

Como se sostiene en los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), el Campo de la Formación General “se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza”.

Es importante señalar que los saberes que componen la Formación General proceden de diversas disciplinas. Las mismas constituyen una fuente ineludible, en la medida que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos, destrezas y valores.

La enseñanza desde y a través de las disciplinas en la formación docente debe poder asumir el desafío de promover un trabajo sobre las concepciones, supuestos y representaciones que los propios estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y campos disciplinares. Estas representaciones distan, a menudo, del saber disciplinar y juegan un papel central en la definición de modos de pensar y ejercer la docencia. Por ello, la formación inicial constituye un ámbito privilegiado para la elucidación, el análisis, la puesta en cuestión y la revisión de esas nociones y creencias.

La formación general se ha pensado en torno a las siguientes cuestiones: el carácter constitutivamente complejo del trabajo docente, el trabajo docente inscripto en espacios públicos y su respuesta a propósitos sociales, la relación entre la teoría y la práctica, la reconstrucción y el valor de lo común (tomando en cuenta la diversidad de situaciones y contextos y recuperándose la comprensión de las singularidades en el marco de las regularidades), el fortalecimiento de la enseñanza y la recuperación de las propuestas basadas en enfoques disciplinarios.

Definir cuáles son sus contenidos resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una decisión difícil, básicamente, porque el carácter constitutivamente complejo del trabajo docente parece haberse incrementado de manera sustantiva.

Ante la mutación de las finalidades educativas, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de estudiantes, la 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 y el debilitamiento de los contextos resulta necesario interrogarse en la formación de docentes acerca de los conocimientos y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional, sin dejar de preguntarse acerca de cuáles son los rasgos que deberían caracterizar al docente como ciudadano de este mundo. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación y que se construyen, fundamentalmente, desde el Campo de la Formación General.

Como se sostiene en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente, este campo requiere ser fortalecido y su presencia más sólida no sólo favorecería la comprensión e interpretación de los fenómenos educativos apoyando las decisiones docentes, sino que contribuiría, también, a disminuir las desigualdades vinculadas a la herencia cultural resultante del origen social de los estudiantes del profesorado.

En términos de Formación General, el fortalecimiento de la *enseñanza* implica dar al docente herramientas que le permitan pensar críticamente sus prácticas. Para poder investigar críticamente sobre la construcción social del conocimiento y reconocer la complejidad de esta construcción, se requiere de marcos conceptuales, conocimientos y métodos de indagación que den soporte a lo que se analiza, incluyendo el recorte mismo de los problemas sobre los que se indaga. Ello implica la necesidad de un conjunto ordenado y semánticamente organizado de conceptos que organizan la experiencia que permiten definir claramente los modos de identificar y relacionar problemas para permitir su análisis y su comprensión.

Otro de los elementos pertinentes a recuperar es que si bien los tres campos del currículo enmarcan y clasifican los contenidos de la formación de todas las carreras, la formación general constituye el campo común a todas ellas. No existen argumentaciones epistemológicas ni pedagógicas que sostengan una formación general reducida, restringida o abreviada según la especialidad u orientación de un plan.

Considerar a este campo como común tiene, además, otros efectos importantes. Desde el punto de vista simbólico, colabora con el desarrollo de una comunidad profesional docente, como miembros de un colectivo que comparte una matriz básica de formación y marcos de conocimiento y valoración compartidos. Desde el punto de vista práctico, facilita la acreditación de estudios para quienes se forman, ante los posibles cambios de especialidad docente o de lugar de residencia.

La definición de criterios para la selección de contenidos es siempre una cuestión compleja porque alude a qué elegir dentro de lo posible en una carrera determinada. Esto necesariamente implica inclusiones y exclusiones y la creación de una versión especializada a los fines de la enseñanza. Toda selección que se realice puede apoyarse en diversos criterios y responder a múltiples razones pero, indudablemente, está condicionada por los propósitos expresos del proceso formativo. Sin lugar a dudas, esta selección implicó un debate epistemológico, político e ideológico sobre el conocimiento en sentido histórico, en el que se tomaron en cuenta las múltiples dimensiones que atraviesan la formación docente y el trabajo de enseñar.

**FORMACIÓN ESPECÍFICA**

La formación específica deberá atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel escolar y/o en las disciplinas de enseñanza para las que se forma. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio de cada profesorado y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente del nivel. Aporta las herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el curriculum.

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. El carácter constitutivamente complejo de la tarea de enseñanza en las alteraciones y modificaciones de los tiempos actuales son sólo algunos ejemplos que permiten dar cuenta de esta difícil 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), sobre cuáles son los rasgos que debieran caracterizar al docente como ciudadano de este mundo y tratar de lograr, 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 y que se construyen, también, desde la Formación Específica.

La idea de buen aprendizaje se ha modificado y, en relación con ello, lo que se espera del alumno y del docente. Las ideas de comprensión, aprendizaje significativo y pleno de sentido –en sus diferentes concepciones- parecen ser dominantes en el discurso pedagógico contemporáneo. Las referencias a la buena enseñanza incluyen, hoy, la posibilidad de promover aprendizaje activo y a la vez en profundidad, garantizar la construcción de sentido, atender a la diversidad de los alumnos, brindar oportunidades para el aprendizaje colaborativo, asumir colectivamente la responsabilidad de la enseñanza en el seno de la institución, construir relaciones con sus alumnos basadas en el respeto y en el cuidado (Darling-Hammnond, 1997)

Por otro lado, el propio conocimiento disciplinar también avanza y cambia de modo vertiginoso. Se incorporan, así, nuevos contenidos al currículo y se redefinen otros.

Todas estas cuestiones conforman puntos de debate propios del currículo, pero constituyen también un marco de referencia necesario al momento de definir una propuesta curricular para la formación docente.

Los saberes que debe reunir un docente son múltiples y de diversa naturaleza; no poseen unidad desde el punto de vista epistemológico, en parte, porque la propia enseñanza moviliza distintos tipos de acción y 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 y competencias que le permitan obrar adecuadamente en diferentes circunstancias.

Algunos de esos saberes son de orden declarativo y otros de tipo procedimental; involucran modos de pensar, de valorar y de actuar.

Este campo curricular incluye los contenidos relativos a:

1. La/s disciplina/s específicas de enseñanza: una disciplina o campo disciplinario para esta especialidad.

2. Las didácticas y las tecnologías de enseñanza particulares.

3. Los sujetos del aprendizaje correspondientes a la formación específica (adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, en medios sociales concretos.

La referencia de los contenidos curriculares de la formación específica se ubica, también, en las propias prácticas de enseñanza. Ello permite considerar la actividad real de los docentes en diferentes contextos y desentrañar los distintos tipos de recursos -saberes, esquemas de acción, de percepción y de juicio- que debe movilizar el docente para resolver los problemas cotidianos involucrados en el diseño y puesta en marcha de propuestas pedagógicas, en el manejo de la clase y en la participación de proyectos institucionales. Al mismo tiempo, la mirada hacia las prácticas de enseñanza permite identificar los problemas que atraviesan al nivel para el cual se está formando y analizar cuáles podrían abordarse desde la formación de los docentes.

**PRÁCTICA PROFESIONAL**

El curriculum de formación del profesorado se orienta a la formación para la práctica profesional. De distintos modos, la formación general y la específica acompañan esta intención. Pero el campo de la formación en las prácticas profesionales constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas, es decir, en contextos reales. Así, este campo se configura como un eje integrador en el plan de estudios, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos en la puesta en acción progresiva de distintas actividades y situaciones en instituciones escolares (Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares- Campo de la Práctica Profesional- INFOD, Ministerio de Educación, 2008)

Gloria Edelstein y Adela Coria[[2]](#footnote-2) sostienen que “como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean, en gran medida, imprevisibles. Otro signo serían los valores que se ponen en juego, aun contradictoriamente, y también la conflictiva propia de procesos interactivos que demandan de los docentes, en tanto directos responsables, decisiones éticas y políticas en las que inevitablemente se tensan condiciones subjetivas y objetivas”. Estas características hacen necesario abordarla de manera gradual y desde perspectivas teórico-metodológicas que posibiliten comprenderla, interpretar los modelos implícitos que operan en ellas, reconstruir/construir criterios epistemológicos, éticos, socio-políticos y pedagógico-didácticos orientados a asumir el rol profesional con el conocimiento y el compromiso que requiere el contexto actual.

En estos lineamientos, se recuperan conceptos y sentidos asignados a la práctica en los Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales de la Formación Docente de la Provincia de Tucumán (1998), cuya actualidad sigue vigente:

“La práctica se concibe no sólo como un saber hacer hacia afuera, sino también como un objeto de estudio, reflexión y construcción. Un punto de partida y de retorno por itinerarios de teorización, explicación, rupturas… Diversos modos de organizar las mediaciones entre sujetos, contextos y conocimientos; fuente de interrogantes, lecturas, interpretaciones y construcción de conocimientos desde marcos sistemáticos de análisis; puesta en juego de estrategias verbales de descripción, narración, argumentación; puesta en situación (anticipatoria, dilemática, hipotética, problemática); deliberación y toma de decisiones.

Si se concibe la práctica docente de este modo, habrá momentos en que podrá ser *aplicación de, dialéctica con, creación o re-creación, ejercicio prospectivo, hipótesis de trabajo, observación-investigación-reflexión, esfuerzo de posicionamiento desde otros lugares, escenario para analizar las propias representaciones y las de otros.”*

El Campo de la Práctica Profesional debería, en tal sentido, constituirse en un espacio que permita a los estudiantes, al mismo tiempo que dan sus primeros pasos en el trabajo de enseñar, comprender a la institución escolar como un escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida social. Este aprendizaje será posible a través de una inmersión graduada en la práctica; un recorrido que posibilite, a la vez que se comienza a enseñar, tomar distancia del propio acto de enseñanza para reflexionar sobre el mismo. Una reflexión que debe ser individual y colectiva en tanto participan alumnos, profesores de práctica, docentes orientadores de la escuela destino y el resto de los estudiantes. En este diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, las experiencias de otros, la vida cotidiana en las aulas y las teorías de la educación, es posible configurar una experiencia que contribuya a democratizar, aún más, la formación docente en particular y la escuela en general.

**OBJETIVOS GENERALES DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL**

* Comprender e interpretar la realidad, considerándola como una construcción social en la que teorías y prácticas se relacionan dialécticamente.
* Aprender a enseñar, como también las características, significados y función social de la profesión.
* Insertarse gradualmente en las instituciones escolares en una gama de responsabilidades que va desde la observación, análisis e interpretación de modos de pensamiento, organización y actuación, hasta la “inmersión” en las aulas, asumiendo paulatinamente el rol docente en toda su complejidad.
* Articular la formación provista por los tres campos que conforman el curriculum.
* Poner en tensión las prácticas de enseñanza con los marcos teóricos que las explican y las propias representaciones sobre las mismas.
* Reconocer la investigación como estrategia para mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas y utilizar procedimientos básicos para aproximarse al conocimiento e interpretación de la realidad educativa

**ESTRUCTURA CURRICULAR PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **PRIMER AÑO (1056 horas cátedras – 704 horas reloj)** | | | | | | | |
| **CAMPO** | **UNIDADES CURRICULARES** | **Tipo de unidad** | **Régimen** | **Horas cátedras** | | **Horas reloj** | |
| **Anuales** | **Semanales** | **Anuales** | **Semanales** |
| **Formación General**  **(416 horas cátedra-277 hs. 20 min. reloj)** | Pedagogía | Materia | 1° C | 96 | 6 | 64 | 4 |
| Psicología Educacional | Materia | 1° C | 96 | 6 | 64 | 4 |
| Didáctica General | Materia | Anual | 128 | 4 | 85hs 20min | 2hs. 40min |
| Alfabetización Académica | Taller | Anual | 96 | 3 | 64 | 2 |
| **Formación en la Práctica Profesional**  **(128 horas cátedra-85 horas 20min reloj)** | Práctica I  La Institución Educativa | Seminario-Taller | Anual | 128 | 4 | 85hs 20min | 2hs. 40min |
| **Formación Específica**  **(512 horas cátedra – 341 horas 20 min reloj)** | Problemática Contemporánea del Nivel Primario | Materia | 2° C | 64 | 4 | 42hs. 40min | 2hs. 40min |
| Expresión Artística: (lenguaje a elección) Expresión corporal o Teatro | Taller | 2° C | 64 | 4 | 42hs. 40min | 2hs. 40min |
| Lengua y Literatura | Materia | Anual | 96 | 3 | 64 | 2 |
| Matemática | Materia | Anual | 96 | 3 | 64 | 2 |
| Ciencias Naturales | Materia | Anual | 96 | 3 | 64 | 2 |
| Ciencias Sociales | Materia | Anual | 96 | 3 | 64 | 2 |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **SEGUNDO AÑO (1152 horas cátedra – 768 horas reloj)** | | | | | | | |
| **CAMPO** | **UNIDADES CURRICULARES** | **Tipo de unidad** | **Régimen** | **Horas cátedras** | | **Horas reloj** | |
| **Anuales** | **Semanales** | **Anuales** | **Semanales** |
| **Formación General**  **(320 horas cátedra – 213 horas 20 min. reloj)** | Historia Argentina y Latinoamericana | Materia | 1° C | 64 | 4 | 42hs. 40min | 2hs. 40min |
| Historia de la Educación y Política Educacional Argentina | Materia | 2° C | 64 | 4 | 42hs. 40min | 2hs. 40min |
| Sociología de la Educación | Materia | 1° C | 96 | 6 | 64 | 4 |
| Filosofía de la Educación | Materia | 2° C | 96 | 6 | 64 | 4 |
| **Formación en la Práctica Profesional**  **(160 horas cátedra – 107 horas reloj)** | Práctica II  Curriculum, sujetos y contextos | Seminario-Taller | Anual | 160 | 5 | 107 | 3hs. 20min |
| **Formación Específica**  **(480 horas cátedra – 320 horas reloj)** | Sujeto del Nivel Primario | Materia | Anual | 128 | 4 | 85hs 20min | 2hs. 40min |
| Didáctica de la Lengua y la Literatura | Materia | Anual | 128 | 4 | 85hs 20min | 2hs. 40min |
| Didáctica de la Matemática | Materia | Anual | 128 | 4 | 85hs 20min | 2hs. 40min |
| Educación Tecnológica y su Didáctica | Materia | Anual | 96 | 3 | 64 | 2 |
| **Definición Institucional (192 horas cátedra- 128 horas reloj)** | 1 espacio cuatrimestral |  | 1° C | 96 | 6 | 64 | 4 |
| 1 espacio cuatrimestral |  | 2° C | 96 | 6 | 64 | 4 |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **TERCER AÑO (1184 horas cátedra – 789 horas 20 minutos reloj)** | | | | | | | |
| **CAMPO** | **UNIDADES CURRICULARES** | **Tipo de unidad** | **Régimen** | **Horas cátedras** | | **Horas reloj** | |
| **Anuales** | **Semanales** | **Anuales** | **Semanales** |
| **Formación General**  **(192 horas cátedra - 128 horas reloj)** | Formación Ética y Ciudadana | Materia | 1° C. | 64 | 4 | 42hs. 40min | 2hs. 40min |
| Tecnología de la Información y la Comunicación | Materia | 2° C | 64 | 4 | 42hs. 40min | 2hs. 40min |
| Educación Sexual Integral | Seminario-Taller | 2° C | 64 | 4 | 42hs. 40min | 2hs. 40min |
| **Formación en la Práctica Profesional**  **(192 horas cátedra – 128 horas cátedra)** | Práctica III:  Programación Didáctica y Gestión de Micro-experiencias de enseñanza | Taller de acción-reflexión | Anual | 192 | 6 | 128 | 4 |
| **Formación Específica**  **(608 horas cátedra – 405 horas 20 min reloj)** | Didáctica de las Ciencias Naturales | Materia | Anual | 128 | 4 | 85hs 20min | 2hs. 40min |
| Alfabetización Inicial | Seminario-Taller | 1° C. | 64 | 4 | 42hs. 40min | 2hs. 40min |
| Didáctica de las Ciencias Sociales | Materia | Anual | 128 | 4 | 85hs 20min | 2hs. 40min |
| Expresión Artística: Plástica | Seminario-Taller | 1° C | 96 | 6 | 64 | 4 |
| Expresión Artística: Música | Seminario-Taller | 2° C | 96 | 6 | 64 | 4 |
| Literatura Infantil y Juvenil | Seminario-Taller | 2° C | 96 | 6 | 64 | 4 |
| **Definición Institucional (192 horas cátedra – 128 horas reloj)** | 1 espacio cuatrimestral |  | 1° C | 96 | 6 | 64 | 4 |
| 1 espacio cuatrimestral |  | 2° C | 96 | 6 | 64 | 4 |

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **CUARTO AÑO (640 horas cátedra – 427 horas reloj)** | | | | | | | |
| **CAMPO** | **UNIDADES CURRICULARES** | **Tipo de unidad** | **Régimen** | **Horas cátedras** | | **Horas reloj** | |
| **Anuales** | **Semanales** | **Anuales** | **Semanales** |
| **Formación General (64 horas cátedra - 42horas 40min reloj)** | Integración e Inclusión Educativa | Taller | 2° C | 64 | 4 | 42hs. 40min | 2hs. 40min |
| **Formación en la Práctica Profesional**  **(384 horas cátedra – 256 horas reloj)** | Residencia y Sistematización de experiencia | Taller | Anual | 384 | 12 | 256 | 8 |
| **Formación Específica**  **(192 horas cátedra – 128 horas reloj)** | Ética y Deontología Profesional | Seminario-Taller | 1º C | 64 | 4 | 42hs. 40min | 2hs. 40min |
| Condiciones del Trabajo Docente | Seminario-Taller | 1º C | 64 | 4 | 42hs. 40min | 2hs. 40min |
| Legislación Escolar | Seminario-Taller | 2º C | 64 | 4 | 42hs. 40min | 2hs. 40min |

CUADRO ANALÍTICO DE CARGA HORARIA TOTALES EN HORAS CÁTEDRA Y HORAS RELOJ Y PORCENTAJE POR CAMPOS Y AÑOS

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **1º** | **2º** | **3º** | **4º** | **TOTAL POR CAMPO** | **PORCENTAJE** |
| **FORMACIÓN GENERAL** | 416 | 320 | 192 | 64 | 992 | 25 |
| **FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL** | 128 | 160 | 192 | 384 | 864 | 22 |
| **FORMACIÓN ESPECÍFICA** | 512 | 480 | 608 | 192 | 1.792 | 43 |
| **DEFINICIÓN INSTITUCIONAL (Los EDI deben pertenecer al Campo de la Formación Específica)** | --- | 192 | 192 |  | 384 | 10 |
| **TOTAL POR AÑO** | **1.056** | **1.152** | **1.184** | **640** | **4.032** |  |

|  |  |
| --- | --- |
| **TOTAL HS. CÁTEDRA** | **TOTAL HS. RELOJ** |
| **4.032 horas cátedra** | **2.688 hora reloj** |

**CUADRO ESPACIOS CURRICULARES POR AÑO Y TOTAL DE LA CARRERA**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| AÑO | CANTIDAD DE ESPACIOS | Cuatrimestrales | Anuales |
| 1º | 11 | 4 | 7 |
| 2º | 11 | 6 | 5 |
| 3º | 12 | 9 | 3 |
| 4º | 5 | 4 | 1 |
| **TOTAL** | 39 | 23 | 16 |

**DEFINICIÓN DE FORMATOS DE LAS UNIDADES CURRICULARES QUE INTEGRAN LA PROPUESTA**

Las unidades curriculares de este diseño tienen diferentes formatos o modalidades de organización, evaluación y acreditación.

* **Materias o Asignaturas**

Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita, y en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional., etc.

En cuanto al tiempo y ritmo de las materias o asignaturas, sus características definen que pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral; su secuencia incluye la posibilidad de cuatrimestres sucesivos.

En relación a la evaluación, se proponen como instrumentos: trabajos escritos, monografías, presentación de informes, pruebas escritas u orales, individuales y/o grupales.

* **Seminarios**

Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades, permiten el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento.

Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

En relación a la evaluación, se propone un encuentro “coloquio” con el docente responsable de la unidad curricular, que puede asumir diferentes modalidades: la producción escrita de un informe, ensayo o monografía y su defensa oral, la revisión e integración de los contenidos abordados en el año, entre otras.

* **Talleres**

Son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. En tal sentido se constituyen en espacios de construcción de experiencias y conocimientos en torno a un tema o problemas relevantes para la formación. El objeto de estudio abordado se construye a partir de un recorte de conocimientos de carácter disciplinar o multidisciplinar; es un espacio valioso para la confrontación y articulación de las teorías con las prácticas.

El taller es una instancia de experimentación para el trabajo en equipos, lo que constituye una de las necesidades de formación de los docentes. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

En relación a la evaluación se propone la presentación de trabajos parciales y / o finales de producción individual o colectiva, según lo establezcan las condiciones para cada taller, pueden considerarse: elaboración de proyectos, diseños de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros.

En los talleres de la práctica (de primero a tercer año) se sugiere la utilización del dispositivo de portfolios[[3]](#footnote-3)y la realización de un coloquio final, según lo establecido en el Capítulo V “De la Evaluación y Promoción”, Art. del 16° al 22°, del Reglamento del Campo de la Práctica de la Jurisdicción.

* **Seminario - Taller**

En tanto seminario se organiza en torno a un objeto de conocimiento que surge de un recorte parcial de un campo de saberes, este recorte puede asumir carácter disciplinar o multidisciplinar, permitiendo inquirir aspectos y/o problemáticas consideradas relevantes para la formación. La modalidad de abordaje como taller permite además articular momentos de actividades diversas de los alumnos en función de la profundización de las cuestiones indagadas. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales o bimestrales a partir de las condiciones institucionales

En relación a la evaluación se propone la presentación de trabajos parciales y / o finales de producción individual o colectiva, Tales como elaboración de proyectos, presentación de informes con formatos diversos: videos, presentaciones en Power Point, entre otros, empleando las TIC.

**ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN**

La evaluación como parte de la enseñanza y del aprendizaje toma en cuenta los procesos realizados por los alumnos y la reflexión respecto de las intervenciones pedagógicas llevadas a cabo por los docentes para regular o reorientar la toma de decisiones en las intervenciones programadas y desarrolladas.

La evaluación debe tener en cuenta la diversidad predominante en las aulas y poner el énfasis en la comprensión de la importancia del proceso de aprendizaje. Debe, también, considerar las variadas experiencias de trabajo con los alumnos; en este sentido, no debe consistir solamente en la administración de técnicas e instrumentos formales y sistemáticos, como culminación el proceso de aprendizaje limitándola a la función de acreditación de los aprendizajes de los alumnos.

La evaluación, entonces, debe considerarse como un proceso sistémico, continuo, integral, formativo e integrador, que permita el empleo de variadas metodologías e integre instancias

**OTRAS FORMAS POSIBLES DE ACREDITACIÓN**

La diversidad de formatos se corresponde con la variedad de propuestas de evaluación. No se puede ni se debe evaluar del mismo modo en todas las unidades curriculares del plan de estudios ya que no es lo mismo evaluar la comprensión de materias o asignaturas que evaluar los progresos en talleres, seminarios, módulos independientes u optativos o prácticas docentes.

Incluir en los planes de estudio una serie de actividades menos escolarizadas, pero de necesario cumplimiento, amplía las oportunidades culturales de los alumnos, compensa las desigualdades ligadas a la herencia cultural y fortalece la progresiva autonomía de los alumnos en el marco de un proceso de formación profesional, a través de otro tipo de actividades formativas acreditables, tales como:

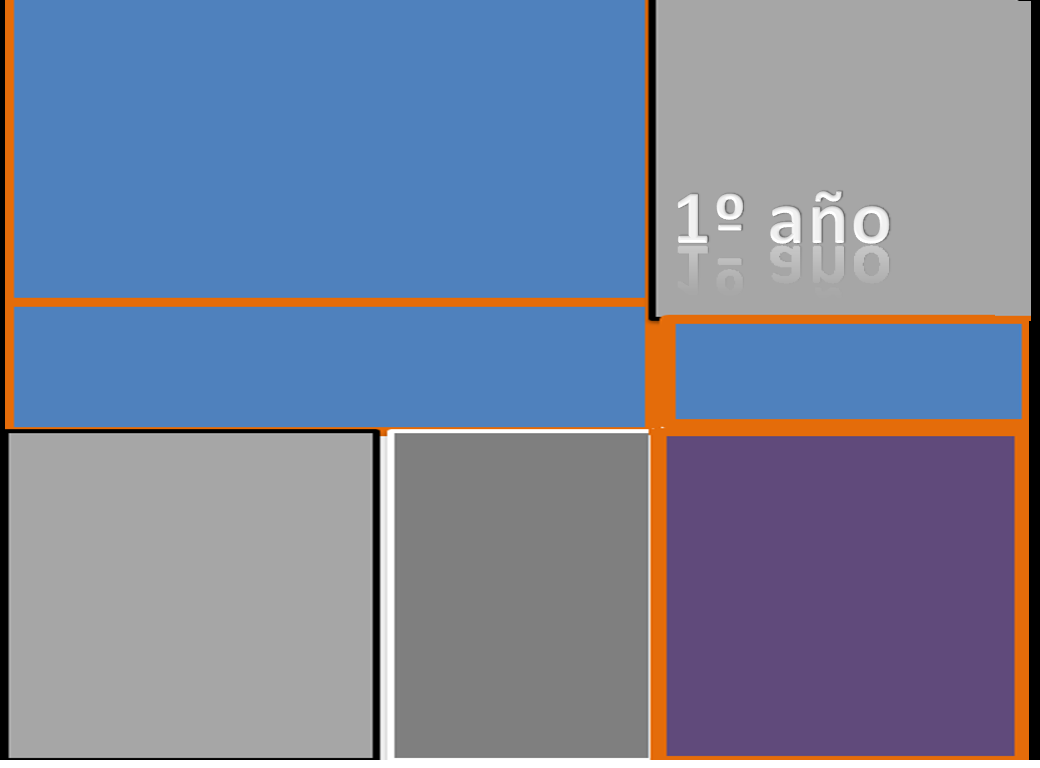
***Conferencias y coloquios***: encuentros de aprendizaje con especialistas especialmente invitados, sobre temáticas relativas a los contenidos que se están desarrollando en los distintos cursos. Éstos permiten acercar a los estudiantes el aporte de profesores y profesionales de reconocida trayectoria, ampliando y fortaleciendo las perspectivas de conocimientos disponibles en la institución. A los efectos de la acreditación, las conferencias y coloquios requieren generar un trabajo de producción posterior

***Seminarios de intercambio y debate de experiencias***: encuentros de presentación de experiencias, de informes de estudios de campo, de trabajos monográficos, posters, proyectos didácticos y otras modalidades, con debate de sus desarrollos y conclusiones. Esta actividad tiene el propósito de valorizar, producir, sistematizar y socializar conocimientos, experiencias pedagógicas e investigaciones operativas llevadas a cabo por los estudiantes durante su proceso de formación.

***Ciclos de arte****:* actividades del mundo de las artes (teatro, música, cine, etc.) realizadas dentro del propio Instituto u orientadas dentro de la agenda de actividades culturales que se ofrece en el espacio geográfico en el que se inserta el Instituto y a las que se sugiere concurrir con algún trabajo previo y posterior.

***Congresos, jornadas, talleres****:* actividades académicas sistematizadas y organizadas por los institutos superiores y/o las escuelas asociadas o por otro tipo de instituciones reconocidas permiten, aún antes del egreso, vincular a los estudiantes con el mundo académico y la producción original y vivenciar de manera temprana los actuales desafíos del desarrollo profesional.

***Actividades de estudio independiente*** que faciliten el ritmo de avance de los estudiantes, permitan el estudio de un tema de modo individual dentro del tiempo de una asignatura, con una guía de trabajo y su correspondiente propuesta de evaluación. Para el tratamiento de este tipo de actividades, se recomienda utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación disponibles en los institutos de formación docente.



**Ubicación en el plan de estudios: 1º Año**

**Unidad Curricular:**

**PEDAGOGÍA**

**-Materia-**

**Asignación horaria semanal: 6 horas cátedra – 4 horas reloj**

**Asignación horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj**

**Régimen de cursada: Cuatrimestral – 1º cuatrimestre**

**Marco general**

La reflexión teórica acerca de la educación es una de las bases que constituyen el campo de la formación general y el punto de partida en la construcción de los conocimientos necesarios que sostienen el recorrido de la formación docente y, en gran medida, la práctica futura.

En tal sentido, resulta de importancia incluir en la formación general del profesorado la perspectiva del discurso pedagógico moderno, sus debates, desarrollos y evolución, en diferentes contextos históricos.

La *educación* constituye el objeto de estudio y reflexión de la Pedagogía y sólo puede ser mirada, explicada e interpretada a la luz de los complejos contextos sociales, históricos y culturales donde se manifiesta. La educación es una práctica social y la Pedagogía una construcción teórica constitutiva de la misma práctica educativa

“La Pedagogía es un saber que implica una descripción, un análisis del proceso de producción, distribución y apropiación de saberes”. (Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, INFD). Es a través de los saberes pedagógicos que se propone iniciar a los alumnos en un proceso permanente de reflexión en torno a la comprensión y a la intervención crítica del espacio áulico, institucional y social, escenarios en donde se desarrolla el hecho educativo.

Desde esta perspectiva, se plantea un abordaje de la educación en estrecha relación con su contexto socio-histórico, con el doble objetivo de comprenderla en su complejidad y de discutir alternativas de transformación que la sitúen al servicio de todos los sectores de la sociedad en especial de los *viejos* y *nuevos excluidos.* En la época actual, a principios del siglo XXI, ante la desigualdad social y educativa en Argentina y en América Latina, aparecen propuestas desde el campo académico de la Pedagogía y desde diversos sectores de la sociedad que, lejos de aceptar pasivamente los procesos de exclusión, construyen y ensayan alternativas superadoras tanto desde dentro como desde fuera de los sistemas educativos, revalorizando sus potencialidades en la sociedad.

Consecuentemente, el desarrollo de los diferentes contenidos se propone recuperar los análisis sobre el hecho educativo, realizados por diferentes posturas teóricas, poniendo énfasis en la formación de grado de futuros docentes comprometidos con su lugar y tiempo, con capacidad crítica y transformadora de una realidad que puedan y sepan develar y conocer la complejidad del fenómeno educativo; es decir docentes que puedan actuar como profesionales con capacidades para el cambio.   De este modo, el núcleo central de la propuesta es la recuperación del sentido político de la educación, esto es, de su potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia y dominación, recobrando, al propio tiempo, el sentido y el potencial social y cultural de la tarea docente.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

* Reconocer los temas y cuestiones relevantes propios de la Pedagogía como corpus de conocimiento particular.
* Contextualizar socio-históricamente la producción teórica y las prácticas pedagógicas.
* Convertir en problemas significativos y relevantes los debates actuales del campo pedagógico.
* Comprender e interpretar las prácticas escolares desde los supuestos de enfoques pedagógicos diversos.
* Reconocer y explicar algunos de los problemas educativos más urgentes de Argentina y América Latina, distinguiendo alternativas superadoras de los mismos.

**Criterios para la selección y organización de los contenidos**

Dado que este espacio curricular es, en general, para los estudiantes, su primer acercamiento a la problemática de la educación, se opta por un enfoque pedagógico y sociológico de la misma. Ello no significa que las reflexiones filosóficas o psicológicas estén totalmente ausentes, pero sí se subraya el análisis situado, contextual de la educación, como proceso históricamente condicionado y determinado.

Así, la propuesta se configura a partir de ejes temáticos, cuyas ideas básicas se organizan y expresan en una selección de contenidos abiertos y flexibles, que le dan sentido a la instancia curricular jurisdiccional, a partir de la cual las Instituciones Formadoras llevarán a cabo el tercer nivel de desarrollo curricular.

Los ejes planteados constituyen los marcos referenciales que permitirán a los docentes en formación asumir un posicionamiento crítico frente a los múltiples desafíos que enfrenta la educación en la actualidad. Así, la Pedagogía aportará algunas herramientas conceptuales –en trabajo conjunto con las disciplinas que conforman el campo de la formación general- acerca de las tradiciones y los debates actuales referidos a la educación (especialmente los producidos en América Latina y Argentina), a través de una actitud reflexiva orientada a su interpretación, problematización y construcción del saber pedagógico.

**Ejes de contenidos**

La educación y su construcción como producto histórico, como objeto de estudio de la Pedagogía y como campo disciplinar. El debate Pedagogía-Ciencias de la Educación y su relación con la estructuración de las ciencias sociales en los siglos XIX y XX. La educación como objeto científico abierto y complejo. Los componentes explicativo, normativo y utópico de la Pedagogía.

Las corrientes pedagógicas tradicionales en el siglo XX. Pedagogía y tecnocracia, La pedagogía por objetivos.

Las perspectivas críticas en las décadas de los ‘60 a los ‘80 y sus consecuencias en el pensamiento pedagógico. Las teorías críticas: teorías de la reproducción, de la liberación y de la resistencia. Educación, hegemonía, ideología y cultura.

Reconfiguraciones de la Pedagogía en las últimas décadas del siglo XX y nuevas realidades en la educación latinoamericana en el siglo XXI. La propuesta educativa neoliberal como teoría dominante a partir de la década del ’80. Las nuevas funciones de la educación: funciones sociales, políticas y económicas. Consecuencias sociales y educativas del neoliberalismo. Perspectivas críticas: Privatización y fragmentación de la educación, mercantilización del conocimiento. La falacia de la igualdad de oportunidades.

La educación sistemática y la institucionalización de la enseñanza. La escuela como producto histórico. Críticas y alternativas al dispositivo escolar. La tensión en torno a la institución escolar como dispositivo dominante de formación. Crisis, límites y posibilidades de la escuela.

Algunos procesos emergentes de cambio en torno a la educación. Las propuestas pedagógicas de las organizaciones sociales.

**Orientaciones para la enseñanza**

Se sugiere el abordaje de los diferentes contenidos propuestos a partir de las siguientes estrategias de trabajo:

* Debates y foros de discusión en torno a las múltiples y complejas problemáticas inherentes al objeto educación y las respuestas aportadas por la pedagogía. Este tipo de actividades requiere de los andamiajes necesarios por parte del docente para efectuar la tarea de aproximación a los autores y textos –que presentan diferentes niveles de complejidad-. En tal sentido, se recomienda la lectura directa de los autores, en estrecho vínculo con la contextualización socio-histórica de sus teorías.
* Talleres: en ellos se abordarán los contenidos desde un estrategia metodológica que amplifica y profundiza la mirada y la comprensión de las categorías teóricas propuestas, anclando el trabajo en los procesos educativos vividos y transitados a partir de herramientas relacionadas a expresiones artísticas –como por ejemplo, películas, pinturas, novelas, música, etc.- y a una perspectiva biográfica –tanto de los autores como de los propios alumnos y docentes-, de modo de incluir otras perspectivas a los distintos aportes conceptuales desarrollados.
* Trabajos de campo en instituciones educativas del nivel para el cual se están formando, de modo de posibilitar el entramado teoría-práctica-teoría, desde un trabajo conjunto con la unidad curricular correspondiente al campo de la práctica profesional.

**Bibliografía básica**

CANTEROS, G. (2006) “Educación popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. Desde ciertos saberes, prácticas y condiciones”, en Martinis, P. y Redondo, P., *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas.* Del Estante editorial, Buenos Aires.

COREA, Cristina; LEWKOWICZ, Ignacio (2005) *Pedagogía del Aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas.* Paidós Ibérica, Buenos Aires

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

FREIRE, P. (2008) *Pedagogía de la Esperanza,* Siglo XXI, Buenos Aires.

--------------- (2008) *Pedagogía del Oprimido,* Siglo XXI, Buenos Aires.

FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedad, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Co-edición Noveduc - Fundación CEM, Buenos Aires.

FRIGERIO, Graciela et al. (comps.)(1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la Escuela.* Co-edición Noveduc - Fundación CEM, Buenos Aires.

GENTILI, P. (1997) "Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías", en Gentili, P. (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública.* Editorial Losada, Buenos Aires.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1978) "Explicación, norma y utopía", en ESCOLANO, A. y otros, *Epistemología y educación.*  Sígueme, Salamanca.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1986) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia.* Morata, Madrid.

GIROUX, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía.* Siglo XXI, México.

HILLERT, F. (1999) *Educación, ciudadanía y democracia.* Tesis Once Grupo Editor. Buenos Aires.

MCLAREN, P. (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo.* Rei-Aique, Buenos Aires.

NASSIF, R. (1984) “Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)”, en NASSIF, TEDESCO y RAMA, *El Sistema Educativo en América Latina.*  Kapelusz, Buenos Aires.

NÚÑEZ, V. (1999) *Pedagogía Social. Cartas para navegar el nuevo milenio.* Santillana, Buenos Aires.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) “Las funciones sociales de la educación”, en PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. *Comprender y transformar la enseñanza.* Ediciones Morata, Madrid.

REDONDO, P. (2004) *Escuelas pobreza: entre el desasosiego y la obstinación.* Paidós, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (2000) *La educación básica y la “cuestión social” contemporánea (notas para la discusión).* Universidad Luis Amigó. Colombia.

**Ubicación en el plan de estudios: 1° Año**

**Asignación horaria semanal: 6 horas cátedra – 4 horas reloj**

**Asignación horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj**

**Régimen de cursada: Cuatrimestral – 1° cuatrimestre –**

**Unidad Curricular:**

**PSICOLOGÍA EDUCACIONAL**

**-Materia-**

**Marco general**

A partir de reconocer la naturaleza socialmente construida del conocimiento psicológico, podemos decir que la Psicología Educacional abarca un ámbito de conocimiento con entidad propia que ocupa un espacio definido en el conjunto de las disciplinas. Este campo en construcción implica interrelaciones entre teorías psicológicas y el sistema educativo.

La Psicología Educacional es diferente de otras ramas de la Psicología porque su objeto principal es la comprensión y el estudio de los fenómenos y procesos educativos, la naturaleza social y socializadora de los mismos. Demarca, además, las dimensiones que constituyen al sujeto y sus posibilidades de aprender, la estructura subjetiva y los deseos del sujeto “sujetado” por una cultura que le determina códigos de comunicación y marcos referenciales.

El sujeto, entonces, es un constructo mediado por el mundo de la representación, la interacción y la comunicación. Se entiende al sujeto como una construcción explicativa de la constitución de redes de experiencias en los individuos y en los grupos.[[4]](#footnote-4)

La Psicología Educacional es considerada como un campo de prácticas vinculado con los procesos educativos que, en contextos y condiciones diversas, realizan diferentes grupos sociales y se caracteriza por ser fundamentalmente operativa e instrumental con un criterio de epistemología convergente**,** cuyo campo esabordado desde una perspectiva interdisciplinaria.

Estos aportes provienen de la biología, las neurociencias, la epistemología genética, el psicoanálisis, la psicología social, la psicología socio-histórico-cultural, de la psicología social, la psicolingüística y de todas aquellas disciplinas que ayudan a entender la totalidad del acto educativo en su multiplicidad causal.

La Psicología Educacional, al estudiar los fenómenos y los procesos educativos como fenómenos complejos, y en su naturaleza social y socializadora reclama una confluencia de miradas disciplinares diversas, por su inserción en el campo más amplio de las ciencias sociales, esto es, lo que permite comprender la dimensión histórica, social y cultural de los fenómenos que estudia.

En estas últimas décadas, se ha revisado y ampliado la especificidad de las prácticas y de los sujetos que participan. Es decir, que se tienen en cuenta los procesos psicoeducativos que se producen no solamente en relación con los niños y niñas que concurren a la escuela sino también con los sujetos de todas las edades, contextos, culturas. Se incluyen así docentes, aprendices, enseñantes en la diversidad de contextos en los que se realizan las prácticas educativas y de crianza. El énfasis está puesto en la consideración de la vida cotidiana y la historia de los aprendizajes, así como en la complejidad de los problemas planteados. De este modo, se abren nuevos interrogantes y posibilidades que incluyen la diversidad, la multiculturalidad, la inclusión y la equidad social.

Se piensa el campo educativo como un campo de problemas complejo, construido históricamente, y que desborda la posibilidad de ser capturado por una disciplina. Las denominadas Ciencias de la Educación son “la resultante de una operación epistemológica compleja que consiste en construir un objeto propio y una metodología adecuada para hacerse cargo teóricamente de los fenómenos educativos. Por su naturaleza, estos fenómenos, son parte del amplio campo de las acciones humanas y como tales se inscriben en el campo de las Ciencias Humanas.”[[5]](#footnote-5)

Se propone, por ello, abordar el *campo educativo* con los aportes de la Psicología, que hace foco allí donde se despliegan los procesos de producción de subjetividad desde concepciones que dan cuenta de la estructuración del sujeto educacional en el proceso de desarrollo a partir de la interiorización de la cultura, en sucesivas experiencias de aprendizaje.

A su vez, esto lleva al análisis de la implicación del profesional docente, en tanto implicar: significa poner en el pliegue se entiende que tanto la realidad como el sujeto son construcciones socio-históricas que se han ido componiendo a modo de pliegues y es necesario, para crear categorías de análisis, concebirnos dentro ellos, ya que no estamos afuera, sino anudados y constituidos por ese mismo tejido.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

Esta unidad curricular tiene además como propósito fundamental reflexionar acerca del aprendizaje, desde las diferentes perspectivas antes mencionadas. Desde la perspectiva sociocultural se entiende al aprendizaje como una actividad que produce y reproduce sistemas de representación de la realidad, donde la interrelación entre actores tiene un papel destacado en su construcción.[[6]](#footnote-6) Se propone hacerlo abordando la complejidad de los fenómenos educativos desde una mirada que intenta articular la multiplicidad de aspectos que en este campo intervienen, tratando de hacer visibles aquellos aspectos que no son tan evidentes y al mismo tiempo desnaturalizar los fenómenos educativos que se presentan objetivados[[7]](#footnote-7).

La reflexión y el análisis de los procesos de aprendizaje desde los diferentes paradigmas y las construcciones teóricas surgidas al interior de los mismos constituyen el eje estructurante para el estudio y análisis de las prácticas en el aula. En este proceso intervienen, las representaciones del sujeto que aprende, el carácter cultural de los contenidos de enseñanza y la epistemología del docente en el ejercicio de la mediación pedagógica.

El profesor, como profesional de la enseñanza que reflexiona sobre su práctica, necesita contar con el aporte de teorías y marcos explicativos que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación y provean instrumentos de análisis y reflexión sobre cómo se aprende y cómo se enseña.

Es preciso destacar la especificidad de lo educativo y que debe buscarse alrededor de los procesos de enseñanza aprendizaje en tanto síntesis de determinaciones psicológicas, sociales, institucionales e históricas. Por ello, son ejes importantes a considerar en el análisis de los procesos que van construyendo la realidad psico-educativa: el sentido histórico, su conformación y consecuencia diferencial según el tiempo y el contexto específico (Nora E. Elichiry).

**Criterios para la selección de contenidos**

A- No se trata de abordar todo el universo de la disciplina misma sino que se deben identificar los problemas relevantes y sus principales aportes para las prácticas de los docentes se piensa que el futuro docente a partir de la selección realizada podrá:

- Comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo y los diferentes modelos de aprendizaje.

- Adquirir las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como posición subjetiva

B- Es necesario tener en cuenta el criterio de transferibilidad, por el cual los contenidos seleccionados contendrán en su definición la potencialidad para su uso en diferentes contextos de modo que permitan al docente:

- Comprender la integralidad del proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes contextos educativos institucionales y las diferencias individuales, grupales y socioculturales.

- Construir propuestas didácticas adecuadas a diversos sujetos, modalidades y contextos, basadas en criterios de inclusión.

C- Los contenidos seleccionados deberán favorecer la sistematización de las prácticas mismas de modo que permitan a los alumnos del profesorado:

- Comprender que el conocimiento de las diferentes perspectivas teóricas y las transformaciones epistemológicas tienen un carácter instrumental y deberán servirle para una práctica reflexiva sobre los procesos de aprendizaje.

- Comprender marcos teóricos que complejicen la relación entre sujeto y el aprendizaje escolar, entre el conocimiento cotidiano y el escolar, que aportan a la intervención en los diferentes escenarios educativos y muestran los alcances y los límites de los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje.

- Abordar el análisis de las interrelaciones que se producen entre los diferentes grupos de aprendizaje en el contexto escolar de manera que permitan intervenciones adecuadas.

D- Es necesario dar lugar en la selección de contenidos a las problemáticas vigentes en relación a los cambios en la sociedad contemporánea y su impacto tanto en los contextos donde se realiza la tarea de enseñar como en la dinámica de las instituciones escolares lo que les permitirá a los alumnos

- Problematizar la incidencia de la diversidad como factor determinante del fracaso escolar.

- Analizar el aprendizaje, con especial énfasis en el aprendizaje escolar, aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones.

E- La propuesta de contenidos enunciada no supone una prescripción enciclopedista sino la potencialidad de elección de acuerdo a criterios docentes e institucionales.

**Eje de contenidos**

*Psicología y Psicología Educacional*

Aspectos epistemológicos de la Psicología Educacional. Tendencias actuales. Criterios de complementariedad (inclusividad) y de pertinencia en su aplicabilidad a la realidad psico-socio e histórico cultural propia de la región y de la jurisdicción.

*Teorías de aprendizaje*

Teorías representativas del conductismo. Teorías representativas del constructivismo.

*Complejidad de los procesos de enseñanza aprendizaje*

Factores bio-psico-socio-históricos y culturales intervinientes. Maduración (física, psicomotriz, ciclo vital), afectiva (motivación y actitudes) inteligencia, aptitudes, creatividad, autoconcepto y autoestima, locus de control. Niveles de desarrollo. Identidad personal y social. Relaciones interpersonales en particular en el aula. Características institucionales y de personalidad del profesor; métodos pedagógicos, etc. Construcción y adquisición de conocimientos en el aula, en la calle, en la familia. Aprendizaje y TIC.

*El aprendizaje: personal, escolar y social*

Interacción social y aprendizaje. Institución escolar y el aula: un espacio de convivencia psicosocial. El desafió de la diversidad. Conflictos y dificultades en el proceso de aprendizaje: déficit de atención, dislexia, discalculia, disgrafía, etc. Conflictos y dificultades específicas en el rendimiento escolar y en la convivencia escolar. Fracaso escolar.

**Orientaciones para la enseñanza**

Es relevante que el docente se ubique en la figura de andamiar los procesos de aprendizaje que se desarrollan al interior de sus cátedras para hacer de ellos lectores autónomos partiendo de:

-presentarles bibliografía auténtica de la disciplina, no manuales diseñados para enseñar una materia;

-proporcionar la información que los textos dan por sabido (contextos de producción, paradigmas, líneas teóricas, etc.);

-proponerles lecturas con ayuda de guías que los orienten en el por qué y para qué de las lecturas;

-propiciar actividades de análisis de textos académicos, periodísticos, publicaciones especializadas, videos, en función de:

a) identificar posturas, ponderar razones, argumentaciones, etc.,

b) relacionar con los conocimientos anteriormente adquiridos,

c) discutir, opinar, desnaturalizar.

-proponer actividades de producción, exposición, reelaboración y socialización de los saberes trabajados,

-propiciar situaciones de acercamiento a los sujetos y practicas reales sobre las que versan las teorías abordadas: análisis de casos, observaciones.

**Bibliografía básica**

AGENO, R. M. (1993) *El psicólogo en la(s) institución (es) educativas*, en el psicólogo en el campo de la educación. Publicación UNR.

AZCOAGA, J. E. (1982) *Alteraciones del Aprendizaje escolar: Diagnostico, Fisiopatología, Tratamiento*, Editorial Paidós. Buenos Aires-Barcelona

BOGGINO, N. (2000) *La escuela y el aprendizaje escolar*. Ediciones Homo Sapiens. Rosario.

CARRETERO, Mario (1998) *Introducción a la psicología cognitiva*. Editorial Aique. Buenos Aires.

CASTORINA J.A. y DUBROVZKY S. (2006) *Psicología cultura y educación: perspectiva desde la obra de Vigotzky*. Noveduc Libros. Buenos Aires.

CHARDON M. C. (2000) *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional.* Eudeba, Buenos Aires.

CUBERO PÉREZ R. (2000*) Psicología de la educación*. Editorial MAD. Sevilla.

FILLOUX J.C. (2001) *Campo Pedagógico y Psicoanálisis*. Editorial Nueva Visión.

GAGNÉ R. (1985) *Las condiciones del Aprendizaje*, Mc Graw Hill. México

LACASA P. (1994) *Aprender en la Escuela, aprender en la calle*. Editorial Visor. Madrid.

