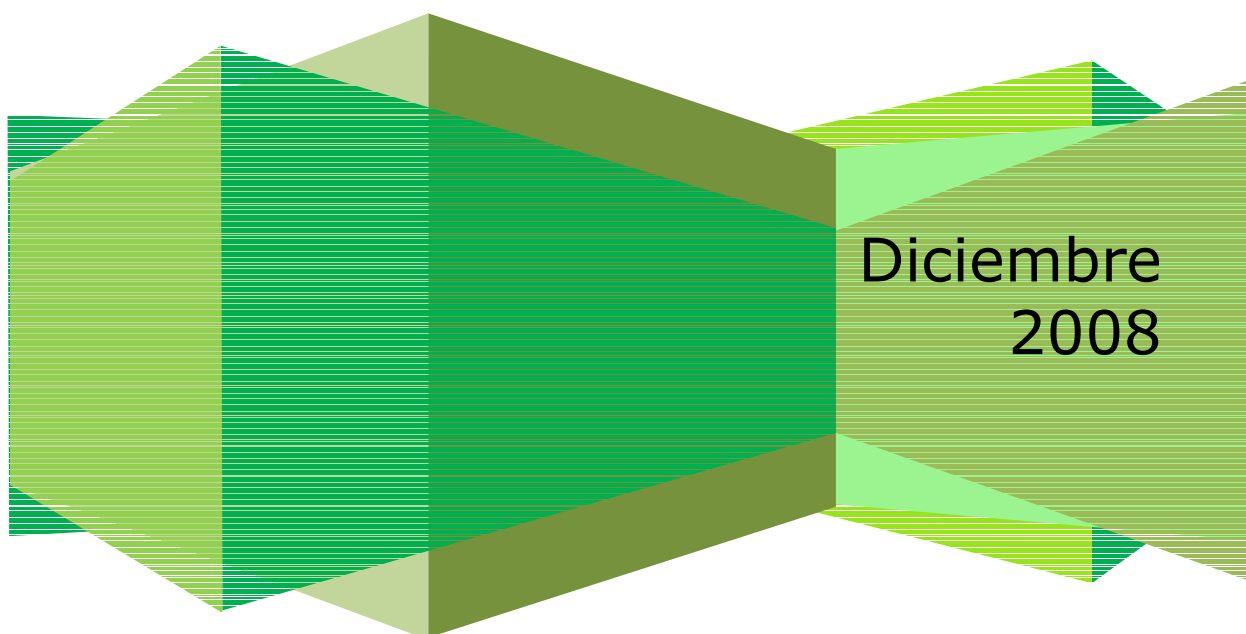




GOBIERNO DE ENTRE RÍOS  
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

# Diseño curricular para la **FORMACIÓN DOCENTE** de Educación Inicial y Primaria



Diciembre  
2008

## **AUTORIDADES**

**GOBERNADOR**

**Don Sergio Urribarri**

**VICEGOBERNADOR**

**Dr. José Eduardo Lauritto**

**MINISTRO DE GOBIERNO, JUSTICIA, EDUCACIÓN, OBRAS Y SERVICIOS PÚBLICOS**

**Cr. Adán Humberto Bahl**

**PRESIDENTA DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN**

**Prof. Graciela Bar**

**VOCALES DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN**

**Prof. Graciela Maciel**

**Prof. Marta Irazábal de Landó**

**Prof. María Delia Herrera**

**Prof. Susana Cogno**

**DIRECTOR DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Prof. Raúl Piazzentino**

**DIRECTORA DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA**

**Prof. Patricia P. de Todoni**

**COORDINADORA TÉCNICO PEDAGÓGICA ISFD DE LA DES**

**Prof. Stella Maris Lorenzo López**

**COORDINADORA DEL EQUIPO PROVINCIAL DE DESARROLLO CURRICULAR**

**Prof. María Isabel Azcárate**

**INTEGRANTES DEL EQUIPO PROVINCIAL DE DESARROLLO CURRICULAR:**

**Prof. Carina Garnier** (Campo pedagógico didáctico)

**Prof. Verónica Pereyra** (Lengua y Literatura)

**Prof. Patricia Lía** (Ciencias Naturales)

**Prof. Elsa Esquivel** (Matemática)

**Prof. Claudio D. Vera** (Ciencias Sociales)

**Prof. Analía Molina** (Educación Física)

**Prof. Laura Canessa** (Representante de Educación Privada)

**Prof. Héctor Gustavo Broin** (Representante gremial AGMER)

**Prof. Amalia Homar** (Representante gremial AGMER)

*Agradecemos a todos los que directa o indirectamente hicieron posible la producción colectiva de este documento, especialmente a los colegas de los institutos sin cuya colaboración, disponibilidad y apertura esta escritura no hubiera sido posible.*

## INDICE GENERAL

<b>Definiciones de política educativa provincial y nacional.</b>	4/5
<b>Introducción</b>	6
<b>Marco general de la Formación docente inicial de los niveles inicial primario</b>	
La mirada histórica	7/15
La mirada de los institutos sobre la situación actual de la formación docente en la provincia de Entre Ríos.	15/18
Mapa de la formación docente de entre Ríos – profesorados de Educación Inicial y Primaria	19/20
La mirada prospectiva.	21/30
Apropiación social y pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación	29/31
<b>Estructura Curricular</b>	
Especificaciones acerca de la Estructura Curricular	33/40
Presentación de los <b>Campos de la formación docente Inicial</b>	41/45
<b>Campo de la Formación general</b>	46/75
<b>Profesorado de educación inicial</b>	76/147
Estructura curricular por años	77/78
Carga horaria por campos	79
<b>Campo de la formación específica</b>	
Unidades curriculares de primer año	82 / 92
Unidades curriculares de segundo año	94/104
Unidades curriculares de tercer año	106 /118
Unidades curriculares de cuarto año	120 /122
Unidades curriculares de opción en cuanto al momento de cursado	124 /127
<b>Campo de la práctica</b>	
Presentación	129/132
Unidades curriculares de primer año	134/136
Unidades curriculares de segundo año	138/139
Unidades curriculares de tercer año	141 /143
Unidades curriculares de cuarto año	145/147
<b>Profesorado de Educación Primaria</b>	148 a 219
Estructura curricular por años	148/149
Carga horaria por campos	150
<b>Campo de la formación específica</b>	
Unidades curriculares de primer año	154/165
Unidades curriculares de segundo año	167/175
Unidades curriculares de tercer año	177/189
Unidades curriculares de cuarto año	191/194
Unidades curriculares de opción en cuanto al momento de cursado	196/199
<b>Campo de la práctica</b>	
Presentación	201/204
Unidades curriculares de primer año	206/208
Unidades curriculares de primer año	210/211
Unidades curriculares de primer año	213/215
Unidades curriculares de primer año	217/219
<b>Recomendaciones para pensar y concretar el diseño curricular</b>	220/ 226
<b>Bibliografía</b>	227/248

## **DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL**

La política educativa provincial y nacional se expresa en distintas normativas y documentos: Ley de Educación Nacional Nº 26026, Ley Provincial de educación, Resoluciones 23/07 CFE, 24/07 CFE y 30/07 CFE, Plan Educativo Provincial, Plan de la Dirección de Educación Superior, Criterios para la construcción del Diseño Curricular – Institucional de la Formación Docente Inicial.

En ellos se reconoce la educación y el conocimiento como *bien público y derecho personal y social*; como prioridad nacional para la construcción de una sociedad más justa; el Estado es restituido en su lugar indelegable como principal agente educador; y se propone la jerarquización y revalorización de la Formación Docente, el incentivo y la innovación educativa.

Se propone

- *...fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda su vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común*
- Contribuir a la formación de personas en sus dimensiones física, intelectual, afectiva, histórica, política, cultural, social, ética, y espiritual, fomentando la práctica de valores, de respeto a la diversidad, pluralidad y solidaridad, al diálogo, la generación comunicativa de consensos y resolución pacífica de conflictos;
- Promover (...) *la formación, producción, y distribución de conocimientos, la creatividad y el espíritu crítico, la cultura del esfuerzo, el trabajo solidario, la responsabilidad por los resultados y la defensa de los derechos humanos.*
- Desarrollar políticas de innovación pedagógica
- Jerarquizar la educación mediante el nuevo marco normativo que ha de aprobarse a nivel provincial
- Evaluar *los diseños curriculares provinciales de todos los niveles y modalidades, con la participación de los docentes y equipos técnicos del Consejo General de Educación para definir su actualización y adecuación a la futura organización.*
- Mejorar *las condiciones laborales docentes respetando los lineamientos que en materia salarial define el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.*
- Recuperar *el proceso de Formación Docente Provincial / Jurisdiccional cuyas bases fundamentales están contenidas en el Decreto 2625/90 MBSCE (...)* entendiendo al currículum como *proceso de producción, distribución y*

*valoración de los conocimientos sociales y escolares (...) responsabilidad social ineludible de maestros y profesores (...) modo de organizar las prácticas pedagógicas, como construcción flexible y permanente, en el marco de un proceso de construcción colectiva y participativa..*

- Asegurar espacios y tiempos compartidos para el trabajo cooperativo, autonomía institucional, democratización de las instituciones y organización del trabajo de los profesores por cargo.

## INTRODUCCIÓN

Como docentes de los institutos nos preguntamos ¿por qué cambiar? y una evidencia se nos impone con fuerza: formamos en el presente docentes que se desempeñarán como tales en un futuro que cada vez resulta más impredecible. Esto nos obliga a pensar que es preciso generar una alternativa de formación que enfatice la relación con el conocimiento y con la ética, que posibilite preparar docentes que puedan enfrentar la complejidad y la incertidumbre, crear vínculos con el mundo y con los otros, aceptando su identidad y reconociendo las diferencias.

Para superar la fragmentación, no sólo interna, sino también la que existe a nivel nacional entre las diferentes propuestas de formación docente, que obstaculiza la movilidad de los estudiantes dentro del sistema y que cercena toda posibilidad de construcción de una identidad docente, se hace necesario revisar y reformular el currículum.

Ahora bien partiendo de la aceptación de la necesidad del cambio decidimos emprender la tarea de pensar colectivamente, como formadores de formadores, las definiciones curriculares que lo harán posible, y avanzar hacia un currículum que recupere lo común, lo que nos une y da pertenencia, sin perder de vista la diversidad cultural que nos caracteriza y que hemos de ser capaces de poner en diálogo.

¿Cómo hacerlo? Frente a esta pregunta entendemos que quizá valga correr nos de nuestro lugar de enseñantes para colocarnos en el de aprendices y siguiendo a Meirieu considerar que

*(...) aprender es hacer algo que no se sabe hacer para aprender a hacerlo...  
Aprender es atreverse a subvertir nuestro verdadero modo de ser; es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo.  
Aprender, en el fondo, es hacerse obra de uno mismo.<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> **MEIRIEU P.**; *Frankestein Educador*, Editorial Laertes, Barcelona, 2003.

## MARCO GENERAL

El currículum es amplio y complejo, tiene un carácter teórico y práctico, comprende instancias de diseño, desarrollo y evaluación.

Si bien en torno al concepto de currículum existe multiplicidad de debates, producciones y significados, compartimos el planteo de Alicia de Alba, quien sostiene que *currículo es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios.(...) Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales – formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones...*<sup>2</sup>

Comprender el currículum desde esta perspectiva nos exigió habilitar tiempos y espacios para la participación y negociación, a fin de consensuar una propuesta de diseño curricular para la formación docente, un documento que, en el marco de la política educativa provincial y nacional, nos permitiera visualizar el acercamiento entre los polos de las múltiples tensiones que atraviesan el campo social y se hacen presentes en el curricular.

Este diseño curricular intenta superar la fragmentación del sistema educativo y de la formación docente, que se proyecta al interior del currículum; y construir una propuesta común que reconozca las diferencias. Intenta otorgar flexibilidad sin caer en la desarticulación.

Este diseño implica un posicionamiento político, epistemológico y pedagógico, construido a partir de acuerdos en relación a propósitos, selección y organización de unidades curriculares, contenidos, marco teórico, configuraciones didácticas para la formación docente inicial de los profesorados de Educación Primaria e Inicial.

Entendemos que el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular no puede ser resuelto desde un lugar ajeno a los Institutos de Formación Docente, ya que son el ámbito donde se materializa el currículum. Esto significó habilitar la participación con fuerte carácter deliberativo, tomar decisiones a partir del diálogo crítico, habilitando la palabra y la expresión de diferentes perspectivas de los sujetos involucrados.

La construcción de lo común es posible a partir del análisis permanente de lo que une, de puntos posibles de encuentro, factibles de ser deseados y alcanzados por

---

<sup>2</sup> ALBA A; *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995.



todos, de la consideración de las diferencias específicas y los diversos caminos que puedan recorrerse a partir de ellas, en vistas a aquello que permite identificarnos como un colectivo.

La consideración de la diferencia no significa que el texto curricular explicita detalladamente contenidos, proyectos o situaciones particulares, sino que, de alguna manera, contenga a todos.

Entendemos este cambio curricular como una *hipótesis de trabajo*, como propuesta que recupera los tránsitos realizados, las historias institucionales y de formación. Debe ser fruto del consenso, resultado de la disposición para mirarse, escucharse, expresarse, comprenderse y respetarse.

La consolidación de esta construcción curricular participativa, articulada, flexible y abierta requiere también de definiciones y acciones de los responsables políticos, a nivel nacional y provincial.

Las decisiones no son sencillas ni neutras, son políticas y éticas, y las hemos tomado desde el compromiso con la vida, la libertad, el diálogo, la educación para las sociedades sustentables y un conocimiento construido socialmente para fundar una racionalidad que permita generar nuevos vínculos.

En esta propuesta curricular se recuperan dos aspectos centrales:

- **LA MIRADA HISTÓRICA. ALGUNOS HITOS PARA RECONOCERNOS**
- **LA MIRADA SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS**

### **LA MIRADA HISTÓRICA. ALGUNOS HITOS PARA RECONOCERNOS**

Para pensar hoy la Formación es pertinente revisar el proceso histórico a fin de reconocer y explicar la vigencia de ciertos rasgos propios del trabajo docente.

C. Davini, al hacer referencia a los **modelos de docente** plantea pensarlos como *tradiciones, es decir, como configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (...) más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.*<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> **DAVINI C.**; *La formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía*, Paidós, Bs.As, 1995.

El origen de la Formación Docente<sup>4</sup> está vinculado a su carácter estructural: el origen social de los docentes, mayoritariamente mujeres pertenecientes a la clase media urbana; la función social que cumplían las maestras y maestros, y la representación sobre la misma en el plano de la propia conciencia.

Las investigaciones muestran que el trabajo docente ha sido pensado en relación a la enseñanza orientada a transmitir un conocimiento producido y validado por otros, y la práctica docente entendida como lo aplicable, como la técnica, como la demanda del aquí y del ahora, vinculada a encontrar una respuesta al **cómo hacer**. Este modo de entender la enseñanza y la práctica cobra sentido en el contexto de la constitución de un sistema educativo centralizado, jerarquizado y dependiente.

### **La impronta del normalismo: el "maestro apóstol"**

En nuestro país, el proceso de profesionalización de la enseñanza se inicia a mediados del siglo XIX, consolidándose entre sus últimas décadas y las primeras del siglo XX.

El Estado desempeñó un papel protagónico en el proceso constitutivo del trabajo docente, en la medida en que se encargó de crear las instituciones, definir el tipo de preparación y regular las formas de acceso a la docencia.

Para el normalismo, el maestro se define como un **educador moral** de las masas, *un convertidor en tanto artífice de los cambios esperados... un apóstol; (...)* "ejemplo" de conducta y hasta de vida a imitar, antes que un sabio de quien aprender; *tenía que saber "lo justo" para enseñar y nunca saber por saber.*<sup>5</sup>

El discurso pedagógico moderno introdujo la necesidad de que el maestro supiera enseñar, que tuviera preparación científica. Dicho discurso se sustenta en el empirismo y el positivismo, y la formación estuvo centrada en la preocupación por el hacer que posibilite resolver problemas prácticos. De este modo se va construyendo en el campo de la educación y la cultura, la concepción de **maestro ejecutor**, con un capital cultural escaso.

La Formación de Docentes Jardineras no fue preocupación del Estado hasta fines del siglo XIX, cuando se contrata a Sara Eccleston para la creación del Departamento Infantil en la escuela Normal de Paraná, con el fin de que los estudiantes avanzados interesados en la enseñanza en el jardín de infantes pudieran especializarse.

---

<sup>4</sup> Cfr. **VÁZQUEZ**, Silvia y **BALDUZZI**, Juan. 'De apóstoles a trabajadores. Historia de CTERA '. Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Buenos Aires, 2000.

<sup>5</sup> **ALLIAUD**, A. y **DUSCHATZKY**, L. Maestros. Formación, prácticas y transformación escolar. Miño y Dávila, Bs As, 1992.

Pero los avances en formación docente en este nivel no llegarán muy lejos, ya que en 1903 el entonces inspector de enseñanza Leopoldo Lugones eleva un informe al Ministro de Justicia e Instrucción Pública en el que manifiesta que *el jardín de infantes es institución de lujo destinada a proporcionar niñeras caras que son profesoras y saben de filosofía a pequeños grupos de niños, mientras carece de fondos nuestra enseñanza primaria, secundaria y normal*<sup>6</sup>.

Se cerraron profesorados, y numerosas salas de Jardín de Infantes. En las que quedaron pasaron a desempeñarse los egresados de las escuelas normales, sin especialización en el nivel.

En las primeras décadas del siglo XX las egresadas de la Escuela Normal de Paraná, entre ellas Rosario Vera Peñaloza, comenzaron en sus jardines, con las primeras experiencias fundadas en los principios de la Escuela Nueva.

En 1935, las egresadas de aquella especialización, crean la Asociación pro – difusión del jardín de infantes con la finalidad de formar maestras y difundir la importancia educativa del nivel.

En 1937 se creó el Instituto Nacional de profesorado Sara Ch. de Eccleston. La formación priorizó las disciplinas expresivas, y requería tener el título de maestra normal nacional.

### **El desarrollismo y el “maestro especialista”.**

En la década del 50, en el marco de concepciones instrumentalistas ligadas al desarrollismo, *los docentes pelean por actualizar su profesionalidad ( ... ) En pleno auge del mercado laboral donde la tecnificación se generaliza hacia el conjunto de los procesos de trabajo, la docencia argentina pareció encontrar un punto de unidad: pelear por mantener y consolidar su ‘status’ profesional.*<sup>7</sup>

La **vocación** es reemplazada por una **competencia técnica**, que instala la presencia de un nuevo modo de entender el desempeño laboral. El trabajo docente se estructuró alrededor de un concepto tecnocrático y liberal de autonomía de las formas de realización del trabajo y de su producción, generando condiciones de posibilidad de fragmentación entre sí y con el resto de los trabajadores.

Desde esta perspectiva fue posible instalar la división técnica del trabajo escolar, separando a los planificadores, evaluadores y supervisores; y la función docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza.

---

<sup>6</sup> Cf. **SAN MARTÍN DE DUPRAT**. H. *El Nivel Inicial. Estructuración Orientaciones para la práctica* Ediciones Colihue. Bs. As. 1995.

<sup>7</sup> VAZQUEZ, Silvia y BALDUZZI, Juan. op. cit.

La planificación de la enseñanza, la evaluación objetiva del rendimiento, la incorporación de tecnologías y la definición de objetivos en función de conductas disociadas en conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, marcaron sus ejes centrales.

El intento de reforma global se inició en nuestro país durante la llamada Revolución Argentina, entre 1966 y 1973, un período caracterizado por la prohibición de las actividades políticas, la supresión de las garantías constitucionales y el control ideológico.

La formación del magisterio fue el único componente que dicha reforma logró cristalizar, cuando en 1969 la Formación Docente se terciarizó dentro del mismo espacio institucional de las escuelas normales y la preocupación se centró en formar un **especialista** que debía dominar las técnicas de la enseñanza y estar en condiciones de descifrar planes y programas de formación que recibía en paquetes cerrados.

En el marco de este estado desarrollista aparecerán los primeros documentos oficiales referidos a la educación preescolar; se elimina el requisito de ser maestro normal para ingresar a la formación docente de Nivel Inicial, se modifica el plan de estudios, adquiriendo un corte psicologicista y enfocado hacia las disciplinas "expresivas". Se refuerza la imagen de la maestra aniñada y despolitizada, sin formación sociopolítica e histórica.

### **Las dictaduras y el 'maestro disciplinado'**

El gobierno democrático instalado en el breve período 1973-1976 no provocó cambios significativos en el sistema educativo ni en la formación docente. El plan de estudios vigente se extendió en varios lugares del país a partir de la creación de institutos terciarios.

La dictadura militar de 1976-1983 provocó la clausura definitiva de proyectos educativos democráticos a partir de la represión a funcionarios, docentes y estudiantes, y profundizó el control ideológico. Una vez logrado el control de las instituciones educativas en un contexto de disciplinamiento social, centró su preocupación en los aspectos filosóficos de la formación. *Su concepción pedagógica se caracterizó por una bizarra articulación entre libertad individual y represión fundamentada en el personalismo, filosofía de base aristotélica- tomista desarrollada por Víctor García Hoz.*<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> **PUIGGRÓS, A.** *Qué pasó en la educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo.* Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1996.

La publicación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Subversión en el ámbito educativo*, es una prueba cabal del nivel de represión y control ideológico instalado.

Durante este período se produjo la *autonomización de las instituciones que no debe entenderse como autonomía de las instituciones sino como fragmentación, aislamiento y fuga*.<sup>9</sup>

Susana Vior<sup>10</sup> señala que con respecto a la formación docente se adoptan dos medidas:

- La introducción de la asignatura **Ética y deontología profesional** (Resolución 1196/80).
- La formulación e implementación del Plan de Profesorado para el nivel elemental como experiencia piloto en las 6 Escuelas Normales de la Capital Federal y 5 establecimientos privados (Resolución 538/80).

Las dictaduras en Argentina y en especial la instaurada en 1976 sometieron a la escuela y a la formación de los docentes a una suerte de oscurantismo a través del control ideológico y de las fuentes de conocimiento.

### **El retorno a la democracia y la necesidad del 'maestro participativo'**

Con el retorno de la democracia en 1983 se instaló un importante debate educativo alrededor de la necesidad de la transformación de las instituciones y las prácticas escolares afectadas durante tantos años por el control y el aislamiento.

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

Las reformas en la formación docente se produjeron a partir de 1988, cuando se planteó como experiencia piloto en escuelas *normales la modificación del currículum a través del Proyecto Maestros de Enseñanza Básica (MEB)* del que egresaron apenas dos promociones.

Entre 1990 y 1992 se instaló el *Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD)*, interrumpido por la reforma educativa iniciada en 1993. Como señala María Cristina Davini, *las dos propuestas curriculares introducen la idea de **diseño** que no sólo rompe con la tradición anterior sino que prevé diversos formatos, articulaciones, secuencias y ritmos. Adoptan la organización en áreas, integradas por módulos y talleres y la residencia docente. Ambos proyectos se colocan*

---

<sup>9</sup> DAVINI, MC. op. cit.

<sup>10</sup> VIOR, S y MISURACA, M. *Conservadurismo y formación de maestro*. En Revista Argentina de Educación. Año XVI, N° 25, Buenos Aires, Agosto de 1998.

*conceptualmente en la línea de la formación docente dirigida a la integración de la teoría y la práctica (...).*<sup>11</sup>

La formación docente para el Nivel Inicial no sufrió modificaciones relevantes durante este período excepto que se habilitó para ambos sexos y se comenzaron a incorporar contenidos para el ciclo maternal.

### **La Formación Docente en la Provincia de Entre Ríos. De orígenes y legados.**

La tradición que tiene la provincia de Entre Ríos en la formación docente se vincula con la creación de la primera escuela normal del país en la ciudad de Paraná, en el año **1871**, en el contexto del proceso de profesionalización de la enseñanza que se inicia a mediados del siglo XIX, consolidándose entre sus últimas décadas y las primeras del siglo XX.

En el año 1886, A. Carbó, director de la Escuela Normal de Paraná, gestiona la creación del Kindergarten para que los maestros interesados en la enseñanza en jardines de infantes pudieran continuar estudios en el **Sistema Froebel**. Es entonces contratada para la creación del Departamento Infantil de esta escuela Sara Ch. de Eccleston.

En 1891 egresan las primeras maestras **especialistas** en la aplicación de un sistema de enseñanza. Su principio: **enseñar deleitando**.

En 1904 se crea en Paraná la Escuela Normal "Juan Bautista Alberdi", primera destinada a formar maestros rurales. Manuel Antequeda, su primer director, en el discurso inaugural sostenía que *la Escuela Normal de Maestros Rurales será la única en su género en esta parte de América. Sus programas sintéticos abarcarán las ideas madres de todas aquellas materias indispensables a toda buena educación general, científica, moral y estética, particularizándose en los estudios pedagógicos que forman al buen maestro y con aquellas especialidades industriales, ganaderas o agrícolas que puedan aplicarse a las distintas regiones de la Provincia.*

En esta recuperación histórica cobra relevancia el proceso de transformación de la formación docente que se inició a finales de los 80 y comienzos de los 90. En el diagnóstico realizado conjuntamente con los institutos aparece en forma reiterada la significación que cobró en la provincia y en la formación docente aquel momento histórico.

La Transformación Curricular se inició en Entre Ríos en 1986 en un grupo de escuelas de educación media como experiencia piloto; tuvo continuidad y se expandió

---

<sup>11</sup> **DAVINI**, M C. *El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Propuesta educativa Nro. 19, año 9. Editorial Novedades Educativas. Bs. As. Diciembre 1998. El resaltado es nuestro.

a partir de 1987 no sólo a todas las escuelas de este nivel, sino también a escuelas primarias y a la formación docente del Nivel Superior.

Este proyecto provincial tuvo directa relación con procesos impulsados en el país a partir del retorno a la democracia, y el eje de la formación docente fue puesto en la necesidad de transformar las instituciones y prácticas escolares.

En esta etapa de innovaciones pedagógicas se puso el acento en:

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

Las bases de la transformación de la Formación Docente en la provincia de Entre Ríos están contenidas en el Decreto 2625/90 MBSCE que aprueba el plan de estudios de la carrera del Profesorado para la Enseñanza Primaria. El mismo se construyó con la participación de los actores institucionales y de los sindicatos docentes.

### **La reforma educativa y “la profesionalización del docente”**

Los cambios que se habían alcanzado en la provincia de Entre Ríos en la formación de los maestros a partir de la puesta en vigencia del plan de estudios anteriormente mencionado, se clausuraron con la implementación de la Ley Federal de Educación.

La transferencia de las instituciones nacionales (estatales y privadas) de formación docente, y las primeras modificaciones al plan de estudios definidas en 1993, comenzaron a marcar un camino sin retorno en el proceso de transformación curricular iniciado, el que fue deslegitimado y cercenado definitivamente cuando se promulgó el Decreto 1631/01 GOB que puso en vigencia los actuales planes de estudios.

Susana Celman, al analizar el discurso de la Reforma Educativa de los 90, señala que a partir de esa norma se *instala un nuevo escenario en el cual el docente es renombrado y demandado, desde una profesionalidad que encierra, implícita y explícitamente, fuertes cuestionamientos a su formación y a su trabajo concreto en las escuelas concretas. Sospechas de incompetencias ligadas a la evaluación de las competencias, asociadas a los resultados de otras evaluaciones -las del rendimiento de*

*los alumnos- que por sus bajos puntajes otorgados con relación a estándares fijos, se vuelven reforzando la desconfianza hacia quienes ejercieron la enseñanza.*<sup>12</sup>

El concepto de profesionalización fue usado para justificar la transformación de la formación docente, volver corresponsable al colectivo docente e instalar una nueva concepción de la carrera. El discurso de la reforma se sostuvo en el supuesto de que los docentes no están preparados para llevar adelante los cambios propuestos y por eso se hace necesario **reconvertirlos**.

Las transformaciones en el Nivel Inicial, por un lado, afectaron su denominación. Dejó de ser preescolar para reconocerse inicial; y por otro comenzaron a incorporarse contenidos de las disciplinas clásicas. En los planes de formación también se dio espacio a las disciplinas que estaban ausentes o incorporadas con enfoques fragmentarios (Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua), pero estos cambios que podrían haber significado una revalorización del docente como enseñante, tuvieron repercusiones negativas porque se produjo la primarización del nivel en detrimento de sus rasgos identitarios.

La Red Federal de Formación Docente centralizó la reformulación de los planes de estudios, define los CBC, se reservó la decisión sobre la habilitación y validez de los nuevos títulos que otorgarían los institutos a partir de instancias de acreditación que deben alcanzar los mismos y centraliza la capacitación, a la vez que los nominó como **profesionales**<sup>13</sup>

En distintos documentos del Ministerio de Educación hoy se reconoce que *en las iniciativas de formación docente de las últimas décadas se destaca un alto grado de desarticulación. Esto ha llevado a la proliferación de acciones inconexas que encaran un sinnúmero de agencias y organismos, tanto públicos como privados, del gobierno nacional y de las provincias.*<sup>14</sup>

## **LA MIRADA SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS**

El punto de partida para pensar una propuesta de cambio es el reconocimiento del estado de situación a través del relevamiento de posibilidades, límites, intereses y deseos; para elaborar el diagnóstico de la situación actual de la formación docente

---

<sup>12</sup> **CELMAN S:** *Las políticas de evaluación docente en el marco de las Reformas educativas de los 90. Un encuadre desde el cual interrogar la nueva etapa.* II congreso Internacional de Educación. UBA, 2000.

<sup>13</sup> Cf **FELDFEBER Myriam.** *Las políticas de formación docente: cuando la responsabilidad del estado deviene en obligación de los sujeto*”. En Cuadernos de Educación, Año 2. N° 3, Escuela “Marina Vilte”, CTERA, Buenos Aires, 2000.

<sup>14</sup> **Resolución 30/07** CFE. Anexo.



fueron consultados directivos, profesores y estudiantes de los institutos, y también docentes y directivos de las escuelas sede.

Surgieron así las apreciaciones que se agrupan en cuatro ítems:

- a) **Diseños curriculares vigentes.**
- b) **Régimen Académico y Evaluación**
- c) **Organización Institucional**
- d) **Estudiantes de Formación Docente**

**a) Sobre los diseños curriculares vigentes:**

La mirada de los docentes de los institutos sobre el diseño curricular y su proceso de desarrollo da cuenta de la existencia de una profunda fragmentación y desarticulación de los planes de estudios. Esto provoca el aislamiento de cada **espacio** y profesor a cargo, sin posibilidades de intercambio y trabajo conjunto; superposición de contenidos, debilitamiento de las prácticas formativas.

La disociación o escasa relación teoría – práctica, la tendencia al enciclopedismo, el abordaje pedagógico sin profundizar los *fundamentos epistemológicos* obstaculiza el análisis de las situaciones que suceden en las aulas hoy.

La relación con las escuelas sede ofrece nudos problemáticos característicos; entre ellos, la ausencia de normativa que permita realizar convenios de prácticas; la falta de acuerdos didáctico- pedagógicos, de vínculos con los equipos directivos y docentes, afectando la disponibilidad para el ingreso de practicantes a las escuelas.

La ausencia de espacios y tiempos institucionales para el debate y el trabajo colectivo interfiere en los procesos de articulación con otras instituciones (escuelas sede) y con el entorno.

Sobre el **Trayecto Básico Común**, los docentes sostienen que en el diseño quedan diluidas las disciplinas que aportan conocimientos históricos, políticos, sociológicos, epistemológicos, filosóficos.

Asimismo, se señalan como ausencias significativas los espacios curriculares que abordan procesos de comprensión lectora, razonamiento lógico – matemático, técnicas de estudio, y otros que otorguen formación psicosocial y en dinámica de grupos, talleres de expresión artística, etc. que se reconocen como importantes saberes para comprender el campo pedagógico didáctico, la educación y la especificidad del nivel.

En lo que respecta a la **formación específica** se instala la necesidad de incorporar temáticas tales como educación sexual, ambiental, salud y trabajo docente.

Con referencia al **trayecto disciplinar** se advierte la importancia de profundizar el vínculo con el conocimiento científico académico y las didácticas específicas.

En cuanto a **las prácticas**, el mayor vacío se identifica con el escaso acercamiento previo a las realidades institucionales, el reducido número de profesores y horas cátedra establecidas en el plan de estudios para atender la cantidad de estudiantes cursantes y realizar un seguimiento y acompañamiento pertinentes.

Recuperan como fortaleza el trabajo conjunto con el Taller de Investigación, las cátedras compartidas (práctica profesional- residencia) y la incorporación del auxiliar de práctica.

#### **b) Sobre el régimen académico y la evaluación**

Los docentes reconocen la secundarización del nivel y señalan el divorcio entre los diseños vigentes, la normativa, el calendario escolar, las cuestiones administrativas y la autonomía de cada institución. Junto a los estudiantes afirman que no hay congruencia entre la concepción de evaluación formativa y la normativa provincial. También se cuestiona el porcentaje de inasistencias autorizadas para mantener la condición de alumno regular.

#### **c) Sobre la organización institucional**

Señalan la necesidad de que las condiciones organizativas, administrativas, presupuestarias para la implementación de los diseños en el nivel jurisdiccional e institucional contemplen la creación de una carga horaria específica para trabajar cuestiones institucionales, financiamiento de actividades que promuevan la articulación, y reconocimiento económico de los Consejos Directivos.

En relación a la vida institucional destacan la necesidad de evitar la dispersión de voces en cuanto a la reglamentación interna, la normativa y comunicación interinstitucional, y de garantizar la participación, coherencia, comunicación y flexibilidad del tiempo.

El fortalecimiento de las funciones del sistema de Formación Docente, la socialización de la producción del conocimiento y el trabajo en redes con proyectos integrados aparecen como demandas, tal como las becas para alumnos y la titularización de los cargos docentes.

#### **d) Sobre los estudiantes:**

Se cruzan aquí diferentes miradas: de los equipos docentes de los profesorados, de las escuelas sede y de los estudiantes sobre sí mismos y su proceso de formación.

A los **docentes de los institutos** les preocupa el *escaso conocimiento de base para iniciar el proceso de formación*, son recurrentes afirmaciones semejantes a las siguientes:

*(...) los alumnos ingresan sin tener hábitos de lectura de este tipo de bibliografía lo que influye en su rendimiento y en el desarrollo y avance de los contenidos; falta de conocimientos previos; competencias no adecuadas para el nivel superior. Las escasas herramientas en la mayoría de los alumnos para desempeñarse en el nivel, obliga a los docentes a realizar un desarrollo más lento de los contenidos, esto se agudiza con la escasa carga horaria de los espacios disciplinares. Otra cuestión tiene que ver con el nivel de ansiedad: la mayoría de los alumnos "necesita" finalizar la carrera, lo cual hace poner todo su esfuerzo en terminar como sea más que en adquirir una formación académica adecuada.*<sup>15</sup>

Desde ese reconocimiento del estudiante sostienen que el propedéutico resulta insuficiente porque los ingresantes *desconocen metodología de estudio*, carecen de *saberes básicos*, no tienen acercamiento con la realidad en que van a trabajar... *no se apropian del vocabulario específico por falta de saberes previos...*<sup>16</sup>

Los docentes de las escuelas sede sostienen que es *buena la formación en las áreas, aunque a veces es conductista*; consideran también que los practicantes conocen técnicas de *manejo de grupo* y en muchos casos *respetan la diversidad*, saben *aceptar sugerencias y realizan consultas*.

Consideran necesaria *una formación integral por la complejidad del trabajo en el nivel*, señalan que las estrategias utilizadas no permiten que los alumnos se expresen a partir de sus vivencias.

Los estudiantes, al referirse a la institución, señalan carencias económicas, culturales y éticas, vacíos y fortalezas vinculados con sus referentes más inmediatos. Valoran el diálogo, la calidez y el buen trato de los docentes, cuestionan que no se respeten los tiempos de la organización administrativa, demandan evaluación en proceso, coherencia entre lo que se propone y lo que se hace, participación y atención de sus inquietudes y necesidades. Solicitan espacios dignos, recursos didácticos y condiciones materiales para estudiar.

Reconocen debilidades, y por ello solicitan incorporación de horas y de talleres para los espacios en los que consideran que necesitan más apoyo.

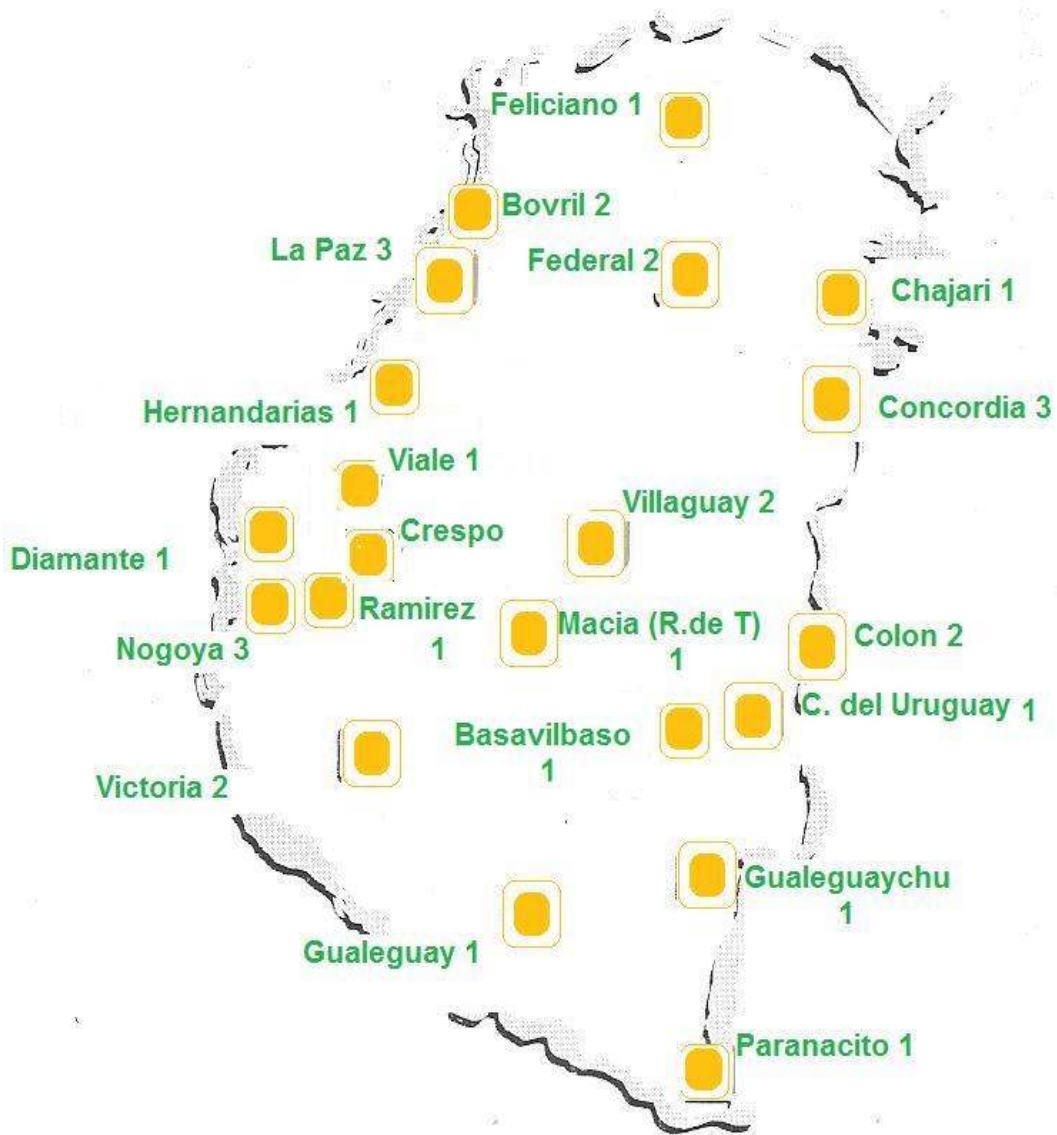
La trama que se teje a partir de estas tres perspectivas nos permite visualizar que **los vínculos de los sujetos entre sí y con el conocimiento** han de ocupar un lugar central en las nuevas propuestas curriculares.

---

<sup>15</sup> Extraído de los informes de Evaluación sobre los currícula vigentes, elaborados por los institutos de Nivel Superior de la Pcia de Entre Ríos agosto 2008

<sup>16</sup> Idem anterior

**MAPA DE LA FORMACIÓN DOCENTE:  
PROFESORADOS DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**



<b>Colón:</b>	<b>ENS "REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY"</b> Profesorado de Educación Inicial Profesorado de Educación Primaria
<b>Concordia:</b>	<b>ENS "DOMINGO F. SARMIENTO"</b> Profesorado de Educación Primaria <b>PROFESORADO PARA LA EGB 1 Y 2 Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL</b> Profesorado de Educación Primaria <b>D – 148 "HERMANO SEPTIMIO"</b> Profesorado de Educación Inicial
<b>Concepción del Uruguay</b>	<b>D – 154 CAROLINA TOBAR GARCÍA</b> Profesorado de Educación Inicial <b>BASAVILVASO</b> <b>D – 63 CRISTO REY</b> Profesorado de Educación Primaria
<b>Diamante</b>	<b>RAMÍREZ</b> <b>INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE</b> Profesorado de Educación Primaria <b>D – 8 SANTA MARÍA</b> Profesorado de Educación Primaria
<b>Federal</b>	<b>INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE "Dr LUIS ARIENTI"</b> Profesorado de Educación Primaria Profesorado de Educación Inicial
<b>Feliciano</b>	<b>CHAJARÍ</b> <b>D – 47 SAN JOSÉ</b> Profesorado de Educación Primaria
<b>Guaaleguay</b>	<b>ESCUELA SUPERIOR "ERNESTO BAVIO"</b> Profesorado de Educación Primaria Profesorado de Educación Inicial
<b>Guaaleguaychú</b>	<b>ESCUELA NORMAL SUPERIOR "OLEGARIO VÍCTOR ANDRADE"</b> Profesorado de Educación Primaria
<b>Islas</b>	<b>VILLA PARANACITO</b> <b>INSTITUTO FORMACIÓN DOCENTE</b> Profesorado de Educación Primaria
<b>La Paz</b>	<b>INSTITUTO FORMACIÓN DOCENTE CONTÍNUA N° 715</b> Profesorado de Educación Primaria <b>D – 10 NUESTRA SEÑORA DE LA MERCED</b> Profesorado de Educación Primaria <b>SANTA ELENA</b> <b>D -61 SAN ANTONIO DE PADUA</b> Profesorado de Educación Primaria <b>BOVRIL</b> <b>COMPLEJO EDUCATIVO "JOSÉ MANUEL ESTRADA"</b> Profesorado de Educación inicial Profesorado de Educación Primaria
<b>Nogoyá</b>	<b>ESCUELA NORMAL SUPERIOR "ANTONIO SAGARNA"</b> Profesorado de Educación Primaria <b>D – 11 NUESTRA SEÑORA DEL HUERTO</b> Profesorado de Educación Primaria <b>D – 151 TERESA DE ÁVILA</b> Profesorado de Educación Inicial
<b>Paraná</b>	<b>VIALE</b> <b>ESCUELA NORMAL SUPERIOR</b> Profesorado de Educación Primaria <b>CRESPO</b> <b>D – 5 SAGRADO CORAZÓN</b> Profesorado de Educación Primaria <b>HERNANDARIAS</b> <b>INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR "MAESTRO RURAL NAZARIO LA PALMA"</b> Profesorado de Educación Primaria
<b>Rosario de Tala</b>	<b>Maciá</b> <b>INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE</b> Profesorado de Educación Primaria
<b>Victoria</b>	<b>ESCUELA NORMAL SUPERIOR "OSVALDO MAGNASCO"</b> Profesorado de Educación Primaria Profesorado de Educación Inicial
<b>Villaguay</b>	<b>ESCUELA NORMAL SUPERIOR "MARTINIANO LEGUIZAMON"</b> Profesorado de Educación Primaria Profesorado de Educación Inicial

## **MIRADA PROSPECTIVA**

Para construir colectivamente esta propuesta sistematizamos en primer lugar las producciones de los institutos existentes en la DES; posteriormente, diseñamos un instrumento de evaluación para el análisis de las fortalezas y debilidades del plan de estudios vigente, la situación institucional y el reglamento académico, cuyas conclusiones sintetizamos en la mirada sobre la situación actual de la Formación Docente de la Provincia de Entre Ríos, que presentamos en el punto anterior.