LAINO D. (2000) *Aspectos Psicosociales del Aprendizaje*. Ediciones Homo Sapiens. Santa Fe Argentina.

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

NOVAK J. D. (1998) *Conocimiento y Aprendizaje*. Editorial Alianza. Madrid.

POZO I. (1994) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Ediciones Morata. Madrid

RIEF S. F (2000) *Como Tratar y Enseñar a Niños con Problemas de Atención e Hiperactividad,* Paidós. Buenos Aires.

VIGOTZKY L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Grijalbo México

WERTSCH J. W., (1997) *Mente Sociocultural. Infancia y Aprendizaje.* Editorial Madrid

**Ubicación en el plan de estudios: 1º Año**

**Unidad Curricular:**

**DIDÁCTICA GENERAL**

**-Materia-**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2horas 20 min. reloj**

**Asignación horaria total: 128 horas cátedra -85 horas 20 min. reloj**

**Régimen de cursada: Anual**

**Marco general**

Toda propuesta de formación docente incluye necesariamente componentes curriculares orientados al tratamiento sistemático del *quehacer* educativo, de la práctica pedagógica. Entre ellos, la Didáctica General ocupa un lugar destacado, en tanto favorece la problematización y conceptualización acerca del currículum y la enseñanza. Se hace necesario, entonces, el abordaje de la Didáctica, en tanto ámbito de conocimiento con identidad propia, inmersa en el campo social y ligada a la práctica de la enseñanza. Esta característica hace que no se puedan obviar las relaciones sociales que la sitúan y que originan, hacia adentro del campo, permanentes reflexiones y reestructuraciones de los objetos-temas sobre los que trabaja. Esto presupone la existencia simultánea de teorías y corrientes que intentan explicar y fundamentar su objeto de estudio particular.

Si bien desde sus orígenes “…constituye un espacio de concreción normativa para la enseñanza…” (Davini), el conocimiento que la didáctica genera está centrado en resolver problemas teóricos-prácticos y es siempre de orden explicativo, prescriptivo y relacionado a las prácticas de la enseñanza.

Los procesos educativos entendidos como práctica social no pueden construir su dinámica sólo a través de los aportes de las disciplinas teóricas; en este sentido, la didáctica se constituye en una reflexión sobre la práctica que permite el enriquecimiento de la enseñanza y de los aprendizajes en términos de propuestas para la acción. Una aproximación a los fenómenos complejos de la enseñanza impone un abordaje de la dimensión institucional en el campo educativo para la promoción de prácticas tendientes a favorecer los aprendizajes, las instancias de construcción y resignificación del currículo, como también los procesos por los cuales los alumnos aprenden, las condiciones de la práctica que facilitan dichos aprendizajes y los procedimientos de evaluación de todo proceso educativo.

Consecuentemente, como *saber*, la didáctica se materializa en discursos, currículos, programas, textos y prácticas. Desde esta perspectiva, la institución escolar y el aula serán espacios privilegiados para la reflexión; en ellos se ofrecen conceptos, se habilitan modas, se transmiten técnicas, se plantean criterios, se rediseñan estrategias, se seleccionan contenidos y se transmiten valores. El pensamiento de los docentes, el fortalecimiento de los juicios, la capacidad de análisis en función *de* y *para* la acción docente, el para qué enseñar, qué saberes vale la pena enseñar, cómo se puede mejorar la enseñanza, qué criterios se deben considerar para llevar a cabo una *buena* enseñanza, constituyen algunos de los ejes que interesa profundizar, *lugares* desde donde la didáctica adquiere multiplicidad de perspectivas y orientaciones.

En el plan de estudios, se la debe vincular estrechamente con Psicología Educacional y con Pedagogía, unidades curriculares que ofrecen los primeros abordajes para el estudio del complejo campo de la educación, sus contextos, principios y sujetos. Asimismo, constituye uno de los pilares fundamentales para el estudio de las Didácticas Específicas que se cursan a partir del segundo año y para realizar las distintas aproximaciones y experiencias de práctica previstas en el Campo de la Práctica Profesional.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

- Ofrecer un panorama actualizado de los temas-problemas del campo de la Didáctica.

- Conocer y comprender inicialmente:

* La complejidad de los procesos de enseñanza sistematizada, tanto desde el análisis de sus propios modelos como desde las principales teorías didácticas contemporáneas.
* La sujeción de dichos modelos y teorías a procesos construidos históricamente y condicionados socialmente.
* Las principales crisis y desafíos que afronta la enseñanza en los actuales contextos, con especial referencia a lo local y desde actitudes propias de la investigación educativa.

- Brindar los recursos conceptuales y metodológicos necesarios para diagnosticar, intervenir e investigar, en lo atinente a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación escolar sistematizada en función del nivel para el que se forma.

- Promover el análisis y la reflexión de situaciones concretas de enseñanza.

-Recuperar las dimensiones teórico-empírico como fuentes ineludibles para la construcción del conocimiento didáctico.

- Posibilitar el desarrollo de actitudes y aptitudes en torno a la enseñanza que faciliten la concreción de prácticas fundamentadas y adecuadas.

- Promover el desarrollo de una propuesta pedagógica que genere en los futuros docentes una actitud democrática y comprometida con la sociedad actual.

**Criterios para la selección y organización de los contenidos**

Se han seleccionado contenidos que refieren a los siguientes núcleos sustantivos de una Didáctica General:

- El reconocimiento de la *didáctica*como disciplina que se ocupa de elaborar teorías acerca de la enseñanza, desde una aproximación a la epistemología del conocimiento didáctico.

- El *currículum*entendido como una construcción histórica y como un producto público de particular textura: un entramado cultural, político y pedagógico que concierne a todos y, en especial, a quienes ofician de traductores de ese producto para niños y jóvenes en la educación formal.

- La *enseñanza*como un proceso complejo que se lleva a cabo, generalmente, en contextos diversos y a menudo en situaciones de incertidumbre. Por ello, requiere de explicaciones multi-referenciadas, sustentadas en saberes provenientes de distintas disciplinas y de criterios claros para la toma de decisiones, el diseño de las prácticas y la construcción de herramientas de seguimiento y elaboración conceptual.

Así, los contenidos escolares son la resultante de la articulación de elementos socio-culturales, contenidos disciplinares y concepciones pedagógicas válidos para un tiempo y lugar determinados.

**Ejes de contenidos**

*Currículum y Didáctica*

Diversas concepciones sobre el currículum. Tradiciones y rupturas: vicisitudes de los itinerarios curriculares. El currículum como construcción histórica, política y pedagógica. El *lugar* de los docentes en la cuestión curricular. Debates actuales en el campo del currículum. Participación de las comunidades indígenas en la elaboración del currículum y la determinación de la política educativa.

Didáctica y Currículum: relaciones controversiales. El campo de la Didáctica, su objeto de estudio y características como disciplina. La demarcación entre Didáctica General y Didácticas Específicas. El papel de la Didáctica en la construcción del rol docente.

*Teorías y prácticas de la Enseñanza*

La enseñanza como objeto complejo. La conceptualización de la enseñanza en las diversas corrientes didácticas y modelos curriculares. Factores que están presentes en todo proceso de enseñanza. El punto de partida de toda enseñanza: la experiencia, la cultura y el saber de los que aprenden. Papel y funciones del docente en el medio rural y bilingüe.

*Organizadores de las prácticas de enseñanza*

a) El diseño y planeamiento de la enseñanza. Los condicionantes de la planificación de la enseñanza. La problemática de la “plurisala”. El carácter público, científico y práctico del diseño de la enseñanza. Componentes del diseño: clarificar los propósitos y definir los objetivos de aprendizaje; seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos; diseñar las estrategias de enseñanza; diseñar las actividades de aprendizaje; organizar el ambiente y seleccionar los recursos; evaluar.

b) Gestión de la clase. El aula como *oportunidad*. La interacción en el aula: la coordinación de los grupos y las tareas. La toma de decisiones en el aula. Las categorías espacio-temporales. Tensiones conceptuales: método, construcciones metodológicas, estrategias didácticas. Aportes de propuestas metodológicas: los ejercicios, las situaciones problemáticas, las guías de estudio, las guías de lectura, las rutas conceptuales, los casos. Intereses, motivaciones y disciplina. Las necesidades básicas de aprendizaje de los pueblos indígenas.

c) Evaluación. Los cambios de paradigma en las concepciones sobre evaluación. La función social y la función pedagógica de la evaluación. La evaluación como proceso. Funciones y efectos de la evaluación. Evaluación y regulación de los aprendizajes. Evaluación, calificación y acreditación. La evaluación y la mejora de la enseñanza.

**Orientaciones para la enseñanza**

Una de las posibles estrategias a implementar, constituye el abordaje de los diferentes marcos epistemológicos que fundamentan esta unidad curricular de manera crítica y reflexiva, a partir de la lectura analítica de diferentes propuestas bibliográficas y posteriores debates y discusiones con el grupo-clase. Asimismo se sugiere *anclar* los enfoques teóricos en situaciones propias de la práctica, desde el análisis de casos, simulaciones, relatos, narrativas, entre otras, de modo que las categorías conceptuales sean recuperadas y reconstruidas permanentemente en función de este ejercicio.

El desarrollo del eje correspondiente a *Organizadores de las prácticas de enseñanza* implica la observación, exploración y comprensión de los múltiples factores y variables que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a partir del análisis de planificaciones, aproximaciones institucionales y áulicas, entrevistas con docentes, revisión de cuadernos de clase de los alumnos, observaciones de clase, elaboración de informes, entre algunas de las múltiples actividades que pueden llevarse a cabo con el propósito de evitar el tratamiento de los contenidos sólo desde la perspectiva teórica. En tal sentido, la articulación permanente a lo largo de la cursada, con las otras unidades curriculares que integran el Campo de la Formación General y, especialmente, con el Campo de la Práctica Profesional I, generará una instancia de trabajo enriquecedor, que potenciará significativamente el desarrollo y el logro de los saberes y capacidades requeridas en la formación docente.

**Bibliografía básica**

BIXIO, C. (2006) *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos.* Homo Sapiens, Rosario.

BOGGINO, N. (2006) *Aprendizaje y nuevas perspectivas en el aula.*Homo Sapiens, Rosario.

CAMILLONI, A. et al. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas.*Paidós, Buenos Aires.

-------------------------------- (2007) *El saber didáctico.*Paidós, Buenos Aires.

CANDAU, V. M. (2000) *La Didáctica en cuestión. Investigación y Enseñanza***.** Nancea S. A., Madrid.

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

DÍAZ BARRIGA, A. (1997) *Didáctica y currículum.*Paidós, México.

DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.*Santillana, Buenos Aires.

EDELSTEIN, G. (2000) *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente,*en Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Ecuación (IICE), Año IX, Nº 17, Buenos Aires.

----------------------- (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Kapelusz, Bs. As.

LAMAS, A. (2005) *La Evaluación de los alumnos. Acerca de la justicia pedagógica.* Homo Sapiens, Rosario.

LITWIN, E. (2000) *Las configuraciones didácticas***.** Paidós, Buenos Aires.

FELDMAN, D. (1999) *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza.* Aique, Buenos Aires.

MEDAURA, J. (2007) *Una didáctica para un profesor diferente.*Humanitas, Buenos Aires.

MEIRIEU, P. (2001) *Frankenstein Educador.*Laertes, Barcelona.

MONEREO, C. y otros autores. (2000) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela.*Graò, Barcelona.

PALAMIESSI, M. y GVIRTZ, S. (2006) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza***.** Aique, Buenos Aires.

PORLAM, R. (1995) *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza- aprendizaje basado en la investigación.*Díada, Sevilla.

STEIMAN, J. (2008) *Más didáctica (en la educación superior).*Miño y Dávila, Buenos Aires.

STENHOUSE, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum.*Morata, Madrid.

**Ubicación en el plan de estudios: 1° Año**

**Unidad Curricular:**

**ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA**

**- Taller -**

**Asignación horaria semanal: 3 horas cátedra - 2 horas reloj**

**Asignación horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj**

**Régimen de cursada: Anual**

**Marco general**

La incorporación en la Formación General de una unidad curricular dedicada a la Alfabetización Académica constituye una innovación en el presente diseño e implica asumir el compromiso de recibir en los institutos a los alumnos *como miembros en formación de la comunidad académica.* Esto significa ofrecerles, desde el primer día, la oportunidad de desarrollar estrategias de lectura y escritura adecuadas para abordar textos académicos que, al estar relacionados con las prácticas discursivas propias de las comunidades científicas, requieren de habilidades lingüísticas y discursivas que los estudiantes aún no poseen porque no estuvieron en contacto en su trayecto escolar, con los textos que deben abordar en sus estudios superiores.

En efecto, los textos expositivos que los alumnos leen y escriben en la escuela secundaria son generalmente anónimos y presentan conocimientos neutros, libres de las pujas de poder que le dan origen. Están escritos con párrafos cortos y con una idea principal que, si el texto está bien redactado, resulta fácilmente identificable; usan reformulaciones y explicaciones que aclaran la terminología específica y recursos paratextuales para ayudar a la comprensión. Los textos académicos, en cambio, tienen un autor que escribe a un lector especialista que lee con una intención específica. Como la finalidad de los textos es dar a conocer avances en la producción de conocimientos, presentan mayor cantidad de información, nombran conceptos, términos científicos, autores con los que se establecen relaciones de acuerdo u oposición que no son explicadas y presentan citas para validar los conceptos propios o refutar los ajenos.

La lectura en los estudios superiores implica una búsqueda y elaboración por parte del lector, lo que requiere que se oriente la lectura hacia ciertos fines, se contemple la aplicabilidad del conocimiento adquirido, se confronten posturas provenientes de diversas fuentes, se aclare, amplíe o complemente la información que se lee en un texto a partir de la consulta de otros. La escritura en el nivel superior tiene una función epistémica que permite elaborar y reelaborar conocimientos. Se trata de enseñar a pensar por medio de la escritura en modos de pensamiento disciplinares. La práctica de la escritura derivada de lecturas previas resulta complementaria de prácticas lectoras en la medida en que promueve la reflexión sobre lo leído y su reorganización en función del destinatario y de la tarea de comunicación escrita. Por su parte, escuchar también es en este nivel una actividad compleja y muy activa, que implica comprender textos académicos, retenerlos y registrarlos por escrito, junto con las evaluaciones sobre lo escuchado. Por otra parte, expresarse oralmente implica apropiarse de los géneros discursivos de las disciplinas de estudio, organizar el pensamiento de acuerdo con la lógica disciplinar, dar cuenta de lo aprendido y de los procesos realizados, incorporar el léxico preciso de la disciplina, los conceptos.

La alfabetización es entendida como un proceso que se inicia cuando los niños ingresan en el Nivel Inicial, con la alfabetización emergente, y continúa a lo largo de toda su trayectoria escolar, con la alfabetización inicial y la avanzada, para finalizar con la alfabetización académica. Así, la alfabetización académica es parte ineludible de la formación docente más aún si se piensa que lo definido en muchas ocasiones como problemas de comprensión y escritura en los estudios superiores, no es una falla en las capacidades de los alumnos sino el resultado de una concepción por la que se asume que la comprensión lectora y la escritura son habilidades generales que se pueden aplicar a cualquier clase de texto y en cualquier situación comunicativa.

La inclusión de Alfabetización Académica como una unidad curricular en la Formación General implica considerarla, entonces, como una unidad *formativa* en tanto se aboca a la práctica de competencias específicas de comprensión y producción de textos de mayor complejidad que requieren de enseñanza orientada por docentes especializados y también como unidad de *carácter complementario* en tanto permite a los alumnos reorganizar, completar o resignificar sus habilidades lingüísticas y discursivas en textos académicos.

El formato taller permite la elaboración de proyectos o la realización de actividades conjuntas, desde la búsqueda de información hasta las decisiones en torno a su organización, la producción de instrumentos o materiales y la elaboración del producto final. Este formato permite también articular la teoría y la práctica y abordar las teorías en tanto ofrecen respuestas y permiten la profundización y debate sobre los problemas que surgen al desarrollar proyectos de lectura y producción textual.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

* Comprender y producir textos expositivos, argumentativos y de otros tipos, necesarios para la construcción de su rol de alumno, futuro profesional docente.
* Convertir los textos propios y ajenos en objetos de reflexión para examinar los contenidos y la forma en que son expuestos y problematizar los procesos de lectura, escritura y producción de oral.
* Desarrollar una escucha selectiva, una oralidad gradualmente más organizada y rigurosa, una lectura sostenida, analítica y crítica, y una escritura cada vez más asidua, original, compleja y autónoma

**Criterios para la selección de contenidos**

La actividad de los alumnos en este taller consiste fundamentalmente en *leer para escribir o para hablar.* Este enunciado expresa la problemática en su complejidad ya que presenta la doble dimensión de la comprensión y la producción en el ámbito académico: apropiación de los conocimientos de los textos de estudio y elaboración de textos orales o escritos entendiendo que durante el proceso de producción textual se produce una transformación de esos conocimientos.

Implica, por lo tanto, una concepción procesual y no contenidista de la lectura y escritura de las diferentes áreas del conocimiento que se concreta en propuestas que permitan a los estudiantes construir el proceso de comprensión y producción entendiendo que los alumnos de los institutos deben no sólo perfeccionar su propia competencia lingüístico-discursiva, sino desarrollar una competencia metalingüística y metadiscursiva que les permita reflexionar, analizar y evaluar sus propias prácticas discursivas.

En este sentido, el trabajo con la gramática debe tender a recuperar la importancia que estos conocimientos tienen no sólo en las instancias de revisión de lo escrito sino también en las de planificación y textualización. Se trata, entonces de resignificar la gramática en su carácter de “herramienta para fundamental para el pensamiento” (Di Tulio, 2008). La opción por la enseñanza explícita de la gramática no significa retornar a la enseñanza mecánica, repetitiva y clasificatoria que hoy no está vigente sino de restituir la importancia de estos estudios para la comprensión y producción de textos y para la reflexión fundamentada sobre los fenómenos lingüísticos.

**Ejes de contenidos**

La siguiente presentación de contenidos es meramente ilustrativa ya que la interrelación entre la comprensión, producción y uso del lenguaje se establecerá de acuerdo con las necesidades que surjan de las tareas que realicen los alumnos.

*Prácticas de lectura*

El aspecto comunicacional de la lectura: relación autor/texto; soporte textual/tipo de información; relación autor/lector; etc. La lectura de diferentes géneros discursivos. Estrategias de lectura de textos académicos. Interpretación y análisis de consignas. El paratexto como portador de significado. Lectura de monografías e informes de investigación. Consulta bibliográfica. Búsqueda, selección e interpretación de información de diferentes fuentes.

*Prácticas de escritura*

La escritura de diferentes géneros discursivos. Conocimiento de la función, estructura, registro y formato de géneros discursivos, modalidades textuales o procedimientos discursivos del ámbito académico (elaboración de fichas, reseñas, registro de clase, de observación o de experiencias, toma de notas, resumen, síntesis, organizadores gráficos, definición, reformulación, comunicación por escrito de los saberes adquiridos, informe, textos de opinión, notas institucionales, ensayo, diario de bitácora).

*Prácticas orales*

Prácticas de comprensión y producción de textos orales (narración, renarración, exposición, fundamentación, argumentación, debate, comunicación oral de los saberes adquiridos). Elaboración de gráficos, esquemas y otros paratextos. Manejo de la voz, la pronunciación, la distancia y los gestos en la exposición oral.

*Reflexión sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad*

Reflexión metalingüística sobre el texto escrito y reflexión metacognitiva sobre el proceso de escritura, lectura y oralidad. La coherencia y cohesión textual. Vocabulario: niveles morfológico, léxico y textual. El registro formal e informal. La ortografía y signos de puntuación: reglas de uso habitual. Nociones de sintaxis en relación con la pragmática: uso de oraciones unimembres, el orden gramatical y su relación con la intención comunicativa.

**Orientaciones para su enseñanza**

El formato taller permite articular momentos de actividad de los alumnos (leer, escribir, hablar) con otros dedicados a la reflexión y, a partir de los problemas comunes, la profundización debidamente organizada para la realización de una nueva actividad. No se trata, sin embargo, de abocarse al estudio de los problemas que surjan de la comprensión y producción sino de organizar secuencias didácticas alrededor de actividades cuya resolución implique la solución de un problema lingüístico – textual, la reflexión sobre los conocimientos lingüísticos (intuitivos o no) que se utilizaron para su resolución y la reflexión sistemática de contenidos para luego realizar otra actividad en la que se pongan en juego los conocimientos adquiridos.

La cantidad de problemas lingüísticos – discursivos puede ser muy grande, por eso, se hace necesario realizar una selección de temas representativos y adaptados al nivel de los estudiantes.

Las actividades de comprensión, escritura o de producción oral pueden ser realizadas en relación con otras materias, siempre que exista un fuerte y definido acuerdo entre las cátedras en el que se especifiquen los objetivos que se busca alcanzar en cada una, los contenidos que se pretende trabajar y la forma de evaluación. Al respecto, el presente diseño especifica la articulación con Práctica I.

**Bibliografía básica**

ARNOUX, E. et al. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. EUDEBA, Buenos Aires.

BRITO, A. (2003) “Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros”, en *Propuesta Educativa*, Año 12, Nº 26 FLACSO, Buenos Aires.

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

-------------------------- (2007), *Prácticas de lectura con textos de estudio*, EUDEBA. Buenos Aires.

MELGAR, S. (2005) *Aprender a Pensar. Las bases para la Alfabetización Avanzada* Papers Editores., Buenos Aires.

MONTOLÍO, E. (2007) *Manual Práctico de Escritura Académica*. Editorial Ariel. Barcelona.

RODRÍGUEZ MONEO, M. (1999), *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Editorial Aique. Buenos Aires.

**Ubicación en el plan de estudios: 1° Año**

**Unidad Curricular: PRÁCTICA I**

**LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

**-Seminario Taller-**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj**

**Asignación horaria total: 128 horas cátedra - 85 horas 20 minutos reloj**

**Régimen de cursada: Anual**

**Marco general**

Esta unidad curricular plantea reconocer y problematizar el funcionamiento de las instituciones escolares, destacando su singularidad y su naturaleza social e histórica. Las escuelas, en tanto formaciones culturales, remiten a aspectos simbólicos vinculados y asociados a valores y creencias que conforman perspectivas particulares del mundo. Reconocer las instituciones como “instituciones de existencia” permite complejizar la mirada de las mismas, comprender que fueron pensadas y construidas para hacer de los sujetos que transitan por ella, sujetos sociales y culturales. En tal sentido, es necesario reconocer los atravesamientos institucionales y contextuales más amplios que enmarcan y marcan la tarea de la escuela.

En consecuencia, es importante que los alumnos/as construyan las herramientas teórico-metodológicas para, en un primer momento, revisar las representaciones, sentidos y significados construidos en el recorrido por la escolarización acerca de la escuela, los procesos que en ella tienen lugar y los efectos que producen en los sujetos y, reconocer la lógica de funcionamiento particular propio de las instituciones escolares, a partir de un trabajo de campo en las escuelas asociadas.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

* Comprender la complejidad que asumen las prácticas docentes en relación con las condiciones estructurales más amplias en las que se inscriben.
* Aproximarse al análisis institucional reconociendo las particularidades de las escuelas, destacando su singularidad y su naturaleza histórica y social.
* Identificar, en contextos situados, las principales problemáticas socio-culturales que atraviesan las instituciones escolares actuales.
* Comprender la existencia de dinámicas manifiestas y latentes propias del funcionamiento de las escuelas.
* Iniciarse en el manejo de herramientas de investigación educativa para conocer, analizar e interpretar la realidad institucional en sus múltiples dimensiones.

**Ejes de contenidos**

Instituciones y organizaciones Las instituciones escolares y otras organizaciones que llevan adelante propuestas educativas más allá de la escuela, particularidades, actores dinámicas, y modos de organización y gestión. Lo simbólico y su importancia en la construcción de las subjetividades e identidades.

Claves de análisis de instituciones escolares: lectura micro-política: relaciones de poder, conflicto y negociación.

Lo instituido y lo instituyente. La cultura escolar, costumbres, mitos, representaciones sociales acerca de la escuela y de la Formación docente. Las trayectorias escolares

La norma, y la autoridad pedagógica como estructurantes de la vida institucional Los dispositivos y las prácticas disciplinarias institucionales, los vínculos con la familia y los acuerdos de convivencia.

Aportes para la investigación: observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro. El registro etnográfico, biografías, registros narrativos, registros fotográficos, videos, etc.

**Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular Práctica I**

Los progresos esperados en las aproximaciones a la institución escolar desde una perspectiva investigativa tienen dos aspectos centrales:

- En la primera etapa el abordaje de los contenidos relativos a la investigación, en términos de herramientas que posibiliten la iniciación en el análisis institucional y, el desarrollo de marcos teóricos conceptuales acerca de las dinámicas y el funcionamiento institucional

- En la segunda etapa, el reconocimiento de la lógica de funcionamiento propia de las instituciones escolares, su dinámica, actores, vinculaciones con el contexto, entre otras a partir de las herramientas teórico metodológicas construidas

Esto permitirá descubrir a la escuela como fuente reveladora de problemáticas –manifiestas y latentes- que son constitutivas de las prácticas docentes y que, además, son poderosas fuerzas de re-socialización en la profesión, que tarde o temprano se pondrán en tensión con sus modelos experienciales y con los modelos propios de la formación de grado.

**Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular Práctica I**

|  |  |
| --- | --- |
| **Primera Etapa.** | **Segunda Etapa** |
| En función de que se trata del momento de inicio del proceso de formación docente, se recomienda comenzar con un taller inicial que de cuenta de las representaciones que los estudiantes tienen con respecto al rol docente, al conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la función social de la escuela primaria.  Se propone la aplicación de dinámicas de trabajo individual, grupal y colectivo para analizar dichas representaciones, por medio de diversas expresiones discursivas propias o ajenas.  La idea de incluir contenidos referentes a la investigación está dada por la necesidad de iniciar la construcción de habilidades para el uso de herramientas y estrategias de investigación que le posibiliten iniciar el análisis de la institución como objeto de estudio complejo. Desnaturalizar su conocimiento cotidiano y problematizar las instituciones desde otro lugar  Será crucial, en este aprendizaje, ayudar a los alumnos a comprender que su propia formación es, en definitiva, un proceso de socialización en determinados modelos profesionales que se consideran valiosos actualmente.  En tal sentido los progresos esperados en las aproximaciones a las instituciones de nivel inicial desde una perspectiva investigativa tienen dos aspectos centrales: en la primera etapa el abordaje de los contenidos relativos a la investigación, en términos de herramientas que posibiliten la iniciación en el análisis institucional, al propio tiempo que el desarrollo de marcos teóricos conceptuales acerca de las dinámicas y el funcionamiento institucional. En la segunda etapa, a partir de las herramientas teórico metodológicas construidas y en un trabajo de campo ( que podría realizarse con las escuelas asociadas) puedan reconocer la lógica de funcionamiento propia de las instituciones escolares, su dinámica, actores, vinculaciones con el contexto, etc. | El proceso de estudio y aprendizaje de esta etapa, supone: a) la realización de trabajos de campo orientado al conocimiento contextualizado de las escuelas asociadas y sus ámbitos comunitarios, utilizando metodologías sistemáticas de observación y registro; b) actividades periódicas pautadas en el Instituto, para socializar información, dar cuenta de problemáticas identificadas y ejercitar modos de articulación/contrastación/profundización/discusión, desde la experiencia, de contenidos que se están desarrollando simultáneamente en las unidades curriculares de la Formación General; c) cuestionar las propias representaciones ayudará a disparar conflictos epistemológicos que posibiliten la admisión y puesta en tensión de teorías que permitan explicar la dimensión socio-histórica y biográfica del conocimiento institucional experiencial. Asimismo, ayudará a reconocer que hay otras perspectivas y esquemas de acción, que responden a ideas alternativas a las conocidas por medio de la propia experiencia.  Por otra parte, en esta superación de la familiaridad con lo educativo que pesa en los primeros análisis, se irán trabajando conceptualizaciones, estudios e investigaciones que deberán permitir confrontar las construcciones teóricas con situaciones de la práctica concreta. Se procurará evitar teoricismos descontextualizados transitando, en cambio, caminos de interacción reflexiva entre las dimensiones teórica y práctica de cada situación en la que participen los estudiantes. |

**Evaluación y Promoción**

Este Seminario-Taller deberá cumplirse con la carga horaria preestablecida para la misma: el 60% se destinará al desarrollo de clases en el Instituto Formador y el 40 % restante se cumplimentará con realización de tareas de campo en instituciones educativas de diversos contextos; las mismas podrán ser llevadas a cabo durante la totalidad del cursado.

En las tareas de campo, los/las alumnos/as serán distribuidos en grupos pequeños de hasta 5 (cinco) miembros, quienes deberán llevar una carpeta donde registrarán dichas tareas. El número de alumnos/as que ingresara a las instituciones para llevar a cabo el trabajo de campo estará sujeto al previo acuerdo entre el instituto formador y las escuelas asociadas. Posteriormente cada grupo de alumnos/as deberá efectuar, junto con el profesor, un análisis crítico del trabajo realizado.

Las actividades para el campo de la práctica, pautadas en el DCJ y los trabajos prácticos serán evaluadas en forma conceptual y formarán parte del portfolio o de las alternativas que se seleccionen para el coloquio final.

La unidad curricular *Práctica I* se promocionará en forma directa, si cumplen con los siguientes requisitos:

* Asistencia 75%
* El cumplimiento del 75 % (como mínimo) de los objetivos propuestos en las diferentes etapas del desarrollo de las unidades curriculares.
* Coloquio final grupal con tribunal examinador en el cual uno de sus integrantes sea el profesor de la Unidad Curricular, en el cual se obtenga una calificación final de aprobación numérica, no inferior a 6 puntos en una escala del 1 al 10. El coloquio tendrá la forma de una actividad de cierre, cuya finalidad será la integración de los aprendizajes en el ISFD y la Escuela Asociada, pudiendo adoptar la modalidad de Portfolio (carpeta de aprendizajes) u otras.

Los/as alumnos/as tendrán derecho a un recuperatorio integral cuando los porcentajes de asistencia no llegaren al 75%, pero superen el 50% y se encuentren debidamente justificados por razones de enfermedad, trabajo u otras que la institución determine.

Los/as alumnos/as que no cumplimentaren con el porcentaje mínimo de los objetivos, tendrán derecho a completar el proceso en el primer cuatrimestre del año siguiente. Si dicho proceso no se completa en ese lapso, la unidad curricular deberá ser recursada.

**Ubicación en el plan de estudios: 1º Año**

**Unidad Curricular:**

**PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DEL NIVEL PRIMARIO**

**- Materia -**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj**

**Asignación horaria total: 64 horas cátedra - 42 horas 40 minutos reloj**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral – 2° cuatrimestre -**

**Marco teórico**

Abordar este espacio curricular en la Formación Docente Inicial, implica realizar una primera aproximación al conjunto de problemáticas específicas que caracterizan a la Educación Primaria.

En las actuales condiciones, el cumplimiento con la obligatoriedad establecida por Ley es un desafío para las Instituciones Educativas; la realidad actual nos muestra que con lo normativo únicamente no basta:*"uno de los signos* *más destacados en la expansión del sistema es el elevado índice de cobertura alcanzado especialmente en el nivel de la enseñanza primaria, que conducen a una situación paradójica: mientras por un lado, el sistema logra garantizar el acceso de sectores sociales clásicamente excluidos, el mismo sistema, y más particularmente la escuela, se muestra incapaz de retenerlos a poco de haberlos incorporado"[[8]](#footnote-8)***.** Resulta difícil garantizar no sólo el ingreso, permanencia y egreso del alumno, sino también el aprendizaje de saberes que le permitan desenvolverse en la sociedad. Existen ciertas variantes que se deben tener en cuenta: no todos los alumnos tienen el mismo punto de partida, ya que entran en juego distintas situaciones como ser: carencias socioeconómicas, marginalidad cultural, ingreso temprano de niños al mundo del trabajo, falta de acompañamiento familiar en cuestiones relacionadas con la escuela, etc.

Abordar la realidad desde la formación inicial nos plantea una doble necesidad: reconocer las funciones y necesidades que llevaron al surgimiento y desarrollo de la educación primaria en el tiempo, como así también analizar las modificaciones y nuevas configuraciones que desafían esas las lógicas tradicionales.

Trabajos de investigación, informaciones estadísticas y algunos debates en torno a la pobreza, la marginalidad y la exclusión nos muestran que: *la deserción, el analfabetismo, la repitencia, la sobreedad,* que cotidianamente se "cuelan", “invaden”, “forman parte” y “castigan” la vida en las escuelas, se dan sobre todo en sectores desfavorecidos económicamente y se convierten en una variable de análisis.

El docente de primaria debe estar preparado para desempeñar su tarea en realidades diversas, espacios urbanos, suburbanos y rurales, con alumnos que van desde la niñez a la adultez, connotados por la fragmentación social - familiar y la segmentación territorial.

La pluralidad de modos de ser infante ha puesto en jaque el discurso y las representaciones sobre la infancia, poniendo en crisis, también, cuestiones referidas al *enseñar y el aprender* en la escuela, al modelo de docente como portador del saber y del niño y la niña como depositarios del mismo, de la misma forma que las nuevas configuraciones de lo social se cuelan en la dinámica de las escuelas revirtiendo las dinámicas escolares.

Abordar todas estas problemáticas como parte de la escolaridad primaria, significa reconocer que el acto de enseñar es un acto eminentemente *político*, que va mas allá del tecnicismo, que no acepta recetas, y que no se agota solo en las actividades de enseñanza; establece de hecho la necesidad de que el docente reconozca las características de la gramática escolar de este nivel educativo, observando los cambios en el uso del tiempo y el espacio escolar, la vida cotidiana en las escuelas, la idisosincracia y culturas institucionales, entre otros aspectos, por cuanto el trabajo del docente está atravesado por condiciones institucionales y extrainstitucionales que influyen, recorren y comprometen su rol .

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

a) Reconocer los principales problemas y cambios que se han operado en el nivel educativo, sus vectores explicativos y sus posibilidades de transformación.

b) Problematizar, resignificar y facilitar la comprensión de problemas como el analfabetismo, la repitencia, la sobreedad y la calidad educativa como indicadores que ponen al descubierto viejos problemas no resueltos por la escuela primaria.

c) Reflexionar sobre los desafíos que los nuevos contextos sociales y los nuevos procesos de construcción de la subjetividad de “las infancias” plantean a la formación docente y al trabajo en las escuelas.

d) Crear un espacio compartido de pensamiento, estudio y discusión que vincule los saberes acerca de la sociedad y las culturas contemporáneas con el rol y la identidad del docente como educador.

**Ejes de contenidos**

*Identidad Socio – Política - Cultural del Nivel Primariao*

Marcos normativos de la educación primaria. Organización y estructura del nivel primario

Significado del nivel primario desde una perspectiva histórica. Modelos sociopolíticos argentinos que incidieron en la configuración del Nivel Primario. Contrato fundacional de nivel primario. Modalidades de funcionamiento. Funciones y Finalidad del Nivel. Nuevos sentidos de la Escolaridad Primaria en la sociedad contemporánea.

*Gramática escolar y modalidades de educación.*

La enseñanza en el aula y la vida cotidiana en la escuela primaria. El uso del tiempo, los espacios y los recursos disponibles. El control del orden. Los rituales y actos escolares. La regulación de la actividad escolar, los deberes, el cuaderno de clase, la coordinación grupal, las reuniones de padres.

*El trabajo docente en las escuelas con plurigrado - multigrado y multiedad.*

Configuraciones de la Escolaridad Básica en las diferentes modalidades de la educación: ruralidad, educación permanente de jóvenes y adultos, intercultural bilingüe, en contextos de privación de la libertad, educación domiciliaria y hospitalaria. El trabajo docente en las escuelas con pliruigrado. Necesidades educativas especiales. La articulación de la escuela común con la escuela especial.

*Problemáticas de la escuela primaria*

La institución de Nivel Primario hoy. La participación y relación con la familia y la comunidad.

La educación primaria y las culturas infantiles. La niñez y las nuevas subjetividades. Discursos y representaciones sociales en relación con la inclusión -exclusión. Culturas de los grupos sociales de origen de los niños, cultura – estilos institucionales.

Fracaso escolar, configuraciones: repitencia, sobriedad, abandono, desgranamiento.

Explicaciones del fracaso escolar: individuales, sociales, psicológicas, culturales. Políticas asistenciales.

**Orientaciones para la enseñanza.**

Para el desarrollo de este seminario-taller se debe concebir el aula corno un espacio de intercambio, de reflexión y producción, promoviendo la participación y el diálogo, contrastando y confrontando ideas previas y saberes experienciales.

Promover el trabajo en equipos para la comprensión de material bibliográfico y la producción cooperativa de conceptualizaciones, como así también la producción de espacios de exposición e intercambio entre grupos – dramatizaciones – plenarios, etc.

Las experiencias institucionales de los estudiantes desde el trayecto de la Práctica Docente y las propias biografías escolares pueden servir de material práctico que permitan contrastar y reelaborar los marcos conceptuales.

**Bibliografía básica**:

ALONSO, G. y DÍAZ, R. (2002) *Hacia una pedagogía de la experiencia de las mujeres*. Miño y Dávila, Buenos Aires

AZEVEDO, J. (s/f), *La educación básica y la formación profesional ante los nuevos desafíos económicos.* OEI.

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

CASTEL, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Paidós,Buenos Aires.

DUSSEL, I. (2001) *La producción de la exclusión en el aula, una revisión de la escuela moderna en América Latina*. Granada, España

FREIRE, P. (1994) *Cartas a quien pretende enseñar.* Siglo XXI, México

MEIRIEU, P. (1998) *Frankenstein educador*. Laertes, Barcelona

NARODOWSKI, M. (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique, Buenos Aires.

NUN, J. (2000) *Democracia ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

ORTIZ, R. (1996) *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo*, La escuela como máquina de enseña*r. Paidós, Buenos Aires.

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

SARLO, B. (1998) *La máquina cultural. Maestras Traductores y vanguardistas*. Ariel – Buenos Aires.

SIEDE, I. (2002) *Discriminación*. Serie Los problemas sociales y la escuela. Nº 2, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina

SILVIA, T. (2002) *Espacios de Identidad.* Barcelona, Octaedro.

SKILIAR, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.* Miño y Dávila, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (1995) *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad.* Losada/UNICEF, Buenos Aires, cuarta edición.

**Ubicación en el plan de estudios: 1º Año**

**Unidad Curricular: EXPRESIÓN ARTÍSTICA**

**EXPRESIÓN CORPORAL**

**- Taller -**

**-**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj**

**Asignación horaria total: 64 horas cátedra - 42 horas 40 minutos reloj**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral – 2° cuatrimestre -**

**Marco general**

La Expresión Corporal está prevista como una unidad curricular que aporta a la formación integral del docente de Nivel Primario. Es considerada como uno de los lenguajes que conforman la dimensión estética de la vida cotidiana del hombre y cuya manifestación se remonta a su propio origen. Es decir, el hombre ha satisfecho su necesidad de expresión y comunicación a través de sistemas simbólicos no verbales y verbales que adquieren estatus de lenguajes. Es preciso estudiar la construcción cultural de estos símbolos, sus significados y sus implicancias en cada contexto socio-histórico-político-económico particular de la historia de la humanidad.

En el caso de la expresión corporal, el medio utilizado para poner en contacto mundos interiores y relacionarse con el mundo exterior es el cuerpo a través de las percepciones sensoriomotoras. Resulta necesario entonces hacer conscientes concepciones que sobre él imperan, sobre todo cuando condicionan en forma limitante las posibilidades de su desarrollo en los sujetos de nivel primario. Esto es importante ya que, por ejemplo, desde una mirada crítica de la historia del arte, es posible advertir cómo ésta no se ocupó de la danza y de la expresión corporal como ramas del arte. Hay un problema de fondo: el europeo se divorció de la hermandad de cuerpo y espíritu y tendió a olvidar el cuerpo, cuando no a despreciarlo. Como consecuencia de esta concepción, la cultura (y sorprendentemente la cultura escolar) en la que muchos maestros han sido educados, ha relegado los mensajes del cuerpo a silencios y ocultamientos y esto ha impactado no solamente en la formación personal sino en la formación profesional inicial de los maestros. Entonces, revisar los supuestos manifiestos y latentes en los que éstos se encuentran posicionados resulta fundamental para que, a partir de esta “ruptura”[[9]](#footnote-9) se pueda, al decir de Brousseau, “alcanzar una instancia a-didáctica”[[10]](#footnote-10). Siguiendo su propuesta, la finalidad de la didáctica sería propiciar un momento en el que el alumno ya no dependa de la autoridad docente sino que pueda usar y jugar con sus conocimientos sustentado en su propio juicio.

Si bien en la actualidad coexisten diferentes enfoques y propuestas pedagógicas “que sirven y han servido de sustento a la enseñanza de las disciplinas que integran la Educación Artística”, su abordaje como objeto de estudio debe dar paso a la transdisciplinariedad.

Se considera indispensable que el futuro docente tenga una aproximación a los lenguajes artísticos, en particular a la Expresión Corporal, para adquirir la cosmovisión estética y artística indispensable para poder acercarse a una comprensión general del mundo en el que vive él y al que pertenecen también sus alumnos. Esto permitirá construir un pensamiento crítico, desarrollar la sensibilidad, estimular la percepción, potenciar la creatividad, nutrir la imaginación, propiciar las diferentes miradas, invitar a la curiosidad y desestructurar el pensamiento lineal permitiendo una infinita variedad de resoluciones a un mismo problema. De esta manera, conocerá y reconocerá en los niños la importancia del trabajo de lo corporal y, a través de él, sus posibilidades de desarrollo sensoperceptivo-motrices, a la vez que valorará con sentido de integración bio-comunicacional su carácter socializador.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

* Propicia el conocimiento del código expresivo particular de este lenguaje artístico y favorece el análisis de los distintos discursos y la interpretación de las diversas representaciones corporales disfrutando de su poética particular.
* Favorece el reconocimiento de la expresión estética a través del cuerpo como huella de identidad y en lo peculiar de cada edad (o momento evolutivo).
* Favorece la construcción del sentido crítico y forma el gusto estético.
* Promueve el conocimiento, fomenta y difunde el patrimonio cultural.

En este sentido, la apropiación de contenidos de este lenguaje orientará al docente de Nivel Primario en la planificación de estrategias didácticas para el desarrollo de otras disciplinas, a través de actividades senso-perceptivas-motoras y contribuirá a la generación de escenarios que potencien u optimicen el desarrollo de tales actividades, como la presentación y representación de contenidos a través de la expresión corporal.

**Criterios para la selección de contenidos**

El enfoque integrador desde el cual se efectiviza esta propuesta pedagógico-didáctica supone efectuar la selección y organización de contenidos teniendo en cuenta la multiplicidad de aspectos que deben ser igualmente considerados en la enseñanza: productivo, crítico y cultural. De los tres aspectos que se proponen como orientadores cabe realizar las siguientes consideraciones:

- En torno a la *apreciación*: la comunicación corporal, no se inicia en la vista sino en las sensaciones, en la percepción y en el permiso que el docente en formación se da a sí mismo “para incursionar delicada y dedicadamente bajo la piel, como una metáfora del conocerse y reconocerse en la intimidad del sí mismo”[[11]](#footnote-11). Es fundamental propiciar el contacto directo del sujeto con obras artísticas y producciones culturales (de diversos orígenes), con la naturaleza y con el propio cuerpo como también la apreciación reflexiva y crítica del contacto mediado por la tecnología.

- En torno a la *producción*: este aspecto viabiliza las posibilidades expresivas de todo sujeto en un hacer sensible y conciente desde sus capacidades a través del lenguaje corporal y de su articulación con los otros lenguajes artísticos.

- En torno a la *contextualización*: este aspecto implica poner en juego procesos metacognitivos que permitan la, posibiliten la comprensión y la interpretación artística y, desde una concepción antropológica que concibe al sujeto en una posición activa en la construcción de su propia historia y propicien la representación creativa o re-creativa de las características culturales a través del lenguaje corporal.

Sin embargo, el concebir como interdependientes estos tres aspectos que vinculan *el apreciar, el hacer* y *el contextualizar* implica asumir también una posición docente respecto del proceso de conocimiento del lenguaje corporal y de su transposición didáctica. Su complementariedad lleva a que el docente asuma una lógica espiralada y recursiva o dialéctica con la construcción y apropiación del conocimiento.

Para la selección de contenidos que orienten la experimentación artístico-corporal, se deberá tener presente el nivel expresivo en relación con la etapa y la edad cronológica, tanto como con el ambiente de donde proviene cada niño. Resulta necesario contemplar la particularidad de la zona, por ejemplo, rural o urbana de producción y vivencia estética, incluso según sea la provincia, región y/o país. También atender las recomendaciones que ofrecen los estudios sobre lo psicogenético, lo perceptual, lo afectivo, los procesos de simbolización, el pensamiento creativo y la capacidad de representación, en cada momento evolutivo.

**Ejes de contenidos**

*Producción y Contextualización*

* Fundamentos de la Expresión Corporal. Teorías: proceso cinético, comunicativo y creativo.
* El cuerpo: La sensopercepción como técnica de base. Conciencia del propio cuerpo y el de sus pares en forma global y segmentada. Esquema e imagen corporal. Los sentidos. Percepción. Sensaciones. Tono muscular. Límites. Peso. Apoyos. Eje postural. Circuitos.
* El espacio: El movimiento en el espacio. Exploración de las posibilidades del movimiento en el espacio. Relaciones de distancia y proximidad. Espacio personal, parcial, total y social. Espacios internos y externos. Diseños espaciales. Trayectorias. Niveles. Espacio real, imaginario y simbólico.
* El tiempo: Organización temporal del movimiento. Coordinación psicomotora. Velocidad de reacción. Experimentación de la relación entre el tiempo y el espacio, mediante la corporización del ritmo libre.
* Los movimientos: movimientos de locomoción. Tipos de movimiento. Calidades de los movimientos. Intencionalidad del movimiento. Secuencias de movimiento. Experimentación de cambios en la dinámica del movimiento. Coordinación, equilibrio, comunicación, fuerza, resistencia y flexibilidad. Exploración y descubrimiento de distintas formas de movimientos danzados.
* Los recursos de la Expresión Corporal:Sonoros: la música; los sonidos; la voz y lenguaje corporal. Recursos plástico-visuales. Recursos literarios y dramáticos. Trabajo con objetos: cuerpo y objeto; objeto y movimiento.
* El lenguaje corporal cotidiano en la comunicación social. Mensajes significativos con el cuerpo: solo, en parejas, en grupos. El vínculo corporal. Comunicación interpersonal. Contextos de comunicación. Signos cinéticos, proxémicos, objetales.
* La Expresión Corporal como lenguaje artístico: La coreografía: técnicas de improvisación y de composición. Producción de coreografías sencillas. Intencionalidad del discurso. Signos cinéticos, proxémicos, objetales y construcción de significados.

- Juegos educativos:tipos de juego

*Apreciación y Contextualización*

* Apreciación y lectura crítica de obras de danza de diferentes orígenes.
* Apreciación y lectura crítica de productos culturales del patrimonio cultural santiagueño como de otras culturas en los que está implicado el lenguaje corporal: películas; video-clips, propaganda etc.
* Análisis del contexto de producción- Signos cinéticos, proxémicos, objetales, institucionales. Polisemia del discurso corporal estético.

*Lenguaje: Expresión Corporal y su enseñanza*

* Enfoques de la enseñanza del arte en la escuela. Aproximación a la didáctica de la expresión corporal en Nivel Primario y rol docente. La secuenciación de contenidos y actividades. Exploración y experimentación con diferentes recursos, soportes, herramientas y técnicas. Transposición y articulación de contenidos en modo transversal a las otras disciplinas: propuestas didácticas que favorezcan la actividad expresiva en los niños.

**Orientaciones para la enseñanza**

En primer lugar, es preciso diferenciar dos procesos de definición de estrategias didácticas simultáneos que se deben definir y diseñar. Por un lado, los que se implementarán en la formación de docentes de Nivel Primario y, por otro lado, los que éstos deberán abordar pero como contenidos a ser apropiados y ejercitados para su implementación en la formación de sujetos de Nivel Primario.

Respecto de los primeros, es un principio básico de la enseñanza la articulación teórico-práctica, es decir, es preciso superar la tradicional dicotomía y desplegar procesos dialécticos y recursivos en los que no se disocien las concepciones teóricas y empíricas en la enseñanza y aprendizaje de contenidos.

Entonces, la reflexividad y los ejercicios de metacognición se vuelven fundamentales tanto para promover la reconciliación con el cuerpo e impulsar sus posibilidades expresivas y comunicativas en el futuro docente como para diseñar estrategias de intervención en el aula de Nivel Primario.

Por último, es preciso remarcar que la modalidad de Taller de esta unidad curricular le otorga cierta particularidad, determinada por la amplitud y la índole de las actividades que prevén desarrollar. Las mismas ponen en movimiento los contenidos de una manera dinámica que refuerza el aprendizaje y favorece el descubrimiento de nuevos fenómenos relacionados con el cuerpo y su expresión.

**Bibliografía básica**

ARTEAGA CHECA, M.; GARÓFANO V. et al (1997) *Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación*. Inde, España.

BARA, A. (1984) *La expresión por el cuerpo*. Ediciones Búsqueda, Argentina

BERNARD, M. (1985) *El cuerpo*. Paidós. España.

CALAIS- GERMAIN, B. (1994) *Anatomía para el Movimiento*. Tomo I. *Introducción al análisis de las técnicas corporales*. Los libros de la liebre de marzo, Barcelona.

CHAPATO, M. E. y DIMATEO, C. (1996) *Producción artística y arte como conocimiento escolar*. Ponencia presentada a las V Jornadas de Reflexión sobre el Arte, Instituto de Investigaciones estéticas, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.

**FELDENKRAIS ,M. (1980) *Autoconciencia por el movimiento humano*. Paidós, Argentina.**

FREGA, A. L. (2006) *Pedagogía del Arte*. Editorial Bonum, Argentina.

GARCÍA RUSO, M.H (1997) *La Danza en la escuela.* Inde, España.

KESSELMAN, S. (1994) *El pensamiento corporal*. Paidós, Argentina.

LABAN, R. (1987) *El dominio del movimiento*. Editorial Fundamentos, Madrid.

LE BOULCH, J. (1991) *Hacia una ciencia del movimiento humano.* Paidós, Argentina.

LE BRETON, D. (2002) *La sociología del cuerpo*. Ediciones Nueva Visión, Argentina.

NUN DE NEGRO, B. (1995) *La educación estética del niño pequeño*. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina.

PENCHANSKY, M. (1980) La expresión corporal en la escuela primaria: un recurso didáctico. Plus Ultra, Buenos Aires.

STOKOE, P. (1982). *La Expresión* ***Corporal*** *y**el* ***niño*.** Ricordi, Argentina.

Direcciones electrónicas:

<http://www.portal.educ.ar>

http//:www.educared.org.ar

**Ubicación en el plan de estudios: 1º Año**

**Unidad Curricular: EXPRESIÓN ARTÍSTICA**

**TEATRO**

**- Taller -**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj**

**Asignación horaria total: 64 horas cátedra - 42 horas 40 minutos reloj**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral – 2° cuatrimestre -**

**Marco general**

El teatro siempre estuvo presente de un modo intuitivo en la escuela, aunque no con envergadura conceptual. Esto la posiciona como conocimiento y no sólo como herramienta y le posibilita una presencia curricular autónoma y pedagógicamente significativa. Se espera que esta jerarquización promueva que ya no sea el calendario escolar con sus efemérides el que determine el programa de enseñanza en el área, como ha ocurrido durante años.

El teatro fue, es y seguirá siendo una herramienta de análisis e integración personal, grupal y social. Esta herramienta y su marcada ductilidad hacen de ella una inagotable fuente de recursos pedagógicos en la estimulación del individuo, en reforzar su confianza, su autovaloración, ya que el objetivo, en este caso es la alfabetización estética y no la formación de artistas ni de profesores de arte. Se desea que el futuro docente lleve al niño a reconocer sus posibilidades expresivas básicas, esto es que lo que siente no solo sea una pulsión interna sino que pueda expresarlo. Y desde luego facilitar la comunicación entre alumno-docente, docente-alumno y alumno-alumno.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

En tal sentido se plantean los siguientes propósitos que propiciarán instancias para:

-Conocer el Patrimonio Cultural y los criterios básicos del abordaje pedagógico del lenguaje artístico, como herramientas en los procesos de enseñanza en el nivel primario.

-Desarrollar la capacidad de percepción, apreciación de producciones y sus mensajes, demostrando capacidad expresiva, comunicacional y creativa, que le permitan apropiarse de herramientas del teatro para explorar sus propias posibilidades de expresión y facilite mayor fluidez para comunicarse con los pequeños alumnos.

-Brindar recursos conceptuales y metodológicos que les permitan a los alumnos reconocer los códigos del leguaje teatral, los modos y medios de expresión, la producción teatral en diferentes contextos, para coordinar experiencias teatrales infantiles.

-Desarrollar habilidades para crear alternativas innovadoras diseñando y proyectando actividades de enseñanza que propicie la interacción de los niños a través de las diferentes manifestaciones del lenguaje teatral.

Se pretende que el futuro docente lleve al niño a reconocer sus posibilidades expresivas básicas, esto es que lo que siente no solo sea una pulsión interna sino que pueda expresarlo. Y desde luego facilitar la comunicación entre alumno-docente, docente-alumno y alumno-alumno.

**Criterios para la selección de contenidos**

Para establecer criterios de selección de contenidos en el área debemos tener en cuenta que en todo aprendizaje artístico la apropiación de conceptos debe ser abordada desde la promoción de experiencias y modos procesuales comprometidos con la vivencia y la acción, en relación con el rol que cumplen estos saberes en la formación del futuro docente, ya que el objetivo, en este caso es la alfabetización estética y no la formación de artistas ni de profesores de arte. Este taller propone contenidos propios del lenguaje teatral fomentando experiencias vivenciales, presentando obras teatrales infantiles que resignifican un espacio lúdico interactivo.

**Ejes de contenidos**

*La expresión dramática en el nivel primario:*

El juego dramático. Cómo promoverlo y cuáles son sus aportaciones al desarrollo cognitivo, del lenguaje, social y afectivo, y motor de los niños. Los recursos expresivos para la dramatización. Los apoyos para la expresión dramática: títeres y máscaras, entre otros. Propuestas didácticas para utilizarlos en el nivel primario.

*La apreciación del teatro en el nivel primario:*

El teatro de los niños y el teatro para los niños. Aspectos importantes para la selección, observación y difusión de obras de teatro en el nivel primario.

Desinhibición. Improvisación, el “Como si”. Juego de roles. La palabra expresiva, juegos verbales. La organización de los elementos del lenguaje teatral. La estructura dramática: sujeto, acción, entorno, conflicto e historia. Cuerpo expresivo. Texto espectacular, texto dramático. Cuerpo en movimiento. Stop. Acción y reacción. Tensión y distensión. La palabra y el gesto en la narración. Voz, variaciones y tonos. La onomatopeya y los niños. Como utilizar el teatro para el abordaje de las distintas áreas. La narración oral. Los intereses de los niños de acuerdo con su edad y su circunstancia. Análisis de grupo mediante juegos teatrales.

**Orientaciones para la enseñanza**

Se desea crear una instancia de aprendizaje basado en técnicas teatrales de manera que los futuros docentes puedan experimentar e internalizar pautas y técnicas teatrales que les sirvan tanto en lo pedagógico como en el desenvolvimiento en el aula. Iniciar un proceso de desinhibición, que le posibilite desarrollar pensamiento ficcional, acrecentando su imaginación y creatividad. Que conozca los criterios básicos del abordaje pedagógico del lenguaje teatral y su posible utilización como herramientas en los procesos de enseñanza en el nivel.

El docente debe vivenciar procesos de expresión personal desde el lenguaje teatral que contribuyan a su formación como docente del nivel inicial y conocer los elementos básicos del lenguaje teatral a fin de poder comprender y expresar mensajes desde el lenguaje. .

**Bibliografía básica**

CAÑAS, J. (1992) en *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Editorial Octaedro., Barcelona.

DOLCI, M (1995) *La inteligencia se construye usándola. Escuelas infantiles de Regio Emilia: Las marionetas: una revisión didáctica. Las marionetas tienen unas grandes posibilidades expresivas y comunicativas en la escuela infantil.* Morata, Madrid

GONZALEZ DE DIAZ, G. (1.998) *El teatro en la escuela: estrategias de enseñanza*. Editorial Aique. Buenos Aires.

JIMENEZ ORTEGA, J. (2.006) *El teatro en la escuela (aprender y hacer).* Ediciones La Tierra hoy .S. L., Madrid

NOELLE, R., VIALARET, B. y VIALARET, C. (1994) “*Aportaciones del juego dramático*”, en Dramatización infantil. Expresarse a través del teatro, Nancea, Madrid.

ROGOZINSKI, V (1999) *El juego con títeres. Un taller laboratorio, en 0 a 5. La educación en los primeros años,* año II, núm. 8, enero, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

TEJERINA, I (1994) “Formas de acercamiento del niño al hecho teatral”, “El teatro infantil” y “Equilibrio entre espontaneidad y reflexión”, en Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas, Siglo XXI, Madrid.

VALLEJO, A. (1999) *¿A qué llamamos juego socio- dramático, en 0 a 5. La educación en los primeros años,* año II, núm. 8, enero, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

VEGA, R. (1.981) *El teatro en la educación.* Editorial Plus Ultra,Buenos Aires*.*

------------- (1.995) Escuela, teatro y construcción de conocimiento. Editorial Santillana, Buenos Aires.

**Ubicación en el plan de estudios: 1º Año**

**Unidad Curricular:**

**LENGUA Y LITERATURA**

**- Materia -**

**-**

**Asignación horaria semanal: 3 horas cátedra – 2 horas reloj**

**Asignación horaria total: 96 horas cátedra – 64 horas reloj**

**Régimen de cursado: Anual -**

**Marco general**

La formación docente en Lengua y Literatura para la escuela primaria tiene la responsabilidad de formar profesionales de la educación que dispongan de una variedad de saberes y competencias que les permitan realizar una de las funciones centrales de la escuela: garantizar la alfabetización inicial y avanzada de los alumnos y promover, mediante actividades de lectura, escritura y oralidad, al desarrollo personal, lingüístico, cultural y estético de los futuros ciudadanos de nuestro país.

Esta unidad de duración anual se ocupa específicamente de los conocimientos lingüísticos y literarios. Estos dominios conforman un amplio y complejo conjunto de saberes y procedimientos que se refieren tanto a la comprensión y producción de textos en diferentes situaciones comunicativas como a la reflexión sobre la lengua y otros sistemas de comunicación en tales procesos.

Si bien en la escuela primaria “estos contenidos son contenidos en acción que en muchas ocasiones permanecen implícitos, en otra constituirán objetos de reflexión y algunos llegarán a convertirse en objeto de sistematización” (Desinano, 2006), la formación docente debe incluirlos en tanto constituyen formas de pensar y llevar a cabo la enseñanza.

Esta unidad es una materia y, como tal, se organiza siguiendo el enfoque conceptual y metodológico delimitado por los contenidos de las disciplinas. Sin embargo, no se busca la reproducción de los modelos académicos los especialistas, cuya construcción requiere varios años de formación, sino brindar teorías, conceptualizaciones o temas que permitan a los futuros docentes construir la lengua que se enseña en la escuela.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

- Comprendan la evolución de las ciencias del lenguaje y de otras disciplinas del lenguaje orientadas al estudio de la configuración de las formas discursivas que encarnan los usos comunicativos, el significado social de esos usos y los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción textual.

- Se apropien significativamente de conocimientos articulados sobre gramática, gramática textual, pragmática, sociolingüística y psicolingüística en tanto constituyen conocimientos que permiten la reflexión metalingüística y que son pertinentes para la didáctica de la lengua y la literatura.

- Desarrollen su propia competencia como lectores y escritores adultos responsables de la transmisión de cultura en contextos diversos.

**Criterios para la selección de contenidos**

Esta unidad constituye una introducción a la lingüística, la gramática y los estudios formales de la lengua. Propone el abordaje de tres campos de estudios: el lingüístico – discursivo, el sociolingüístico y el psicolingüístico que aportan cada uno construcciones teóricas diferentes sobre el lenguaje que confluyen para la el desarrollo de la competencia metalingüística de los alumnos.

La formación en Lengua y Literatura requiere ser organizada en torno a las prácticas del lenguaje, sin embargo, la existencia de teorías, temas o conceptos que no constituyen una práctica sino el acceso a conocimientos disciplinares específicos hace necesario que se organice un proceso de enseñanza aprendizaje debidamente orientado que contribuya a crear conciencia en los alumnos sobre el valor explicativo e instrumental de las teorías.

Los conocimientos gramaticales, a partir de la reforma curricular de los 90, ocuparon un lugar incómodo: o quedaron, en la mejor de las situaciones, relegados al momento de la corrección final de textos escritos, o bien, fueron objeto de enseñanza sistemática separada de las prácticas de lectura y escritura sin que se haya logrado aún la deseada unión entre uso del lenguaje, reflexión y comprensión y producción de textos. En este sentido, la introducción de los estudios gramaticales en esta unidad se realiza con la finalidad de reubicarlos en tanto tienen una importancia central para favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos.

Al respecto señala Otañi (2008): “…. la enseñanza de la gramática en el aula en los años sesenta y sobre todo, setenta, de la mano de una teoría conductista del aprendizaje, mostró, como acertadamente evaluaron los seguidores del movimiento agramatical, su ineficacia en el desarrollo de las habilidades para la comprensión y producción de textos. Sin embargo, esta falla no debería llevar a cuestionar la enseñanza de gramática, sino las modalidades que asumió esa enseñanza…”

Los estudios sobre la gramática del texto requieren también una resignificación didáctica en tanto en las modalidades de enseñanza de esta gramática en las escuelas en muchas ocasiones tienen un tratamiento similar a la gramática oracional, es decir, se proponen prácticas mecánicas de reconocimiento de elementos y partes; de esta manera, las formas de enseñar modifican, quitándoles significado, el estatuto de estos conocimientos que es, justamente, describir y explicar problemas que exceden el campo oracional y su relación con la comprensión y producción.

La reflexión sociolingüística permitirá a los alumnos entender cuestiones claves para la enseñanza, como por ejemplo, diseñar propuestas didácticas para el trabajo con el léxico que respete las variedades lingüistas de los alumnos. Otro tema posible de analizar en este campo es el tratamiento adecuado de la enseñanza de la lengua en los lugares donde existe bilingüismo, la consideración de los problemas de diglosia y las relaciones entre lenguaje y poder.

Cuestiones claves como el lugar de la lengua en la inteligencia y la cognición, las características diferenciales de las competencias naturales biológicas y las culturales implicadas en la adquisición de la lengua oral y el aprendizaje de la lengua escrita, la distinción entre funcionamientos lingüísticos normales y patológicos deben tener lugar en los institutos de formación docente en tanto proporcionan conocimientos imprescindibles para la enseñanza de la lengua y la literatura.

La incorporación de contenidos tradicionalmente relacionados con la literatura, como las características de los géneros y del lenguaje literario se deben incluir en esta unidad con la finalidad examinar y recrear, o crear si fuera necesario, el vínculo de los alumnos con la literatura.

**Ejes de contenidos**

El lenguaje, la lengua y la lingüística. Lenguaje, lengua y habla. El signo lingüístico: características. Particularidades del sistema de la lengua.

Lenguaje y comunicación. Las funciones del lenguaje. La Pragmática comunicativa. El ámbito de la Pragmática. Lengua y Sociedad. Aportes de la Sociolingüística para la enseñanza de la lengua. Diversidad lingüística. Variedades y registros. La variedad estándar y la lengua escrita.

Lengua y Cognición. Aportes de la Psicolingüística para la enseñanza de la lengua. Psicolingüística y adquisición del lenguaje.

Conocimientos sobre el sistema de la lengua. Niveles de estudio gramatical: fonología, morfología, semántica y sintaxis. El léxico. La normativa.

El texto: tipología. La Gramática textual. Propiedades textuales: coherencia cohesión y adecuación.

Desarrollo de habilidades de comprensión y producción y sus relaciones con la gramática y la gramática textual. Desarrollo de habilidades de reflexión metalingüística. Pertinencia de las ciencias del lenguaje.

Literatura. La competencia literaria. Especificidad del la lengua literaria. Los géneros literarios. Géneros literarios tradicionales. La lectura de textos literarios. La literatura oral.

**Orientaciones para la enseñanza**

Las modalidades asumidas por la enseñanza de la lengua y la literatura en todos los niveles educativos anteriores, inevitablemente modificaron la validez de los contenidos y las representaciones que los alumnos tienen sobre la forma de enseñarlos y aprenderlos. La tarea de los docentes formadores es, entonces, aportar en sus propias prácticas de enseñanza un modelo diferente para que los alumnos modifiquen sus preconceptos sobre cómo enseñar y aprender.

La dificultad que presenta para el desarrollo curricular la administración del tiempo disponible en relación con la cantidad de los contenidos y la calidad de los aprendizajes que se pretende que los alumnos construyan requiere que los docentes elaboren secuencias didácticas en las que se priorice la significatividad de los aprendizajes; de esta manera se permitiría el desarrollo de capacidades aplicables a los trabajos autónomos de los alumnos.

Algunas teorías son conocidas por los alumnos en versiones trivializadas y descontextualizadas lo que contribuye a la continuidad de prácticas de enseñanza que tienen las mismas características. La difícil tarea resignificación y la falta de textos adecuados para el nivel requieren que se establezcan puentes cognitivos que presenten la evolución histórica de los conceptos y se haga especial clarificación de los fenómenos concretos que le dieron origen a las teorías tratadas, sin caer en la reproducción de los modelos académicos.

La resignificación de la gramática se proyecta como la presentación de un trabajo integrado en el que se seleccione un aspecto gramatical (morfológico, semántico, léxico), se organice una secuencia didáctica de comprensión o producción que requiera la reflexión sobre el aspecto elegido, seguida por otra donde se sistematicen los temas que fueron tratados.

El trabajo con los textos puede ser abordado con la selección de un tipo textual representativo y el análisis integrado de todos los aspectos lingüísticos – discursivos que confluyen en su análisis y que operan como modelizadores del tipo de texto en cuestión.

La elaboración de secuencias breves de lectura, preferentemente de textos literarios para adultos, en las que se haga visible la pertinencia de algunos conceptos teóricos diferentes para enriquecer o modificar la comprensión de las interrelaciones entre los campos de estudio.

La realización de un trabajo de campo sobre las variedades dialectales y sociales de la comunidad constituye una alternativa válida y significativa en tanto permite, por un lado, el conocimiento de la realidad lingüística de nuestra provincia y, por otro, el desarrollo de sensibilidad sobre el tema ante el que se tienen visiones discriminatorias.

La participación en experiencias de lectura y escritura ricas y cuidadas como las que se espera que sean capaces de implementar en sus prácticas, la presentación de libros completos y la lectura de sus índices como una forma de contextualización de los contenidos, la realización de actividades de búsqueda de información en la biblioteca o en Internet y el uso de herramientas tecnológicas contribuirán a la formación de los futuros docentes

**Bibliografía básica**

ALVARADO, Maite (coord.) (2001) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura,* Flacso. Manantial, Buenos Aires.

AVENDAÑO, F. y DESINANO, N. (2006)  *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje,* Homo Sapiens, Rosario.

BERRUTO, G. (1979) *La sociolingüística*, Fondo de Cultura Económica, México.

BRONCKART, J.P (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lengua*s. Miño y Dávila, Bs. Aires.

CASSANY, D., Sans, G. y Luna, M. (1994) *Enseñar Lengua*, Graò, Barcelona.

CIAPUSCIO, Guiomar E. (2008) “Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria” Documento presentado en Jornadas de enseñanza de la gramática, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, octubre de 2008

---------------------*Tipos textuales* (1995), Enciclopedia semiológica, UBA, Buenos Aires,.

CENSABELLA, M. (2000) .*Las lenguas indígenas en la Argentina.* Eudeba, Buenos Aires.

CHOMSKY, N. PIAGET, J. (1983) *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*. Grijalbo, Barcelona.

DE BEAUGRANDE R. A. y DRESSLER W. (1997) *Introducción a la lingüística del texto*, Ariel, Madrid.

DI TULLIO, Á. (1997) *Manual de gramática del español.* Edicial. Buenos Aires.

--------------------- (2008) *Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria* Documento presentado en Jornadas de enseñanza de la gramática, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, octubre de 2008.

GASPAR, M. y OTAÑI, L. (1999) *El gramaticario. Diccionario de términos de gramática.* Cántaro, Buenos Aires.

LOMAS, C.,OROSO, A. y TUSÓN, A. (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona.

MARÍN, M. (2004) *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique, Buenos Aires.

OTAÑI, Isabel(2008) “La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente”. Documento presentado en Jornadas de enseñanza de la gramática, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, octubre de 2008

SILVESTRI, Adriana (1996) *En otras palabras*, Buenos Aires, Cántaro editores.

SOLANA, Zulema(2008) “La enseñanza de la gramática y el conocimiento lingüístico de los niños”. Documento presentado en Jornadas de enseñanza de la gramática, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, octubre de 2008

**Ubicación en el plan de estudios: 1º Año**

**Asignación horaria semanal: 3 horas cátedra – 2 horas reloj**

**Unidad Curricular:**

**MATEMÁTICA**

**- Materia -**

**Asignación horaria total: 96 horas cátedra – 64 horas reloj**

**Régimen de cursado: Anual -**

**Marco general**

Esta unidad está dirigida a formar un profesional autónomo que pueda desplegar prácticas matemáticas en escuelas primarias. Por ello, es preciso que éste espacio de formación ofrezca oportunidades para que los futuros docentes amplíen y profundicen los conocimientos 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, sin dejar de lado la reflexión sobre las ideas previas (concepciones, creencias y actitudes), sus propias prácticas y el tratamiento de la didáctica en el Instituto. No es necesario convertirlos en expertos en didáctica, sino simplemente conducirlos, desde ella, hacia reflexiones sobre la enseñanza de la matemática que les permitan tener conciencia de que existen parámetros y variables que condicionan las situaciones de enseñanza.

Uno de los desafíos que deberá enfrentar el docente formador será asociar lo más estrechamente posible una formación en matemáticas, con una reflexión sobre la enseñanza de esta disciplina en el nivel primario.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

* Condiciones para el intercambio de ideas, la discusión y la argumentación generando espacios para que circulen los conocimientos disciplinares y didácticos que permita a los futuros docentes repensar su propia formación como alumnos aprendiendo matemática y desde allí el rol docente.
* Un marco teórico basado en investigaciones que permitan orientar las decisiones del futuro docente analizando de manera permanente el papel que desempeñan el niño, el conocimiento matemático y su propia intervención como docente, en una institución de Nivel Primario
* Condiciones para el desarrollo de capacidades referidas a la comprensión conceptual de los aspectos relativos a los conceptos matemáticos (objetos) y los relativos a las representaciones, así como sus diferencias y sus relaciones.
* Condiciones para el desarrollo de capacidades estratégicas para formular, representar y resolver problemas matemáticos con una comunicación clara y precisa, utilizando las diversas formas de expresión y representación que admiten los contenidos matemáticos.
* Un espacio para transmitir a los estudiantes la convicción de que la matemática es una actividad humana construida a través de la historia a la que todos pueden acceder
* Un espacio para tratar algunas problemáticas específicas del nivel primario e integrar los conocimientos aprendidos en otras instancias y trayectos de formación

**Criterios para la selección de contenidos**

La propuesta de contenidos que se presenta se organiza alrededor de un eje de *contenidos matemáticos*para el Nivel Primario: Número y operaciones, Proporcionalidad, Geometría y Medida, Tratamiento de la Información, Estadística y Probabilidad, y tres *ejes de contenidos transversales* a los contenidos matemáticos:

-Un eje *epistemológico*formado por conocimientos epistemológicosde los saberes: qué es la matemática, qué significa hacer matemática, herramientas específicas del quehacer matemático, status de recurso u objeto de una noción, marcos de representación y funcionamiento, concepciones, la formulación y argumentación en matemática, tipos de problemas, etcétera. También incluye un *análisis histórico-matemático* acerca de determinados problemas vinculados a un determinado contenido o eje de contenidos.

* Un eje *didáctico*formado por conocimientos didácticos tales como tipología de las situaciones (de acción, formulación, validación e institucionalización), situaciones didácticas y a-didácticas, variables didácticas, contrato didáctico, pero también contenidos relativos a distintos enfoques en la enseñanza de la matemática, el uso de recursos didácticos, sean manipulativos o virtuales, como soporte para el planteamiento de problemas y situaciones didácticas que promuevan la actividad y reflexión matemática, la organización de la clase, etc.

Un eje de las *prácticas*de los alumnos-futuros docentes: observación, registro y análisis de clases, diagnóstico de alumnos, análisis de bibliografía que desarrollen propuestas didácticas: cuadernos para el aula (NAP), libros de textos; materiales curriculares provinciales, nacionales, etc. Análisis de errores de los alumnos, estudio de contextos donde se presentan los problemas y cómo operan en la comprensión de los mismos, análisis de evaluaciones, las posibilidades de la atención a la diversidad, etc.

**Ejes de contenidos**

*Número y Operaciones***.** Sistema de numeración. Evolución histórica.Los sistemas contables prehispánicos. Etnomatemática Propiedades

Números naturales.Funciones de los números. Distintos significados. Necesidad de creación de los distintos campos numéricos. Operaciones. Significados de las operaciones en distintos contextos de uso. Propiedades.Divisibilidad

Números racionales. Operaciones con números racionales no negativos. Significados de las operaciones en distintos contextos de uso. Propiedades. Distintas representaciones. Expresiones decimales. Números reales. Densidad de los números racionales.

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

Cálculo exacto y aproximado, con naturales, fracciones y decimales. Cálculo mental escrito y con calculadora.

Patrones, relaciones y funciones que modelizan situaciones matemáticas**.**

*Proporcionalidad***:** Sus distintos significados. Relaciones de proporcionalidad directa e inversa

*Geometría y medida*La geometría interrelación espacio físico y geometría. Habilidades geométricas. Relaciones espaciales de ubicación, orientación, delimitación y desplazamiento. Figuras de una, dos y tres dimensiones

Geometría dinámica. Uso de software como Cabri, Geométre, Geogebra,etc

El problema de la medida. Unidades convencionales y no convencionales. Perímetro Área. Volumen

*Tratamiento de la Información, Estadística y Probabilidad***.** Probabilidad.Fenómenos y experimentos aleatorios. Probabilidad experimental. Probabilidad Teórica**.** Combinatoria**.** Estrategias de recuento (uso de diagrama de árbol, de Venn, tablas, etc.,). Relación de la combinatoria con la probabilidad y estadística**.** Estadística**.** Población. Muestra. Representación de datos estadísticos. Parámetros estadísticos. El tratamiento de la información en los medios.

**Orientaciones para la enseñanza**

Para la actividad matemática se sugiere organizar propuestas orientadas a incidir sobre las representaciones que condicionan el hacer, con una metodología de reflexión sobre la práctica en grupos de discusión bajo la dirección y apoyo del profesor; donde se de lugar a una serie de procesos:

- *Resolución de problemas* que implica la exploración de posibles soluciones, modelización de la realidad, desarrollo de estrategias y aplicación de técnicas.

- *Representación* el cual implica el uso de recursos verbales, simbólicos y gráficos, traducción y conversión entre los mismos y *significados de los objetos matemáticos.*

- *Comunicación* que implica el diálogo y discusión con los compañeros y el profesor.

- *Justificación* que implica la utilización de distintos tipos de argumentaciones inductivas, deductivas, etc.

- *Conexión* que implica el establecimiento de relaciones entre distintos objetos matemáticos fundamentalmente entre aquellos que debe enseñar, tanto los de un mismo eje matemático como de ejes diferentes.

- *Institucionalización:* este proceso le permitirá al docente- formador establecer relaciones, a partir de lo trabajado en la clase, entre las producciones de los alumnos y el saber cultural.

La *reflexión sobre los procesos vividos* en las clases será central para poner en cuestión los supuestos epistemológicos de los estudiantes y caracterizar el tipo de práctica desarrollada las cuales, dará lugar a la *resignificación* de sus propios conocimientos matemáticos y para utilizarlos como instrumentos en la resolución de problemas; también les permitirá desarrollar la capacidad de comunicarlos, definirlos y reconocerlos como objeto de una cultura.

También se debería poder problematizar los objetos matemáticos en tanto objetos de enseñanza en el nivel primario, esto incluye analizarlos en su evolución histórica y reconocer los usos que tienen hoy en distintas instituciones.

Se espera que el futuro docente pueda enfrentarse a lectura autónoma de textos de Matemática sobre los contenidos de enseñanza, además de los manuales escolares, ya que forman parte de lo que deben dominar para su alfabetización académica. Para favorecer la lectura autónoma se recomienda incluir actividades que lo ayuden a .buscar información de diferentes fuentes, comprender nociones que no conocía, interpretar a partir del texto, etc.

Es necesario aportar elementos que permitan a los futuros docentes *aproximarse* a precisar en qué contextos, qué contenidos matemáticos incluir en el nivel primario. Para ello se sugiere enfrentar a los alumnos con situaciones de enseñanza que le permitan tomar decisiones disciplinares ligadas a algunas de las siguientes variables de análisis: los contenidos involucrados en la situación a resolver, las consignas de trabajo, los posibles procedimientos de resolución, los modelos matemáticos que resuelven la situación planteada, los usos de las nuevas tecnologías .

Es necesario que los futuros docentes se aproximen a una concepción de formación como una tarea diversificada por lo se sugiere prever instancias de visitas a escuelas de nivel primario con el fin de realizar: observaciones de clases de matemática, análisis de material didáctico, organización de grupos, gestión de la clase, entrevistas a los niños, etc. Es relevante que se incluya la visita a escuelas con distintas categorías, modalidades (de jornada simple, completa, rural, urbana) con el fin de contrastar como opera un determinado conocimiento matemático en las aulas.

**Bibliografía básica**

ALAGIA, H.; BRESAN, A y SADOSKY, P. (2005) *Reflexiones teóricas para la educación matemática.* Libros del Zorzal, Buenos Aires.

BRESAN, A. M.; BOGISIC, B. y Crego, K. (2000) *Razones para enseñar geometría en la educación básica.* Novedades Educativas, Buenos Aires.

BROITMAN, C. e ITZCOVICH, H., (2002) *Figuras y cuerpos geométricos. Actividades para los primeros años de la escolaridad.* Novedades Educativas, Buenos Aires.

BROITMAN, C. (1999) *La enseñanza de las operaciones en el Primer Ciclo.* Novedades Educativas, Buenos Aires.

---------------------- (2002) “*Reflexiones en torno a la enseñanza del espacio*”. En: *Educación matemática. Educación en los primeros años 0 a 5*, Novedades Educativas, n° 22.

BROSSEAU, G. (1986) “Fundamentos y métodos de la didáctica de la matemática”. Recherches en Didactique des Mathématiques, vol. 7, n° 2. Traducción: Universidad Nacional de Córdoba.

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

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. Documentos curriculares, Educación Primaria, Área Matemática. Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Primaria Básica. Documentos, Áreas curriculares, Matemática. Disponible en: http://abc.gov.ar:

ITZCOVICH, H. (2004) “*La enseñanza y el aprendizaje de la matemática: Las opciones didácticas en función de las distintas concepciones*”. En: Gvirtz, S. y Podestá, Buenos Aires.

LERNER, D. (1992) *La matemática en la escuela aquí y ahora*. Aique, Buenos Aires.

---------------- (2001) “*Didáctica y psicología: una perspectiva epistemológica*”. En: Castorina, J. A. (comp.) *Desarrollos y problemas en psicología genética.* Eudeba, Buenos Aires.

PANIZZA, M. (comp.)(2003) *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y propuestas.* Paidós, Buenos Aires.

PARRA, C. y SAIZ (comps.) (1994) *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Paidós, Buenos Aires.

------------------------ (comps.) (1994) *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones.* Paidós, Buenos Aires.

VERGNAU, G. (1997) *Aprendizajes y didácticas: ¿Qué hay de nuevo?* Edicial, Buenos Aires.

WOLMAN, S. y QUARANTA, M. E. (2000) “Procedimientos numéricos de resolución de problemas aditivos y multiplicativos: relaciones entre aspectos psicológicos y didácticos”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias* *de la Educación*, año VIII, Nº 16, Buenos Aires.

**Ubicación en el plan de estudios: 1º Año**

**Unidad Curricular:**

**CIENCIAS NATURALES**

**- Materia -**

**Asignación horaria semanal: 3 horas cátedra – 2 horas reloj**

**Asignación horaria total: 96 horas cátedra – 64 horas reloj**

**Régimen de cursado: Anual -**

**Marco general**

En una sociedad de conocimiento, la Formación Docente debe proporcionar las herramientas para que los futuros docentes se constituyan en promotores de la alfabetización científica, de manera tal que se comprenda a las Ciencias Naturales como constructo social de importancia equivalente a la de otros ámbitos de la cultura.

La alfabetización científico-tecnológica involucra, tanto saber ciencias como saber sobre las ciencias, es decir, qué son y cómo se elaboran, qué características las diferencian de otras producciones y emprendimientos humanos, cómo cambian en el tiempo, cómo influencian y son influenciadas por la sociedad y la cultura (Lederman y otros.1992).

En concordancia con la necesidad de una educación científico – tecnológica de la ciudadanía, existe la demanda de docentes preparados en el manejo de una estructura conceptual básica, conocedores de la magnitud, de la significación y de las consecuencias del intrincado impacto de las Ciencias Naturales en la vida, en la sociedad y en el ambiente y provistos de las capacidades necesarias para el abordaje de dichos conocimientos en las aulas del Nivel Primario.

Desde la unidad curricular Ciencias Naturales se iniciará el proceso tendiente a lograr la preparación de dichos docentes. Para ello, la unidad se vinculará desde el aspecto psicopedagógico, con los modelos cognitivistas y constructivistas, buscando superar los aportes del positivismo. En ese marco, el currículum se concibe como un conjunto de experiencias más que una secuencia de contenidos a ser abordados y se pasa de posturas cerradas a diseños abiertos, procesuales y posibles de reformulación. Importa, entonces, el sentido de cada situación de enseñanza y de aprendizaje para cada individuo y cómo construye versiones cada vez más cercanas a las concepciones de los científicos.

También, el desarrollo de la unidad curricular se nutre de los aportes de distintas epistemologías contemporáneas que sustentan el marco filosófico de la Didáctica de las Ciencias. A través de las distintas estrategias metodológicas se pondrán en práctica los compromisos epistemológicos, sociales y didácticos que permitirán a los futuros docentes vivenciar situaciones de enseñanza y de aprendizaje análogas a las que se les requerirá, posteriormente, en su accionar como docentes.

La perspectiva proveniente de la historia de la ciencia proyectará una nueva mirada en torno del conocimiento científico y de los procesos de búsqueda de las prácticas científicas, facilitando la comprensión de las condiciones que afectaron el origen, las controversias y en particular el trabajo de los científicos. La misma resultará fundamental para favorecer la construcción de propuestas didácticas que tengan como centro los procesos de indagación.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

* Ubicar las Ciencias Naturales en el campo general del conocimiento, con un carácter provisorio, analítico, reflexivo y cambiante del proceso de producción del conocimiento científico.
* Promover la capacidad de inferir las causas de los fenómenos de las Ciencias Naturales, de transferir criterios de interpretación científica a situaciones cotidianas y de integrar aportes interdisciplinarios.
* Reconocer, plantear, formular y operar con las múltiples variables que presentan los problemas en Ciencias Naturales.
* Reconocer en la investigación una estrategia de acción en el aula y diferenciarla de la científica.
* Trabajar y valorar de manera destacada los ejes transversales e integradores en Ciencias Naturales y Sociales como son: la educación ambiental, educación para la salud y la educación sexual.

**Criterios para la selección de contenidos**

La selección de contenidos debe estar en consonancia con la trascendencia cultural, social y humana de la docencia; por lo tanto, es necesario e importante tener en cuenta la posibilidad de una constante revisión y actualización de los mismos.

Dicha selección debe realizarse teniendo en cuenta el contexto real en el cual serán desarrollados y en función de las intenciones educativas manifestadas como propósitos generales en el Proyecto Educativo Institucional.

Los contenidos disciplinares que se proponen para la unidad curricular se relacionan con los propuestos como Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Primario, como una forma de guardar coherencia con los mismos, razón por la cual, se organizan en ejes similares. La organización de los contenidos no es prescriptiva y no debe ser considerada como secuenciación, sino solo como una forma (que no es necesariamente la única y la mejor) de organizar los contenidos

Esta propuesta de contenidos, en función de los enfoques actuales acerca de la enseñanza de las ciencias, está atravesada por:

* *Un eje epistemológico* que considera las concepciones de ciencia, la evolución de los modelos científicos a través de la historia y las concepciones actuales.
* *Un eje didáctico* constituido por los modelos didácticos vinculados a la Enseñanza de las Ciencias y el análisis de sus componentes. Este eje, además, tiene en cuenta las estrategias y dispositivos de enseñanza que favorecen la interacción entre los distintos niveles de conocimiento: escolar, cotidiano y científico (indagación de ideas, planteo de situaciones problemáticas, la discusión grupal y el intercambio de ideas, el papel de la observación y la experimentación en el aprendizaje de las ciencias naturales, la investigación bibliográfica, entre otros).
* *Un enfoque sistémico* que permite comprender las creciente complejización del conocimiento que se tiene sobre los problemas de la realidad y que considera que el abordaje de los contenidos no debe ser realizado de manera aislada sino que los mismos, se constituyan en elementos que forman parte de un todo.

**Ejes de contenidos**

* Concepciones de ciencia: evaluación de los modelos científicos a través de la historia. Concepciones actuales. Consideraciones epistemológicas. Relación entre conocimiento científico, conocimiento escolar y conocimiento cotidiano.
* Los materiales y sus cambios: en este eje se tratan los contenidos relacionados con los materiales y sus propiedades, los sistemas materiales: su clasificación y componentes. También se incluyen los contenidos relacionados con la estructura de la materia, sus niveles de organización, los estados y las transformaciones, así como también a los eventos históricos que dieron lugar a la formulación de explicaciones acerca de la misma.
* Seres vivos:se incluye en el mismo, el estudio de los seres vivos desde una perspectiva sistémica, mediante el análisis de los intercambios y las transformaciones de materia y energía y lo mecanismos evolutivos. Para el abordaje de los contenidos, se propone la utilización de los conceptos estructurantes: diversidad, unidad, interacciones y cambios. También se propone el tratamiento de lo relacionado con el organismo humano: las funciones básicas y las pautas sanitarias que tiendan a la protección de la salud. Las concepciones del desarrollo de la persona dentro de las comunidades indígenas. La medicina tradicional. La concepción de las enfermedades El curador. La farmacopea. La salud reproductiva.
* Fenómenos del mundo físico:en este eje se agrupan los conceptos tendientes a construir la estructura conceptual básica del conocimiento físico actual, tales como: Fuerzas y movimientos. Energía: transformación, conservación y transferencia. Fenómenos magnéticos, gravitatorios y eléctricos. La luz.
* La Tierra, el universo y sus cambios:incluye los contenidos relacionados con: Origen del Universo. El sistema solar. La Tierra: movimientos y fenómenos.

**Orientaciones para la enseñanza**

El enfoque didáctico propuesto no debe convertirse en un esquema rígido de acción, sino que debe desarrollarse con una orientación constructivista que tenga en cuenta las instancias de problematización y el desarrollo de aspectos relacionados con la construcción del conocimiento científico.

Según sostiene Marta Libedinsky (2001), la innovación es tarea de transgresores, de aquellos que están convencidos de que el orden habitual y rutinario de la enseñanza debe ser alterado por nuevas formas de comunicación didáctica, por nuevas formas de entender y ejercer la enseñanza. Una enseñanza en la que el docente disfruta dentro del aula y logra que sus alumnos se contagien de ésa pasión por renovar el conocimiento.

Llevar al aula metodología científica, consiste en proponerse desarrollar en los alumnos la toma de conciencia sobre problemas que resulten significativos. Estos provocarán el conflicto cognitivo y generarán ideas y estrategias para encontrar alguna solución. Una “buena pregunta” es la que pone en funcionamiento el pensamiento de los estudiantes. Luego de una situación disparadora, la argumentación para decidir que hacer, los caminos alternativos a elegir, la tarea previa de reflexión sobre ésa decisión, las formas de comunicarse con los otros mediante la discusión y los puntos de vista diversos, el diseño de experimentos que sirvan para contestar las preguntas o contrastar las anticipaciones, son actividades que simulan el quehacer de los científicos y que forman parte de las estrategias didácticas de la “ciencia escolar”. Además, es necesario que en ese panorama se vislumbre el análisis de casos históricos de desarrollo de preguntas, hipótesis, experimentos y análisis de resultados que den cuenta del compromiso epistemológico que debe formar parte de las clases de Ciencias Naturales.

Asimismo, uno de los propósitos de la clase de Ciencias Naturales debe ser enseñar a comprender el lenguaje científico y aprender a expresarse, es decir: escribir, dibujar y hablar en dicho lenguaje.

El trabajo con las consignas, las guías de lectura, el trabajo con el resumen, los apuntes y otros textos son modos de enseñar que muestra un compromiso de los docentes por el aprendizaje de los alumnos, quienes no deben repetir sino también construir conocimientos

Esto implica que en la Formación Inicial en general, y en las Ciencias Naturales en particular se debe insistir en la importancia de la comprensión de textos científicos, su elaboración y comunicación con léxico específico. A estas necesidades se agrega la de un buen manejo del lenguaje para el debate e intercambio de ideas sobre hechos, fenómenos o teorías científicas.

**Bibliografía básica**

ADURIZ, Bravo A.(2005*) Una introducción a la naturaleza de la ciencia* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

ALDABE, S. ARAMENDIA, P. LACREAU, L. (1999) *Química 1 Fundamentos.* Ediciones Colihue, Buenos Aires.

AMERICAN CHEMICAL SOCIETY (1997) *QuimCom, Química en la Comunidad.* Pearson Educación, México.

ARCA, M., GUIDONI, P. y MAZZOLI, P. (1990) *Enseñar Ciencias.* Editorial Paidos Educador Buenos Aires.

ARGUELLO, L. (2003) *Física Moderna.* Editorial Answer, Madrid.

CHANG, R. (2007) *Química.* Ediciones Mc Graw Hill, México.

CLAXTON, G. (1994*) Educar mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela.* Visor, Madrid.

CURTIS, H y BARNES, S. (1998) *Biología*. Editorial Médica Panamericana, Buenos Aires.

FURMAN, M. y ZYSMAN A. (2001*) Ciencias Naturales. Aprender a Investigar en la escuela.* Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

GELLON, G. y otros (2005) *La Ciencia en el aula.*  Editorial Paidós, Buenos Aires.

GOLDSTEIN, B. (2005) *Ayudando a construir mentes cuestionadoras.* Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

*Nuevo Manual de la UNESCO para la Enseñanza de las Ciencias.* (1982) EDHASA, Barcelona.

PURVES, W. y otros (2005) *Vida. La ciencia de la biología.* Editorial Panamericana, Buenos Aires.

TIGNANELLI, H. (2004) *Astronomía en la Escuela.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. EUDEBA, Buenos Aires.

VEGLIA, S. (2005*) Ciencias Naturales y Aprendizaje significativo.* Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

**Ubicación en el plan de estudios: 1º Año**

**Unidad Curricular:**

**CIENCIAS SOCIALES**

**- Materia -**

**Asignación horaria semanal: 3 horas cátedra – 2 horas reloj**

**Asignación horaria total: 96 horas cátedra – 64 horas reloj**

**Régimen de cursado: Anual -**

**Marco general**

En el contexto de la escuela del siglo XXI se necesita que los niños y, por ende, sus docentes, sean capaces de construir un conocimiento consciente y crítico de la realidad compartido con otros y anclado en su experiencia personal. Esto incluye también el conocer instrumentos de comprensión y explicación de la realidad en la que se inserta y generar posibilidades de acción sobre ella.

Enseñar ciencias sociales supone decidir acerca de contenidos socialmente relevantes que puedan ser aprendidos por unos sujetos en el contexto de una institución determinada, con un grupo definido y con un maestro con experiencia profesional y una historia personal. Esos contenidos socialmente relevantes son los que van a dotar a los niños de nuestro país, futuros ciudadanos argentinos, de las herramientas del conocimiento necesarias para interpretar la realidad y actuar en consecuencia.

En las últimas décadas, se han producido intensos debates y cambios conceptuales en la forma de concebir el objeto de estudio y la producción de saberes en disciplinas del campo social, entre otras, la Geografía y la Historia, en paralelo a las revisiones que se han dado en el campo de la comprensión psicosocial del mundo infantil[[12]](#footnote-12).

Es necesario, entonces, abandonar las representaciones de la Historia como “un ya fue…”, como cronología, sucesión de hechos, héroes y efemérides, y de la Geografía como un sistema de nominación, descripción y localización de lugares y recursos.

Si bien todos los estudiantes traen al profesorado concepciones y opiniones acerca de su realidad circundante, es preciso poner especial énfasis en el valor del conocimiento producido por historiadores y geógrafos, al momento de decidir cuáles serán las explicaciones e interpretaciones que se ofrezcan a los estudiantes en situaciones de debate que se planteen en las aulas. De este modo, la justificación, la argumentación y contra-argumentación fundamentada desde los conocimientos de las ciencias sociales serán formas privilegiadas para trabajar en el aula y superar las interpretaciones acerca de lo social provenientes del sentido común.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

La formación inicial también debe contemplar la producción de conocimiento sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales enraizada en las diferentes prácticas que los estudiantes van encarando, de modo que puedan investigar y reflexionar sobre su propia práctica y producir conocimientos que aporten a su propia formación y a la de los demás. Esta práctica, enmarcada en la investigación educativa, deberá atender también al desafío de procesar la tensión entre el planteo de los aportes teóricos-metodológicos sistematizados por la Didáctica de las Ciencias Sociales, con las necesidades surgidas de la experiencia de los alumnos y que requieren respuestas en la “urgencia de la práctica”.

Es necesario que los estudiantes del profesorado reconozcan a las Ciencias Sociales como una forma de conocimiento valiosa para comprender el mundo y comprometerse en la construcción de una sociedad basada en el ejercicio de una ciudadanía plena, donde los ciudadanos en tanto *sujetos sociales*, puedan construir realidades sociales, políticas, económicas y culturales que reconozcan y respeten las *identidades múltiples.*

Les corresponde también, reflexionar sobre *los propósitos de la inclusión del área de conocimiento* en la escuela básica en diferentes momentos y en distintas sociedades, con el objetivo de identificar las relaciones entre los supuestos éticos-políticos y los enfoques y propuestas de saberes de las Ciencias Sociales que los definieron y los definen.

También es preciso analizar la *organización de contenidos y las orientaciones didácticas presentes en los documentos curriculares* producidos en la jurisdicción, considerándolos como unaproducción socio-histórica que enmarca su actividad de enseñanza. Le concierne además atender las relaciones entre el marco normativo–didáctico y la realidad institucional-social para elaborar *proyectos de enseñanza del conocimiento social adecuados a* *la diversidad*, respetando y acordando decisiones colectivas.

**Criterios de selección de contenidos**

La selección, ordenada en ejes, constituye un intento de delimitación de cuestiones en la formación de las Ciencias Sociales, que tendrán diferentes alcances en cuanto a profundidad y amplitud. El abordaje, a partir de conceptos como: actores sociales, tiempo histórico y espacio geográfico, permitirá a los alumnos, comprender y explicar mejor la realidad social contemporánea.

Los ejes tienen un sin números de contacto y articulaciones ya que son recortes intelectuales de una realidad compleja.

Los contenidos propuestos aportan las principales enunciaciones referidas a objetos y métodos de la historia y la geografía y tendrán el propósito de recuperar en toda su significación aquello que hace de ellas un espacio común: Ciencias Sociales.

**Ejes de contenidos**

*El espacio mundial.*

Relación espacio-sociedad-naturaleza y la organización de la vida humana. Los grandes ambientes naturales y la oferta de los recursos. El significado de la revolución agrícola. Del nomadismo a la sedentarización. La organización del espacio y la importancia de las ciudades en el mundo antiguo. Las invasiones bárbaras. El sistema feudal: origen, desarrollo y crisis. El poder de la Iglesia. La crisis del Siglo XIV: efectos sobre la economía y el poder de los señores. Transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales. Estados modernos. Nueva imagen del hombre, la sociedad y el conocimiento: Humanismo y Renacimiento. Ciencia Moderna. La expansión ultramarina de los europeos. El impacto de los descubrimientos. América precolombina y colonial: conquista, colonización y la organización del espacio. La modernidad. Orígenes de la sociedad capitalista. Los procesos revolucionarios burgueses. El impacto social de la revolución industrial. El proceso de urbanización. Contraste entre sociedades industrializadas y no industrializadas. Dinámicas demográficas. La división del mundo en naciones – estados. El dominio imperialista. Las protestas sociales. Las guerras mundiales. Guerra fría. El Tercer Mundo. El proceso de descolonización. La consolidación capitalista. Las desigualdades en el sistema capitalista: Centro y periferia. Los procesos de integración y los bloques regionales. Fragmentación y desintegración de los estados. Flujos y redes territoriales.