En una instancia posterior, organizamos encuentros regionales con los directivos y docentes de los institutos y se constituyeron equipos institucionales de desarrollo curricular. Recuperamos el debate en mesas de trabajo y los valiosos aportes de los distintos equipos en la elaboración del presente documento.

También realizamos jornadas de trabajo con las direcciones de los distintos niveles educativos y las comisiones de desarrollo curricular.

En forma permanente participamos de instancias de intercambio, formación y debate convocadas por el INFD.

Partiendo de la aceptación de que las realidades educativas –y por ende la formación docente- son construcciones permanentes, consideramos que es necesario poner en juego una propuesta curricular que permita educar en lo común, pero a la vez flexible y contextualizada, si se pretenden considerar las múltiples condiciones de vida y características de las nuevas generaciones. Sostenemos que es preciso generar una alternativa de formación en la que se integren las miradas de sujetos y contextos, de las prácticas y las disciplinas, de los desarrollos curriculares y las dinámicas institucionales.

Pensar una propuesta curricular de Formación Docente nos exige decidir acerca de lo que se considera prioritario para formar inicialmente a los formadores. ¿Qué tipo de formación se considera básica e indispensable para ejercer la docencia en los contextos actuales? ¿Qué ha de entenderse por conocimiento, enseñanza y aprendizaje, considerando la complejidad e incertidumbre crecientes de lo real?

## ¿Qué entendemos por formación docente?

*Si alguna vez fue posible pensar la formación inicial como una instancia capaz de contener todas las respuestas a los interrogantes que de manera permanente plantea el ejercicio profesional docente, en la actualidad en cambio el reconocimiento de la complejidad de esta tarea sumado a los avances permanentes en los campos de conocimiento científico y pedagógico inhabilitan cualquier pretensión de "cerrar" o dar por terminado el proceso formativo de un docente en esta instancia (...) la formación docente debe ser permanente tanto en términos de actualización disciplinaria y didáctica como en término de la revisión, análisis y ajuste permanente de la propia práctica.*

*Diker G - Terigi F.*

¿Desde qué lugar nos situamos para pensar la educación y la formación docente, quiénes nos formamos para formar, quiénes enseñan y quiénes aprenden, en qué contextos, para qué? ¿Hablamos de una formación que se asemeja a **dar forma** o hablamos de formación que habilita lo común y lo diferente?

Pensar la formación docente es abordarla como *trayectoria de formación*, recorridos que ponen en juego sujetos, grupos, instituciones a lo largo del tiempo. Trayectorias diversas, situadas, que se entrecruzan con otras y van marcando un itinerario particular, ligado a experiencias escolares, familiares, sociales, políticas y culturales. En este sentido la formación docente remite a un devenir, a un proceso que articula contextos, sujetos, aprendizajes e historias en función de prácticas sociales y educativas.

Intentar una mirada compleja e integradora de la educación y la formación docente implica una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad signada por un mundo global que interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos, exigiendo un abordaje interdependiente y de contextualización múltiple.

Pensar la formación docente es reflexionar sobre la relación dialéctica entre formación, historia y política, posibilitando la reconstrucción crítica del conocimiento y la acción, de las prácticas pedagógicas y sociales a través de nuevas perspectivas de comprensión.

Pensar la formación docente es pensar en prácticas sociales protagonizadas por sujetos en espacios institucionales singulares, en formas de trabajo y modalidades de gestión, en tiempos, encuadres, tareas y encuentros. Implica, en este sentido, considerar las tramas interpersonales, culturales, micropolíticas en las cuales se

desarrollan las prácticas de formación y el curriculum, las prácticas pedagógicas en las escuelas, la comunidad y la vida.

Pensar la formación docente es visualizar la escuela, no como un elemento reproductor de la *comunidad en general*, sino como uno de los mecanismos en la generación y consolidación de la *comunidad en particular*, el pueblo, el barrio. *La escuela ya no se inserta en la comunidad, sino que la crea y la recrea, constituyéndose, por tanto en un elemento esencial de la reconstrucción de la ciudadanía*<sup>17</sup>.

El carácter integral de la formación docente, tal como lo plantea el artículo 72 de la Ley de Educación Nacional, da cuenta de la necesidad de la integración dialógica de la formación inicial y continua con la investigación y la extensión comunitaria, sin que esto implique que sean subsidiarias estas últimas de la primera; es decir, de las diferentes funciones que pueden asumir los Institutos de Formación Docente.

Si bien la pensamos como un proceso permanente, la formación docente inicial tiene que generar las bases para habilitar modos y prácticas de intervención que promuevan la posibilidad de pensar la escuela como ámbito en el que los espacios y tiempos faciliten, el encuentro para la reflexión y el pensamiento complejo, y posibiliten la restitución del deseo de aprender.

En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial se asume que *los docentes son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su práctica*. Desde esta perspectiva, se piensa la formación docente como un trabajo que se configura con las siguientes características: práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, trabajo profesional institucionalizado en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de saberes a los sujetos en contexto.

Recuperar el sentido político e ideológico de la formación es un aspecto central, ya que como espacio de construcción tiene que apuntar a la autonomía y propiciar la enseñanza como tarea específica de carácter ético y político.

## **PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL**

Entendiendo las prácticas docentes como procesos complejos y multidimensionales, como construcciones atravesadas histórica, social, epistemológica y políticamente, la formación docente inicial pretende construir un trayecto formativo que habilite a los estudiantes para:

---

<sup>17</sup> **FERNANDEZ ENGUITA, M.**; en FRIGERIO Y DIKER, *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante Editorial, Bs. As, 2008.



- Analizar la complejidad del mundo actual, la particularidad de las regiones y relaciones, para generar experiencias socio-educativas situadas y superadoras.
- Indagar las problemáticas del contexto educativo desde las dimensiones socio-cultural, política, económica y legal, asumiendo un posicionamiento y compromiso ético con la sociedad, la institución escolar y el trabajo docente.
- Construir saberes sobre la praxis docente en diferentes espacios educativos, desde una perspectiva socio-antropológica, crítica y prospectiva.
- Comprender a los sujetos de la educación en sus dimensiones subjetivas, cognitivas, antropológicas, socio-culturales, históricas, dando lugar a prácticas docentes significativas.
- Comprender la vida escolar como parte de la realidad social, facilitando la construcción de la subjetividad e identidad de los sujetos sociales en relación con sus realidades históricas, regionales, culturales y medioambientales.
- Desarrollar propuestas pedagógicas que vinculen a los sujetos con el deseo, la confianza y posibilidades de aprender, con el conocimiento en su complejidad, con los derechos y la sensibilidad estética.
- Participar en la reflexión y construcción colectiva de los conocimientos, recuperando el sentido estético y complejo de la enseñanza.
- Integrar equipos de trabajo mediante el intercambio de conocimientos y experiencias con otros: alumnos, pares, docentes, profesionales, familias, constituyendo redes institucionales e interinstitucionales.
- Concebirse como protagonistas en la construcción de un proyecto ético-político a través de la educación, interrogándose acerca de la finalidad del trabajo docente.
- Ser partícipes de los movimientos ideológicos, culturales y populares en la vida política y social de la provincia, el país y Latinoamérica.

### **¿Qué categorías dan sentido al proceso de formación?**

#### **SUJETO**

*El sujeto no es una sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales, es una organización emergente. El sujeto sólo adviene como tal en la trama relacional de su sociedad. Las propiedades ya no están en las cosas sino entre las cosas, en el intercambio. Desde esta nueva mirada, tampoco el sujeto es un ser, una sustancia, una estructura o una cosa sino un devenir en las interacciones. Las nociones de historia y vínculos son fundamentales para la construcción de una nueva perspectiva transformadora de nuestra experiencia del mundo y de nosotros mismos (...)*

*D. Najmanovich*

En todas las culturas existen instituciones, prácticas y discursos en las que se produce o transforma la experiencia que el sujeto tiene de sí mismo.

Se puede hablar entonces de la formación docente como una serie de discursos y praxis que crean y modifican subjetividades; o bien, en términos de Foucault<sup>18</sup>, *diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos.*

El sujeto que se forma para ser docente, además de aprender un corpus de saberes que ha de transmitir (algo que, de cierto modo y hasta algún punto le es *exterior*, en el sentido que podemos decir que es el objeto de su aprendizaje), elabora una relación reflexiva sobre sí mismo.

Pero además, ese sujeto es histórico y contextualizado, y no puede ser analizado independientemente de los discursos y las praxis que constituyen la formación docente, puesto que es *en la articulación compleja de discursos y prácticas donde se constituye en lo que es*<sup>19</sup>.

Por eso, la idea de sujeto en la formación docente requiere ser construida y reconstruida permanentemente, puesto que es histórica y cultural, más aún cuando aparece vinculada a los conceptos de *educación* y *formación*, también históricamente situados y culturalmente determinados.

Como expresa Larrosa, *la misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que constituye su propia interioridad*<sup>20</sup>. Se trata de pensar, entonces, cómo los discursos pedagógicos y la praxis docente contribuyen a generar una subjetividad particular, una concepción de sujeto vinculado al conocimiento y su transmisión.

## **CONOCIMIENTO:**

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

E. Wolovelsky

---

<sup>18</sup> **FOUCAULT, M.**, *El sujeto y el poder*, en: Revista de Ciencias Sociales Departamento de Sociología – Facultad de Ciencias Sociales Fundación de Cultura Universitaria, Revista Nº 12, Montevideo, 1996

<sup>19</sup> **LARROSA, J.**, *Escuela, Poder y Subjetivación*, La Piqueta, Barcelona, 1995.

<sup>20</sup> *Transmisión se entiende aquí en el sentido en que lo desarrollan Hannah Arendt, Régis Debray, Jacques Hassoun: el objeto de transmisión no es preexistente al momento en que es transmitido, y se vincula con aquello que una cultura considera tan relevante que transforma en legado para las nuevas generaciones. Sin embargo, la transmisión no es mera repetición. Para que ella exista, debe configurarse en parte de la nueva identidad, debe ser tomada para ser transformada.*

El conocimiento es una construcción teórica, lingüística, cultural, histórica, política y social. En este proceso se tensionan prácticas sociales, relaciones de poder, modos de representación de la realidad, elaboraciones teóricas, modos de ordenación y categorización lingüística y conceptual de ciertos datos empíricos que el mismo conocimiento hace visibles.

El carácter infalible del conocimiento instalado por la Modernidad ha sido puesto en cuestión, y tras numerosos aportes de filósofos, epistemólogos y científicos quedaron en evidencia las limitaciones del paradigma positivista.

Los conceptos de *conjetura* de Popper, y de *paradigma* de Kuhn, pusieron en crisis la idea de *acumulación* y de *verdad intrínseca*.

La Escuela de Frankfurt y la hermenéutica, con sus afirmaciones acerca de la razón subjetiva, la definición del componente ideológico de la ciencia y la búsqueda de sentidos, los aportes de Einstein ampliados por la física cuántica, el principio de indeterminación, las contribuciones de Prigogine, entre otros, instalaron la idea de que el mundo sólo puede conocerse a través de las formas de los discursos que lo interpretan. De esta manera es descalificada cualquier forma de conocimiento o pensamiento con pretensiones de absoluto. Cae a partir de ese momento el principio de legitimidad del saber y se instala la lógica de la deconstrucción; a partir de entonces no existen determinaciones fijas de significados y expectativas.

La modernidad legitimó la necesidad de repetir y acumular saber para progresar y alcanzar el dominio del mundo con el conocimiento autorizado. Así, éste se volvió mercancía, y se naturalizó la idea de que el saber no puede ser para todos, sino para los más capaces. Como dice Freire, *el saber de las minorías dominantes castró el crecer de las mayorías dominadas*<sup>21</sup>.

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

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

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

---

<sup>21</sup> **FREIRE P.**; *Cartas a quien Pretende Enseñar*. Siglo XXI Editores. Argentina, 2002.

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

Vincular conocimiento y formación docente desde la perspectiva del **paradigma de la complejidad**, posibilita una visión integradora que evite la reducción y disyunción del conocimiento. Diferentes disciplinas se han dedicado a estudiar problemas similares vinculados con los sistemas no-lineales, la irreversibilidad, el desorden.

Se trata de comprender la relación de contradicción entre los polos desde una perspectiva dialéctica del conocimiento, superando las dicotomías para alcanzar un orden más complejo, rico y fecundo.

## **ESCUELA**

*(...) pensar la enseñanza escolar como política de transmisión nos pone por delante el desafío de imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión – exclusión, sino, antes bien, en el horizonte de la filiación.*

*Diker, Gabriela*

La escuela es una organización socialmente construida, en la cual se desarrollan procesos de interacción social en relación con los contextos en los que funciona. Genera roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de una estructura formalmente reglamentada. Crea en el tiempo una cultura propia, constituida por creencias, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías; la cultura escolar no es homogénea sino que en un marco multicultural existen reglas de juego, normas que se negocian, se imponen y se convierten en objeto de diversos intercambios entre los sujetos.

La escuela se caracteriza por la complejidad de su trama, la multiplicidad y ambigüedad de objetivos, la pluralidad de los sujetos que la transitan, la disparidad de intereses; su funcionamiento ordinario resulta contradictorio y conflictivo. El carácter discursivo y práctico de la institución escolar es consustancial a su concepción como unidad social compleja, constituida por grupos que actúan en pos de metas más o menos manifiestas. Esta naturaleza ambigua y a la vez dinámica, hace que las percepciones sean muy distintas, según se pertenezca o no a ellos y según cómo quede definida esa pertenencia.

La complejidad de la escuela plantea la necesidad de asumir las contradicciones y dilemas para pensarla como el lugar de encuentro de la práctica pública y social de apropiación, distribución, intercambio y producción de conocimiento y cultura.

## **ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN**

*Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.*

*Paulo Freire*

Consideramos el trabajo docente como constitutivo del proceso de producción, circulación y distribución de los conocimientos en la medida que se compromete con la democratización de la cultura y de la enseñanza. *Enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades de los estudiantes. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal.*<sup>22</sup>

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

La enseñanza es un proceso político, socio-cultural, ideológico, ético *en el que juegan un lugar central la dimensión pedagógica. Tiene que poner en tensión los saberes profesionales-teóricos y los saberes prácticos-los de las trayectorias particulares, es trabajo en torno al conocimiento (...), desnaturalizando lo obvio, reconociendo lo imprevisible.*<sup>23</sup>

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

---

<sup>22</sup> Ministerio de Educación. Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Fundamentos del Campo de Formación General

<sup>23</sup> Conclusiones encuentros regionales Institutos Formación Docente, Septiembre 2008.

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

El punto de partida de la enseñanza es la asunción del alumno que tenemos y no del que suponemos o quisiéramos tener. Hay que fundar la enseñanza en lo que los alumnos son y en lo que portan.

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

Uno de los retos es conseguir que la enseñanza sea promotora del *pensamiento apasionado –que incluye el deseo y la imaginación- para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida...*<sup>24</sup>.

La enseñanza es transmisión, y se orienta a resignificar, interpelar: *pensar la transmisión en términos de traspaso, pensar el traspaso en términos de continuación inventiva de un mundo común nos conduce a insistir sobre los usos de los objetos frágiles e inestimables de la transmisión, sobre la transicionalidad de la transmisión y sobre la actividad creadora de los sujetos. Lleva a pensar la clase como un espacio potencial confiado al arte atento e ingenioso por el cual aquellos que ya están allí acogen al otro mas inesperado en el horizonte del mundo.*<sup>25</sup>

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

Aprender es un **derecho** y un **deber** que compromete al sujeto en su totalidad. *La posibilidad de organizar el universo de experiencias, de alcanzar distintos niveles de representación y pensamiento está dado porque a ese sujeto que aprende se le aporta un sostén, una apoyatura vincular...*<sup>26</sup>

Quien aprende, como dice Meirieu, requiere de *condiciones de seguridad* para atreverse a *hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo*<sup>27</sup>.

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

---

<sup>24</sup> LITWIN, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós. 2008

<sup>25</sup> CORNU L. En FRIGERIO G. Y DICKER.G. (Comps). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 2004

<sup>26</sup> QUIROGA A; *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco. Argentina 1992.

<sup>27</sup> MEIRIEU P.; *Frankestein educador*. Editorial Alertes. 1998 Barcelona

El aprendizaje exige acción, reflexión, asumir progresivamente la palabra propia y apropiarse de los sentidos del mundo para conquistar la autonomía, la construcción de sí mismo como sujeto en el mundo.

Vincular enseñanza, aprendizaje y evaluación significa reconocer su carácter formativo, contextualizado y en proceso.

La evaluación es más que un problema técnico, tiene implícita una opción ética y política, por ende su carácter democrático y participativo es lo que la transforma en educativa.

La evaluación requiere de un proceso democrático en el cual los sujetos – docentes y estudiantes – se sientan parte de la institución, cuenten con condiciones materiales y pedagógicas y puedan desarrollar su autonomía a partir del reconocimiento.

La evaluación educativa proporciona información a docentes y a estudiantes, sobre las características de los aprendizajes; produce conocimiento para la comprensión y valoración de los procesos educativos y sus resultados, para emitir juicios de valor y tomar decisiones para mejorar las prácticas de enseñanza.

La evaluación no solo proporciona información sino que permita desplegar diferentes estrategias de enseñanza. Además posibilita acreditar, certificar la presencia de los conocimientos previstos en el diseño curricular al interior de las distintas unidades curriculares: asignaturas, seminarios, talleres, ateneos.

### **¿Qué institucionalidad requiere esta propuesta curricular? Algunos aportes al desarrollo institucional**

Este diseño curricular demanda como escenario una institucionalidad que garantice un ambiente propicio para que los estudiantes y profesores interactúen y construyan un proyecto educativo integrador.

En las instituciones se lleva a cabo una interjuego entre las políticas educativas y las demandas del contexto. Cabe aclarar que los organismos de gestión oficial deben promover el desarrollo en los institutos de una estructura específica para la formación inicial, pero también deben asegurar condiciones para el desarrollo de las otras funciones (artículo 2, Resolución 30/07, CFE) Se requieren de formas y ámbitos de gobierno y participación democráticos que articulen tiempos y espacios con todos los sujetos para fortalecer la autonomía institucional. En sentido cobran importancia los consejos directivos y los centros de estudiantes.

Esto significa recuperar el lugar de las instituciones en relación a la construcción de los vínculos, la capacidad de reunir y administrar procesos de alcance político-social

y cultural, imaginando dinámicas alternativas y reinventando las rutinas. Asimismo, requiere articulación con las definiciones de política educativa provincial.

Esta propuesta curricular, que ha sido pensada y construida desde un proceso compartido, la consulta, el debate, las devoluciones, los encuentros regionales y los aportes de los equipos curriculares institucionales, como proceso de encuentro, han dado cuenta de una construcción colectiva. Para sostener este proyecto en el tiempo, debemos reconocer que las propuestas no pueden ser globales, sólo se necesita de instituciones abiertas que estén dispuestas a construir su accionar, reconociendo las necesidades del contexto.

Una institución con estas características interactúa y no se limita a repetir procesos que la cierran con la repetición de conductas, el exceso normativo, el fortalecimiento burocrático y el aislamiento. Por el contrario, construye normativas, evalúa permanentemente sus procesos en forma participativa, e imprime sentido social, público y popular a todas sus acciones.

### **APROPIACIÓN SOCIAL Y PEDAGÓGICA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

Los nuevos escenarios que enmarcan hoy a la educación y en especial a los espacios de formación docente están signados por el protagonismo de las tecnologías de la comunicación y la información. Consideramos que esta afirmación ya está lo suficientemente fundamentada ante el impacto social, cultural, político y comunicacional de la mismas en la sociedad.

*...los nuevos modos de comunicación inauguran formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos (Huergo J., 1996,).*

Los cambios producidos son profundos, y especialmente importantes en lo vinculado a los modos de transmisión y aprendizaje de prácticas y representaciones sociales, pero se han dado en forma vertiginosa y desigual, desafiando y debilitando a las estructuras educativas que se consolidaron en otros contextos históricos, lo que hace necesaria una revisión de las formas organizativas, comunicativas y pedagógicas de estas instituciones. La explosión de la información requiere nuevas estrategias constructivas entre los que producen y aquellos que se apropian del conocimiento. (García Guadilla, 1994)

**(...)**



El sociólogo Manuel Castells expresa que es posible caracterizar este proceso como revolucionario, en tanto comparte con las revoluciones tecnológicas precedentes dos aspectos fundamentales: la capacidad de penetración de las transformaciones tecnológicas en distintos campos y dominios de la actividad humana y el hecho de que las nuevas tecnologías se orientan no solo hacia la obtención de nuevos productos, sino fundamentalmente, hacia nuevos procesos de producción. La característica mas sobresaliente es el papel protagónico que adquieren la información y el conocimiento: se desarrollan nuevos saberes en torno a la ellos y especialmente a su procesamiento.

(...)

En nuestro contexto aun hoy siguen los intentos de insertar las TICs como algo anexo, algo externo, que esta afuera y tiene que "entrar" en el ámbito educativo, sin dar cuenta de su protagonismo en las transformaciones vinculadas a la construcción, procesamiento y transmisión de la información y el conocimiento y por lo tanto en el contexto social, cultural y político en el nos toca actuar. Las propuestas educativas deben asumir las nuevas formas de vinculación con la información y el conocimiento que nos permiten estas tecnologías .En el marco de las profundas transformaciones en los procesos de construcción, procesamiento y transmisión del conocimiento se va conformando la Sociedad de la Información y el Conocimiento, denominación propuesta para esta organización de la sociedad basada en el conocimiento como factor fundamental de productividad, poder y participación.

(...)

Las nuevas propuestas curriculares tendrán que garantizar el acceso a las tecnologías de la comunicación y la información, así como la formación necesaria para su utilización desde un lugar activo, posicionando a los sujetos como productores y procesadores de información y conocimiento y no como meros receptores.

(...)

Consideramos que estamos ante el desafío de pensar como alcanzar una real apropiación pedagógica y social de las tecnologías de la comunicación y la información como alternativas de inclusión social, de constitución de nuevos espacios y sujetos sociales, asumir su protagonismo como formas culturales constitutivas de esta época. Formular nuevas propuestas curriculares que concreten políticas educativas claras y definitivamente comprometidas con la igualdad de oportunidades y de acceso al conocimiento.

Extraído de: *Documento Orientador: Integración de las tecnologías de la información y la comunicación en las nuevas propuestas curriculares.* **Prof. Gabriela Bergomás**

# ESTRUCTURA CURRICULAR

## ESPECIFICACIONES ACERCA DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR

Conforme a lo relevado a través del diagnóstico realizado con los Institutos sobre los diseños curriculares vigentes, aparece como debilidad común a toda la realidad provincial la fragmentación y la desarticulación curricular, lo que genera superposición y ausencias en la formación.

Para definir la estructura curricular, hemos tomado en cuenta:

- la historia de la formación docente en Entre Ríos, en particular el Plan de Formación Docente, Profesorado para la Enseñanza Primaria, decreto 2526/90.
- las recomendaciones del INFD
- las propuestas de los institutos respecto de la necesidad de recuperar las disciplinas, de la centralidad de la enseñanza como tarea específica del docente y la relevancia de formar docentes comprometidos conscientes del carácter ético y político de su acción
- el paradigma de la complejidad que se instala ante la exigencia de formar para dar respuesta a los rasgos identitarios del tiempo histórico que atravesamos

A partir de estos aspectos, hemos pensado en la necesidad de diseñar una estructura curricular que se referencie en distintos campos entendidos como... *una red o configuración de relaciones objetivas. Como un juego de múltiples factores en tensión; relaciones de fuerza entre los partícipes – disciplinas- que define la estructura del campo, establece reglas o modifica las ya intentadas, circunscribe sus límites o los flexibiliza*<sup>28</sup>.

El desafío es construir un diseño curricular en el que las tensiones y disputas que se producen en el interior de cada campo pueden aportar articulaciones y complementariedades a la formación.

Llegado este punto, aparece otra posible discusión acerca del sentido de las disciplinas que conforman los campos y la necesidad de articular las mismas. Porque si bien es cierto que, a los fines que se han expresado, la rigurosidad lógica y conceptual de las disciplinas se hace necesaria<sup>29</sup>, también es preciso que éstas converjan en aquellos objetos que componen el campo de la enseñanza para permitir una lectura múltiple y compleja de los mismos.

Atendiendo a esto hay que hacer notar que si las unidades curriculares no son organizadas en torno a problemas o temáticas que permitan un anclaje o nucleamiento es probable que el currículum termine en una colección fragmentaria de saberes que pierda de vista el potencial heurístico y problematizador de la teoría.

---

<sup>28</sup> BOURDIEU P. y WACQUANT, L.; *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI editores, Bs As, 2008.

<sup>29</sup> Hay que tener en cuenta que los destinatarios inmediatos de la propuesta son egresados de la Educación Polimodal, que tiene una impronta altamente orientada hacia un área del saber y que es muy débil en relación con la formación disciplinar.

Surgen a partir de aquí la identificación de **campos, dimensiones y ejes articuladores**.

De acuerdo a lo establecido en la resolución 24/07 CFE el diseño está organizado en tres campos de conocimiento: Campo de la formación general, campo de la formación específica y campo de la práctica profesional.

Surge a partir de aquí la identificación, en los distintos **campos, de dimensiones y ejes articuladores**.

Las **dimensiones** constituyen recortes organizadores de los diferentes campos y nos permiten un agrupamiento entre las disciplinas y unidades curriculares que los componen.

Los **ejes articuladores** son temáticas abarcativas que atraviesan las disciplinas que conforman la misma dimensión en un campo, y otorgan el sentido en torno al cual se organizan los contenidos de las diferentes unidades curriculares.

Las disciplinas del **Campo general** permiten trabajar las distintas categorías de la práctica docente. Tomando como referencia la tensión entre la construcción histórica de las mismas y su complejidad actual, se organizan en dos dimensiones:

- **Dimensión: Encuadre económico, político y social del campo educativo**, en la que se trabajará acerca de la constitución histórica del campo de la enseñanza a través de las siguientes **unidades curriculares**: Historia Argentina y Latinoamericana, Historia y Política de la Educación Argentina, Pedagogía, Filosofía y Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía, que articularán sus contenidos en torno al eje **Origen y procesos de las ideas que organizan el sistema educativo**
- **Dimensión: De los sujetos, las instituciones, la enseñanza y el aprendizaje**; integra las **unidades curriculares**: Psicología y Educación, Didáctica General y Sociología de la Educación, que articularán sus contenidos a través del eje **Subjetividades contemporáneas en contextos socioculturales educativos**, situando las categorías de las dimensiones.

A las **unidades curriculares** propuestas en las recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente, se agregan otras que conforman la **Dimensión: Lectura, escritura y comprensión del campo educativo**, que se articulan en torno al eje **Modos de constitución de la subjetividad y la identidad docente a través de diferentes lenguajes**. Estas unidades curriculares se integran bajo el formato curricular de dos talleres: **Oralidad, lectura y Escritura** (Lengua y TICs) y **Corporeidad, motricidad y lenguajes artísticos** (Educación artística y Educación física)

La incorporación de este grupo de disciplinas dentro del campo general obedece a la necesidad de poner en discusión la distinción clásica sujeto – objeto, cuerpo - mente

porque es el punto de partida para posibilitar la ruptura con los discursos de la modernidad y reconocer otros lenguajes más cercanos al orden de la experiencia.

Las unidades curriculares que forman parte del **Campo de la Formación Específica** se organizan en la **Dimensión Epistemológica, sociopolítica, disciplinar y de la enseñanza. La presencia de las asignaturas y talleres** en los distintos años de la carrera se articulan a partir de los siguientes ejes:

**Primer año: *Historia y Epistemología de las ciencias***

**Segundo Año: *Teorías estructurantes de las disciplinas y sus configuraciones didácticas.***

**Tercer Año: *problemática ambiental: Perspectivas éticas, estéticas y lúdicas***

**Cuarto Año: *Relaciones con la práctica.***

Se articulan en torno a estos ejes las siguientes **unidades curriculares**:

Literatura y su didáctica, Literatura infantil y su didáctica, Lengua y su didáctica I y II, Taller de resolución de problemas, Matemática y su didáctica I, II y III (solo para primaria) Ciencias Sociales y su Didáctica I y II, Ciencias Naturales y su Didáctica I y II, Educación Física, Tics: apropiación pedagógica, Alfabetización Inicial, Taller de Juego y producción de materiales, Didáctica en el Nivel, Problemáticas Contemporáneas de la Educación Inicial/ Primaria, Taller de producción en diferentes lenguajes artísticos (música, plástica, teatro, expresión corporal), Seminario de Integración Escolar, Propuestas interdisciplinarias sobre problemáticas transversales de definición provincial.

**El Campo de la Práctica profesional** se organiza en los cuatro años de la carrera alrededor de la **Dimensión socioeconómica, política, cultural y educativa**. Los **ejes articuladores** correspondientes a cada año son:

**Primer año: Instituciones educativas formales, no formales y organizaciones sociales para la Educación Inicial/ Primaria** (rural /urbano-hospitalarios, de encierro, centros y comedores comunitarios hogares, bibliotecas populares, centros culturales etc.)

**Unidad curricular: Práctica docente I. (Seminario- Taller)** La práctica docente como práctica social. Intervenciones de reconocimiento en las instituciones/ organizaciones.

**Segundo año: El nivel Inicial /Primario en las instituciones educativas del sistema formal.**

**Unidad curricular: Práctica docente II (seminario-taller)** La práctica docente y la identidad del Nivel inicial / Nivel Primario. Intervenciones colaborativas y análisis de la dinámica institucional.

**Tercer año: *Experiencias de enseñanza en las salas del Nivel Inicial / el aula del Nivel Primario: de diferentes ciclos, modalidades y contextos.***

**Unidad curricular: Práctica docente III. (seminario- taller)** Situaciones de enseñanza en los dos ciclos y modalidades del nivel . Diseño y desarrollo de propuestas didácticas para ambos ciclos y diferentes modalidades.

**Cuarto año: Intervención socioeducativa en una institución de Nivel Inicial /Primario**

**Unidad curricular: Residencia.** Proyecto pedagógico integrador.

Cabe insistir en la necesaria convergencia en el Campo de la práctica docente del campo de la Formación general y de la Formación específica. La práctica es la instancia en la que los saberes se sistematizan y, al mismo tiempo, se problematizan. Por lo que resulta importante incorporar los aportes de la Investigación Educativa

Las unidades curriculares de los cuatro años, se complementan con el taller **Praxis Docentes y Memoria** que promueve la elaboración de narrativas y reflexión sobre las prácticas socio-educativas.

Se han pensado **seminarios** que **articulen saberes** de los campos general y específico con el propósito de que, a través de la investigación, se profundicen problemáticas del campo permitiendo al estudiante integrar diferentes aportes disciplinares, se trata de los seminarios **Salud y Trabajo Docente** para el campo general y seminario **Sujeto de la educación inicial/ primaria en diferentes contextos y niveles** para el campo específico.

A los efectos de que el estudiante pueda percibir la interrelación existente entre los diferentes campos de formación, se toma la problemática institucional como objeto de investigación, en el **Seminario de análisis y organización institucional**, ubicado en 4º año.

Con el propósito de trabajar temáticas que complementan la formación específica, se incorporan las siguientes unidades curriculares, de acreditación obligatoria pero optativas, a partir de segundo año, en cuanto al momento de cursado en la Carrera, **Seminarios de: Educación Sexual, Educación temprana** (ésta en el Profesorado de Educación Inicial) y **Taller de producción en diferentes lenguajes artísticos** (ésta en el Profesorado de Educación Primaria)

De acuerdo a las orientaciones nacionales el diseño curricular contempla unidades curriculares de **definición institucional** del 8,13 % de la carga horaria total de los profesados. Se sugiere el desarrollo de trayectos formativos opcionales vinculados con las orientaciones Ruralidad, Adultos, Interculturalidad, Contextos de encierro, Domiciliario, Hospitalario, Educación ambiental, Lengua extranjera, como así también aquellas problemáticas o temáticas que prioricen los institutos de acuerdo a las demandas y necesidades del contexto en que están insertos.

Los recorridos que habilita este diseño curricular permiten pensar la formación docente como trayectorias formativas en las que se involucran directivos, docentes y

estudiantes, desde lo vincular, institucional y pedagógico, haciendo posible la toma de decisiones frente a la complejidad, simultaneidad, pluricausalidad y particularidad de las situaciones de la vida escolar.

*...buena parte del conocimiento docente (...) no reconoce como fuente única la teoría pedagógica ni se expresa necesariamente con los términos y en los marcos de racionalidad característicos de ésta; (...) no todo el conocimiento que se pone en juego en el accionar docente resulta comunicable en proposiciones discretas. Para algunos autores (...) constituye conocimiento tácito...<sup>30</sup>*

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

## **Dinámica de los diseños curriculares<sup>31</sup>**

### **Unidades curriculares**

La unidad curricular se define como aquellas instancias curriculares que adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos forman parte del plan de estudios, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes. Tomando como marco de referencia la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente, las unidades curriculares del diseño tienen distintos formatos.

**Asignaturas:** Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa. Se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo.

**Seminarios:** Son instancias académicas de estudio en profundidad de problemas relevantes para la formación, preferentemente desde una perspectiva interdisciplinaria. Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, el análisis, la profundización, comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos y de investigación.

La perspectiva metodológica de trabajo habilita la incorporación de estrategias del campo de la investigación para el abordaje de los problemas planteados.

---

<sup>30</sup> TERIGI F. DIKER G.; *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Bs As. 1997

<sup>31</sup> Se retoman en este punto las definiciones de la Resolución 24/07 CFE

Estas unidades permiten el cuestionamiento del pensamiento práctico y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica a partir de los temas o problemas seleccionados.

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

Son instancias reflexivas que permiten revisar las prácticas, analizarlas, identificar obstáculos y contradicciones, reconocer logros y experiencias.

*Los talleres (...) no son meramente reflexivos o pragmáticos, incluyen en su trabajo la producción teórica, la construcción de un saber que trascienda la manera natural de entender las cosas que pasan (...) Esto significa utilizar conceptos teóricos, realizar lecturas, conocer los resultados de investigaciones realizadas, consultar a especialistas...*<sup>32</sup>

El taller por su dinámica tiene carácter flexible; su proceso depende de los objetivos, de quiénes participan, del tipo de actividades que se desarrollan.

Como dispositivo metodológico posibilita a partir de la cotidianeidad en su complejidad, analizar casos, tomar decisiones y producir alternativas de acción y ejecución. Genera modos de aprendizaje reflexivo, de trabajo en equipo, escuchar al otro, colaborar en tareas grupales, asumir responsabilidades individuales y grupales, aportar opiniones, saberes, conocimientos y sostener propuestas de trabajo.

*Los talleres poseen una naturaleza productiva, es decir, no se instalan (o no deberían hacerlo) en la crítica negativa o impotente, implican la elaboración (producción) de condiciones que favorezcan una práctica superadora de los obstáculos, dificultades o problemas o conflictos, como así también la valorización y desarrollo de experiencias exitosas y gratificantes*<sup>33</sup>

**Talleres- instancias- de integración interdisciplinarios:** La organización del diseño curricular en dimensiones y ejes pretende generar condiciones para la realización de talleres de integración interdisciplinaria, a partir de la selección de temas, problemas, que definan los equipos docentes en los institutos de formación.

Estos talleres podrán tener una frecuencia mensual o bimestral en función de las propuestas pedagógicas y sus emergentes.

Se considera que no existe posibilidad de exigir a los futuros docentes el diseño de propuestas pedagógico didácticas desde una perspectiva globalizadora, si desde la propia formación no se ofrecen este tipo de experiencias.

**Trabajos de campo:** Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados.

---

<sup>32</sup> **LANDREANI N:** *El taller. Un espacio compartido de producción de saberes.* Cuaderno de capacitación docente n° 1 Año 1. N° 1. UNER. 1996

<sup>33</sup> **LANDREANI N.;** op cit.



La construcción de objetos – problemas vinculados a las situaciones específicas del nivel, institucionales, de la práctica docente y de la enseñanza instalan la necesidad de realizar trabajos de indagación, cuyo propósito es acercar a los estudiantes de la carrera de Formación Docente a la práctica de la investigación entendida como praxis social articulada, fundamentada y situada en relación a un contexto.

Poner en tensión marcos teóricos, usar distintos instrumentos de recolección y análisis de información con la intención de producir conocimientos que amplíen los horizontes de comprensión de aspectos de la realidad educativa y habiliten a partir de estos diagnósticos intervenciones en campos acotados.

El trabajo de campo permite la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales, el estudio de situaciones y la producción de conocimientos en contextos específicos. Operan como confluencia de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en las asignaturas, seminarios y talleres.

Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes, produciendo investigaciones. Es importante que, durante el desarrollo curricular, los sucesivos trabajos de campo recuperen las reflexiones y conocimientos producidos en los períodos anteriores.

**Prácticas docentes:** Las prácticas docentes incluyen encuentros de trabajo entre los equipos docentes de los institutos y las escuelas asociadas, para la construcción de proyectos interinstitucionales de prácticas, que enmarcaran las experiencias de formación de los estudiantes.

Se vinculan también, a trabajos de participación progresiva de los estudiantes en el ámbito en las instituciones formales y no formales, escuelas, jardines, aulas y salas, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados, hasta la residencia con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo.

Estas prácticas de enseñanza incluyen encuentros de diseño y análisis de situaciones, narrativas, reflexión sobre las prácticas, conflictos, y situaciones problemáticas en los que participan profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los tutores de las escuelas asociadas y otros integrantes de la comunidad educativa.

Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los maestros/ profesores tutores de las escuelas asociadas y los equipos de prácticas de los institutos superiores.

Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir instancias que habilitan a la construcción de la identidad del trabajo docente, experimentar proyectos de enseñanza e integrarse a un grupo de trabajo escolar.

**Módulos:** Los módulos representan unidades de conocimientos completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo de actuación docente, proporcionando un marco de referencia integral, las principales líneas de acción y las estrategias fundamentales para intervenir en dicho campo.

Su organización puede presentarse en materiales impresos, con guías de trabajo y acompañamiento tutorial, facilitando el estudio independiente. Por sus características, se adapta a los períodos según sea la organización de los materiales.

**Unidades curriculares opcionales:** Son las asignaturas, seminarios o talleres que el estudiante puede elegir entre los ofrecidos por el instituto formador. La inclusión de este tipo de unidades curriculares les facilita poner en práctica su capacidad de elección dentro de un repertorio posible, lo que no sólo tiene un valor pedagógico importante para la formación, sino que, a la vez, permite que los estudiantes direccionen la formación dentro de sus intereses particulares y facilita que los institutos realicen adecuaciones al diseño curricular atendiendo a la definición de su perfil específico.

## **CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL**

*Es precisamente en el campo de la educación que hoy se libra tal vez una de las batallas más decisivas en torno del significado. Están en juego, en esa lucha, los significados de lo social, de lo humano, de lo político, de lo económico, de lo cultural y, de aquello que nos concierne, lo educativo. En esa lucha, la educación es un campo de batalla estratégico. La educación no es solamente uno de los significados que están siendo redefinidos: ella es el campo de confrontación de los diferentes significados*

*Tomas Tadeu Da Silva; (1999)*

En el Campo de la Formación General, se propone analizar y reflexionar sobre el carácter complejo de la formación docente como trayectoria. Éste se orienta a la comprensión de los fundamentos históricos, filosóficos, económicos, políticos, sociales, pedagógicos y éticos del trabajo docente, analizando las posturas en tensión, de diversos contextos socio-educacionales y las subjetividades en interacción.

Los Lineamientos Curriculares del INFD, plantean cuestiones a pensar en términos de tensión en la Formación General: relación o integración entre teorías y prácticas, comprensión de las singularidades en el marco de regularidades (poner en diálogo la mirada de lo común y lo diverso), fortalecimiento de la enseñanza en contextos y dimensiones complejas desde marcos conceptuales e interpretativos, integración de problemas y lenguajes, vinculación entre las disciplinas, la vida cotidiana y las prácticas socio-educativas.

La finalidad del Campo de Formación General en el curriculum para la formación inicial de todas las carreras es construir marcos conceptuales para pensar y comprender las realidades sociales, culturales y educativas, las instituciones y las prácticas docentes.

Los aportes de este Campo apuntan a la selección de ejes temáticos y problemáticas para la formación de los futuros docentes y su transferencia a diferentes contextos,

## **CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL**

*"...Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente."*

*Achilli Elena*

La práctica docente es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos. Para encarar la tarea el docente despliega dispositivos explícitos e implícitos para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas, que configuran la vida en las aulas, en las organizaciones educativas y sociales, en la comunidad.

La formación en la práctica profesional está en relación dialógica con los campos disciplinares, los sujetos y su complejidad, el debate epistemológico, político e ideológico, las historias y biografías escolares, las matrices de formación y los contextos educativos reales. Se configura como el *eje integrador de la propuesta de formación inicial*, incorporándose desde primer año pero no desde una supuesta intencionalidad de aplicación o ejercicio, sino resignificada desde otro marco teórico epistemológico.

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

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

*... los problemas prácticos sólo tienen resolución en la práctica y (...) los planteamientos teóricos nos ayudan a comprender las situaciones prácticas, pero en ningún caso indican cómo resolverlas; la relación y conjunción entre una y otra es mucho más indirecta y difusa de lo que algunos desearían, relación que no se reduce...a la tecnificación de la acción o a la tecnologización de la explicación teórica. Pero a su vez, no es lo mismo abordar los retos de la práctica ateóricamente, con la inercia de la experiencia no reflexiva, que abordarlos con conocimiento teórico elaborado, elaboración que precisa a su vez el conocimiento de la práctica.<sup>34</sup>*

---

<sup>34</sup> **ANGULO RASCO**, en Angulo Rasco, J.; Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. (ed.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, Akal, Madrid, 1999

## **CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA**

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

*M. E. Candiotti de DeZan*

El campo de la formación específica, en primer lugar, se construye en torno a la centralidad del sujeto, ¿quién es el que aprende?, ¿qué aprende?, ¿cómo lo hace?