*El espacio argentino.*

Formación del Estado Argentino.

-Proceso de organización del Estado Nacional. Revolución de Mayo. Guerra por la independencia. Conflictos regionales y luchas civiles. El proyecto liberal. Inserción en el mercado mundial. La Constitución Nacional. El nuevo orden colonial. La gran inmigración. El modelo agroexportador. Construcción de la nación Argentina. Élites gobernantes. Participación política de nuevos actores sociales. Alternancia de ciclos autoritarios y de participación democrática.

-Proceso de organización del territorio argentino. La distribución y ocupación indígena. El territorio en épocas del Virreinato. El territorio en tiempos de la organización nacional. La población: distribución, movilidad y procesos migratorios. Sistema urbano argentino. El paisaje agrario. Regiones Geográficas. Los circuitos productivos y la organización espacial: recursos naturales y apropiación social. Los circuitos productivos en distintos tiempos. Cambios y continuidades. Los agentes económicos, el poder de decisión de cada uno y el rol del Estado en los circuitos productivos. La organización del espacio en la provincia de Santiago del Estero.

**Orientaciones para a enseñanza**

Para comprender la realidad social, los niños no pueden reducir sus conocimientos a memorizar datos, nombres, fechas, accidentes geográficos; es necesario que aprendan los conceptos e ideas que dan sentido a esos datos. Los conceptos estructurantes: espacio geográfico, tiempo histórico, sujeto social, se deben abordar vinculados a los principios explicativos (multicausalidad, multiperspectividad, diversidad, proceso social, idea de conflicto y mirada relativa).

La enseñanza de las Ciencias Sociales admite, sin dudas, *diferentes modelos didácticos y variados tratamientos*, algunos más conocidos que otros, pero que en todos los casos esnecesario no sólo enunciar sino también –y muy especialmente a los fines de la formación- ponera prueba con el grupo en el mismo espacio institucional para luego reflexionar sobre supotencialidad didáctica.

El docente debe abrir el abanico de opciones paraque cada estudiante vaya encontrando su mejor forma de aprender y desarrollando otras quetal vez no ha tenido oportunidad de experimenta porque el maestro debe tener presentela diversidad y la subjetividad de sus alumnos. En el acercamiento alconocimiento debe formarse cada vez más prestando atención a cómo se aprende y, enespecial, cómo aprenden los niños. En razón de ello, selecciona y propone diferentespresentaciones para la interacción con el saber, puesto que su tarea es que todos sus alumnospuedan aprender los contenidos en juego. Cuando se presenten obstáculos, será necesarioindagar en sus características y explorar otros modos de presentación que puedan resultar másaccesibles.

Los estudiantes deben conocer y apropiarsede las herramientas provistas por las Ciencias Sociales para pensar las sociedades; esto es un conjunto de experiencias necesarias que no debieran dejar de transitar en su paso por el profesorado, teniendo en cuenta que no todas ellas se pueden llevar a cabo en los estrechos límites de la institución sino que requieren de salidas “al mundo”.

Esto incluye, entre otros:

- El *análisis de la propia experiencia sobre el aprendizaje*tanto del conocimiento social, histórico y geográfico, como el de su didáctica y sobre el proceso de enseñanza en diferentes instancias curriculares y momentos de las mismas. Preguntas orientadoras pueden ser: ¿Qué me ayudó a aprender? ¿Qué problemas se me presentaron? ¿Qué aprendí mejor? ¿Por qué? ¿Qué sabía ya antes? ¿Qué cosas nuevas aprendí? ¿En qué cambió lo que ya sabía? ¿A todos nos sucedió lo mismo? ¿Qué cosas tengo que fortalecer para seguir aprendiendo, para profundizar? ¿Qué me quedó pendiente?

- La lectura de textos de distintos tipos (académicos, de comunicación de investigaciones, de divulgación, etc.) teniendo en cuenta el contexto de su producción: quién lo escribió, en qué momento, por qué motivos, en el marco de qué preocupaciones

- La lectura de textos con diferentes finalidades: para saber de qué tratan, para contarle a otro, para estudiar, para elaborar argumentos, para comparar ideas de autores, etc.

- El análisis de variedad de fuentes de información sobre lo social desde preguntas específicas, la evaluación del contenido, su confiabilidad y representatividad atendiendo a su contextualización en tiempo, espacio e intencionalidades de su producción (por ejemplo: producciones artísticas, técnicas, documentación histórica y actual, imágenes, documentales, films cinematográficos, gráficos, observaciones directas en terreno, entrevistas, testimonios, historias de vida).

- La producción y formulación de una entrevista sencilla, la toma de una encuesta y su procesamiento, la toma de fotografías o la grabación de sonidos que resulten útiles para trabajar determinados contenidos, en general la compilación/producción de recursos que resulten mediadores interesantes de algunos aspectos de la realidad social a enseñar.

- La consulta de bibliotecas, más allá de las propias de la institución, las búsquedas orientadas y libres en Internet. La utilización de software como el Google Earth u otros que surjan y resulten accesibles para obtener información visual y cartográfica, para pensar con el docente posibles utilizaciones en la enseñanza.

- La toma de posición en debates programados por el docente del espacio curricular o surgidos en forma espontánea cuidando que la comunicación resulte posible más allá de los disensos, presentando argumentaciones, escuchando al otro y contra argumentando, utilizando el vocabulario y las formas de expresión adecuadas a tal situación.

- La realización, en forma individual o grupal, de escritos breves de tipo ensayo, informe, monografía y la preparación de exposiciones orales sobre temas analizados en los cursos, utilizando en las presentaciones las tecnologías que estén disponibles en los institutos[[13]](#footnote-13).

Estas son propuestas que buscan revertir la enseñanza tradicional de las Ciencias Sociales*,* generando actividades que den lugar al asombro, a incursionar en la aventura de aprender, a disfrutar del aprendizaje, a desarrollar el placer por aprender y a diversificar los medios para hacerlo.

**Bibliografía básica**

CAMILLONI. A. (1995) “De lo “cercano o inmediato” a ¨lo lejano¨en el tiempo y el espacio”. En *IICE año IV Nº 6*, Buenos Aires.

CARRETERO, M. (2007) *Documentos de identidad: la construcción de la memoria Histórica en un mundo global.* Paidós, Buenos Aires.

COLUCCI, A. y otros (2006), *Atlas Geográfico de Santiago del Estero*, UCSE Santiago del Estero

DE AMÉZOLA, G. (1999) La quimera de lo cercano en *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* Boletín n. 4, Universidad de los Andes, Mérida –Venezuela.

DI TELLA, T.(1997). *La Sociedad y el Estado en el desarrollo de la Argentina* *Moderna*. Biblos, Bs. Aires.

FIORITI G. (compiladora) (2006) *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza* Colección Archivos de Didáctica - Serie Fichas de investigación. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.

GARCÍA PÉREZ, F. (comp*.)* (1991) *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión.* Pub. Universidad, Diada Ed. Sevilla.

HALPERIN DONHGI, T. (2002) *Historia Contemporánea de América Latina.*Alianza Editorial, Madrid.

LANZA, H., y FINOCCHIO, S*.* (1992) *Currículum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy***.**  Miño y Dávila/FLACSO, Buenos Aires.

LUNA, F. (Director) (1990). *Construyendo una nación en nuestro tiemp***o**. Hyspamérica, Buenos Aires.

MORENO, A., y otros, (1988) «Ideas previas de los alumnos. Ciencias Sociales. Preescolar, Ciclo Inicial y Ciclo Medio», en G. Sastre y A. Moreno (dirs.), *Enciclopedia Práctica de Pedagogía,* vol. 1. Planeta, Buenos Aires.

NOGUÉ FONT, J. Y J. RUFÍ (2001) *Geopolítica, identidad y globalización*. Ariel Geografía, Barcelona.

OSLAK, S. (1980) *La formación del Estado Argentino.* Editorial Planeta, Buenos Aires.

PANETTIERI, J. (1986) *La Argentina, Historia de un país periférico*.1860-1914. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

RAPOPORT, M Y SEOANE, M. (2007) *Buenos Aires, Historia de una Ciudad***.** Planeta, Buenos Aires.

REBORATTI, C. (1999) *Ambiente y sociedad. Conceptos y relaciones*. Editorial Ariel, Buenos Aires.

ROCCATAGLIATA, J. A. (coord.) (2008) *Argentina Una visión actual y prospectiva desde la dimensión espacial.* Emece, Buenos Aires. Argentina

ROMERO, J. (coord.)(2004) *Geografía Humana,* Ariel, Barcelona.

ROMERO, L. (1996**)** *Volver a la Historia*. Aique, Buenos Aires.



**Ubicación en el plan de estudios: 2º Año**

**Unidad Curricular**

**HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA**

**Materia**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj**

**Asignación horaria total: 64 horas cátedra – 42 horas 40 minutos reloj**

**Régimen de cursada: Cuatrimestral - 1º cuatrimestre**

**Marco general**

Se puede definir a América Latina como un incesante mar de diversidad sociocultural, de tipos organizativos que incorporan una historia milenaria y su fusión con los intentos de implantación de la modernidad europea. El trayecto histórico recorrido por las sociedades humanas dentro del territorio que hoy ocupa América Latina, abarca la gama más variada de experiencias organizativas. Se inicia con el paleolítico, tan extendido que llega a ocupar todo el continente, y se prolonga hasta crear, en varias regiones, las formas de capacidad productiva y expresión cultural del neolítico superior, entre las más avanzadas que se conocen en todo el mundo.

Todo confluye en América Latina y es desde aquí desde donde se puede explicar el desarrollo de los pueblos con los que compartimos un pasado común y con los que también nos proyectamos hacia el futuro. Un proyecto en el que reconociendo que somos un continente en el marco de una economía globalizada, con regímenes políticos sociales comunes, podamos, a través de bloques regionales, garantizar la autonomía como continente y fortalecer los lazos identitarios culturales.

Analizar la situación de América Latina en el Siglo XX es de vital importancia para comprender la realidad y producir sistemas de acción propios, que permitan a América construir su futuro autónomamente.

Afirmar una identidad Latinoamericana es quizás lo más comprometido, puesto que es un concepto de profundo contenido histórico. Por ello, se presenta como necesario un planteamiento científico de la historia, contando con el aporte de las Ciencias Sociales, que posibiliten resignificar, desde un contexto nacional y local, esta problemática y lograr una comprensión más globalizada.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

- Generar un espacio que permita a los alumnos, desde el punto de vista histórico, comprender la génesis y fundamentos de los desarrollos actuales del pensamiento y situarlos en la compleja trama de la praxis socio cultural, mostrando la dinámica y conflictiva interacción entre los acontecimientos y los sistemas de pensamiento.

- Proporcionar un enfoque histórico –sistemático inter y transdisciplinario de los temas propuestos, orientando el planteo a la resolución de problemas.

- Reflexionar críticamente sobre los principales debates político-culturales de la segunda mitad del siglo XX.

- Fortalecer el área de formación general de los IFD, para la formación integral de los alumnos, como estrategias favorecedoras de su posterior rol en las instituciones educativas.

**Criterios para la selección de contenidos**

Los criterios para la selección de contenidos se fundamentan en la necesidad de apropiarse de la historia de América Latina, como un proceso de acciones de sujetos sociales concretos, como construcción en la que confluyen variedad de procesos y estructuras sociales, atendiendo a las diferentes situaciones históricas.

Es decir, concebir a América Latina como una unidad constituida desde las diferentes heterogeneidades históricas en sus distintas dimensiones: político, social, económico y educativo; construyendo la identidad de lo latinoamericano desde la diversidad.

La sugerencia de la unidad curricular está organizada en torno a dos ejes:

*El surgimiento y la madurez del orden neo-colonial.*

*El surgimiento del estado de bienestar y su crisis.*

**Ejes de contenidos**

*El surgimiento y la madurez del orden neo-colonial.*

Comprensión del proceso histórico de América Latina desde la crisis de la Independencia a la Formación de los Estados Nacionales. Análisis de los cambios globales en los siguientes aspectos: Político – Social – Económico. Valoración del legado del colonialismo en América Latina.

Relación entre el cambio de la coyuntura internacional y los cambios en América Latina. El nuevo Pacto Colonial: caracterización del período 1850 – 1930. Economía primaria exportadora y estado oligárquico.

La configuración de las clases sociales en América Latina: controversia sobre la conceptualización de burguesía y oligarquía. Investigación y análisis de casos.

*El surgimiento del estado de bienestar y su crisis.*

**a) El Estado de Bienestar: Impacto en América Latina.**

Comprensión de la situación internacional y su repercusión en América Latina. El impacto de la crisis de 1930. Reflexión crítica del nuevo régimen de acumulación y el proceso de industrialización sustitutiva: surgimiento del movimiento obrero. Planteos analíticos en base a respuesta reformistas, revolucionarias y neoconservadoras a la crisis.

**b)** **América Latina: Las polémicas del Siglo XX.**

Definición y toma de posición ante la discusión sobre la dependencia y desarrollo – modernización y tradición – globalización y multiculturalismo – localismo y cosmopolitismo en América Latina.

Valoraciones sobre los límites, contradicciones y perspectivas del desarrollo capitalista en América Latina: Estado, sociedad civil y mercado.

Análisis, comprensión y reflexión crítica de las teorías de la transición democrática en Latinoamérica.

**Orientaciones para la enseñanza**

La historia como ciencia social ha sido objeto de un proceso de renovación que abarca aspectos temáticos y teóricos – metodológicos. Resulta necesario, por lo tanto, enunciar los principales criterios que se han tenido en cuenta para efectuar las opciones de selección epistemológica:

- Ruptura con la historia tradicional de carácter fáctico y corta duración.

- Abordaje procesual.

**Bibliografía básica**

ALTAMIRANO, C. (2001) *Bajo el signo de las masas,* en *Biblioteca del pensamiento argentino*, V. VI; Ariel, Buenos Aires.

----------------------- (2002): *“Ideologías políticas y debate cívico”,* en *Nueva Historia Argentina*, V. VIII; Sudamericana, Buenos Aires.

ANSALDI, W*.* (1992) *Frívola y Casquivana, mano de hierro en guante de seda. Una propuesta para conceptualizar el término oligarquía en América Latina*. Buenos Aires.

BERTONI, L.A. (2003): *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad Argentina a fines del siglo XIX”***.** Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

CARDOZO, C y PEREZ B**. (**1991)*Historia Económica de América Latina.* Barcelona. Crítica 1991.

CAVAROZZI, M. (1996) *El capitalismo político tardío y su crisis en América Latina*. Rosario, Homo Sapiens.

CORBIERE, E. (1999): *“Mamá me mima, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada”.*Sudamericana, Buenos Aires.

DUTRENIT, S. (coordinadora) (1995) *Diversidad partidaria y dictaduras: Argentina, Brasil y Uruguay.* México. F.C.E.

GAGGERO, H. GARRO, A. y MANTIÑAN, S. (2006) *Historia de América en los Siglos XIX y XX.*Aique. Buenos Aires.

GARRETON, M. (1995) *Hacia una nueva era política. Estudio sobre la democratización.* México FCE.

HALPERIN DONGHI, T. (1996*): Historia Contemporánea de América Latina.* Alianza Editorial. Madrid.

MONETA, C. (1994) *El proceso de Globalización: percepciones y desarrollo.* En C. Avenau (Comp.) *Las reglas del juego. América Latina. Globalización y regionalismo.* Buenos Aires. Corregidor.

PLOTKIN, M. (1994) *“Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1945-1955”.*Ariel, Buenos Aires.

RIEKENBERG, M. (Comp.) (1991) *Latinoamérica: Enseñanza de la historia y conciencia histórica.* FLACSO Buenos Aires.

ROCK, D . (1999*) Argentina 1516-1987. Desde la colonización española hasta Raúl Alfonsín;*Alianza; Buenos Aires.

ROUQUIE, A. (1993) *Extremo Occidente. Introducción a América Latina.* Bs. As. Emecé.

SARLO, B. (2001*) “La batalla de las ideas”,* en *Biblioteca del pensamiento argentino*, V. VII; Ariel, Buenos Aires.

**Ubicación en el plan de estudios: 2º Año**

**Unidad Curricular**

**HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y POLÍTICA EDUCACIONAL ARGENTINA**

**Materia**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj**

**Asignación horaria total: 64 horas cátedra – 42 horas 40 minutos reloj**

**Régimen de cursada: Cuatrimestral - 2º cuatrimestre**

**Marco general**

La presente propuesta supone el abordaje integrador de los contenidos de Historia de la Educación y Política Educacional Argentina en el marco de la Historia Argentina y Latinoamericana, habida cuenta que comprender e interpretar los procesos educativos de constitución y consolidación del sistema escolar requiere del conocimiento y andamiaje de los procesos políticos-sociales-económicos y culturales propios de la historia.

El propósito de la Historia de la Educación es favorecer la comprensión de la dimensión histórica de los hechos educativos, métodos y procesos, instituciones, teorías, utopías y propuestas de innovación educativa. Historizar la educación supone la posibilidad de una revisión crítica de los procesos educativos y avanzar en la comprensión en profundidad de los problemas que hoy afronta el Sistema Educativo. Así, esta perspectiva de análisis recupera los conflictos, las luchas y las disputas en el interior de las relaciones sociales e ideológicas de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes, llevadas a cabo por el sistema educativo, en función del modelo político imperante a lo largo del siglo XX.

Desde esta unidad curricular se propone un recorrido por la historia de la educación argentina enfatizando el análisis en el rol del Estado en la configuración del Sistema Educativo Argentino y en la sanción de leyes que regularon su funcionamiento. Asimismo, se reconoce el campo político como juego de tensiones entre diferentes posiciones que inciden en las relaciones entre los actores, el conocimiento y la organización misma de la escuela. Este reconocimiento, posibilitará comprender cómo el Sistema Educativo y los actores han ido acompañando o resistiendo las transformaciones de nuestro país.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

- Conocer y contextualizar algunos de los procesos y debates fundamentales en la conformación y desarrollo del Sistema Educativo Argentino.

- Conocer y analizar los aspectos centrales de las regulaciones del Sistema Educativo Nacional y Provincial.

- Conocer, interpretar y comprender los lineamientos generales de la política educativa, en el marco de la normativa vigente.

**Criterios para la selección de contenidos**

Los criterios para la selección de contenidos se fundamentan en la necesidad de promover la construcción de una nueva perspectiva del estudio de la historia de la educación superadora del modelo dominante de raíz euro-occidental. El modo en que el Sistema Educativo está fuertemente vinculado al Estado debe ser un núcleo importante a desarrollar, ya que las políticas educativas influyen inmediata y decisivamente en la escuela, donde los docentes se constituyen en los agentes sociales encargados de su implementación. En tal sentido, se busca brindar categorías que habiliten el análisis y comprensión de los procesos sociales, políticos y educativos para configurar un profesional docente que actúe y participe como sujeto activo en la acción educativa de la que es protagonista.

Concebir la educación a partir de sus estrechas vinculaciones con el modelo de Estado y sociedad implica reposicionar el objeto, superando la concepción tradicional de la historia de la educación que enfatizaba el discurso pedagógico hegemónico, sostenida en biografías de “educadores ejemplares”, “una historia de mármoles y bronces sobre batallas y efemérides escolares” (Cucuzza: 2006).

**Ejes de contenidos**

*Avances y retrocesos en la formación del Sistema Educativo Argentino*

La escuela en la Organización Nacional. El lugar de la educación en la Constitución Nacional. La educación como “eje” de la modernización. Alberdi y Sarmiento. Primer Congreso Pedagógico Nacional. La organización del Sistema Educativo Nacional: la Ley de Educación Común Nº 1420, la Ley Láinez y la Ley Avellaneda. Las corrientes del normalismo.

*La consolidación del poder estatal y las luchas por la educación*

Críticas al Sistema Educativo Nacional. El surgimiento de propuestas alternativas. Movimientos reformistas. Los inicios del gremialismo docente. La Reforma Universitaria del 18.

La educación en el contexto peronista: la politización de la educación. Reforma del sistema educativo: enseñanza técnica y universidad obrera. El plan nacionalista popular. La disputa por la educación social.

Desarrollismo y educación. La disputa entre la educación laica y libre.

El Estatuto del Docente. La formación de maestros en el nivel superior.

La dictadura en educación. La descentralización educativa y la transferencia de los servicios a las provincias.

*La educación en la democracia y los cambios en las regulaciones*

*América Latina: Las polémicas del Siglo XX.*

Segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1984.

Modelo educativo neoliberal. La reforma educativa de los 90: Ley Federal de Educación Nº 24.195. Ley de Transferencia de los Servicios Educativos Nº 24.049. Ley de Educación Superior Nº 24.521. El papel de los Organismos Internacionales.

Estado y políticas públicas. La política educativa como política pública. Reposicionamiento del rol del Estado como regulador y garante de la educación. La Ley Nacional de Educación 26.206. La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional. Ley de Financiamiento Educativo Nº 26.075.

**Orientaciones para la enseñanza**

En esta unidad curricular se sugiere propuestas de enseñanza que promuevan:

- Abordaje procesual y articulación con los contenidos abordados en Historia Argentina y Latinoamericana.

- Consideración de las distintas dimensiones de la realidad social (económica, social, política y cultural).

- Propuesta que incite a los estudiantes de los IFD, no a conocer todas las respuestas, sino a plantearse problemas, debatir, criticar y reflexionar.

- Análisis crítico del tratamiento de los contenidos en bibliografías que enfaticen la multiperspectividad y controversialidad propias de las argumentaciones historiográficas que dan cuenta de posicionamientos diferenciales sobre un tema.

- Análisis de textos literarios, documentos curriculares, manuales, cuadernos de clase que pertenecen a diferentes momentos históricos y otras fuentes que hagan referencia a la escuela en distintos contextos socio-históricos de la educación argentina.

-Lectura y análisis comparativo de las diferentes leyes de educación en relación a los conceptos centrales abordados: finalidades y propósitos, rol del Estado, autonomía, cambios en la obligatoriedad y en la estructura del sistema, entre otros.

**Bibliografía básica**

BRASLAVSKY, C. (1987): *“Estado, burocracia y políticas educativas”,*en Tedesco, Juan Carlos y otros, El proyecto educativo autoritario, Argentina 1976-1982. Miño y Dávila, Buenos Aires.

CARLI, S. (2003):*“Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955”.*Miño y Dávila, Buenos Aires.

DUSSEL, I. (2001): *“¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XX”,*en Pineau, Pablo**;** Caruso, Marcelo; Dussel, Inés: La escuela como maquinaria de educar, tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Paidós, Buenos Aires.

------------- (2003): *“La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos”,*en Historia de la Educación, Anuario Nº 4, 2002-2003. Prometeo, Buenos Aires.

FILMUS, D. (1996): *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de Siglo. Troquel,* Buenos Aires.

GVIRTZ, S. (1999): *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970.*EUDEBA, Buenos Aires.

KAUFMAN, C. (2003): *Producciones sobre los textos escolares argentinos: hitos, tenencias y potencialidades,* en Historia de la Educación, Anuario Nº 4, 2002-2003. Prometeo, Buenos Aires.

PUIGGRÓS, A. (1996) *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo”*. Kapelusz, Buenos Aires.

SARLO, B. (2001*) “La batalla de las ideas”,* en *Biblioteca del pensamiento argentino*, V. VII. Ariel, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (Comp.) (2008): *Nuevos temas en la agenda de Política Educativa.* Siglo XXI, Buenos Aires.

WEINBERG, G. (1987) *Modelos educativos en la historia de América Latina.* Kapelusz, Buenos Aires.

ZANOTTI, L. (1984) *Etapas históricas de la Política Educativa.*EUDEBA, Buenos Aires.

**Unidad Curricular**

**SOCIOLOGIA DE LA EDUCACIÓN**

**Materia**

**Ubicación en el plan de estudios: 2° Año**

**Asignación horaria semanal: 6 horas cátedra – 4 horas reloj**

**Asignación horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj**

**Régimen de Cursada: Cuatrimestral – 1° Cuatrimestre**

**Marco general**

Los lineamientos curriculares nacionales entienden a la enseñanza como una práctica intencional, histórica y situada, desde esta perspectiva ubicar a la Sociología de la Educación en el campo de la Formación General constituye la mediación necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la Educación en el marco de la cultura y de la sociedad , entendida desde un orden social en permanente transformación, y de fortalecer criterios de acción sustantivos que orienten la práctica docente.

Si bien se considera a Durkheim el primero en abordar la educación desde consideraciones sociológicas; es bien cierto, también, que fue la transición del Antiguo Régimen a la sociedad industrial (Siglo XIX), la que ofreció las circunstancias para que la Escuela sirviera de mediadora para establecer un orden social que era a la sazón indispensable.

Según el autor Xavier Bonal “… las primeras teorías sociológicas sitúan a la educación como un subsistema social de aprendizaje de normas y valores sociales que van a servir de fundamento a una nueva propuesta de sociedad y a establecer un control político frente al caos social propiciando por el cambio de un orden monárquico a un orden industrial las funciones que sirvieron para la transmisión de conocimientos y hábitos de tipo instrumental y del orden expresivo son conocidas como socialización y control social.

Posteriormente con Durkheim aparece la función de adaptación por medio de la cual se establece la función social de la educación. A mediados del siglo XX, luego de la segunda guerra mundial, la sociología de la educación alcanza su cúspide. A partir de aquí, dicha disciplina comienza a dar cuenta sobre aspectos tales como la asignación y distribución de las posiciones sociales, implementadas desde el escenario ya institucionalizado y aceptado de la Escuela; desde este contexto, la educación es formal y estructurante, porque sanciona socialmente trayectorias individuales, formas de integración y exclusión social, movilidad social y otras. Después de los sesenta, el funcionalismo cae en decadencia en virtud del concepto de redistribución que sirve de base a la educación de ese momento; y surgen, con fuerza, diferentes metodologías de naturaleza marxista que dan lugar a lo que se patentó como sociología de la educación crítica.

Esta sociología es contraria a los planteamientos de las sociologías funcionalista-tecnológica y de capital humano, dado que las corrientes que la acompañan (“teoría de la reproducción”) hacen énfasis en la importancia del conflicto y de la ideología en la educación y no, como las anteriores, en la búsqueda de igualdad de oportunidades, redistribución económica o asignación de funciones. La misma complejidad en el análisis en los años ochenta, se presenta en los noventa, pero con la garantía de que se evidencian algunas salidas a los problemas de carácter teórico y epistemológico de la sociología de la educación, tales como la recuperación de la teoría del Capital humano en un contexto de cambio tecnológico y económico…”[[14]](#footnote-14)

Desde la presente propuesta, la Sociología de la Educación es una herramienta teórica que permite conocer la realidad educativa de un modo sistemático e interpretar sus condiciones y también sus límites.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

* Generar las condiciones necesarias para que los alumnos/as comprendan el escenario sociocultural político y económico que enmarca sus desarrollos actuales, entendiendo que la profesión docente, comprende una práctica social enmarcada en instituciones con una manifiesta inscripción en el campo de lo estatal y sus regulaciones
* Analizar y situar los distintos desarrollos antes mencionados que enmarcan las producciones teóricas de la Sociología, desde la contribución de paradigmas educativos críticos, que permitan desnaturalizar las prácticas complejas y cambiantes que describen los procesos educativos actuales.
* Adquirir las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como posición subjetiva.
* Comprender la integralidad del proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes contextos educativos institucionales y las diferencias individuales, grupales y socioculturales.
* Comprender que el conocimiento de las diferentes perspectivas teóricas y las transformaciones epistemológicas tienen un carácter instrumental y deberán servirle para una práctica reflexiva sobre los procesos de aprendizaje.
* Comprender marcos teóricos que complejicen la relación entre sujeto y el aprendizaje escolar, entre el conocimiento cotidiano y el escolar, que aportan a la intervención en los diferentes escenarios educativos y muestran los alcances y los límites de los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje.
* Abordar el análisis de las interrelaciones que se producen entre los diferentes grupos de aprendizaje en el contexto escolar de manera que permitan intervenciones adecuadas.
* Problematizar la incidencia de la diversidad como factor determinante del fracaso escolar.

**Criterios para la selección de contenidos**

La selección de contenidos se sustenta en la concepción de la teoría como una herramienta para la transformación, en ese sentido propone conocer la realidad educativa desde una perspectiva socio histórico que contribuye a desnaturalizar el orden social y educativo. El análisis de la génesis y la lógica de funcionamiento de las instituciones y las prácticas educativas es un recurso inevitable para la comprensión y transformación del presente.

No se intenta abordar el universo de la disciplina misma, sino identificar los problemas relevantes y sus principales aportes a la formación y las prácticas docentes, en el sentido de convertirse en un andamiaje conceptual que permita una reflexión crítica y su posterior transferencia a las decisiones diarias.

La propuesta de contenidos enunciada no supone una prescripción enciclopedista si no la potencialidad de elección de acuerdo a criterios docentes e institucionales

**Ejes de contenidos**

*Sociología de la Educación como disciplina*

Caracterización epistemológica de la sociología de la educación

Educación y sociedad, su vinculación a partir de diferentes paradigmas: consenso o conflicto. El campo de la investigación socioeducativa en perspectiva histórica, el campo de la investigación socioeducativa en América Latina y Argentina. Perspectivas actuales

*La Educación como asunto de Estado*

La educación como consumo y como inversión.

La educación como sistema nacional. Política educativa y economía política: Conceptualizaciones actuales.

Estado, escuela y clases subalternas. Socialización y subjetivación: los sentidos de la escolarización en diferentes contextos.

Escuela familia, territorio: lecturas actuales.

Escuela y comunidad: lo rural y lo urbano, la nueva ruralidad. Las comunidades indígenas actuales y la demanda de una educación intercultural.

Escuela y pobreza en la Argentina: perspectivas actuales

*Problematización de la realidad escolar.*

La escuela como institución social: Funciones sociales de la escuela

Estructura social y sistema escolar; influencia del medio social en la realidad escolar. Aportes desde las perspectivas críticas: al lugar del sistema educativo y de la escuela en la reproducción social, cultural e ideológica.

Planteos teóricos acerca de la diversidad sociocultural. Igualdad o diferencia: género, clase, etnia en educación.

Contexto y marco epistemológico del multiculturalismo: Multiculturalismo en la nueva sociedad; la educación multicultural.

**Orientaciones para la enseñanza**

Es relevante que el docente se ubique en la figura de andamiar los procesos de aprendizaje que se desarrollan al interior de sus cátedras para hacer de ellos lectores autónomos partiendo de:

-presentarles bibliografía auténtica de la disciplina, no manuales diseñados para enseñar una materia;

-proporcionar la información que los textos dan por sabido (contextos de producción, paradigmas, líneas teóricas, etc.);

-proponerles lecturas con ayuda de guías que los orienten en el por que y para que de las lecturas;

-propiciar actividades de análisis de textos académicos, periodísticos, publicaciones especializadas, videos, en función de:

a) identificar posturas, ponderar razones, argumentaciones, etc.

b) relacionar con los conocimientos anteriormente adquiridos

c) discutir, opinar, desnaturalizar

-proponer actividades de producción, exposición, reelaboración y socialización de los saberes trabajados;

-propiciar situaciones de acercamiento a los sujetos y practicas reales sobre las que versan las teorías abordadas: análisis de casos, observaciones.

**Bibliografía básica**

BAUDELOT, C. y ESTABLET, R. (1990). *La escuela capitalista*. Siglo XXI Editores, México.

BOURDIEU, P. (1990). *El racismo de la inteligencia: sociología y cultura*. Editorial Grijalbo. México.

KAPLAN, Carina (2008) Talentos, dones e Inteligencias. Editorial Colihue. Buenos Aires.

CASTEL, Robert (2004). *La inseguridad social: ¿qué es estar protegidos?* Manantial, Buenos Aires, 1° edición.

CASTILLO, S. L. y otros (2007) *Escuelas Ruralizadas y Desarrollo regional*. Editorial Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

---------------------------------------------- (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar.* Barcelona, España: Editorial Losada

E GENTILI, P. y FRIGOTTO, G. (comp.) *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo.* Colección Grupo de Trabajo. FLACSO, Buenos Aires.

FERNÁNDEZ PALOMARES F. (2003), *Sociología de la Educación*, Editorial Pearson Alambra

LLOMOVATE S. y KAPLAN, C. (2005) *Desigualdad Educativa: la naturaleza como pretexto*. Ediciones Noveduc. Buenos Aires

REDONDO, P. (2004) *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

TENTI FANFANI, E. (2004) *Sociología de la Educación*. Cuadernos universitarios .Editorial Univ. Nacional de Quilmes. Argentina

**Unidad Curricular**

**FILOSOFIA DE LA EDUCACIÓN**

**Materia**

**Ubicación en el plan de estudios: 2º Año**

**Asignación horaria semanal: 6 horas cátedra – 4 horas reloj**

**Asignación horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj**

**Régimen de cursada: Cuatrimestral – 2º cuatrimestre**

**Marco general**

La Filosofía tiene una doble presencia en todo diseño curricular: por una parte, una presencia que puede llamarse *objetiva,* entendiendo por tal la filosofía de base que informa al currículo, es decir, las concepciones fundamentales de orden intelectual, las valoraciones y el discernimiento implícito o explícito acerca de los diversos modos de actuación humana; estos elementos conceptuales y su articulación en una estructura axiológica confluyen en la determinación del fin de la educación y de los objetivos que del mismo surgen. Por otra parte, la filosofía de base debe llegar a ser además un hilo conductor del aprendizaje y sus principios y valores deben traducirse en la vida concreta; esto supone la presencia *subjetiva* en cuanto se trata de encarnarla en el sujeto de la educación.

Por ello, la Filosofía no puede estar ausente de ninguna propuesta de formación docente, pues brinda su fundamento, lo conduce y penetra en la existencialidad radical de modo implícito o explícito. Así, la unidad curricular *Filosofía* propone la introducción de la reflexión filosófica sobre las diferentes concepciones que se han ido formulando acerca de los múltiples modos de conocer, de organizar y jerarquizar los conocimientos, vinculándolos a la educación, habida cuenta de las realidades permanentes y situaciones circunstanciales que involucra. Con la inclusión de estos contenidos se trata de que los futuros docentes reconozcan la importancia que en la sociedad contemporánea adquiere el conocimiento, como fuente de poder y como instrumento primordial e indispensable para el desarrollo de las culturas, de las diversas ciencias y de la tecnología.

Consecuentemente, los contenidos se organizan en torno a tres ejes temáticos que se articulan recíprocamente. El primero se refiere a una introducción a la problemática filosófica; el segundo, incluye  el problema del conocimiento desde diversas perspectivas, realizando un abordaje de la práctica docente como el espacio privilegiado en la transmisión del conocimiento. Desde el punto de vista epistemológico se analiza el conocimiento disciplinar entendido como conocimiento científico, y el conocimiento escolar en el territorio de la escuela, en el cual se lleva a cabo la enseñanza. El tercero plantea las vinculaciones entre filosofía y educación en el marco de los factores socioculturales y políticos y de las profundas transformaciones de fondo que se están operando en los actuales contextos.

Así, dados estos amplios elementos que configuran la necesidad del educando de hoy y de un mañana más o menos inmediato, la Filosofía como disciplina enmarcada en el campo de la Formación General, se propone brindar un aporte fundamental para la mejor formación de los futuros docentes; por ello la esencial consideración de:

* su radical presencia con el objeto de lograr ir conformando el pensar con validez y verdad a propósito de todas y cada una de las disciplinas y áreas del currículo, mediante la reflexión sobre las problemáticas del conocimiento;
* su instrumentalidad crítico-valorativa;
* sus específicos contenidos que interrogan por el ser y quehacer humano referido al objeto “educación” y al objeto “conocimiento”, a partir de los debates epistemológicos en el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de las razones y sentidos de la educación, desde el interior mismo del campo educativo y de los problemas centrales que atraviesan las prácticas.

“*Se trata de propender a una formación tendiente a favorecer el acercamiento a los modos en que los diferentes modelos filosóficos construyen sus preguntas y respuestas en relación con los problemas educativos y la acción de educar”.* [[15]](#footnote-15)

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

* Comprender críticamente diferentes concepciones filosóficas acerca del conocimiento en general, sus fuentes y alcances, así como las vinculaciones con el conocimiento científico como un tipo particular de conocimiento.
* Emplear conceptualizaciones filosóficas que orienten su práctica profesional en relación al conocimiento escolar.
* Operar en diferentes ámbitos del conocimiento con las categorías filosóficas aprendidas.
* Diferenciar las características del modo dogmático de pensar y de los modos de un pensamiento crítico.
* Comprender y evaluar críticamente los aportes de la filosofía al análisis del objeto *educación,* particularmente en su relación con el conocimiento.

**Criterios organización de los contenidos**

Reconocer las consecuencias que imprime a la tarea educativa el tener una u otra concepción de conocimiento, del saber, de verdad, se postula como uno de los criterios asumidos para la presente propuesta de contenidos, asumiendo que los mismos se vinculan a los fundamentos del diseño curricular para la formación de maestros/as tanto para el Nivel Inicial como para el Primario.

De este modo, el punto de partida para el abordaje filosófico de la educación, está dado por la capacidad de formular interrogantes, de plantear problemas, de generar una “actitud filosófica”, de manera de impregnar la vida de reflexión razonada, de comunicación, de diálogo, de discusión, de búsqueda en común de la verdad y el bien, que no implica “repetir” lo que dijeron los filósofos, sino *“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 en un ágora de ahora.”* [[16]](#footnote-16)

En este sentido, el modo de problematizar y conceptualizar las diferentes dimensiones que, desde la perspectiva filosófica pueden plantearse frente a la educación y el conocimiento, tiene efectos sobre las prácticas y las teorías que sobre ella se construyen.

**Ejes de contenidos**

¿Qué es la Filosofía? La actitud filosófica. Filosofía espontánea y filosofía como pensamiento crítico y reflexivo. La filosofía como pensar problematizador.

Filosofía y Conocimiento: ¿Qué es el conocimiento? Tres modelos del proceso de conocimiento: El conocimiento como reflejo de la realidad; el conocimiento como construcción de nuestro pensamiento; el conocimiento como interacción entre sujeto y objeto en el marco de las prácticas sociales. Tres problemas del conocimiento y sus consecuencias pedagógicas: racionalismo, empirismo y pragmatismo. El escepticismo y el dogmatismo: pasado y presente. La actitud crítica. El papel del conocimiento en la educación.

Saber y poder: Los intereses del conocimiento. La conciencia gnoseológica. La legitimación del conocimiento.

El debate epistemológico. La historicidad del concepto de ciencia (criterios de validación, lugar del método, lugar de las comunidades científicas, clasificación de ciencias).

Las luchas por la hegemonía en la delimitación del campo científico (ciencia e ideología, conflicto de interpretaciones).

Filosofía y Educación: Las vinculaciones entre la educación como práctica y la filosofía como reflexión crítica. Diferentes posiciones que constituyen el discurso actual de la filosofía de la educación.

**Orientaciones para la enseñanza**

La propuesta plantea la intención de transformar la clase de filosofía en un *espacio para filosofar,* tomando como material fundamental el planteo de problemas filosóficos.

Trabajar con problemas filosóficos no es sólo una estrategia didáctica, es rescatar lo propio de la disciplina como pensar problematizador. Un problema patentiza la dialéctica del saber y el no saber, pero ambos conscientes de sí.

Al ubicarse frente a un problema, se entra en la lógica del conocimiento como proceso y no como producto acabado. El problema quiebra la lógica de la certeza y nos sumerge en la incertidumbre propia de la sensibilidad filosófica.

La filosofía, en tanto actividad de cuestionamiento y de búsqueda de sentido, rechaza las respuestas simples, despliega la indagación y la actitud problematizadora delimitando sus núcleos de reflexión. En tal sentido, se vale de procedimientos discursivos y argumentativos para elaborar y resignificar sus temas. Sin embargo, este propósito por si solo no garantiza un verdadero aporte al fin principal si no se plasma en un proyecto para el aula que tenga como telón de fondo una concepción activa de la enseñanza en materia filosófica y se constituya poniendo en debate las tres dimensiones fundamentales: las preguntas o problemas, el marco histórico y las herramientas de la argumentación, haciendo efectivo el ejercicio del juicio crítico sobre los distintos aspectos de la realidad, con el propósito de desarrollar competencias para participar de manera consciente, crítica y transformadora en la sociedad.

Esta tarea supone desarrollar habilidades de trabajo intelectual y de pensamiento crítico y que, a la vez, son parte de la capacidad dialógica. Ésta favorece una visión conceptual dinámica del contexto que otorga al futuro docente la capacidad de asumir un posicionamiento crítico frente a las complejas problemáticas de la educación y del conocimiento.

**Bibliografía básica**

AUAT, L. A. (2002) *Introducción a la Filosofía.*Nuevas Visión, Rosario.

CARPIO, A. (1995) *Principios de Filosofía. Una introducción a su problemática*. Glauco, Bs. As.

BAILIS, E. Y OTROS AUTORES (1993). *Filosofía apta para todo público.*Homo Sapiens, Rosario.

BAUGMAN, Z. (2005) *Identidad.*Losada, Buenos Aires.

CALVO, J. (2207) *Educación y Filosofía en el aula.*Paidós, Buenos Aires.

CAZAS, F. (2008) *Enseñar Filosofía en el siglo XXI.*Lugar, Buenos Aires.

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

--------------- (2004) *Perfiles ético-políticos de la Educación.*Paidós, Buenos Aires.

DÍAZ, E. (Editora) (2000) *La Posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad.* Biblos, Buenos Aires.

DI CARLO, E. Y OTROS AUTORES (2003) *Estudios en educación. Un examen desde Platón a Piaget.*Miño y Dávila, Buenos Aires.

DELLEUZE, G. (2006) *Exasperación de la Filosofía.*Galerna, Buenos Aires.

FERRÉ, N. (2003) *Filosofía, sociedad y educación. Convergencias y recuperaciones en filosofía de la educación.* Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (2008) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas.*Siglo XXI, Buenos Aires.

GAARDNER, J. (1994) *El mundo de Sofía. Novela sobre la Historia de la Filosofía”.*Siruela. Fondo de Cultura Económica, Madrid.

HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*.De la Flor, Buenos Aires.

MORIN, E. (1996) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* UNESCO.

MÉLLICH SANGRA, J. C. (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación.*Miño y Dávila, Buenos Aires.

NORO, J. (2005) *Pensar para educar: Filosofía y Educación.*Didascalia, Buenos Aires.

OBIOLS, G. (2002*) Una introducción a la enseñanza de la filosofía.*Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

SAVATER, F. (1997) *El valor de educar****.*** Ariel. Buenos Aires.

STEINER, G. (2004) *Lecciones de los maestros.*Siruela. Fondo de Cultura Económica, Madrid.

VAN DIJK, T. (2007) *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria.*Gedisa, Madrid.

**Ubicación en el plan de estudios: 2º Año**

**Unidad Curricular: PRÁCTICA II**

**CURRICULUM, SUJETOS Y CONTEXTOS**

**-Seminario Taller-**

**Asignación horaria semanal: 5 horas cátedra – 3 horas 20 minutos reloj**

**Asignación horaria total: 160 horas cátedra - 107 horas reloj**

**Régimen de Cursada: Anual**

**Marco general**

Hacer currículum en la escuela es tomar decisiones adecuadas para los alumnos que esa escuela atiende. En esas decisiones hay prescripciones tomadas en el nivel macropolítico, hay saber y experiencia de los docentes, hay una historia institucional que marca huella sobre las decisiones, hay alumnos y contextos particulares. No se trata, por tanto, de pasar la responsabilidad exclusivamente a los directores y profesores o maestros, sino de mirar lo que pasa en la escuela como lugar de construcción permanente de un currículum. Es pensar a la escuela como un lugar donde, también, hay un currículum procesado social, política y culturalmente.

Por ello, en un segundo nivel de aproximación a la realidad institucional en el Campo de la Práctica, los alumnos se orientarán hacia el reconocimiento del Currículum como un producto histórico-social cruzado por profundos debates. Consecuentemente, se enfatiza la idea que la definición de los contenidos curriculares y los modos de enseñar se realizan en determinadas coordenadas de tiempo y lugar; en su procesamiento intervienen diversos sujetos, instituciones y grupos de interés –autoridades, comunidades académicas, medios de comunicación, docentes, padres, alumnos- motivados por diversas y, a veces, contradictorias visiones acerca del sentido de la educación.

Ahora bien, esto se relaciona con la concepción de la enseñanza como práctica social, como actividad intencional, que pone en juego un complejo de mediaciones orientado a la construcción del conocimiento.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

* Manejar conceptualizaciones teóricas básicas sobre el campo del curriculum.
* Analizar documentos curriculares de distintos niveles de definición: nacional, jurisdiccional, institucional y de aula.
* Conocer especialmente el diseño curricular del nivel e interpretar las concepciones teóricas que lo fundamentan y el lugar que en él ocupa la disciplina
* Reconocer las diversas formas de relación con el conocimiento y los complejos significados del contenido escolar.
* Comprender, desde la práctica, las influencias que ejerce el curriculum en la vida institucional y en el aula.
* Comparar los modelos de formación observados en situaciones de práctica con los modelos vigentes en el instituto formador y los propios, avanzando en el análisis reflexivo y en la construcción de criterios didácticos superadores.
* Tomar conciencia de que las prácticas tienen una dimensión teórica implícita que las sustenta y que orientan los procesos de Enseñanza aprendizaje.
* Asumir procesos de observación participante en las clases y utilizar herramientas sistemáticas de indagación e interpretación relativas al curriculum y la enseñanza.
* Propiciar la producción de informes académicos (relatos, informes interpretativos, memorias, entre otros) que den cuenta de las experiencias desarrollas en torno al trabajo en el instituto formador y con las escuelas asociadas.

**Ejes de contenidos**

El curriculum como prescripción, como campo de prácticas y como objeto de análisis y aprendizaje. Los documentos curriculares y su papel regulador de las prácticas: el curriculum jurisdiccional del nivel, y los PCI; proyectos de área y disciplinares de los docentes de las escuelas asociadas; Niveles de coherencia y complejidad

Criterios para el análisis de supuestos subyacentes en materiales curriculares (guías didácticas, libros de texto; software educativos, entre otros).

La enseñanza entendida como curriculum en acción: tensiones con el curriculum prescripto. El papel mediador de los docentes, los alumnos y los contextos de la enseñanza y del aprendizaje.

El currículo de Nivel Inicial, criterios y teorías que lo organizan. Marcos epistemológicos. Coherencia con la puesta en práctica en las escuelas asociadas.

El desarrollo curricular de Nivel Inicial: qué, cómo y propósitos de lo que se enseña.

Los sujetos de las prácticas. Construcción del rol docente Trayectorias docentes en escuelas y contextos diferentes. Tradiciones docentes y modelos curriculares vigentes la constitución de las representaciones del rol a partir de los modelos curriculares

Las consignas de trabajo en el aula como reguladoras de las tareas y actividades de enseñanza y aprendizaje. Criterios para identificar y elaborar consignas didácticas orientadas a la comprensión y uso práctico de los contenidos.

Aportes para la investigación: observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro. El registro etnográfico, biografías, registros narrativos, registros fotográficos, videos, etc. Las trayectorias escolares.

**Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular Práctica II**

Este seminario taller se realizará de modo alterno entre el instituto y las escuelas asociadas.

*Actividades en el instituto*

Podrán planificarse para el inicio y el final de cada cuatrimestre; en los espacios intermedios los alumnos trabajarán en las escuelas asociadas, con el acompañamiento del Profesor de Práctica y del Docente Orientador.

Las actividades iniciales ayudarán a recuperar los aprendizajes centrales del primer año y a significar su importancia para abordar aprendizajes centrados en el curriculum y la enseñanza. Además, aportarán nuevos marcos conceptuales relativos a los mismos y anticiparán la relevancia que tiene para los estudiantes del profesorado la formación en sus futuros lugares de trabajo. Esto equivale al aprendizaje de un oficio a través del cual los docentes se nutren de un saber hacer informado.

Asimismo, los futuros docentes analizarán su disciplina en el marco del Diseño Curricular Provincial y la relación entre éste con el Proyecto Curricular Institucional de cada escuela (resultante de los acuerdos institucionales sobre qué enseñar y evaluar en función de los sujetos y contextos particulares).

En segundo año se espera un avance en el manejo de herramientas de indagación e interpretación de la realidad. En tal sentido, se recomienda instrumentar en el manejo de habilidades para leer inteligentemente tanto documentos escritos como prácticas curriculares diversas, especialmente al interior de las aulas. Esto requiere disponer de categorías teóricas que puedan ponerse en tensión con lo que observará en la realidad, permitiéndole:.

a) contrastarla con explicaciones que van más allá de su propio sentido común, y

b) atravesar la dimensión manifiesta del curriculum y la enseñanza para interpretar significados latentes cuya potencia es importante comprender.

Las demás instancias de trabajo en el instituto permitirán realizar socializaciones, discutir problemáticas detectadas en las escuelas, avanzar en el estudio de marcos conceptuales, analizar producciones de los estudiantes y realizar aperturas y cierres parciales del proceso de aprendizaje correspondiente al segundo año de formación.

*Actividades en las escuelas asociadas*

Antes de su inserción en las escuelas asociadas, el estudiante deberá tener claro qué es lo que irá a hacer y cuál es su bagaje de conocimientos y herramientas disponibles para insertarse en las mismas.

La entrada a las escuelas asociadas se hará, con un proyecto desarrollado por los alumnos que organice las actividades de manera flexible, previo acuerdo con el docente orientador y el profesor de práctica

Los estudiantes realizarán diversas tareas que les posibiliten conocer los documentos curriculares señalados en los contenidos y las dinámicas curriculares concretas de la institución. Recorrerá las instalaciones, observará y registrará con los medios que tenga disponibles (registros escritos, fotográficos, filmaciones, audio) las diversas actividades que se realizan en distintos momentos de la jornada escolar. Realizarán identificación, registro y análisis de documentación institucional: PEI, PCI, Planificaciones Docentes –anuales, de unidad didáctica, entre otras-, como así también diferentes documentos formales de la institución.

Cuando el trabajo se realice en las aulas, prestará especial atención a la enseñanza de los contenidos disciplinares que forman parte del curriculum, a lo que los docentes dicen, hacen y hacen hacer a los alumnos. En tal sentido, llevarán a cabo observaciones, registros y análisis de estrategias, materiales y recursos de enseñanza y de evaluación,

El Profesor de Práctica y el Docente Orientador ayudarán a comprender el concepto de “pensamiento práctico del profesor” y a identificar esquemas de acción, interpretando supuestos que los sostienen. Podrán ejercitarse imaginando y proponiendo otros esquemas posibles de acción para enseñar los mismos contenidos, poniendo especial atención a los procesos de pensamiento y a los desempeños que se estimulan en los alumnos actuando de una u otra manera. La idea es que aprendan a identificar el carácter de las pautas de enseñanza que observan y analizan, advirtiendo cuándo apuntan a la repetición, a la re-construcción, a la comprensión, etc. Lo importante, en esta instancia, es que tomen conciencia de que las prácticas de enseñanza tienen siempre una dimensión teórica implícita que las orienta y que éstas inciden en los procesos y resultados del aprendizaje.

El cierre de Práctica II podría centrarse en construir conjuntamente principios de procedimiento curricular y didáctico que se presenten como superadores de lo analizado durante los períodos de inserción en las escuelas asociadas. Para esto será importante estimular la recuperación y utilización de contenidos aprendidos en los otros campos de la formación, avanzando sobre sentidos puramente especulativos.

**Evaluación y Promoción**

Esta unidad curricular comprenderá el desarrollo del seminario taller a cumplirse con la carga horaria preestablecida: el 60% se destinará al desarrollo de clases en el Instituto Formador y el 40 % restante se completará con la realización de tareas de campo en instituciones educativas de diversos contextos para el nivel inicial; las mismas podrán ser llevadas a cabo durante la totalidad del cursado.

En las tareas de campo, los/las alumnos/as serán distribuidos en grupos pequeños de hasta 5 (cinco) miembros, los que deberán llevar una carpeta donde registrarán dichas tareas. El número de alumnos que ingresará a las instituciones para llevar a cabo el trabajo de campo estará sujeto al previo acuerdo entre el instituto formador y las escuelas asociadas. Posteriormente cada grupo de alumnos/as deberá efectuar, junto con el profesor de Práctica II, un análisis crítico del trabajo realizado.

Las actividades para el campo de la práctica pautadas en el DCJ y los trabajos prácticos, serán evaluadas en forma conceptual y formarán parte del portfolio o de las alternativas que se seleccionen para el coloquio final.

La unidad curricular Práctica II se promocionará en forma directa, si cumplen con los siguientes requisitos:

* Asistencia 75%
* El cumplimiento del 75% (como mínimo) de los objetivos propuestos en las diferentes etapas del desarrollo de las unidades curriculares.
* Coloquio final grupal con tribunal examinador presidido por el profesor de la Unidad Curricular. La calificación final de aprobación será numérica, no inferior a 6 puntos en una escala del 1 al 10. El coloquio tendrá la forma de una actividad de cierre, cuya finalidad será la integración de los aprendizajes en el instituto y la escuela asociada, pudiendo adoptar la modalidad de Portfolio (carpeta de aprendizajes) u otras.

Los/as alumnos/as tendrán derecho a un recuperatorio integral cuando los porcentajes de asistencia no llegaren al 75%, pero superen el 50% y se encuentren debidamente justificados por razones de enfermedad, trabajo u otras que la institución determine.

Los/as alumnos/as que no cumplimentaren con el porcentaje mínimo de los objetivos, tendrán derecho a completar el proceso en el primer cuatrimestre del año siguiente. Si el proceso no se completa en ese lapso, la unidad curricular deberá ser recursada

**Ubicación en el plan de estudio: 2º Año**

**Unidad Curricular:**

**SUJETO DEL NIVEL PRIMARIO**

**- Materia -**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj**

**Asignación horaria total: 128 horas cátedra - 85 horas 20 minutos reloj**

**Régimen de cursada: Anual**

**Marco general**

La unidad curricular Sujeto del Nivel Primario requiere un abordaje propio de la etapa para la que se forma. En líneas generales, las concepciones y las imágenes del sujeto que la sociedad y la cultura han ido construyendo a lo largo de la historia son variadas, y han dependido de factores filosóficos, científicos y culturales teñidos del paradigma científico vigente[[17]](#footnote-17).

Los Lineamientos Curriculares Nacionales proponen que se debe tener en cuenta que las profundas transformaciones sociales han configurado diferentes sentidos atribuidos a la infancia; hoy se habla de infancias, en virtud de las profundas desigualdades sociales que signan a la sociedad contemporánea entre otras variables.

En consecuencia, se hace difícil encontrar una única respuesta a las preguntas ¿qué es un niño? o ¿qué edades definen el inicio y los límites de la infancia? Se considera que la edad no constituye hoy un indicador que pueda aplicarse de la misma manera a todos los niños, en todo tiempo y lugar. Desde esta perspectiva, se constituye como el resultado de un proceso de construcción social que se define por su base cultural.

Es importante analizar y comprender las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional que esté atenta a las prácticas culturales que las producen. Es decir, dimensionar el desarrollo y la constitución subjetiva desde una perspectiva de apropiación mutua de sujeto y cultura.

Se deberá desarticular la idea frecuente acerca de que en el sujeto se pueden observar de manera directa los procesos psíquicos. En este sentido se ve como deseable contemplar un interjuego entre lo teórico y actividades de observación empírica para poner en juego procesos de abstracción y reflexión que faciliten la conceptualización y la interpretación de los procesos de subjetivación infantiles. Conocer los procesos que inciden en la configuración de cada sujeto permitirá a los futuros docentes identificar las características y necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Consideraciones sobre etnia, género, creencias, apariencia física, origen, necesidades especiales y su debate, colaborarán a repensar los valores con que cada futuro docente se plantee su tarea como formador[[18]](#footnote-18).

Tradicionalmente, la Psicología del Desarrollo se centraba en el estudio de los procesos de cambio psicológico que ocurrían en las personas a lo largo de su vida e indagaba no sólo cuándo sino cómo se encontraba organizado internamente el mismo.

Desde lo sociocultural se entiende al concepto de desarrollo “…como las transformaciones tanto de tipo cualitativo como cuantitativo que permiten a la persona abordar más eficazmente los problemas de la vida cotidiana , dependiendo para definir y resolver dichos problemas, de los recursos y apoyos que le aportan las personas con quienes interactúan y las prácticas culturales. El desarrollo infantil implica la apropiación de los instrumentos y habilidades intelectuales de la comunidad cultural que rodea al niño. Por ello, es esencial considerar el papel de las instituciones formales de la sociedad y las interacciones informales de sus miembros como aspectos centrales del proceso de desarrollo…”[[19]](#footnote-19)

El futuro docente más que explicar a partir de estas diferentes teorías, que el desarrollo tiene lugar, es necesario que comprenda e identifique las diversas circunstancias por las que el desarrollo sigue un curso u otro.

El desarrollo está construido sobre las transformaciones y los ritmos intrínsecos a la vida; lo que necesita explicación es la dirección del cambio y los patrones de la vida que organizan el cambio en direcciones específicas…[[20]](#footnote-20)

Citando a Vygotzky, es deseable que el futuro docente se concentre, no en el producto del desarrollo sino en el proceso mismo por el cual las formas superiores se constituyen y posibiliten desde ellas los diferentes aprendizajes

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

* Analizar los cambios y reestructuraciones que se producen en el ciclo vital y sus repercusiones en la construcción de la subjetividad, la articulación con la estructura familiar y su relación con las formaciones culturales de sus alumnos
* Comprender cómo incide la diversidad de contextos en las cuales viven los niños en su singular proceso de desarrollo.
* Reflexionar acerca de los aportes alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los procesos de subjetivación
* Construir propuestas didácticas adecuadas a diversos sujetos, modalidades y contextos, basadas en criterios de inclusión.
* Mudar las teorías implícitas sobre la infancia por construcciones teóricas pertinentes, y actuales que permitan la elaboración de dispositivos de enseñanza acordes a la realidad de cada sujeto
* Comprender que el conocimiento de las diferentes perspectivas teóricas, las transformaciones epistemológicas tiene un carácter instrumental y, deberán servirle para una práctica reflexiva sobre los sujetos reales.
* Problematizar la incidencia de la diversidad como factor determinante del fracaso escolar.
* Analizar los modos comunicativos que se ponen en juego en las interacciones personales y su impacto en los procesos de subjetivación.

**Criterios para la selección de contenidos**

A- No se trata de abordar todo el universo de la disciplina misma sino que se deben identificar los problemas relevantes y sus principales aportes para las prácticas.

B- Es necesario tener en cuenta el criterio de transferibilidad, por el cual los contenidos seleccionados contendrán en su definición la potencialidad para su uso en diferentes contextos.

C- Los contenidos seleccionados deberán favorecer la sistematización de las prácticas mismas.

D- Es necesario dar lugar en la selección de contenidos a las problemáticas vigentes en relación a los cambios en la sociedad contemporánea y su impacto tanto en los contextos donde se realiza la tarea de enseñar como en la dinámica de las instituciones escolares.

**Ejes de contenidos**

*Psicología del desarrollo del sujeto del Nivel Primario*

Dimensión antropológica: de la herencia biología al desarrollo humano.

Dimensión social e histórica y cultural. La influencia de la herencia cultural: los símbolos y el lenguaje. La cultura y el contexto.

Dimensión psicológica; desarrollo del yo. Identidad, Origen del Psiquismo.

Otros aportes: Etología: interacción entre organismo y medio. Enfoque ecológico del desarrollo: Bronfenbrenner. Aportes de la Etnografía al estudio del desarrollo humano.

*Abordaje focalizado en el sujeto del Nivel Primario.*

Perspectivas psicosociales de las distintas etapas evolutivas. El ciclo vital.

Aportes de las teorías psicoanalíticas. Los niveles de complejidad y organización del psiquismo. El desarrollo de los procesos del yo en interacción con la sociedad. Procesos de socialización. Desarrollo social vincular. Procesos cognitivos básicos y desarrollo de las funciones superiores (Bruner, Vigotzky, Azcoaga, Wertsch, otros). Teorías de la mente.

Teorías del desarrollo de la inteligencia (Piaget, Bruner, Vigotzky, Garner, otros)

Adquisición de la función simbólica y el desarrollo del lenguaje. (Chomsky, Piaget, Requejo, Bruner, Schlemenson). El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural. Conocimiento y desarrollo moral. (Piaget, Kohlberg).

*Los Sujetos de la Infancia*

Sujeto, individuo, persona. Las concepciones acerca del niño. La niñez en las diferentes edades históricas. Mitos y leyendas de la Infancia. Las nuevas infancias. Graves problemáticas de la infancia hoy. Lo individual y el contexto sociocultural. Ruralidad, Bilingüismo y Multiculturalidad

La importancia del lenguaje en la constitución de la subjetividad.

*Sujetos y escuela*

Modalidades de aprendizaje del sujeto: diversidad del desarrollo subjetivo.

La cultura escolar como productora de subjetividad. Escolaridad y Subjetividad Moderna. Subjetividad pedagógica moderna, su agotamiento

Prejuicios y creencias docentes en relación al origen, etnia, género, apariencia física de sus alumnos y la incidencia en la constitución de subjetividad. Escribir, leer y pensar en contextos sociales complejos.

Sujeto resiliencia y educación.

*Sujeto, familia, cultura*

Distintas constituciones familiares. Modificaciones en los posicionamientos parentales. Organizaciones familiares en transformación permanente. Relaciones entre familia y escuela en el aprendizaje cotidiano. La subjetividad de los varones y las mujeres. La cuestión de género

Las culturas y los procesos de subjetivación. Escenarios de expulsión social y subjetividad. Impacto de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la subjetividad. La construcción multimodal de la identidad en los *fotologs*.

*Factores ambientales que inciden en la constitución del sujeto.*

Los diferentes contextos; urbanos, suburbanos, rurales, marginales, excluidos, expulsados, etc.- Las influencias ambientales: pobreza, estrés, alimentación, cultura; El cuidado de la salud.

Historias familiares. Calidad de la paternidad y la maternidad como andamiaje. Maltrato infantil, abusos. Escuela primaria y subjetividad.

**Orientaciones para la enseñanza**

Las estrategias sugeridas para trabajar en la presente unidad curricular tienen como finalidad preparar al alumno/a para la lectura y escritura de la disciplina de modo que puedan comprender y aprender con los textos que se les acercan y que no forman parte de sus lecturas habituales.

Por ello es necesario que el docente se ubique en la figura de andamiar los procesos de aprendizaje que se desarrollan al interior de sus cátedras para hacer de ellos lectores autónomos partiendo de:

-presentarles bibliografía autentica de la disciplina, no manuales diseñados para enseñar una materia.

-proporcionar la información que los textos dan por sabido (contextos de producción, paradigmas, líneas teóricas, etc.)

-proponerles lecturas con ayuda de guías que los orienten en el por qué y para qué de las lecturas

-propiciar actividades de análisis de textos académicos, periodísticos, publicaciones especializadas, videos, en función de:

a) identificar posturas, ponderar razones, argumentaciones, etc.

b) relacionar con los conocimientos anteriormente adquiridos

c) discutir, opinar, desnaturalizar.

- proponer actividades de producción, exposición, reelaboración y socialización de los saberes trabajados

-propiciar situaciones de acercamiento a los sujetos y practicas reales sobre las que versan las teorías abordadas: análisis de casos, observaciones.

**Bibliografía básica**

AISENSON, D.; CATARINA, A. y otros (2007) *Aprendizaje, sujetos y Escenarios*. Ediciones novedades Educativas. Buenos Aires

ALVARADO M. y GUIDO H. (s/d) *Incluso los niños. Apuntes para una estoica de la infancia.* Producción editorial Julio Callao. Buenos Aires.

AUYERO, J. Y OTROS (2000) *Desde abajo: la transformación de las identidades sociales.* Editora Svampa Maristella. Buenos Aires.

BRUNER, J (1988) *Desarrollo cognitivo y Educación*. Ediciones Morata. Madrid.

BRUSSET, B (1994) *El desarrollo libidinal. Editorial Amorrortu*. Buenos Aires.

CASAS FERRAN (1998) *Infancia: perspectivas psicosociales.* Editorial Paidós Barcelona.

DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2004) *Chicos en banda*. Editorial Paidós Buenos Aires.

ERIKSON, E. (2000) *El ciclo vital completado*. Editorial Paidos Buenos Aires.

GIBERTI, E. (2005) *La familia a pesar de todo*. Ediciones Noveduc. Buenos Aires.

GONZALES REY, F. (2002) *Sujetos y Subjetividad: Una aproximación histórico cultural,* Editorial Thompson México.

LARROSA, J. (1995) *Escuela poder y Subjetivación*. Ediciones de La Piqueta Madrid.

MAHLER, M. (s/d) *Estudios II. Separación individuación* Editorial Paidós Buenos Aires

MIRANDA CASAS, A. (1999) *Teorías actuales sobre el desarrollo: Implicancias educativas.* Editorial Aljibe

PUIGROS, A. (1999*) En los límites de la educación; niños y jóvenes del fin de siglo.* Editorial Homo Sapiens Rosario

REQUEJO, M. (2006) *Lingüística social y autoría de la palabra* Ediciones cinco. Argentina.

ROGOFF, B. (1998) *Aprendices del pensamiento. Cognición y Desarrollo.* Editorial Paidos.

SCHLEMENSON, S (2005). *El placer de criar, la riqueza de pensar. Una experiencia con madres de niños pequeños.* Noveduc, Buenos. Aires

---------------------------- (2005*) Leer y escribir en contextos sociales complejos*. Editorial Paidós. Argentina

SPIEGEL, A. (COORD.) (2007) *Nuevas tecnologías, saberes amores y violencias: construcción de identidades dentro y fuera de la escuela*. Editorial Noveduc. Buenos Aires.

WELMAN HENRY (1994) *Desarrollo de la teoría del pensamiento en el niño* Editorial Desclée de Brower

WINNICOT, D. (1984) *La familia y el desarrollo del individuo*. Editorial Paidos. Buenos Aires

**Ubicación en el plan de estudios: 2º año**

**Unidad Curricular:**

**DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

**- Materia -**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj**

**Asignación horaria total: 128 horas cátedra - 85 horas 20 minutos reloj**

**Régimen de cursada: Anual**

**Marco general**

Esta unidad apunta a la formación de los futuros maestros con la finalidad de que cuenten con los recursos, estrategias y conocimientos didácticos para llevar a cabo la alfabetización avanzada de los alumnos de la escuela primaria.

La didáctica de la Lengua y Literatura se ocupa, como toda didáctica, de estudiar el sistema didáctico (docente, alumno, contenido) y sus interacciones y brinda una respuesta a la insatisfacción frente al estado de cosas, es decir, se concibe al mismo tiempo como una teoría y una práctica.

El hecho de estar en relación con una práctica más que con un saber propiamente dicho, hace aún más complejo el problema didáctico en lengua y literatura. En efecto, el hecho de que las ciencias del lenguaje presenten “teorizaciones parciales, discutidas y muchas veces concurrentes” (Bronckart, 1996) interpela directamente a la práctica docente en tanto debe ser capaz de articular propuestas áulicas coherentes y efectivas para lograr mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

- Se fortalezcan en el uso efectivo de la lengua oral y escrita que les permita afianzar su rol como modelo de comunicador competente y como modelo de transmisor de la cultura escrita.

- Desarrollen contenidos disciplinares y sus contenidos didácticos referidos a las estrategias de enseñanza y la organización de la clase, así como a las formas de evaluación adecuadas para ponderar logros y dificultades en cada intervención pedagógico-didáctica.

-Sean capaces de implementar estrategias de enseñanza situada, respetuosa de los sujetos y tendiente al desarrollo máximo de sus capacidades cognitivas, afectiva y social.

**Criterios para la selección de contenidos**

La unidad se articula sobre los ejes de la oralidad, la lectura, la escritura y la literatura infantil y juvenil que se deben presentar en su interrelación e implicaciones. Cada uno de ellos tiene correspondencia con los de Lengua y Literatura de primer año, que se deben retomar para profundizar, en relación directa con las prácticas de enseñanza.

La mirada histórica sobre las distintas propuestas didácticas que se dieron en el tiempo se convierte en un criterio significativo en esta unidad curricular; esta mirada debe ser tratada desde una perspectiva crítica, para reconocer rupturas, continuidades y pervivencias en las prácticas y en las preguntas sobre el quehacer didáctico.

La oralidad ocupa un lugar importante en la formación de los niños ya que los intercambios comunicativos en la escuela y en la vida son vehiculizados oralmente. Sin embargo, su tratamiento didáctico descuidó aspectos como la escucha y la oralidad secundaria y, en algunas ocasiones, estuvo relacionado erróneamente con posiciones didácticas que retrasan o inhiben el desarrollo lingüístico de los niños.

La lectura y la escritura tienen un lugar central en la enseñanza en la escuela primaria. A lo largo de la historia, en la escuela se han propuesto diversos modelos y estrategias que los alumnos de los institutos deben conocer y estar capacitados para analizar con el fin de poseer instrumentos que les permitan ponderar las prácticas valiosas y corregir las inapropiadas en las prácticas, donde perduran conceptos e intervenciones aún en tensión.

En los últimos años, los estudios cognitivos y procesuales sobre la lectura y la escritura han sido abordados en los institutos de formación docente; sin embargo, en las aulas de primaria, han tenido un impacto desigual y se observa la persistencia de tratamientos didácticos estereotipados. Esta situación no es desconocida por los docentes de los institutos quienes, en los espacios dedicados a la didáctica y a la práctica, trabajan con insistencia para evitar estas cristalizaciones.

Un tratamiento deliberativo que contemple las tres variables que interfieren en la situación: las representaciones sobre los modos de enseñar y aprender de los alumnos, las prácticas de los docentes de las escuelas primarias y las propias prácticas de los docentes de los institutos puede aportar para la resolución de las dificultades del tratamiento didáctico de la lectura y la escritura como procesos.

El abordaje de la escritura en las escuelas reconoce caminos variados: de las propuestas artificiales de escritura se pasó a las que reconocen las múltiples ocasiones de uso de la lengua escrita en la sociedad; sin embargo, los procedimientos didácticos en muchas ocasiones de limitan sólo algunos tipos textuales de circulación social con el fin de enseñar y trabajar un contenido, en vez de establecer relaciones con las prácticas que les dan sentido. Esto hace necesario no descuidar la relación entre escritura, pensamiento crítico e invención en los institutos. En este sentido, el trabajo didáctico con la gramática se convierte en una herramienta imprescindible tanto para profundizar el desarrollo del pensamiento y la creación con los alumnos del profesorado como para el tratamiento didáctico con los alumnos de la escuela primaria.

La literatura es un género discursivo privilegiado para acceder a mundos imaginarios y a la diversidad propia de la vida. Los textos literarios hacen un uso particular del lenguaje que permite ampliar los conocimientos culturales y lingüísticos y el aprecio del valor expresivo de las palabras. Es necesario que los alumnos de los institutos construyan y / o desarrollen su rol de lectores de literatura para ser mediadores activos de la literatura oral y escrita. Las producciones literarias regionales constituyen un excelente medio para acercarse a la diversidad cultural y a la historia de su región.

**Ejes de contenidos**

*Lengua oral:*

Adquisición y desarrollo del lenguaje. Variedades propias de la lengua del niño: su incidencia en el tratamiento didáctico. El contacto de lenguas: bilingüismo, diglosia, alternancia de códigos. La diversidad de lenguas y de sociolectos en la educación.

Características de la lengua oral. Tipos de discursos orales y su enseñanza. La conversación en el aula. La intervención del docente. La lectura en voz alta. Descripción. Narración. Instrucciones. La exposición oral. La entrevista. La literatura oral: características. Géneros propios de la literatura oral. Desarrollo de la capacidad de escucha. La toma de notas. Desarrollo de la capacidad de uso de procedimientos lingüísticos y de vocabulario en la producción oral.

Materiales curriculares para la formación primaria: análisis y elaboración de propuestas. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Diseño de clases de lengua oral. La evaluación de la comprensión y producción oral. La tarea docente en las escuelas primarias para adultos y en las escuelas rurales plurigrado

*Lengua escrita:*

Origen y evolución de la lengua escrita. Características y funciones de la lengua escrita. Diferencias con la lengua oral.

La lectura. Las actividades de lectura y la escuela: aproximación histórica. La lectura como proceso. Leer con distintos propósitos. Estrategias de lectura. Textos escritos: clases. Procedimientos de las distintas clases de textos. La lectura en voz alta.

La escritura. Las actividades de escritura y la escuela: aproximación histórica. La escritura como proceso. Escritura de textos no ficcionales y literarios. Formas de agrupamiento: colectiva, grupal e individual. Las consignas de escritura.

La reflexión metalingüística: desarrollo de la conciencia fonológica, léxica, morfológica, sintáctica, ortográfica, pragmática y meta textual. Relación entre gramática – comprensión y producción. Enseñanza de la normativa. Corregir y evaluar.

Materiales curriculares para la formación primaria: análisis y producción de propuestas. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Diseño y gestión de clases de lectura y escritura. La evaluación de la comprensión y producción escrita. La tarea docente en las escuelas primarias para adultos y en las escuelas rurales plurigrado.

**Orientaciones para la enseñanza**

El abordaje de los temas y la consideración de los solapamientos entre ellos requieren mantener una actitud reflexiva y crítica; por lo tanto es necesario que la formación inicial sea ocasión no sólo para formar sobre el estado de cosas sino también para generar preguntas que interroguen constantemente sobre las prácticas de enseñanza y su relación con los marcos teóricos.

La formación docente inicial requiere el tratamiento, la reflexión y la problematización de los procesos de habla y escucha, teniendo en cuenta que la lengua oral debe ser objeto de perfeccionamiento y desarrollo según las necesidades de los intercambios, especialmente de aquellos géneros orales del ámbito escolar.

El desarrollo de las competencias de lectura y escritura de los alumnos de los institutos como condición previa y necesaria para el ejercicio de la tarea docente exige de los institutos que se articulen convenientes secuencias didácticas para tal fin.

Dado que una de la finalidad de esta unidad es que los futuros docentes sean capaces de implementar en sus prácticas experiencias de lectura y escritura ricas y cuidadas, la organización de clases que les permitan la participación en actividades de este tipo es fundamental, en tanto brindan experiencias didácticas válidas y coherentes con el enfoque comunicativo y contribuyen a evitar la tendencia a la fosilización en las propuestas de lectura con la aplicación no meditada de los procesos de la lectura que aún perviven en las escuelas primarias.

La importancia la escritura para la creatividad y la cognición y la incidencia que tiene para estos aspectos el uso de tecnologías de la información y la comunicación hacen necesario el trabajo conjunto con especialistas en el campo y con las cátedras dedicadas a los lenguajes artísticos.

La participación en proyectos institucionales fuertemente establecidos entre los institutos de formación y las escuelas primarias permite la elaboración y ejecución de actividades conjuntas en las que los conocimientos de los docentes aporta a la formación de los alumnos una excelente oportunidad para construir aprendizajes didácticos.

La realización de actividades, debidamente guiadas, de análisis y comparación de propuestas didácticas es una oportunidad para reflexionar sobre los posibles desajustes epistemológicos y didácticos o para apreciar el valor de la metodología empleada por los docentes en la realización de propuestas significativas y creativas.

La incorporación de modalidades relacionadas con la escolaridad primaria para adultos, la ruralidad y la educación intercultural bilingüe requiere el estudio y análisis de propuestas diferenciadas que tengan en cuenta las particularidades de los sujetos y de su entorno

**Bibliografía básica**

ALISEDO, G.; MELGAR, S. y CHIOCCI, C. (1997) *Didáctica de las ciencias del lenguaje.* Paidós, Buenos Aires.

ALVARADO Maite (coord.) (2001) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura.* Flacso. Manantial, Buenos Aires.

AVENDAÑO, F. y DESINANO, N. (2006). *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje.* Homo Sapiens, Rosario.

ALVARADO, M. y PAMPILLO, G. (1988) *Talleres de escritura. Con las manos en al masa.* Libros del Quirquincho, Buenos Aires.

BOMBINI, Gustavo (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

BRONCKART, J .P (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lengua*s. Miño y Dávila, Buenos Aires.

CASSANY, D., Sans, G. y Luna, M. (1994) *Enseñar Lengua*, Graó, Barcelona.

CIAPUSCIO, G. E. (2008) “Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria” Documento presentado en Jornadas de enseñanza de la gramática, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, octubre de 2008

GASPAR, Pilar y ARCHANCO, P. (2006) “Lenguaje y lectura desde la escuela”, Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación Nº 9, IESALC, UNESCO.

HEBRARD, J. (2006) conferencia “Lectores autónomos ciudadanos activos”. Bs. Aires, FLACSO.

MARÍN, Marta (2004) *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique, Buenos Aires.

MECYT. Presidencia de la Nación (2005-2007) Serie “Cuadernos para el Aula”. Lengua. Bs. Aires.

ONG, Walter J. (1987) *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra.* Fondo de Cultura Econó., Bs As.

RODARI, Gianni. (s/f) *Gramática de la fantasía*. Ediciones Colihue, Buenos Aires.

ROJO, Mónica (comp.)(2004).*Cuestiones a resolver en la enseñanza de la lengua, Reflexiones y propuestas para el 2º ciclo.* Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

ROCKWELL, Elsie, (1995). “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas”. *La escuela cotidiana.* Fondo de Cultura Económica, México.

SARDI, Valeria.(2001) "La lingüística aplicada: una mirada estrábica sobre la escuela", en: Lulú Coquette. Revista *de* *Didáctica* *de* *la* *Lengua* *y* *la* *Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, Año 1, Nro. 1.

SALGADO, H. (2001) *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*, Aique, Bs. As.

**Ubicación en el plan de estudios: 2º año**

**Unidad Curricular:**

**DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA**

**- Materia -**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj**

**Asignación horaria total: 128 horas cátedra - 85 horas 20 minutos reloj**

**Régimen de cursada: Anual**

**Marco general**

En esta unidad se pretende iniciar a los estudiantes del profesorado de la Educación Primaria en el estudio de ciertas teorías centrales y de conceptos fundamentales que permiten comprender algunas características de la enseñanza de la matemática, con el propósito de contribuir a la conformación de criterios que orienten la práctica profesional y la reflexión sobre esa práctica.

Hoy existe un alto consenso en la necesidad de tomar como objeto del *análisis didáctico las prácticas matemáticas* que se desarrollan en la formación docente. Los conocimientos matemáticos se generan a partir de la *resolución de problemas*, pero no se reducen a los problemas y técnicas de solución; el progreso matemático, tanto individual como colectivo, tiene lugar cuando se logran generalizar y justificar los procedimientos de solución a tipos de problemas cada vez más amplios.

Se propone que el profesor-formador desarrolle los contenidos sugeridos tomando como marco teórico de referencia a la *Didáctica de la Matemática* esto le servirá como punto de apoyo permanente para avanzar en el análisis de los problemas de enseñanza propios de la educación primaria y a la vez reorientar la práctica docente.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

* reconstruir las concepciones acerca de los objetos matemáticos vinculado a la reflexión sobre su enseñanza y aprendizaje que, además de mejorar su conocimiento de los contenidos matemáticos, les permita reflexionar sobre su experiencia como alumnos y desde allí su rol docente
* poner en funcionamiento técnicas de análisis didáctico específicas para la actividad matemática, que permitan tomar decisiones fundamentadas desde un marco teórico basado en investigaciones sobre la enseñanza del área, adaptándola a la diversidad de alumnado e integrándola en un proyecto global de enseñanza
* articular un conocimiento práctico, vivido, de lo que se hace en las escuelas de nivel primario, y la posibilidad de confrontarlo con distintos aportes teóricos de la enseñanza de la matemática y los conocimientos aprendidos en otras instancias y trayectos de formación
* analizar los procesos a seguir para el diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje: cómo construir, gestionar, analizar y evaluar situaciones de enseñanza de conocimientos matemáticos para el nivel primario
* utilizar recursos didácticos, sean manipulativos o virtuales, como soporte para el planteamiento de problemas y situaciones didácticas que promuevan la actividad y reflexión matemática

**Criterios para la selección de contenidos**

La propuesta de contenidos para la formación del futuro docente, vincula ejes de *contenidos matemáticos del nivel primario con la problematización didáctica* de los distintos objetos matemáticos y una *propuesta para el marco teórico* de algunas teorías que influyen en la educación matemática en la actualidad.

A partir de los contenidos seleccionados se intenta promover tres niveles de análisis: la práctica matemática ,la práctica de enseñanza para luego analizar prácticas de enseñanza identificando los fundamentos teóricos y las problemáticas didáctica a las que responden los criterios utilizados en los Institutos de Formación Docente y en las escuelas primarias

**Ejes de contenidos**

*Sistemas de Numeración, Número y Operaciones*.

Posibles ejemplos de temas a tratar: La enseñanza de  los números. Las operaciones mentales en las comunidades indígenas. Breve recorrido por las prácticas escolares clásicas y por la Reforma de la Matemática Moderna. Relaciones entre Psicología y Didáctica. Estudios sobre la enseñanza de la numeración. Análisis de secuencias didácticas.  Intervenciones didácticas que favorecen la validación y la difusión de conocimientos numéricos. Análisis didáctico de posibles errores. Relaciones entre conocimientos escolares y extraescolares que permiten revisar la idea de fracaso escolar. Obstáculos epistemológicos y didácticos en torno al estudio de las expresiones decimales.

*Proporcionalidad.*

Posibles ejemplos de temas a tratar: Las limitaciones de la aplicación de reglas nemotécnicas en problemas de nivel primario. Relación entre proporcionalidad y semejanza. La proporcionalidad como contenidos transversal.

*Geometría y Medida.*

Posibles ejemplos de temas a tratar: El desarrollo de la geometría a través de la historia. El problema de la medida. Conocimientos espaciales y geométricos. Enfoques acerca de su enseñanza. Las representaciones espaciales y geométricas en los niños. Habilidades que desarrolla el trabajo geométrico. Materiales y recursos para su enseñanza

*Tratamiento de la Información, probabilidad y estadística.*

Posibles ejemplos de temas a tratar: El pensamiento determinista versus el pensamiento probabilista en la escuela primaria. Las representaciones en estadísticas. El problema del tratamiento de la información

*La evaluación:*

Posibles ejemplos de temas a tratar: Criterios e instrumentos de evaluación. Propuestas de evaluación.

*Las TIC*.

Posibles ejemplos de temas a tratar: El uso de las TIC: software para distintos temas matemáticos: geometría dinámica; uso de juegos matemáticos, páginas web, uso de videos, etc.

**Propuestas para el marco teórico:**

-Didáctica francesa (G. Brousseau, R. Douady, M. Artigue, Ma. J. Perrin Glorian, G. Vergnaud, R. Charnay)

-Educación matemática realista (H. Freudenthal, Van den Heuvel, Panjuien).

-Constructivismo (Piaget).Interacción social y lenguaje (Vitgosky)

-Antropológicas: Etnográficas (U.D`Ambrosio,A,J, Bishop) y didácticas (Y. Chevallard,J. Gascón.P. Bolea,M. Bosch)

Sugerencias de algunos temas a tratar: Una mirada epistemológica de la Matemática. Cómo se produce, crece y se reorganiza el conocimiento matemático. Aportes desde una perspectiva histórica y epistemológica para pensar en Didáctica. Aportes de la teoría de Transposición didáctica de Chevallard para comprender problemas centrales de los procesos de comunicación del saber matemático. Fenómenos didácticos estudiados por Brousseau que permiten explicar y comprender ciertos problemas de la enseñanza. Teoría de situaciones de Brousseau como aportes para la modelización de la enseñanza: situaciones didácticas y a-didácticas, validación. Roles fundamentales del docente: devolución e institucionalización. El rol de los problemas, del docente y de los alumnos en diferentes modelos de enseñanza.

**Orientaciones para la enseñanza**

A continuación se incluye una sugerencia de un *ciclo formativo* sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y su didáctica para los futuros docentes (Godino, 2007)[[21]](#footnote-21):

-Resolución de problemas de acuerdo a un modelo didáctico socio-constructivo-instruccional.

-Reflexión epistémico-cognitiva sobre los objetos y significados puestos en juego en la resolución de problemas.

-Análisis de las interacciones en la clase de matemática.

-Reconocimiento del sistema de normas que condicionan y soportan la actividad de estudio matemático.

-Valoración del la idoneidad didáctica del proceso de estudio matemático experimentado teniendo en cuenta las aportaciones de la Didáctica de la Matemática a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos y procesos matemáticos tratados en la primaria desde una perspectiva epistemológica y didáctica.

En estos procesos de estudio se implementan una trayectoria didáctica que contempla: la presentación de las consignas; exploración personal; trabajo en equipos para elaborar una respuesta compartida; presentación y discusión; institucionalización por el formador, explicitando los conocimientos pretendidos y estudios de documentos de trabajo seleccionados, apoyado por las tutorías individuales y grupales.

Para trabajar en el aula se sugiere presentar una situación, problema matemático o un ejercicio donde se identifique: posibles estrategias de resolución por parte de los alumnos, conocimientos matemáticos movilizados en los distintos procedimientos de resolución, nivel escolar en que se puede utilizar y los objetivos plausibles que pueden cubrirse; variables didácticas de la situación (elementos de la situación que puede ser modificado por el futuro docente, y que afecta a las estrategias de solución. O bien, dada una muestra de producciones de los alumnos identificar: los procedimientos de resolución seguidos, los conocimientos puestos en juego en cada procedimiento, causas posibles de los errores en cada caso, estrategias posibles de ayuda para superar las dificultades de los alumnos. O bien, dada una secuencia de situaciones (de un manual escolar o un proceso de aprendizaje descrito), identificar: sentido particular de las nociones tratadas, las fases de la secuencia y su caracterización, las competencias puestas de manifiesto, variables didácticas, posibles acciones del profesor hacía los alumnos con dificultades, utilización de un documento curricular pertinente, describir algunas actividades a proponer como continuación de la secuencia, etc.

**Bibliografía básica**

ALSINA, C., BURGUEZ y FORTUNY, J. M. (1987) *Invitación a la didáctica de la geometría*. Síntesis, Madrid.

BROSSEAU, G. (2007) *Introducción a la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Libros del Zorzal Buenos Aires.

BRUN, J. (1980) *Pedagogía de las matemáticas y psicología: análisis de algunas relaciones*, Revista Infancia y Aprendizaje Nro. 9.

CASTRO, E. (2001) *Didáctica de la Matemática en la Educación Primaria.* Síntesis, Madrid.

CENTENO PEREZ, J. (1988): *Números Decimales ¿Por qué? ¿Para qué?”* Editorial Síntesis, España. Capítulo 9.

CHAMORRO, C. y BELMONTE, J. M. (1988). *El problema de la medida*. Síntesis, Madrid.

CHARNAY, R.: (1994) "Aprender por medio de la resolución de problemas". En : Parra, C. y Saiz, I. *Didáctica de Matemática.* Paidós, Buenos Aires.

CHEVALLARD, Y. (1997) *La Transposición Didáctica*. Ed. Aique, Buenos Aires.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA. PVCIA. de Buenos Aires (2001) “Orientaciones Didácticas para la Enseñanza de  los Números en el primer  ciclo de la EGB”. Disponible en [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar/)

GODINO, J., BATANERO, C. y CAÑIZARES, M. J. (1987) *Azar y probabilidad. Fundamentos didácticos y propuestas curriculares*. Síntesis, Madrid.

LERNER, D. (1992) *La matemática en la escuela aquí y ahora*. Aique, Buenos Aires.

-------------------. (2001): “Didáctica y Psicología: una perspectiva epistemológica”, en José Antonio Castorina (comp.): *Desarrollos y problemas en Psicología Genética,* Eudeba, Buenos Aires.

LERNER, D.; SADOVSKY, P. y WOLMAN, S. (1994): *"El sistema de numeración: un problema didáctico".* En Parra, C. y Saiz, I. (comps.): *Didáctica de matemática.* Ed. Paidós, Buenos Aires.

PANIZZA, M. (2003) “Reflexiones Generales acerca de la enseñanza de la Matemática” en *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y primer ciclo de EGB: Análisis y Propuestas*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

SEGOVIA, I. CASTRO, y otros (1989) *Estimación en cálculo y medida.* Síntesis, Madrid.

UDINA, F. (1989). *Aritmética y calculadora*. Síntesis, Madrid

**Ubicación en el plan de estudios: 2° Año.**

**Asignación horaria semanal: 3 horas cátedra – 2 horas reloj**

**Asignación horaria total: 96 horas cátedra – 64 horas reloj**

**Régimen de cursado: Anual -**

**Marco general**

**Unidad Curricular:**

**EDUCACIÓN TECNOLÓGICA Y SU DIDÁCTICA**

**- Materia -**

La tecnología surgió en el momento que el hombre analizó un problema, logró una solución y pensó las consecuencias de esa solución, inventó lo artificial; incluso en el acto de resignificar el objeto natural, como una rama o una piedra, al usarlo como una herramienta. Por lo tanto la tecnología puede ser identificada como una construcción humana en la que se suceden formas sistematizadas de conductas culturales, transmitidas y modificadas de generación en generación, que se expresa de manera particular en cada sociedad.

La tecnología se caracteriza por la existencia material y/o simbólica, de un campo de fenómenos como resultado de la acción técnica intencionada y organizada del hombre -sujeto creador, sobre la materia, la energía y la información, que da lugar a una serie de artefactos y procesos que constituyen el entorno artificial.

Los procesos y los productos influyen notablemente sobre el hábitat, costumbres, nodos de trabajo y formas de vida de las personas. Detrás de cada producto hay un proceso y detrás de cada proceso un conjunto de conocimientos.

**Finalidad formativa de la unidad curricular**

* Comprendan la realidad socio-técnica, desde una mirada humanística y una actitud crítica, para poder intervenir en ella e interpelar las creaciones y acciones técnicas.
* Se preparen para dar respuestas a problemas de un futuro incierto, a través de estudiar “cómo el hombre hace cuando hace”, recuperando lo bueno de lo que se hizo y renovando las propuestas sin desconocer los tiempos que corren.
* Entiendan la realidad artificial, el camino histórico que le dio lugar, el conocimiento involucrado, el producto cultural que genera y la finalidad de los productos ya sea desde su diseño o del uso que se haga de él.
* Desarrollen capacidades para interpretar las relaciones o vínculos de las tecnologías con la cultura, la sociedad y la naturaleza.
* Comprendan que la dimensión cultural transmitida en sentido crítico gira en torno a conceptos, valores y procedimientos que caracterizan a esta sociedad tecnológica.
* Generen desde una visión amplia, reflexiva y crítica la necesidad de encontrar metodologías didácticas que den cuenta de los mecanismos subyacentes en el universo de “lo artificial” y hacer más comprensible y atractivo su abordaje.

**Criterios para la selección de contenidos**

Los saberes previos conforman el capital disponible para operar ante nuevas situaciones. Por lo tanto, no existe ninguna acumulación posible de habilidades que permita encontrar una solución específica a un problema. Los conceptos tecnológicos no están aislados, se configuran en verdaderas redes de conceptos vinculados entre sí, utilizan el enfoque sistémico como herramienta para facilitar los aprendizajes significativos, logrando formar parte de la librería de recursos necesarios para resolver nuevas situaciones mediante la aplicación, transferencias o adaptación de saberes.

La propuesta de contenidos que se presenta se organiza alrededor de *contenidos tecnológicos*para el Nivel Primario y tres *ejes de contenidos transversales*:

Un eje epistemológicoque considere el estudio del *conocimiento tecnológico* con una fuerte impronta en la práctica; la *interacción* con la ciencia; los *métodos* de la aplicabilidad y de la resolución de problemas.

Un eje didácticoformado por las metodologías propuestas para su enseñanza, que se enmarcan en la construcción del conocimiento tecnológico a través del proyecto Tecnológico, y en la deconstrucción utilizando al Análisis de Productos.

Un eje de las prácticasde los alumnos-futuros docentes: observación, registro y análisis de clases, diagnóstico de alumnos, análisis de bibliografía que desarrollen propuestas didácticas: cuadernos NAP, libros de textos; materiales curriculares provinciales, nacionales, etc., análisis y reflexión de la construcción del conocimiento tecnológico que van adquiriendo los futuros alumnos, modalidad de trabajo grupal o áulico, análisis de evaluaciones, las posibilidades de la atención a la diversidad etc.

**Ejes de contenidos**

Los contenidos que se proponen están relacionados con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del nivel y no implica una organización prescriptiva ni responden a criterios de secuenciación, sino que se presenta como una propuesta acerca de la cual deberán trabajar los institutos.

Procesos de producción e innovación tecnológica

* + La tecnología como productora de bienes y servicios.
  + Las ramas de la tecnología y su relación con el sistema productivo: producción, transporte y distribución de productos.
  + Los productos tecnológicos en el entorno inmediato del alumno/a, futuro docente
  + Tipos de materiales clasificados según sus características de utilización en las distintas ramas de la Tecnología.
  + Tipos de materiales de uso doméstico y sus propiedades, materiales de construcción en el aula (elementos modulados prefabricados).
  + Identificación y selección de los materiales como insumo para conseguir un producto.
  + Las herramientas y su vinculación con los procesos de fabricación de productos. Las herramientas y máquinas manuales de la casa y del taller de la escuela.
  + Herramientas especificas en algunas ramas de la tecnología (agropecuaria, carpintería, metalmecánica, textil, etc.).
  + Los instrumentos de medición de uso escolar y de algunas ramas de la tecnología (de precisión, para el dibujo, para la construcción, etc.).
  + Utilización de instrumentos en los procesos de fabricación de productos.

Entorno artificial y su impacto en la sociedad y el ambiente

* Concepciones de Tecnología, áreas de demanda. Tecnologías Duras y Blandas.
* Ciencia, Técnica y Tecnología
* Relación entre las áreas de demanda y respuestas de la tecnología con énfasis en las características regionales.
* La influencia del desarrollo tecnológico en la cultura tecnológica.
* La Tecnología en la historia.

Lenguaje tecnológico

* Definición de sistema. Conceptos de estructura y comportamiento de un sistema.
* Enfoque sistémico como herramienta para el análisis de artefactos y procesos.
* Formas de representación de las máquinas, los procesos, los servicios y sus comportamientos: diagramas de bloques, organigrama, etc.
* Aplicaciones del enfoque sistémico en otras áreas disciplinares.
* Representaciones (Dibujo, modelo físico, maquetas, modelo virtual/simuladores)

Métodos de la Tecnología

* Proyecto Tecnológico. Etapas de un proyecto tecnológico: identificación de oportunidades, diseño, organización y gestión, planificación y ejecución, evaluación y perfeccionamiento. Criterios de selección de proyectos para ser trabajados.
* Análisis de Producto: Lectura de objetos tecnológicos reales y particulares. Características de los productos que surgen a partir del análisis: morfológico, estructural, funcional, etc. Análisis de proceso de producción y análisis de servicios.

Medios técnicos

* Estructuras: estabilidad, resistencia y elementos estructurales.
* Mecanismos: transmisión y transformación de movimiento, elementos de máquina. Delegación de acciones humanas en la máquina. Instalación de dispositivos eléctricos y electrónicos.

*Fundamentos didácticos*

* Estrategias de recortes de la realidad para la práctica de la educación tecnológica. Métodos de enseñanza de tecnología. La interdisciplinariedad en la enseñanza de tecnología.
* Problematización del contenido: diseño de situaciones y formulación de consignas. El aula taller tecnológico. La evaluación de los aprendizajes en tecnología.

**Orientaciones para la enseñanza**

En la medida en que los estudiantes conozcan los contenidos de la tecnología tendrán la posibilidad de anticipar su transito docente en el aula. Esto implica un cambio conceptual significativo, a partir de experiencias de aprendizaje vinculadas con distintos procesos técnicos y el análisis de las tecnologías, para comprender y justificar el accionar tecnológico y las razones de los cambios técnicos. De este modo se espera alcanzar una visión superadora de los contenidos de la tecnología para desarrollar creativamente estrategias y recursos para el aula.

El enfoque sistémico como recurso didáctico permanente ayuda a los estudiantes a formarse una idea estructural o formal y más a fondo de las tecnologías que ven a su alrededor, sin detenerse en el detalle. Posibilita comprender conceptos, encontrar regularidades, cosas en común, extraer inferencias y así ampliar sus posibilidades de trazar analogías útiles entre un problema y otro.