Esta centralidad obedece a que pensamos el conocimiento desde el sujeto como productor y creemos que es necesario volver la mirada a algunas tradiciones que la racionalidad logocéntrica no ingenuamente excluyó.

En segundo lugar proponemos pensar la problemática del objeto de estudio de cada una de las disciplinas que forman el campo desde una perspectiva histórica que incluya la reflexión epistemológica, para comprender cómo cada una de las matrices disciplinares explica, interpreta y describe de un modo diferente al sujeto, a la sociedad y al ambiente.

En tercer lugar será necesario pensar las características de la producción del conocimiento social, y el lugar que ocupa en esta reflexión la noción de experiencia, en torno a la que articulamos la relación entre el sujeto, los otros, y el mundo.

También es necesario reconocer los marcos de producción y las tradiciones de disciplinas y conceptos que nos permitan pensar nuestros procesos sociales, ya que los contextos de producción son parte del objeto.

Si consideramos que la construcción del objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas tiene fuertes implicaciones epistemológicas y que en ella subyace una serie de presupuestos teóricos, es necesario pensar que la didáctica específica debe guardar coherencia con esos planteos y evitar la descontextualización de los contenidos seleccionados.

Todo debate acerca de la didáctica termina por remontarse al *para qué* de este saber. La superación de los límites que supone el modelo didáctico desprendido de un modelo de conocimiento de orientación positivista conduce a una puesta en evidencia del compromiso ideológico de aquellos contenidos que enseñamos, y el modo en que los presentamos. Las ciencias constituyen un saber demasiado relevante para la autocomprensión del hombre y su entorno, y demasiado importante en la habilitación de nuestros alumnos para sentirse parte activa de la sociedad, como para dejar de apreciar el efecto que provocan los modos de constituirse su discurso y crear efecto de verdad.

Por eso sostenemos que las disciplinas científicas deberían presentarse como un discurso abierto a recibir el aporte de sentido y significaciones diversas, que enriquezcan la perspectiva de las acciones humanas. Esto requiere que en todas las materias de la formación específica se involucre la reflexión acerca de los usos de la lengua, las características de los textos, los posicionamientos discursivos, y los modos de construir sentido propios de cada una de ellas. Es el aporte que una reflexión acerca del entramado discursivo de las ciencias puede hacer a la didáctica actual.

CAMPO de la FORMACIÓN GENERAL	CAMPO de la FORMACIÓN ESPECÍFICA
<p><b>DIMENSION:</b> Lectura, Escritura, Interpretación Y Comprensión Del Campo Educativo de los diferentes lenguajes: Modo de constitución de la subjetividad y la identidad docente través de los diferentes lenguajes: Unidad Curricular: Taller de: oralidad lectura y escritura. (Lengua y Tics.) Taller de corporeidad, motricidad y lenguajes artísticos. (Educación física y Educación artística)</p> <p><b>DIMENSION:</b> Encuadre económico, político y social del campo educativo Eje Articulador: <b>Origen y procesos de las ideas que organizan el sistema educativo</b> Unidades Curriculares: Filosofía, Historia social y política argentina y latinoamericana, Historia. Social y política De la Educación Argentina, Pedagogía, DD.HH: ética y ciudadanía</p> <p><b>DIMENSION De los sujetos las Instituciones, la enseñanza y el aprendizaje</b> Eje Articulador: <b>Subjetividades contemporáneas en contextos socioculturales y educativos</b> Unidades Curriculares: Sociología de la Educación, Psicología y Educación <b>Didáctica General</b></p>	<p><b>DIMENSION Epistemológica, Sociopolítica, Disciplinar Y De La Enseñanza</b></p> <p>Eje Articulador: (1er.Año) <b>Historia y Epistemología de las Ciencias</b></p> <p>Eje Articulador: (2ºAño) <b>Teorías Estructurantes de las Disciplinas Y sus configuraciones Didácticas</b></p> <p>Eje Articulador: (3er. Año) <b>Problemática ambiental. Perspectivas Éticas, Estéticas Y Lúdicas</b></p> <p>Eje Articulador: (4ºAño) <b>Relaciones con la práctica</b></p>
<p>Salud y Trabajo Docente Seminario de articulación del campo</p>	<p>Unidades Curriculares: Lengua – Literatura Alfabetización Inicial Taller de resolución de problemas matemáticos Matemática. Ccias. Sociales, Naturales, Educación Artística Educación Física TIC's, Taller de Juego Y producción de materiales. Problemáticas del Nivel, Ed. Sexual. Integración escolar, Educación temprana Taller de producción de los diferentes lenguajes, Propuestas interdisciplinarias.</p>
<p><b>ANÁLISIS Y ORG. INSTITUCIONAL</b> Seminario de art. de los tres campos</p>	<p>▪ <b>Sujeto del a educación en diferentes contextos</b> Seminario de articulación de la dimensión y el campo</p>
<p><b>CAMPO de la FORMACION en la PRACTICA PROFESIONAL:</b> <b>DIMENSION Socio – Económica, Política, Cultural Y Educativa</b></p> <p>Eje Articulador 1er Año: <b>Praxis Docente en diferentes contextos de educación no formal y formal.</b> (rural/urbanos/adultos/hospitalarios/Unidades Educativas/Centros Comunitarios. etc) <b>Unidad curricular: Práctica I</b></p> <p>Eje articulador 2º año: <b>Praxis docente en las instituciones educativas</b> (experiencias institucionales de acercamiento a las dinámicas escolares: organización de actos/apoyo escolar y ayudantes/participación en proyectos y talleres. inst./etc.) <b>Unidad curricular: Práctica II</b></p> <p>Eje articulador 3er. año: <b>Praxis docente enseñanza en diferentes contextos áulicos</b> (experiencias de intervención en distintos niveles y contextos áulicos: pluriños, maternal, J.I., adultos, etc.) <b>Unidad curricular: Práctica III</b></p> <p>Eje articulador 4º año: <b>Residencia Pedagógica. Proyecto de Integración de experiencias comunitarias, institucionales y áulicas.</b> <b>Unidad curricular: Práctica IV – Residencia</b></p>	<p>Taller: "Praxis docente y memorias" (Narrativas y reflexión sobre las Prácticas)</p>

# CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL



**DIMENSIÓN: Encuadre económico, político y social del campo educativo**

**Eje Articulador: Origen y procesos de las ideas que organizan el sistema educativo**

**Unidades Curriculares: Filosofía, Pedagogía, Historia social y política argentina y latinoamericana, Historia social y política de la educación argentina, Derechos humanos: ética y ciudadanía.**

# Filosofía

## PRIMER AÑO

**Formato:** Asignatura.

**Carga horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

*Por qué filosofar: porque existe el deseo, porque hay ausencia en la presencia, muerte en lo vivo; y porque tenemos capacidad para articular lo que aún no lo está; y también porque existe la alienación, la pérdida de lo que se creía conseguido y la escisión entre lo hecho y el hacer, entro lo dicho y el decir; y finalmente, porque no podemos evitar esto: atestiguar la presencia de la falta con la palabra.*

*J. F. Lyotard.*

### **Fundamentación:**

Socialmente, la filosofía es un capital cultural. En torno a ella, la sociedad puede construir y discutir su propia realidad.

Considerada como una totalidad, la filosofía ocupa una posición en el campo intelectual. Pero, como en él nunca está presente la totalidad, sino las formas históricamente dadas de relacionarse con la problemática, corresponde atender a los desempeños de las corrientes filosóficas - quienes organizan visiones de mundo, crean mercado, efectos de poder y verosimilitud - y por lo tanto determinan las posiciones concretas en el campo intelectual.

Se propone abordar los pensamientos filosóficos a modo de una estructura rizomática, que constituye el entramado en el cual enraízan muchas de las decisiones que, a diario y a lo largo de la historia, se toman y se han tomado en el campo político, económico, psicológico y social en general, para la construcción de subjetividades.

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

*La reflexión sobre las problemáticas del conocimiento en la historia del pensamiento, el impacto 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, es un aspecto fundamental que debe formar parte de la formación general. La Filosofía como campo del saber y modo de conocimiento de carácter crítico y reflexivo se*

*constituye en un ámbito de importante valor formativo para los futuros docentes. 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<sup>35</sup>.*

Todos podemos hacer filosofía. La enseñanza de la Filosofía constituye un verdadero desafío que invita a los estudiantes a lograr la independencia en el pensar, con crítica y creatividad.

La apropiación de lenguajes filosóficos por parte del estudiante favorece la construcción de atalayas sinópticas<sup>36</sup> que, a la vez que permiten proyectar un orden simbólico sobre el **mundo**, contribuyen a la construcción de subjetividades, tarea que sostiene y da sentido a la educación

Para poder concretar esta propuesta, las problemáticas se abordarán desde una lectura culturalmente situada. Esta forma de hacer filosofía permite mostrar que los sujetos no estamos aislados, sino incluidos en una compleja red de relaciones históricas, sociales, políticas, culturales que orientan y condicionan nuestro pensar. Cuando abordamos el estudio de los filósofos y los problemas, debemos tener en cuenta la estructura dentro de la cual cada racionalidad filosófica se desarrolla, rescatando sus aportes para entender distintos procesos actuales.

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

Las propuestas pedagógicas deberán asegurar el tratamiento interdisciplinario y contextualizado de los conocimientos de filosofía, y de esta manera articular conocimientos filosóficos con diferentes contenidos y modos discursivos en las ciencias naturales, humanas, en las artes y en otras producciones culturales: *La filosofía puede cooperar decisivamente en el trabajo de articulación de los diversos sistemas teóricos y conceptuales curriculares.*<sup>37</sup>

### **Ejes de Contenido:**

- Introducción a la Problemática filosófica y social educativa
  - Sujeto, mundo e historia del pensamiento
  - Problemas de la filosofía.

---

<sup>35</sup> Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares, INFD, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

<sup>36</sup> CABANCHIK S. *Introducción a la Filosofía*, Gedisa. Ed. Barcelona, 2000

<sup>37</sup> FEITOSA, C. *Cuestiones filosóficas - metodológica* Noveduc. Nº169, 2005.

- La admiración y la búsqueda racional de todo lo existente.

  - Problemática antropológica.
    - La preocupación filosófica por el hombre. Ser, existencia y conciencia.
    - La realidad.
  - Problemática epistemológica, del lenguaje y la comunicación.
    - El carácter simbólico del sujeto: pensamiento y lenguaje.
  - La problemática de la Filosofía Argentina y Latinoamericana.
    - Perspectiva latinoamericana: identidades y otras cosmovisiones.

## Pedagogía

### PRIMER AÑO

**Formato:** Asignatura.

**Carga horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

*Cuanto más riguroso me vuelvo en mi práctica, tanto más respeto debo guardar, por crítico, con relación al saber ingenuo que debe ser superado con el saber producido a través del ejercicio de la curiosidad epistemológica*

*Paulo Freire*

#### **Fundamentación**

La reflexión teórico – pedagógica y la problematización de la educación constituyen aspectos centrales de la formación docente ya que incorporan una lectura social, política y crítica de la situación educativa.

Los saberes pedagógicos pretenden poner en contacto a los estudiantes con categorías teóricas que les posibiliten *interpretar la realidad para actuar sobre ella, y reflexionar sobre la acción para poder ir atravesando el camino/laberinto*<sup>38</sup> de la formación, la comprensión e intervención crítica en el espacio áulico, institucional y social.

Poner énfasis en la reflexión es recuperar el sentido político de la educación y su potencial transformador.

El análisis del proceso de producción, distribución y apropiación de saberes en los distintos contextos histórico – políticos facilitará la construcción de marcos referenciales para encarar el trabajo docente. El análisis de las corrientes pedagógicas,

---

<sup>38</sup> Aportes de los Institutos.

tradiciones, problemáticas históricas y debates actuales posibilitará tener una mirada comprensiva e interrogar la práctica educativa.

### **Ejes de Contenido:**

#### **La educación como práctica social y la Pedagogía como reflexión para la acción**

- La educación como praxis, como práctica social, cultural y política.
- Enfoques históricos y problemáticas actuales. Tendencias hegemónicas.
- La producción de subjetividades en los proyectos políticos-pedagógicos.
- Cultura y poder. Multiculturalismo. Diversidad. Realidad sociocultural regional. Culturas Populares. Procesos de inclusión/exclusión. Homogeneización y alteridad.

#### **La Pedagogía como campo de objetos: conocimiento, sujetos pedagógicos**

- Enfoques históricos, epistemológicos y políticos de la constitución del campo.
- El estatuto del saber pedagógico.
- Tipos de conocimiento. Distintas racionalidades. La tensión teoría- práctica.
- Los sujetos pedagógicos: la construcción de la identidad del trabajo docente; los desafíos de una práctica autónoma y crítica.
- Conocimiento y transmisión.

#### **La escuela como espacio pedagógico**

- El surgimiento de la escuela, su función social. Desafíos actuales: continuidades y rupturas.
- Teorías educativas: no críticas y críticas. Reproductivistas y no reproductivistas.
- Contexto institucional y áulico. El lugar de los sujetos
- El grupo clase: sujetos que enseñan y aprenden.
- Conocimiento y saber escolar.

## Historia social y política argentina y latinoamericana

### SEGUNDO AÑO

**Formato:** Asignatura.

**Carga horaria:** 2 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

*Esas cosas no se olvidan  
Norberto Galasso.*

#### **Fundamentación:**

La Historia en tanto disciplina del campo de las Ciencias Sociales es un discurso acerca de los modos de configuración de las sociedades **en** el tiempo. Su denominación -historia- se refiere no solamente al nombre de la disciplina sino también a su objeto -la historia de los pueblos, de sus culturas, sus miedos, sus proyectos.

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

Todo esto hace de la historia hoy un conocimiento complejo que los docentes tenemos que reconocer como tal ya que en él intervienen: intereses, ideologías, creencias, sectores sociales, temporalidades, espacialidades, género, mujeres, varones. Los que viven, los que cuentan, los que sienten, y que retransmiten las historias.

Actualmente, la historia vuelve a considerarse como un relato. Pero se distingue de otros relatos (literarios, periodísticos, etc.) porque tiene una pretensión de verdad, y es a través de estos escritos que la Historia como tal se hace conocer, por eso no aprendemos Historia sino a través de sus historiografías. Reconocemos las historiografías que sostienen las perspectivas del discurso de la Modernidad y las historiografías críticas a esa racionalidad moderna. Algunos de éstos provienen de la matriz moderna, como una crítica a esa modernidad pero desde la modernidad: aquí se sostiene la cognoscibilidad del conocimiento histórico y se afirma que la historia tiene sentido. Otros objetan la cognoscibilidad y formulan planteos muy radicales que van directamente al problema del sujeto, del sentido, etcétera.

Numerosos son los géneros historiográficos nacidos al calor de estas polémicas: la Historia del género, la Microhistoria, la Biografía histórica, Historia oral, entre otros. Relatos orales y/o escritos que están atravesados por los intereses de quienes los hacen, el género, las ideologías, sus tiempos, sus espacios, sus circunstancias.

Las distintas historiografías se construyen desde diferentes marcos teóricos, distintas perspectivas, variadas metodologías, incluyendo y/o excluyendo sujetos como las mujeres, los niños, los locos, las minorías sexuales, étnicas y/o religiosas. Así, como ejemplo, podemos afirmar que La Historiografía moderna, política o tradicional, además de recibir las características de la Ciencia Moderna (esto es, universalidad, objetividad, verdad, neutralidad), tenía sexo: varón. La mujer, en esa perspectiva está ausente, invisibilizada, silenciada y el foco está puesto en los lugares de poder, públicos, que los varones ocupaban.

La crítica a esas historiografías que la racionalidad escribía, descreo también de los grandes relatos de la historia de la humanidad. Considera que la Historia Universal es una creación europea, que establece una cronología y periodización lineal que apunta hacia el desarrollo y el progreso. Esta concepción comenzará a ser cuestionada, a principios del siglo XX, por los historiadores y geógrafos que integraban lo que luego se conocería como **Escuela o corriente de los Annales**.

Es desde esa crítica que intentaremos interpretar, comprender, reflexionar la Historia de Argentina y Latinoamérica incorporando los sujetos colectivos e individuales que fueron excluidos y silenciados. Apelaremos a los indicios, preguntas, sospechas que desde este presente nos permitan explicar los procesos históricos y su articulación con las biografías para que no se ignoren más las contundencias de esos procesos en las biografías de otros y de nosotros, sin dejar de lado ningún relato oral o escrito, ya que las problemáticas y sujetos que la historia aún no ha narrado aparecen siempre en algún canto popular una copla o es escrita por un poeta que, sensible, siente la responsabilidad de escribir y contar.

Con la pretensión de creer en **nuestro** lugar protagónico y que junto a otros no somos meros espectadores, sino constructores de proyectos colectivos, donde las memorias individuales se aúnan en las memorias colectivas de los pueblos, reconocemos a la Historia como ciencia y a esta unidad curricular como crucial para comprender e interpretar el presente de Argentina y Latinoamérica allí incluida. Esto no significa de ninguna manera olvidar o menoscabar el contexto internacional para explicar los procesos de construcción de las regiones económicas, los intereses políticos que intervienen en las decisiones de poder, la diferente percepción del tiempo, las desigualdades e injusticias que marcan las diferencias culturales y sociales. En consonancia con ello, vincular el aula y su mundo con los otros mundos que interactúan construyendo las relaciones sociales que nos atraviesan y constituyen.

### **Ejes de Contenido:**

- Procesos históricos latinoamericanos. Por qué América Latina. Qué significa esto. Qué recorte teórico supone.
- Problemáticas históricas latinoamericanas: colonización, neocolonialismo, conservadorismo (estado de bienestar - peronismo- varguismo - ibañismo), neoliberalismo. Los golpes de estado en América Latina. Las dictaduras y democracias en América Latina.
- La conformación de la sociedad latinoamericana: relaciones étnicas, de clase y de género.

## **Historia social y política de la educación argentina**

### **SEGUNDO AÑO**

**Formato:** Asignatura.

**Carga horaria:** 2 horas cátedra semanales.

**Régimen de cursado:** anual

El educador puede tomar los relatos históricos y utilizarlos como un hilo de oro con el cual engarzar los enunciados expresados en números y en letras, relativizando su supuesta eternidad. Pero, al mismo tiempo, debe fijar aquellos significados que... requieren estabilidad en los tiempos biográficos de unas cuantas generaciones.

*Adriana Puiggrós*

### **Fundamentación:**

Pensar la formación como tarea de deconstrucción implica descentrar al docente de su versión oficial respecto del hecho educativo, para confrontarlo con otras versiones-verdades y con la verdad histórico-vivencial. Supone un proceso marcado por la historización, porque los modelos pedagógicos y didácticos están atravesados por las historias personales de los docentes que los adoptan, y por las historias institucionales en las que se inscriben sus prácticas.

En esta perspectiva, la formación docente puede pensarse como un proceso reflexivo, entendido en un doble sentido. Por un lado, con la necesidad de generar en los sujetos involucrados un compromiso de activa reflexión acerca de sus prácticas y de los postulados teóricos subyacentes: lineamientos socio-políticos, concepciones



pedagógicas, referentes filosóficos que demarcan la noción de sujeto que se nos impone. Por otro lado, despertar una actitud de búsqueda personal y colectiva que permita determinar las configuraciones emocionales, profesionales y autobiográficas que dan cuenta de los avatares previsible de toda praxis.

En las trayectorias formativas de los futuros docentes la comprensión de las identidades, prácticas e ideas sobre la enseñanza, de las relaciones entre sociedad, estado y educación a la luz de los desarrollos históricos, sociales y políticos es fundamental para analizar el presente y pensar en posibles futuros.

Desde la perspectiva histórica se plantea la comprensión de la educación como producto de múltiples luchas, contingencias, arbitrariedades, legados y determinaciones. Se plantea un recorrido por la historia del pensamiento pedagógico que encuadra los escenarios en cada nivel formativo, los procesos y matrices de origen y constitución de los sistemas educativos, las historias escolares, locales y biográficas, fortaleciendo el lugar del docente como sujeto de conocimiento, como parte y hacedor de culturas.

Desde la perspectiva política y social se piensa en el análisis del rol del estado en la configuración de los sistemas educativos y de las políticas de formación docente, las normativas como construcciones epocales vinculadas a procesos históricos, institucionales, ideológicos y sociales.

### **Ejes de contenido:**

- Procesos, prácticas y discursos educativos en los escenarios latinoamericanos, nacionales y provinciales: desde las culturas precolombinas hasta la actualidad.
- Políticas de formación docente: matrices de origen, propuestas alternativas y reformas educativas.
- Marcos legales que en distintos momentos históricos configuraron el Sistema Educativo Argentino y Provincial
- Una mirada sobre el acontecer actual en las escuelas: las trayectorias institucionales como narrativas históricas.

## Derechos humanos: ética y ciudadanía

### TERCER AÑO

**Formato:** Asignatura.

**Carga horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

*Las ideas libertadoras avanzan en miles de conciencias*

J.J. Hernández Arregui.

#### **Fundamentación:**

El tema de los derechos humanos es hoy imprescindible en la agenda escolar; la formación de ciudadanos y de ciudadanas impone un sólido conocimiento del problema de los derechos humanos. Es necesario aclarar la relación existente entre la dignidad y los derechos humanos, ya que a éstos los precede ese sentido de humanidad, que nos hace libres e iguales.

Los derechos humanos han ido transformándose desde la primera declaración hasta la actualidad. Hoy es necesario deambular por la Historia, la Filosofía, la Política y otras ciencias que nos ayudan a reflexionar sobre la humanidad y de lo que de humanos tenemos, también de lo que el ser humano es capaz de hacer a otros, iguales a él.

Se hace necesario vincular los derechos humanos y el estado; es en ese territorio que gozamos o somos privados de los derechos que éste crea y anula en distintos periodos históricos y distintas políticas de estado. Los derechos humanos se pueden transformar en una cuestión de estado. Aparece así la relación entre derechos humanos y la noción de vida, verdad, política, derecho (ley escrita, palabra que crea, representa, defiende desde lo simbólico aquello que creó). En estos últimos tiempos el gran interés por los derechos humanos y la política es la vida; aparece así una disciplina llamada Biopolítica.

Es la experiencia de los pueblos la que impone incorporar al curriculum estos conocimientos que tienen que ver con cuidar y proteger la dignidad humana. Es necesario reconocer el lugar especial que han tenido los DDHH en nuestra provincia como así también comprender el escenario histórico y social que les dieron lugar. Brindar los elementos políticos, epistemológicos y axiológicos que posibiliten la asunción de una ciudadanía plena, responsable y le permitan crear, seleccionar e implementar estrategias metodológicas que garanticen la vigencia, defensa y promoción de todos y cada uno de los DDHH.

Este espacio no se limita a responder al aspecto didáctico del curriculum, sino que busca construir colectivamente, mediante acciones que conjugan lo político, social,

ético y la práctica docente entendida como práctica social, y otorgar el lugar que deben tener los derechos humanos.

Desde esta perspectiva es fundamental trabajar esta unidad curricular recurriendo a la multiplicidad de medios que posibiliten interpretar la realidad para comprenderla y debatirla desde una mirada crítica.

Cullen nos advierte acerca de construir el fetichismo, inventar la falacia del transformismo y crear la ilusión de la globalización educativa:

*El fetichismo de la información que sustituye el valor de crítica y explicación propios del conocimiento por el valor de cambio e instrumentalización de la información.*

(...)

*La falacia del "transformismo" en las reformas actuales de los sistemas educativos, es imposible deducir los fines normativos de los derechos humanos en la reducción del presupuesto educativo, en los sistemas de acreditación donde se refuerza la competitividad, no en las plazas públicas sino en los shopping, donde se compra información para subsistir no para pensar, en la organización de los sistemas educativos ampliando la obligatoriedad de los educandos, sin saber si es para retener o promover una deserción más temprana.*

(...)

*La ilusión de la globalización educativa, creer que la tecnología de la información aportará a la enseñanza la adaptación al cliente, todos los miembros de una sociedad tendrá a mano mas información, la educación se convertirá en algo individual<sup>39</sup>.*

(...)

*Los DDHH son el núcleo fuerte de toda paideia, al menos entendiendo la educación como proceso que opera simultáneamente con el hombre y el ciudadano y sabiendo que la socialización cuando se produce mediando el conocimiento no sujeta al sujeto, lo libera y que cuando la madurez se produce mediando el reconocimiento, no sólo se tolera al otro, sino que además se aprende de él y con él.<sup>40</sup>*

Pensar ese recorrido de formación significa avanzar en los contenidos de la construcción de ciudadanía y los valores que se conjugan con la ética.

### **Ejes de contenido**

- La historia progresiva de los derechos humanos
- Derechos humanos y educación
- Los estados de excepción: gobiernos autoritarios
- Pertenencia, identidad y lucha por el reconocimiento

---

<sup>39</sup> CULLEN C.; *Perfiles éticos políticos de la educación.* (2004)

<sup>40</sup> CULLEN C.; *Op. Cit.*

- Autonomía, libertad y participación
- Movimientos sociales, multitud, carácter político de la mera vida
- Construcción, deconstrucción y reconstrucción del pacto social
- Relaciones entre la ética y la educación
- Posturas y reflexiones en relación a la ética en la tarea docente
- Debates Actuales.

**Dimensión: Lectura, escritura y comprensión del campo educativo**

Eje articulador: **Modos de constitución de la subjetividad y la identidad docente a través de diferentes lenguajes.**

Unidades curriculares: Taller de oralidad, lectura y escritura - Taller Corporeidad, motricidad y lenguajes artísticos

## Taller de oralidad, lectura y escritura

### PRIMER AÑO

**Formato:** taller.

**Carga horaria:** 2 horas cátedras semanales

**Régimen de cursado:** anual

**Organización:** en equipo de cátedra. **Lengua – TICs**

*...quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar un sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad.*

*Jorge Larrosa*

### Fundamentación

Los procesos de lectura y escritura se vinculan con diferentes prácticas de lenguaje y pensamiento de acuerdo al ámbito o área de conocimiento y a los modos particulares de circulación de los discursos.

El ámbito de la Educación Superior no es una excepción: hay prácticas de lenguaje y pensamiento que le son propias, modos instituidos de circulación de la palabra, de validación de la misma, condiciones de producción y socialización de los discursos, etc.

Ingresar al Nivel Superior implica incorporarse y participar en estas prácticas, aprendizaje al que difícilmente se tenga acceso en otros ámbitos. Es por eso que leer y escribir, (como escuchar y hablar) no son saberes aprendidos de una vez y para siempre en los niveles anteriores. El Nivel Superior no puede desconocer que algunas de las tareas cognitivas relacionadas con esos procesos son específicas del mismo, y sólo en ese ámbito pueden ser aprendidas. Tampoco puede desconocer que las TICs y los nuevos soportes textuales han modificado sustancialmente los modos de cognición y las condiciones de producción, circulación y recepción de los textos.

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

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

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

Pero además, la lectura, la escritura y las TICs, permiten aprender otros conocimientos.

Un estudiante que conoce los procesos de lectura y escritura a partir de sus propias experiencias y prácticas mediadas tanto por soportes tradicionales y/o nuevos, y los utiliza para aprender, contará con ventajas cognitivas con respecto a aquellos que se limitan a escuchar las exposiciones de sus profesores y a responder preguntas sobre un tema. Las nuevas tecnologías permiten nuevos modos de construcción, socialización y trabajo con el conocimiento, y ésta es la potencialidad que se busca desarrollar en este taller.

De este modo, podemos afirmar que las actividades relacionadas con la lectura y la escritura, y con las prácticas discursivas pueden ser pensadas como *estrategias de aprendizaje*, centradas en las acciones cognitivas que implican, y no ya en las características y estructuras de los textos. Desde esta perspectiva, el trabajo del Taller se orientará a que los alumnos desarrollen sus propios modos de construcción, organización y comunicación del conocimiento, ya que los modos de indagar, aprender y pensar en las distintas áreas están estrechamente vinculados con modos de leer y escribir, y con los soportes que se utilizan.

Por esta particular relación entre lectura, escritura y prácticas de oralidad con los modos peculiares de ser el discurso en las distintas áreas disciplinares, el trabajo sobre los discursos y los textos no puede estar desvinculado del contenido de los mismos, y se hace necesario el trabajo colaborativo con los docentes de las otras unidades curriculares, tanto en las actividades del taller, como en sus propias clases.

### **Ejes de contenido**

- El sujeto, sus procesos creativos a través de la palabra, la imagen, la tecnología, el cuerpo y el juego.

- La relación entre las transformaciones sociales, políticas y culturales y los cambios tecnológicos.
- Lectura, escritura y TICs.
- Escritura y lectura como procesos en relación con la subjetividad.
- Leer y escribir: prácticas históricas.
- Escritura académica: género discursivo, estilo, destinatarios, producción y revisión, documentación y referencias bibliográficas.
- Lectura académica: exposición y argumentación. Textos, paratextos e hipertextos. Aspectos gráficos y soportes textuales.
- La gramática en los procesos de lectura y escritura: su vinculación con la construcción de sentido. La normativa.
- Las TICs, procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante.

## Taller Corporeidad, motricidad y lenguajes artísticos

### PRIMER AÑO

**Formato:** taller.

**Carga horaria:** 4 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

**Organización:** en equipo de cátedra. **Educación física y música, plástica, teatro, danza.**

*La conciencia de sí mismo y la conciencia del mundo se desarrollan producto de las relaciones que el hombre traba con el mundo, fundadas en la acción deliberada, en el deseo de hacer (...)*

*Paulo Freire*

#### **Fundamentación**

La cultura, dice Roland Barthes, es un campo de dispersión de los lenguajes, y el estallido de la llamada cultura de masas ha contribuido a profundizar su carácter heteróclito. En la sociedad de la cultura de masas, todo habla. La proliferación de significantes, la irrupción de nuevas concepciones estéticas y soportes derivados del desarrollo tecnológico hacen más compleja la reflexión sobre los diferentes lenguajes.

Asumir esta complejidad sin intentar reducirla o compartimentarla requiere una reflexión sobre los modos en que organizamos y significamos nuestras sensaciones,



percepciones, emociones, pensamientos, a través de nuestras experiencias vinculares y sociales.

Este taller se orienta, entonces, a sensibilizar a los alumnos a partir de la experimentación con los diferentes lenguajes, a la frecuentación de diversas manifestaciones artísticas y a la reflexión acerca de cómo los nuevos modos de producción y circulación, así como la diversidad de soportes, generan relaciones inéditas entre cuerpo, lenguaje y percepción, social e históricamente situadas. Estos procesos tienen como propósito que los alumnos observen críticamente todas las configuraciones de movimiento y sentido socialmente valoradas, desnaturalizando las prácticas instituidas.

Todos estos lenguajes son, además, modos privilegiados de experiencia de las dimensiones espacio y tiempo a partir de las cuales organizamos nuestra percepción y vivencia del mundo. En cuanto experiencia, además, contribuyen a la constitución de la subjetividad. Esta doble construcción (del sujeto y del mundo) a partir de la experiencia artística y corporal posibilita modos de conocer diferentes al lógico argumentativo de las disciplinas científicas, permitiendo un acercamiento vivencial y emocional, y una racionalidad alternativa.

Es necesario desarrollar en la formación inicial una disposición lúdico motriz para la acción, expresión y comunicación que le permita a los estudiantes, a partir de sus recorridos experienciales, una comprensión de estos mismos procesos en sus prácticas pedagógicas.

El formato taller de esta unidad curricular ha de posibilitar que los diferentes lenguajes y disciplinas se integren total o parcialmente en torno a los ejes propuestos a partir de diferentes proyectos que diseñen e implementen los docentes responsables.

### **Ejes de Contenido**

- Cuerpo, vínculo y subjetividad. La corporeidad: biografías e identidades. Condiciones materiales y simbólicas de producción de las prácticas corporales en los docentes.
- Diálogo entre sociedad y construcción de identidades. El sujeto como intérprete de sus propios procesos.
- Disponibilidad corporal para jugar, expresarse, comunicarse, interactuar colaborativamente, en cooperación y oposición.
- El sujeto, sus procesos creativos a través del cuerpo, el juego, la imagen y la tecnología (percepción, sensibilidad, intuición, espontaneidad, creatividad e innovación).
- El carácter integrador del hecho estético.

**DIMENSIÓN: De los Sujetos, las instituciones, la enseñanza y de los aprendizajes.**

**Eje Articulador: Subjetividades contemporáneas en contextos socioculturales y educativos**

**Unidades Curriculares: Didáctica general, Psicología y educación, Sociología de la educación**

## Didáctica General

### SEGUNDO AÑO

**Formato:** Asignatura.

**Carga horaria:** 4 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

*Cuando nos preguntamos, por ejemplo, ¿cuáles son los fines de la educación?, ¿cómo lograr estos fines?, ¿cómo traducir los fines de la educación en objetivos a corto, mediano y largo plazo?, ¿cómo enseñar todos para que aprendan lo más importante y con los mejores resultados?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo construir secuencias de aprendizaje?, ¿cuál es el mejor diseño de los materiales que usan los profesores y los alumnos en clase? y ¿cuáles son los más adecuados para estudiar y aprender?, las respuestas son, en una importante medida, responsabilidad de la didáctica.*

*Alicia R. W. de Camilloni*

### Fundamentación

La formación en el campo de la didáctica tiene que reconocer su construcción histórica y social en el marco de proyectos educativos y sociales amplios. Reflexionar sobre la complejidad de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en escenarios institucionales particulares – las escuelas- así como la construcción de herramientas teórico – metodológicas implica pensar la enseñanza desde una perspectiva problematizadora y hermenéutica.

La didáctica tiene que superar la mirada instrumentalista, y poder provocar la reflexión acerca de la enseñanza. *Pensar, analizar, visualizar las complejidades de la acción docente, sus atravesamientos sociales, institucionales, históricos, interpersonales, lingüísticos, psíquicos*<sup>41</sup>.

La Didáctica como disciplina del campo pedagógico y por ende de las Ciencias Sociales, reconoce como objeto de estudio a la enseñanza desde una perspectiva teórico – epistemológica que no sólo permita apropiarse de determinados conceptos, categorías y teorías, sino comprender los tipos de razonamiento y lógicas que produjeron tales teorías.

Incorpora además una perspectiva de formación crítico social que genere espacios para la lectura comprensiva del presente, las principales problemáticas y desafíos actuales de la escuela y el lugar sociopolítico que juegan los trabajadores de la educación.

---

<sup>41</sup> Aportes de los Institutos.

Ubicar la Didáctica formando parte del campo pedagógico implica reconocer, al decir de Pierre Bourdieu, que nos encontramos frente a espacios estructurados de posiciones, los que son ocupados por distintos agentes (clases sociales, instituciones, grupos) entre quienes siempre se lleva a cabo una lucha. Los campos sociales son *espacios de juego históricamente constituidos, con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias* <sup>42</sup>

## **Ejes de Contenido**

### **La constitución del campo de la didáctica**

- Abordaje epistemológico de las Ciencias Sociales y la constitución de la didáctica como disciplina. Su objeto de estudio.
- Problematización del campo de la didáctica: relaciones y tensiones. El lugar de los sujetos y las prácticas: apertura de problemas y preguntas.

### **La enseñanza como objeto de la didáctica**

- Una mirada desde distintas perspectivas epistemológicas en diferentes contextos históricos, políticos y sociales.
- Tradiciones en la configuración disciplinar de la didáctica:

Comenio: Problemáticas del campo: homogeneización, universalización de método y la didáctica, constitución del dispositivo escolar.

Dewey: Rupturas con las tradiciones del campo. Diversidad, escuela y democracia, significatividad de los aprendizajes, nuevas relaciones entre contenido y método.

Bloom: La didáctica como conducción de los aprendizajes. Planificación como dispositivo de control. Enseñar y evaluar.

Freire: El contexto en la construcción del discurso pedagógico – didáctico. La racionalidad hermenéutico – crítica. La enseñanza como acto cognitivo y pregunta. La singularidad de la construcción del método. Su relación con el conocimiento y las prácticas pedagógicas.

### **La enseñanza en los debates didácticos contemporáneos**

- Relación didáctica – trabajo docente. El lugar del conocimiento, la teoría, la práctica de la enseñanza y el curriculum.
- Su vinculación con las teorías del conocimiento y la concepción del método.
- El problema del conocimiento en la escuela. La transposición didáctica. La perspectiva de la complejidad.

---

<sup>42</sup> **BOURDIEU P.:** El campo científico. Publicado originalmente en Actes de la recherche en sciences sociales.nº 1-2-1976.

- La construcción metodológica.
- Problematización de la tríada didáctica: sujeto – conocimiento – método.
- Selección y organización de contenidos.
- La evaluación como parte del proceso de enseñanza: concepciones, enfoques.

## Psicología y educación

### SEGUNDO AÑO

**Formato:** Asignatura.

**Carga horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

*La creación de significados supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber "de qué se tratan". Aunque los significados están "en la mente", tienen sus orígenes y su significado en la cultura en la que se crean. Es este carácter situado de los significados lo que asegura su negociabilidad y su comunicabilidad.*

*J. Bruner*

#### **Fundamentación**

Un curriculum se concreta en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que profesores, maestros y estudiantes desarrollan cotidianamente. En este sentido, es oportuno recuperar la idea de aprendizaje como construcción de significados que involucra procesos de negociación al interior de las interacciones entre los sujetos. Pensamos el curriculum como un proceso situado y el conocimiento como un producto de la actividad y de las situaciones en las que es producido.

Pensar el aprendizaje como núcleo de problematicidad supone contemplar los diferentes escenarios que lo determinan y el atravesamiento de éstos por el eje de lo socio-cultural, lo vincular, lo institucional y los recorridos personales que cada sujeto traza en sus trayectorias formativas.

Se trata de conocer los vínculos iniciales y socialmente construidos, las marcas de las miradas del otro, los lugares y las funciones que se dan y se aceptan. El grupo como matriz y modelador, como espacio de construcción de subjetividades, de comunicación e intercambio de culturas. La comunicación y la cultura como mediaciones en los procesos educativos intra e interpersonales, intra e intergrupales e intra e interinstitucionales.

La formación docente con eje en el aprendizaje necesita una mirada desde las corrientes teóricas que lo interpretan, desde los sujetos y sus representaciones, los

colectivos que lo rodean (comunidad, familia, escuela, grupo), los espacios de lucha y construcción de sentidos. El estudiante tiene que aproximarse a los modos de pensar, de enfrentar los problemas, al lenguaje, las normas de culturas y las redes de creencias que permean el campo educativo.

Esta unidad curricular intenta aportar a los estudiantes una trama de conocimientos significativos para construir desde diferentes aproximaciones teóricas, conceptos y reflexiones acerca de los sujetos, su constitución, los modos de aprender, de conocer y de socializarse *en diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de los diferentes modelos psicológicos y de aprendizaje*<sup>43</sup>

Es necesario un debate profundo en la formación de los nuevos docentes que los lleve al conocimiento y a la reflexión sobre las transformaciones actuales y a los efectos de desobjetivación observados en las nuevas formas de presentarse hoy las infancias, en las nuevas filiaciones de la identidades juveniles y en las configuraciones de los adultos.

Es necesario recuperar los nuevos modos de producción de las subjetividades y delinear otros escenarios posibles, buscar nuevas narrativas escolares, analizar nuevos sentidos de historias, de representaciones, que posibiliten a los niños, jóvenes y adultos encontrar sus propias significaciones en las diferentes formas de transitar sus vidas.

Pensar estas problemáticas desde la Formación General y desde la unidad curricular *Psicología y Educación* significa incluir nuevas perspectivas teóricas, categorías, conceptos y reflexiones para su análisis y un abordaje donde puedan entrecruzarse los aportes provenientes de la Sociología, la Antropología, el Psicoanálisis, la Literatura y el Arte.

Esta unidad curricular parte de una introducción con el fin de posibilitar a los estudiantes aproximarse desde una mirada histórica a pensar y comprender la configuración del campo de la Psicología, como así también hacer un recorrido que le permita apreciar las diferentes formulaciones y la ruptura epistemológica que produce el psicoanálisis al referirse al sujeto.

## **Ejes de contenido**

### **El campo de las Psicologías**

- Abordajes según el campo, enfoques, teorías psicológicas, y los sujetos que ellas definen. Rupturas epistemológicas, continuidades y discontinuidades.

### **Subjetividades, identidad y vínculos**

- Las instituciones, contextos y vínculos fundantes de las subjetividades: campo social y familia como referentes identitarios.

---

<sup>43</sup> Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Campo de la Formación General, 2008: 19.

- La Escuela como institución social y vincular. El grupo como matriz sociocultural. Roles instituidos y complementarios. Teorías de los grupos: dialéctica de los procesos grupales. Principios organizadores, tramas y vínculos.
- El encuentro con el otro: alteridad. El cuerpo como construcción.
- Constitución de las disposiciones corporales para la acción y la comunicación.

### **Subjetividades, conocimientos y aprendizajes**

- Procesos de simbolización, las representaciones, fantasías, pensamiento, mito y juego.
- Construcción social del conocimiento. Vínculos pedagógicos. Las prácticas escolares y modos de conocimiento.
- Las teorías sobre el aprendizaje. Rupturas, continuidades y discontinuidades.
- Revisión de concepciones de aprendizaje de diversos autores, pertenecientes a diversos contextos históricos.
- Aprendizajes y construcción social de significados. Aprendizaje y deseo.

## **Sociología de la educación**

### **TERCER AÑO**

**Formato:** Asignatura.

**Carga horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

*La escuela, como espacio social privilegiado para el niño, es fundamental en la constitución del sujeto social. En ella el niño comparte un espacio totalmente diferente al familiar, regulado por normas también diferentes, que pautan el lazo social entre el niño y el adulto, entre aquel y sus pares. De este modo, la escuela es instituyente de nuevas habilidades del YO, entre ellas, la de organizar y potenciar el pensamiento*

*Inés Rosbaco*

### **Fundamentación**

El trabajo docente es una práctica social enmarcada en una institución escolar, configurada por culturas, normas, historias, juegos de poder y atravesada por problemáticas familiares, socio-políticas y ambientales, y donde la tarea formativa está orientada hacia las nuevas generaciones.

En el marco de este contexto social y político, la comprensión de las teorías sobre lo social y lo educativo, de sus contextos de producción y de los discursos que disputan la hegemonía, es central para el posicionamiento ético-político del docente.

La perspectiva sociológica, desde los diferentes enfoques, permite interpretar la realidad socio-educativa, los conflictos de la sociedad contemporánea y el papel que juegan los procesos de escolarización en la reproducción del orden social o en la generación de nuevas experiencias educativas.

Pensar la educación y el entramado social que se manifiesta en los contextos de la sociedad, la escuela y el aula, desde las perspectivas del orden y del conflicto, complejiza el análisis del campo educativo y habilita para intervenir con propuestas dinámicas y significativas.

Como sostiene Silvia Schlemenson: *La escuela es el lugar en el que se transmite el capital cultural existente, al tiempo que se ofrece la oportunidad para transformarlo, enriquecerlo y ponerlo en cuestión*<sup>44</sup>.

Desde esta unidad curricular, se pretende construir una trama conceptual que permita comprender la educación como práctica social e histórica; problematizar esas prácticas y las formas de representación que las atraviesan en un complejo escenario de crisis política, económica y socio cultural; facilitar un proceso colectivo que apunte a la apropiación crítica de categorías sociológicas que aporten a la comprensión de los desafíos que presenta la educación en la actualidad.

## **Ejes de contenido**

### **Introducción al pensamiento sociológico en Educación**

- La educación y la escuela en la Sociología de la Educación: un recorrido por cuestiones histórico - sociales y políticas a partir de su conformación. Sus preocupaciones actuales. Los movimientos sociales y la educación.

### **Las sociedades, las instituciones, las normas y los sujetos**

- La crisis de orden: la pérdida de sentido de las instituciones. La socialización en las teorías del orden. Los procesos de apropiación institucional.
- La sociedad como construcción social. La educación y la comunicación como dispositivos de producción de subjetividades

### **Los procesos de reproducción y producción social y cultural**

- Sociología política de los proyectos educativos. La función social del conocimiento. Campo de poder, educación y violencia simbólica en la escuela. La Nueva Sociología crítica de la Educación

### **Las prácticas escolares: vida cotidiana y ruptura de sentidos**

- Sociología de la vida cotidiana. Escuela y vida cotidiana

---

<sup>44</sup> SCHLEMENSON, S., *El aprendizaje, un encuentro de sentidos*, Kapelusz, Buenos Aires, 1996.



- Las prácticas escolares: imaginario hegemónico, sentido común y conciencia práctica. Problemáticas socio-educativas: exclusión social, pobreza y deserción escolar desde un análisis socio-antropológico.

## Seminario salud y trabajo docente

### CUARTO AÑO

**Formato:** Seminario articulador del Campo General

**Carga horaria:** 4 horas cátedra semanales

**Régimen de cursado:** cuatrimestral.

**Organización:** en equipo de cátedra.

*En el campo educativo, los docentes se constituyen como trabajadores muy recientemente, y, en tanto sujetos históricos, comienzan a resignificar su mundo laboral*

Deolidia Martínez

### Fundamentación

Este seminario está orientado a la articulación del Campo General de la Formación Docente Inicial, a través del análisis profundo de las problemáticas complejas en relación a la salud y al trabajo de los/las docentes. Por lo mismo, es recomendable que se encuentre en el 4º año de la carrera, a fin de que los estudiantes hayan transitado, de algún modo, la cotidianeidad docente, para poder reflexionar –en clave política- sobre tales problemáticas.

El objeto de estudio de este seminario, es el **trabajo docente**, historizado y problematizado, desde diversos enfoques, en tanto y en cuanto deviene medio y condición de una vida saludable.

Tanto la salud como el trabajo, y la educación, pertenecen al ámbito de las políticas públicas, referidas a bienes sociales específicos. Razón por la cual, los ciudadanos estamos obligados a analizar las implicancias éticas en la formulación de las mismas y en la toma de decisiones relativas a ellas, ya que *lo político está hecho de actos*<sup>45</sup>, poniendo énfasis en *criterios de justicia, distribución e igualdad, contra los criterios de eficacia y ajuste*<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> FRIGERIO, G; DIKER, G (Comp): *Educación, ese acto político*. Editorial del estante. Año 2005.

<sup>46</sup> CULLEN, C. en FRIGERIO G. Y DIKER G., Op. Cit.

Las problemáticas que abarca este espacio son complejas, y surgen de las tramas vinculares construidas entre los diferentes sujetos: docente/s – estudiantes, docentes – docentes, docente-autoridad, docente – padres; de las relaciones con el conocimiento (en cuanto acceso y posibilidad), con las instituciones educativas, con las organizaciones gremiales, culturales, asistenciales, económicas, jurídicas y políticas. También cobran singular importancia los medios masivos de comunicación, en cuanto formadores de opinión pública y constructores de subjetividad.

La salud es un valor sociocultural y uno de los derechos humanos fundamentales. Como valor sociocultural, es construcción permanente, por lo tanto, sujeto a cambios, abierto a diferentes escenarios, mirado en contextos diferentes. Como derecho universal, aunque muchas veces resulte paradójico, se la puede pensar desde la defensa, el cuidado y la protección del cuerpo del sujeto, que debe ser garantizada a través de acciones que aseguren las condiciones para su ejercicio.

Las instituciones educativas, que han ejercido tanto poder sobre los cuerpos, según Foucault, en clave de *disciplinamiento* y normalización, impregnada de los discursos médicos e higienistas, construyeron también *discursos ortopédicos*<sup>47</sup> para la corrección de los cuerpos de las/los docentes. La escuela *reguló su vestimenta, ocultó sus dolores y placeres bajo el delantal blanco, (...) controló sus hábitos alimenticios, sus posturas corporales, sus preferencias estéticas, sus elecciones sexuales y sus costumbres sanitarias, a través de una rígida legislación. (...) Del cuerpo de los docentes no se hablaba, el cuerpo de los docentes no se recordaba, la sexualidad, la maternidad, la menopausia, los sentimientos y ansiedades, eran silenciadas (...)*<sup>48</sup>

Si bien la precarización laboral deteriora la salud, no basta con considerar las condiciones de trabajo solamente, ya que en la historia de la educación argentina ha habido tiempos en los que se garantizaron condiciones dignas de trabajo, pero a cambio se exigía la adaptación de los cuerpos y los mentes, a fin de contar con un gran número de docentes en **buenas condiciones**.

### **Ejes de contenido:**

- Tensiones en la construcción del campo de la salud: La salud como derecho social. La salud como problemática sociocultural compleja. Perspectivas transdisciplinarias. La salud como ejercicio. Condiciones laborales, contexto, políticas de salud. Estudios de epidemiología social.

---

<sup>47</sup> Op cit.

<sup>48</sup> MARTINEZ D., VALLES, I; KOHEN, J. *Salud y Trabajo Docente. Tramas del Malestar en la Escuela*. Colección Triángulos Pedagógicos. Ed. Kapelutsh. Bs.As., 1997.

- La escuela como espacio de trabajo y *lugar de hospitalidad de los recién llegados*<sup>49</sup>. Modos de organización. Las normativas educativas como dispositivos de control de la salud de los/as docentes. Concepciones y supuestos acerca de los deberes y derechos escolares de los/as docentes. Tramitación institucional del malestar docente.
- El cuerpo **pedagogizado** de los/as docentes. Subjetividades. Relación de los cuerpos con el poder, la norma, los códigos, los sentimientos, su libertad. Fenómenos psicosomáticos.
- Identidad laboral y sindical del trabajo docente: entre mandatos fundacionales y nuevas interpelaciones. Contexto histórico político y autopercepción docente. Modos de subjetivación: mitos, maestro apóstol, especialista, eternamente joven, jardinera feliz, segunda mamá, disciplinado, participativo, profesional, trabajador. El sindicato como lugar de construcción de proyectos colectivos y de nuevos sentidos: luchas docentes, modos de resistencias, logros, deudas y ausencias.

## Seminario de Análisis y organización de las instituciones

### CUARTO AÑO

**Formato:** Seminario-taller

**Carga horaria semanal:** 2 hs. cátedra

**Régimen de cursado:** anual

*Penetrar la realidad cuando es más terrible y enmarañada es correr una aventura mortal del espíritu o de la razón, es afrontar un horizonte más allá de todos los que hemos contemplado, es desprenderse, en suma, de esa terrible costumbre: la comodidad nacida de la creencia de la inalterabilidad del mundo.*

*María Zambrano*

### Fundamentación

La presencia de este Seminario tiene como propósito profundizar, recuperar y articular contenidos desarrollados en los tres campos: de la Formación General, de la Formación Específica y de la Formación en la Práctica Profesional.

Con el desarrollo de este Seminario se pretende: promover el análisis de la institución educativa como objeto de conocimiento complejo y específico, favoreciendo la construcción de un conocimiento crítico y problematizador; brindar elementos teóricos

---

<sup>49</sup> **CORNU L.**, Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud, en **FRIGERIO G. Y DIKER G.**(comps) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Noveduc. CEM.2004

conceptuales que faciliten la comprensión de las prácticas y dinámicas institucionales en contexto, a fin de poner en tensión la función social que cumple la escuela; identificar las tensiones propias de la dinámica institucional en la que se ponen en juego lo instituido y lo instituyente, las distintas miradas de los sujetos institucionales, los mandatos fundacionales, las expectativas, los proyectos, los valores, los modos de comunicación, las relaciones de poder; generar procesos colectivos de construcción de herramientas metodológicas para favorecer el análisis e interpretación de las instituciones educativas, en un contexto de crisis superando el reduccionismo de las concepciones administrativas y empresariales.

Se posibilita la construcción de conocimientos —dado que el seminario es un espacio teórico— como también alternativas de sensibilización —dado su carácter de taller— en el que se recuperen experiencias, entendidas como acciones de formación que posibiliten pensar la futura inserción laboral en diversidad de contextos y dinámicas institucionales, con diversidad de sujetos, normativas y problemáticas.

La intencionalidad es que los estudiantes puedan reflexionar y debatir sobre los procesos institucionales vividos, las estrategias de acción en el marco de lo común y lo específico del contexto, promoviendo procesos de construcción colectiva en los que se conjuguen teoría y práctica, realidad y deseo.

Reconocer las tensiones, los conflictos y las contradicciones de las instituciones educativas, analizarlas, interpretarlas, otorgarles sentido, habilita la posibilidad de pensarlas, repensarlas y construir nuevos significados.

Es necesario que se prevean trabajos prácticos que impliquen la articulación de los contenidos con experiencias socio-culturales de las instituciones educativas y en el trabajo en terreno de las prácticas de residencia.

### **Ejes de contenido**

- **La función social de la escuela:** de la reproducción a la construcción crítica del conocimiento y la cultura. Características predominantes de la dinámica y cultura institucional. Estilos y producciones institucionales. Perspectivas de análisis. La institución como espacio de constitución de lo público.
- **Distintas perspectivas teóricas que intentan explicar la institución educativa.** Complejidad y especificidad de las instituciones educativas como construcciones sociales contextualizadas y constitutivas de subjetividades. Categorías teóricas para analizar la institución: conocimiento, cultura, trabajo docente, conflictos, mediación, tiempo, espacio, poder, autonomía, comunicación.

- **Dimensiones de análisis de la dinámica institucional.** Los sujetos institucionales: la heterogeneidad y la construcción de un campo pedagógico común. La cultura escolar y el poder en las instituciones.  
Normativas institucionales educativas: modos de construcción, supuestos y tensiones  
Relación entre modos de organización, currículum y condiciones laborales.  
Modos de organización que favorecen – obturan las prácticas democráticas y la construcción de ciudadanía.  
Modos de organización y democratización del currículum. El Proyecto Educativo Institucional como construcción colectiva. Características específicas de su función.  
Definiciones, educativas y políticas, acordes al nivel. Evaluación de los procesos institucionales y sus estrategias.

# PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

NIVEL INICIAL: CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL Y CAMPO DE LA PRÁCTICA			
1er. AÑO	2º AÑO	3er AÑO	4to. AÑO
<p><b>DIMENSIÓN: Encuadre económico, político y social del campo educativo</b></p>			
<p>Filosofía 3hs. anual</p>	<p>Historia social y política argentina y latinoamericana 2hs. anual</p>	<p>Derechos humanos: ética y ciudadanía. 3hs. anual</p>	<p><b>Eje: Origen y procesos de las ideas que organizan el sistema educativo</b></p>
<p>Pedagogía 3hs. anual</p>	<p>Historia y Política de la Educación Argentina 2hs. anual</p>		<p>Seminario Análisis y organización de las instituciones del Nivel Inicial 2 hs. anual</p>
<p><b>DIMENSIÓN “Lectura, escritura y comprensión del campo educativo”</b></p>			
<p>Taller <b>Oralidad, lectura y escritura.</b> (Lengua y Tics) 3hs. anual</p>	<p><b>EJE: Modos de constitución de la subjetividad y la identidad docente a través de diferentes lenguajes</b></p>		
<p>Taller <b>Corporeidad, motricidad y lenguajes artísticos</b> (Educación Artística y Educación Física) 4hs. anual</p>	<p>Didáctica general 4hs. anual</p>	<p>Sociología de la educación 3hs. anual</p>	<p><b>EJE: Subjetividades contemporáneas en contextos socioculturales y educativos</b></p>
<p><b>DIMENSIÓN: Socio – Económica, Política, Cultural Y Educativa</b></p>			
<p><b>PRÁCTICA DOCENTE I</b> SEMINARIO TALLER - La práctica docente como práctica social.  - Intervenciones de reconocimiento en las instituciones/organizaciones</p>	<p><b>PRÁCTICA DOCENTE II</b> SEMINARIO/TALLER - La práctica docente y la identidad pedagógica en el NI.  - Intervenciones colaborativas y análisis institucional</p>	<p><b>PRÁCTICA DOCENTE III</b> SEMINARIO TALLER - Situaciones de enseñanza en las diferentes salas de los dos ciclos del NI.  - Diseño y desarrollo de propuestas didácticas para ambos ciclos del NI</p>	<p><b>RESIDENCIA</b> - Proyecto pedagógico integrador.  - en una institución de Nivel Inicial</p>
<p><b>EJE: Instituciones educativas formales y no formales, y organizaciones sociales para la Educación Inicial</b></p>	<p><b>EJE: El nivel inicial en las Instituciones Educativas del sistema formal</b></p>	<p><b>EJE: Experiencias de enseñanza en salas de jardín maternal y jardín de Infantes</b></p>	<p><b>EJE: Intervención socio educativa en una institución de Nivel Inicial</b></p>
<p>4hs. anual</p>	<p>6 hs. anual</p>	<p>8hs. anual</p>	<p>10 hs. anual</p>
<p><b>“PRAXIS DOCENTES Y MEMORIAS” (NARRATIVAS Y REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA) (De realización posterior a cada intervención en terreno)</b></p>			

NIVEL INICIAL: CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA			
1er. AÑO	2º AÑO	3er AÑO	4to. AÑO
<p><b>Eje:</b></p> <p><b>Historia y Epistemología de las Ciencias</b></p> <p>Literatura para niños y su didáctica en el Nivel Inicial 3hs. cuatrimestral</p> <p>Lengua y su Didáctica I en el Nivel Inicial 3hs. cuatrimestral</p> <p>Matemática I y su didáctica I en el Nivel Inicial 3hs. cuatrimestral</p> <p>Ciencias Sociales y su didáctica I en el Nivel Inicial 3hs. anual</p> <p>Ciencias Naturales y su didáctica I en el Nivel Inicial 3hs. anual</p>	<p><b>Eje:</b></p> <p><b>Teorías Estructurantes de las Disciplinas y sus Configuraciones Didácticas</b></p> <p>Lengua y su Didáctica II en el Nivel Inicial 3hs. cuatrimestral</p> <p>Alfabetización Inicial 3hs. cuatrimestral</p> <p>Matemática y su didáctica II en el Nivel Inicial 3hs. anual</p> <p>Cs. Sociales y su didáctica II en el Nivel Inicial 3hs. anual</p> <p>Cs. Naturales, tecnología y su Didáctica II en el Nivel Inicial 3hs. anual</p> <p>Educación Física en el Nivel Inicial 3hs. anual</p>	<p><b>Eje:</b></p> <p><b>Problemática ambiental. Perspectivas Éticas, Estéticas y Lúdicas</b></p> <p>Sujeto de la Educación Inicial en diferentes contextos Seminario 3 hs. Anual</p> <p>Problemáticas contemporáneas en la educación Inicial Seminario 2 hs. anual</p> <p>Didáctica en el Nivel Inicial 3hs. anual</p> <p>Taller Juego y producción de materiales Taller 3hs. anual</p> <p>TICs Apropiación pedagógica Seminario -Taller 2 hs. anual</p> <p>Taller de producción en los diferentes lenguajes artísticos (Mística, Plástica, Teatro, Expresión corporal. Dos lenguajes ) 4 hs. Cuatrimestral</p> <p>Taller de producción en los diferentes lenguajes artísticos (Mística, Plástica, Teatro, Expresión corporal. Dos lenguajes ) 4 hs. Cuatrimestral</p>	<p><b>Eje:</b></p> <p><b>Relaciones con la práctica</b></p> <p>Seminario de integración escolar 2 hs. anual</p>
<p><b>DIMENSIÓN: Epistemológica, Sociopolítica, Disciplinar y de la Enseñanza</b></p> <p><b>Educación temprana 2 hs. anual</b></p> <p><b>Seminario - Taller Educación sexual integral 2 hs. Anual</b></p> <p><b>Espacios de acreditación obligatoria.</b></p> <p><i>El alumno opta a partir de 2º año el momento de la carrera en que los cursa.</i></p>			
<p><b>Unidades Curriculares de definición Institucional: con una carga horaria de entre 10 hs. y 15 hs Incorporados al Campo Específico.</b></p> <p><b>Sugerencias: ruralidad, domiciliario, hospitalario, contextos de encierro, Taller de narración y poesía infantil, folklore, lengua extranjera, interculturalidad, educación ambiental, otros.</b></p>			



**Profesorado del Educación Inicial**  
**Distribución de espacios curriculares por campo de formación.**

		Hs. del alumno		
		Hs. Cátedras semanales		Total de horas
Formación General		Cuatrim.	Anuales	
Filosofía	anual		3	96
Pedagogía	anual		3	96
Taller de Oralidad, lectura y escritura.	anual		3	96
Taller de Corporeidad motricidad. y lenguajes artísticos.	anual		4	128
Historia social y política argentina y latinoamericana			2	64
Historia y política de la educación argentina	anual		2	64
Didáctica general	anual		4	128
Psicología y educación	anual		3	96
Derechos humanos: ética y ciudadanía	anual		3	96
Sociología de la Educación	anual		3	96
Análisis y organización de las instituciones del NI	anual		2	64
Salud y trabajo docente.	anual		2	64
<b>Total Formación General</b>	<b>27,86%</b>			<b>1088</b>
<b>Formación Específica</b>				
Literatura para niños y su didáctica en el N. I.	cuatr.	3	1 y ½	48
Lengua y su didáctica en el N. I.	cuatr.	3	1y1/2	48
Taller de resolución de Problemas Matemáticos	cuatr.	3	1 y ½	48
Matemáticas y su didáctica en el N.I.	cuatr.	3	1 y ½	48
Ciencias Sociales y su didáctica en el N.I.	anual		3	96
Ciencias Naturales y su didáctica en el N.I.	anual		3	96
Lengua y su didáctica en el N.I. II .	cuatr.	3	1y1 /2	48
Alfabetización Inicial.	cuatr.	3	1y1/2	48
Matemática y su didáctica en el N.I. II	anual		3	96
Cs.Sociales y su didáctica. en el N.I. II	anual		3	96
Cs. Naturales, tecnología y su didáctica. en el N.I. II	anual		3	96
Educación Física en el N.I.	anual		3	96
TIC´s Apropiación pedagógica	anual		2	64
Didáctica en el Nivel Inicial.	anual		3	96
Problemáticas contemporáneas en el N.I.	anual		2	64
Taller de Juego y producción de materiales	anual		3	96
Sujeto de la E.I.en diferentes contextos	anual		3	96
Taller de producción diferentes lenguajes artísticos I	cuatr.		2	64
Taller de producción diferentes lenguajes artísticos II	cuatr.	4	2	64
Seminario de Integración escolar	anual	4	2	64
Educación temprana	anual		2	64
Seminario de educación sexual	anual		2	64
<b>Total Formación Específica</b>	<b>42%</b>			<b>1600</b>
<b>Campo de La formación de la práctica profesional</b>				
Práctica docente I Sem- Taller.	anual		4	128
Práctica docente II Sem.-Taller	anual		6	192
Práctica docente III Sem- Taller	anual		8	256
Residencia	anual		10	320
<b>Total</b>	<b>23%</b>			<b>896</b>
<b>Espacios de definición institucional</b>			Hs. de alumnos	320
<b>Tres espacios a distribuir con una carga total de anual</b>				
<b>Formación referida a los espacios de definición institucional (Su inclusión esta prevista en el campo de la formación específica)</b>		<b>8,13%</b>	10hs	<b>320</b>
<b>TOTAL HORAS CÁTEDRAS DE LA CARRERA</b>				<b>3904</b>

# CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

# PRIMER AÑO

## **Dimensión Epistemológica, sociopolítica, disciplinar y de la enseñanza**

Eje articulador: **Historia y epistemología de las ciencias.**

Unidades curriculares: **Literatura para niños y su didáctica, Lengua y su didáctica I, Taller de resolución de problemas, Matemática y su didáctica I, Ciencias naturales y su didáctica I, Ciencias sociales y su didáctica I.**

## Literatura para niños y su didáctica

**Formato:** asignatura.

**Carga Horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** cuatrimestral

*Babel significa que no hay tal cosa como el lenguaje. El lenguaje, así en singular y con mayúscula, es una invención de los filósofos y un síntoma más de su tendencia a trabajar como funcionarios de la Unidad. Como también son invenciones de los filósofos esas otras extrañas abstracciones como el hombre, o la razón o la historia o la realidad. Hannah Arendt escribió que la condición humana de la pluralidad deriva del hecho de que son los hombres, no el Hombre, los que viven en la Tierra y habitan en el mundo. La condición humana de la pluralidad, podríamos añadir, deriva del hecho de que son muchos hombres, muchas historias muchos modos de racionalidad, muchas lenguas y seguramente muchos mundos y muchas realidades.*

Jorge Larrosa

### Fundamentación

Para la formación de lectores desde los primeros años de escolaridad, se hace necesario un trabajo sistemático con una amplia variedad de textos literarios. La selección del canon escolar, así como el diseño de estrategias de acercamiento a los textos, y las decisiones didácticas en torno a la enseñanza de la literatura son operaciones relacionadas con el trabajo crítico que debe desarrollar el docente. Para ello, es fundamental que la formación le brinde sustentos teóricos y marcos conceptuales que le permitan diferenciar la literatura de otros discursos, conocer los contenidos específicos de la teoría y el análisis literario pertinentes para el nivel en el que habrá de enseñar, y la formación teórica necesaria para que pueda elegir los enfoques didácticos adecuados para enseñarlos.

En relación con la didáctica, será fundamental asumir que el texto literario no es un modelo destinado al aprendizaje de contenidos gramaticales, ni sus temas pasibles de su utilización para el desarrollo de contenidos de otras áreas. Coherente con esto, la didáctica de la literatura estará orientada a promover el trabajo interpretativo como construcción de sentido, y al conocimiento de la tradición literaria como patrimonio cultural. Esto último cobra especial importancia si pensamos que la escuela es, en muchos casos, el único lugar en el que los alumnos toman contacto con ese patrimonio.

Por el carácter disciplinar de sus contenidos, se propone la modalidad de materia o asignatura para esta unidad curricular.

### **Ejes de Contenido**

- *Especificidad del discurso literario.*
- *Literatura e identidad.*
- *Literatura y literatura infantil.*
- *El canon literario. El canon escolar.*
- *Géneros. El género como horizonte de lectura.*
- *Lectura y construcción de sentido.*
- *La literatura infantil tradicional, latinoamericana y argentina. Hacia la construcción de un canon.*

## **Lengua y su didáctica I en el nivel inicial**

**Formato:** asignatura.

**Carga Horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** cuatrimestral.

*Queda así de manifiesto, en toda su ambivalencia, la superioridad que los alfabetizados le asignan, de manera espontánea a la escritura. A partir de la época moderna, sólo porque un escrito es estable y publicable, o porque se puede volver a leerlo para someterlo a la prueba de lecturas infinitas, la escritura pudo aspirar a decir verdades demostradas o probadas experimentalmente por los discursos científicos. Puesto que la escritura permanecía idéntica a sí misma, podía fundar instituciones, dictar leyes, emitir veredictos definitivos.*

*Anne Marie Chartier*

### **Fundamentación**

La lengua es un factor fundamental en los procesos de organización de la percepción y el pensamiento, así como en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Por ello, el aprendizaje de la lengua es transversal a todo aprendizaje.

Por otro lado, el lenguaje ocupa un lugar destacado en los procesos de constitución de la subjetividad. Todo sujeto arriba, al nacer, a un mundo y a una lengua que son de otros. Su constitución como tal cobra forma en un doble juego: en los discursos que *lo* hablan, y en los modos en que él se apropia de la lengua.

La primera lengua, la del entorno sociocultural del sujeto es la llamada lengua materna, y con ella se establece un fuerte vínculo identitario. La lengua escolarizada es una lengua segunda, vinculada a otra cultura, a otros modos de producción y circulación de la palabra y con otros modos de constituir subjetividades.

Por eso, el trabajo de enseñanza de la lengua debe desarrollarse en torno a las posibles y más justas relaciones entre ambas lenguas y ambas culturas. Los aportes de la socio y la psicolingüística resultan fundamentales para poder pensar esas relaciones en una perspectiva de justicia curricular.

La escuela, como espacio de transmisión cultural, es la institución responsable de garantizar el aprendizaje de la lectura y la escritura, que son condiciones necesarias para el desarrollo de otros aprendizajes, así como el mejoramiento de la lengua oral y los saberes significativos relativos al área.

Coherente con estos principios, la formación docente no sólo brindará una sólida base teórica en relación con los contenidos a enseñar, sino también en lo que respecta a los enfoques didácticos para su enseñanza.

### **Ejes de contenido**

- Fundamentos de lingüística general. Problemas epistemológicos.
- Modelos descriptivos del sistema lingüístico. La gramática.
- Las teorías de la enunciación.
- Relaciones entre lenguaje y cognición.
- Intencionalidad del sujeto en la comunicación.

## **Taller de resolución de problemas matemáticos**

**Formato:** Taller

**Carga Horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** cuatrimestral.

*El aprendizaje de la solución de problemas sólo se convertirá en autónomo y espontáneo, trasladándose al ámbito de lo cotidiano, si se genera en el alumno la actitud de buscar respuestas a sus propias preguntas-problemas; si se habitúa a hacerse preguntas en lugar de buscar sólo respuestas ya elaboradas por otros.*

*J. Pozo*

## Fundamentación

Los niños comienzan a desarrollarse y a incorporarse paulatinamente en su entorno familiar y social, y necesitan imperiosamente de conocimientos matemáticos culturales que pasan inadvertidos para ellos. Éstos orientan sus acciones para conocer y comprender el mundo que los rodea. El conocimiento matemático es una herramienta básica para comprender esa realidad en la que viven y de la que forman parte, de manera crítica y creativa.

Enseñar Matemática para este Nivel implica crear condiciones para que los niños adquieran y desarrollen destrezas para resolver problemas descubriendo los números, el espacio y la medida como herramientas para resolverlos.

¿Qué aportará este taller en la formación inicial de los futuros maestros? Brindará la oportunidad de apropiarse de un quehacer matemático, para poder actuar y pensar en procesos que se dan en la resolución de problemas: poner en juego ideas, formular diferentes estrategias, debatir conjeturas, realizar validaciones y analizar resultados.

Esta perspectiva permitirá al estudiante ingresar a una **cultura de trabajo** que no se produce contemplando los objetos, como si fueran estáticos, sino involucrándose en un modo de producción de las matemáticas. Asimismo, les ofrecerá un trabajo con diferentes alternativas articulándose con distintos contenidos, evitando la fragmentación.

Además de centrar al estudiante en el **quehacer matemático** será importante contextualizarlo en el rol docente y situarlo en las características propias del Nivel Inicial.

¿Cómo debería tener lugar el proceso de aprendizaje matemático en cualquier nivel? De una forma semejante a la que el hombre ha seguido en su creación de las ideas matemáticas, de modo parecido al que el matemático activo utiliza al enfrentarse con el problema de matematización de la realidad de la que se ocupa. Debemos tratar de estimular su búsqueda autónoma, su propio descubrimiento paulatino de estructuras matemáticas sencillas, de problemas interesantes relacionados con tales situaciones que surgen de modo natural.

En un segundo momento del taller se analizarán registros de situaciones en las que los niños hayan resuelto problemas.

Si nos preguntamos: ¿cómo podemos favorecer la construcción de conocimientos en los niños?, ¿cómo encarar esos aprendizajes?, ¿cómo se inicia el niño en los conocimientos matemáticos? Se propone un espacio donde se dé la reflexión y debate donde el estudiante

se plantee estas cuestiones; principalmente sobre el juego infantil en sus diferentes manifestaciones.

Quizá haya quienes se pregunten si los alumnos de este nivel no son muy chicos para plantearse problemas. Sostenemos que es posible si nos situamos en un sentido amplio y nos referimos a la situación planteada centrándonos en el obstáculo, **si no hay obstáculo no hay problema**, podemos proponer problemas sin atarnos a reglas preestablecidas.

*...Se trata de vincular tempranamente a los niños en una práctica, con un modo de hacer, de producir conocimientos. Podríamos afirmar que, además de una aproximación temprana a los conocimientos numéricos, espaciales y geométricos en el jardín. Con una particular actividad: el quehacer matemático. Entendemos que es ésta la cuestión central.<sup>50</sup>*

## **Ejes de Contenido**

- Formas de abordaje disciplinar. Análisis didáctico de problemas: tipos de problemas, (estructurados, abiertos, no rutinarios, etc.); el estudio de los contextos en que se presentan los problemas. Los conocimientos informales en que se apoya su solución; los recursos y modelos utilizados; la diversidad de procedimientos y estrategias; las variables didácticas; los errores.
- Teoría de las situaciones. Análisis de la teoría de las situaciones: sobre problemáticas dadas.
- Contenidos disciplinares Números Naturales. Funciones nominativa, ordinal y cardinal de los números naturales. La sucesión numérica oral y escrita. Sistema decimal de numeración. Espacio y Geometría: figuras geométricas en dos y tres dimensiones. Su relación con las medidas.

---

<sup>50</sup> CASTRO A. – PENAS F. *Matemáticas para los más chicos: discusiones y proyectos para la enseñanza del espacio, la geometría y el número*. Editorial Novedades Educativas .Buenos Aires 2008



## Matemática y su didáctica I en el nivel inicial

**Formato:** Asignatura

**Carga Horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** cuatrimestral.

*Y tuve maestros de que aprender. Sólo conocían su ciencia y el deber...*

Sui Generis

### Fundamentación

Cuando la formación de formadores se convierte en objeto de estudio y reflexión vemos que presenta, más que nunca, caminos complejos de pensamiento y acción, y que se torna preciso fundar la praxis formadora en una base paradigmática también compleja.

Preguntarnos *¿cómo se construyó esta ciencia?, ¿de qué modos la conocemos?* nos permitirá establecer significados y valores de verdad o no. A partir de las teorías clásicas que responden a modelos estáticos/cerrados como por ej. los platónicos donde los entes son considerados reales y su existencia, un hecho objetivamente independiente por completo del conocimiento que de ellas tengamos, o del **formalismo** donde no hay objetos matemáticos, sino entes, axiomas y teoremas cuyo lema **al principio fue el signo** que equivale a concebir a la matemática con un variado juego de signos y símbolos de carácter formal y sin contenido empírico alguno. **Todo se reduce a fórmulas y reglas.**

Desde estas concepciones, enseñar matemática, es transmitir reglas, mecanismos donde el acento está puesto en la lógica y el rigor interno del saber matemático que nos da lugar a una ciencia estática. A partir de lo propuesto por Godel y luego la Teoría de los fractales, propiciaron una crisis en los fundamentos de las matemáticas, que aún no está totalmente resuelta; Lakatos<sup>51</sup> señala: esto nos da lugar a una nueva interpretación sobre la enseñanza de esta disciplina.

---

<sup>51</sup> ...la principal repercusión del punto de vista de Lakatos en la enseñanza de las matemáticas fue poner en primer plano la resolución de problemas. Como alternativa al formalismo en que había degenerado la introducción de las matemáticas modernas en la enseñanza no universitaria... Vicenc Font. Asoc. *Matemáticas y Cosas. Una Mirada desde la Educación Matemática* Matemática Venezolana 2003

A partir de esto, es necesario preguntarnos ¿cómo interpretamos hoy el quehacer matemático? Nos lleva a considerar a las matemáticas en un sistema abierto, en permanente construcción y evolución y es considerada como un producto cultural y social.

En este espacio se propone considerar como fundamental la preparación de los docentes desde la Epistemología y Didáctica de la Matemática con una referencia histórica acerca de cómo surgieron los conocimientos de la Matemática.

Podríamos preguntarnos ¿por qué el estudiante debe conocer epistemología? Por dos motivos, uno cultural y otro profesional:

- a. Cultural: nos aportará elementos para una buena transposición didáctica.
- b. Profesional: es para que exista una buena comunicación en el acto de enseñar, analizando los obstáculos epistemológicos.

Se sostiene también que una buena competencia epistemológica no puede prescindir de una conciencia histórica, dado que los dos aspectos deben ser vistos profundamente entrelazados.

Constituyen una herramienta pedagógica de gran valor al mostrar los caminos recorridos por la ciencia, condición necesaria para poder buscar nuevas alternativas, conjeturar mayores alcances y mejorar posibilidades. Por ej. analizar la evolución histórica de la geometría entre otras temáticas.

Es importante para el alumno pues: promueve un cambio de actitud hacia la matemática; ayuda a explicar y superar obstáculos epistemológicos; incentiva la reflexión y una actitud crítica en el estudiante; como recurso integra la Matemática con otras disciplinas; como elemento en la formación de educadores de la matemática; aumenta el interés y la motivación de los alumnos hacia la Matemática.

## **Ejes de Contenido**

- La matemática. El conocimiento matemático.
- Cómo se produce, crece y reorganiza el conocimiento matemático. Cómo evoluciona como ciencia.
- La geometría. Evolución de la Geometría.
- Consideraciones epistemológicas generales: modelos estáticos: platonismo-formalismo vs constructivismo.
- ¿Qué es hacer matemática?

- El papel de la resolución de problemas en la enseñanza de las Matemáticas.
- ¿Cómo surgen los sistemas de numeración? ¿Cuáles son sus reglas?
- Cómo evolucionó la medida ¿Qué obstáculos tenemos en su enseñanza?

## Ciencias sociales y su didáctica I en el nivel inicial

**Formato:** Asignatura

**Carga Horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual.

*... ¿es posible analizar desde una perspectiva histórica mitos y ritos que pertenecen a culturas lejanísimas tanto en el tiempo como en el espacio?*

*Carlo Ginzburg*

### Fundamentación

El punto de partida para la enseñanza de las Ciencias sociales en el nivel inicial serán las sensibilidades surgidas de las relaciones y vínculos que plasme la relación pedagógica.

Ellos constituirán los cimientos que luego, a lo largo de los otros niveles del sistema, serán objeto de conceptualización. La creación de encuentros en un espacio construido por relaciones de libertad, justicia e igualdad es lo que posibilita aprender en una sala la alteridad, los límites y la pertenencia a una realidad social que no es sólo reproducción biológica, sino que es transmisión de valores, lengua, gestos, creencias, etc. En las primeras sociedades humanas, la acción no estaba escindida de la conciencia y esto posibilitaba **vivir** la experiencia de unidad, sin fragmentar lo dicho de lo hecho, lo pensado de lo vivido.

La lengua que heredamos y con la cual nos comunicamos, se conjuga en el nivel inicial, con otras formas de comunicación y de relacionarnos, como con el gesto, con el cuerpo, con el juego.

Pensemos que cada encuentro en la sala podría resultar la posibilidad de volver a crear, como en el texto de Ariel Dorfman<sup>52</sup>, el ritual de domesticación de un niño. Un momento en el cual las relaciones sociales de género, de poder, de clase, se transmiten.

---

<sup>52</sup> Del texto *Patos, elefantes y héroes. La infancia como subdesarrollo*, Ed Siglo XXI, 2002.

Las ciencias sociales, a diferencia de las otras ciencias, son producto del siglo XIX, siglo moderno por excelencia, pero que también produjo ideas que interrogaron a la modernidad del siglo de las luces.

Las Ciencias sociales (Historia, Geografía, Sociología, entre otras) modernas, asumen la función de describir, justificar, comprobar para responder desde una idea de verdad lo que enseñan.

El siglo XX reúne a las ciencias sociales desde la crítica a la racionalidad moderna, con la necesidad de definir un objeto de estudio común, el que en acuerdo, historiadores, geógrafos y economistas denominaron la realidad social. Este objeto ya no será la descripción de la realidad sino la interpretación que se hace de lo simbólico de su naturaleza, para relacionar, reflexionar y comprender (no juzgar) las problemáticas que desde cada nivel (político, económico, social, cultural) se investigue desde cualquier Ciencia social.

¿Porqué las Ciencias sociales en el Nivel Inicial?, ¿cómo las Ciencias sociales en el Nivel Inicial?

Como en el nivel inicial la mayoría de los niños y las niñas no pertenecen a las culturas alfabetizadas es necesario que los docentes de nivel inicial conozcan, estudien en ciencias sociales los nuevos modelos historiográficos, la Historia oral, la Microhistoria, Historia de la vida privada, Historia de la vida cotidiana, para trabajar con los niños y las niñas desde estas perspectivas, teorías, narraciones y o relatos, que nos acercan a comprender la realidad social presente y vincular con lo cercano, lo lejano, estableciendo diálogos y preguntas en tanto tiempos, espacios, sujetos.

## **Ejes de Contenido**

- Historia de la Ciencia y de las Ciencias Sociales, construcción de las mismas, Epistemología y Filosofía de las Ciencias sociales, contextos de Descubrimiento, Producción y Validación. Construcción del objeto de estudio. Métodos de producción. Categorías de análisis: sujetos sociales, espacio social, tiempo histórico.
- La categoría de sujetos sociales individuales, y otros que pertenecen a las minorías sexuales, religiosas, ideológicas, indígenas. Colectivos: grupos sociales, clases sociales, partidos políticos, estado, otros.
- La categoría de espacio social: escala, territorio, territorialidad, región, circuitos productivos, modo de producción, formación social, límites, condiciones naturales, ambiente, desarrollo sustentable y sostenible, recursos a bienes renovables y no

renovables, lo urbano, lo rural, contaminación, división espacial del trabajo, globalización, lo local, lo global, otros.

- La categoría tiempo histórico: procesos, multicausalidad, cambios, continuidades, desarrollo desigual y combinado, periodización, temporalidad, otros.

## Ciencias naturales y su didáctica I en el nivel inicial

**Formato:** Asignatura

**Carga Horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

*Nunca podremos hablar de naturaleza sin al mismo tiempo hablar de nosotros mismos.*

*K. Heisenberg*

### Fundamentación

Formar docentes que se ocupen de la enseñanza de los sujetos en edades tempranas implica pensar, desde la complejidad, en la visión de ciencia que la escuela transmite, en los imaginarios construidos, en los saberes a enseñar y en la metodología a emplear. Implica también pensar en las especificidades del desarrollo de los niños, en sus necesidades afectivas, lúdicas y corporales, y en los contextos diferentes a través de las cuales constituyen su subjetividad.

En este sentido, los contenidos que abarca el área de las ciencias naturales en la formación docente del Nivel Inicial fueron seleccionados teniendo en cuenta aquellos saberes que comprometen la práctica desde la complejidad de sus funciones y contextos. Cuando un docente se ocupa de la alimentación, el abrigo, el cuidado de la salud, la higiene, la seguridad, la comunicación, hasta cuando realiza el **recorte** didáctico de la realidad que construye para que el niño pueda conocer, está enseñando. De allí la importancia de la presencia de estos temas en los contenidos curriculares integrando aspectos epistemológicos, disciplinares, didácticos y psicológicos.

El conocimiento científico y sus aplicaciones no son productos neutros. Es necesario que un docente conozca, cómo desde la producción académica se va desplazando el foco de atención desde los productos cognitivos de la ciencia, como insumos culturales neutros, hacia la práctica científica en proceso de producción, sus contextos socioculturales y sus

objetivos políticoeconómicos. Práctica que demostró estar atravesada por ideologías, sensibilidades, valoraciones, intenciones, intereses y retóricas, identidades nacionales, **estilos** de construcción institucional, conexiones específicas del campo científico con el sector productivo, con el sector militar, con la enseñanza y la comunicación pública.<sup>53</sup>

Cada uno de estos marcos conceptuales se sustenta en una serie de supuestos teóricos que tienen correlación con los diferentes enfoques didácticos de su transposición en el aula.

### **Ejes de contenido**

- Corrientes y posicionamientos epistemológicos: vitalismo, fijismo, mecanicismo y evolucionismo<sup>54</sup>
- Objetos de estudio de las Ciencias Naturales y de las disciplinas que conforman el campo<sup>55</sup>:
- Naturaleza y vida en la tierra: agua, tierra (suelo), aire, biodiversidad. Energía. El hombre (homínido): su origen evolutivo y sus características morfofisiológicas. Ecología: intercambio de materia y energía. Salud y ambiente.

### **Dimensión didáctica<sup>56</sup>**

- Modos en que el conocimiento científico ha afectado la subjetividad humana históricamente en la enseñanza y evaluación de las ciencias.
- Concepciones subyacentes en los discursos científicos y en las propuestas editoriales. Géneros discursivos autorizados y excluidos de la producción científica.

---

<sup>53</sup> Cf. **WOLOVELSKY E.**, *El siglo ausente. Manifiesto sobre la enseñanza de la ciencia*. Libros del Zorzal. Bs. As. Argentina, 2008

<sup>54</sup> Formato curricular recomendado para este eje: *Seminario*

<sup>55</sup> Se recomienda para este eje el **enfoque areal** de la asignatura y alternar formatos según las características de los contenidos: **talleres, laboratorios, módulos, conferencias, cátedras compartidas.**

<sup>56</sup> Formatos curriculares sugeridos: **taller de investigación** y **trabajos de campo.**

**Taller** para trabajar la comunicación a través del lenguaje científico en las TICs.

## SEGUNDO AÑO

**Dimensión Epistemológica, sociopolítica, disciplinar y de la enseñanza**

Eje articulador: **Teorías estructurantes de las disciplinas y sus configuraciones didácticas**

Unidades curriculares: **Lengua y su didáctica, Alfabetización inicial, Matemática y su didáctica, Ciencias naturales y su didáctica, Ciencias sociales y su didáctica, Educación física.**

## Lengua y su didáctica II en el nivel inicial

**Formato:** asignatura.

**Carga Horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** cuatrimestral.

La educación escolar debía proporcionar a todos los conocimientos indispensables para conocer las ciencias y las leyes y, por tanto, para entender los debates del momento en la escena pública.

Anne Marie Chartier

### Fundamentación

Las teorías sobre el lenguaje, nacidas en el seno de la Lingüística, han ido construyendo de modo diferente su objeto, poniendo énfasis en la descripción del sistema, la intención del sujeto al comunicarse, la funcionalidad de las estructuras, el contexto enunciativo, las relaciones entre lenguaje y cognición. El conocimiento de las teorías más relevantes del campo será la referencia para pensar los procesos de producción y comprensión lingüística.

Los aportes de la Psicolingüística ofrecen marcos adecuados para comprender el proceso de adquisición de las lenguas materna oral y escrita, y la Sociolingüística permite pensar las condiciones de producción oral de los niños de acuerdo a su entorno familiar y social, permitiendo la superación de miradas patologizantes y de las intervenciones didácticas que establecen correlaciones entre las dificultades del alumno con la lengua escrita y las características de su oralidad.