En la planificación áulica será necesario organizar propuestas orientadas a integrar los contenidos para la significatividad de los aprendizajes:

- la *enseñanza basada en problemas,* herramienta importante para el planteo de situaciones que promueven la puesta en juego y reorganización de las ideas, vinculando capacidades de trabajo en grupo y pensamiento creativo;

- la *enseñanza basada en procesos técnicos,* posibilitando identificar acciones, procedimientos, herramientas, máquinas, conocimientos e información; reflexionando sobre los cambios técnicos implícitos.

**Bibliografía básica**

BARÓN, M. (2004), *Enseñar y aprender tecnología.* Novedades Educativas. Buenos Aires

BUCH, T. (1999), *Sistemas tecnológicos*. AIQUE. Buenos Aires.

------------- (1996) *El Tecnoscopio*. AIQUE. Buenos Aires.

BUNGE, M. (1985) *Epistemología.* Editorial Ariel. Barcelona

CWI, M.E. *La Educación Tecnológica: ¿Estudios técnicos o humanístico?*, en revista Nº 16 Nov 2005.Temas de Educación. En <http://www.grupodocente.com/>

DE ROSNAY, J. (1977) *El Macroscopio: Hacia una visión Global*. Editorial AC. Madrid. Digitalizado capítulo I en <http://www.alumnos.inf.utfsm.cl/~vpena/ramos/ili260/textos/macroscopio.pdf>

DE VRIES, M. (2001), *Desarrollando Educación Tecnológica en una perspectiva internacional: Integrando conceptos y procesos*”, en: MENA, F. (COMP.), Educación Tecnológica. LOM Ediciones. Santiago de Chile

FOUREZ, G. (1997) *Alfabetización Científica y Tecnológica*. Ediciones Colihue. Buenos Aires.

GENUSSO, G. (2000), *Educación Tecnológica. Situaciones problemáticas + aula taller*. Revista Novedades Educativas. Buenos Aires.

JACOMY, B. (1992) *Historia de las Técnicas*. Editorial Losada. Buenos Aires.

KRICK, E. V. (2000) *Ingeniería de Métodos*. LIMUSA/ Noriega Editores. México

MC CORMICK, R. (1999), “*La alfabetización tecnológica es importante*”, en: Technological Literacy Count (TLC) Workshop Proceeding. <http://www.tecnologia.mendoza.edu.ar/teoria_download_pdf/AlfabetizacionTecnologica.pdf>

MUMFORD, L. (2000)*Técnica y Civilización*. Alianza Editorial. Madrid España.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. *Educación Tecnológica*. Resolución de CFE 37/07. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires - Argentina.

PÉREZ, L. (1998), *Tecnología y Educación Tecnológica*, Kapelusz. Buenos Aires.

PETROSINO, J. (1999), “*Reflexiones sobre educación, tecnología y aprendizaje*”, en: revista Novedades Educativas, Nº 102, página 63.

QUINTANILLA, M. A. (1991), *Tecnología: un enfoque filosófico*. EUDEBA. Buenos Aires,

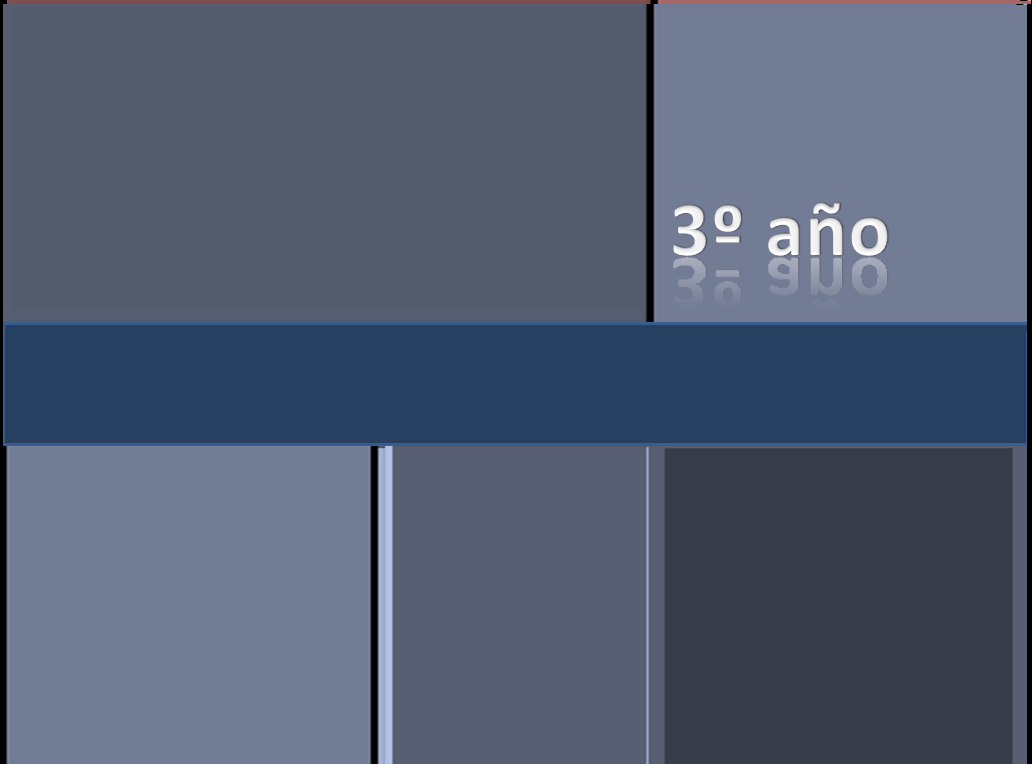
Revista Nº 15 - (Dic. 1996) *Propuesta Educativa: Educación Tecnológica*. FLACSO – Ediciones Novedades Educativas. Buenos aires

RODRÍGUEZ DE FRAGA, A. (1993), *Diario* *para chicos curiosos: Las tecnologías y la gente*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

MARPEGÁN, C. y MANDÓN, M. *La evaluación de los aprendizajes en tecnología*. Revista Nº 121 – pag. 12/13 Novedades Educativa. Buenos Aires.

RODRÍGUEZ DE FRAGA, A. (1994) *Educación Tecnológica se ofrece. Espacio en el Aula se busca* Editorial. AIQUE

Serie. Cuadernos para el Aula. (2007) NAP Tecnología Primer y Segundo Ciclo EGB / Nivel Primario. CFE Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires - Argentina.



**Ubicación en el plan de estudios: 3° Año**

**Unidad Curricular:**

**FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA**

**- Materia -**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj**

**Asignación horaria total: 64 horas cátedra - 42 horas 40 minutos reloj**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral – 1° cuatrimestre -**

**Marco general**

La formación del ciudadano afronta en este siglo XXI grandes desafíos, por un lado, la preparación de sujetos involucrados en la construcción colectiva de una ciudadanía democrática y participativa; y por otro, la idea de generar un proyecto pedagógico, que se enfoque en consonancia con el sistema democrático.

Para ello, es necesaria una posición crítica frente a la dinámica del presente, como ciudadanos comprometidos con la nación y los derechos universalmente válidos.

La educación de los ciudadanos en y para una sociedad democrática y pluralista, requiere de un marco institucional en las que sus estructuras democráticas permitan la planificación y desarrollo de experiencias de enseñanzas y aprendizajes, dirigidas a promover y a ejercitar la capacidad de tomar decisiones de modo reflexivo, dentro de un marco de reconocimiento de los valores principios y procesos democráticos.

Las recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares del INFOD plantean que “…el reconocimiento de los derechos y deberes que adquieren los docentes como profesionales y trabajadores, como miembros de una organización así como la comprensión de los niños y jóvenes como sujetos de derechos, resultan pilares de la formación general para que puedan por un lado, asumir su rol social en este proceso, y por otro, enseñar a niños y jóvenes en esta área del currículo tal como se reconocen en los diseños de los diferentes niveles…”

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

-Proponer una lectura crítica de las prácticas de construcción de ciudadanía en el orden escolar.

- Promover el conocimiento de los derechos individuales y sociales.

- Lograr el desarrollo de competencias básicas y de aprendizajes relevantes con el propósito de ponerlos en práctica dentro de la cotidianeidad y del entorno educativo.

- Elaborar conocimientos, habilidades, actitudes y valores que contribuirán al desempeño profesional y ciudadano, de tal manera que permitirán interactuar armónicamente dentro de la sociedad multicultural.

- Fomentar un sistema de valores que les permita insertarse en la sociedad con seguridad, a partir del reconocimiento y puesta en marcha de todas sus potencialidades, generando acciones tendientes a construir una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

### Criterios para la selección de contenidos

Desde las Ciencias Sociales se jerarquizan estos contenidos propuestos a la vez que permiten tener una visión interdisciplinaria. Particularmente, la Sociología, la Ética, y el

Se asume la tarea de establecer las articulaciones entre los distintos espacios, contribuyendo a la formación integral de los futuros docentes. Es decir, desarrollar un saber hacer práctico que incluya acciones de intervención didáctica innovadoras basadas en la reflexión permanente acerca de los saberes disciplinares y su abordaje

La selección de contenidos tiende a relacionar la realidad social, política y económica en una visión integradora, que vincule las dimensiones estructurales con el desenvolvimiento de los actores sociales histórico-concretos.

**Ejes de contenidos**

*La reflexión ética.*

Conceptualización: ética, moral y moralidad. La praxis ética en la vida cotidiana. Desarrollo moral: de la heteronomía a la autonomía moral. Perspectiva ética de la responsabilidad. Los valores. Relativismo y universalismo valorativo. Mínimos éticos universales: libertad, justicia y solidaridad. La ética dialógica. Diálogo y racionalidad argumentativa.

*La construcción de una ciudadanía responsable y participativa.*

Conceptualización y análisis: Nación, Estado y Gobierno. El papel del estado .La participación ciudadana: niveles de participación, el derecho al voto. Los partidos políticos. Los sindicatos, Las organizaciones no Gubernamentales. El sistema democrático en Argentina. La construcción jurídica de la ciudadanía: La Constitución Nacional y Provincial: antecedentes históricos, estructuras, reformas. El Derecho: sus orígenes históricos. Los pueblos indígenas y su reconocimiento en el derecho internacional y en la constitución. El reconociendo del territorio en las comunidades indígenas. El derecho consuetudinario. El derecho a la Educación. El derecho de los niños. Los Derechos Humanos. Organizaciones de derechos humanos en Argentina

*El cómo enseñar ética y ciudadanía:*

Posicionamientos en torno a los contenidos de Formación Ética y Ciudadana. Neutralidad beligerante. El lugar del docente: clima escolar democrático, normas de convivencia y negociaciones pragmáticas. Propuestas metodológicas: estudio de casos, desempeño de roles, discusión de dilemas morales, simulación de experiencias de participación, habilidades comunicativas y resolución de conflictos, pro-socialidad. El papel del diálogo. El diálogo como herramienta en la resolución de conflicto. El diálogo como procedimiento para la educación en valores.

**Orientaciones para la enseñanza**

Se plantea la necesidad de realizar un abordaje dinámico, problematizador y creativo de este espacio, seleccionando temáticas y estrategias de abordaje que sean suficientemente potentes para posibilitar una verdadera participación democrática tales como: observación, cuestionarios y entrevistas que releven la dinámica social frente a problemas que derivan de la vida política en diversas instituciones (escuelas, partidos políticos, sindicatos, ONG, entre otras)

Proponer instancias de participación estudiantil en situaciones institucionales que promuevan el desarrollo de acciones democráticas.

El logro de aprendizajes relevantes se traduce en ofrecer al alumno conocimientos, habilidades, actitudes y valores que, como profesional y como ciudadano, le permitirán interactuar armónicamente dentro de la sociedad que integra.

**Bibliografía básica**

APPEL, K. (2007) *La globalización y una ética de la responsabilidad*. Prometeo Bs. As.

*Convención Americana sobre Derechos Humanos.* Pacto de San José de Costa Rica. (1969)

*Convención sobre los Derechos del Niño.* Artículo 75 de la Constitución de la Nación Argentina. Ley 23.849. (1994) UNICEF, Argentina.

CORTINA, A. (1998) *Ética pública y sociedad*- Editorial Taurus, Madrid.

-------------------(1993)*Ética aplicada y Democracia radical*. Tecnos, Madrid.

CULLEN CARLOS (1999) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*- Ediciones Noveduc

DALLERA F et .al. (1997) La Formación Ética y Ciudadana. Ediciones Noveduc.

FALETTO, E, y KIRWOOD, J, (1986) *Política y comportamientos sociales en América Latina*, Revista Paraguaya de Sociología, Asunción.

----------------- (1989) *La especificidad del Estado latinoamericano*, Revista de la Cepal, No.38, Santiago.

GUARIGLIA, O. (2001) *Una ética para el Siglo XXI. Ética y Derechos Humanos.* FCE Bs. As

HABBERMAS, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Paidos. Barcelona

MALIANDI, R. (2006) *Dilemas y convergencias. Cuestiones éticas de la identidad la globalización y la tecnología* Biblos, UNLa

**Ubicación en el plan de estudios: 3° Año**

**Unidad Curricular:**

**TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

**- Materia -**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj**

**Asignación horaria total: 64 horas cátedra - 42 horas 40 minutos reloj**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral – 2° cuatrimestre -**

**Marco general**

Es sabido que la sociedad ha pasado por diferentes estadios de evolución: agrícola, industrial, postindustrial y de la información. Esta última muestra un modelo social notablemente diferente al existente a finales del siglo XX. El nuevo contexto de la sociedad viene matizado por una serie de características distintivas, entre las que se destaca el hecho de que la vida social gira en torno a los medios de comunicación y, más concretamente, alrededor de las Tecnologías de la Información y Comunicación, por lo que se la conoce como *sociedad del conocimiento* o *sociedad de la información.*

El significado de las tecnologías es tan grande que trae como consecuencia la brecha digital, es decir, diferencias entre personas, grupos y áreas geográficas según su oportunidad de acceder a las TIC, usarlas y aprovecharlas de manera inteligente. Esta diferenciación puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Es necesario ser conscientes de que la brecha es también generacional, idiomática, de género y también entre la cultura del docente y del alumno.

El ingreso de las TIC a la escuela se vincula con la alfabetización en los nuevos lenguajes, el contacto con nuevos saberes y la respuesta a ciertas demandas del mundo actual. Su inclusión en los contextos educativos es beneficiosa para el sistema, e involucra a sus actores principales, alumnos y docentes, como a la comunidad educativa en general.

La integración pedagógica de las TIC también exige formar capacidades para la comprensión y participación en esta realidad mediatizada. En este sentido, la formación sistemática resulta una oportunidad para convertirse tanto en consumidores reflexivos como productores culturales creativos. Es, además, una oportunidad para desarrollar saberes y habilidades que el mero contacto con las tecnologías y sus productos no necesariamente genera. El ámbito escolar es el espacio privilegiado para el conocimiento y, a su vez, permite la intervención sobre los fenómenos complejos necesarios para la convivencia y el cambio social.

**Finalidades formativas de la unidad curricular:**

- propiciar un *entorno* de comunicación lo más rico y variado posible, incorporar las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica más usuales de las TIC, como así también apoyarse en principios fáciles de interpretar para el seguimiento e identificación de dicho entorno;

- asumir una perspectiva procesual de la enseñanza por encima de una perspectiva centrada en los productos, utilizando guías visuales que faciliten al alumno la percepción del recorrido seguido en el proceso de formación, e incorporar zonas para el debate, la discusión y la complementación;

- incorporar zonas para la comunicación verbal, auditiva o audiovisual con el docente, de manera que se permita gestionar los principios de participación y responsabilidad directa del alumno en su propio proceso formativo;

- contar con instrumentos que faciliten el seguimiento de procesos para dotar a los profesores de nivel superior de información sustantiva que permita ir reorientando la formación hacia los aspectos que resulte prioritario atender

Los futuros docentes tienen el reto de utilizar y manejar las TIC para un adecuado y eficaz proceso de enseñanza aprendizaje, convirtiendo los Institutos de Formación Docente en agentes culturales activos y transformadores.

**Criterios para la selección de contenidos**

La unidad curricular Tecnología de la Información y Comunicación plantea integrar aspectos propiamente tecnológicos con aquellos que se relacionan con la creación y el desarrollo de entornos de aprendizaje. Es decir, se vuelven efectivas cuando son capaces de constituirse en un soporte transversal y constituyente del currículo escolar para dejar de ser una mera exterioridad técnica. La selección de contenidos tiende a promover y consolidar las etapas de vinculación con las TIC: de aproximación -aprender sobre las TIC, de apropiación -aprender de las TIC y de creación -aprender sobre las TIC, potenciando su incorporación al trabajo áulico.

**Ejes de contenidos**

*La alfabetización digital*

La alfabetización digital: debates conceptuales actuales. La escuela frente al desafío de la alfabetización digital con sentido de inclusión social. Políticas de alfabetización digital e integración de TIC en el Sistema Educativo. Relación entre TIC y socialización. Nuevas con iguraciones conceptuales sobre el espacio y el tiempo. Enfoques y tendencias sobre las TIC y su integración en la Escuela. Estrategias para la alfabetización digital en el nivel. El rol del docente y el desafío escolar de la alfabetización digital.

*Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje*

La incidencia de las TIC sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Modelos didácticos y TIC. Las TIC y las posibilidades de los recursos multimediales en la enseñanza. Modelos de aprendizaje y enseñanza basados en lo icónico y lo visual.

Desarrollos organizacionales y dinámicas de trabajo con TIC. Análisis y evaluación del uso de las TIC, recuperando aportes de las didácticas específicas. Diseño, desarrollo y evaluación de propuestas de enseñanza que integren TIC. Presencialidad y virtualidad.

*TIC: estrategias y recursos didácticos*

Estrategias didácticas y TIC. Análisis del uso didáctico de: Webquest, Wikis, Weblogs, círculos de aprendizaje, portfolios electrónicos, páginas web. El software educativo: fundamentos, criterios y herramientas para su evaluación desde los modelos didácticos. Introducción a las estructuras lógicas y habilidades comunes a diversos programas utilitarios. Juego y TIC: su aporte a la enseñanza, posibilidades y limitaciones. Juegos de roles; simulación; videojuegos temáticos.

**Orientaciones para la enseñanza**

El abordaje de los diferentes contenidos propuestos se asienten sobre las opciones que brindan las TIC para el desarrollo de una comunicación y sincronía con quienes están en otros contextos, la enseñanza a través de los códigos de comunicación audiovisual propio de los niños y jóvenes, la organización de tiempos y ritmos individuales de trabajo dentro y fuera de las instituciones educativas y el acceso a innumerables recursos e información disponibles.

Se sugieren las siguientes estrategias de trabajo:

* Debates y foros de discusión que analicen y reflexionen la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en el escenario actual de las acciones pedagógicas, discriminando cómo y cuándo incorporar el uso de TIC en la práctica pedagógica, a través de investigaciones actualizadas sobre educación y uso de tecnología como marco referencial.
* Desarrollo de trabajo colaborativo entre pares y con docentes como: la creación de redes comunicacionales asistidas por las TIC, atendiendo a las distintas necesidades institucionales. Como así también la participación de los futuros docentes en comunidades de aprendizaje remotas, para acceder a experiencias, información e intercambio de conocimiento.
* Desarrollo de trabajos de los alumnos del instituto, incluyendo la preparación de materiales, a través del uso instrumental de las TIC, acompañando, enriqueciendo y potenciando las acciones formativas.
* Incorporar a la práctica cotidiana el e-portfolio como un instrumento de carácter integrador que permite sistematizar procesos y resultados. Resultando a la vez una instancia formativa en cuanto al uso de herramientas sustentadas en las TIC.

**Bibliografía básica**

AZINIAN, H. y otras. (1995).*Tecnología Informática en la escuela*. AZ Editora. Cuaderno Nº 5. Buenos Aires.

AREA MOREIRA, M. (2002) *Educación y medios de comunicación*, web docente de Tecnología educativa, Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/12.htm>

------------------------------------- *Los medios y el currículum escolar*”, web docente de Tecnología Educativa, Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/12.htm>

BAJARLÍA,F. y SPIEGEL, G A (1997). *Docentes usando internet*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

ERNÁNDEZ GONZÁLEZ, A. M. (2000) *Retos y perspectivas de la comunicación educativa en la era de la tecnología de la información y las comunicaciones*. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías.

KAUFMAN, R. (1991) *Didáctica del aprendizaje con computadoras*. Editorial Marymar. Buenos Aires.

MAIZTEGUI, A. y otros. (2002) *Papel de la tecnología en la educación científica: una dimensión olvidada*. Revista Iberoamericana de Educación.

REYES, M. E. *Los ordenadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Fundamentos para su utilización*. Instituto Pre-Vocacional de Ciencias Pedagógicas. Cuba. Revista digital de la OIE

TEDESCO, J.C. (2000) *La educación y las nuevas tecnologías de la información.* IV Jornadas de Educación a distancia MERCOSUR/Sul IIPE. Buenos Aires.

VALDÉS, M. N. (2000). *Un contexto educativo renovador como cauce potencial del uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.* Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Año 3 Nº 20 Disponible en http://contexto-educativo.com.ar

**Ubicación en el plan de estudios: 3º Año**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj**

**Unidad Curricular:**

**EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL**

**- Seminario-taller -**

**Asignación horaria total: 64 horas cátedra - 42 horas 40 minutos reloj**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral – 2° cuatrimestre -**

**Marco general**

La Educación Sexual Integral es un área de enseñanza que debe incorporarse sistemática y gradualmente como responsabilidad de los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacionales, provinciales, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Municipales. Con la sanción de la Ley Nº 26.150 del año 2006, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI), cuyas acciones están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Con fecha 29 de mayo de 2008, mediante Resolución CFE Nº 45/08, se aprobaron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral-Programa de Educación Sexual Integral- Ley nacional Nº 26.150, que acuerdan un piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país.

Las instituciones educativas, en su función formativa ofrecen conocimientos científicos actualizados, herramientas y experiencias que permitan la construcción de una sexualidad integral, responsable de la promoción de la salud, de equidad e igualdad.

Dada la complejidad inherente a la definición y tratamiento de una Educación Sexual Integral, este Seminario-Taller propone un abordaje multidisciplinar y pluriperspectivo, reconociendo a la sexualidad como constitutiva de la condición humana y producto de un entramado complejo de aspectos biológicos, sociales, históricos, culturales, éticos y subjetivos.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

* Posibilitar a los futuros docentes la comprensión del concepto de Educación Sexual Integral, del rol de la escuela y de ellos mismos en la temática.
* Comprender la complejidad de los procesos de construcción de la sexualidad y sus expresiones a lo largo de cada período madurativo.
* Formar un docente que promueva la prevención de los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva, en particular.
* Adquirir conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la educación sexual integral, así como las habilidades básicas requeridas para su transmisión a niños y adolescentes.
* Preparar a los futuros docentes en el manejo crítico de mensajes e información relativos a la ESI a partir de una formación pluridisciplinaria que favorezca las capacidades relativas al cuidado y promoción de la salud, el cuidado, disfrute y respeto del cuerpo propio y ajeno, y el conocimiento y respeto de los propios derechos y lo derechos de los/as otros/as.

**Criterios para la selección de contenidos**

En el contexto de estos lineamientos curriculares se entiende por educación sexual al conjunto de acciones pedagógicas tendientes a brindar información y conocimientos sobre aspectos de la sexualidad (biológica, cultural y normativa), según las características de las distintas etapas con el propósito de generar actitudes positivas frente a la misma.

La educación sexual no puede definirse de una forma unívoca. Por el contrario, ha asumido múltiples significados construidos en el marco de disputas y debates que se fueron librando, en particular, a lo largo del siglo XX. Es una cuestión que involucra no sólo políticas educativas sino también de salud y sociales en general, constituyendo un campo de controversias en el que se articulan y enfrentan diversos discursos sociales como el discurso médico, religioso, jurídico, educativo. En este sentido, es una problemática que se resiste a ser abordada desde un único campo disciplinar, así como también a ser una cuestión que sólo corresponde a determinados ámbitos como la sexología o el saber médico.

En esta propuesta, los contenidos se han seleccionado a partir de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral aprobados por Resolución CFE Nº 45/08. Cabe señalar que los mismos se enmarcan en una perspectiva que atenderá a la promoción de la salud, el enfoque integral de la educación sexual, la consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho y la especial atención a la complejidad del hecho educativo.

De acuerdo con la normativa mencionada, si la escuela representa el escenario institucional previsto por el Estado para garantizar dicha educación, tanto los docentes como los equipos de gestión pasan a ocupar un rol protagónico porque son los encargados de ofrecer a los alumnos y alumnas las oportunidades formativas integrales en la temática. En este sentido, se parte del supuesto de que si bien los docentes no serán expertos que posean las respuestas a todos los temas vinculados a la ESI, existen contenidos consensuados que éstos deberán estar en condiciones de enseñar, en variadas situaciones y mediante estrategias didácticas pertinentes a cada una. En tal sentido, los futuros docentes deberán comprender que la Educación Sexual no es sinónimo de información biológica y fisiológica, sino que debe integrar, de modo transversal, los aspectos y dimensiones diferenciales que la constituyen; desde el aporte de las diferentes disciplinas que conforman el currículo escolar del nivel, considerando los niveles de complejidad propios, según edades, saberes, intereses e inquietudes de los estudiantes.

**Ejes de contenidos**

*Sexualidad Integral*

Conceptos y concepciones de la Educación Sexual. Saberes que se reconocen como parte de este campo. Destinatarios de la Educación Sexual y actores sociales legitimados para enseñarla. Rol de la familia, el Estado y otras instituciones.

*Educación Sexual Integral desde el cuidado de la salud*

Introducción a la sexualidad y sus vínculos con la salud. Concepto de salud como proceso social complejo, derecho de todos y construcción subjetiva. Salud y calidad de vida. El conocimiento de diversos aspectos de la atención de la salud sexual y reproductiva. La procreación: reproducción humana, embarazo, parto, puerperio, maternidad y paternidad, integrando las dimensiones que la constituyen. Los métodos anticonceptivos y la regulación de la fecundidad. Prevención del embarazo precoz. Promoción de la salud sexual y prevención de las enfermedades de transmisión sexual.

*La Educación Sexual Integral en el Nivel Primario*

Análisis de la Ley Nº 26.150 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI). Ley Nº 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable: responsabilidad del estado de garantizar a la población el acceso a la información y a la formación en conocimientos básicos vinculados a dichos temas-Ley Nº 26.206 de Educación Nacional: responsabilidad de estado, a través del Ministerio de Educación de la Nación del desarrollo de políticas que brinden conocimientos y promuevan valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.

Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Resolución CFE Nº 45/08. Responsabilidades, alcances y límites que competen a la escuela. Lugar de la Educación Sexual Integral en el currículo, desde el nivel inicial hasta el nivel superior.

La enseñanza de la sexualidad en el Nivel Primario. Estrategias para conocer el propio cuerpo y sus características. La identificación de situaciones que requieren e la ayuda de un adulto.

Los derechos humanos. La valoración y el respeto por el pudor y la intimidad propia y la de los otros. La problemática de género y sexualidad en el nivel. Estereotipos y prejuicios en relación al comportamiento de varones y mujeres.

La sexualidad como eje transversal en el Nivel Primario. El lugar de los proyectos integrados en la enseñanza de la sexualidad.

*Los medios de comunicación y sus mensajes con respecto a la sexualidad*

Los mensajes y la discriminación en los medios de comunicación, videojuegos, publicidades, dibujos animados. Análisis crítico orientado a fortalecer la autonomía de los alumnos.

*Alcances de una formación integral de la sexualidad*

Importancia de la información, los sentimientos, las actitudes, valores y habilidades necesarias para el ejercicio responsable de la sexualidad. Relaciones y vínculos con los otros. Enriquecimiento de distintas formas de comunicación. Los sentimientos y su expresión. La tolerancia. El fortalecimiento de la autoestima y la autovaloración.

**Orientaciones para la enseñanza**

Se deberá atender, como criterios generales, a la promoción de la salud, a un enfoque integral de la educación sexual, a la consideración de la dignidad de las personas como sujetos de derecho y a la atención a la complejidad del hecho educativo.

La complejidad e integralidad del aprendizaje social de la sexualidad, tal como se plantea, requiere de la escuela y sus docentes la formulación de preguntas, interrogantes, análisis críticos acerca de las concepciones, ideas previas, mitos, prejuicios y mensajes que como adultos/as se comunican, se transmiten. En ese sentido, hay palabras, manuales y libros, gestos, uso del espacio, órdenes y silencios que indican, que dicen y transmiten concepciones sobre la sexualidad que van “formando”, entre otros agentes socializadores, a niños/as y adolescentes.

Así, resulta conveniente que la escuela reconozca la existencia y presencia de otros agentes socializadores que participan y acompañan de diversas maneras el proceso de construcción de la sexualidad. Agentes socializadores directos como familias, grupos de pares, adultos/as significativos, instituciones y organizaciones socio comunitarias, y agentes socializadores indirectos como medios audiovisuales, TV, radios, Internet, medios gráficos, etc. En este sentido, será pertinente la elaboración y diseño de estrategias y acciones, destinadas a analizar críticamente y reflexionar sobre la información brindada por estos últimos.

Por lo tanto, se sugiere:

- El análisis de situaciones donde aparezca la interrelación entre los aspectos sociales, biológicos, psicológicos, afectivos y éticos de la sexualidad humana.

- La creación de un clima propicio para el establecimiento de relaciones afectivas en el aula, generando situaciones que permitan problematizar las propias perspectivas, evitando juicios de valor, en actitud respetuosa hacia los distintos posicionamientos respecto al tema.

- El diseño de estrategias que permitan generar situaciones grupales para comprender y explicar los sentimientos personales e interpersonales y la participación en diálogos y reflexiones sobre situaciones cotidianas en el aula donde se ponen de manifiesto prejuicios y actitudes discriminatorias.

- El análisis crítico del tratamiento que realizan los medios de comunicación acerca de las problemáticas vinculadas a la sexualidad en general, y a su relación con la escuela, en particular.

- Análisis reflexivo de bibliografía, documentos curriculares y textos que aborden la temática.

- Requerir el aporte de diferentes áreas o disciplinas, con la participación de especialistas pertenecientes a las mismas, especialistas médicos, miembros de instituciones públicas o privadas vinculadas a la temática.

**Bibliografía básica**

Ley 26.150 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Resolución del CFE Nº 45/08.

BALAGUÉ, E. (1994) *Orientaciones y aportes para la educación sexual.* Fundación Nuevamérica, Bs. As.

BARRAGÁN MEDERO, F.; BREDY DOMÍNGUEZ, C. (1996) *Niñas, niños, maestros, maestras: una propuesta de educación sexual.* Díada, Sevilla.

CANCIANO, E. (2007) Indagaciones en torno a la problemática de a sexualidad en el terreno de la educación. Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación.

DONINI, A. et. al. (2005) *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI.* Novedades Educativas, Bs. As.

EPSTEIN, J. (2000) *Sexualidades e institución escolar,* Morata, Madrid.

FERNANDEZ, A. (1999) *La sexualidad atrapada de la señorita maestra.* Nueva Visión, Bs. As.

FIGUEROA PEREA, J.; RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Y. (2000) *Programas de salud y educación para poblaciones adolescentes: una perspectiva ética*. FLACSO/Gedisa, España.

GENTILI, P. (Coord.) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana, Bs. As.

GIBERTI, E. (2005) *La familia, a pesar de todo.* Novedades Educativas, Bs. As.

MORGADE, G. (2001) *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón.* Novedades Educativas, Bs. As.

MORGADE, G., ALONSO, G. (comp.) (2008) *Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Paidos, Bs. As.

**Unidad Curricular: PRÁCTICA III**

**PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA Y GESTIÓN DE MICRO-EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA**

**-Taller de acción reflexión-**

**Ubicación en el plan de estudios: 3° Año**

**Asignación horaria semanal: 6 horas cátedra – 4 horas reloj**

**Asignación horaria total: 192 horas cátedra - 128 horas reloj**

**Régimen de cursada: Anual**

**Marco general**

Esta propuesta curricular plantea recuperar la enseñanza como actividad intencional, en tanto pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar y en las aulas de nivel primario.

Asimismo, como práctica intersubjetiva, social, histórica y situada orientada hacia valores y finalidades sociales, es necesario tener en cuenta que la intervención docente está “impregnada” de la propia experiencia, de supuestos teóricos y prácticos, de concepciones a las que se adhiere, de los trayectos formativos previos realizados, de las presiones y condicionamientos del contexto educativo, institucional y social.

Así, la enseñanza toma forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento y cómo se comparte y se construye en el aula. En tal sentido, es fundamental reconocer el valor de una construcción en términos didácticos como propuesta de intervención que implica básicamente poner en juego la relación contenido-método. Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente; deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto creador, sujeto que imagina y produce diseños alternativos que posibiliten, al sujeto que aprende, la reconstrucción del objeto de enseñanza.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

* Comprender y analizar críticamente la clase considerando la edad y características del pensamiento de los alumnos y los múltiples factores sociales y culturales que condicionan la tarea docente.
* Diseñar, desarrollar y evaluar micro-experiencias de enseñanza en contextos específicos.
* Comprender, desde su propia práctica, los alcances del rol docente y las condiciones reales de trabajo en el aula-salón de clases.
* Afianzar habilidades para tomar decisiones relativas a la organización y gestión de la clase desde criterios fundamentados.
* Desarrollar las estrategias comunicativas y de coordinación de grupos de aprendizaje.
* Asumir la participación y construcción colaborativa de reflexiones sobre la práctica y la elaboración compartida de diseños didácticos alternativos.
* Tomar conciencia de las características del pensamiento práctico que va construyendo y de los modelos pedagógico-didácticos en que se sustenta, desde una perspectiva de reflexión-acción.

**Ejes de contenidos**

Recuperación de los siguientes contenidos:

Componentes y procesos propios del diseño de la enseñanza: Objetivos y sentidos de la enseñanza. Criterios para definir objetivos orientados tanto hacia el manejo de contenidos como de estrategias, para aprenderlos y utilizarlos de manera comprensiva.

Contenidos curriculares: criterios lógicos, psicológicos y axiológicos para realizar recortes, seleccionar contenidos y organizarlos de manera significativa.

Metodología didáctica: principios de procedimiento para una mediación pedagógica de corte constructivista. Selección/re-creación de técnicas de enseñanza. Diseño de estrategias didácticas con sus consignas de trabajo. Selección, producción y análisis de: materiales curriculares e instrumentos de evaluación en función de criterios dados.

Elaboración de proyectos de aula en el marco de micro-experiencias de enseñanza, según especificidades disciplinares, niveles y contextos específicos.

El pensamiento práctico del profesor como mediador entre teorías y prácticas, planificación y acción. Procesos de reflexión antes, durante y después de la acción.

**Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular Práctica III**

La Práctica III estará a cargo del Profesor de práctica, como coordinador, y de los profesores de la Formación Específica. Se desarrollará en las escuelas asociadas, con instancias de trabajo en el instituto formador.

Es pertinente pensar el planteo de situaciones de enseñanza y de aprendizaje sólidas, variadas y contextualizadas, superando prácticas de enseñanza alejadas de la cotidianeidad y de las experiencias reales y complejas que se viven en las escuelas. Podrá organizarse en torno a actividades como las siguientes:

* Realización de observaciones no participantes y registros en las escuelas asociadas a fin de tomar contacto con los docentes orientadores, elaborar diagnósticos de la institución y de las dinámicas de aulas y grupos determinados (desempeños de los alumnos en un área específica del currículo o en determinados momentos de la jornada de trabajo, identificación de modelos de enseñanza y aprendizaje, análisis de carpeta de trabajos de los alumnos, planificaciones de los docentes, organización del tiempo y el espacio en el aula-salón de clases, etc.)
* Recuperación de la información para reflexionar, contrastar con sus propios conocimientos didácticos y disciplinares, con sus representaciones acerca del rol docente, de los alumnos, de la escuela.
* A partir de los diagnósticos, elaboración grupal de diseños y consignas de trabajo orientadas hacia un área determinada del curriculum del nivel. Esto supone la recuperación y re-significación de marcos conceptuales aprendidos durante la formación.
* Socialización de los diseños con el fin de intercambiar ideas que retro-alimenten los procesos de elaboración y re-elaboración.
* Desarrollo grupal de propuestas de micro- experiencias que posibiliten a cada grupo de alumnos realizar prácticas, de modo rotativo, en todas las áreas del currículo, en aquellas escuelas asociadas que trabajen por área, o la posibilidad de trabajar en diferentes momentos de la jornada (período de iniciación, juego, trabajo, momento musical, narración, momento de juego al aire libre , juego dirigido, juego en el aula, despedida)
* Elaboración de materiales de enseñanza que incluyan la utilización de TIC disponibles en las micro-experiencias de enseñanza.
* Organización de instancias de trabajo que permitan poner en común las experiencias de los alumnos, con sus dificultades y logros, como también proponer estrategias para abordar problemáticas pedagógicas y sociales detectadas.

**Evaluación y Promoción**

La unidad curricular Práctica III comprenderá el desarrollo del Taller de acción-reflexión a cumplirse con la carga horaria preestablecida: el 30% de la carga horaria total de la unidad corresponde al desarrollo de clases en el Instituto Formador y el 70 % restante se destinará a la realización de micro-experiencias (en sus tres etapas) en instituciones educativas de nivel inicial y de diversos contextos.

En las tareas de campo se realizarán micro-experiencias de enseñanza que contemplen tres momentos (actividades previas, realización efectiva y actividades de análisis de la experiencia) teniendo en cuenta esquemas orientativos brindados por el equipo de la Práctica Profesional. Para ello se considerará la Programación didáctica y gestión de micro-experiencias de enseñanza como una construcción metodológica para abordar la práctica.

En las tareas de campo, los/las alumnos/as serán distribuidos en grupos pequeños de hasta 5 (cinco) miembros. El número de alumnos que ingresará a las instituciones para llevar a cabo el trabajo de campo, estará sujeto al previo acuerdo entre el instituto formador y las escuelas asociadas. Posteriormente cada grupo de alumnos/as deberá efectuar, junto con el profesor, un trabajo de análisis crítico de lo realizado.

Las actividades para el campo de la práctica, pautadas en el DCJ y los trabajos prácticos serán evaluadas en forma conceptual y formarán parte del portfolio o de las alternativas que se seleccionen para el coloquio final, el cual será grupal con la presencia del profesor de la Unidad.

La unidad curricular Practica III se promocionará en forma directa, si cumplen con los siguientes requisitos:

1. El cumplimiento del 100% de asistencia en cada una de las diferentes etapas.
2. El cumplimiento del 100 % de los objetivos propuestos en las diferentes etapas del desarrollo de las unidades curriculares.
3. Coloquio final grupal con tribunal examinador presidido por el profesor de la Unidad Curricular. La calificación final de aprobación será numérica, no inferior a 6 puntos en una escala del 1 al 10. El coloquio tendrá la forma de una actividad de cierre, cuya finalidad será la integración de los aprendizajes en el instituto y la escuela asociada, pudiendo adoptar la modalidad de Portfolio (carpeta de aprendizajes) u otras.

En caso de no completar la asistencia requerida en alguna de las etapas previstas, (y previa justificación según la normativa vigente al efecto), los/as alumnos/as podrán realizar las actividades correspondientes mediante un nuevo cronograma, respetando siempre la progresividad de las etapas. Esto se cumplirá siempre y cuando las condiciones institucionales de tiempo y espacio lo permitan; de no ser así dichas actividades podrán realizarse en el siguiente ciclo lectivo.

Los/as alumnos/as que no cumplimentaren con el porcentaje mínimo de los objetivos, tendrán derecho a completar el proceso en el ciclo lectivo siguiente, respetando siempre la progresividad de las etapas

**Ubicación en el plan de estudios: 3º Año**

**Unidad Curricular:**

**DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES**

**- Materia -**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj**

**Asignación horaria total: 128 horas cátedra - 85 horas 20 minutos reloj**

**Régimen de cursada: Anual**

**Marco general**

La formación de docentes implica, entre otras cosas, preparar para “saber enseñar” y en este caso se trata de preparar a los futuros docentes para que sepan enseñar Ciencias Naturales en la escuela primaria.

Partiendo de esta idea, la didáctica se ubica como un espacio de construcción de saberes específicos y de reflexión que permite generar criterios de análisis y de toma de decisiones hacia las prácticas.

Formar docentes críticos y reflexivos, requiere una visión de didáctica centrada en la reflexión, el análisis y la investigación de la multidimensionalidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, más que en una disciplina instrumental y prescriptiva

**Finalidades formativas de la unidad curricular**:

* Conocer los modelos didácticos y las propuestas de enseñanza de las Ciencias Naturales, identificando las concepciones sobre la ciencia, aprendizaje y enseñanza que subyacen en los mismos
* Conocer las ideas que los niños del nivel primario tienen respecto de algunos fenómenos de la naturaleza y tenerlas en cuenta en el momento de diseñar propuestas.
* Seleccionar y organizar contenidos de enseñanza de manera tal de respetar tanto su significatividad lógica (desde lo disciplinar) como psicológica (desde las posibilidades de los niños).
* Plantearse la enseñanza a través de la problematización de los contenidos de Ciencias Naturales en el marco de propuestas globalizadoras y de una adecuada selección de materiales, tiempos y espacios.
* Estimular la motivación por temáticas de las Ciencias Naturales a través de metodologías de enseñanza adecuadas, promoviendo en clase la expresión de ideas, el cuestionamiento de estas, el debate, etc.
* Disponer de criterios para utilizar diversos recursos (TIC, libros, etc.) y plantear actividades que induzcan a los alumnos a conceptos fundamentales en las Ciencias Naturales.
* Promover el análisis y la reflexión de situaciones concretas de enseñanza de las Ciencias Naturales y en particular de las propias posturas científicas, para convertirse en un facilitador del aprendizaje de los alumnos.
* Proponer estrategias de evaluación acordes a la metodología utilizada y que tengan por finalidad la regulación del aprendizaje y de las estrategias de enseñanza.

**Criterios para la selección de contenidos**

La selección de contenidos a trabajar en la Didáctica de las Ciencias Naturales, debe estar en consonancia con los criterios tomados en cuenta en la unidad curricular Ciencias Naturales, estableciendo precisamente una vinculación con los contenidos de la misma y su abordaje didáctico.

La propuesta de contenidos, también debería estar entonces, atravesada por los mismos ejes propuestos para la unidad curricular Ciencias Naturales

* **Un eje epistemológico** que considere las concepciones de ciencia, la evolución de los modelos científicos a través de la historia y las concepciones actuales.
* **Un eje didáctico** constituido por los modelos didácticos vinculados a la Enseñanza de las Ciencias y el análisis de sus componentes. Este eje, además, tiene en cuenta las estrategias y dispositivos de enseñanza que favorecen la interacción entre los niveles de conocimiento escolar, cotidiano y científico (indagación de ideas, planteo de situaciones problemáticas, la discusión grupal y el intercambio de ideas, el papel de la observación y la experimentación en el aprendizaje de las ciencias naturales, la investigación bibliográfica, entre otros).
* **Un enfoque sistémico:** que permita comprender las creciente complejización del conocimiento que se tiene sobre los problemas de la realidad. Es decir que el abordaje de los contenidos no sea realizado de manera aislada sino como elementos que forman parte de un todo.

**Ejes de contenidos**

* Concepciones de ciencia, de aprendizaje y de enseñanza que subyacen en las diferentes propuestas de enseñanza de las Ciencias Naturales.
* Características de la ciencia escolar. La enseñanza de las ciencias en edades tempranas: debate actual. Los contenidos y su relación con la concepción de ciencia y con el proceso de aprendizaje.
* Criterios para la selección, organización y secuenciación de contenidos en la enseñanza de las Ciencias Naturales.
* Criterios para la selección y organización de actividades. La enseñanza de las Ciencias Naturales centrada en la resolución de problemas. Las actividades de exploración y de experimentación. La indagación bibliográfica. Las actividades individuales y grupales. La comunicación grupal.
* El proceso de evaluación. Estrategias e instrumentos de evaluación.

**Orientaciones para la enseñanza**

En la enseñanza de las Ciencias Naturales es necesario transitar caminos que lleven a una formación integrada y global que muestren una visión articulada entre los contenidos disciplinares y los didácticos con la fundamentación epistemológica, histórica, psicológica, etc

Resultaría conveniente, entonces que el enfoque didáctico a utilizar en esta unidad curricular sea una continuación del iniciado y llevado a cabo en la unidad curricular Ciencias Naturales, de manera tal que se logre afianzar en los futuros docentes la idea de la enseñanza de las Ciencias Naturales basada en el abordaje de la ciencia como producto y como proceso.

Esta unidad curricular puede constituirse entonces en un proceso en el que los futuros docentes aprenderán a enseñar a partir de una propuesta sostenida por el “enseñar a enseñar”. Para ello deben tener oportunidades de contactarse con realidades que presenten situaciones diversas y que se constituyan en formativas. Es decir, experiencias que les permitan formarse como docentes capaces de orientar a los alumnos en el camino de construir conceptos y estrategias de pensamiento científicos a partir de la exploración sistemática de fenómenos naturales, el trabajo con situaciones problemáticas y el análisis crítico de experiencias históricas y de otras fuentes de información.

La Didáctica de las Ciencias Naturales, se puede enriquecer con la incorporación de propuestas como las siguientes:

* El análisis y tratamiento de los contenidos del diseño curricular de Nivel primario de la jurisdicción y de los NAP para el nivel primario.
* La observación de clases, el análisis y el registro de las mismas
* La elaboración de secuencias didácticas.
* La puesta en práctica de microexperiencias. El análisis y reflexión sobre las mismas.

**Bibliografía básica**

ADURIZ Bravo, A.(2005) *Una introducción a la naturaleza de las ciencias* Fondo Cultura Económica. Buenos Aires.

ARCA, M. GUIDONI, P. y MAZZOLI, P. (1990) *Enseñar Ciencias* Editorial Paidos Educador. Buenos Aires.

BELLOCH, M. *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica* Paidos Educador. Buenos Aires.

CARRETERO, M. (2002) *Construir y enseñar las ciencias experimentales.* Editorial Aique. Buenos Aires.

CLAXTON, G. (1994*) Educar mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela*. Visor. Madrid.

COLL, Cesar (1991) “Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento”. Editorial Paidós. Barcelona

CHARPACK, G. y otros (2006) *Los niños y la ciencia.* Editorial siglo XXI

FUMAGALLI, L. (1993) *El desafío de enseñar ciencias naturales*. Edit. Troquel. Buenos Aires

FURMAN, M. y ZYSMAN. A. (2001*)Ciencias Naturales. Aprender a Investigar en la escuela.*  Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires

GELLON, Gabriel y otros (2005) *La Ciencia en el aula* Editorial Paidós. Buenos Aires.

GALAGOVSKY, L.(2008) *¿Qué tienen de “naturales” las Ciencias Naturales?*. Editorial Biblos. Colección Respuestas. Buenos Aires.

GOLDSTEIN, Beatriz (2005) *Ayudando a construir mentes cuestionadoras.* Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires

LITWIN, E. (1997) *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo.* Edit. El Ateneo. Buenos Aires.

POZO, Municio J. (1999*) La solución de problemas*. Editorial Santillana. Buenos Aires

TRICÇARICO Hugo (2007*) Didáctica de las Ciencias Naturales.* Editorial Bonum. Buenos Aires

VITELLESCHI, S. (2006) *Aprender jugando con la naturaleza.* Editorial Bonum. Buenos Aires

**Ubicación en el plan de estudios: 3 º Año**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj**

**Unidad Curricular:**

**ALFABETIZACIÓN INICIAL**

**- Seminario - Taller -**

**Asignación horaria total: 64 horas cátedra - 42 horas 40 minutos reloj**

**Régimen de cursado: Cuatrimestral – 1° cuatrimestre -**

**Marco general**

En una sociedad que cada vez se ve más afectada por fenómenos como el *analfabetismo* y el *analfabetismo* *funcional* en los sectores pobres de la sociedad y el *iletrismo* en los sectores ricos, con las graves consecuencias de vulnerabilidad y exclusión que ello conlleva, la existencia de una unidad curricular dedicada exclusivamente a la enseñanza sistemática de la alfabetización en la escuela constituye una decisión de la política educativa ligada directamente la promoción de las personas.

Esta unidad curricular aborda el proceso de la alfabetización entendido en su sentido primordial: el **aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura, es decir, asume que cuando una persona aprende a leer y escribir, puede y debe adquirir simultáneamente herramientas para ingresar en circuitos y ámbitos de la cultura escrita.**

La enseñanza inicial de la lengua escrita en la escuela primaria constituye un problema que requiere tratamiento especial en la formación docente para producir respuestas fundamentadas y coherentes con la complejidad del tratamiento de la alfabetización y su didáctica.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

- Tengan una actitud comprometida con la alfabetización en tanto el fracaso de esta tarea se relaciona directamente con el éxito o fracaso escolar y la inserción plena de las personas en la vida social.