Los estudios culturales, asimismo, incorporan saberes relevantes para comprender el lugar de la lengua escrita en nuestra cultura, y las particularidades que las diferentes tecnologías han impreso a la dinámica de circulación textual.

Cada uno de estos marcos conceptuales se sustenta en una serie de supuestos teóricos que tienen correlación con los diferentes enfoques didácticos de su transposición en el aula. Por ello, las teorías y sus configuraciones didácticas serán desarrolladas en estrecha relación, poniendo énfasis en sus vínculos epistemológicos.



## Ejes de contenido

- Fundamentos de Sociolingüística y Psicolingüística.
- Proceso de adquisición de la lengua materna. Oralidad primaria y secundaria.
- Variedades del lenguaje: interculturalidad y bilingüismo.
- Lectura y formación de lectores.
- Efectos en la cultura escrita de los diferentes soportes y condiciones de circulación.
- Gramática y reflexión lingüística: fundamentos para la praxis docente en relación al lenguaje como eje del aprendizaje.

## Alfabetización inicial

**Formato:** asignatura.

**Carga Horaria:** 3 hs. cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** cuatrimestral.

*¿No sería interesante, pensé, que esto demostrara que los cambios en los grandes movimientos sociales a comienzos de la Era Moderna pudieron deberse a una alteración en la práctica y la comprensión de la lectura y la interpretación? ¿Acaso Lutero, Galileo y Descartes compartieron una manera común aunque nueva de lectura, de relacionar lo dicho con lo significado? Pero incluso plantear tales cuestiones requería cierto análisis de lo que son los sistemas de escritura, cómo se relacionan con el habla, cómo son leídos, cómo esos modos de lectura cambiaron, cómo los modos de lectura exigieron nuevas distinciones, nueva conciencia y nuevos modelos de pensamiento. Y finalmente, (...) cómo la estructura misma del conocimiento fue alterada por los intentos de representar el mundo sobre el papel.*

*Olson, D.*

## Fundamentación

La importancia de la alfabetización como proceso de ingreso a la cultura letrada y como un saber que posibilita continuar aprendiendo hace necesaria la creación de un espacio específico en la formación docente inicial. Alfabetizar no sólo es abrir las puertas a un nuevo mundo de sentido, sino también generar las posibilidades para el trabajo intelectual y la reflexión sobre la lengua misma y sobre otros conocimientos.

Por eso, la formación docente inicial orientará en primer lugar la reflexión acerca de la significación social de la alfabetización, y sobre la necesidad de desarrollar un proceso alfabetizador necesario.

Entender la alfabetización como un proceso complejo que involucra aspectos sociales vinculados con la circulación de la palabra escrita, aspectos culturales implicados en la valoración de lo escrito, que jerarquizan y otorgan validación, aspectos semióticos relacionados con los modos de construcción de sentido y sus modificaciones a partir del uso de diferentes soportes, y aspectos vinculados con la lengua y con la relación entre conciencia gráfica y fonológica, hace necesaria la presencia de una unidad curricular destinado específicamente a la alfabetización, donde se recuperen saberes desarrollados en espacios anteriores (Lengua I y II, Literatura) para vincularlos con los procesos de lectura y escritura.

En la etapa de alfabetización inicial se construye el conocimiento de la lengua escrita y de los sistemas paratextual, textual y alfabético, y comienza a desarrollarse la reflexión metalingüística y metacognitiva, a la vez que se inicia la formación como lectores y escritores.

Es fundamental que se atienda especialmente el proceso de alfabetización en relación con la diversidad lingüística, de modo que los orígenes culturales de los niños y niñas no signifiquen un obstáculo en el aprendizaje. Para esto es necesario comprender en profundidad las diferencias entre lengua oral y lengua escrita y sus relaciones. Las variedades lingüísticas entendidas como déficit derivan en situaciones de fracaso y marginación escolar. Una escuela que entienda la diversidad como un factor natural y como situación frecuente debe asegurar la alfabetización para todos, sin entender las variedades lingüísticas ni los problemas propios de la oralidad como un impedimento para enseñar. En este sentido, la alfabetización debe tomar como punto de partida el conocimiento de la lengua de los niños y niñas que se alfabetizan. Mientras la lengua oral se mejora en la sala, es posible aprender a leer y escribir.

Un aspecto a destacar es que la alfabetización se centra no sólo en la dimensión textual, sino también en la discursiva: en las relaciones que los discursos establecen en la sociedad, cómo circulan, se construyen, se validan. Por eso, las actividades destinadas a la alfabetización implican situaciones de lectura y escritura reales, con objetivos que trasciendan el quehacer áulico.

### **Ejes de contenido**

- Objeto de estudio de esta unidad curricular. Problematización.

- Importancia social de la alfabetización. Prácticas sociales de lectura y escritura.
- Fundamentos de lingüística general en relación con las características de doble articulación de las lenguas alfabéticas.
- Historia de los enfoques didácticos de la alfabetización y su relación con diferentes marcos teóricos. La *querrela de los métodos*.
- Alfabetización como proceso.
- Propuesta didáctica. Selección, secuenciación y evaluación de los contenidos.
- Alfabetización y reflexión metacognitiva.

## Matemática y su didáctica II en el nivel inicial

**Formato:** asignatura.

**Carga Horaria** 3 hs. cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** cuatrimestral.

*La didáctica de la matemática es una levadura que de ahora en adelante debe introducirse dentro de la masa de toda formación*  
Yves Chevallard

### Fundamentación

Para ayudar a entender los problemas didácticos es necesario analizar los aportes de las distintas teorías estructurantes y sus implicancias didácticas, las cuales nos muestran las características de la enseñanza, nos permitirán conjeturar acerca de los estancamientos y fracasos para pensar nuevas formas de intervención.

Cuando la formación de formadores se convierte en objeto de estudio y reflexión vemos que presenta, más que nunca, caminos complejos de pensamiento y acción, y que se torna preciso fundar la praxis formadora en una base paradigmática también compleja.

Es importante que la didáctica se retroalimente de los conocimientos históricos y epistemológicos. En otras palabras: la Didáctica de la Matemática tiene por objeto la enseñanza de la matemática.

Es necesario, por lo tanto, hacer hincapié en la argumentación y en la reflexión. No es posible enseñar Didáctica de la Matemática de un modo doctrinal, pretendiendo exponer resultados **demostrados**. Se impone un trabajo en el aula, en donde las cuestiones y los resultados y hechos sean, sí, argumentados, reflexionados pero también donde se permita disentir y se promueva la contraargumentación.

Algunas preguntas que guían la selección de contenidos y marcos conceptuales de la asignatura son:

¿Cuáles son los problemas de la enseñanza en la matemática?, ¿cuáles fueron las transformaciones que se produjeron en torno a su enseñanza?, ¿cómo se originaron y en qué fracasaron?, ¿cómo se produce conocimiento específico sobre su enseñanza y su aprendizaje?, ¿cuál es actualmente el estado de esta disciplina en la comunidad científica internacional y en nuestro país en particular?, ¿cómo se articulan la producción científica didáctica con proyectos de mejoramiento de la enseñanza? En la educación inicial ¿existen los problemas? Un juego ¿es un problema? Los heurísticos y los algoritmos ¿Qué es eso? ¿Qué procedimientos son adecuados para este nivel?

## **Ejes de contenido**

### **Diferentes perspectivas teóricas.**

- Origen y evolución de la Didáctica de la Matemática: grandes etapas. La teoría del currículum y las bases psicológicas de la Didáctica. Conceptos teóricos de Didáctica de la Matemática. La teoría de las situaciones didácticas. La transposición didáctica. Aportes de la teoría antropológica.

### **Dimensión didáctica:**

- La enseñanza de los números. Breve recorrido por las prácticas escolares clásicas y posturas actuales en su enseñanza. Investigaciones psicológicas sobre el aprendizaje de los números. Diferentes conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de numeración. Regularidades y reglas de nuestro sistema.
- Exploración del espacio... ¿Qué enseñar y para qué? Didáctica de la Geometría. Problemas didácticos de la enseñanza de la geometría. Primeros aprendizajes geométricos. Relación entre lo tri y bi dimensional. Exploración y reproducción de cuerpos y figuras.
- Obstáculos epistemológicos y didácticos en torno al estudio de las medidas.

- El juego y el aprendizaje matemático.
- Análisis de materiales curriculares en función al contenido a enseñar.
- Selección de estrategias, actividades lúdicas o empleo de TICs (software, o medios audiovisuales).

## Ciencias sociales y su didáctica II en el nivel inicial

**Formato:** asignatura

**Carga Horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual.

*¿Quiere usted saber qué es la Argentina?*

Manuel Ortiz Pereyra

### Fundamentación

Al reflexionar desde las Ciencias sociales intentamos responder, interrogar y dar sentido a la realidad social desde distintas dimensiones de análisis: social, ética, estética, política, que reclaman la necesidad de conectar las problemáticas con la realidad social a la que pertenecemos.

La dimensión epistemológica, debe llevar a la preocupación social y política del presente así como a la problematización del conocimiento para que se comprenda con profundidad la realidad social desde distintos universos teóricos y metodológicos que aporten las diferentes ciencias, y para lograr una conciencia histórica que permita la formación de ciudadanos críticos y participativos capaces de entender y explicar el presente; además de una conciencia plural democrática, y una conciencia ambiental<sup>57</sup>.

Es imprescindible que se pueda reconocer que las ideas tienen territorios, que son el producto de acontecimientos que tienen lugar en un espacio y un tiempo, y constituyen un sistema a través del cual el mundo social se ve de una determinada manera. Esto nos habilita a distinguir distintas formas de concebir la realidad.

---

<sup>57</sup> Cfr. documentos del PTFD, F. TERIGI Y G. DIKER.

Y por último, la dimensión de la enseñanza, que nos permitirá repensar porqué los conocimientos que producen las ciencias son distintos al que se enseña en la escuela. Se plantea así el problema de lo que Ives Chevallard llama **Transposición Didáctica**.

La enseñanza de las ciencias sociales invita al desafío de pensarlas desde la centralidad del sujeto. Esto supone preguntarnos por la significatividad que aquel le asigna al mundo que vive y al mundo que lo habita. La enseñanza de las ciencias sociales en el mundo de hoy supone todo un desafío ético y cognitivo de fuertes implicancias políticas tales como poder pensar lo social, como proyecto y como modo de ser y estar en el mundo. Recuperar el carácter positivo y constituyente del conflicto de manera tal que el sujeto se reconozca en ello, activamente.

Las ciencias sociales aportan conocimientos para sostener que la enseñanza no se resume a métodos y que éstos no constituyen el nudo de las estrategias docentes sino que es el sujeto el que ocupa el lugar central en el problema del conocimiento. Él es el que lo construye, el que lo transmite, el que lo porta, el que lo transfiere, el que lo aplica, el que lo demanda y el que lo valora. El que le asigna un sentido o lo descarta, condenándolo al olvido. Esto requiere de los docentes el cultivo del diálogo, la escucha, la traducción, y la habilitación del otro. En definitiva, de una estrategia autónoma, creativa y personal.

Es necesario reconocer que en cuanto el docente entra a un aula se congregan allí dos o más generaciones, lo que hace que se vuelva más difícil aún pensar el sentido y el interés que producen las relaciones en la enseñanza.

En los relatos que las ciencias sociales interpretan están las claves para encontrarnos, pensamos por ejemplo: ¿Qué de mí narra ese relato? ¿Qué de ese relato llevo en mí? ¿Qué me gustaría tener de ese relato? En esta búsqueda de sentido está la tarea de crear proyectos que incluyan los intereses colectivos y hacer proyectos comunes. Los relatos nos hablan de nombres, fechas, acontecimientos. La relación entre éstos y de éstos con la realidad presente es lo que permite pensar desde problemáticas que actúen como ejes para la comprensión de nuestras propias vidas.

### **Ejes de contenido**

- La organización espacial y su historia: relaciones, construcciones, destrucciones, expropiaciones. Las configuraciones espaciales, problemas ambientales, racionalidades tecnológicas y económicas en la producción.
- Los cambios y continuidades: procesos, crisis, rupturas.

- La construcción de Estados Nacionales. La interrelación de escalas. Economías o bloques regionales: procesos de cambios desde las transformaciones tecnológicas. Desde esta perspectiva revisar las relaciones entre lo urbano y lo rural. Condiciones de trabajo y de vida de los diferentes grupos urbanos y rurales.
- Experiencias, modos de sociabilidad, producciones que expresan creatividad, sensibilidad y otras cosmovisiones.

## Ciencias naturales, tecnología y su didáctica II en el nivel inicial

**Formato:** asignatura.

**Carga Horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual.

*En definitiva esto es la vida, es el tiempo que se inscribe en la materia.*

Ilya Prigogine.

### Fundamentación

Para evitar la consolidación de esquemas de pensamiento ingenuos que condicionan una enseñanza dogmática<sup>58</sup>, es necesario un recorrido histórico sobre la actividad científica y sobre las ideas y problemáticas que la contextualizan. Conocer cómo surgen y se imponen algunas teorías, y, sobre todo, cuáles han sido los mecanismos que han permitido los avances de unos conocimientos con respecto a otros y los debates surgidos en torno a ellas, ayuda a comprender, por un lado, el complejo y variado mundo de la ciencia, y por otro, hacer una reflexión crítica sobre los modos de su enseñanza, acontecidos generalmente de espaldas a sus significados políticos y sociales.

### Ejes de contenido

- La enseñanza de las ciencias como práctica política. Las teorías científicas como relatos que articulan un modo de mirar el mundo.

---

<sup>58</sup> Cfr. INFD – *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares*- Prof. de Educ. Primaria –Ciencias Naturales

- Teorías, leyes y principios que fueron construyendo los científicos y las sociedades, provenientes de la Biología, la Física, la Química y la Geología. Alcances y controversias. Implicaciones sociales.
- Corrientes de Educación Ambiental: perspectiva latinoamericana. Primera pedagogía no antropocéntrica.
- Educación para la salud: del higienismo a la atención primaria de la salud.
- La educación sexual: desde la perspectiva de la salud infantil.

**Dimensión didáctica:** Implicancias pedagógico didácticas de las teorías estudiadas, tanto en el Jardín Maternal, como en el Jardín de Infantes: de la observación, la experimentación y la razón como fuentes de conocimiento objetivo, a la construcción colectiva, provisoria, subjetiva, sistémica, compleja y no neutral del conocimiento científico. El niño en relación con el ambiente. Sentidos perceptivos. Aprendizajes en, con, y desde la naturaleza.

## Educación física en el nivel inicial

**Formato:** asignatura.

**Carga horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual.

*El todo que soy, mi quintaesencia, no puede siquiera ser pensada sin considerar la experiencia corporal.*

*Raúl H. Gómez*

### **Fundamentación**

La educación física ha transitado por variaciones e influencias en su configuración disciplinar, recurriendo a diferentes legitimaciones epistémicas en busca de su identidad. Así, desde sus matrices militaristas, la difusión del ideal de la modernidad con prácticas de corte higienista y biologicista, la deportivización y más tarde la psicomotricidad y la expresión corporal hasta nuestros días, han desarrollado imaginarios que hoy continúan arraigados, aunque también han dado lugar a otros que plantean nuevas formas de entender su finalidad y sentido, teniendo en cuenta los contextos socioculturales en que los sujetos viven, su complejidad emocional, relacional, cognitiva y ética.



La educación física debe ser incluida como un trayecto formativo que incorpore de modo crítico y reflexivo saberes corporales y motrices que le permitan al docente actuar educativamente, y con sentido político-cultural en los nuevos contextos.

Este trabajo de reflexión, de recuperación de las biografías escolares, debe permitir que los alumnos comprendan y construyan significados, que desarrollen capacidad de análisis y resolución de problemas, que participen de proyectos y experiencias de aprendizaje colaborativo.

Debemos preguntarnos:

¿Cómo ponen en juego los docentes su propia corporeidad al involucrarse en los procesos de enseñanza?

¿Se han superado las miradas que escinden cuerpo y mente o conviven en las aulas y patios reproduciendo significados y estereotipias?

Es importante que esto sea analizado desde múltiples perspectivas. Cada época, cada cultura, cada clase social ha significado y valorado el cuerpo de diferentes maneras, a veces negado, silenciado, prisionero, como una máquina biológica despojada del sentir; sin embargo, el cuerpo también es vivido, sentido, expresado, percibido, relacionado, comunicado y disfrutado.

La educación física debe centrar su atención en el sujeto que se mueve. El concepto de conducta motriz pone en escena al sujeto actuante y a las modalidades motrices de expresión de su personalidad.

Otro concepto clave que nos permite interpretar las prácticas de la enseñanza en este nivel, es el de juego, que brinda múltiples posibilidades; pero es necesario definir con claridad el lugar que ocupa en las mismas, (...) *atribuyéndole un valor en sí mismo y no ligado a las concepciones de descanso, recreación o recurso para llamar la atención de los niños.*<sup>59</sup>

Es necesaria una intervención pedagógico didáctica que atienda las relaciones interpersonales y las modificaciones conductuales que se producen en cada integrante de grupo por su participación en prácticas corporales ludomotrices, seleccionando los juegos y actividades más adecuados para cada objetivo pedagógico.

Las prácticas y los discursos propios del Nivel Superior han cargado de significados y sentidos al cuerpo y al movimiento, determinando modos particulares de entenderlos, y entender la relación de éstos con los modos de aprender de los estudiantes.

La interacción y el diálogo entre el docente y el niño o la niña en los primeros años de vida están primordialmente centrados en sus cuerpos, por lo cual es necesario que los

---

<sup>59</sup> SARLÉ, P. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 2006.

docentes tomen conciencia de su propia corporeidad y el impacto de ésta en el vínculo con ellos.

*El docente debe construir y experimentar el concepto de corporeidad para aprender y comprender que un alumno necesita participar involucrándose en actividades donde intervengan todos los aspectos de su personalidad* <sup>60</sup>. Desde allí, es, desde donde debe asumir el compromiso y la tarea de construir identidad corporal.

## **Ejes de contenido**

- Las concepciones de cuerpo.
- Exploración, registro, reflexión y análisis de la percepción del cuerpo y sus posibilidades de movimiento propias y en interacción con los otros.
- Las prácticas corporales y motrices en la escuela.
- La educación física y su relación histórica con otras ciencias.
- La educación física como disciplina pedagógica. Enfoques inter y transdisciplinarios.
- La educación física en el jardín maternal.
- Las configuraciones del movimiento: Construcciones sociohistóricas con sentido lúdico, expresivo, comunicativo, cooperativo y competitivo.
- Los contenidos de la E.F en el nivel inicial: NAP y Lineamientos Curriculares Provinciales - Nivel Inicial.
- Elaboración de propuestas didácticas colaborativas y articuladas. El Proyecto Curricular Institucional. Modos de organización de las propuestas didácticas: unidad didáctica, proyectos de trabajo y secuencias didácticas. La evaluación en el Nivel Inicial.

---

<sup>60</sup> **GRASSO, A. Y ERRAMUSPE, B.** *Construyendo identidad corporal .La corporeidad escuchada.* Ed. Novedades Educativas Bs. As., 2005.

## TERCER AÑO

### **Dimensión epistemológica, sociopolítica, disciplinar y de la enseñanza**

Eje articulador: **Problemática ambiental. Perspectivas éticas, estéticas y lúdicas**

Unidades curriculares: **Sujeto de la Educación Inicial en diferentes contextos, Problemáticas contemporáneas en el Nivel Inicial, Didáctica en el Nivel Inicial, Taller Juego y producción de materiales, TICs - Apropiación pedagógica, Taller de producción en los diferentes lenguajes artísticos.**

## Sujeto de la educación inicial en diferentes contextos

**Formato:** Seminario articulador del campo específico

**Carga horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual.

*(...) la palabra sujeto proviene de un verbo que complejiza las posibles significaciones: el verbo sujetar. Aquí se abre una doble significación. En la primera el sujeto es aquel que realiza una acción. Pero otro sentido posible: el sujeto aparecería como aquel que es sujetado. ¿Por quién? La respuesta varía según la teoría y el ámbito. Para el derecho, está atado al ordenamiento jurídico en general y por las leyes en particular. Para los sociólogos está sujetado a sus condiciones sociales. Para los psicólogos aparece sujetado a su historia personal y presente de vida. Para los historiadores, por el peso y significación del pasado en su actualidad.*

*(...) el sujeto no está ahí dado sino que se constituye. No hay condiciones que uno sea lo que es, por el solo hecho de existir.*

*Marcelo Caruso e Inés Dussel*

### Fundamentación

En este sentido, para pensar al sujeto constituyéndose, es necesario hacer referencia a la subjetividad, a los modos o formas sociales, culturales, históricas y políticas, en que se interpreta y reconoce a sí mismo un sujeto, como resultado de una trayectoria singular de experiencias vinculares con los otros. La subjetividad constituye un lugar desde el cual el sujeto **es mirado, se mira y mira el mundo**, de un modo particular.

Planteamos la subjetividad como un devenir. El sujeto no puede sino ser abordado en contexto, es decir en la situación, en el marco y las circunstancias históricas en que se desenvuelven los vínculos. De este modo es necesario pensar el lugar de la institución educativa como espacio de constitución de subjetividades.

Como plantea Alejandro Cerletti<sup>61</sup>, la subjetividad se enraíza y, a su vez, se contrapone con las experiencias educativas. La institución educativa, entre otras, asegura una *persistencia de lo mismo*, mientras que el sujeto, para ser posible, debe ser diferente a lo esperable, constituir algo por fuera de lo homogéneo. La disyuntiva es: o lo extranjero se va adaptando, para ser, progresivamente lo mismo, o se resiste y queda afuera. Esta es la

---

<sup>61</sup> Cfr. CERLETTI, A. , *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Del estante, Buenos Aires, 2008.

encrucijada de una escuela que enfrente el desafío de la diversidad sin pretender anularla, aún cuando ha sido la institución homogeneizadora por excelencia.

Se trata de experiencias subjetivas, en el sentido en que son lo que al sujeto *le pasa*. En esa línea, como dice Jorge Larrosa<sup>62</sup>, el sujeto de experiencia es un sujeto de deseo y de pasión. Pasión aquí resuena también en el sentido de un padecimiento, en el que el sujeto es paciente. Pero no se trata de una pasividad opuesta a lo activo, sino de una pasividad entendida como receptividad, como apertura, como disponibilidad. Pero además, está fuertemente ligada al deseo, a aquello que, de alguna manera lo vincula con lo que *lo apasiona*, con lo que comienza siendo una relación con otro, y termina constituyendo una experiencia de sí.

Desde la institución educativa, como lugar de encuentro entre distintos sujetos, se tienen que abrir debates en torno a la construcción de subjetividades, a los procesos de integración e inclusión socio-educativos, a las problemáticas contemporáneas que interpelan a docentes de todos los niveles educativos y contextos.

De acuerdo con la estructura del diseño para la formación de docentes, esta unidad curricular no constituye el primer abordaje de la temática de los sujetos, la misma se enlaza con las miradas que las distintas disciplinas aportan desde el campo de la Formación General.

Con el campo de la Práctica, que es el eje integrador en este diseño curricular, la articulación se dará a partir de la reflexión sobre los sujetos del nivel, las salas de los dos ciclos y la institución educativa en relación a la transmisión y a la enseñanza.

El desarrollo de esta unidad curricular está organizado en tres ejes centrales y uno articulado con las didácticas específicas y las TICs.

## **Ejes de contenido**

### **Sujeto de la Educación Inicial**

#### **Mirada socio-antropológica e histórica:**

- Las infancias como construcción histórica, social y cultural. El campo de estudio y la producción de saberes desde diferentes perspectivas disciplinarias. La mutación de la experiencia infantil. Modificación de las fronteras entre la infancia y la adultez y sus consecuencias en la constitución de la subjetividad. Las nuevas posiciones e identidades de los niños y la posición del adulto.

---

<sup>62</sup> Cfr. LARROSA, J., *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Laertes, Barcelona, 2003.

- La complejidad y diversidad de formas de representar y vivir la infancia. Subjetividades y multiculturalidad: problemáticas culturales y sociales, diversidad y desigualdad. Cuestiones de género.
- Ambiente, experiencia, subjetividad e identidad: la familia, el jardín. Otros.

### **Mirada desde la perspectiva psicológica:**

- Subjetividad: Concepto, diferencias con el aparato psíquico.
- Subjetividad y sostén: el lugar de las instituciones y los adultos en la constitución de la subjetividad.
- Autoconservación y autopreservación.
- Subjetividad y pensamiento simbólico
- La Transmisión, autoridad, memorias, tradición.

### **Mirada desde la Pedagogía**

- Representaciones de infancia/s que sustentan nuestras teorías y prácticas pedagógicas. La formación de conocimientos sociales en los sujetos de la educación inicial. La construcción de conceptos y las representaciones sociales.
- Los nuevos modos de producción de la subjetividad en la escuela. Los lazos sociales. El cuidado del **otro**. Los procesos educativos que realizan diferentes grupos sociales en contextos y condiciones diversas. Perspectivas genéticas y etnográficas.
- Sujetos en contextos educativos de la Educación Inicial. Sujetos, vínculos y aprendizaje escolar. Condiciones que posibilita la institución educativa para la integración social y las filiaciones de los sujetos. La transmisión y la enseñanza. El vínculo educativo.
- El acceso a la Educación Inicial –en los diferentes contextos- en nuestro país. Diferentes modos de construir las trayectorias escolares y los aprendizajes. Desajustes entre el modelo escolar y las trayectorias reales.
- Las TICs como rasgo de la cultura de niños /niñas. La incidencia de las TICs en la construcción/ configuración de la subjetividad.

## Problemáticas contemporáneas en el nivel inicial

**Formato:** Seminario- taller

**Carga horaria:** 2 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

*El miedo a la saludable incertidumbre*  
Jaume Martínez Bonafé

### Fundamentación

La vida cotidiana de niños y niñas es diferente de acuerdo a los espacios que transitan, los itinerarios escolares y no escolarizados que realizan, y los modos en que los adultos los significan.

Las infancias en la Argentina actual se encuentran atravesadas por procesos de profunda desigualdad social, que ubican a niños y niñas de diferentes sectores como franjas más pobres y vulnerables.

La experiencia infantil se entrecruza por transformaciones sociales y culturales y lejos de ser un colectivo homogéneo está tensionada por procesos de inclusión y exclusión.

La educación inicial constituye una unidad pedagógica que abarca la educación de niños desde 45 días a 5 años cumplidos, constituyéndose en el primer nivel educativo del sistema.

Atender a la integralidad y especificidad del nivel para la formación docente supone la diferenciación de contenidos, de estrategias pedagógicas y didácticas de acuerdo a las franjas etáreas y diversidad de contextos que integran el nivel.

Los cambios históricos y contextuales han marcado transformaciones en la socialización y educación infantil. La magnitud del cambio contemporáneo pone en tensión las tradicionales instituciones: la familia, la escuela, el Estado e introduce nuevas organizaciones –medios de comunicación masiva- planteando nuevas problemáticas y desafíos en la formación docente:

- debilitamiento del poder socializante y subjetivante del nivel
- revisión de procesos de infantilización y prácticas cotidianas ritualizadas
- quiebres en la alianza escuela y familia
- influencia masiva de otros agentes socializadores como los medios de comunicación e información
- configuración de nuevas infancias en diversos contextos

- cambios en la estructura social y en las identidades socio-culturales

La educación inicial tiene características y problemáticas particulares que es necesario tomar en cuenta en la formación docente: su formato, sus rituales y prácticas de crianza, la heterogeneidad de los sujetos y sus contextos, las experiencias globalizadoras y el juego como estrategias didácticas identitarias.

Esta unidad curricular se define como un seminario-taller porque en él se tratará de generar el estudio teórico a partir de la problematización (seminario) y la producción conjunta desde la práctica en contexto (taller), sobre temas/ problemáticas de relevancia social y educativa que convoquen a la profundización de saberes acerca de la diversidad socio-cultural en el marco de la educación inicial.

Se concibe como un espacio para intercambiar, debatir y pensar otras formas de entender las infancias que llegan a las salas de las instituciones o unidades pedagógicas del nivel.

Esta perspectiva de análisis y reflexión intenta considerar la formación docente desde su sentido político y pedagógico, abordando las problemáticas contemporáneas como espacios de formación que no agotan los debates sino que habilitan nuevas miradas desde una perspectiva integral.

Todas las problemáticas que aquí se tratan están en estrecha relación con unidades curriculares tales como Pedagogía, Sociología de la Educación, Psicología y Educación, Sujeto en Contexto, Didáctica del Nivel, Educación Temprana, Taller de Juego, TICs, disciplinas que proporcionan explicaciones teóricas necesarias para el análisis de las mismas. Se vinculará la unidad curricular con el Campo de la Práctica, en Práctica Docente III, para trabajar en terreno y en relación con las primeras intervenciones en las salas de Jardín Maternal y Jardín de Infantes.

Es necesario que se prevean trabajos prácticos que impliquen la articulación de los contenidos con experiencias socio-culturales del medio.

## **Ejes de contenido**

### **Nuevas infancias, contextos complejos y prácticas pedagógicas**

- Problemáticas actuales de la socialización de la infancia.
- Las infancias en contextos complejos: características y modos de abordaje. Niños y niñas: vulneración de derechos. Fragmentación social, desigualdad y exclusión. Maltrato infantil. Trabajo infantil.
- La construcción de confianza en la relación pedagógica, los vínculos y la salud.



### **El Jardín Maternal: educación y cuidado**

- Definiciones y prácticas institucionales de la incorporación de los bebés al jardín maternal: propuestas organizativas y pedagógicas.
- Vínculos jardín maternal/familias: motivos y ansiedades en la incorporación de los bebés.
- Jardín de infantes como espacio de democratización del conocimiento.
- Tensiones entre la primarización y el espontaneísmo.
- Tensiones entre la flexibilización y la improvisación de la tarea.

### **Articulación de niveles: ¿realidad o utopía?**

- Continuidad entre niveles: pasaje de inicial a primaria como transición educativa. Cierre e inicio de un nivel al otro. Continuidades y cambios.
- Aspectos que obstaculizan y que favorecen la continuidad entre niveles y ciclos. El trabajo articulado entre docentes de distintos niveles del sistema.

## **Didáctica en el nivel inicial**

**Formato:** asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

*El saber del maestro generado fundamentalmente a partir de su cotidianeidad, de la repetición, y regularidad del quehacer, se torna espontáneo cuando no se plantea su problematización, su reflexión crítica.*

*Elena Achilli*

### **Fundamentación:**

La didáctica es una disciplina de carácter social, cultural e histórico, la delimitación de su campo queda sujeta a las características del contexto. Asimismo es integradora, pone en diálogo la teoría con la práctica, atendiendo a que una práctica sin fundamentos resulta irreflexiva y espontaneísta, como así también la pura teoría sin la retroalimentación de la práctica se encuentra imposibilitada de generar respuestas adecuadas a las situaciones de enseñanza.

La Didáctica General en sus planteos básicos no varía de un nivel a otro o de una disciplina a otra, de allí que se pueda afirmar que no existe una didáctica **del** nivel, sino que es más propio hablar, parafraseando a Ruth Harf, de Didáctica **en el** Nivel Inicial.

El propósito de este recorte en el campo apunta a señalar la necesidad de contextualizar los contenidos de la Didáctica General en la complejidad del Nivel Inicial, gestándose de esta manera una relación de complementariedad entre ambas perspectivas que posibilita la producción conjunta de conocimientos y un enriquecimiento mutuo.

El sujeto de la didáctica es el sujeto docente; es un sujeto situado y como tal ha de reflexionar y comprender normas y fundamentos didácticos y las realidades en las que trabaja a fin de poder elaborar respuestas propias y adecuadas. Este proceso reflexivo y productivo incluye la perspectiva histórica, que posibilita el reconocimiento y cuestionamiento de las diferentes tradiciones acerca de la enseñanza, que ha de permitir la superación de la fijación en prácticas vacías de contenidos, la coexistencia de perspectivas incompatibles sostenidas desde la ausencia de análisis crítico.

Esta unidad curricular se orienta también a generar un espacio para reflexionar sobre los contenidos a enseñar, sus características, criterios de selección, organización y secuenciación, atendiendo a las particularidades específicas del Jardín maternal y de infantes. Se prestará especial consideración a la función democratizadora del conocimiento, propia del Nivel en tanto unidad pedagógica y primer ámbito educativo formal al que acceden los sujetos.

Se propone también analizar en diferentes situaciones de enseñanza los ejes del aprendizaje infantil, examinar las características de éstos que posibilitan la confluencia del contenido a enseñar, la estructura cognitiva de los sujetos y el contexto del jardín.

En definitiva, problematizarse acerca del qué, el cómo y el para qué enseñar, pensar las situaciones de enseñanza, sus particularidades y posibilidades, desde los marcos curriculares existentes para comprender la responsabilidad ética y política que requieren las decisiones de la enseñanza.

### **Ejes de contenido:**

- Los sujetos del discurso didáctico en el Nivel Inicial. El *docente como enseñante*.
- *Concepciones y prácticas de los docentes en el nivel inicial*.
- *EL jardín, la democratización del conocimiento y el contenido escolar*.
- Aportes didácticos de las teorías del aprendizaje.

- Ejes del aprendizaje infantil: juego, lenguaje, ambiente.  
**Juego:** Enseñar a jugar. En el Jardín Maternal: diálogo lúdico. En el Jardín de Infantes: la mediación del maestro.  
**Lenguaje:** Lenguajes verbales y no verbales. Lengua materna; nivel inicial y experiencias lingüísticas. Experiencias de iniciación en los procesos de lectura y escritura.  
**Ambiente;** observación, exploración. La realidad como objeto de estudio, iniciación en la comprensión de la complejidad de los diálogos entre naturaleza y sociedad.
- La situación de enseñanza en el jardín maternal y en el jardín de infantes: características. Reflexiones sobre los elementos que la componen.
- El currículum del Nivel Inicial: niveles de concreción (NAP. Lineamientos curriculares de la provincia de Entre Ríos). Construcción colectiva del Proyecto Curricular Institucional. Modos de organización de las propuestas didácticas: unidad didáctica, proyectos de trabajo y secuencias didácticas.
- La evaluación en el Nivel Inicial.

## Taller de juego y producción de materiales

**Formato:** taller

**Organización:** en equipo de cátedra.

**Carga horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual.

*...Pareciera que, en el juego, el que decide cuando, qué y cómo jugar es el jugador, sin embargo, en la escuela el que facilita el tiempo y el espacio para jugar es el maestro. Caracterizar las situaciones de juego en el contexto escolar supone esta doble perspectiva, la del maestro y la del niño. Y si en el "juego en la vereda", el jugador decide, en la escuela, esta decisión está atravesada por la mirada de otro protagonista: el maestro.*

*Patricia M. Sarlé*

El juego es un fenómeno inherente al niño, unos de los primeros lenguajes y actividades a partir del cual comienza a entender y relacionarse con el mundo, de allí la importancia de incluirlo en la formación docente.

Pensar o revalorizar el lugar que el juego tiene en la escuela/jardín, preguntarnos a qué se juega, para qué, con qué, quiénes y con qué sentido jugamos, es parte de recuperar la centralidad de la dimensión lúdica en nivel inicial.

Este taller tiene como propósito posibilitar al estudiante un proceso de exploración, conocimiento y reconocimiento de espacios, objetos, materiales y del juego como actividad; para que pueda construir un rol de mediador que le permita intervenir en el juego visualizándolo como práctica compleja y elaborando procesos de transposición didáctica pertinentes con el ciclo y el nivel.

Se promoverá la imaginación y la creatividad, la disponibilidad corporal y lúdica para lograr sostén físico y emocional, jugando, enseñando, aprendiendo, reflexionando, deconstruyendo y construyendo juegos y materiales educativos.

Esta unidad curricular es un taller que desde un abordaje multidisciplinar será desarrollada por un equipo de cátedra que, con el juego como materia prima, permitirá reflexionar, intercambiar, analizar, recontextualizar y producir conocimientos sobre la base de la integración de saberes.

### **Ejes de contenido**

- El juego: perspectivas antropológicas, socioculturales, psicológicas y pedagógicas.
- El juego como derecho.
- Juego y cultura: usos y sentidos.
- Juego y vínculos: jugar por jugar. Jugar a ser. Jugar juntos. Jugar con el otro. El maestro que juega.
- Juegos y juguetes. Perspectivas estéticas, tecnológicas, económicas y pedagógicas. Diferenciación y clasificación de materiales. Material educativo: estructura, formatos, tipologías y características; su análisis y evaluación.
- El juego en el Nivel Inicial. Las teorías sobre el juego. Clasificación y tipos de juego.

## TICs Apropiación pedagógica

**Formato:** asignatura

**Carga horaria:** 2 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

*Repensar los fundamentos del sistema educativo en el contexto de la sociedad del conocimiento implica una lectura crítica de los nuevos escenarios, reubicar el rol de los docentes y los alumnos, alfabetizar en los múltiples lenguajes con los que hoy podemos comunicarnos y repensar la escuela como nodo de una red que nos permita intercambiar, construir y socializar información y conocimiento.*

*Gabriela Bergomás*

### Fundamentación

La incorporación de la Tecnologías de la Información y la Comunicación a la formación docente nos plantea el desafío de construir una cultura mediada por las mismas que posibilite a los docentes y estudiantes la adquisición progresiva de hábitos de uso significativo. Esto implicaría ir más allá de los conocimientos y habilidades necesarias como usuario de los recursos tecnológicos, potenciando el desarrollo comprensivo y el pensamiento crítico: *Las tecnologías de información y comunicación sólo tendrán una utilidad marginal si se les usa simplemente para producir versiones electrónicas de libros que ya existen o para poner lecciones escolares en línea*<sup>63</sup>.

Algunos propósitos de su inclusión son: construir fundamentos conceptuales que faciliten prácticas pedagógicas innovadoras y exploten el potencial educativo que se le atribuye a las tecnologías informáticas, y ofrezcan recursos, herramientas y estrategias que les permitan mejorar sus actividades de planificación, gestión, enseñanza y evaluación, estimulando la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, desarrollar el pensamiento crítico en torno a las problemáticas que la inserción de las TICs genera en nuestra sociedad.

---

<sup>63</sup> UNESCO 2003

Es necesario reflexionar y analizar los procesos que promueven estas nuevas formas de aprender mediadas por la cotidianeidad de las tecnologías, ya que determinan estilos, ritmos y modos diferentes de apropiación y producción del conocimiento.

Si las TICs son utilizadas simplemente para transmitir información ya totalmente elaborada y demandar respuestas repetitivas por parte de los estudiantes, las tecnologías reforzarán aún más los estilos tradicionales de relaciones con el conocimiento.

Las tecnologías de la comunicación y la información configuran nuevas formas de pensamiento y percepción del tiempo y el espacio.

Los nuevos modelos de construcción, apropiación y circulación del conocimiento interpelan el rol tradicional del docente, quien interactúa con niños y jóvenes que han crecido en una cultura de lo digital, pero con grandes diferencias de acceso social a la misma. Esto hace necesario prácticas contextualizadas y el desarrollo de actitudes críticas en relación a las nuevas tecnologías.

La capacidad de la sociedad y particularmente de la escuela de definir los códigos, los contenidos y las orientaciones de aprendizaje está interpelada ante la aparición de estas otras maneras de aprender, pero además, lo está, por el surgimiento de múltiples espacios educativos que funcionan más allá de la educación formal. La escuela hoy tiene la obligación de generar los mecanismos necesarios para fortalecer los valores fundamentales de una sociedad democrática y equitativa, en la cual los códigos culturales de los niños y niñas se construyen y reconstruyen permanentemente bajo influencias tan poderosas como las de las TICs. Una influencia que supera el ámbito de la tecnología e implica dimensiones relacionadas con los valores, de convivencia y de responsabilidad social, entre otras<sup>64</sup>.

## **Ejes de contenido**

- Tecnología, sociedad y cultura. Debates actuales.
- Dimensión social, política, ética y económica del uso de la tecnología en la educación.
- Lo público y lo privado en la sociedad mediada tecnológicamente.
- Las TICs y los procesos de socialización.
- Trabajo colaborativo y democratización del conocimiento. Desarrollo de nuevos modos de organización y gestión institucional.
- TICs y educación. Contextos formales y no formales. Relevancia en la constitución de subjetividad y en los procesos de aprendizaje.

---

<sup>64</sup> **ROBALINO CAMPOS**, M. *Formación docente y tics: logros, tensiones y desafíos estudio de 17 experiencias en América Latina. Seminario de Innovación en Informática Educativa Enlaces*. UNESCO. Chile. 2005.

- Las TICs y los procesos de cognición.
- El docente y las TICs: nuevos desafíos y potencialidades.
- Dimensión didáctica de las TICs.

## Taller de producción en diferentes lenguajes artísticos

**Formato:** taller

**Carga horaria:** 4 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** cuatrimestral

**Organización:** en equipo de cátedra. Dos lenguajes: **Música-Plástica-teatro-expresión corporal.**

*Los griegos siempre utilizaban metáforas, tal como la ejecución de la flauta, la danza, la cura y el viaje para distinguir la política de las otras actividades, lo cual indica que buscaban sus analogías en las artes para las cuales la virtuosidad de ejecución es decisiva.*

*Hannah Arendt*

### Fundamentación

Este taller de producción interlenguajes propone el trabajo con los diferentes lenguajes artísticos, orientado a que el estudiante integre los mismos en sus propuestas didácticas, y la formación docente debe ofrecer las herramientas para comprenderla y asumirla responsablemente.

Son objetivos de esta unidad curricular, por un lado, la sensibilización de los alumnos en las diferentes perspectivas estéticas de la educación, y por otro, enseñar cuestiones básicas del lenguaje que permitan al estudiante tomar decisiones didácticas.

En el primer caso porque, como dice Frigerio, *toda educación se expresa en una estética, pone en juego modos de dividir y compartir lo sensible y lo inteligible, ofrece unas categorías de la experiencia sensible, opera sobre los cuerpos y hace cuerpos, regula emociones y nos introduce en unos particulares regímenes de experiencia y conocimiento. Así, podrá ser enunciado que la institución educativa y las organizaciones llamadas escuelas despliegan una propuesta estética en sus incontables maneras de volver disponible lo pensable*<sup>65</sup>. Podemos pensar, a partir de estas ideas, que la estética es una dimensión ineludible de lo educativo, y que, por su estrecha relación con las valoraciones culturales, involucra aspectos éticos y políticos. Uno de esos aspectos es el desarrollo de una sensibilidad común, que democratice las relaciones, permita una apertura a otros modos de

<sup>65</sup> FRIGERIO, G., *(Sobre) impresiones estéticas*, Del estante, Buenos Aires,

construir conocimiento y aprender, establezca nuevos nexos entre sujeto y cuerpo, experiencia, vínculos y lenguaje.

Toda manifestación artística se filia ineludiblemente con una tradición. Sin embargo, no es mera repetición, sino que adviene de lo ya dado hacia lo nuevo. En la idea de transmisión cultural hay un nexo fuerte entre arte y educación, ya que ambos constituyen una apuesta por comunicar un legado, que ha de ser reinventado, reapropiado y asumido a la vez que se reconoce compartido y colectivo. Por eso, la dinámica de taller permitirá la reflexión acerca de la apropiación de los lenguajes a partir de la propia experiencia, con el objetivo de reflexionar sobre las particularidades de la transmisión educativa y las posibilidades de re-creación de aquello que ha de ser aprendido. Dicho de otro modo, la educación artística está llamada a ser una experiencia reflexiva acerca de los modos de aprender creativamente, y sobre las formas particulares de apropiarse de lo común para constituir la subjetividad.