- Construyan el encuadre lingüístico, psicolingüístico y sociolingüístico que le permita identificar las características de la lengua oral y de la lengua escrita, sus relaciones y diferencias y su historia para definir la propuesta alfabetizadora y los modos de intervención docente más adecuados a cada contexto escolar.

- Desarrollen capacidades de análisis y uso de materiales curriculares destinados a los primeros grados que iluminen la comprensión del sentido de la alfabetización y permitan la elaboración de proyectos efectivos.

- Sean capaces de diseñar propuestas alfabetizadoras que permitan a los alumnos de la escuela primaria el pleno acceso a la cultura escrita.

**Criterios para la selección de contenidos**

La propuestas de alfabetización que actualmente se llevan a cabo en las escuelas muestran la existencia de algunas que adoptan métodos centrados en la enseñanza de la las letras, sílabas y palabras, mientras otras se dedican exclusivamente a la lectura. La existencia de estas propuestas incompletas hace necesario que se incluyan contenidos que permitan adquirir claridad sobre el hecho de que aprender la lengua consiste en incorporar las particularidades del sistema de escritura en relación con los textos que le dan sentido como código escrito.

Los métodos de enseñanza de la lengua escrita que se propusieron a lo largo del tiempo están relacionados con un modo de entender el objeto lengua escrita, la forma como los sujetos se apropian de ella y cómo los maestros deben actuar para enseñar. El análisis histórico permitirá a los alumnos de formación docente observar lo destacado y lo olvidado en cada propuesta, hacer comparaciones y construir criterios para el análisis de las prácticas actuales en las aulas.

La distinción entre las actividades *naturales* relacionadas con el lenguaje, como hablar y escuchar, y las *culturales*, como leer y escribir, es un tema central en la formación inicial ya que su comprensión parcial da origen a propuestas alfabetizadoras que retrasan o impiden el aprendizaje de la lengua escrita.

La escuela tiene dificultades para asumir la diversidad de la lengua oral que los niños traen cuando ingresan a la escuela y, en muchas ocasiones, este eficaz código de comunicación es interpretado como un obstáculo para enseñar a leer y escribir. La inclusión de contenidos propios de la psicolingüística y la sociolingüística y el cuidadoso análisis de su pertinencia es necesario para la formación de docentes sensibles y respetuosos de las diferencias que sean capaces de ofrecer oportunidades de aprendizaje para todos sus alumnos.

La alfabetización de adultos requiere que la formación contemple la adecuación de las estrategias alfabetizadoras a las visiones del mundo e insumos culturales del alumno adulto. Además, la existencia en nuestra provincia de aproximadamente un noventa por ciento de escuelas plurigrado hace necesaria la consideración didáctica de esta realidad.

La relación entre alfabetización y bilingüismo, propio de algunas zonas de nuestra provincia, requiere ser tratado como un problema ante el que hay que comenzar a esbozar repuestas, capitalizando y contribuyendo a enriquecer las propuestas teóricas y didácticas que se generaron en nuestro medio. Los avances producidos en relación con la modalidad educación intercultural bilingüe también constituyen una fuente para el análisis y reflexión de estos problemas.

La literatura es el medio privilegiado para estimular la imaginación, la creatividad y los horizontes culturales de los niños. Aunque existe en el presente diseño una unidad curricular dedicada a la literatura infantil y juvenil, los textos literarios tienen que estar presentes en esta unidad dedicada a la alfabetización, estableciendo relaciones con los lenguajes artísticos y las TIC.

**Ejes de contenidos**

* Encuadre lingüístico: lengua oral y lengua escrita; relaciones, diferencias e historia.
* La alfabetización: significados. Importancia social, cultural y escolar de la alfabetización. Alfabetización y fracaso escolar.
* Métodos de alfabetización: globales, analíticos y sintéticos. Fundamentos teóricos.
* Perspectivas psicológicas de la alfabetización: propuestas psicogenéticas y sociohistóricas. Aportes actuales del cognitivismo.
* Aprendizaje de la lengua escrita. Relación con el desarrollo de la conciencia fonológica. Desarrollo de la conciencia ortográfica y del léxico. La competencia lingüística y literaria en la lectura y la escritura.
* La alfabetización como un continuo: alfabetización emergente y temprana, alfabetización inicial y alfabetización avanzada.
* Problemática de la enseñanza de la alfabetización en contextos de bilingüismo y en escuelas plurigrado. La alfabetización de adultos.
* Análisis de materiales de desarrollo curricular para la alfabetización. Los cuadernos de los alumnos. Los libros para los primeros grados. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Manejo de recursos.
* Desarrollo de clases y proyectos alfabetizadores. Secuenciación y articulación de los contenidos. Las estrategias de enseñanza de alfabetización. La evaluación en los aprendizajes iniciales.

**Orientaciones para la enseñanza**

El formato de esta unidad curricular permite crear un espacio de profundización y debate que tenga en cuenta las dificultades y problemáticas propias de la alfabetización, la coexistencia de metodologías diferentes y las representaciones y expectativas de los alumnos de los institutos.

Como los alumnos deben aprender a analizar materiales de desarrollo curricular, los libros de textos y los cuadernos de los primeros grados y a establecer diferencias entre los que conciben la alfabetización como ingreso a la cultura escrita de los que recortan y empobrecen la oferta alfabetizadora se considera pertinente construir un corpus de materiales que faciliten estas tareas.

La capacidad para la elaboración de propuestas alfabetizadoras flexibles, coherentes y poderosas requiere del uso frecuente y el análisis profundo de recursos como los materiales curriculares y los cuadernos de clase.

Se recomienda considerar la posibilidad de llevar a cabo experiencias de apoyo escolar a alumnos de los primeros años de la escuela primaria o el seguimiento longitudinal de un alumno en su etapa de alfabetización inicial. En este sentido, es necesaria una fuerte relación de los institutos con las escuelas primarias para la realización de proyectos conjuntos en los que los conocimientos prácticos de los docentes se articulen con las propuestas de los institutos.

**Bibliografía básica**

ALISEDO, G., MELGAR, S. CHIOCCI, C. (1994) *Didáctica de las Ciencias del lenguaje*. Paidós, Bs. As.

BIGAS,M. y CORREIG, M.-comp- (2000) *Didáctica de la lengua en la educación infantil.* Ed. Síntesis, Madrid.

BAQUERO, R. et al. (2002) *El fracaso escolar en cuestión*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

BORZONE, Ana M. “Conocimientos y estrategias de aprendizaje inicial del sistema de escritura” en Centro de investigaciones lingüísticas y educativas. Facultad de Lenguas. U.N.C. *Lingüística en el aula*, año 3, Número 3.

BORZONE, A. y ROSESEMBERG, C. (2000) *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar*? Buenos Aires, Aique.

BRASLAVSKY, Berta (2003) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

----------------------------- (2005) *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

CASSANY, D. et al. (1994) *Enseñar lengua*, Graò, Madrid.

CASTEDO,M , MOLINARI, C. y SIRIO, A.(2000) . *Propuesta para el aula. Nivel Inicial y EGB 1 (Serie 1 y 2)* Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

CASTORINA, J. et al. (1996): *Piaget- Vigostky, contribuciones para replantear el debate.* Paidós, Bs Aires.

CHARTIER, A.M. y HERBARD, J. (1994) *Discursos sobre la lectura (1880-1890).* Gedisa, Barcelona.

-------------------------- (2002) *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura*. Gedisa, Barcelona

FERREIRO, Emilia (1997): *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México, Siglo XXI.

GALABURI, M. L. (2004) *Es posible leer y escribir en el primer ciclo*. Ediciones Novedad Educat., Bs As.

ORTIZ, D.; ROBINO, A. (2000) *Cómo se aprende, cómo se enseña la lengua escrita*. Editorial Lugar, Bs. As.

SALGADO, H. (2001) *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Aique, Buenos Aires.

SEPPIA et al. (2003) *Entre libros y lectores 1. El texto literario*. Editorial Lugar, Bs.As.

**Ubicación en el plan de estudios: 3º Año**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj**

**Unidad Curricular:**

**DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

**- Materia -**

**Asignación horaria total: 128 horas cátedra - 85 horas 20 minutos reloj**

**Régimen de cursada: Anual**

**Marco general**

Las sociedades actuales, dotadas de fuerte dinamismo, presentan cambios que se transmiten en la organización socio-cultural y en la comprensión y valoración de los procesos históricos.

En todos los pueblos la formación de la competencia socio-cultural es una tarea diseminada en toda la vida social; pero las Ciencias Sociales son el ámbito privilegiado, porque ponen en contacto a los actores, sus espacios, sus tiempos, sus conflictos, sus triunfos y fracasos. Por lo tanto, el proyecto pedagógico que se propone pretende revalorizar el carácter formativo de los estudios sociales, clarificar sus fundamentos epistemológicos y explicitar el planteo metodológico desde el objeto de estudio: la realidad social.

La enseñanza de las Ciencias Sociales asume la importancia del contexto y atiende la influencia de la dimensión social, temporal y espacial en la formación del conocimiento.

El proceso social de construcción del conocimiento se concreta desde un abordaje integrador a partir del planteo de problemas que impliquen una revisión de paradigmas para entender el espacio geográfico como espacio social, construido en el tiempo y el tiempo histórico como un engranaje de tiempos de diferente duración. Se trata de explicar hechos organizados e interrelacionados que den cuenta de los cambios y transformaciones pero también de las permanencias, las resistencias, las regresiones y los conflictos para promover la reflexión, discusión y argumentación de procesos y fenómenos sociales.

La enseñanza de las Ciencias Sociales debe contribuir a la formación de los futuros docentes para que, comprendiendo y valorando el mundo social actual, sean capaces de tomar decisiones y elaborar propuestas didácticas creativas acordes a los intereses y necesidades de los niños, desarrollando actitudes que respondan a los valores democráticos y en defensa de la dignidad humana, adoptando posiciones de compromiso social, al que una opción educativa no debe renunciar.

De ahí que el saber en Didáctica de las Ciencias Sociales no se restringe sólo a la producción de propuestas innovadoras y materiales fundamentados para la enseñanza. La Didáctica de las Ciencias Sociales, como disciplina social, se configura, en los últimos tiempos, porque ha iniciado un proceso de construcción teórica. En efecto, que se está complementando con reflexiones sobre los problemas del aprendizaje, de la enseñanza y de la comunicación del conocimiento social, histórico y geográfico dentro de un marco académico que así lo posibilita. Sin duda la preocupación por mejorar la enseñanza está asociada a las didácticas desde sus orígenes y por eso las investigaciones están marcadas por la tensión entre la teoría y la proposición para la acción.

Pensar en la acción didáctica desde diversos enfoques valorativos, que den sentido a la práctica de la enseñanza, como una práctica social y en los diferentes enfoques teóricos del campo disciplinar, validan la enseñanza del conocimiento social para una conciencia crítica y una ciudadanía plena.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

-conocer las formas en que se produjeron y se producen conocimientos disciplinares en las Ciencias Sociales, así como las características que estos conocimientos fueron adoptando en su *proceso histórico de construcción como disciplinas*

-apropiarse de los conocimientos producidos por la *Didáctica de las Ciencias Sociales*, como un ámbito de conocimiento específico y necesario en su práctica docente.

-cuestionar, ampliar y profundizar sus conocimientos sobre la diversidad de lo social en el pasado y en el presente, incorporando la necesidad de *la referencia a la producción* *científico-social para la construcción de los contenidos* de enseñanza del área.

-conocer las principales dificultades que presenta el *aprendizaje del conocimiento de las Ciencias Sociales para los alumnos del nivel básico* ya que anticiparlas, confrontarlas y atenderlas es fundamental para la secuenciación y graduación de contenidos y estrategias y para la selección de materiales de enseñanza.

-reflexionar sobre los propósitos de la inclusión del área de conocimiento en la escuela básica

-identificar las relaciones entre los supuestos éticos-políticos y los enfoques y propuestas de saberes de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales que definieron y definen actualmente.

**Criterios para la selección de contenidos**

Formular los propósitos de la Didáctica de las Ciencias Sociales es propiciar el conocimiento de las formas en que se produjeron y se producen los conocimientos disciplinares de estas ciencias, su controversialidad, así como las principales preocupaciones a las que dieron respuesta y las características que este tipo de conocimiento fueron adoptando en su proceso histórico de construcción como disciplinas.

Es preciso, además, analizar la organización de contenidos y las orientaciones didácticas presentes en los diseños curriculares jurisdiccionales, considerándolos como una producción socio-histórica que enmarca, direcciona y regula su actividad de enseñanza.

Promover el compromiso con un orden social democrático a partir del análisis de diferentes órdenes sociales y escenarios donde puedan reconocerse los intereses, intensiones y valores de hombres y mujeres en diferentes territorios y en diferentes tiempos.

La apropiación de conocimientos considerados socialmente relevantes, por un lado, favorece la aproximación a las disciplinas sociales que en su carácter de estudios sistemáticos y específicos contribuyen a la comprensión de las sociedades humanas, su reproducción y transformación y, por otro, favorece la aproximación de un enfoque explicativo del entramado social, basado en poder caracterizarlo como históricamente construido, sumamente complejo y conflictivo.

**Ejes de contenidos**

*El recorrido de las Ciencias Sociales y sus propósitos*

Revisión epistemológica: Positivismo, Antipositivismo. El problema de la objetividad y mentalidad de las Ciencias Sociales. La escolarización de la Historia y la Geografía como disciplinas centrales y su papel político. Estado actual de las Ciencias Sociales. Historia Social. La geografía desde una perspectiva humanística. Coexistencia de enfoques locacional, de la percepción y comportamiento, crítica y realista. Objeto de estudio: La realidad social, su caracterización. Dimensión epistemológica de la enseñanza de las Ciencias Sociales: formas de concebir la realidad social, sujeto social, tiempo histórico, espacio geográfico, formas de abordar la realidad social. Ideas organizadoras del enfoque social: multicausalidad, multiperspectividad, idea de proceso, noción de conflicto, mirada relativa, diversidad. Dimensión socio-política: conciencia histórica, conciencia ambiental, conciencia plural y democrática. Sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela de hoy. Desarrollo disciplinares.

*Los contenidos y el conocimiento social.*

Dimensión de la enseñanza. Tipos de contenidos escolares. Diseño Curricular Jurisdiccional. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Condiciones de apropiación de contenidos. Criterios para seleccionar, organizar y secuenciar contenidos. Ejes temáticos y ejes problemáticos. Criterios para promover la interacción en el aula: rol del maestro y del alumno. Aportes de la teoría socio-cultural y constructivista. El conocimiento como producto social y como constructo personal. Proceso de construcción del conocimiento social

*La construcción didáctica en Ciencias Sociales*

Desarrollo de las nociones temporales y espaciales en los niños. Recursos para la enseñanza y comprensión temporo-espacial. Estrategias para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis y selección de textos para el trabajo áulico. Prejuicios y estereotipos sociales: identificación, análisis y reflexión. El trabajo con imágenes. Campos de análisis de la realidad social: espacial, social, político, económico, mentalidades. La situación problemática. Secuencia didáctica. Recortes de la realidad. El abordaje de las efemérides en el contexto de la planificación. Los actos escolares: nuevas miradas. Identidad y memoria colectiva. Criterios y estrategias de evaluación en Ciencias Sociales.

**Orientaciones para la enseñanza**

La formación del futuro docente no debe ser la de un especialista en las disciplinas científicas, sino la de alguien que “va a utilizar ese conocimiento como campo referente para construir sus contenidos de enseñanza”. Por lo tanto, es necesario reconocer que “los contenidos de las ciencias sociales escolares no son una simplificación de sus homónimas académicas, sino que son producto de una construcción didáctica del conocimiento disciplinar, en la medida que responden a las finalidades de la escuela”[[22]](#footnote-22).

En este sentido, se sugieren tiempos suficientes, espacios curriculares diversificados, entradas a los conocimientos desde diferentes ángulos, estrategias variadas y una propuesta que se sostenga en una importante coherencia interna en función de los propósitos de la formación.

Trabajar a partir de problemas es, además de una estrategia didáctica una propuesta epistemológica frente al proceso social de construcción del conocimiento. Plantear problemas didácticos adecuados al nivel escolar en el que se trabaje es parte de un proceso formativo que contribuye a fomentar una mirada aguda frente a la realidad social.

Conceptos como multicausalidad, multiperpectiva, proceso social, diversidad, conflicto, darán el marco al diseño, desarrollo y evaluación de propuestas para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se consideran como tareas básicas: el análisis de los supuestos de los proyectos de enseñanza en el área, la pertinencia del recorte, la selección y secuenciación en la organización de los contenidos, las estrategias de enseñanza y materiales didácticos en el área de las Ciencias Sociales (que, especialmente adecuados para los contenidos en tratamiento, puedan promover aprendizajes auténticos y significativos) y por último, el reconocimiento de la importancia de la diversificación de las fuentes y de las formas de interrogarlas en las intervenciones docentes de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

**Bibliografía básica**

AISENBERG, B. y S. ALDEROQUI (comps.) (1998) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Teorías con prácticas.* Paidós Educador, Buenos Aires.

ASENSIO, M., y POZO, J. L. (1987) «El aprendizaje del tiempo histórico», en Alvarez, A. (comp.), *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica.* Aprendizaje Visor/MEC, Madrid.

BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (coord) (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundari. ,* Ice-Horsori, Barcelona.

CAPEL, H., (1981) *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea*. Barcanova, Barcelona.

CARRETERO, M., A. ROSA Y GONZÁLEZ (comps*.) (2006) Enseñanza de la historia y memoria colectiva.* Paidós, Buenos Aires.

CARRETERO, M. (2007) *Documentos de identidad: la construcción de la memoria Histórica en un mundo global.* Paidós, Buenos Aires.

CARRETERO, M. et al. (comp.) (1989) *La Enseñanza de las Ciencias Sociales.* Visor, Madrid.

CASANOVA, J*. (1991) La Historia social y los historiadores.* Crítica, Barcelona.

DE CERTEAU, (1985) La operación histórica, en Le Goff y Nora, *Hacer La Historia,* Vol.1, Laia, Barcelona.

DELVAL, J. (1988) «La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza», en F. Huarte (ed.), *Temas actuales de Psicopedagogía y Didáctica.* Nancea, Madrid.

DOMINGUEZ, J. (1987). *El entorno en la Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Centro de Profesores Sociales, Madrid.

EDGARDO, O., y otros, (1995) *El material didáctico en la enseñanza de la Historia,* Buenos Aires, El Ateneo.

FINOCCHIO, S., (1993) *Enseñar Ciencias Sociales.* Troquel, Buenos Aires.

FOLGUERA, P., (1994) *Cómo se hace historia oral.* Eudema, Madrid.

GARCÍA PÉREZ, F. (comp*.)* (1991) *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión.* Pub. Universidad, Diada Ed. Sevilla.

GONZÁLEZ, I. (1988) *Una didáctica de la Historia.* Ed. de la Torre, Madrid.

LANZA, H., y FINOCCHIO, S. (1992) *Currículum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy.* Miño y Dávila/FLACSO, Buenos Aires.

LE GOFF, J., y NORA, P. (eds.), (1974) *Hacer la historia.* Laia, 3 vols., Barcelona.

LUC, J. N. (1981) *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Cincel-Kapelutz, Madrid.

MÉNDEZ, R. (1997) *Geografía Económica. La lógica espacial del capitalismo global*. Ariel Geografía, Barcelona.

MONCLÚS ESTELLA, A., (1992) *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.* Ed. Complutense, Madrid.

MORENO, A., y otros, (1988) «Ideas previas de los alumnos. Ciencias Sociales. Preescolar, Ciclo Inicial y Ciclo Medio», en G. Sastre y A. Moreno (dirs.), *Enciclopedia Práctica de Pedagogía,* vol. 1. Planeta, Barcelona.

PLUCKROSE, H.,(1993) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia.* Morata/MEC, Madrid.

SCHUSTER,F., (1992) *El método de las ciencias sociales*. CEAL, Buenos Aires.

SVARZMAN, J., (1998). *La enseñanza de los contenidos procedimentales. El Taller de Ciencias Sociales.* Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.

WHITROW, G. J., (1990) *El tiempo en la historia.* Crítica, Barcelona.

FERNADEZ CASO, M.V. (coord.) (2007) *Geografìa y Territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza.* Noveduc. Buenos Aires

**Ubicación en el plan de estudio: 3º Año**

**Unidad Curricular: EXPRESIÓN ARTÍSTICA:**

**PLÁSTICA**

**- Seminario Taller -**

**Asignación horaria semanal: 6 horas cátedra – 4 horas reloj**

**Asignación horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj**

**Régimen de cursada: Cuatrimestral – 1º cuatrimestre**

**Marco general**

La inclusión de la unidad curricular de las Artes Plásticas, propone un acercamiento del estudiante al arte en general y a las artes plásticas en particular. Ya que estas últimas constituyen un lenguaje característico que debe ser estudiado con detenimiento y claridad, para que pueda ser utilizado y/o interpretado con lucidez dentro de la cultura, de esa cultura que el alumno, futuro docente, debe transmitir, recrear y compartir con los niños que tendrá a su cargo.

Este conocimiento les permitirá a su vez, incorporar un nuevo modo de conectarse con la imagen, apartándolos, en la medida de lo posible, de la relación superficial que tienen con ella, en función del contacto permanente al que están expuestos, con la difundida por los medios masivos de comunicación. Esta toma de conciencia respecto de la imagen, redundará también en la intervención que sobre este tema, puedan tener con los alumnos que tendrán a su cargo, estableciéndose así, una red de concientización sobre el valor de una lectura consciente de todo tipo de imagen.

Muy importante es también la relación que se origine entre el alumno, futuro docente, y la producción de obras visuales, tarea que le proporcionará conocimientos expresivos, técnicos, imaginativos y racionales, dándole un amplio marco de posibilidades distintas de comunicación, dentro del marco de la elaboración de mensajes enriquecidos por lo estético. Esto a su vez lo conducirá a una permanente interpretación reflexiva y crítica de la imagen, del arte en particular, como de todo tipo de imagen que llegue a ellos.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

* Desarrollar capacidades de análisis y síntesis poniendo en funcionamiento estrategias propias de los procesos de apreciación, contextualización y producción correspondientes a las artes plásticas.
* Conocer y reconocer la especificidad de la plástica como lenguaje artístico y sus singularidades didácticas en el Nivel Primario.
* Elaborar propuestas de enseñanza para cada una de las edades que componen la Educación Primaria.

**Criterios para la selección de contenidos**

Teniendo en cuenta lo que determinan los lineamientos curriculares establecidos por el INFD y los NAP, se estructura la enseñanza del lenguaje plástico en tres ejes básicos: a) Eje de la lectura, apreciación de la imagen; b) Eje de la contextualización de la imagen; e) Eje de la producción; constituyéndose además un espacio relativo a la enseñanza de la plástica.

Esta unidad curricular propone diversas lecturas acerca de un mismo hecho artístico y el desarrollo de capacidades espaciales y temporales que permiten desarrollar la abstracción, la construcción del pensamiento metafórico, divergente y crítico; la apropiación de significados y valores culturales y la elaboración y comprensión de mensajes significativos en un contexto socio-cultural determinado.

**Ejes de contenidos**

Teniendo en cuenta lo que determinan los lineamientos curriculares establecidos por el INFD y los NAP, se estructura la enseñanza del lenguaje plástico en tres ejes básicos: a) Eje de la lectura, apreciación de la imagen; b) Eje de la contextualización de la imagen; e) Eje de la producción; constituyéndose además un espacio relativo a la enseñanza de la plástica.

*Lectura y apreciación de la imagen artística*

* + Los elementos plásticos fundamentales: espacio, composición, forma, color, volumen virtual y real.
  + Modos de aplicación de los elementos plásticos en las artes bidimensionales: dibujo, pintura, grabado.
  + Modos de aplicación de los elementos en las artes tridimensionales: escultura exenta, relieves.
  + Estructuras significativas que surgen de las distintas formas de utilizar el lenguaje plástico.
  + Características del modo de percibir dichos elementos plásticos.
  + Intencionalidad e intuición en el uso de los elementos plásticos.

*Contextualización de la imagen artística*.

* + Análisis de distintas obras aplicando el conocimiento sobre los elementos plásticos que las constituyen.
  + Relación del uso de los elementos plásticos con el momento histórico-cultural en el que surge la obra.
  + Posibles significaciones de las obras analizadas.

*Producción*

- Trabajos realizados en la bidimensión: pinturas, grabados, dibujos, utilizando diversas técnicas y poniendo en práctica los modos de uso de los distintos elementos plásticos.

- Esculturas de pequeño formato realizadas con distintos materiales y aplicando los modos de uso de los distintos elementos plásticos.

*La enseñanza de las artes plásticas en el nivel*

*La construcción de la imagen y el uso de diversas técnicas plásticas, adecuadas a la edad de los niños*

* + Visualización libre a través de juegos y otras metodologías propias del nivel, de imágenes artísticas para lograr un acercamiento de los niños al arte adulto y a la valoración del patrimonio cultural.

**Orientaciones para la enseñanza**

Es importante tener en cuenta que todos los alumnos tienen, según la edad, una experiencia continua y permanente con la imagen, lo que presupone que estos poseen conocimientos previos. Es conveniente entonces partir de ellos para iniciarlos en un contacto cada vez más profundo y dinámico con la imagen artística. Estructurar la enseñanza de la imagen plástica como una totalidad, uniendo en clases y trabajos teóricos, prácticos y teórico-prácticos, todos los ejes, a fin que, desde la totalidad, los alumnos potencien los distintos aspectos expresivos, comunicativos y técnicos de lo artístico visual, planteando los contenidos de manera no lineal, a fin de que el alumno pueda establecer relaciones, reflexionar, expresar dudas, razonar, imaginar, reconsiderar, elaborar juicios críticos, discernir, valorar.

**Bibliografía básica**

ACHA, J. (1988) *El consumo artístico y sus efectos****.***Trillas, Méjico.

AKOSCHKY, J. et al. (1999) *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.* Paidós, Buenos Aires.

ALESSANDRÍA, J. (1996) *Imagen y metaimagen*. Universidad de Buenos Aires.

CASTELLS, M. (1997)*La era de la información. Economía, sociedad y cultura*; Vol. I: La sociedad red; Vol. II: El poder de la identidad. Alianza, Madrid.

CRESPI, I. y FERRARIO, J. (1977) *Léxico Técnico de las Artes Plásticas*. EUDEBA, Buenos Aires.

DEBRAY, R. (1998) *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Paidós, Barcelona.

EISNER, E. (1995) *Educar la visión artística****.*** Paidós, Barcelona.

GARDNER, H. (1987) *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad.* Paidós, Buenos Aires.

GARDNER, H. (1994) *Educación Artística y desarrollo humano.* Paidós, Barcelona.

GOMBRICH, E. H. (1983) *Imágenes simbólicas*. Alianza, Madrid

GRÜNER, E. (2001) *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*. Norma, Buenos Aires.

JIMÉNEZ, J. *(*1992) *Imágenes del Hombre. Fundamentos de estética*. Tecnos, Madrid.

LOTMAN, J, (1988) *Estructura del texto artístico*. Ediciones ISTMO, Madrid.

OLIVERAS, E. (2000) *La levedad del límite*. Fundación Pettoruti, Buenos Aires.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1996) *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. Fondo de Cultura Económica, México.

SANZ, J. C. (1996) *El libro de la imagen*. Alianza, Madrid.

TALENS, J. et al. (1995) *Elementos para una semiótica del texto artístico.* Cátedra, Madrid.

**Ubicación en el plan de estudio: 3º Año**

**Asignación horaria semanal: 6 horas cátedra – 4 horas reloj**

**Asignación horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj**

**Régimen de cursada: Cuatrimestral – 2º cuatrimestre**

**Marco general**

El sentir estético es una facultad del ser humano que debe ser cultivado tanto en la educación formal como en la no formal. Es un proceso envolvente y creciente que se produce a partir de los elementos que le brinda el medio para, desde ahí, conocer las expresiones artísticas de otros contextos.

**Unidad Curricular: EXPRESIÓN ARTÍSTICA:**

**MÚSICA**

**- Seminario Taller -**

Este proceso implica considerar al arte como lenguaje comunicacional, que produce significaciones y sentidos, transformaciones y un constante crecimiento personal e intersubjetivo para comprender y ser comprendido.

En este sentido, el arte, y la música en particular, tanto en su estado natural como en sus manifestaciones simbólicas construidas socialmente, debe estar incluido en los planes de estudio de la formación docente, ya que los contenidos le permitirán mejorar y enriquecer sus prácticas docentes. Asimismo, podrá disponer de una serie de estrategias que le brindarán un marco didáctico-pedagógico.

La experiencia artística, junto a la experiencia científica es uno de los caminos que conducen a la percepción del mundo. Es imprescindible entonces, desarrollar en los/las estudiantes las posibilidades que le brinda la imaginación tanto como la capacidad de pensar con lucidez. Esta imaginación es uno de los disparadores de la invención científica y de la fuente de creación artística.

Esta alfabetización musical propuesta responde a los siguientes supuestos pedagógicos o principios generales siguientes:

-Preocupación porque lo musical trascienda los límites de la escuela e interactúe con la realidad social que la circunda.

-Debe tener un carácter progresivo y acompañar al niño a lo largo de su proceso evolutivo, contemplando cada momento de su desarrollo y adaptándose a sus capacidades e intereses específicos. Debe tener un carácter integral para el desenvolvimiento de la personalidad, su finalidad es hacer nacer en el alma infantil emociones y vivencias estéticas, no formar artistas.

La música aporta algo que otras asignaturas no pueden ofrecer: educa la sensibilidad, educa las emociones. Al educar la sensibilidad y la emoción preparamos el acceso al desarrollo de la conciencia y al goce de los sentidos y los sentimientos. Si desarrollamos la conciencia y promovemos el gozo de los sentidos, creamos las condiciones para la formación estética; no sólo con relación a la música sino con relación a todas las expresiones culturales. Esto se refleja e influye en el comportamiento humano, permitiéndole entrar en comunión consigo mismo, con otros seres humanos y con la naturaleza.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

-Conocer y comprender la complejidad del lenguaje técnico musical, para su adecuada lectura, apreciación.

-Concienciar a los alumnos del papel de la audición musical en la formación estética, buscando ampliar el horizonte sonoro.

* Favorecer el desarrollo de la competencia interpretativa, que permita instalar críticamente al alumno, futuro docente, ante la obra de arte.
* Fomentar la expresión clara y adecuada de las propias ideas, sentimientos, emociones y opiniones a través del lenguaje oral y escrito, como procesos cognitivos y lingüístico.
* Valorar las producciones artísticas (diversidad del hecho, musical) como instrumento de conocimiento del mundo cultural, reconociendo autores, estilos y contextos espaciales y temporales de pertenencia.
* Promover la búsqueda y la creación de acciones formativas no convencionales.
* Producir formas de contextualización del contenido curricular acordes con la realidad de los sujetos del nivel primario.

**Criterios para la selección de contenidos.**

Tanto los contenidos como las posibles temáticas seleccionados, serán organizados de manera tal que los docentes las adapten a las formas y necesidades concretas de cada ámbito de desempeño, evitando así que una estructuración excesivamente rígida, dificulte la actividad imaginativa de lo alumnos, futuros docentes.

Los contenidos de la unidad curricular se reúnen en torno de ejes organizadores. Ello implica el diseño de un agrupamiento posible de los contenidos en función de una lógica areal – disciplinar y pedagógica – didáctica. Se proponen los siguientes ejes organizadores:

* Lenguaje
* Producción
* Recepción - Interpretación
* Contexto Socio cultural
* La enseñanza de la música en el nivel primario

La organización aquí presentada procura dar cuenta en forma equilibrada y dinámica, de las particularidades de cada eje y de la necesidad de establecer vínculos entre ellos. La comprensión de los elementos de los lenguajes musicales se evidencia en el proceder. El hecho artístico se encuentra inmerso en un contexto, en una cultura; resulta, entonces, indispensable ese vínculo. Dicho de otro modo: los ejes atraviesan las disciplinas y de ningún modo son autosuficientes. Cada eje precisa de los demás y los procesos de enseñanza y de aprendizaje implican la interrelación de los contenidos de cada eje, en el aula y en los logros de los alumnos.

Asumiendo las implicancias y vínculos entre los ejes, se establecen las siguientes características:

*Lenguaje*: El arte, como lenguaje, permite el acercamiento, en profundizaciones sucesivas, a niveles de apropiación de elementos que posibilitan a los alumnos producir e interpretar comprendiendo. La internalización de los lenguajes artísticos implica la comprensión de modos de organización que dan cuenta de diversas lógicas internas en la manifestación artística.

*Producción*: Este eje concentra los procedimientos de producción como así también lo concerniente a las herramientas de producción particulares de cada disciplina. Tales procedimientos y técnicas poseen características propias, permiten el desarrollo activo de la educación artística y posibilitan la alfabetización en los lenguajes. Así mismo, encuentran sentidos específicos en los vínculos con el contexto. Hoy el consenso es unánime: sin producción no hay formación artística.

*Recepción – Interpretación*: Sin bien la producción aparece con fuerza en todas las disciplinas como eje dinámico de la formación, existen didácticas en las que los procedimientos vinculados a la recepción no son tenidos en cuenta. El equilibrio entre producción – recepción es un rasgo distintivo en la organización aquí propuesta. La consideración de la persona en su integridad exige una formación en la recepción desde la percepción, hasta la interpretación y el juicio crítico.

La producción y la recepción requieren una continua retroalimentación, según se explicita en los propósitos del Área. En cuanto se produce, se posee mayor capacidad de decodificación; así mismo, al enriquecer la percepción y la decodificación, se incrementa las posibilidades de producción.

Para poder formar en la valorización estética, es imprescindible la formación en la recepción. Del mismo modo, los lenguajes se comprenden en esta dinámica producción – recepción análoga a la de habla – escucha o, mejor, lectura – escritura, propia del lenguaje verbal.

*Contexto Sociocultural*: Este eje se refiere en forma dinámica a toda relación contextual con el hecho artístico. Profundizar en distintas aproximaciones sobre aspectos relacionales, posibilita la formación de alumnos reflexivos y críticos, es decir: permite la formación de valores estéticos.

La vinculación de este eje con los anteriores obedece a que los lenguajes aportan el soporte conceptual, y, los procedimientos – tanto los de producción cuanto los de recepción -, la dinámica necesaria para la comprensión.

*La enseñanza de la música en el nivel primario*: La adecuación de los saberes adquiridos durante la formación docente a las necesidades y posibilidades de los alumnos del nivel primario es una de las tareas determinantes del profesorado. Este puente entre ambas instancias, es decir, entre la propia formación y su posterior desempeño en el nivel, compromete un trabajo de traslado y adecuación con características particulares: pasar de las propias vivencias y de los conocimientos adquiridos a las características, posibilidades e intereses de los sujetos del nivel primario.

**Ejes de contenidos**

*En relación al eje lenguaje musical:*

Sonido: El sonido como objeto y material sonoro. Atributos del sonido. Interrelaciones entre los atributos. Las modificaciones en el concepto de timbre. Los recursos tecnológicos para la modificación del sonido. La producción representacional. Fuentes Sonoras: Concepto. Criterios de clasificación. Modificadores del sonido. La voz como fuente sonora. Criterios de clasificación. La forma musical y el contexto: modelos de construcción formal en repertorio académico y popular. Ritmo: Concepto. Tipos de ritmo. Melodía: concepto. Movimiento sonoro y diseño melódico. La melodía y los planos sonoros.

*En relación al eje de la producción:*

La ejecución: Aproximación a los recursos técnicos instrumentales básicos de las fuentes sonoras. Exploración, experimentación, selección y organización en función de las intencionalidades expresivas. La voz y sus recursos expresivos. La improvisación musical. Juegos orales sonorizados. Sonorizaciones aplicadas a textos literarios. Relato y cuento sonoro. Producciones perfomáticas en que se combinan el lenguaje musical con los lenguajes visual y corporal.

*En relación al eje de la recepción - interpretación*

La música y la comunicación. El compositor, el ejecutante, el auditor u oyente y la obra. El rol de intérprete. Los espacios de difusión. El análisis interpretativo: la decodificación por audición y texto musical. Los procedimientos de análisis musical y su aplicación. La codificación de discursos musicales, usos de diferentes gráficos de representación.

*En relación al eje contexto sociocultural*

La música como hecho artístico, cultural y social. El rol y función de la música en diferentes contextos. Repertorio musical intercultural y popular, fundamentado en un enfoque étnico. El rol del músico como productor, la noción de obra, las audiencias.

*En relación a la enseñanza de la música en el nivel primario*

La Psicología aplicada a la música: características del desarrollo evolutivo y musical del sujeto de nivel primario. El proceso de planificación, coordinación y evaluación de las actividades musicales. Estrategias de enseñanza. Rol e intervención del docente: el trabajo con los emergentes. Observación, registro y análisis de situaciones didácticas. La interdisciplinariedad de los lenguajes artísticos: la complementariedad, la metáfora, la traducción, el traslado.

**Orientaciones para la enseñanza**

En este seminario se contempla una dimensión vivencial generadora de alternativas sonoras que abran posibilidades diversas para utilizar la imaginación y la creatividad en requerimientos personales y profesionales; una dimensión formativa, que proporciona elementos de la disciplina que podrá proyectar en sus prácticas cotidianas y una dimensión estética que permite ampliar su horizonte referencial, social y cultural. Se sugiere:

- Experimentar con los diferentes recursos que brinda la música haciendo un recorrido dinámico y claro por los diferentes estilos musicales y los representantes más destacados de cada uno de ellos.

- Conocer y reconocer las diferentes agendas culturales disponibles, específicamente conciertos y recitales, y las posibilidades pedagógico-didácticas que aportan a la dinámica escolar.

- Conocer metodologías de enseñanza musical y comprender la especificidad de esta disciplina y su implicancia en el desarrollo de los niños en el Nivel Primario mediante análisis documental, de cancioneros y la ejecución de instrumentos simples.

**Bibliografía básica**

CAMPBELL, P. S. (1997) *La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas,* Eufonía 6. Graó, Barcelona.

FREGA, A. L. (2006) *Pedagogía del Arte*, Bonum, Buenos Aires.

----------------- (2005) *Didáctica de la música – Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Bonum, Bs. As.

GARDNER, H. (1995) *Arte, mente y cerebro*. Ricordi, Buenos Aires.

------------------- (1994) *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós, Buenos Aires.

-------------------- (1995) *Mentes creativas*, Paidós, Barcelona.

HARGREAVES, D. J. (1999) *Infancia y educación artística*. Morata y Ministerio de E. y Ciencia, Madrid.

--------------------- (1998) *Música y desarrollo psicológico*. Graó, Barcelona.

MEJÍA, P. P. (2002) *Didáctica de la música.* Pearson Educación S. A., Madrid.

MALAJOVICH, A. (2000) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Paidós, Buenos Aires.

PELEGRIN, A. (1986) *Cada cual atienda su juego*, Cincel, Madrid.

PANERO, N. Y AIMERI, A. (2001) *Música, de la acción tradicional a la acción innovadora.* Homo Sapiens. Santa Fe.

VALLADARES, L. (1970) *Canciones arcaicas del Norte Argentino*. Ricordi, Buenos Aires.

WALSH, M. E. (1968) *La poesía en la primera infancia*. Boletín de Omep.

ZADORA, S. PECHIN, C. ORIGLIO, F. URSINO, C. MORENO, V. (2003) *Conclusiones. Informe Final del proyecto de Investigación: “Representaciones sociales de la música en los estudiantes de Formación Docente”. UNL Pam*.

**Ubicación en el plan de estudios: 3 º Año**

**Asignación horaria semanal: 6 horas cátedra – 4 horas reloj**

**Unidad Curricular:**

**LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL**

**- Seminario Taller -**

**Asignación horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj**

**Régimen de cursada: Cuatrimestral – 2º cuatrimestre**

**Marco general**

Desde hace ya varios años, la literatura infantil y juvenil ocupa el lugar de un objeto con derecho propio; sin embargo, aún perviven prácticas de lectura literaria atadas a otros objetivos como aprender otros contenidos del currículum o la formación moral.

La inclusión de una unidad dedicada la literatura infantil y juvenil significa un avance en la formación docente inicial primaria ya que implica posibilitar el trabajo con la literatura entendida como hecho estético, que juega con los múltiples significantes y significados de las palabras, que inventa mundos más allá de lo real, que recrea situaciones y conflictos humanos.

El encuentro literatura y escuela no está exento de conflictos ya que se encuentra interrogado por consideraciones sociológicas, históricas y artísticas. En efecto, la enseñanza de la literatura en la educación primaria estuvo ligada durante muchos a la transmisión de objetivos políticos, como la construcción de la nacionalidad, al ofrecer modelos de “buen decir”, y a la formación del ciudadano, al ser considerada instrumento de transmisión de contenidos moralizantes. En lo que se refiere al abordaje didáctico, las prácticas se basaron en el comentario de textos y el reconocimiento mecánico de figuras e imágenes de esta manera la lectura literaria aparecía como puente con la escritura.

Con la adopción del enfoque comunicativo en la enseñanza y, a pesar de que ya estaba constituida como un objeto de estudio con características propias, la literatura infantil y juvenil pasó a ocupar menos espacio en la escuela para dar lugar a otros discursos sociales.

Esta unidad tiene el formato de seminario – taller lo que permite articular la unidad en una doble orientación. Por un lado, el análisis, discusión y problematización sobre el papel de la literatura en el nivel primario, tarea que los alumnos ya están en condiciones de realizar porque se encuentran en un lugar avanzado de su formación. Por otro, la gestión y puesta en práctica de actividades de lectura motivadoras y creativas para lograr formar el gusto literario de los alumnos de primaria.

El desarrollo de la competencia literaria en la escuela abre una serie de interrogantes: ¿los usos escolares de la literatura son los mismos que los de la sociedad?, ¿cuál es la literatura que se enseña en la escuela?, ¿la literatura se enseña, se transmite o se disfruta?, ¿qué es leer literatura?, ¿cuáles son lo modos de leer en una comunidad? Éstos y otros interrogantes más, ligados con los instrumentos teóricos de análisis literario, con los procesos de lectura y escritura, la construcción del canon literario, los libros y la literatura, necesitan ser formulados en la formación inicial docente.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

* Conozcan algunos conceptos teóricos que les permitan hacer una adecuada selección de textos, asumir su posición de mediadores culturales y plantear desafiantes propuestas didácticas para desarrollar la competencia literaria en sus alumnos
* Consoliden su formación como docentes lectores y escritores de textos literarios capaces de conocer y analizar las relaciones entre literatura, niños y jóvenes.
* Sean capaces de reflexionar sobre la especificidad de la literatura infantil (su lectura, su crítica, los saberes posibles y las prácticas de lectura y enseñanza que ellas generen)
* Aborden experiencias de lectura que permitan vivenciar las formas de apropiación de la reflexión teórica sobre literatura y lectura.
* Desarrollen su capacidad de construir experiencias pedagógicas de mediación con el acento puesto en la lectura considerada como práctica sociocultural.

**Criterios para la selección de contenidos**

La especificidad de la literatura infantil – juvenil y la constitución del canon literario son temas que necesitan ser tratados en esta unidad en tanto se encuentran relacionados con la constitución de la infancia y con factores políticos, económicos y sociales que marcan la posibilidad del acceso a los textos en la formación del lector infantil.

La formación de lectores comienza en los primeros años de la vida y la escuela tiene una función ineludible en la realización de esta tarea, especialmente si se toman en cuenta las situaciones de desigualdad en el acceso a bienes simbólicos de los niños en nuestra provincia. Es necesario, entonces, presentar y discernir sobre los criterios de selección de textos literarios y el lugar de los autores clásicos y la literatura regional en la enseñanza primaria.

Entre la lectura literaria con una concepción utilitaria asociada a la moral, la enseñanza de otros contenidos escolares o las prácticas mecánicas de reconocimiento de recursos, rimas, etc. y la *lectura por placer*, entendida como lectura libre, sin el acompañamiento del docente como transmisor del patrimonio cultural y promotor de prácticas de lectura, existe un espacio que es, justamente, en el que se articula esta unidad. En este sentido, los conocimientos provenientes de la teoría y el análisis literario son pertinentes en tanto amplían la capacidad de análisis del hecho literario por parte de los alumnos del profesorado y permiten enriquecer las propuestas didácticas con la literatura. Sin embargo, estos conocimientos no deben ser considerados en el marco de esta unidad como previos a la lectura de textos.

La frecuente práctica de lectura literaria con una concepción utilitaria requiere un especial trabajo ya que constituye un obstáculo para apreciar la riqueza creativa de los textos literarios. En este sentido, la relación gramática – literatura interroga sobre las posibilidades expresivas y creativas del lenguaje y sobre las formas de producción

Las articulaciones entre oralidad, lectura, escritura y literatura, las interrelaciones entre literatura y medios de masivos de comunicación, la intertextualidad historieta – literatura y la importancia de las nuevas tecnologías de la comunicación son temas a ser abordados en las temas y actividades de este seminario – taller.

**Ejes de contenidos**

- Currículo oficial y formación. Construcción del canon. Criterios de selección de textos literarios. Función social y estética de la literatura tradicional. Dimensiones textuales, históricas y socioculturales de los textos literarios.

- Desarrollo teórico del concepto literatura infantil - juvenil. Literatura infantil y su relación con la moral y didactismo. La Literatura infantil y juvenil argentina y regional. La cuestión del libro y la lectura.

- Mecanismos de producción e interpretación del sentido. Ambigüedad. Intertextualidad. Recursos literarios.

- Literatura y oralidad. Literatura de tradición oral. Folclore, literatura regional y escuela. Emisión textual: el arte de narrar y la oralidad en las aulas.

- Tipología de textos literarios infantiles La poesía infantil. El teatro infantil. Narrativa infantil. Los cuentos maravillosos. Los clásicos. El cuento infantil. El álbum ilustrado. La literatura infantil contemporánea.

- Nuevas formas de narrar. El humor y la intertextualidad con los medios masivos de comunicación. El cine, la historieta y la literatura. Importancia de la ilustración en la literatura infantil –juvenil. Función del paratexto. Literatura y cine. Literatura e Internet.

- Competencia literaria y la literatura infantil-juvenil. Lectura crítica de una amplia selección de textos literarios. Literatura y lectores creativos La creación de hábitos lectores y la animación lectora. La comprensión de textos literarios. Diseño de clases de lectura literaria. La intervención docente.

**Orientaciones para la enseñanza**

El formato de la unidad habilita la realización de prácticas de talleres de lectura y escritura literarias, seguidas de momentos de reflexión sobre algún tema que requiera profundización teórica o análisis.

El trabajo conjunto con otras materias del currículo como lenguajes artísticos y tecnología permitirá tanto la articulación de conocimientos de cada espacio como el enriquecimiento de las propuestas del taller.

La implementación de técnicas de dinámica grupal utilizando como motivación la lectura y análisis de textos, recreación de relatos, capitalización de experiencias personales, debates y procesos de recolección y procesamiento de datos creará oportunidades para generar propuestas superadoras.

El trabajo conjunto con las bibliotecas de la comunidad y las visitas a los talleres que en ellas se realización ofrecerá a los alumnos la posibilidad de acceso a interesantes propuestas locales sobre animación de lectura y escritura literarias.

**Bibliografía básica**

ACTIS, B. (2003) *Taller de lengua: De la oralidad a la lectura y a la escritura*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

CABAL, G. (2001) *La emoción más antigua. Lecturas, escrituras, el encuentro con los libros*. Sudamericana, Buenos Aires.

CHARTIER, R. y CAVALLO, G. (2001) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus, Madrid.

DEVETACH, L. (1999), “El vaivén de los textos, o ¿de dónde salen los cuentos?”, en: Revista *La Mancha* Nº 8 (marzo), Buenos Aires.

DÍAZ RÖNNER, M. A. (1998) *Cara y cruz de la literatura infantil*, Colección Relecturas. Lugar editorial., Buenos Aires.

ECO, U. (1981) *Lector in fabula*. Lumen, Madrid.

HÉBRARD, J. (2000), “El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas”, conferencia ofrecida en la Biblioteca Nacional de la Ciudad de Buenos Aires.

MAINERO, M., “De silenciosos y silenciados”, en: *Imaginaria*, Revista electrónica de Literatura Infantil N° 141, Buenos Aires, www.imaginaria.com.ar

MEEK, M. (2004) *En torno a la cultura escrit*a. Fondo de Cultura Económica, México.