Este taller está organizado en dos cuatrimestres agrupando dos lenguajes en cada uno, según el criterio y posibilidades de la institución.

Dicha distribución temporal cobra sentido en tanto y en cuanto los equipos docentes puedan articular sus propuestas en torno a proyectos cuatrimestrales y a un proyecto final de producción en el que se integren los cuatro lenguajes y, atendiendo a la perspectiva didáctica del taller, tenga como destinatarios a los niños del nivel.

## **Ejes de contenido**

- Sujeto, espacio y tiempo. Construcción a través de los elementos de los lenguajes artísticos. Códigos expresivos.
- Necesidades expresivas de los niños. Identificación y caracterización.
- Propuestas didácticas para la educación de la percepción y el desarrollo de la creatividad.
- Arte e identidad. Familiarización y desarrollo de criterios de apreciación de las producciones artísticas locales, regionales, nacionales y latinoamericanas.
- Arte y juego: dimensiones lúdicas de la actividad artística en los diferentes lenguajes.
- Propuestas artísticas de lenguajes integrados. Producción y análisis.
- Medios y soportes de los diferentes lenguajes.



## CUARTO AÑO

### **Dimensión Epistemológica, Sociopolítica, Disciplinar y de la Enseñanza**

Eje articulador: **Relaciones con la práctica**

Unidad curricular: **Seminario de integración escolar.**

## Seminario de integración escolar

**Formato:** Seminario

**Carga horaria:** 2 hs. cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual.

*El otro fue persuadido para dejar de ser otro.  
manipulado en cada uno de sus detalles para ir en pos  
de la mismidad del otro fue naturalizado como anormal. Y  
la normalización fue naturalizada.  
Carlos Skliar*

### Fundamentación

La Ley de Educación Nacional, marco normativo que orienta la política educativa nacional, concibe la educación como un derecho de todos y todas, destacando el rol del Estado como garante del mismo.

Ahora bien, es necesario reflexionar sobre este marco normativo, para poder implementar acciones que garanticen su cumplimiento y no quede sólo en un escrito sin significación.

Es por ello necesario formar a los docentes para que desde los fundamentos y sus prácticas, puedan brindar propuestas educativas que incluyan a todos y todas y así garantizar sus aprendizajes.

Hemos de concebir a la escuela, como un todo y no como la suma de sus partes, lo cual significa entender que sus elementos están en permanente interrelación entre sí, de modo que cualquier alteración en uno de ellos provoca una modificación en el conjunto. Simultáneamente, lo que suceda en esa escuela incidirá más allá de ella, en tanto forma parte de la comunidad.

En este sentido cobra vital importancia el trabajo colaborativo, lo que implica reconocer la dimensión pública de la práctica docente, y revisar y reformular las propias conceptualizaciones.

La integración escolar es un proceso dinámico, complejo y flexible que ha de ser diseñado colaborativamente por docentes, alumnos, padres y profesionales, que tiene como

propósito brindar la educación conforme a las posibilidades, necesidades y realidad en la que se encuentran los sujetos. No depende exclusivamente de la aplicación de la normativa. La incorporación de las personas con discapacidad en la escuela común los hace presentes, visibles y reales. Es preciso insistir en que hablamos de un proceso que se va construyendo, es diseñar y acompañar la mejor trayectoria educativa para cada persona con discapacidad.

La inclusión educativa reconoce el derecho de los niños y niñas a compartir un entorno educativo común en el que sean valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje.

La educación inclusiva tiene en cuenta la diversidad existente entre los estudiantes y al hacerlo trata de luchar por actitudes no discriminatorias, y considerar las diferencias como otras tantas oportunidades de enriquecer la educación para todos.

Quienes se inician en la tarea de enseñar deberán hacerlo potenciando estrategias para favorecer la construcción de aprendizajes significativos que conforman la trayectoria educativa integral de cualquier niño/niña. Nos referimos al recorrido en el tiempo y espacio que en aras de la educación que cada uno necesita se pueda desarrollar como ciudadano. En este sentido es fundamental la disposición de recursos, estrategias, orientaciones y diálogo entre todos aquellos actores que estén involucrados en los distintos momentos del proceso de formación.

La configuración práctica de una trayectoria educativa integral es uno de los procesos posibles de integración de personas con discapacidad; en el que el docente de sala (Integrador) tiene un papel fundamental. Es quien, además de contar con actitudes positivas debe construir conocimientos, saberes y estrategias que le permitan proyectar, direccionar, enseñar y evaluar conjuntamente con sus pares docentes para la formación, en términos de equidad, del niño/niña.

Hablar de integración escolar, no es hablar del alumno, sino del derecho que tiene cualquier niño/niña de transitar por el sistema educativo en su conjunto; es hablar de la responsabilidad que a cada uno de los que formamos parte de este sistema nos compete respecto de la enseñanza y su posibilidad de aprender.

## **Ejes e contenido**

### **La discapacidad como construcción social**

- Devenir histórico- político y filosófico de la normalidad
- Diferencia y diversidad

- Principios metodológicos para el trabajo en /para la sala plural
- De la atención a la diversidad al respeto por la diversidad.

### **Educación Inclusión Integración**

- Integración- Inclusión. Fundamentos y experiencias. Trayectoria educativa integral.
- ¿ cómo concebir el enseñar y aprender en el proceso de integración?.
- ¿Cómo implementar la evaluación – promoción y acreditación de saberes?
- ¿Adaptaciones Curriculares o justicia curricular?

### **Integración Escolar**

- Los antecedentes en Política Educativa, internacional, nacional y provincial que definen el camino por el que hoy transitamos en lo que a integración respecta.
- Modalidades y/o posibilidades de integración. Roles y funciones. Construcción de equipos interdisciplinarios: El trabajo en equipo. El enfoque colaborativo.
- La educación especial. Fundamentos. Objetivos. Recursos. Servicios. Estrategias de intervención docente.

**Seminarios de acreditación obligatoria: El alumno opta a partir de 2º año el momento de la carrera en que los cursa**

## Educación temprana

**Formato:** Seminario

**Carga horaria:** 2 hs. cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual.

**Organización:** en equipo de cátedra.

*Toda verdad parte de lo recién nacido. De lo que no estaba.*  
Antonio Porchia

### Fundamentación

Esta unidad curricular se organiza en tres módulos: vínculo, cuerpo y lenguaje. Hay una vasta bibliografía que remarca la importancia de los tres primeros años de vida como determinante del desarrollo de los procesos cognitivos, psicológicos, emocionales y sociales del sujeto.

El desarrollo no es un proceso espontáneo, no se realiza independientemente del entorno socioparental.

El profesor de Educación Inicial interviene en un contexto atravesado por una multiplicidad de dimensiones que lo constituyen, inscribiendo subjetividades en la cultura, potenciando el aprendizaje y construyendo vínculos.

Los sujetos forman parte de complejas redes de interacción y las redes lingüísticas y de comunicación *son el tejido conectivo de nuestro mundo de interacciones*<sup>66</sup>.

Nuestra experiencia y percepción del mundo y de nosotros mismos está mediada por los vínculos: la mirada y la palabra de los otros. Hay vínculos necesarios y esenciales, que se inscriben en lo identitario. Enfatiza que no nacemos sujetos, llegamos a serlo a partir de juegos sociales específicos.

Mirada, cuerpo y palabra nos constituyen subjetivamente.

*No hay conocimiento, por más abstracto que sea, que no haya sido cuerpo un día*<sup>67</sup>. El niño, al principio, sólo conoce y vive su cuerpo como cuerpo en relación, y no como una forma abstracta o una masa abstracta considerada en sí misma.

<sup>66</sup> NAJMANOVICH, D. *El juego de los vínculos*, Ed. Biblos, Bs. As. 2005.

<sup>67</sup> SASSANO, M. *Cuerpo, tiempo y espacio. Principios básicos de la psicomotricidad*. Ed. Stadium. Bs. As. 2003.

El juego del diálogo tónico pone en relación el cuerpo del niño con otro, proceso fundamental para la toma de conciencia de su propio cuerpo. Éste es el eje de su mundo, con el que se vincula, sobre todo, emocionalmente.

La articulación entre los tres módulos debe permitir la elaboración de trabajos integradores que den cuenta del abordaje complejo que requiere esta unidad curricular.

### **Ejes de contenido**

- Aprendizaje. El docente y la zona de desarrollo próximo.
- El vínculo con el niño. Actividades de crianza. Entorno socioparental.
- El dialogo tónico y las relaciones con el cuerpo.
- La percepción de sí mismo, de los otros y del mundo.
- El lenguaje y la comunicación.

## **Educación sexual**

**Formato:** Seminario – taller.

**Carga horaria:** 2 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

**Organización:** en equipo de cátedra.

*La ética transdisciplinaria rechaza toda actitud que niegue el diálogo y la discusión, cualquiera sea su origen, ideológico, cientista, religioso, económico, político, filosófico. El saber compartido debería conducir a una comprensión compartida, fundada sobre el respeto absoluto de las alteridades unidas por la vida común sobre una sola y misma Tierra.*

*Edgar Morin*

### **Fundamentación**

A nivel internacional, el tema de la Educación Sexual ha tenido definiciones muy importantes y de mucha repercusión, ya sea a través de legislaciones, como de programas, conferencias, acuerdos y debates mundiales.

Así, se ha puesto en tensión el tema de la familia monoparental, las cuestiones de género, la libre y responsable determinación sexual<sup>68</sup> y la salud reproductiva.

Razón por la cual se ha vuelto exigible una visión plural e informada al respecto y una necesidad impostergable en el actual curriculum escolar.

A partir de las leyes Nacionales: Nº 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Nº 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; Nº 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Nº 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación; Nº 26.150, de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral; y conforme a lo establecido por la Constitución Provincial, Art. 206, y la Res Provincial Nº 0550/06, la educación sexual se constituyó un derecho de todo educando, y el sistema educativo debe dar respuesta a esta demanda en todos los niveles de la enseñanza.

Entendemos por educación sexual, a toda educación referida a la sexualidad humana, dimensión caracterizada por su complejidad y heterogeneidad, como así también por su cotidianeidad.

Hoy se espera que cada docente pueda transmitir saberes sobre sexualidad. Para ello, durante la formación inicial, se hace necesaria la resignificación de los conocimientos acerca de la sexualidad y la genitalidad, de las conductas y prácticas sexuales, de las reglas y normas que se apoyan en instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas y médicas, de las subjetividades producidas desde este campo, y, de ese modo, estar en condiciones de analizar los contextos a los que se ha asociado históricamente la sexualidad y las prácticas discursivas que se fueron construyendo sobre ella.

Las políticas educativas vigentes consideran importante incluir en un proyecto curricular la educación sexual **integral** que articule aspectos epistemológicos, biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, religiosos, jurídicos y pedagógicos.

Pensar en una educación sexual integral, interdisciplinaria, es superar el reduccionismo biológico y ubicarla como un eslabón relacional dentro de las diferentes culturas. Es dialogar con otros saberes, provenientes de la antropología, de las historiografías, de la biología, de la sexología, de las ciencias de la salud, de la ética, de la sociología, de la política, buscando comprender cuáles son las formas y las modalidades de relación consigo mismo y con los otros, por las que cada uno se constituye y se reconoce como sujeto.

---

<sup>68</sup> Se refiere a la autodeterminación en el ejercicio de la sexualidad, lo que incluye el derecho al placer físico, sexual y emocional; el derecho a la libre y responsable preferencia sexoafectiva; el derecho a la información y educación sexual laica, científica, amplia, clara, especializada, oportuna; a la protección de la salud sexual y reproductiva. Asimismo, el derecho a no ejercer la sexualidad.



Pensar en un Seminario de Educación Sexual, nos lleva a proponer tres ejes como constitutivos del campo, desde los cuales se podrán organizar y secuenciar los contenidos a enseñar:

### **Ejes de Contenido**

- **Los saberes referidos a los cuerpos y la sexualidad.**

Los saberes referidos al cuerpo: tanto de la biología como de la psicología, en relación con el cuidado del cuerpo y la salud: prevención de enfermedades. Infecciones. Contagios. Embarazos. Responsabilidades y derechos.

- **Los sistemas de poder y discursos que regulan su práctica.**

Sistemas de poder: enfoques de la sociología, antropología, historia. Represión, vigilancia, normalización. Maltrato, violencia familiar. Abuso sexual. Control y subordinación en las relaciones de género. Mercantilización.

- **Los modos de subjetivación en relación a ella.**

Subjetividad: vínculos interpersonales y grupales, el género (como categoría relacional que introduce la historiografía incorporando las minorías étnicas, sexuales y religiosas en los relatos que la Historia, desde su pretensión de verdad, excluyó). Mandatos culturales, ritos de pasaje a la vida adulta, deseo, placer, silencio, culpa, vergüenza. Roles y estereotipos.

# CAMPO DE LA PRÁCTICA

## Presentación

*La Práctica se visualiza "como un itinerario formativo en la construcción de las prácticas docentes, entendidas éstas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la concepción tradicional que la asimila exclusivamente a la tarea de 'dar clase'.*

Ferry G.

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

Las prácticas docentes de los profesores del Instituto, de los estudiantes y de los docentes en las escuelas tienen que constituirse en espacios de análisis, reflexión y producción de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y los contextos.

*Este viaje por las huellas de la formación y por la complejidad de las prácticas docentes, plantea la necesidad de buscar un enfoque teórico metodológico que reconozca los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Se trata de un enfoque socioantropológico, en particular de la etnografía en investigación educativa, que coloca el centro de atención en la escuela y en el aula, y que procura diferenciarse de posturas homogeneizantes y universalizantes que no permiten reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. Señala, por tanto, la necesidad de una metodología que permita dar cuenta de los procesos sociales que se materializan en la escuela y en el aula: procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, simulación, intercambio, etcétera<sup>69</sup>*

---

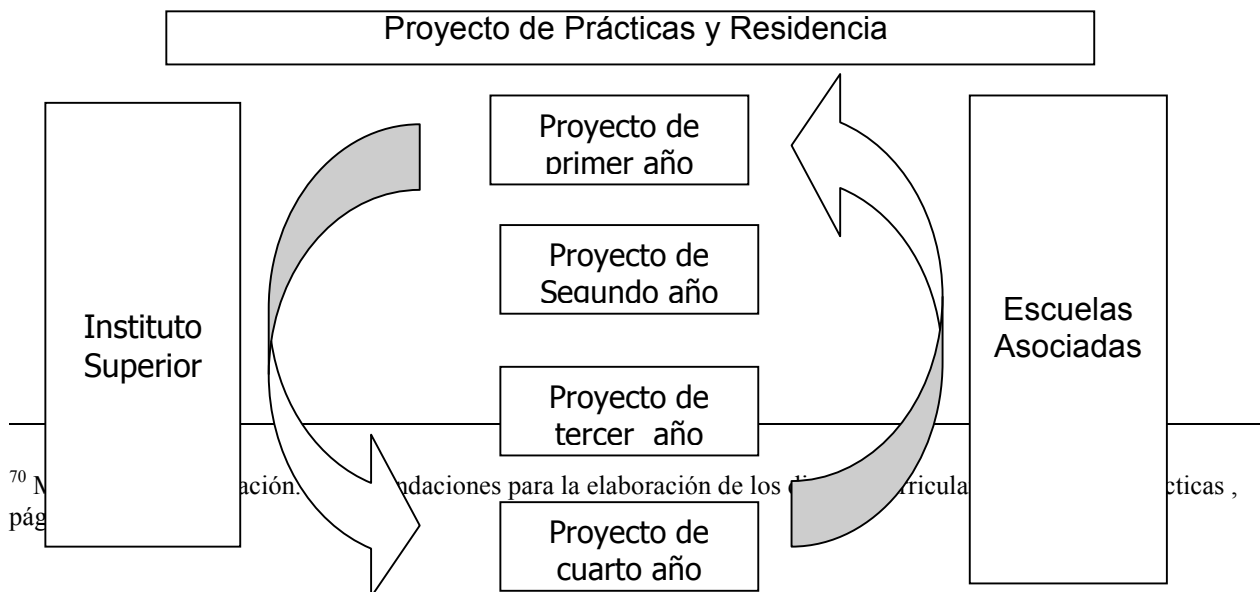
<sup>69</sup> EDELSTEIN G., *Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...* [www.rieoei.org/rie33a04.html](http://www.rieoei.org/rie33a04.html)

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

Desde los equipos directivos y de práctica, se tendrá que recuperar el trabajo compartido con los docentes de las escuelas desde el diseño del **Proyecto Institucional del Campo de Prácticas**, estableciendo acuerdos, anticipando cambios en enfoques y contenidos, brindando espacios de actualización.

Como señalan las Recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente: *El desarrollo de las prácticas docentes requiere de la visión de organizaciones abiertas, dinámicas y en redes, como espacios de formación que no se agotan en el ámbito físico del Instituto Formador. Implican redes interinstitucionales entre el Instituto y las escuelas, así como con otras organizaciones sociales colaboradoras...*

*... La construcción del trabajo integrado y en redes entre los Institutos Superiores y las escuelas de distintos niveles escolares, no debería quedar exclusivamente confinada al espacio del voluntarismo individual, de personas o de "Instituciones innovadoras". Si bien muchas acciones pueden ser encaradas desde las prácticas docentes, ello implica necesariamente a los niveles de gestión y es responsabilidad del sistema. En tal sentido es necesario fortalecer la responsabilidad de los equipos de supervisión, de los equipos técnicos centrales, de los diferentes niveles de construcción política, generando las condiciones para ello*<sup>70</sup>



<sup>70</sup> N  
pág

Desde primer año se prevén horas presenciales para el trabajo en seminario- taller en el instituto formador y para el ingreso a las organizaciones sociales e instituciones educativas asociadas. Instituciones con las cuales se constituirán redes y proyectos conjuntos, que supongan a la vez actividades de formación inicial de los estudiantes del profesorado, experiencias alternativas, actividades de desarrollo profesional, de asesoramiento en servicio, de extensión a la comunidad y de investigación.

A los efectos que los estudiantes conozcan los distintos contextos en los que pueden desarrollar su trabajo, se establecerán convenios con diversas instituciones del nivel o modalidad (urbanas, urbano-marginales, rurales u otras instituciones que ofrecen servicios educativos del nivel o modalidad, incluyendo situaciones de integración escolar) y con instituciones socio-comunitarias (bibliotecas, museos, organizaciones no gubernamentales, clubes, vecinales, medios de comunicación, hospitales, etc.). **Lo que no supone que cada estudiante deba pasar por todas las experiencias (sí por distintas)**, por cuanto ello impediría la profundización de las mismas; sino que en el proceso de socialización en el seminario-taller todos tengan la posibilidad de conocer distintos lugares de inserción laboral.

Se entiende por **prácticas escolares** las que se desarrollan en instituciones educativas del sistema formal, para conocer e integrarse a la institución, las salas/ aulas y para comprender el contexto. Las prácticas en escuelas son centrales en la formación de docentes por cuanto el título los habilita para desempeñarse en el nivel y/o modalidad para el que se cursa.

La educación es una práctica social que trasciende el espacio escolar, supone un proceso de construcción comunitaria y contextuada. Por esta razón, se incluyen prácticas de **intervención socio-comunitarias**, además de las escolares y áulicas, que los estudiantes podrán concretar según las oportunidades y necesidades que plantee el medio, a través de la participación en proyectos, experiencias y actividades que se demanden o propongan.

Se prevé la organización y desarrollo de encuentros en **talleres o ateneos interinstitucionales**, a cargo de los estudiantes y profesores de los Institutos, donde maestros y otros profesionales invitados puedan ser consultados acerca de las prácticas en diferentes contextos, sus problemáticas puntuales y temáticas de interés.

Las unidades curriculares de primer y segundo año del Campo estarán a cargo de un **equipo de cátedra** – integrado por el profesor de Práctica con perfil en Pedagogía o

Ciencias de la Educación, más experiencia en el nivel y un docente con perfil en Investigación Educativa.

Las unidades curriculares de tercero y cuarto año, se organizarán en **equipo de cátedra** – integrado por el profesor de Práctica con perfil en Pedagogía o Ciencias de la Educación más experiencia en el nivel y los profesores de las disciplinas del Campo de Formación Específica

En este sentido, el formato curricular de **Seminario - Taller** abre un espacio a los procesos de construcción colectiva de conocimiento del trabajo docente, y la producción conjunta desde la práctica en contexto sobre temas de relevancia e interés social y educativo.

En esta lógica se inscribe el eje **Praxis docente y memorias** de las unidades curriculares de 1° a 4° año del Campo. La praxis entendida como el conjunto solidario de dos dimensiones: la reflexión y la acción del sujeto sobre el mundo para transformarlo significa entender la práctica en términos dialécticos. Los espacios de práctica se construyen y se resignifican desde tres instancias: los abordajes teóricos, experiencias en terreno (acciones de investigación e intervenciones) y las memorias y narrativas de las praxis.

La **unidad curricular de la Práctica Docente**, en cada año, se planificará en conjunto por el **Equipo de Práctica**, previendo la articulación entre las experiencias – intervenciones en las instituciones, los desarrollos teóricos, las narrativas/ reflexiones y ateneos interinstitucionales.

Las **experiencias en instituciones escolares** serán coordinadas y orientadas por los profesores de práctica, el profesor de investigación educativa, los de áreas específicas y los docentes co-formadores de las escuelas asociadas.

Las **experiencias en instituciones socio-comunitarias** serán coordinadas y orientadas por los profesores de práctica, el profesor de investigación educativa y responsables que designen dichas instituciones. Se podrá solicitar el apoyo de otros docentes de la institución formadora.

Se entiende por **co-formadores**, a los docentes que colaboran en la formación de los estudiantes, recibéndolos e integrándolos paulatinamente en el trabajo escolar, a partir de acuerdos consensuados con los profesores de prácticas. Se constituyen en el primer nexo entre la institución formadora y la escuela y posibilitan que los estudiantes se relacionen con el proyecto institucional, con el contexto, con las prácticas escolares y áulicas, con el grupo de alumnos. Tienen la función de favorecer el aprendizaje de las prácticas contextuadas, acompañar las reflexiones, ayudar a construir criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y de propuestas didácticas. Se integran gradualmente al

Proyecto de Práctica Profesional y participan de las distintas acciones (talleres, ateneos interinstitucionales, entre otras).

## PRIMER AÑO

### **Dimensión socio - económica, política, cultural y educativa**

**Eje articulador: Contextos educativos formales y no formales en la educación inicial** (rural /urbano-hospitalarios, de encierro, centros y comedores comunitarios hogares, bibliotecas populares, centros culturales).

**UNIDAD CURRICULAR:** Práctica Docente I

## Práctica docente I

**Formato:** seminario – taller

**Régimen de cursado:** anual

**Carga Horaria:** 4 hs. cátedras semanales.

**Organización en equipo de cátedra:** Profesor de Pedagogía o Ciencias de la Educación con experiencia en Práctica y especialización en el Nivel y Profesor de Pedagogía o Ciencias de la Educación con especialización en investigación educativa

### **Fundamentación:**

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

Estos espacios se piensan como recorridos pedagógicos flexibles, que atienden a los procesos complejos y multidimensionales de la práctica docente y permiten la formación reflexiva de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes en las escuelas, con el proceso de trabajo, sus condiciones de realización, de formación y desarrollo, y con el trabajo como organización.

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

Esta mirada, supone reconocer los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico para abordar su complejidad y problematicidad. En ese sentido se recupera el enfoque socioantropológico,



sobre todo de la etnografía en la investigación educativa, desde la relectura que realizan Rockwell y Ezpeleta, enraizada en la tradición antropológica y redefiniéndola.

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

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

Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian de las cosas, los conocimientos, las costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones y reglas de juego, admiten la descripción de diversas tramas. En esta instancia, **las narrativas y reflexiones sobre las praxis docentes** son fundamentales para documentar los recorridos y registrar las prácticas educativas como actividades complejas que se desarrollan en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargadas de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos.

## **Ejes de Contenido**

### **La práctica docente como práctica social.**

- El campo de la práctica y su articulación con los otros campos.
- La práctica docente como espacio de aprendizaje y de **enseñar a enseñar**. Las biografías escolares.
- Problemáticas y tensiones en diferentes contextos.
- La práctica docente en distintos ámbitos formales y no formales. Circulación de saberes y experiencias educativas.
- Organizaciones sociales de la comunidad que atienden problemáticas de las infancias como espacios educativos.

### **Intervenciones de reconocimiento en las instituciones.**

- La investigación como práctica social y como proceso de producción de conocimiento.

- Los paradigmas de investigación social y los contextos histórico- políticos en que surgen.
- Enfoque socioantropológico en investigación. La etnografía en educación.
- Diagnóstico sociocomunitario: identificación, caracterización y construcción de problemas de los diferentes contextos de aprendizaje.
- Análisis interpretativo y sociocrítico de la realidad abordada.
- Documentación y narrativa de experiencias y estrategias de educación en organizaciones y espacios sociocomunitarios.

## SEGUNDO AÑO

**Dimensión socio - económica, política, cultural y educativa**

**Eje articulador: El nivel inicial en las instituciones educativas del sistema formal.**

**UNIDAD CURRICULAR:** Práctica Docente II

## PRÁCTICA DOCENTE II

**Formato:** seminario – taller

**Régimen de cursado:** anual

**Carga Horaria:** 6 hs. cátedras semanales.

**Organización en equipo de cátedra:** Profesor de Pedagogía o Ciencias de la Educación con experiencia en Práctica y especialización en el Nivel y Profesor de Pedagogía o Ciencias de la Educación con especialización en investigación educativa

### **Fundamentación:**

La unidad curricular Práctica docente II tiene como propósito que los estudiantes reconozcan y transiten la dinámica de las instituciones educativas urbanas, suburbanas y rurales del sistema formal de educación inicial, en el jardín maternal y el jardín de infantes, desde una perspectiva interpretativa y colaborativa.

Uno de los ejes de la unidad curricular es el relevamiento de información en el terreno de las instituciones educativas en diferentes realidades socioculturales, identificando las culturas escolares, historias, rutinas, lógicas de organización, conflictos, proyectos y prácticas cotidianas.

El trayecto se desarrolla a través de entrevistas, observaciones participantes, relatos de vida, topografías que permiten describir y analizar las prácticas y las tramas vinculares. Se propone la organización de los estudiantes en equipos de trabajo móviles asegurando el aprendizaje de distintos roles.

La **intervención colaborativa** de los estudiantes desde otros roles complementarios al trabajo docente y la reflexión en forma conjunta con los pares, los docentes de los institutos y los equipos docentes y directivos de las escuelas asociadas, son los ejes que dan cuenta de esta unidad curricular.

En el **espacio de narrativas**, la escritura es una instancia fundamental al sistematizar las experiencias, recuperar las memorias y producir escritos académicos que fortalecen las reflexiones sobre las prácticas.

En el marco de la articulación de los contenidos con los otros campos, los estudiantes harán una proyección de sus reflexiones en relación con la Didáctica General, Psicología y Educación, Historia y Política de la Educación Argentina y las Didácticas específicas, resignificando la identidad Pedagógica del Nivel.

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

La propuesta compromete la participación de los equipos directivos de las escuelas asociadas desde un rol protagónico, junto a formadores y estudiantes, para discutir y repensar proyectos institucionales, modos y estilos de conducción y la historia, problemáticas e identidad pedagógica del nivel.

### **Ejes de Contenidos:**

#### **La práctica docente y la identidad pedagógica del nivel inicial**

- El nivel inicial, historia y especificidad.
- La configuración institucional del nivel inicial en la actualidad, ciclos y objetivos.
- Caracterización del trabajo docente en el nivel inicial: mitos, tradiciones, problemáticas y construcciones.
- Los sujetos de las prácticas: estudiantes, formadores, docentes de las escuelas asociadas.

#### **Análisis de la dinámica institucional e intervenciones colaborativas**

- Abordaje interpretativo de la institución educativa desde una perspectiva socioantropológica.
- Dinámica institucional: el cotidiano escolar como espacio de tensiones, acuerdos e intereses. La construcción de problemas - objeto de estudio. Trabajo de campo. Técnicas de recolección y análisis de información.
- Proyectos institucionales en contextos: La práctica docente como experiencia colaborativa.
- Diseño de propuestas e intervenciones colaborativas.
- Documentación y narrativa de experiencias y estrategias de educación en espacios de educación inicial.

# TERCER AÑO

**Dimensión socio - económica, política, cultural y educativa**

**Eje articulador: Experiencias de enseñanza en salas de jardín maternal y jardín de infantes.**

**UNIDAD CURRICULAR:** Práctica Docente III

## PRÁCTICA DOCENTE III

**Formato:** seminario – taller

**Régimen de cursado:** Anual.

**Carga horaria:** 8 hs. Semanales.

**Organización en equipo de cátedra:** Profesor de Pedagogía o Ciencias de la Educación con experiencia en Práctica y especialización en el Nivel y Profesores de las Disciplinas del Campo de Formación Específica (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales)

### **Fundamentación:**

En la práctica docente de tercer año, se aborda la problemática educativa en la sala; es decir de la enseñanza y los vínculos entre los sujetos del nivel inicial, atendiendo a los diferentes contextos- urbanos y rurales y a los distintos ciclos del nivel.

Las particularidades del nivel y las tramas vinculares que se generan al interior de las salas demandan el replanteo crítico de propuestas didácticas acordes a los nuevos escenarios socioculturales y familiares, las características de los sujetos y múltiples condiciones que atraviesan las praxis docentes.

Estas configuraciones habilitan un abordaje desde tres dimensiones: las relaciones intersubjetivas en la sala y los procesos de socialización; las relaciones de enseñanza- aprendizaje- contenidos y sujetos: sentidos de la enseñanza, condiciones y modos del aprendizaje; las relaciones entre los docentes: la construcción de espacios de participación, reflexión y saberes colectivos.

La configuración del **equipo de práctica** docente a partir de tercer año, se organiza con la coordinación del profesor práctica con perfil en Pedagogía o Ciencias de la Educación y especialización en el nivel, incorporando en el diálogo de saberes a los profesores de las disciplinas de la formación específica. Se integran con el fin de acompañar el proceso de pensar, diseñar e implementar propuestas didácticas para ambos ciclos del nivel, desde una perspectiva interdisciplinaria.

En coherencia con el sentido del campo en el diseño, se plantea la articulación con las unidades curriculares que especifican y dan marco conceptual a la formación: Didáctica del nivel, Sujeto de la Educación Inicial en diferentes contextos, Taller de juego y producción de materiales, Taller de producción interlenguajes y TICs.

El modo de configurar el equipo de cátedra, incorporando a los docentes de las escuelas asociadas, prevé incluir los **ateneos interinstitucionales** como formato válido

que posibilita un espacio grupal educativo donde interjuegan procesos de comprensión, intervención y reflexión en relación con las prácticas docentes. Se estructura a partir del análisis de casos específicos y en profundidad de la problemática que convoca.

Está pensado como continuidad de las unidades curriculares y como instancia para compartir las actuaciones y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de la lectura y el análisis de la práctica docente y de los contextos específicos. También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación y en articulación efectiva.

La dinámica de los ateneos interinstitucionales contempla distintas instancias:

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

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

Las acciones estarán planificadas y coordinadas por los profesores del Equipo de Práctica y en particular por los docentes de las disciplinas específicas que lo integran.

Este formato se caracteriza por la circulación horizontal de los saberes, la democratización de la palabra y las acciones formativas, por tanto se contemplan instancias de articulación entre las unidades curriculares del Diseño y procesos de co-evaluación.

Los ejes temáticos de los Ateneos surgen a partir de los emergentes de las prácticas docentes. La distribución de los encuentros se definirá de acuerdo al Proyecto de Prácticas que presente el equipo responsable y las demandas de los contextos institucionales (Institutos- escuelas asociadas).

Desde la unidad curricular Seminario de problemáticas contemporáneas del nivel inicial, se recupera y proyecta el trabajo de investigación socio-educativa de Práctica I y II, integrando los aportes de todas las cátedras.

## **Ejes de Contenidos:**

### **La situación de enseñanza en diferentes salas de los dos ciclos del Nivel Inicial.**

- Distintos espacios de circulación de saberes y constitución de subjetividades.
- Las propuestas didácticas: caracterización y análisis en ambos ciclos.



- Criterios de organización de espacios, materiales, contenidos (sectores o zonas de juego, distribución de materiales, tipos y usos).
- Actividades de aprendizaje: La organización de la jornada escolar (iniciación, actividades de rutina, merienda)

### **Diseño e implementación de propuestas didácticas para ambos ciclos del Nivel Inicial.**

- Diseño y desarrollo de propuestas didácticas en función del Diseño Curricular de Nivel-Ciclo, los grupos y proyectos institucionales.
- Procesos e instrumentos de diagnóstico, registro, seguimiento y evaluación.
- Documentación y narrativa de experiencias y estrategias de educación en espacios formales de educación inicial.
- La práctica reflexiva como práctica grupal.
- Construcción cooperativa de propuestas alternativas.

# CUARTO AÑO

**Dimensión socio - económica, política, cultural y educativa**

**Eje articulador: Intervención socioeducativa en una institución de Nivel Inicial**

**UNIDAD CURRICULAR:** Práctica Docente IV

**Formato:** seminario – taller

**Régimen de cursado:** anual

**Carga Horaria:** 10 hs. cátedras semanales.

**Organización en equipo de cátedra:** Profesor de Pedagogía o Ciencias de la Educación con experiencia en Práctica y especialización en el Nivel y Profesores de las Disciplinas del Campo de Formación Específica (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales)

**Fundamentación:**

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

Este momento de trabajo en el campo de la práctica requiere la focalización en una institución educativa del nivel. Esto demanda posicionarse en situación de trabajo docente, recuperar y poner en juego todos los saberes construidos en el trayecto y generar redes colaborativas.

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

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

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

El compartir las experiencias que van surgiendo en cada institución y salas en las que tienen lugar las prácticas y la problematización de las mismas, permite -a través de la discusión y el intercambio- descubrir recurrencias en las preocupaciones personales y ajenas, elevar la mirada para un análisis más objetivo de las mismas, resignificarlas a partir

del aporte de diferentes perspectivas teóricas, confrontar las propias ideas con perspectivas diferentes, etc.

Esta propuesta, al interior de la unidad curricular de Práctica Docente IV- Residencia, adopta el formato **ateneos interdisciplinarios** con el fin de generar un espacio grupal educativo, donde interjuegan procesos de análisis, comprensión y reflexión sobre las problemáticas docentes del Nivel Inicial; a partir de temáticas o casos emergentes.

La dinámica de los ateneos interinstitucionales contempla distintas instancias:

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

Incluye a los estudiantes residentes de la Práctica, a los docentes y equipos directivos de las escuelas asociadas, docentes y directivos de los Institutos, especialistas e integrantes de otras organizaciones de la comunidad.

Las acciones estarán planificadas y coordinadas por los profesores del Equipo de Práctica y en particular por los docentes de las disciplinas específicas que lo integran.

Este formato se caracteriza por la circulación horizontal de los saberes, la democratización de la palabra y las acciones formativas, por tanto se contemplan instancias de articulación entre las unidades curriculares del Diseño – en particular de 4º año- y procesos de co-evaluación.

Los ejes temáticos de los ateneos surgen a partir de los emergentes de la Residencia. La distribución de los encuentros se definirá de acuerdo al Proyecto de Prácticas que presente el equipo responsable y las demandas de los contextos institucionales (Institutos- escuelas asociadas)

Los Seminarios de Integración Educativa, de Análisis y Organización Institucional y de Salud y Trabajo Docente se integran en este campo, dando cuenta de la mirada global y la articulación del recorrido de toda la carrera.

### **Ejes de Contenidos:**

#### **Proyecto pedagógico integrador**

- La organización
- Las tareas en las distintas etapas
- Los sujetos e instituciones de la práctica
- Praxis e intervenciones didácticas e institucionales

- Participación, análisis, reflexión y producción colectiva del conocimiento
- Intervenciones socioeducativas
- Informe final de Residencia.
- Memoria de la trayectoria de formación.

# PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**NIVEL PRIMARIO : CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL Y CAMPO DE LA PRÁCTICA**

1er. AÑO		2º AÑO		3er AÑO		4to. AÑO	
<b>DIMENSIÓN: Encuadre económico, político y social del campo educativo</b>							
<b>Filosofía</b> 3hs. anual	<b>Historia social política argentina y latinoamericana</b> 2hs. anual	<b>Derechos humanos: ética y ciudadanía.</b> 3hs. anual	<b>Eje: Origen y procesos de las ideas que organizan el sistema educativo</b>	<b>Seminario Análisis y organización de las instituciones del Nivel Primario</b> Anual 2 hs. anual			
<b>Pedagogía</b> 3hs. anual	<b>Historia y política de la educación argentina</b> 2hs. anual						
<b>DIMENSIÓN “Lectura escritura y comprensión del campo educativo”</b>							
<b>Taller</b> <b>Oralidad, lectura y escritura.</b> (Lengua y Tics) 3hs. anual	<b>EJE: Modos de constitución de la y la subjetividad y la identidad docente a través de diferentes lenguajes</b>		<b>Sociología de la educación</b> 3hs. anual		<b>EJE: Subjetividades contemporáneas en contextos socioculturales y educativos</b>		
<b>Taller</b> <b>Corporeidad, motricidad y lenguajes artísticos</b> (Educación Artística y Educación Física) 4hs. anual	<b>Didáctica general</b> 4hs. anual		<b>Psicología y educación</b> 3hs. anual				
<b>DIMENSIÓN: Socio – económica, política, cultural y educativa</b>							
<b>PRÁCTICA DOCENTE I</b> SEMINARIO TALLER - La práctica docente como práctica social. - Intervenciones de reconocimiento en las instituciones/organizaciones 4hs anual	<b>PRÁCTICA DOCENTE II</b> SEMINARIO/TALLER - La práctica docente: diferentes configuraciones pedagógicas. - Intervenciones colaborativas y análisis en la dinámica Institucional 6 hs. anual	<b>PRÁCTICA DOCENTE III</b> SEMINARIO TALLER - Situaciones de enseñanza en los dos ciclos y modalidades del nivel. - Diseño e desarrollo de propuestas didácticas para ambos ciclos y modalidades. 8hs. anual	<b>EJE: Las Instituciones Educativas del sistema formal</b>	<b>EJE: Experiencias de enseñanza en diferentes contextos áulicos</b>	<b>RESIDENCIA</b> Proyecto pedagógico integrador. 10 hs. anual	<b>EJE: Intervención socio educativa en una institución de Nivel Primario</b>	
<b>“ PRAXIS DOCENTES Y MEMORIAS” (NARRATIVAS Y REFLEXIÓN SOBRE LA PRACTICA)” (De realización posterior a cada intervención en terreno)</b>							

**NIVEL PRIMARIO: CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA**

1er. AÑO	2DO. AÑO	3er AÑO	4to. AÑO
<b>DIMENSIÓN: Epistemológica, Sociopolítica, Disciplinar y de la Enseñanza</b>			
<b>Eje: Historia y Epistemología de las Ciencias</b>			
Literatura y su Didáctica 3hs. cuatrimestrales	Lengua y su didáctica I 3 hs cuatrimestrales	Lengua y su didáctica II 3 hs. anual	
Taller de resolución de problemas 3 hs. anual	Matemática y su didáctica I 3 hs. anual	Matemática y su didáctica II 3 hs. anual	
Ciencias Sociales y su didáctica I 4hs anuales	Ciencias Sociales y su didáctica II 3 hs. anual	Ciencias Sociales y su didáctica II 3 hs. anual	
Ciencias Naturales y su didáctica I 4hs anuales	Ciencias Naturales, tecnología y su didáctica II 3 hs. anual	Ciencias Naturales, tecnología y su didáctica II 3 hs. anual	
<b>Eje: Teorías Estructurantes de las Disciplinas y sus</b>			
Taller de resolución de problemas 3 hs. anual		Problemáticas contemporáneas en la educación Primaria 2 hs. anual	Problemáticas contemporáneas en la educación Primaria 2 hs. anual
Didáctica del Nivel cuatrimestrales		Didáctica del Nivel cuatrimestrales	Didáctica del Nivel cuatrimestrales
Matemática y su didáctica III cuatrimestrales		Matemática y su didáctica III cuatrimestrales	Matemática y su didáctica III cuatrimestrales
TICs Apropiación pedagógica Taller 2 hs. anual		TICs Apropiación pedagógica Taller 2 hs. anual	TICs Apropiación pedagógica Taller 2 hs. anual
<b>Eje: Problemática ambiental. Perspectivas Éticas, Estéticas y</b>			
Seminario de Integración escolar 2 hs. anual		Seminario de Integración escolar 2 hs. anual	
Taller interdisciplinario: problemáticas transversales 3 hs. anual		Taller interdisciplinario: problemáticas transversales 3 hs. anual	
<b>Eje: Relaciones con la práctica</b>			
Taller de Producción en los diferentes lenguajes artísticos (Música, Plástica, Teatro, Expresión corporal) Dos lenguajes por cuatrimestre 3 hs. cuatrimestral			
Seminario - Taller Educación Sexual Integral 2 hs. anual Seminarios de acreditación obligatoria. El alumno opta a partir de 2º año el momento de la carrera en que los cursa			

Espacios de definición Institucional: con una carga horaria de entre 10 hs. y 15 hs. a distribuir. Incorporados al campo específico.

Sugerencias: Ruralidad, Adultos, Domiciliario, Hospitalario, Contextos de privación de libertad, Taller de Narración y poesía infantil, títeres, teatro, folklore, murgra, lengua extranjera, interculturalidad, primeros auxilios, educación ambiental, otros.