MANGUEL, A. (1999) *Una historia de la lectura*. Norma, Santa Fe de Bogotá.

MONTES, G. (2001) *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica, México.

---------------------- (1999) *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica, México.

-----------------------(2005) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.

PETIT, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica, México.

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

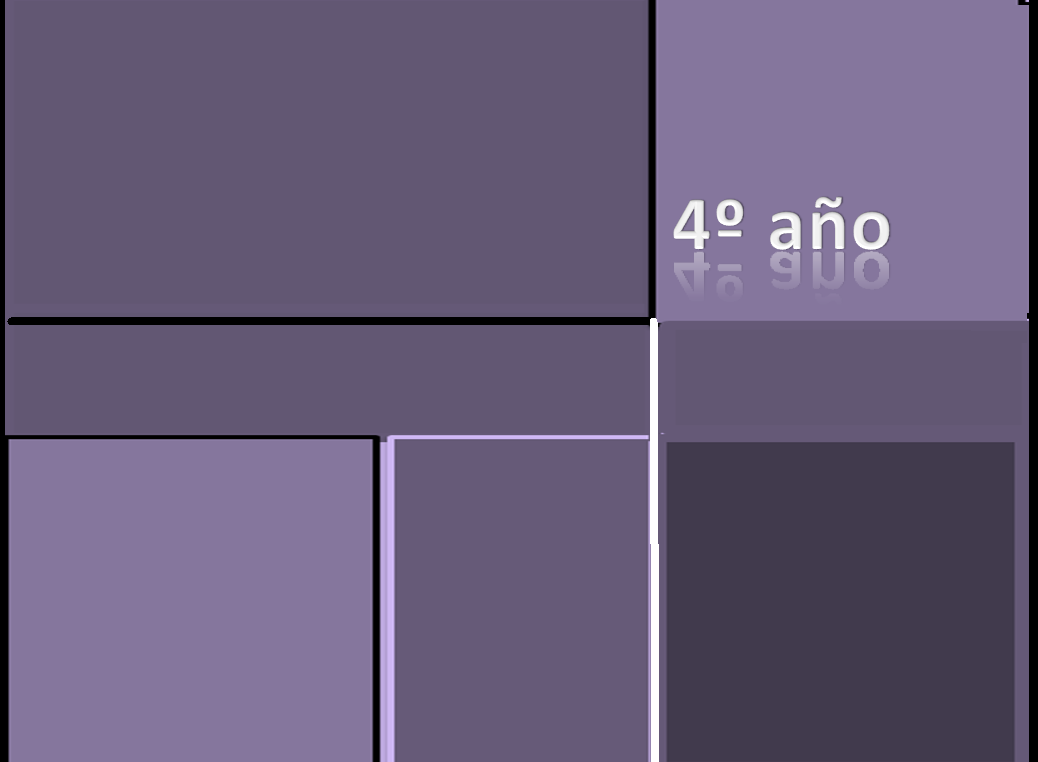
RODARI, G. (2000) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Colección Nuevos Caminos. Colihue, Buenos Aires.

SCHRITTER, I. (2005) *La otra lectura. Las ilustraciones en los libros para niños*. Lugar, Buenos Aires.

PELEGRÍN, A. (1990) *Cada cual atienda su juego. De tradición oral* *y literatura*. Cincel Kapelusz, Bogotá.

--------------------(1984) *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Cincel Kapelusz, Bogotá.

SORIANO, M. (1995) *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Colihue, Buenos Aires.



**Ubicación en el plan de estudios: 4º Año**

**Unidad Curricular:**

**INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN ESCOLAR**

**-Materia-**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj**

**Asignación horaria total: 64 horas cátedra -42 horas 40 minutos reloj –**

**Régimen de cursada: Cuatrimestral – 2º cuatrimestre**

**Marco general**

Cada alumno posee características que le son propias; en cuanto al ritmo y estilo de aprendizaje, bagaje cultural, medio social, etc. que llegan a influir o determinar negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje generando así la tan temida situación de fracaso escolar. Éste suele ser un fenómeno asociado a situaciones de pobreza y precariedad de las condiciones de vida a lo que se suma la existencia de diferencias culturales, de género, étnicas, lingüísticas, en las capacidades etc. que se tornan un obstáculo para la inclusión y el tránsito no problemático de los niños por el sistema educativo.

En materia de intervención psico-socio-educativa las estrategias de trabajo institucional suelen apuntar a buscar las razones del fracaso escolar en una suerte de fracasos individuales, ponderando las diferencias antes mencionadas como déficit de los niños o como una expresión de anomalías o retrasos en sus desarrollos; por este motivo urge que en los distintos ámbitos del sistema educativo se comience a repensar las prácticas pedagógicas que deberán operar en los distintos niveles, apuntando a superar el fenómeno de la exclusión de los sectores minoritarios de las posibilidades de una escolaridad exitosa.

En tal sentido, desde la perspectiva de la tarea psico-socio-educativa, se visualiza la urgencia de desarrollar estrategias de trabajo que se encuentren más atentas a captar las diferentes formas de analizar la diversidad, sea está pensada con relación a las necesidades educativas especiales, al problema de la interculturalidad o a la desigualdad en el acceso y permanencia exitosa en la escolaridad, en abierta relación con la situación económica y social de los alumnos.

Se advierte también que el reconocimiento de la diversidad obliga a redefinir el modelo *homogeneizador* de la escuela que diversifica la oferta educativa, sin tener en cuenta las situaciones estructurales de desigualdad. Por lo expuesto se hace necesario reflexionar sobre el real significado de la inclusión educativa, entendiéndose que esta hace referencia a:

* El reconocimiento de que toda forma de vida, de cultura y educación están permeadas por la existencia de personas que poseen derechos y particularidades, a quienes se debe aceptar en un plano de igualdad.
* La posibilidad de que la educación se implemente de manera tal que pueda atender las diferencias individuales, que garantice a todos los alumnos una educación de calidad.

En este sentido, se entiende que la inclusión trasciende a la *integración* *escolar* ya que ésta hace referencia al *proceso de construcción favorable para que la escolaridad de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, sea posible, para facilitar el acceso de los mismos al currículo en la escuela común.* Por lo tanto, el proceso de la integración escolar permite que la inclusión sea posible. Para ello, también es necesario el marco de una política que reafirme el derecho a ser diferente y destierre los calificativos discriminatorios y que, además, se cambien las formas de pensar la educación, para que los planteos y desafíos que implica la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales encuentren respuestas en principios tales como: la comprensión, la flexibilidad, el respeto por la diversidad. De esta manera se logrará alcanzar un modelo de escuela donde los principios básicos de atención a la diversidad e igualdad de oportunidades den lugar al ajuste de las ayudas y estrategias pedagógicas diferenciadas en función de las necesidades y características de cada alumno. Sólo de esta manera, se logrará reconocer a la *integración* *escolar como un proceso colectivo,* que implica la articulación de distintas instituciones : familia - escuela especial y la escuela común, para este entramado se requiere que participan distintos actores y una organización especifica que se iniciará ,a partir de la decisión de asumir una tarea colectiva apoyada en el análisis y la reflexión permanente sobre la experiencia, sobre los supuestos teóricos que subyacen a la práctica y en la necesidad de pensar y construir nuevas formas organizativas.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

Las interpretaciones teóricas precedentes permitirán al futuro docente de nivel inicial:

-Reconocer la diversidad, como la posibilidad de que todos los niños desarrollen sus competencias intelectuales, emocionales y físicas, partiendo del principio de que todos somos diferentes, que las necesidades educativas de cada uno son distintas y que no todos los alumnos aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo.

-Pensar la escuela como un lugar adecuado para desarrollar actitudes individuales y sociales que generen cambios en los sujetos.

-Clarificar su rol y función en el proceso de inclusión integración escolar.

-Reconocer el rol del profesor integrador y del profesor de apoyo a la integración.

**Criterios para la selección de contenidos**

El abordaje de la problemática de la escuela inclusiva y, a partir de ésta, de la integración escolar, aportará al futuro docente de Biología del nivel secundario las herramientas que le permitirán reflexionar sobre sus prácticas y trabajar en innovaciones pedagógicas que le posibilitarán reforzar positivamente los aciertos y enmendar los errores que dificultan el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Formación General. Asimismo, estará en condiciones de estudiar, debatir, planificar, etc. sobre modelos curriculares de intervención pedagógica que propongan alternativas didácticas para dar una respuesta educativa a las demandas individuales de formación.

Es así como logrará analizar críticamente las condiciones institucionales para la integración de sujetos con necesidades educativas especiales y propiciar, si fuera necesario, espacios de reflexión sobre el proceso de integración, sustentados en una mayor información sobre el tema.

**Ejes de contenidos**

Inclusión educativa e integración escolar: delimitación conceptual.

El proyecto educativo institucional para la inclusión.

La formación docente y la escuela inclusiva

Características del proceso de integración.

Modalidades de integración escolar.

Los roles de las instituciones educativas común y especial en la integración.

El perfil del docente integrador y del docente de apoyo.

Necesidades educativas especiales derivadas de diversidad socio cultural y su manifestación en el aprendizaje.

Necesidades educativas especiales y currículo. Adaptaciones curriculares. Tipos de adaptaciones: adaptaciones de acceso, de contexto, propiamente dichas. Las adaptaciones significativas y no significativas

El proyecto pedagógico individual.

**Orientaciones para la enseñanza**

El desarrollo de esta unidad curricular deberá tomar como principio básico, la articulación teoría-práctica, implicando mutuamente ambos campos a través de distintos procesos de comprensión, interpretación y sobre todo de reflexión sobre los sustentos teóricos y el análisis de la realidad de la inclusión educativa y de la integración escolar. También requiere de aproximaciones al contexto áulico de las escuelas inclusivas a través de la organización de actividades programadas en aulas donde se encuentren integrados jóvenes con N.E.E, las que deberán contemplar también el análisis de documentos tales como P.E.I, P.C.I., Proyectos pedagógicos individuales, adecuaciones curriculares, etc. de dichas instituciones.

A partir de los recursos metodológicos que se pongan en juego durante el cursado, los alumnos del profesorado deberán aproximarse a la situación actual de la educación inclusiva y de la integración escolar para poder valorar su importancia, conocer y vivenciar el rol del docente implicado en procesos de integración.

**Bibliografía básica**

AINSCOW M.; (1995*) Necesidades especiales en el aula, guía para el profesorado*. Ediciones UNESCO-Narcea, Madrid.

AA.VV. (2000) *Enciclopedia General de la Educación*. Océano, Buenos Aires.

AA.VV. (2002) *El fracaso escolar en cuestión*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

BAUTISTA R.; (1999) *Necesidades Educativas Especiales* (compilado) Ediciones Aljibe.Malaga.

Dirección General de Planeamiento de la Educación (2004) *Lineamientos para la elaboración de adecuaciones curriculares teniendo en cuenta la atención a la diversidad*. Santiago del Estero.

DUBROVSKY S.; (compiladora) (2004) *La integración escolar como problemática profesional*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

FRIEND M.-BURSUCK W.; (1999) *Alumnos con dificultades –guía practica para su detección e integración*. Editorial Troquel, Buenos Aires.

FUSDAI; (2008) Cuaderno de Difusión Nº 8 Córdoba.

LÓPEZ MELERO, M.; (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Ediciones Aljibe, Málaga.

LUZ M. A.; (1998) *De la integración escolar a la escuela integradora.* Ed.Novedad Educ., Bs. As.

MACHESI A., COLL Cesar, PALACIOS Jesús; (1999) *Desarrollo psicológico y educación*. Editorial Alianza, España.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1998) *Marco Acuerdo A-19*.

PUIGDELLIVEL Y.; (1999) *Programación de aula y adecuación curricula*r. Editorial El Lápiz, Barcelona.

STAINBACK W y STAINBACK S.; (2007) *Aulas inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el curriculo*. Ediciones Nancea, Madrid.

WANG M. (1998) *Atención a la diversidad del alumnado*. Ediciones Nancea, Bs. As.

**Ubicación en el plan de estudios: 4º Año**

**Asignación horaria semanal: 12 horas cátedra – 8 horas reloj**

**Unidad Curricular:**

**RESIDENCIA Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS**

**Diseño, enseñanza y evaluación**

**-Taller-**

**Asignación horaria total: 384 horas cátedra - 256 horas reloj**

**Régimen de cursado: Anual**

**Marco general**

Esta unidad curricular se propone atender a la formación docente a través de la práctica de residencia. Se entiende por Residencia al período de profundización e integración del recorrido formativo que vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales. Implica una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan: la institución formadora y las escuelas asociadas.

Como nota distintiva se reconoce la intencionalidad de configurar un espacio socioinstitucional que favorezca la incorporación de los estudiantes a escenarios profesionales reales para vivenciar la complejidad del trabajo docente y, en relación al mismo, recuperar los saberes y conocimientos a lo largo del trayecto formativo a la vez que favorecer su profundización e integración.

Se significa la Residencia, desde una visión que remite al aula contextualizada en relación a lo institucional y lo social más amplio, por entender las prácticas docentes como prácticas sociales situadas.

En la Residencia se propone asumir una posición de reflexividad, entendida como reconstrucción crítica de la propia experiencia, individual y colectiva, poniendo en tensión las situaciones, los sujetos y los supuestos implicados en las decisiones y acciones. De ahí la recuperación del concepto de profesionalidad ampliada, que concibe al docente como agente curricular significativo; un docente que conoce, que tiene un saber y se define respecto al qué, cómo, por qué y para qué de las prácticas en las que participa.

**Finalidades formativas de la unidad curricular:**

* Establecer vinculaciones entre la formación del instituto formador y la experiencia laboral de las escuelas asociadas,de la residencia donde se insertan los futuros docentes.
* Configurar el rol docente a partir del efecto socializador de la práctica y de la integración de los saberes científicos.
* Analizar factores intervinientes en el diseño de propuestas didácticas y su puesta en práctica para producir toma de decisiones coherentes, fortaleciendo la reflexión acción.
* Desarrollar un saber hacer práctico que incluya modelos de intervención didáctica innovadores fundamentados desde un modelo integrador.
* Asumir la responsabilidad propia del desempeño del rol docente: como sujeto social, que comprenda su campo de intervención.
* Favorecer procesos de reflexividad que promuevan tomas de decisiones fundadas respecto a las prácticas de residencia y procesos de reconstrucción crítica de las propias experiencias.
* Generar trabajo colectivo y comprometido con la propuesta cultural del contexto de trabajo.
* Comprender la práctica educativa como lugar para comprender y producir conocimientos.

**Unidad Curricular: PRÁCTICA I**

**LA INSTITUCIÓN EUCATIVA:**

**APROXIMACIONES DESDE INVESTIGACIÓN EDUCATIA**

**-Seminario Taller-**

* Construir un espacio institucionalizado y curricular que favorezca la construcción del pensamiento práctico en todas sus dimensiones.

**Ejes de contenidos**

En esta etapa se integrarán los contenidos aprendidos a lo largo de toda la carrera, tanto en la Formación General como en la Formación Especializada, seleccionando y organizando los marcos teóricos pertinentes para grados y alumnos en contextos situados. Para ello será importante recuperar:

* Marcos teóricos de la enseñanza y el aprendizaje.
* Saberes disciplinares.
* Diseño de la enseñanza. Organización del trabajo en las escuelas asociadas.
* Diagnóstico institucional.
* La organización del trabajo en el aula.
* El diseño de proyectos de unidad y áulicos: selección y organización de estrategias didácticas y de evaluación; organización de actividades previas a la enseñanza.
* Actividades extracurriculares, organización de actos escolares, talleres con los padres y actividades de recreación. Participación en proyectos específicos, y en propuestas que figuren en calendarios escolares del año por ejemplo: muestra dinámica de juegos, feria de la ciencia, trabajo con contenidos transversales relacionados con la salud y el cuidado del medio ambiente, problemáticas socio-culturales, etc. Organización de otras actividades que resultaren de las necesidades planteadas desde la práctica misma y que hacen a la construcción del rol docente.

**Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular Práctica IV**

La práctica y residencia constituye el ámbito privilegiado para la integración teoría – práctica. Sus funciones básicas son las siguientes:

-Ser mediadora entre los saberes curriculares y el saber práctico.

-Ser momento estructurador de la práctica y su profesionalidad.

La residencia se organiza en la modalidad de taller, estructurado en instancias teórico prácticas interdependientes que estarán a cargo del profesor de residencia, de los profesores de las distintas áreas y del docente orientador, que se desarrollarán en escuelas de diferentes características y contextos y en el instituto formador.

El alumno residente asumirá sistemática y gradualmente tareas de enseñanza en en las instituciones de enseñanza primaria. Las mismas implican acciones de:

Diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de las prácticas en las áreas curriculares de: Lengua, Matemáticas Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; esta integración se realizará en una secuencia progresiva en cuatro etapas; destacando que cada una de ellas implica el desarrollo de tres momentos integrados, a saber:

**a) Aproximación diagnóstica institucional**

El alumno apelará a los marcos teóricos e instrumentos construidos desde la Práctica I, II, y III y en todo su trayecto formativo. Esto les permitirá desentrañar en las escuelas asociadas los procesos, las relaciones, los conflictos y la cultura institucional que le confieren a la institución una matriz de comportamiento que servirá de marco para contextualizar sus prácticas pedagógicas.

Esta mirada hacia el interior de la escuela debería contemplar factores tanto externos (contexto sociocultural de la institución) como internos (clima institucional, sistema normativo, modelos curriculares vigentes, concepciones teóricas que subyacen a las prácticas docentes, entre otras), como así también las representaciones que los docentes tienen acerca de su propio rol, de sus alumnos, de la escuela primaria. Asimismo se propone, en la medida de las posibilidades del contexto y de las ofertas correspondientes al nivel, concibiéndolo como unidad pedagógica, el desarrollo de prácticas y residencia en ámbitos escolares diversificados, que abarquen la educación obligatoria.

**b) El diagnóstico áulico**

El alumno residente se pondrá en contacto con el grupo clase para observar su configuración, códigos, vínculos y, fundamentalmente, los conocimientos previos y estrategias didácticas y cognitivas utilizadas en aquella disciplina o disciplinas en las que se desempeñarán.

**c) El diseño de la intervención didáctica: práctica intensiva en el aula**

Este proceso se realizará primero en un área de currículo como práctica docente intensiva en el aula. Luego, se irán incorporando sucesivamente las restantes áreas. De esta manera, los alumnos irán asumiendo su responsabilidad progresivamente hasta hacerse cargo del aula-salón de clases.

Como este trayecto tiene la modalidad de taller, en el instituto formador se recuperarán, para el proceso de evaluación, las producciones referidas a:

* los informes sobre las etapas diagnósticas institucionales y áulicas,
* las instancias de reflexión sobre la práctica y sobre el rol docente,
* los ateneos en los que participaron los alumnos, en los que se busca recuperar el abordaje de casos definidos a partir de experiencias significativas y problemas de enseñanza propios de las prácticas de residencia.

Otras problemáticas emergentes de la práctica, serán sumadas al proceso evaluativo.

**Evaluación y Promoción**

La Residencia y sistematización de experiencias comprenderá el desarrollo de las tareas planificadas y se cumplirá durante las horas semanales preestablecidas para la unidad curricular. Dichas horas también se harán efectivas en las escuelas asociadas a través de la inserción de los alumnos en las mismas, durante un período máximo de 6 (seis) meses y un mínimo de 4 (cuatro) meses.

Las actividades para el campo de la práctica, pautadas en el DCJ y los trabajos prácticos serán evaluadas en forma conceptual y formarán parte del portfolio o de las alternativas que se seleccionen para el coloquio final.

La unidad curricular Residencia y Sistematización de experiencias se promocionará en forma directa, si cumple con los siguientes requisitos:

1. El cumplimiento del 100% de asistencia en cada una de las diferentes etapas.
2. El cumplimiento del 100 % de los objetivos propuestos en las diferentes etapas del desarrollo de la unidad curricular.
3. Coloquio final grupal con tribunal examinador presidido por el profesor de la Unidad Curricular. La calificación final de aprobación será numérica, no inferior a 6 puntos en una escala del 1 al 10. El coloquio tendrá la forma de una actividad de cierre, cuya finalidad será la integración de los aprendizajes en el instituto y la escuela asociada, pudiendo adoptar la modalidad de Portfolio u otras

En caso de no completar la asistencia requerida en alguna de las etapas previstas, previa justificación según la normativa vigente, los/as alumnos/as podrán realizar las actividades correspondientes mediante un nuevo cronograma, respetando siempre la progresividad de las etapas. Esto se cumplirá siempre y cuando las condiciones institucionales de tiempo y espacio lo permitan; de no ser así dichas actividades podrán realizarse en el siguiente ciclo lectivo.

Los/as alumnos/as que no cumplimentaren con el porcentaje mínimo de los objetivos, tendrán derecho a completar el proceso en el ciclo lectivo del año siguiente, respetando siempre la progresividad de las etapas.

**Ubicación en el plan de estudios: 4º Año**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj**

**Asignación horaria total: 64 horas cátedra -42 horas 40 minutos reloj –**

**Régimen de cursada: Cuatrimestral – 1º cuatrimestre**

**Marco general**

El contexto actual da cuenta de una sociedad difícil de imaginar hace apenas unas décadas. Los conceptos de derechos humanos, el promedio de vida elevado, y la impresionante velocidad en el progreso de las comunicaciones, como así también la explosión producida por los avances científicos, se contraponen duramente con un mundo donde las privaciones, tanto materiales, intelectuales y espirituales, están aún muy lejos de desaparecer. El desarrollo de sistemas democráticos es acompañado de regímenes autoritarios y opresores. Los temas de equidad y justicia se convierten en esenciales, ya sea cuando hacen referencia a recursos materiales, como así también al desarrollo adecuado de las libertades que den acceso a oportunidades para todos. Estas últimas son fundamentales en la concepción ética de la educación: tratar, en fin, de ensayar respuestas a la pregunta fundamental de la ética que es cómo vivir para darle sentido a esa libertad tan valorada por esta disciplina.

**Unidad Curricular:**

**ÉTICA Y DEONTOLOGÍA PROFESIONAL**

**- Seminario-Taller -**

Por otro lado, este seminario desarrolla la cuestión deontológica; etimológicamente el término Deontología equivale a “tratado del deber”, ya que está constituido por dos palabras griegas: *deonto,* genitivo de  *deon,* que significa deber y *logos*, discurso o tratado. Se aplica a los deberes de una profesión, es la Ética aplicada a una disciplina. La Deontología refiere a una serie de principios, deberes y normas consensuados y pactados por un grupo profesional determinado.

Cuando se habla de Deontología, se la asocia a conceptos tales como Ética y Moral. Por lo cual es conveniente entonces plantear, fundamentar y delimitar las relaciones entre moral, ética y deontología, con el correspondiente desarrollo de las herramientas conceptuales y fundamentos teóricos, que permitan relacionar la problemática ética general con los propios de la ética profesional. Esto posibilita abordar el complejo campo de las prácticas docentes desde su dimensión ética. Resulta, pues, importante ahondar en los núcleos temáticos y referenciales en los que se sostiene la Deontología, para articularlos con la praxis pedagógica.

Consecuentemente, la propuesta del Seminario es generar un espacio de reflexión, discusión y análisis de los dilemas éticos del quehacer profesional docente, brindando los fundamentos teóricos de las implicancias ético-deontológicas en su práctica. En este mundo inseguro, incierto y perplejo, en esta sociedad maquinizada, que privilegia la imagen, el avance de la tecnociencia y las leyes del mercado, la urgencia e importancia que el futuro profesional docente se plantee permanente y críticamente el lugar de la equidad, de la responsabilidad y el compromiso ético con la sociedad se constituyen en aspectos fundamentales en su formación.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

Conocer y analizar las normativas y herramientas deontológicas implicadas en el ejercicio de la profesión docente, la reflexión y vigilancia acerca de las implicancias éticas de su labor, el desafío de posicionarse desde una perspectiva de responsabilidad social en este mundo cada vez más complejo y demandante.

**Criterios para la selección de contenidos**

Los contenidos propuestos se corresponden con la triple función de la Ética, a saber: 1) aclarar qué es lo moral, cuáles son sus rasgos específicos; 2) fundamentar la moralidad, es decir, tratar de indagar cuáles son las razones por las que tiene sentido que los seres humanos se esfuercen por vivir moralmente; y 3) aplicar a los distintos ámbitos de la vida social los resultados obtenidos en las dos primeras funciones, de manera que se adopte en esos ámbitos sociales – en este caso particular la educación - una moral crítica, es decir, racionalmente fundamentada, en lugar de un código moral dogmáticamente impuesto.

**Ejes de contenidos**

- *Conceptos fundamentales*

Ética y moral. El empleo de los términos bueno y justo.

Juicios con significado moral. Lo universal y lo particular. Relativismo y universalismo

Ética, libertad y responsabilidad.

La conciencia: norma interiorizada de moralidad. Evolución de la conciencia moral: heteronomía y autonomía (Piaget); niveles preconvencional, convencional y postconvencional (Köhlberg).

Formas y niveles de argumentación moral. Estrategias de argumentación moral. Los aspectos formales del juicio moral: universalidad, imparcialidad y reciprocidad. Principios morales: principios normativos y principios de valoración.

Valores, principios y normas en la actividad docente.

# - *Teorías y enfoques éticos*

#### Principios básicos de la Ética Aristotélica. La noción de virtud.

#### Deontología kantiana. El imperativo categórico.

Enfoque utilitarista. Principio de utilidad. Utilitarismo de acto y de regla.

Posiciones éticas contemporáneas. Teorías de la justicia. Teorías comunitaristas.

La casuística aplicada a la docencia. Los dilemas morales.

- *Ética docente*

Deberes y derechos del docente con relación a la institución, sus directivos, colegas y al estudiante. Conflicto de intereses.

Informes, registros, uso de datos. Análisis de las áreas sujetas a confidencialidad.

Idoneidad y Competencia.

Proposición de una ética normativa aplicada al proceso docente

- *Normas éticas en el ámbito de los procesos educativos*

Veracidad.

Fidelidad a las promesas.

Honestidad académica.

Competencia e idoneidad.

Respeto a la intimidad de las personas.

Derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia, de opinión y de expresión.

**Orientaciones para la enseñanza**

Si bien concebir al aprendizaje no como una recepción pasiva de datos sino como una construcción es válido para todo campo del conocimiento, se hace mucho más evidente frente a una disciplina como la Ética. Las características de los contenidos del Seminario tornarían incongruente una modalidad de transmisión unilateral; del mismo modo, los propósitos, predominantemente formativos del campo profesional, exigen una modalidad de trabajo educativo en la que el alumno pueda participar activamente, valiéndose del *corpus* de conocimientos que ya posee y pudiendo incorporar instrumentalmente los conceptos que durante la misma cursada va adquiriendo. Por lo expuesto es que la modalidad pedagógica elegida incluye el recurso de técnicas variadas - Exposición Dialogada, Debate, Análisis de Textos, Trabajos Grupales, Investigación Bibliográfica, Estudio y Análisis de Casos, Análisis y Resolución de Situaciones Problemáticas sobre los contenidos abordados, Trabajos de Campo, entre otros- y acentúa la participación de los alumnos en grupos de trabajo y discusión en las clases prácticas sobre situaciones conflictivas y éticamente dilemáticas, tomadas de las experiencias desarrolladas en el campo de la práctica profesional.

**Bibliografía básica**

BARYLKO, J. (1997), *En busca de los valores perdidos*. Santillana, Buenos Aires.

CAMPS, V. (1994), *Los Valores de la Educación*. Anaya, Madrid.

CLAVET, S. Y GONZÁLEZ, N. (1999), *Ética. Algunos apuntes*. Homo Sapiens, Rosario.

CORTINA, A. Y MARTINEZ, E. (1998), *Ética*. Akal, Madrid.

CULLEN, C. (1996), *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

----------------- (1997), *Crítica de las razones de educar*. Paidos. Buenos Aires.

LUCINI, F. (1993), *Temas Transversales y Educación en Valores*. Anaya, Madrid.

MALIANDI, R. (1991), *Ética: conceptos y problemas*. Biblos, Buenos Aires.

ONETTO, F. (1996), *Con los valores ¿quién se anima?* Bonum, Buenos Aires.

ROVIRA, P. Y MARTÍN M. (1994), *Elementos para el desarrollo de un currículo de educación moral.*  Anaya, Madrid.

VIDAL, M. Y SANTIDRIAN, P. (1990) *Ética Personal. Las actitudes Éticas.* Paulinas, Madrid.

VIDIELLA, G. (2002), *Ética.* Longseller S.A. Buenos Aires.

**Ubicación en el plan de estudios: 4º Año**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj**

**Unidad Curricular:**

**CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE**

**- Seminario-Taller -**

**Asignación horaria total: 64 horas cátedra -42 horas 40 minutos reloj –**

**Régimen de cursada: Cuatrimestral – 1º cuatrimestre**

**Marco general**

Desde los comienzos de la educación formal en la Argentina, se confía en que los docentes pueden dar respuestas, soluciones y garantías con respecto a los más diversos temas y problemas sociales, aspecto agudizado en estos últimos años, debido al incremento de las múltiples crisis que, de un modo u otro, afectan a los actores el proceso educativo.

Asimismo, se observa que se los responsabiliza por los más variados defectos y desajustes del Sistema Escolar, pero en innumerables ocasiones no se considera cuáles son las *condiciones* reales, institucionales, contextuales, en las que ejercen sus prácticas.

En tal sentido, se destaca el término *condiciones,* por cuanto pueden operar/ funcionar como facilitadoras u obstaculizadoras del quehacer cotidianode los educadores.

“Las condiciones de trabajo son un conjunto de factores presentes en la situación laboral, que constituyéndose en posibles determinantes de la carga de trabajo, influyen sobre la vida y la salud de los trabajadores. Estas condiciones de trabajo tendrán diversa incidencia sobre la salud de cada trabajador, dependiendo de sus diferentes capacidades de adaptación y resistencia a los factores de riesgo.” (Neffa, 1990)

El docente está sometido a una serie de exigencias, a saber: un medio ambiente poco adecuado, mayor cantidad de alumnos que lo deseable, falta de tiempo para el intercambio con los compañeros de trabajo, las relaciones con el personal jerárquico y las exigencias del sistema educativo o los cambios de programas escolares, las relaciones con las familias de los alumnos, la implicación emotiva con sus alumnos, la precarización de las condiciones de trabajo, a lo que hay que agregar sin duda las transformaciones en los modos de pensar la escuela y su función, la crisis respecto de la función de las instituciones de transmisión de la cultura diseñadas por la Modernidad, que la sociedad se daba otrora para acoger a los nuevos miembros, como la escuela y la familia, así como los nuevos modos de socialización de los niños y jóvenes: los medios de comunicación, el acceso masivo a los objetos de consumo, etc.

De esta transformación deriva la falta de reconocimiento social de la tarea. No se trata solamente de falta de reconocimiento salarial, sino también de cierto lugar social que tenía la escuela, el maestro, que aparece como devaluado. Estas condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente toman un sesgo particular en estos últimos años, donde la profundización de la crisis socio-económica ha generado que amplios sectores de la población queden excluidos del acceso a los bienes no sólo económicos, sino también culturales, con la consecuencia de la ruptura de los lazos sociales, la fragmentación social, la aparición de nuevas formas de violencia dentro de la escuela, así como el empobrecimiento, la pauperización de los mismos docentes. Estas son las condiciones en las que se desarrolla cotidianamente el trabajo en las escuelas. No sólo condiciones materiales, sino también simbólicas.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

Consecuentemente, este seminario se propone *hacer visible lo invisible*, transformar la observación en acción. Se trata de leer las rupturas, la fragmentación, los efectos de segregación en la escuela, historizar estos procesos, para ubicar todo aquello que sí se hace cotidianamente y funciona, recuperar aquellos recursos que puedan aún ser eficaces e inventar otros, que permitan mantener la dignidad del trabajo, el sentido de la tarea, reubicar la responsabilidad del adulto frente a los aprendices, en suma, la capacidad de transformación y creación, generando nuevos lazos sociales, siendo partícipes cotidianos, produciendo estrategias de trabajo con otros docentes, construyendo e incluyéndose en proyectos institucionales que tengan en cuenta estas nuevas realidades, aceptando que nadie sabe qué hacer, frente a las situaciones de violencia, frente al desamparo de algunos alumnos, frente a las exigencias de garantizar y dar respuesta a todo lo que se presenta, que en todo caso, *ese saber qué hacer* se construye con otros, lo que posibilita articular la propia subjetividad a un proyecto social o con el colectivo docente de tal modo que estas condiciones puedan modificarse.

**Criterios para la selección de contenidos**

Frente a los actuales escenarios signados por la incertidumbre y la complejidad crecientes, proponer un recorte de contenidos para abordar la multiplicidad de factores que hacen a las *condiciones del trabajo docente* se efectúa desde marcos flexibles que posibiliten la contextualización de los marcos teóricos, a partir de las realidades y características propias de cada institución.

**Ejes de contenidos**

El nuevo escenario de la práctica educativa y las nuevas demandas a la escuela.

Identidad y desafíos de la condición docente. El nuevo rol del docente. Actuales demandas de profesionalización

Trabajo docente: naturaleza, procesos, relaciones y condiciones de trabajo.

La retórica de la profesionalización y la precarización de las condiciones laborales.

Las funciones de los docentes en contextos de crisis. Estrategias para superarlas.

Trabajo docente en condiciones de riesgo.

Condiciones y medio ambiente de trabajo: medio ambiente físico, medio ambiente social, factores de carga física, factores de carga psicosocial, factores de carga mental y emocional, tiempo de trabajo, contenidos de las tareas, antigüedad en el cargo, edad, grado de satisfacción.

Salud y trabajo docente. Enfermedades profesionales.

**Orientaciones para la enseñanza**

Los contenidos desarrollados requieren un abordaje que permita la vinculación entre los marcos teóricos y el análisis de las reales condiciones en que se desarrolla la práctica docente.

Por consiguiente, las estrategias se basarán en la articulación con el campo de la práctica profesional, capitalizando las experiencias de práctica y residencia, de modo de articular con los saberes aportados desde los marcos teóricos y de investigaciones en torno a estos contenidos. Asimismo, se puede profundizar la temática a partir de la elaboración de un diseño de investigación que permita indagar acerca de las condiciones del trabajo docente en los ámbitos en que los residentes interactúan.

**Bibliografía básica**

ALMANDOZ, M. y HIRSCHBERG, S. (2000) *La docencia: un trabajo de riesgo.* Norma, Bogotá.

FELDFEBER, M. y ANDRADA OLIVEIRA, D. (Com.) (2008) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* Novedades Educativas, Buenos Aires.

HARGREAVES, A. (1999) *Profesorado, cultura y posmodernidad.* Morata, Madrid.

KORNBLIT, A. y MENDES DIZ, A. (1998) *El profesor acosado. Del agobio al estrés.* Humanitas, Buenos Aires.

MARTÍNEZ, D. et. al. (2006) *Crónicas del malestar docente.* Ensayos y Experiencias. Tomo 42, Buenos Aires.

NARADOWSKI, M. (1996) *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada.* Novedades Educativas, Buenos Aires.

PAREDES DE MEAÑOS, Z. (1998) *Hacia la profesionalización del docente.* El Ateneo, Buenos Aires.

PINEAU, P. (Comp.) (2005) *Relatos de Escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar.* Paidós, Buenos Aires.

POGGIOLINI DE CANO, M. (2005) *La escuela en tiempos alterados.* Lugar, Buenos Aires.

SAAVEDRA, C. y MARTÍNEZ, D. (2005) *Malestar docente. Análisis y propuestas de acción.* Ensayos y Experiencias. Tomo 30, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (Comp.) (2007) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.* Siglo XXI, Buenos Aires.

--------------------------- (comp.) (2006) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.* Siglo XXI, Buenos Aires.

**Ubicación en el plan de estudios: 4º Año**

**Asignación horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj**

**Unidad Curricular:**

**LEGISLACIÓN ESCOLAR**

**- Seminario-Taller -**

**Asignación horaria total: 64 horas cátedra -42 horas 40 minutos reloj –**

**Régimen de cursada: Cuatrimestral – 2º cuatrimestre**

**Marco general**

En los últimos años los sistemas educativos han sufrido profundas transformaciones dentro de los procesos de reestructuración de los Estados Nacionales. Las diversas políticas y propuestas de reforma estuvieron orientadas por diferentes modos de pensar el Estado, la sociedad y las funciones que se le asignan a la educación, entre otras cuestiones. Las políticas implementadas en Argentina en los 90, en consonancia con las tendencias internacionales, estuvieron articuladas en torno a la descentralización de los servicios educativos, el establecimiento de nuevas formas de gobierno y gestión del sistema y de sus instituciones; la definición de parámetros curriculares comunes y la implementación de un sistema nacional de evaluación de la calidad; la discusión de nuevos criterios para definir la carrera laboral de los docentes; el establecimiento de nuevas formas de financiamiento, entre otros aspectos. Como consecuencia de las reformas implementadas, se agudizaron las tendencias a la fragmentación del denominado *sistema* el cual se expande, incluyendo a vastos sectores de la sociedad, al tiempo que se profundizan los problemas de desigualdad y persisten problemas básicos en términos de escolarización de la población.

Consecuentemente, se delimita y recorta como objeto de reflexión propio de la política educacional las vinculaciones que se establecen entre el sistema educativo y el sistema político en la pugna por otorgar direccionalidad a la educación. De este modo, interesa analizar, principalmente, el accionar del Estado, en sus distintas instancias territoriales -nacional, provincial- y el accionar de sus órganos de gobierno *ejecutivo* y *legislativo,* como lugar en donde se condensa una relación social determinada –educación formal-, en función de los marcos normativos y legales, y un conjunto de instituciones que la materializan, dentro de las cuales se encuentra el sistema educativo.

**Finalidades formativas de la unidad curricular**

-analizar las políticas educativas implementadas después de la reforma de los noventa, y, especialmente las leyes y normativas emanadas de las mismas, para ello se propone:

- Ubicar a los alumnos en el complejo escenario de la política educacional, sus problemas y debates.

- Analizar los modos en los que se implementa la política educativa en el marco de la relación nación-provincias.

- Reconocer el marco conceptual básico de los principios instituciones y normas que constituyen la legislación escolar.

- Valorar críticamente los documentos de estudio, leyes, decretos y resoluciones que normatizan el hecho educativo.

**Criterios para la selección de contenidos**

El basamento teórico reside en el conocimiento, interpretación y aplicación, según sus sentidos y alcances, de los principios, valores y derechos ya sean de orden político Constitucional o Legal en los que encuentran sus fundamentos las grandes líneas de política educacional, ya sean de orden federal o jurisdiccional, que dan sustento a la implementación, gestión y fiscalización de los organismos administrativos y dispositivos pedagógicos que conforman el Sistema Educativo

Asimismo, y en referencia a la jurisdicción de Santiago del Estero, examinar con la misma profundidad los reglamentos referidos al régimen laboral docente (estatutos), a los reglamentos generales de escuelas, y finalmente a los principios y normas básicas que regulan al hecho educativo y a las prácticas docentes.

**Ejes de contenidos**

- La transformación del rol del Estado y los procesos de reformas educativas en los ‘90. Algunas cuestiones claves para el análisis de las políticas educativas: equidad e igualdad, descentralización y autonomía, calidad y masividad, las transformaciones en el ámbito de la producción y la competitividad. La mercantilización de la educación.

- El Pacto Federal Educativo y el Plan Social; la coparticipación federal y las leyes sobre el Presupuesto Nacional.

- Las políticas educativas en la argentina de la post-crisis: continuidades y rupturas respecto de la transformación educativa de los 90.

-El gobierno del sistema y la organización institucional. Los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación. La derogación de la Ley Federal de Educación.

- Las nuevas regulaciones en materia educativa. Los debates de las leyes: Informe de la consulta del Ministerio y otros aportes críticos. El contenido de las leyes: Rol del Estado Nacional y las provincias; la nueva estructura académica; las orientaciones principales para cada nivel y modalidad educativa; el tema del financiamiento de la educación y la regulación de la instituciones privadas. Ley de Educación Técnico profesional, Ley de Financiamiento Educativo. La Ley de Educación Nacional. Proceso de debate y sanción legislativa.

- Los nuevos sentidos asignados a la educación pública. Lo público y lo privado en la Ley de Educación Nacional. La gestión social a partir de la Ley de Educación Nacional.

- Ley de Educación Provincial Nº 6876. Principales disposiciones para el Sistema Educativo Jurisdiccional. Reglamentaciones y normativa vigentes: Reglamento General de Escuelas, Convenio Colectivo de Trabajo 98/90, Estatuto del Docente.

**Orientaciones para la enseñanza**

Se propone un trabajo de análisis y discusión de las líneas de política educativa implementadas en los últimos procesos de reforma sucedidos desde la última década del siglo pasado y la recientemente iniciada, con la sanción de la Ley de Educación Nacional, enfatizando la relación entre los lineamientos de las políticas públicas referidas a educación y los marcos normativos-legales para su concreción, tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

Para ello se generarán espacios de reflexión, elaboración de argumentos y confrontación de los mismos, trabajos de investigación y profundización de los marcos teóricos, asistencia a conferencias/charlas con especialistas en Legislación Escolar, lectura y análisis crítico de la normativa vigente y su adecuación o pertinencia a los contextos institucionales y laborales de los docentes, entre otras posibles estrategias desarrollar.

**Bibliografía básica**

CIPPEC (2003), *Mirada comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias*: *un análisis de los resultados y de la dinámica política de la nueva estructura de niveles en las provincias a 10 años de la Ley Federal de Educación*. Serie de Estudios sobre el Estado, el Poder y la Educación en la Argentina. Documento Nº 2, Proyecto “Las Provincias Educativas", Buenos Aires, diciembre de 2003 (Informe elaborado por Axel Rivas)

http://www.cippec.org/espanol/educacion/archivos/4-documento.

CTERA (2004), Consecuencias de la implementación de la estructura “definida” por la Ley Federal de Educación. Los pedazos del sistema o un sistema hecho pedazos, Informes y estudios sobre la situación educativa N°2, Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, Buenos Aires. (Informe elaborado por Silvia Vázquez y Stella Maldonado) http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/Coyuntura/iipmv\_julio\_04.doc  
ECHENIQUE, M. (2003), *La propuesta educativa neoliberal. Argentina (1980-2000)*. Homo Sapiens, Rosario.

FILMUS, D. y MIRANDA, A. (1999), *Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo .*EUDEBA, FLACSO, Buenos Aires.

LEYES EDUCATIVAS: *Ley Federal de Educación, Ley de Educación Superior, Ley de Educación Nacional, Ley de Educación Provincial.*

LLACH, J. (1997), *Otro siglo, otra Argentina. Una estrategia para el desarrollo económico y social nacida de la convertibilidad y de su historia*. Ariel, Buenos Aires.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION (1994), *Pacto Federal Educativo.* Buenos Aires*.*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2006) - Informe sobre el Foro para el Debate de la Ley de Educación Nacional: Análisis de los Comentarios hasta el 19 de Junio de 2006 http://debate-educacion.educ.ar/ley/ley-de-educacion-nacional/-

------------------- (2006). Foro de Debate de la Ley de Educación Nacional1° Fase de Consulta Informe Final http://debate-educacion.educ.ar/ley/ley-de-educacion-nacional/-

------------------- (2006). Informe de los resultados de las encuestas en vía pública, internet y diarios.

------------------- (2006). Debate en las escuelas de las provincias. Primeros resultados http://debate-educacion.educ.ar/ley/ley-de-educacion-nacional/-

------------------- (2006). Informe sobre la metodología y cronograma de las distintas instancias de participación para la discusión de la ley <http://debate-educacion.educ.ar/ley/ley-de-educacion-nacional/>

TEDESCO, J. C. (2000) Educar en la sociedad del conocimiento, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (comp.) (2008), *Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa*. Siglo XXI editores, Buenos Aires.

TIRAMONTI, G. (1997). *Los imperativos de las políticas educativas de los 90*. En: Revista Propuesta Educativa año 8 Nº 17, FLACSO, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

****

Conforme a los Lineamientos Nacionales, cada institución determine una propuesta de EDI, que rescate las necesidades y/o fortalezas de la institución, solo a modo de sugerencia se establecen las siguientes posibilidades:

* Convivencia escolar
* Sujeto cuerpo y movimiento
* Taller de experiencias científicas
* Taller de resolución de problemas
* Taller de lenguajes multimediales
* Educación física
* Educación ambiental
* Educación para la salud
* Aproximación a la realidad social y política de Santiago del Estero

1. Ley de Educación Nacional, Art. 71 [↑](#footnote-ref-1)
2. La práctica de la enseñanza en la formación docente, Kapelusz, Bs. As., 1997 (P:17) [↑](#footnote-ref-2)
3. Según Elena Luchetti, un portafolios consiste en una serie de trabajos (un dossier) producidos por un estudiante, seleccionados deliberadamente con un propósito determinado. Se diferencia de la tradicional carpeta en que, en un portafolios, cada trabajo se puso por un motivo particular. El trabajo en los portafolios es limitado; no es una suma de todos los trabajos realizados por un estudiante, sino una muestra representativa. Su función primordial es testimoniar lo que aprendió un estudiante y utilizar esa información para tomar decisiones en beneficio de esos estudiantes. [↑](#footnote-ref-3)
4. Marcelo Caruso, Inés Dussel (1996), *De Sarmiento a los Simpsons: cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Kapelusz Buenos Aires. [↑](#footnote-ref-4)
5. Luaces, Margarita (2007) “Pilares formativos de la Propuesta de formación inicial en el I.P.A.” En Anexos Nº13 del Informe final Comisión 1 Julio [↑](#footnote-ref-5)
6. María del Carmen Gil Moreno (2005). Seminario Psicología Educacional- Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología – UNT - Tucumán - [↑](#footnote-ref-6)
7. María del Carmen Gil Moreno (2005). Op. Cit. [↑](#footnote-ref-7)
8. 'Ezpeleta, Justa. "Factores que inciden en el desempeño docente: Las condiciones de trabajo de los maestros". Diseño de investigación, 1987, pág. 1. La OREALC encomendó a Justa Ezpeleta, la coordinación del estudio, quien elaboró el diseño. [↑](#footnote-ref-8)
9. En el sentido bourderiano. [↑](#footnote-ref-9)
10. Citado en Otega, Facundo (2007) “Conocer lo social: investigación y enseñanza”. Artículo escrito para el Postítulo en Investigación Educativa desde un enfoque socio-antropológico. C.E.A., U:N.S.E., pág. 11. [↑](#footnote-ref-10)
11. Recomendaciones de Diseño Curricular del equipo regional para la unidad curricular “Sujeto, cuerpo y movimiento”. Pág. 4. [↑](#footnote-ref-11)
12. Entre ellos, el valioso aporte de la Historia Social con respecto al estudio de la vida cotidiana, los nuevos actores sociales y una nueva concepción acerca de la duración del tiempo (corto, mediano y largo). Desde la Geografía, la revisión de los conceptos de “lo lejano” y “lo cercano” para trabajar en las salas provenientes de la Geografía fenomenológica, la idea del espacio geográfico concebido como socialmente construido desde la Geografía crítica, donde en su construcción hacen su juego las relaciones de poder que existen entre los diversos actores sociales y que se expresan en el universo material y simbólico, etc. [↑](#footnote-ref-12)
13. Recomendaciones… pág. 144-145 [↑](#footnote-ref-13)
14. Xavier Bonal, *Sociología de la Educación*, Editorial Paidós [↑](#footnote-ref-14)
15. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares –Fundamentos Políticos e institucionales del trabajo docente- Ministerio de Educación, INFOD. 2008. [↑](#footnote-ref-15)
16. Berttolini, M. y otras *Materiales para la construcción de cursos de filosofía*. A.Z. edit. Uruguaya, 1997 [↑](#footnote-ref-16)
17. Enrique Palladino ( 2006) “Sujetos de la Educación: psicología , cultura y aprendizaje” Espacio Editorial Buenos Aires [↑](#footnote-ref-17)
18. Lineamientos Curriculares Nacionales (2008) [↑](#footnote-ref-18)
19. Bárbara Rogoff (1998), “Aprendices del Pensamiento; el desarrollo cognitivo en el contexto social”, Cognición y Desarrollo Humano. Paidós. Argentina [↑](#footnote-ref-19)
20. Bárbara Rogof (1998) Op. Cit. [↑](#footnote-ref-20)
21. GODINO, J, BATANERO C. y FONT V .(2003)”El aprendizaje de las matemáticas para maestros, Proyecto edumat- Maestros. Madrid. España [↑](#footnote-ref-21)
22. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Prof. de Educación Primaria, INFOD [↑](#footnote-ref-22)