**Profesorado del Educación Primaria.  
Distribución de espacios curriculares por campo de formación.**

Formación General		Hs. del alumno		
		Hs. Cátedras semanales		Total de horas
		Cuatrimestral	Anuales	
Filosofía	Anual		3	96
Pedagogía	Anual		3	96
Taller de Oralidad, lectura y escritura.	Anual		3	96
Taller de Corporeidad motricidad. y lenguajes artísticos.	Anual		4	128
Historia social y política argentina y latinoamericana	Anual		2	64
Historia y política de la educación argentina	Anual		2	64
Didáctica general	Anual		4	128
Psicología y educación	Anual		3	96
Derechos humanos: ética y ciudadanía	Anual		3	96
Sociología de la Educación	Anual		3	96
Análisis y organización de las instituciones del NI	Anual		2	64
Salud y trabajo docente.	Anual		2	64
<b>Total Formación General</b>	<b>27,86%</b>			<b>1088</b>
<b>Formación Específica</b>				
Literatura y su didáctica .	Cuatr.	3	1 y ½	48
Lengua y su didáctica I.	Cuatr.	3	1y1/2	48
Taller de resolución de Problemas Matemáticos	Cuatr.	3	1 y ½	48
Matemáticas y su didáctica I .	Cuatr.	3	1 y ½	48
Ciencias Sociales y su didáctica I.	Anual		4	128
Ciencias Naturales y su didáctica I .	Anual		4	128
Lengua y su didáctica II.	Anual		3	96
Matemática y su didáctica II.	Anual		3	96
Cs. Sociales y su didáctica II.	Anual		3	96
Cs. Naturales y su didáctica II.	Anual		3	96
Educación Física .	Anual		3	96
Sujeto de la E.primaria en diferentes contextos	Anual		3	96
Seminario de problemáticas contemporáneas del Nivel.	Anual		2	64
Didáctica del Nivel.	Cuatr.	3	1 y 1/2	48
Taller de Juego y producción de materiales.	Cuatr.	3	1 y 1/2	48
Matemática y su didáctica III.	Cuatr.	3	1 y ½	48
Alfabetización Inicial.	Cuatr	3	1 y ½	48
TIC´s Apropiación pedagógica	Anual		2	64
Seminario de integración escolar.	Anual		2	64
Taller interdisciplinario: propuestas transversales.	Anual		3	96
Taller de producción en los diferentes leng.art. I	Cuatr.	3	1 y 1/2	48
Taller de producción en los diferentes leng.art.II	Cuatr.	3	1 y 1/2	48
Seminario taller Educación Sexual Integral.			2	64
<b>Total Formación Específica</b>	<b>42%</b>			<b>1664</b>
<b>Formación para la Práctica</b>				
Práctica docente I Sem- Taller.	Anual		4	128
Práctica docente II Sem.-Taller	Anual		6	192
Práctica docente III Sem- Taller	Anual		8	256
Residencia	Anual		10	320
<b>Total Formación para la Práctica</b>	<b>23%</b>			<b>896</b>

**Formación referida a los espacios de definición institucional**  
(Su inclusión esta prevista en el campo de la formación específica)

<b>Espacios de definición Institucional</b>	<b>Anual</b>	Hs. de alumnos	
<b>Tres espacios a distribuir con una carga total de</b>		10hs	320
<b>Total hs Cátedra</b>	<b>8,1%</b>		<b>320</b>
			<b>3968</b>

# CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

# PRIMER AÑO

## **Dimensión epistemológica, sociopolítica, disciplinar y de la enseñanza**

Eje articulador: **Historia y epistemología de las ciencias.**

Unidades curriculares: **Literatura y su didáctica, Lengua y su didáctica, Taller de resolución de problemas, Matemática y su didáctica, Ciencias naturales y su didáctica, Ciencias sociales y su didáctica.**

## Literatura y su didáctica

**Formato:** asignatura.

**Carga Horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** cuatrimestral.

*Babel significa que no hay tal cosa como el lenguaje. El lenguaje, así en singular y con mayúscula, es una invención de los filósofos y un síntoma más de su tendencia a trabajar como funcionarios de la Unidad. Como también son invenciones de los filósofos esas otras extrañas abstracciones como el hombre, o la razón o la historia o la realidad. Hannah Arendt escribió que la condición humana de la pluralidad deriva del hecho de que son los hombres, no el Hombre, los que viven en la Tierra y habitan en el mundo. La condición humana de la pluralidad, podríamos añadir, deriva del hecho de que son muchos hombres, muchas historias muchos modos de racionalidad, muchas lenguas y seguramente muchos mundos y muchas realidades.*

Larrosa, J

### Fundamentación

Para la formación de lectores desde los primeros años de escolaridad, se hace necesario un trabajo sistemático con una amplia variedad de textos literarios. La selección del canon escolar, así como el diseño de estrategias de acercamiento a los textos, y las decisiones didácticas en torno a la enseñanza de la literatura son operaciones relacionadas con el trabajo crítico que debe desarrollar el docente. Para ello, es fundamental que la formación le brinde sustentos teóricos y marcos conceptuales que le permitan diferenciar la literatura de otros discursos, conocer los contenidos específicos de la teoría y el análisis literario pertinentes para el nivel en el que habrá de enseñar, y la formación teórica necesaria para que pueda elegir los enfoques didácticos adecuados para enseñarlos.

En relación con la didáctica, será fundamental asumir que el texto literario no es un modelo destinado al aprendizaje de contenidos gramaticales, ni sus temas pasibles de su utilización para el desarrollo de contenidos de otras áreas. Coherente con esto, la didáctica de la literatura estará orientada a promover el trabajo interpretativo como construcción de sentido, y al conocimiento de la tradición literaria como patrimonio cultural. Esto último cobra especial importancia si pensamos que la escuela es, en muchos casos, el único lugar en el que los alumnos toman contacto con ese patrimonio.

Por el carácter disciplinar de sus contenidos, se propone la modalidad de materia o asignatura para esta unidad curricular.

## Ejes de Contenido

- Especificidad del discurso literario.
- Literatura e identidad.
- El canon literario. El canon escolar.
- Géneros. El género como horizonte de lectura.
- Lectura y construcción de sentido.
- La literatura latinoamericana y argentina. Hacia la construcción de un canon.

## Lengua y su didáctica I

**Formato:** asignatura.

**Carga Horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** cuatrimestral.

*Queda así de manifiesto, en toda su ambivalencia, la superioridad que los alfabetizados le asignan, de manera espontánea a la escritura. A partir de la época moderna, sólo porque un escrito es estable y publicable, o porque se puede volver a leerlo para someterlo a la prueba de lecturas infinitas, la escritura pudo aspirar a decir verdades demostradas o probadas experimentalmente por los discursos científicos. Puesto que la escritura permanecía idéntica a sí misma, podía fundar instituciones, dictar leyes, emitir veredictos definitivos.*  
Anne Marie Chartier

## Fundamentación

La lengua es un factor fundamental en los procesos de organización de la percepción y el pensamiento, así como en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Por ello, el aprendizaje de la lengua es transversal a todo aprendizaje.

Por otro lado, el lenguaje ocupa un lugar destacado en los procesos de constitución de la subjetividad. Todo sujeto arriba, al nacer, a un mundo y a una lengua que son de otros. Su constitución como tal cobra forma en un doble juego: en los discursos que *lo* hablan, y en los modos en que él se apropia de la lengua.

La primera lengua, la del entorno sociocultural del sujeto es la llamada lengua materna, y con ella se establece un fuerte vínculo identitario. La lengua escolarizada es una lengua segunda, vinculada a otra cultura, a otros modos de producción y circulación de la palabra y con otros modos de constituir subjetividades.

Por eso, el trabajo de enseñanza de la lengua debe desarrollarse en torno a las posibles y más justas relaciones entre ambas lenguas y ambas culturas. Los aportes de la socio y la psicolingüística resultan fundamentales para poder pensar esas relaciones en una perspectiva de justicia curricular.

La escuela, como espacio de transmisión cultural, es la institución responsable de garantizar el aprendizaje de la lectura y la escritura, que son condiciones necesarias para el desarrollo de otros aprendizajes, así como la continuidad en el mejoramiento de la lengua oral y los saberes significativos relativos al área.

Coherente con estos principios, la formación docente no sólo brindará una sólida base teórica en relación con los contenidos a enseñar, sino también en lo que respecta a los enfoques didácticos para su enseñanza.

### **Ejes de contenido**

- La lingüística. Problemas epistemológicos.
- Fundamentos de socio y psicolingüística.
- Procesos de adquisición del lenguaje
- Enfoques didácticos en la historia de la enseñanza de la lengua en relación a los enfoques epistemológicos de las ciencias de referencia
- Efectos en la cultura escrita de los soportes y modos de producción de texto digitales
- Lectura y formación de lectores.
- Escritura y reflexión sobre el lenguaje.
- Gramática. Pertinencia y objetivos de su enseñanza.
- Desarrollo lingüístico y gramatical.
- Enfoques didácticos en la historia de la enseñanza de la Lengua.

## **Taller de resolución de problemas**

**Formato:** Taller

**Carga Horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** cuatrimestral.

*(...) un buen maestro debería alentar la resolución de problemas y la discusión de ideas. Y confiesa que cuando se pone el acento en el desafío intelectual, esta materia "gana fama".*

*Sadovsky Patricia*

### **Fundamentación**

A la hora de pensar este taller aparece el siguiente interrogante ¿qué nos aportará este taller en la formación inicial? Nos permitirá reflexionar sobre la acción del estudiante haciendo matemática y sobre la enseñanza de la misma situando a la

matemática como resultado de la actividad humana, como una producción de la cultura y en relación con el conjunto de las instituciones sociales.

Esta perspectiva permitirá al alumno ingresar a una cultura de trabajo que no se produce contemplando los objetos, como si fueran estáticos, sino involucrándose en un modo de producción de las matemáticas. Se ofrecerá un trabajo con diferentes alternativas articulándose con distintos contenidos, evitando la fragmentación.

Entonces debemos analizar ¿qué es hacer matemática? Es un trabajo del pensamiento que construye conceptos para resolver problemas, apunta a ir más allá de los contenidos puntuales, conectada muchas veces con lo artístico. Va más allá de las cuentas; es imaginar, hacer conjeturas, discutir, crear modelos, argumentar, validarlos y construir así el conocimiento.

Esto depende de muchos factores pero principalmente de cómo se concibe a las matemáticas y de las decisiones didácticas que se adopten. Y atravesar fronteras institucionales, cómo ven a las matemáticas en la sociedad, cómo la ven los alumnos y padres, docentes y los autores textos escolares.

Cabe preguntarnos ¿cómo debería tener lugar el proceso de aprendizaje matemático a cualquier nivel? De una forma semejante a la que el hombre ha seguido en su creación de las ideas matemáticas, de modo parecido al que el matemático activo utiliza al enfrentarse con el problema de matematización de la realidad de la que se ocupa. Debemos tratar de estimular su búsqueda autónoma, su propio descubrimiento paulatino de estructuras matemáticas sencillas, de problemas interesantes relacionados con tales situaciones que surgen de modo natural.

¿En qué consiste la novedad? ¿No se ha enseñado siempre a resolver problemas en nuestras clases de matemáticas? En todos los tiempos se han utilizado de forma espontánea los métodos que ahora se propugnan. Pero lo que tradicionalmente se ha venido haciendo ha sido la exposición de contenidos y problemas, ejercicios y problemas.

La forma de presentación de un tema matemático basada en el espíritu de la resolución de problemas tiene la siguiente dinámica y roles: articulación de los dos componentes que lo integran, la heurística, es decir la atención a los procesos de pensamiento y los contenidos específicos de la matemática y la reflexión sobre los procesos seguidos.

El rol del docente deja de ser portador de la única verdad da lugar al debate de ideas para afirmar tal cuestión y obtener uno u otro resultado. Deja de ser un espacio de poder para compartirlo con sus estudiantes. Éste pasa a ser el protagonista que se debe apropiarse de una cultura del trabajo, al debatir y en la toma de decisiones para convencer en argumentaciones y validaciones

## Ejes de Contenidos

### Formas de abordaje disciplinar

- **Análisis didáctico de problemas:** tipos de problemas, (estructurados, abiertos, no rutinarios, etc.); el estudio de los contextos en que se presentan los problemas, los recursos y modelos utilizados; la diversidad de procedimientos y estrategias que admiten; las variables didácticas posibles de manejar; los errores.
- **Análisis de la teoría de las situaciones.**

### Contenidos disciplinares

- **Números Naturales.** Funciones nominativa, ordinal y cardinal. Formas de representación. La sucesión numérica oral y escrita. Sistema decimal de numeración.
- **Operaciones con números naturales.** Propiedades de cada operación.
- **Números racionales:** Uso de fracciones, porcentajes, decimales en distintos contextos. Situaciones que involucren relaciones parte-todo, parte-parte, cociente de divisiones inexactas, razones entre cantidades, porcentajes. Distintas representaciones. Operaciones y propiedades.
- **Divisibilidad:  $n^{\circ}$  primos y compuesto.** Criterios de divisibilidad. **Mcd. y mcm.**
- **Geometría:** figuras geométricas en dos y tres dimensiones. Propiedades de figuras y cuerpos. Medidas asociadas a figuras y cuerpos.

## Matemática I y su didáctica

**Formato:** Asignatura

**Carga Horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** cuatrimestral.

*(...) a esta altura del siglo XXI contestar la pregunta ¿qué es la matemática? con un simple "es el estudio de los números", es, cuanto menos, un grave problema de información, cuya responsabilidad no pasa por quienes piensan eso, sino de los que nos quedamos del otro lado, disfrutando algo que no sabemos compartir.*

A.Paenza



## **Fundamentación**

Es clave para modificar las prácticas de enseñanza, formar docentes con capacidad para reflexionar y cuestionarse el qué, cómo, para qué y por qué enseñar, por cuanto la respuesta que cada uno dé a estas cuestiones pondrá en marcha la toma de decisiones sobre los principios y procedimientos que originan la acción en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El docente debe conocer epistemología por dos motivos: uno cultural y otro didáctico.

El motivo cultural se centra en la figura misma del docente que en primer lugar debe realizar una transposición didáctica del saber, al saber a enseñar, que tenga en cuenta a los estudiantes, y en segundo lugar para ver la evolución histórica de los conocimientos.

El motivo didáctico está en el hecho de que los obstáculos llamados epistemológicos requieren, para ser comunicados, de un profundo conocimiento disciplinar y de una gran toma de conciencia por parte del profesor.

Es importante considerar en la formación docente la historia y evolución de la ciencia matemática, los problemas que la gestaron, como así también las condiciones y situaciones que hicieron posible su evolución. Estas cuestiones no deberán trasladarse directamente a la escuela, dado que, las condiciones de producción, son distintas a las que se dan en el ámbito escolar, pero útiles para detectar y pensar problemas y contrastar diferencias entre las condiciones históricas y su uso actual. Es necesario articular este taller de resolución de problemas, realizado en el 1er. cuatrimestre, con Matemática y su didáctica I, profundizando el abordaje histórico-epistemológico.

### **¿De qué modo el modelo epistemológico de las matemáticas puede influir o condicionar las características del modelo de enseñanza?**

Es importante analizar cómo el modelo platónico estuvo presente a lo largo de miles de años en la existencia de **verdades matemáticas** (que respondían a modelos estáticos como la teoría euclideana, entre otras) donde no se tenían en cuenta los auténticos problemas y era una actividad secundaria.

La evolución que se ha tenido de cómo concebir la matemática a partir de los análisis que realizan Lakatos y Gascón, la matemática no se enseña y aprende como una ciencia acabada y aprender se identifica con una actividad libre y creativa, abriendo un abanico de cuestiones a explorar:

## **Ejes de contenido**

### **Contenidos de origen epistemológico e histórico**

La matemática. El conocimiento matemático. Evolución de la ciencia matemática.

Geometría. Su evolución.

Consideraciones epistemológicas generales: modelos estáticos: platonismo-formalismo vs. constructivismo.

¿Qué es hacer matemática? Cómo se produce, crece y se reorganiza el conocimiento matemático.

#### **Implicancias didácticas:**

Cómo se concibe e interpreta la enseñanza de las matemáticas desde cada una de las perspectivas epistemológicas analizadas:

El papel de la resolución de problemas en la enseñanza de las Matemáticas.

¿Cómo surgen los sistemas de numeración? ¿Cuáles son sus reglas?

¿Cómo evolucionó la medida ¿Qué obstáculos tenemos en su enseñanza?

## **Ciencias sociales y su didáctica I**

**Formato:** Asignatura

**Carga Horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

*... ¿es posible analizar desde una perspectiva histórica mitos y ritos que pertenecen a culturas lejanísimas tanto en el tiempo como en el espacio.*

*Carlo Ginzburg*

### **Fundamentación**

Las ciencias sociales definen su objeto de estudio a principios del siglo XX. Historiadores, geógrafos y economistas discuten acerca de cuál es el objeto de estudio de las llamadas Ciencias Sociales.

Anteriormente, entre los siglos XVI y XVIII la denominada "Física Social" intentaba explicar lo social desde el modelo newtoniano y el dualismo cartesiano.

Mientras tenía lugar la denominada Primera Revolución Industrial la universidad recupera la idea de que, para organizar y racionalizar el cambio social, es necesario estudiarlo y comprender las reglas que lo gobiernan.

A principios del siglo XX, el mundo vivía la Primera Gran Guerra y algunos historiadores se responsabilizaban y se preguntaban en qué habrían colaborado para que el mundo viviera semejante atrocidad. Entre otras cosas, se preguntaban por aquello que prometía la Modernidad, dónde habían quedado las promesas de un progreso sin fin, qué responsabilidades tenían los geógrafos e historiadores con la denominada **razón de estado**, que parecía una religión que llevaba a los hombres a la muerte.

Nació la denominada Escuela de los Annales, en Francia, en la escritura y la voz de Lucien Febvre y Marc Bloch. Éste, junto a otros, definía al objeto de estudio de las ciencias sociales como *la realidad social*, que se construye y conoce a través de sus representaciones, pues su naturaleza es simbólica. La naturaleza simbólica del objeto de estudio de las Ciencias sociales hace que éste deba ser: interpretado, desde los distintos relatos (orales, escritos, gestuales, gráficos, cantados) que lo describen, definen, narran, muestran, cantan, pintan. Esa interpretación llevará a la crítica, descripción, justificación, transformación de las relaciones que viven y construyen quienes interpretan, no para juzgar sino para comprender las distintas relaciones y realidades sociales en el tiempo.

Los hombres de la escuela de los Annales enfatizan el carácter multidisciplinario que demanda el conocimiento social. De ahí en más hacen esfuerzos por contribuir con trabajos interdisciplinarios en el que cada ciencia social aporte *herramientas teóricas* (categorías de análisis que se construyen temporalmente y espacialmente), conceptos que permiten la interpretación, comprensión, análisis, explicación y crítica, y se preocupan por la historización de esos conceptos y esas categorías.

Es necesario que nos preguntemos cuáles son las categorías y/o conceptos que nos posibilitan pensar desde el presente la realidad social. Sabiendo que éstas son construcciones teórico temporales y espaciales, como ya lo manifestamos.

Los relatos de la realidad social son narraciones atravesadas por la ideología, el género, la clase, el tiempo y el lugar de quien las construye. Por ello pensar hoy la enseñanza de las Ciencias sociales en nuestro país exige una recuperación de las ideas que fueron gestándose en lo que hoy denominamos América Latina, sabiendo que esas son las que han influenciado la resistencia las ideas eurocéntricas. Aquí reconociendo desde Túpac Amaru, Artigas, Simón Rodríguez, Bolívar, San Martín, Belgrano, José Martí, entre otros, como fueron pensando la organización política, social, económica, cultural de una tierra que saqueada, fragmentada, destruida, aun hoy habla de unidad, y la desea.

## Ejes de contenido

- Historia, Epistemología y filosofía de las Ciencias y las Ciencias Sociales. Contextos de descubrimiento, producción y validación. Construcción del objeto de estudio.
- La historiografía<sup>71</sup> moderna y la crítica de los nuevos modelos historiográficos. La Historia Universal en tanto construcción europea, periodizaciones y cronologías.
- La influencia del pensamiento anarquista y socialista en la resistencia al modelo liberal-conservador de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. La conflictiva construcción de sociedades democráticas en Nuestra América.
- Métodos de producción. Categorías de análisis: sujetos sociales, espacio social, tiempo histórico.

La categoría de sujetos sociales individuales, y otros que pertenecen a las minorías sexuales, religiosas, ideológicas, étnicas. Colectivos: grupos sociales, clases sociales, partidos políticos, estado, otros.

La categoría de espacio social: escala, territorio, territorialidad, región, circuitos productivos, modo de producción, formación social, límites, condiciones naturales, ambiente, sociedades sustentables y sostenibles, recursos a bienes renovables y no renovables, lo urbano, lo rural, contaminación, división espacial del trabajo, globalización, lo local, lo global, otros.

La categoría tiempo histórico: procesos, multicausalidad, cambios, continuidades, desarrollo desigual y combinado, periodización, temporalidades, otros.

## Ciencias naturales y su didáctica I

**Formato:** Asignatura

**Carga Horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

*El edificio geométrico de verdades inalterables, postulado por el conocimiento disciplinarizado y especializado en partes descontextualizadas y dualismos... ha estallado. Debemos ser partidarios del estallido*

*Carlos Galano*

---

<sup>71</sup>Al decir Historiografía, decimos que la Historia se nos presenta desde éstas, es el relato escrito de la historia, atravesada por la ideología, el género, la clase, es construcción de quien la narra desde su tiempo y su lugar.

## Fundamentación

Es necesario enseñar Ciencias naturales en la formación docente, entre otras razones, por la mirada del mundo que ellas permiten<sup>72</sup>. Mirada capaz de discernir, de intuir, de deducir, de inducir, de comparar, de inferir, de proponer, de dudar, de acertar, de dialogar, de comprender y comprenderse, de abrirse a lo otro, a lo diferente, a lo inédito. Mirada capaz de conocer y re-conocer, de interpretar y re-interpretar. Mirada capaz de cambiar su visión al ver caer un paradigma.

Aprender Ciencias naturales es construir y también es deconstruir saberes. Es heredar y es transmitir cultura. Es sentir la posibilidad de construir teorías que se validen en la praxis.

A través de la enseñanza de las Ciencias naturales podemos asumir la necesidad de transformaciones sociales profundas, principalmente en el modo de concebirnos en relación con la naturaleza y en nuestras formas de gestionar los **bienes** (y no los recursos) comunes.

Formar docentes que se ocupen de la enseñanza de los sujetos en edades tempranas implica pensar, desde la complejidad, en la visión de ciencia que la escuela transmite, en los imaginarios contruidos, en los saberes a enseñar y en la metodología a emplear.

Desde la teoría de Bertalanfy, L. (1986), se pueden mirar los seres vivos y la naturaleza como componentes de un mismo sistema, donde el todo es más que la suma de sus partes, y donde interactúan, asimétricamente, múltiples elementos, volviéndose causa y efecto unos de otros. Desde las *estructuras disipativas* de Prigogine (1997), enseñar Ciencias naturales, es considerar la naturaleza como un sistema que se autoorganiza y se retroalimenta; es multicausal y multiefectivo, alejado del equilibrio, altamente sensible al azar, fluctuante e irreversible en el tiempo, y por lo mismo, impredecible.

Es necesario superar el principio de causalidad lineal y mecanicista, que, desde la física newtoniana, se narrara en tonos universales, absolutos y uniformes. Y comprender, que los fenómenos simples, o las regularidades, son tan sólo casos particulares dentro del dominio más amplio de los sistemas complejos.

Formar docentes implica también pensar en las especificidades del desarrollo de los niños, en sus necesidades afectivas, lúdicas y corporales, y en los contextos diferentes a través de los cuales constituyen su subjetividad.

En este sentido, los contenidos que abarca el área de las Ciencias naturales en la formación docente de Educación Primaria, fueron seleccionados teniendo en cuenta aquellos saberes que comprometen la práctica docente desde la complejidad de sus

---

<sup>72</sup> Cf. Entrevista a **GIORDAN A**, Universidad de Ginebra, Suiza., en Revista Novedades Educativas, Buenos Aires (Argentina)-México. Año 14, N°144. Diciembre 2002

funciones y contextos, integrando aspectos epistemológicos, disciplinares, didácticos, psicológicos y sociales.

*El conocimiento científico y sus aplicaciones no son productos neutros. Es necesario que un docente conozca, cómo, desde la producción académica, se va desplazando el foco de atención desde los productos cognitivos de la ciencia como insumos culturales neutros, hacia la práctica científica en proceso de producción, sus contextos socioculturales y sus objetivos políticoeconómicos. Práctica que demostró estar atravesada por ideologías, sensibilidades, valoraciones, intenciones, intereses y retóricas, identidades nacionales, "estilos" de construcción institucional, conexiones específicas del campo científico con el sector productivo, con el sector militar, con la enseñanza y la comunicación pública<sup>73</sup>.*

Cada uno de estos marcos conceptuales se sustenta en una serie de supuestos teóricos que tienen correlación con los diferentes enfoques didácticos de su transposición en el aula.

### **Ejes de contenido**

- Corrientes y posicionamientos epistemológicos: vitalismo, fijismo, mecanicismo y evolucionismo<sup>74</sup>. En este eje queremos que se puedan dar a conocer los senderos recorridos en la construcción de los conocimientos científicos, desde una visión mítica, a una academicista, neutral y autoritaria, a otra, de la ciencia como cultura, ética y política.
- Disciplinas que conforman el campo de las ciencias naturales y sus objetos de estudio<sup>75</sup>. La realidad que pretenden estudiar la Física, la Química, la Biología y las Ciencias de la Tierra, no tiene fronteras tan delimitadas, por eso tampoco pueden separarse tanto los contenidos entre sí, si no es desde un artificio puramente metodológico. Si bien es cierto que la sociedad requiere ciudadanos capaces de promover planteos críticos frente a la ciencia y a su enseñanza, reflexivos y con autonomía de criterio, también lo es que estos derechos sólo pueden ejercerse operando con los conceptos propios de cada disciplina.
- Naturaleza y la vida en la tierra, objeto de estudio que trasciende cada disciplina. Suelo: condiciones de fertilidad y biodiversidad. Agua, oxígeno, sol y nutrientes en relación con los seres vivos.
- Energía. Formas de obtención, uso y consumo. Fotosíntesis. Respiración.

---

<sup>73</sup> Cf. **WOLOVELSKY E.**, *El siglo ausente. Manifiesto sobre la enseñanza de la ciencia*. Libros del Zorzal. Bs. As. Argentina, 2008

<sup>74</sup> Formato curricular recomendado: **Seminario**

<sup>75</sup> Se recomienda para esta unidad, el *enfoque areal* de la asignatura y alternar formatos según las características de los contenidos: talleres, laboratorios, módulos, conferencias, cátedras compartidas

- Alimentación: requerimientos energéticos del cuerpo. Soberanía alimentaria de los pueblos.
- Modelos explicativos y supuestos éticos de la evolución del universo.
- Ecología, ecosistemas y su dinámica. Efectos antrópicos.
- El hombre como especie. Su cuerpo, sus marcas evolutivas. Características morfofisiológicas. Salud.

Dimensión didáctica<sup>76</sup>. Modos en que el conocimiento científico ha afectado a la subjetividad humana, históricamente, en la enseñanza y evaluación de las ciencias. Concepciones subyacentes en los discursos científicos y en los materiales editoriales. Géneros discursivos autorizados y excluidos de la producción científica.

---

<sup>76</sup> Formato curricular sugerido: *taller de investigación y trabajos de campo. Taller para trabajar la comunicación a través del lenguaje científico en las Tics*

## SEGUNDO AÑO

### **Dimensión epistemológica, sociopolítica, disciplinar y de la enseñanza**

Eje articulador: **Teorías estructurantes de las disciplinas y sus configuraciones didácticas**

Unidades curriculares: **Lengua y su didáctica, Alfabetización inicial, Matemática y su didáctica, Ciencias naturales y su didáctica, Ciencias sociales y su didáctica, Educación física.**



## Lengua y su didáctica II

**Formato:** asignatura.

**Carga Horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

### Fundamentación

**Formato:** asignatura.

**Carga Horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** cuatrimestral.

La educación escolar debía proporcionar a todos los conocimientos indispensables para conocer las ciencias y las leyes y, por tanto, para entender los debates del momento en la escena pública.

Anne Marie Chartier

### Fundamentación

Las teorías sobre el lenguaje, nacidas en el seno de la Lingüística, han ido construyendo de modo diferente su objeto, poniendo énfasis en la descripción del sistema, la intención del sujeto al comunicarse, la funcionalidad de las estructuras, el contexto enunciativo, las relaciones entre lenguaje y cognición. El conocimiento de las teorías más relevantes del campo será la referencia para pensar los procesos de producción y comprensión lingüística.

Los aportes de la Psicolingüística ofrecen marcos adecuados para comprender el proceso de adquisición de las lenguas materna oral y escrita, y la Sociolingüística permite pensar las condiciones de producción oral de los niños de acuerdo a su entorno familiar y social, permitiendo la superación de miradas patologizantes y de las intervenciones didácticas que establecen correlaciones entre las dificultades del alumno con la lengua escrita y las características de su oralidad.

Los estudios culturales, asimismo, incorporan saberes relevantes para comprender el lugar de la lengua escrita en nuestra cultura, y las particularidades que las diferentes tecnologías han impreso a la dinámica de circulación textual.

Cada uno de estos marcos conceptuales se sustenta en una serie de supuestos teóricos que tienen correlación con los diferentes enfoques didácticos de su transposición

en el aula. Por ello, las teorías y sus configuraciones didácticas serán desarrolladas en estrecha relación, poniendo énfasis en sus vínculos epistemológicos.

### **Ejes de contenido**

- Oralidad primaria y secundaria.
- Relaciones entre oralidad y escritura.
- Procesos de lectura y escritura. Secuenciación de los contenidos.
- Reflexiones sobre la lectura y los textos.
- La gramática en los procesos de construcción de sentido. Redes semánticas, tipos de palabras, ampliación del léxico, puntuación.
- Las convenciones ortográficas.
- Oración, párrafo y texto. Gramática oracional y textual; sus relaciones.

## **Matemática II y su didáctica**

**Formato:** asignatura.

**Carga Horaria** 3 hs. cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

*...lo que más nos asombra cuando comparamos la Matemática de nuestro tiempo con las épocas anteriores es la extraordinaria diversidad y el aspecto imprevisto de los caminos y atajos por los que esta ciencia se ha embarcado, es el desorden aparente con que ejecuta sus marchas y contramarchas, son las maniobras y los continuos cambios de frente.*

Pierre Boutroux.

### **Fundamentación**

El estudio de las teorías centrales de las matemáticas nos permitirá comprender características de la enseñanza y conjeturar acerca de estancamientos, fracasos e ir en busca de nuevas propuestas y reajustes.

La demostración en matemática es una parte principal para justificar o no un resultado, en cambio la didáctica de la matemática no es una ciencia donde los resultados se puedan demostrar de igual manera, pero sí donde la argumentación debe estar presente. Para demostrar en Matemática, nos basta con buscar apoyo en otros hechos matemáticos ya conocidos y a partir de ellos **demostrar** lo nuevo. Sin embargo, la Didáctica de la Matemática es una ciencia que no se justifica en sí misma, sino solamente cuando alguien está aprendiendo matemáticas. Es necesario, por lo tanto,

hacer hincapié en la argumentación y en la reflexión. No es posible dar una Didáctica de la Matemática de un modo doctrinal, pretendiendo exponer resultados **demostrados**. Se impone un trabajo en el aula donde las cuestiones, los resultados y hechos sean, sí, argumentados, pero también donde se permita disentir y se promueva la contraargumentación.

### **Eje de contenidos**

#### **Diferentes perspectivas teóricas:**

- La escuela Nueva, la teoría del curriculum y las bases psicológicas de la didáctica.
- Conceptos teóricos de Didáctica de la Matemática: teoría de las situaciones. Transposición didáctica. Aportes de la Teoría antropológica.

#### **Dimensión didáctica:**

- La enseñanza de los números. Breve recorrido por las prácticas escolares clásicas y posturas actuales en su enseñanza. Regularidades y reglas de nuestro sistema. La complejidad de la noción de valor posicional.
- Operaciones. El cálculo mental. Estimaciones y aproximaciones. Suma, resta en la construcción del sistema de numeración. La multiplicación y la división. Significados de las operaciones en distintos contextos de uso. Orientaciones didácticas.
- Didáctica de la Geometría. Problemas didácticos de la enseñanza de la geometría. Habilidades geométricas. El papel de los dibujos. Modelización de situaciones problemáticas. Regularidades. Usos de TICs para la enseñanza.
- Obstáculos epistemológicos y didácticos en torno al estudio de las expresiones racionales y decimales.
- Evolución de la idea de magnitud y medida en el niño. Aspectos matemáticos, psicológicos y didácticos. Magnitudes unidades fundamentales, múltiplo y submúltiplo. Uso de instrumentos. Errores en la medición. Estimación.

## **Ciencias sociales y su didáctica II**

**Formato:** asignatura

**Carga Horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual.

*Una semilla que se siembra no es sólo la semilla  
de una planta, sino la semilla de la dignidad.  
José Martí*

## Fundamentación

Al reflexionar desde las Ciencias sociales intentamos responder, interrogar y dar sentido a la realidad social desde distintas dimensiones de análisis: social, ética, estética, política, que reclaman la necesidad de conectar las problemáticas con la realidad social a la que pertenecemos.

La dimensión epistemológica, debe llevar a la preocupación social y política del presente así como a la problematización del conocimiento para que se comprenda con profundidad la realidad social desde distintos universos teóricos y metodológicos que aporten las diferentes ciencias, y para lograr una conciencia histórica que permita la formación de ciudadanos críticos y participativos capaces de entender y explicar el presente; además de una conciencia plural democrática, y una conciencia ambiental<sup>77</sup>.

Es imprescindible que se pueda reconocer que las ideas tienen territorios, que son el producto de acontecimientos que tienen lugar en un espacio y un tiempo, y constituyen un sistema a través del cual el mundo social se ve de una determinada manera. Esto nos habilita a distinguir distintas formas de concebir la realidad.

Y por último, la dimensión de la enseñanza, que nos permitirá repensar porqué los conocimientos que producen las ciencias son distintos al que se enseña en la escuela. Se plantea así el problema de lo que Ives Chevallard llama **Transposición Didáctica**.

La enseñanza de las ciencias sociales invita al desafío de pensarlas desde la centralidad del sujeto. Esto supone preguntarnos por la significatividad que aquel le asigna al mundo que vive y al mundo que lo habita. La enseñanza de las ciencias sociales en el mundo de hoy supone todo un desafío ético y cognitivo de fuertes implicancias políticas tales como poder pensar lo social, como proyecto y como modo de ser y estar en el mundo. Recuperar el carácter positivo y constituyente del conflicto de manera tal que el sujeto se reconozca en ello, activamente.

Las ciencias sociales aportan conocimientos para sostener que la enseñanza no se resume a métodos y que éstos no constituyen el nudo de las estrategias docentes sino que es el sujeto el que ocupa el lugar central en el problema del conocimiento. Él es el que lo construye, el que lo transmite, el que lo porta, el que lo transfiere, el que lo aplica, el que lo demanda y el que lo valora. El que le asigna un sentido o lo descarta, condenándolo al olvido. Esto requiere de los docentes el cultivo del diálogo, la escucha, la traducción, y la habilitación del otro. En definitiva, de una estrategia autónoma, creativa y personal.

---

<sup>77</sup> Cfr. documentos del PTFD, F. TERIGI Y G. DIKER.

Es necesario reconocer que en cuanto el docente entra a un aula se congregan allí dos o más generaciones, lo que hace que se vuelva más difícil aún pensar el sentido y el interés que producen las relaciones en la enseñanza.

En los relatos que las ciencias sociales interpretan están las claves para encontrarnos, pensamos por ejemplo: ¿Qué de mí narra ese relato? ¿Qué de ese relato llevo en mí? ¿Qué me gustaría tener de ese relato? En esta búsqueda de sentido está la tarea de crear proyectos que incluyan los intereses colectivos y hacer proyectos comunes. Los relatos nos hablan de nombres, fechas, acontecimientos. La relación entre éstos y de éstos con la realidad presente es lo que permite pensar desde problemáticas que actúen como ejes para la comprensión de nuestras propias vidas.

### **Ejes de contenido**

- La organización espacial y su historia: Argentina, Latinoamérica, relaciones, construcciones, destrucciones, expropiaciones. Las configuraciones espaciales, problemas ambientales, racionalidades tecnológicas y económicas en la producción.
- Los cambios y continuidades; procesos, crisis, rupturas, carácter histórico de los órdenes políticos, económicos, culturales, sociales.
- Proyecto de la Modernidad en Latinoamérica, la construcción de estados nacionales. La interrelación de sus escalas (nacional, provincial, municipal). Economías o bloques regionales: procesos de cambios desde las transformaciones tecnológicas ligadas al mercado mundial. Desde esta perspectiva revisar las relaciones entre lo urbano y lo rural. Condiciones de trabajo y de vida de los diferentes grupos urbanos y rurales.
- Experiencias, modos de sociabilidades, producciones que expresan creatividad, sensibilidad y otras cosmovisiones.

## **Ciencias naturales, tecnología y su didáctica II**

**Formato:** asignatura.

**Carga Horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual.

*En definitiva esto es la vida, es el tiempo que se inscribe en la materia.*

*Ilya Prigogine.*

## Fundamentación

Para evitar la consolidación de esquemas de pensamiento ingenuos que condicionan una enseñanza dogmática<sup>78</sup>, es necesario un recorrido histórico sobre la actividad científica y sobre las ideas y problemáticas que la contextualizan.

Conocer cómo surgen y se imponen algunas teorías, y, sobre todo, cuáles han sido los mecanismos que han permitido los avances de unos conocimientos con respecto a otros y los debates surgidos en torno a ellas, ayuda a comprender, por un lado, el complejo y variado mundo de la ciencia, y por otro, a hacer una reflexión crítica sobre los modos de su enseñanza, acontecidos generalmente de espaldas a sus significados políticos y sociales.

La oposición de algunas teorías entre sí no fue ni es suficiente para colocar una u otra por fuera de la legitimidad científica (sólo los dogmatismos son excluyentes), por eso es importante incluir en la formación docente los debates históricos y las cuestiones de poder que se ponen en juego.

*Es posible juzgar los enunciados teóricos, los compromisos experimentales y los trabajos de campo o el laboratorio y determinar su validez y legitimidad, sólo que no puede hacerse en base a un supuesto método universal de sencillas consideraciones lógicas y experimentales<sup>79</sup>.*

## Ejes de contenido

- **La enseñanza de las ciencias como práctica política:** las teorías científicas como relatos que articulan un modo de mirar el mundo.
- **Teorías, leyes y principios** que fueron construyendo los científicos y las sociedades, provenientes de la Biología: teorías evolutiva, ecológica, celular, genética; de la Física y la Química: la teoría atómica, de la relatividad, leyes del movimiento, de la gravitación, de la conservación de la materia y energía, de la termodinámica. Teorías de la Geología: heliocentrismo, tectónica de placas y fenómenos que desde ella se explican: vulcanismo, terremotos, erosión; deriva continental. Alcances, controversias e implicaciones sociales.
- Articuladas a este eje, se pueden considerar las corrientes de Educación Ambiental y entre ellas, detenerse en las de perspectiva latinoamericana,

---

<sup>78</sup> Cfr. **INFID** – Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares- Prof. de Educ. Primaria – Ciencias Naturales

<sup>79</sup> **WOLOVELSKY**, E. *El siglo ausente. Manifiesto sobre la enseñanza de la ciencia*. Libros del Zorzal. Bs. As. Argentina, 2008

*fraguada al calor de las identidades múltiples y subjetividades tensionadas por la diversidad cultural y las demandas de otra racionalidad social*<sup>80</sup>

- Distintas teorías y declaraciones sobre Educación para la Salud: desde el higienismo hasta la atención primaria, incluyendo, desde esta mirada<sup>81</sup>, la educación sexual.
- Educación tecnológica: pugnas y contradicciones. La técnica y la tecnología como proyecto histórico social. Relaciones entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA). Productos tecnológicos. Los objetos materiales: diseño, lectura y uso. Materiales tóxicos, peligrosos y radioactivos.

Dimensión didáctica<sup>82</sup> : se sugiere abordar las implicancias pedagógico didácticas de cada teoría estudiada, de la observación, la experimentación y la razón como fuentes de conocimiento objetivo, a la construcción colectiva, provisoria, subjetiva, sistémica, compleja y no neutral del conocimiento científico. La educación ambiental como pedagogía no antropocéntrica.

## Educación física

**Formato:** asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual.

*El todo que soy, mi quintaesencia, no puede ser siquiera pensada sin considerar la experiencia corporal.*

*Raúl H. Gómez*

### Fundamentación

Pensar la Educación Física en el marco de la construcción de los diseños curriculares de la formación docente, implica realizar una revisión de su inclusión como disciplina pedagógica, sus propósitos, sus prácticas, las enseñanzas y aprendizajes que propone dentro del sistema educativo y, fundamentalmente, el modo en que se concibe tanto al sujeto que aprende como al que enseña.

---

<sup>80</sup> **GALANO C.**, *Diálogos sobre Educación Ambiental en la Cuenca del Plata*. Conferencia dictada en Universidad Nacional de Asunción, Paraguay, 28-29 de julio de 2008

<sup>81</sup> Aunque en ella no se agota su tratamiento

<sup>82</sup> Formato curricular sugerido: taller para trabajar metodología de investigación y estrategias de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos científicos en relación con las teorías.

Mirar los recorridos que la formación docente ha tenido desde principios del siglo XX y en los tiempos posteriores, es encontrarnos con una fuerte pregnancia homogeneizadora, con prácticas corporales entendidas predominantemente como disciplinadoras; construcciones culturales hegemónicas que se imponen a los sujetos con el fin de normalizarlos e integrarlos a un orden social establecido para convertirlos en reproductores acríticos, asumiendo formas corporales y motrices funcionales al mismo.

En la actualidad, la Educación Física, concebida como disciplina pedagógica, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social.

Debemos correr la mirada del movimiento para poner en el centro de la escena al sujeto que se mueve y a los modos en que su motricidad expresa y comunica su interioridad, su vivencia personal, los modos de percibir, sentir y hacer.

Esta disciplina en la formación de maestros debe ser pensada en dos sentidos: atendiendo a la diversidad de contextos y a las necesidades de los niños/as de nuestra provincia en el nivel y a la importancia de que los maestros de primaria puedan trabajar en equipo con el profesor de Educación Física. Debe ser incluida como un trayecto formativo que incorpore de modo crítico y reflexivo saberes corporales y motrices que le permitan al docente actuar educativamente, y con sentido político-cultural en los nuevos contextos.

Este trabajo de reflexión, de recuperación de las biografías escolares debe permitir que los alumnos de la formación docente comprendan y construyan significados, que desarrollen capacidad de análisis y resolución de problemas, participando en proyectos y experiencias de aprendizaje colaborativo

## **EJES DE CONTENIDO**

- Las concepciones de cuerpo.
- Exploración, registro, reflexión y análisis de la percepción del cuerpo y sus posibilidades de movimiento propias y en interacción con los otros.
- Las prácticas corporales y motrices en la escuela.
- La educación física y su relación histórica con otras ciencias.
- La educación física como disciplina pedagógica. Enfoques inter y transdisciplinario.



- Las configuraciones del movimiento: Construcciones socio históricas con sentido lúdico, expresivo, comunicativo, cooperativo y competitivo.
- Los contenidos de la E.F en el nivel: NAP y Diseño Curricular del Nivel Primario.
- Elaboración de propuestas didácticas colaborativas y articuladas. El Proyecto Curricular Institucional. Modos de organización de las Propuestas didácticas: Unidad didáctica, proyectos de trabajo y secuencias didácticas. La evaluación en el Nivel Primario.

## TERCER AÑO

### **Dimensión Epistemológica, Sociopolítica, Disciplinar y de la Enseñanza**

Eje articulador: **Problemática ambiental. Perspectivas Éticas, Estéticas y Lúdicas**

**Unidades curriculares: Sujeto de la Educación primarias en diferentes contextos y modalidades. Problemáticas contemporáneas en el Nivel Primario, Didáctica del Nivel, Matemática III y su didáctica, Alfabetización inicial, Taller Juego y producción de materiales, TICs Apropiación pedagógica.**

## Sujeto de la Educación Primaria en diferentes contextos y modalidades

### Seminario articulador del campo específico

**Formato:** Seminario

**Carga horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual.

*... la palabra sujeto proviene de un verbo que complejiza las posibles significaciones: el verbo sujetar. Aquí se abre una doble significación. En la primera el sujeto es aquel que realiza una acción. Pero otro sentido posible: el sujeto aparecería como aquel que es sujetado. ¿Por quién? La respuesta varía según la teoría y el ámbito. Para el derecho, está atado al ordenamiento jurídico en general y por las leyes en particular. Para los sociólogos está sujetado a sus condiciones sociales. Para los psicólogos aparece sujetado a su historia personal y presente de vida. Para los historiadores, por el peso y significación del pasado en su actualidad.*

*(...) el sujeto no está ahí dado sino que se constituye. No hay condiciones que uno sea lo que es, por el solo hecho de existir.*

M. Carusso e I. Dussel

### **Fundamentación**

En este sentido, para pensar al sujeto constituyéndose, es necesario hacer referencia a la subjetividad, a los modos o formas sociales, culturales, históricas y políticas, en que se interpreta y reconoce a sí mismo un sujeto, como resultado de una trayectoria singular de experiencias vinculares con los otros. La subjetividad constituye un lugar desde el cual el sujeto **es mirado, se mira y mira el mundo**, de un modo particular.

Planteamos la subjetividad como un devenir. El sujeto no puede sino ser abordado en contexto, es decir en la situación, en el marco y las circunstancias históricas en que se desenvuelven los vínculos. De este modo es necesario pensar el lugar de la institución educativa como espacio de constitución de subjetividades.

Como plantea Alejandro Cerletti<sup>83</sup>, la subjetividad se enraíza y, a su vez, se contrapone con las experiencias educativas. La institución educativa, entre otras, asegura una *persistencia de lo mismo*, mientras que el sujeto, para ser posible, debe ser diferente a lo esperable, constituir algo por fuera de lo homogéneo. La disyuntiva es: o lo extranjero se va adaptando, para ser, progresivamente lo mismo, o se resiste y queda

---

<sup>83</sup> CERLETTI, A., *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, Del estante, Buenos Aires, 2008.

afuera. Esta es la encrucijada de una escuela que enfrente el desafío de la diversidad sin pretender anularla, aún cuando ha sido la institución homogeneizadora por excelencia.

Se trata de experiencias subjetivas, en el sentido en que son lo que al sujeto *le pasa*. En esa línea, como dice Jorge Larrosa<sup>84</sup>, el sujeto de experiencia es un sujeto de deseo y de pasión. Pasión aquí resuena también en el sentido de un padecimiento, en el que el sujeto es paciente. Pero no se trata de una pasividad opuesta a lo activo, sino de una pasividad entendida como receptividad, como apertura, como disponibilidad. Pero además, está fuertemente ligada al deseo, a aquello que, de alguna manera lo vincula con lo que *lo apasiona*, con lo que comienza siendo una relación con otro, y termina constituyendo una experiencia de sí.

Desde la institución educativa, como lugar de encuentro entre distintos sujetos, se tienen que abrir debates en torno a la construcción de subjetividades, a los procesos de integración e inclusión socio-educativos, a las problemáticas contemporáneas que interpelan a docentes de todos los niveles educativos y contextos.

De acuerdo con la estructura del diseño para la formación de docentes, esta unidad curricular no constituye el primer abordaje de la temática de los sujetos, la misma se enlaza con las miradas que las distintas disciplinas aportan desde el campo de la Formación General.

Con el campo de la Práctica, que es el eje integrador en este diseño curricular, la articulación se dará a partir de la reflexión sobre los sujetos del nivel, las aulas de los dos ciclos y la institución educativa en relación a la transmisión y a la enseñanza.

El desarrollo de esta unidad curricular está organizado en tres ejes centrales y uno articulado con las didácticas específicas y las TICs.

## **Ejes de contenido**

### **Mirada desde la perspectiva socio-antropológica e histórica**

- La complejidad y diversidad de formas de representar y vivir las infancias, adolescencias, juventudes y adultez. Subjetividades y multiculturalidad: problemáticas culturales y sociales, diversidad y desigualdad. Cuestiones de género.
- Construcción de las subjetividades infantiles, adolescentes y adultas. Nuevas configuraciones sociales, culturales, familiares y grupales.
- Ambiente, experiencia, subjetividad e identidad: sociedad, familia, grupos, escuela. Otros.

---

<sup>84</sup>Cfr. LARROSA, J., *Entre la lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Laertes, Barcelona, 2003.

- Los medios audiovisuales y las TICs en la constitución de subjetividades.

### **Mirada desde la perspectiva psicológica**

- Subjetividad: concepto, diferencias con el aparato psíquico.
- Subjetividad y sostén: el lugar de las instituciones y los adultos en la constitución de la subjetividad.
- Autoconservación y autopreservación.
- Subjetividad y pensamiento autónomo.

### **Mirada desde la Pedagogía**

- Representaciones de infancia, adolescencia-juventud y adultez que sustentan nuestras teorías y prácticas pedagógicas.
- Sujetos en contextos educativos. Sujetos, vínculos y aprendizaje escolar.
- El acceso a la Educación Primaria –en los diferentes contextos y modalidades- en nuestro país.
- La Transmisión, autoridad, memorias, tradición.

## **Problemáticas contemporáneas en el Nivel Primario.**

**Formato: Seminario- taller**

**Carga horaria semanal:** 2 hs. cátedra

**Régimen de cursado:** anual

*El miedo a la saludable incertidumbre  
Jaume Martínez Bonafé*

### **Fundamentación:**

Es innegable el poder socializante y subjetivante que tuvo el Nivel Primario a lo largo de la historia del sistema educativo argentino, en aspectos formativos claves como lectura, escritura, cálculo, identidad nacional y vida social. Los cambios históricos y contextuales han marcado transformaciones en la escolarización primaria, planteando nuevos desafíos en la formación docente:

- desaparición del sentido hegemónico acerca del papel de la escuela primaria
- debilitamiento del poder socializante y subjetivante
- quiebres en la alianza escuela y familia

- influencia masiva de otros agentes socializadores como los medios de comunicación e información
- configuración de nuevas infancias y juventudes
- cambios en la estructura social y en las identidades socio-culturales

El nivel primario tiene características y problemáticas particulares que es necesario tomar en cuenta en la formación docente: su formato, sus rituales, las formas de evaluación, la articulación con otros niveles, los proyectos y tareas colectivas, las formas de circulación de conocimientos y culturas, las modalidades en que se insertan los docentes del nivel, entre otras.

Esta unidad curricular se define como, un seminario-taller porque en él se tratará de generar el estudio teórico a partir de la problematización (seminario) y la producción conjunta desde la práctica en contexto (taller), sobre temas de relevancia social y educativa que convoquen a la profundización de saberes acerca de la diversidad socio-cultural en el marco de la educación primaria.

Se concibe como un espacio para intercambiar, debatir y pensar otras formas de entender las infancias, las adolescencias y la adultez en las aulas de escuela primaria provenientes de diversos contextos.

Esta perspectiva de análisis y reflexión intenta considerar la formación docente desde su sentido político y pedagógico, abordando las problemáticas contemporáneas como espacios de formación que no agotan los debates sino que habilitan nuevas miradas desde una perspectiva integral.

Todas las problemáticas que aquí se tratan están en estrecha relación con unidades curriculares tales como Pedagogía, Sociología de la educación, Psicología y educación, Sujeto en contexto, disciplinas que proporcionan explicaciones teóricas necesarias para el análisis de las mismas. Se vinculará la unidad curricular con el Campo de la Práctica, en Práctica Docente III, para trabajar en terreno y en relación con las primeras intervenciones en el aula.

Se promoverá un acercamiento a las problemáticas específicas de las distintas modalidades: rural, intercultural, y jóvenes y adultos, abordando la diversidad de territorios y sujetos sociales que el nivel atiende dentro del sistema, dado que la formación inicial - como el título de base- habilita a los profesores para trabajar en las mismas, independientemente de la futura elección de una orientación.

## **Ejes de contenido**

### **Nuevas infancias, adolescencias y juventudes, contextos complejos y prácticas pedagógicas**

- Problemáticas actuales de la socialización de las infancias, adolescencias y juventudes, culturas infantiles y procesos de mercantilización de la infancia, culturas infantiles y tecnologías de la información y la comunicación productoras de nuevas subjetividades.
- Las infancias en contextos complejos y turbulentos: características y modos de abordaje. Niños, niñas y adolescentes: vulneración de derechos. La educación en contextos de vulnerabilidad social: características y herramientas. Maltrato infantil. Trabajo infantil. Violencia en la escuela. El control del orden.
- Prácticas pedagógicas para atender la diferencia. La confianza en la relación pedagógica, los vínculos y la salud.

### **Entre el deseo de aprender y la negación a aprender**

- Factores antropológicos, contextuales, psíquicos y pedagógicos. Concepciones acerca del éxito y el fracaso en la escuela, el fracaso escolar como respuesta reactiva a la situación escolar. Repitencia, sobre-edad, abandono. Problemas de aprendizaje, problemas de la enseñanza. Consecuencias del miedo en el aprendizaje. Indicadores de problemas de aprendizaje, indicadores de prácticas pedagógicas inadecuadas.
- Exclusión educativa. Desigualdades socio-educativas entre regiones y al interior de las mismas.
- Efectos de la evaluación en el deseo de aprender.

**El docente en los contextos de las diferentes modalidades:** particularidades, realidades y problemáticas educativas.

- La Educación Rural: sujetos, contextos, instituciones y situaciones áulicas.
- La Educación Intercultural: sujetos, contextos, instituciones y situaciones áulicas.
- La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: sujetos, contextos, instituciones y situaciones áulicas.

### **Articulación de niveles: ¿realidad o utopía?**

- Continuidad entre niveles: pasaje de inicial a primaria y de primaria a secundaria como transición educativa. Cierre e inicio de un nivel al otro. Continuidades y cambios, el sentido de seguir estudiando.
- Aspectos que obstaculizan y que favorecen la continuidad entre niveles y ciclos. El tratamiento del contenido y las relaciones con la acreditación. El trabajo articulado entre docentes de distintos niveles del sistema.

## Didáctica en el Nivel Primario

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** cuatrimestral

*(...) entre la improvisación total y la aplicación de recetas, hay lugar para un proceso reflexivo e iluminado por un conjunto de conocimientos pertinentes y rigurosos*

*Antoine Prost*

### Fundamentación

A partir del reconocimiento de las diversas tradiciones, intencionalidades, escenarios y recorridos que configuran el objeto de estudio de Didáctica y Curriculum en esta unidad curricular, se pretende construir un espacio de conocimiento en el que convergen el estudio del vínculo entre sujetos, objetos de conocimiento y enseñanza en el nivel primario.

Los aportes de la Didáctica, cuyo objeto son las prácticas, su descripción, explicación y fundamentación, habilitan el diseño y evaluación de proyectos en el marco del diseño y desarrollo curricular, de estrategias de enseñanza, configuración de ambientes y tiempos de aprendizaje, situaciones didácticas, elaboración de materiales y evaluación.

En el Curriculum se entrecruzan prácticas diversas, se decide, se regula, se ordena, se piensa, se crea, se enseña, se evalúa. Convergen prácticas didácticas y no didácticas.

La misma complejidad del currículum requiere que sea abordado desde distintas perspectivas: epistemológica, política, económica, ideológica, técnica, ética, estética e histórica.

El currículum constituye el organizador y facilitador institucional, que se construye colectivamente en un entramado socio-histórico.

Su conformación en aspectos estructurales –formales y procesales prácticos- plantea la necesidad de organización de prácticas dinámicas, flexibles y la elaboración de proyectos curriculares que atiendan a las particularidades del nivel primario.

Las mismas se constituyen en contenido del trabajo, modo de organización de las prácticas de enseñanza.



## Ejes de contenido

- Didáctica y curriculum en el contexto de los debates actuales. Distintas perspectivas acerca de la enseñanza en el Nivel Primario.
- Los sujetos y la enseñanza en los distintos ámbitos de actuación. Los tiempos de aprender. Modos y criterios de intervención de acuerdo a los contextos y modalidades.
- La complejidad del curriculum como campo de tensiones. Concepciones y perspectivas curriculares.
- Aspectos estructurales formales del curriculum. El desarrollo y evaluación curricular. El diseño curricular del Nivel Primario. Proyectos curriculares institucionales y áulicos.
- Estrategias de desarrollo curricular. Condiciones y contextos.
- Criterios de selección y organización de contenidos y situaciones de enseñanza para la construcción del conocimiento.
- Estrategias innovadoras, de integración. La narración, la pregunta, los casos, los problemas, la simulación en la enseñanza.
- Los recursos didácticos. Los medios audiovisuales y digitales.
- El porqué, para qué y cómo de la evaluación de la enseñanza en el nivel primario.

## Taller de juego y producción de materiales

**Formato:** taller

**Organización:** en equipo de cátedra.

**Carga horaria:** 3 hs. Semanales

**Régimen de cursado:** cuatrimestral

*(...) El juego auténtico, puro, constituye un fundamento y un factor de la cultura (...) que existe previamente a la cultura y que la acompaña y penetra desde sus comienzos hasta su extinción. Siempre tropezará con el juego como cualidad determinante de la acción que se diferencia de la vida "corriente".*

*J.Huizinga*

## **Fundamentación**

El juego es un fenómeno inherente al sujeto, unos de los primeros lenguajes y actividades a partir del cual comienza a entender y relacionarse con el mundo, de allí la importancia de incluirlo en la formación docente.

Pensar o revalorizar el lugar que el juego tiene en la escuela, preguntarnos a qué se juega, para qué, con qué, quiénes y con qué sentido jugamos, es parte de recuperar la centralidad de la dimensión lúdica.

Este taller tiene como propósito posibilitar al estudiante un proceso de exploración, conocimiento y reconocimiento de espacios, objetos, materiales y del juego como actividad; para que pueda construir un rol de mediador que le permita intervenir en el juego visualizándolo como práctica compleja y elaborando procesos de transposición didáctica pertinentes con el ciclo y el nivel.

Se promoverá la imaginación y la creatividad, la disponibilidad corporal y lúdica para lograr sostén físico y emocional, jugando, enseñando, aprendiendo, reflexionando, deconstruyendo y construyendo juegos y materiales educativos.

Esta unidad curricular es un taller que desde un abordaje multidisciplinar será desarrollada por un equipo de cátedra que, con el juego como materia prima, permitirá reflexionar, intercambiar, analizar, recontextualizar y producir conocimientos sobre la base de la integración de saberes.

## **Ejes de contenido**

- El juego: perspectivas antropológicas, socioculturales, psicológicas y pedagógicas.
- El juego como derecho.
- Juego y cultura: usos y sentidos.
- Juego y vínculos: jugar por jugar. Jugar a ser. Jugar juntos. Jugar con el otro. El maestro que juega.
- Juegos y juguetes. Perspectivas estéticas, tecnológicas, económicas y pedagógicas. Diferenciación y clasificación de materiales. Material educativo: estructura, formatos, tipologías y características; su análisis y evaluación.
- El juego en el Nivel Inicial. Las teorías sobre el juego. Clasificación y tipos de juego.

## Matemática III y su didáctica

**Formato:** asignatura.

**Carga Horaria** 3 hs. cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** cuatrimestral.

*La didáctica de la matemática es una levadura que de ahora en adelante debe introducirse dentro de la masa de toda formación*

*Yves Chevallard*

### Fundamentación

La riqueza del diálogo entre sociedad-ambiente y una mirada desde las perspectivas éticas, estéticas y lúdicas, nos lleva a pensar desde la complejidad del pensamiento y el surgimiento de conocimientos y caminos innovadores para fundamentar la praxis.

La actividad esencial de los estudiantes es recontextualizar la matemática y para ello tienen que rehacer saberes de matemática ya conocidos, buscando tipos de problemas que permiten resolver, tipos de preguntas que conducen a plantear nuevos problemas, mejorando la eficacia y desempeño en las prácticas docentes.

*El análisis didáctico-matemático de las situaciones y tareas matemáticas de la educación primaria debe ser un eje central de la formación del maestro desde la didáctica, debe partir de la selección y estudio de situaciones-problemas que den sentido a los conceptos y métodos matemáticos propuesto en el currículo. Esto permitirá también contextualizar las nociones teóricas de la didáctica que se consideren pertinentes como herramientas de análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje.<sup>85</sup>*

### Ejes de contenido

#### Reflexión de los aportes de la ideas matemáticas en la realidad:

- Perspectiva de la educación matemática realista. Principios en que se sostiene.
- Propuesta y perspectiva de la educación matemática crítica y de la etnografía

---

<sup>85</sup>- **GODINO** *La formación matemática y didáctica de maestros*. Proyecto Edumat-Maestros. Granada-España. 2004.

### **Análisis de la dimensión didáctica:**

- Enseñanza de los movimientos rígidos: simetrías, traslaciones y rotaciones. Transformaciones topológicas, proyectivas, afines y métricas. Comparación de propiedades.
- Proceso de aprendizaje de construcción de tablas, escalas. Detección de regularidades en ellas. Concepto de razón, proporción numérica. Proporcionalidad directa e inversa. Expresiones usuales: porcentaje, escala, repartición proporcional, etc.
- La enseñanza del tratamiento de la información, estadística y probabilidad. Combinatoria de problemas de conteo. Estrategias.
- Lenguaje específico de las matemáticas, recursos y TICs para la enseñanza.

### **Formación para la práctica docente**

- Análisis de materiales curriculares en función del contenido a enseñar.
- Selección de estrategias, actividades lúdicas o empleo de TICs (software, Cabri geometrú, Geogebra o Dr.Geo o medios audiovisuales).

## **Alfabetización inicial**

**Formato:** Asignatura

**Carga horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** cuatrimestral

*¿No sería interesante, pensé, que esto demostrara que los cambios en los grandes movimientos sociales a comienzos de la Era Moderna pudieron deberse a una alteración en la práctica y la comprensión de la lectura y la interpretación? ¿Acaso Lutero, Galileo y Descartes compartieron una manera común aunque nueva de lectura, de relacionar lo dicho con lo significado? Pero incluso plantear tales cuestiones requería cierto análisis de lo que son los sistemas de escritura, cómo se relacionan con el habla, cómo son leídos, cómo esos modos de lectura cambiaron, cómo los modos de lectura exigieron nuevas distinciones, nueva conciencia y nuevos modelos de pensamiento. Y finalmente, (...) cómo la*

*estructura misma del conocimiento fue alterada por los intentos de representar el mundo sobre el papel.*  
Olson, D.

## **Fundamentación**

La importancia de la alfabetización como proceso de ingreso a la cultura letrada y como un saber que posibilita continuar aprendiendo hace necesaria la creación de un espacio específico en la formación docente inicial. Alfabetizar no sólo es abrir las puertas a un nuevo mundo de sentido, sino también generar las posibilidades para el trabajo intelectual y la reflexión sobre la lengua misma y sobre otros conocimientos.

Por eso, la formación docente inicial orientará en primer lugar la reflexión acerca de la significación social de la alfabetización, y sobre la necesidad de desarrollar un proceso alfabetizador necesario.

Entender la alfabetización como un proceso complejo que involucra aspectos sociales vinculados con la circulación de la palabra escrita, aspectos culturales implicados en la valoración de lo escrito, que jerarquizan y otorgan validación, aspectos semióticos relacionados con los modos de construcción de sentido y sus modificaciones a partir del uso de diferentes soportes, y aspectos vinculados con la lengua y con la relación entre conciencia gráfica y fonológica, hace necesaria la presencia de una unidad curricular destinado específicamente a la alfabetización, donde se recuperen saberes desarrollados en espacios anteriores (Lengua I y II, Literatura) para vincularlos con los procesos de lectura y escritura.

En la etapa de alfabetización inicial se construye el conocimiento de la lengua escrita y de los sistemas paratextual, textual y alfabético, y comienza a desarrollarse la reflexión metalingüística y metacognitiva, a la vez que se inicia la formación como lectores y escritores.

Es fundamental que se atienda especialmente el proceso de alfabetización en relación con la diversidad lingüística, de modo que los orígenes culturales de los niños y niñas no signifiquen un obstáculo en el aprendizaje. Para esto es necesario comprender en profundidad las diferencias entre lengua oral y lengua escrita y sus relaciones. Las variedades lingüísticas entendidas como déficit derivan en situaciones de fracaso y marginación escolar. Una escuela que entienda la diversidad como un factor natural y como situación frecuente debe asegurar la alfabetización para todos, sin entender las variedades lingüísticas ni los problemas propios de la oralidad como un impedimento para enseñar. En este sentido, la alfabetización debe tomar como punto de partida el conocimiento de la lengua de los niños y niñas que se alfabetizan. Mientras la lengua oral se mejora en la sala, es posible aprender a leer y escribir.

Un aspecto a destacar es que la alfabetización se centra no sólo en la dimensión textual, sino también en la discursiva: en las relaciones que los discursos establecen en la sociedad, cómo circulan, se construyen, se validan. Por eso, las actividades destinadas a la alfabetización implican situaciones de lectura y escritura reales, con objetivos que trasciendan el quehacer áulico.

### **Ejes de contenido**

- Objeto de estudio de esta unidad curricular.
- Fundamentos de lingüística general en relación con las características de doble articulación de las lenguas alfabéticas.
- Importancia social de la alfabetización.
- Historia de los enfoques didácticos de la alfabetización y su relación con diferentes marcos teóricos. La *querrela de los métodos*.
- Alfabetización como proceso, desde la alfabetización inicial a la avanzada.
- Propuesta didáctica. Selección, secuenciación y evaluación de los contenidos.
- Alfabetización y reflexión metacognitiva.

## **TICs** **Problemáticas actuales apropiación pedagógica**

**Formato:** asignatura

**Carga horaria:** 2 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

*Repensar los fundamentos del sistema educativo en el contexto de la sociedad del conocimiento implica una lectura crítica de los nuevos escenarios, reubicar el rol de los docentes y los alumnos, alfabetizar en los múltiples lenguajes con los que hoy podemos comunicarnos y repensar la escuela como nodo de una red que nos permita intercambiar, construir y socializar información y conocimiento.*

*Gabriela Bergomás*

### **Fundamentación**

La incorporación de la Tecnologías de la Información y la Comunicación a la formación docente nos plantea el desafío de construir una cultura mediada por las

mismas que posibilite a los docentes y estudiantes la adquisición progresiva de hábitos de uso significativo. Esto implicaría ir más allá de los conocimientos y habilidades necesarias como usuario de los recursos tecnológicos, potenciando el desarrollo comprensivo y el pensamiento crítico: *Las tecnologías de información y comunicación sólo tendrán una utilidad marginal si se les usa simplemente para producir versiones electrónicas de libros que ya existen o para poner lecciones escolares en línea*<sup>86</sup>.

Algunos propósitos de su inclusión son: construir fundamentos conceptuales que faciliten prácticas pedagógicas innovadoras y exploten el potencial educativo que se le atribuye a las tecnologías informáticas, y ofrezcan recursos, herramientas y estrategias que les permitan mejorar sus actividades de planificación, gestión, enseñanza y evaluación, estimulando la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, desarrollar el pensamiento crítico en torno a las problemáticas que la inserción de las TICs genera en nuestra sociedad.

Es necesario reflexionar y analizar los procesos que promueven estas nuevas formas de aprender mediadas por la cotidianeidad de las tecnologías, ya que determinan estilos, ritmos y modos diferentes de apropiación y producción del conocimiento.

Si las TICs son utilizadas simplemente para transmitir información ya totalmente elaborada y demandar respuestas repetitivas por parte de los estudiantes, las tecnologías reforzarán aún más los estilos tradicionales de relaciones con el conocimiento.

Las tecnologías de la comunicación y la información configuran nuevas formas de pensamiento y percepción del tiempo y el espacio.

Los nuevos modelos de construcción, apropiación y circulación del conocimiento interpelan el rol tradicional del docente, quien interactúa con niños y jóvenes que han crecido en una cultura de lo digital, pero con grandes diferencias de acceso social a la misma. Esto hace necesario prácticas contextualizadas y el desarrollo de actitudes críticas en relación a las nuevas tecnologías.

La capacidad de la sociedad y particularmente de la escuela de definir los códigos, los contenidos y las orientaciones de aprendizaje está interpelada ante la aparición de estas otras maneras de aprender, pero además, lo está, por el surgimiento de múltiples espacios educativos que funcionan más allá de la educación formal. La escuela hoy tiene la obligación de generar los mecanismos necesarios para fortalecer los valores fundamentales de una sociedad democrática y equitativa, en la cual los códigos culturales de los niños y niñas se construyen y reconstruyen permanentemente bajo influencias tan poderosas como las de las TICs. Una influencia que supera el ámbito de la

---

<sup>86</sup> UNESCO 2003

tecnología e implica dimensiones relacionadas con los valores, de convivencia y de responsabilidad social, entre otras<sup>87</sup>.

### **Ejes de contenido**

- Tecnología, sociedad y cultura. Debates actuales.
- Dimensión social, política, ética y económica del uso de la tecnología en la educación.
- Lo público y lo privado en la sociedad mediada tecnológicamente.
- Las TICs y los procesos de socialización.
- Trabajo colaborativo y democratización del conocimiento. Desarrollo de nuevos modos de organización y gestión institucional.
- TICs y educación. Contextos formales y no formales. Relevancia en la constitución de subjetividad y en los procesos de aprendizaje.
- Las TICs y los procesos de cognición.
- El docente y las TICs: nuevos desafíos y potencialidades.
- Dimensión didáctica de las TICs.

---

<sup>87</sup> **ROBALINO CAMPOS**, M. *Formación docente y tics: logros, tensiones y desafíos estudio de 17 experiencias en América Latina. Seminario de Innovación en Informática Educativa Enlaces*. UNESCO. Chile. 2005.



## CUARTO AÑO

### **Dimensión Epistemológica, Sociopolítica, Disciplinar y de la Enseñanza**

Eje articulador: **Relaciones con la práctica**

**Unidades curriculares: Seminario de Integración escolar. Propuestas interdisciplinarias sobre problemáticas transversales de definición provincial.**

## Seminario de integración escolar

**Formato:** Seminario

**Carga horaria:** 2 hs. cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual.

*El otro fue persuadido para dejar de ser otro.  
Manipulado en cada uno de sus detalles para ir en  
pos de la mismidad del otro fue naturalizado como  
anormal. Y la normalización fue naturalizada.  
Carlos Skliar*

### **Fundamentación**

La Ley de Educación Nacional, marco normativo que orienta la política educativa nacional, concibe la educación como un derecho de todos y todas, destacando el rol del Estado como garante del mismo.

Ahora bien, es necesario reflexionar sobre este marco normativo, para poder implementar acciones que garanticen su cumplimiento y no quede sólo en un escrito sin significación.

Es por ello necesario formar a los docentes para que desde los fundamentos y sus prácticas, puedan brindar propuestas educativas que incluyan a todos y todas y así garantizar sus aprendizajes.

Hemos de concebir a la escuela, como un todo y no como la suma de sus partes, lo cual significa entender que sus elementos están en permanente interrelación entre sí, de modo que cualquier alteración en uno de ellos provoca una modificación en el conjunto. Simultáneamente, lo que suceda en esa escuela incidirá más allá de ella, en tanto forma parte de la comunidad.

En este sentido cobra vital importancia el trabajo colaborativo, lo que implica reconocer la dimensión pública de la práctica docente, y revisar y reformular las propias conceptualizaciones.

La integración escolar es un proceso dinámico, complejo y flexible que ha de ser diseñado colaborativamente por docentes, alumnos, padres y profesionales, que tiene como propósito brindar la educación conforme a las posibilidades, necesidades y realidad en la que se encuentran los sujetos. No depende exclusivamente de la aplicación de la normativa. La incorporación de las personas con discapacidad en la escuela común los hace presentes, visibles y reales. Es preciso insistir en que

hablamos de un proceso que se va construyendo, es diseñar y acompañar la mejor trayectoria educativa para cada persona con discapacidad.

La inclusión educativa reconoce el derecho de los sujetos a compartir un entorno educativo común en el que sean valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje.

La educación inclusiva tiene en cuenta la diversidad existente entre los estudiantes y al hacerlo trata de luchar por actitudes no discriminatorias, y considerar las diferencias como otras tantas oportunidades de enriquecer la educación para todos.

Quienes se inician en la tarea de enseñar deberán hacerlo potenciando estrategias para favorecer la construcción de aprendizajes significativos que conforman la trayectoria educativa integral de cualquier sujeto. Nos referimos al recorrido en el tiempo y espacio que en aras de la educación que cada uno necesita se pueda desarrollar como ciudadano. En este sentido es fundamental la disposición de recursos, estrategias, orientaciones y diálogo entre todos aquellos actores que estén involucrados en los distintos momentos del proceso de formación.

La configuración práctica de una trayectoria educativa integral es uno de los procesos posibles de integración de personas con discapacidad; en el que el docente de sala (Integrador) tiene un papel fundamental. Es quien, además de contar con actitudes positivas debe construir conocimientos, saberes y estrategias que le permitan proyectar, direccionar, enseñar y evaluar conjuntamente con sus pares docentes para la formación, en términos de equidad, del sujeto.

Hablar de integración escolar no es hablar del alumno, sino del derecho que tiene cualquier sujeto de transitar por el sistema educativo en su conjunto; es hablar de la responsabilidad que a cada uno de los que formamos parte de este sistema nos compete respecto de la enseñanza y su posibilidad de aprender.

## **Ejes e contenido**

### **La discapacidad como construcción social**

- Devenir histórico- político y filosófico de la normalidad
- Diferencia y diversidad
- Principios metodológicos para el trabajo en /para la sala plural
- De la atención a la diversidad al respeto por la diversidad.

### **Educación Inclusión Integración**

- Integración- Inclusión. Fundamentos y experiencias. Trayectoria educativa integral.
- ¿ cómo concebir el enseñar y aprender en el proceso de integración?.
- ¿Cómo implementar la evaluación – promoción y acreditación de saberes?
- ¿Adaptaciones Curriculares o justicia curricular?

### **Integración Escolar**

- Los antecedentes en Política Educativa, internacional, nacional y provincial que definen el camino por el que hoy transitamos en lo que a integración respecta.
- Modalidades y/o posibilidades de integración. Roles y funciones. Construcción de equipos interdisciplinarios: El trabajo en equipo. El enfoque colaborativo.
- La educación especial. Fundamentos. Objetivos. Recursos. Servicios. Estrategias de intervención docente.

## **Taller interdisciplinario: problemáticas transversales**

**Formato:** seminario - taller

**Carga horaria:** 3 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

### **Fundamentación**

La idea de un taller interdisciplinario surge del interés por desarrollar visiones integrales de los conocimientos científicos.

Estamos ante el desafío y la posibilidad de cambiar las perspectivas de los modelos demasiado racionales, abstractos, deterministas, positivistas e instrumentales, y promover desde la formación de los docentes, escenarios alternativos a la educación tradicional, miradas que no dejen de lado el cuerpo, la sensibilidad, la pasión y otros modos de saber que forman subjetividad.

Dice el profesor Carlos Galano: *el siglo XXI se nos presenta como el siglo de nuevas construcciones de sentido*<sup>88</sup>. Sentidos que surjan de la construcción colectiva de nuevas formas de ver el mundo, de sentir, de valorar, de pensar y de actuar. En definitiva, nuevas formas de conocer.

---

<sup>88</sup> **GALANO**, Carlos. "La complejidad ambiental como fundamento del saber ambiental". Conferencia inaugural de la Cátedra Abierta de Educación Ambiental para la sustentabilidad, UADER, Paraná 28 de julio de 2008

Este taller está orientado a la reflexión conjunta y a la producción de estos sentidos.

La propuesta curricular de integración epistemológica de las disciplinas es coherente con el paradigma de la complejidad planteado por Morin<sup>89</sup>, tanto como perspectiva dialógica, como ética de una praxis, como perspectiva hologramática y como repercusión didáctica<sup>90</sup>, y con el de la Educación Ambiental en América Latina, que plantea, desde una perspectiva crítica, el conocimiento desde múltiples dimensiones: epistemológica, ética, filosófica, política y educativa. Decimos que es coherente con dichos paradigmas, aunque no se agota en ellos como en una visión universal.

Integrar en el currículum estas disciplinas es construir, o volver a construir, un campo teórico unificado (aunque no homogéneo), un lugar común para el conocimiento, y desde allí, abrirse a la posibilidad de otras construcciones y deconstrucciones de saberes, a la inclusión de aquellos que se escribieron desde los márgenes y desde afuera de las corrientes lineales hegemónicas.

Para ello habrá que aventurarse a nuevos diálogos, a nuevos interlocutores. Abrirse a otros tiempos, a otros sentires, y construir sentidos comunes compartidos y expresados de manera polifónica. Socializar estos saberes es, también, considerar que cada disciplina es portadora de una singularidad, cual matriz desde donde percibe la realidad, y desde donde tiene algo que compartir, algo que la distingue entre las demás y la hace contingente y necesaria.

Si bien es cierto que el conocimiento ya construido puede ofrecer algunas certezas, la actitud dialógica nos abre mucho más a la incertidumbre, a la indeterminación, a lo no previsto, por eso, una propuesta de este tipo, no prescribe determinados cambios curriculares, sino que intenta posicionarse de otro modo frente al hecho educativo y en relación con el conocimiento. No obstante se sugiere trabajar problemáticas construidas en torno a las categorías: espacio, tiempo, discurso y problema.

### **Ejes de contenido**

- Educación ambiental.
- Derechos humanos.
- Multiculturalidad.
- Realidad y cultura latinoamericana.

---

<sup>89</sup> Para quien la complejidad no es un fundamento, sino un principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en el cual estamos y que constituye nuestro mundo (cf. Morin 1996)

<sup>90</sup> MORIN, E.(1999)

**Seminarios de acreditación obligatoria: El alumno opta a partir de 2º año el momento de la carrera en que los cursa**

## Educación sexual

**Formato:** Seminario – taller.

**Carga horaria:** 2 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** anual

**Organización:** en equipo de cátedra.

*La ética transdisciplinaria rechaza toda actitud que niegue el diálogo y la discusión, cualquiera sea su origen, ideológico, cientista, religioso, económico, político, filosófico. El saber compartido debería conducir a una comprensión compartida, fundada sobre el respeto absoluto de las alteridades unidas por la vida común sobre una sola y misma Tierra.*

*Edgar Morin*

### Fundamentación

A nivel internacional, el tema de la Educación Sexual ha tenido definiciones muy importantes y de mucha repercusión, ya sea a través de legislaciones, como de programas, conferencias, acuerdos y debates mundiales.

Así, se ha puesto en tensión el tema de la familia monoparental, las cuestiones de género, la libre y responsable determinación sexual<sup>91</sup> y la salud reproductiva.

Razón por la cual se ha vuelto exigible una visión plural e informada al respecto y una necesidad impostergable en el actual curriculum escolar.

A partir de las leyes Nacionales: N° 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; N° 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; N° 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; N° 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación; N° 26.150, de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral; y conforme a lo establecido por la Constitución Provincial, Art. 206, y la Res Provincial N° 0550/06, la educación sexual se constituyó un derecho de todo educando, y el sistema educativo debe dar respuesta a esta demanda en todos los niveles de la enseñanza.

---

<sup>91</sup> Se refiere a la autodeterminación en el ejercicio de la sexualidad, lo que incluye el derecho al placer físico, sexual y emocional; el derecho a la libre y responsable preferencia sexoafectiva; el derecho a la información y educación sexual laica, científica, amplia, clara, especializada, oportuna; a la protección de la salud sexual y reproductiva. Asimismo, el derecho a no ejercer la sexualidad.

Entendemos por educación sexual, a toda educación referida a la sexualidad humana, dimensión caracterizada por su complejidad y heterogeneidad, como así también por su cotidianeidad.

Hoy se espera que cada docente pueda transmitir saberes sobre sexualidad. Para ello, durante la formación inicial, se hace necesaria la resignificación de los conocimientos acerca de la sexualidad y la genitalidad, de las conductas y prácticas sexuales, de las reglas y normas que se apoyan en instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas y médicas, de las subjetividades producidas desde este campo, y, de ese modo, estar en condiciones de analizar los contextos a los que se ha asociado históricamente la sexualidad y las prácticas discursivas que se fueron construyendo sobre ella.

Las políticas educativas vigentes consideran importante incluir en un proyecto curricular la educación sexual **integral** que articule aspectos epistemológicos, biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, religiosos, jurídicos y pedagógicos.

Pensar en una educación sexual integral, interdisciplinaria, es superar el reduccionismo biológico y ubicarla como un eslabón relacional dentro de las diferentes culturas. Es dialogar con otros saberes, provenientes de la antropología, de las historiografías, de la biología, de la sexología, de las ciencias de la salud, de la ética, de la sociología, de la política, buscando comprender cuáles son las formas y las modalidades de relación consigo mismo y con los otros, por las que cada uno se constituye y se reconoce como sujeto.

Pensar en un Seminario de Educación Sexual, nos lleva a proponer tres ejes como constitutivos del campo, desde los cuales se podrán organizar y secuenciar los contenidos a enseñar:

### **Ejes de Contenido**

- **Los saberes referidos a los cuerpos y la sexualidad.**

Los saberes referidos al cuerpo: tanto de la biología como de la psicología, en relación con el cuidado del cuerpo y la salud: prevención de enfermedades. Infecciones. Contagios. Embarazos. Responsabilidades y derechos.

- **Los sistemas de poder y discursos que regulan su práctica.**

Sistemas de poder: enfoques de la sociología, antropología, historia. Represión, vigilancia, normalización. Maltrato, violencia familiar. Abuso sexual. Control y subordinación en las relaciones de género. Mercantilización.

- **Los modos de subjetivación en relación a ella.**

Subjetividad: vínculos interpersonales y grupales, el género (como categoría relacional que introduce la historiografía incorporando las minorías étnicas, sexuales



y religiosas en los relatos que la Historia, desde su pretensión de verdad, excluyó). Mandatos culturales, ritos de pasaje a la vida adulta, deseo, placer, silencio, culpa, vergüenza. Roles y estereotipos.

## Taller de producción en diferentes lenguajes artísticos

**Formato:** taller

**Carga horaria:** 4 horas cátedras semanales.

**Régimen de cursado:** cuatrimestral

**Organización:** en equipo de cátedra. Dos lenguajes: **Música-Plástica-teatro-expresión corporal.**

*Los griegos siempre utilizaban metáforas, tal como la ejecución de la flauta, la danza, la cura y el viaje para distinguir la política de las otras actividades, lo cual indica que buscaban sus analogías en las artes para las cuales la virtuosidad de ejecución es decisiva.*

Hannah Arendt

### Fundamentación

Este taller de producción interlenguajes propone el trabajo con los diferentes lenguajes artísticos, orientado a que el estudiante integre los mismos en sus propuestas didácticas, y la formación docente debe ofrecer las herramientas para comprenderla y asumirla responsablemente.

Son objetivos de esta unidad curricular, por un lado, la sensibilización de los alumnos en las diferentes perspectivas estéticas de la educación, y por otro, enseñar cuestiones básicas del lenguaje que permitan al estudiante tomar decisiones didácticas.

En el primer caso porque, como dice Frigerio, *toda educación se expresa en una estética, pone en juego modos de dividir y compartir lo sensible y lo inteligible, ofrece unas categorías de la experiencia sensible, opera sobre los cuerpos y hace cuerpos, regula emociones y nos introduce en unos particulares regímenes de experiencia y conocimiento. Así, podrá ser enunciado que la institución educativa y las organizaciones llamadas escuelas despliegan una propuesta estética en sus incontables maneras de volver disponible lo pensable*<sup>92</sup>. Podemos pensar, a partir de estas ideas, que la estética es una dimensión ineludible de lo educativo, y que, por su estrecha relación con las valoraciones culturales, involucra aspectos éticos y políticos. Uno de esos aspectos es el

---

<sup>92</sup> FRIGERIO, G., *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Del estante, Buenos Aires, 2007.

desarrollo de una sensibilidad común, que democratice las relaciones, permita una apertura a otros modos de construir conocimiento y aprender, establezca nuevos nexos entre sujeto y cuerpo, experiencia, vínculos y lenguaje.

Toda manifestación artística se filia ineludiblemente con una tradición. Sin embargo, no es mera repetición, sino que adviene de lo ya dado hacia lo nuevo. En la idea de transmisión cultural hay un nexo fuerte entre arte y educación, ya que ambos constituyen una apuesta por comunicar un legado, que ha de ser reinventado, reapropiado y asumido a la vez que se reconoce compartido y colectivo. Por eso, la dinámica de taller permitirá la reflexión acerca de la apropiación de los lenguajes a partir de la propia experiencia, con el objetivo de reflexionar sobre las particularidades de la transmisión educativa y las posibilidades de re-creación de aquello que ha de ser aprendido. Dicho de otro modo, la educación artística está llamada a ser una experiencia reflexiva acerca de los modos de aprender creativamente, y sobre las formas particulares de apropiarse de lo común para constituir la subjetividad.

Este taller está organizado en dos cuatrimestres agrupando dos lenguajes en cada uno, según el criterio y posibilidades de la institución.

Dicha distribución temporal cobra sentido en tanto y en cuanto los equipos docentes puedan articular sus propuestas en torno a proyectos cuatrimestrales y a un proyecto final de producción en el que se integren los cuatro lenguajes y, atendiendo a la perspectiva didáctica del taller, tenga como destinatarios a los niños del nivel.

### **Ejes de contenido**

- Sujeto, espacio y tiempo. Construcción a través de los elementos de los lenguajes artísticos. Códigos expresivos.
- Necesidades expresivas de los niños. Identificación y caracterización.
- Propuestas didácticas para la educación de la percepción y el desarrollo de la creatividad.
- Arte e identidad. Familiarización y desarrollo de criterios de apreciación de las producciones artísticas locales, regionales, nacionales y latinoamericanas.
- Arte y juego: dimensiones lúdicas de la actividad artística en los diferentes lenguajes.
- Propuestas artísticas de lenguajes integrados. Producción y análisis.
- Medios y soportes de los diferentes lenguajes.

# CAMPO DE LA PRÁCTICA

## Presentación

*La Práctica se visualiza como un itinerario formativo en la construcción de las prácticas docentes, entendidas éstas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la concepción tradicional que la asimila exclusivamente a la tarea de 'dar clase'.*

Ferry G.

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

Las prácticas docentes de los profesores del Instituto, de los estudiantes y de los docentes en las escuelas tienen que constituirse en espacios de análisis, reflexión y producción de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y los contextos.

*Este viaje por las huellas de la formación y por la complejidad de las prácticas docentes, plantea la necesidad de buscar un enfoque teórico metodológico que reconozca los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Se trata de un enfoque socioantropológico, en particular de la etnografía en investigación educativa, que coloca el centro de atención en la escuela y en el aula, y que procura diferenciarse de posturas homogeneizantes y universalizantes que no permiten reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. Señala, por tanto, la necesidad de una metodología que permita dar cuenta de los procesos sociales que se materializan en la escuela y en el aula: procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, simulación, intercambio, etcétera<sup>93</sup>*

Incorporar la investigación educativa en todo el campo de la formación de la práctica, es indispensable para tener lo que Paulo Freire llamó **curiosidad epistemológica** que es una curiosidad **metódicamente rigurosa**. La investigación es

---

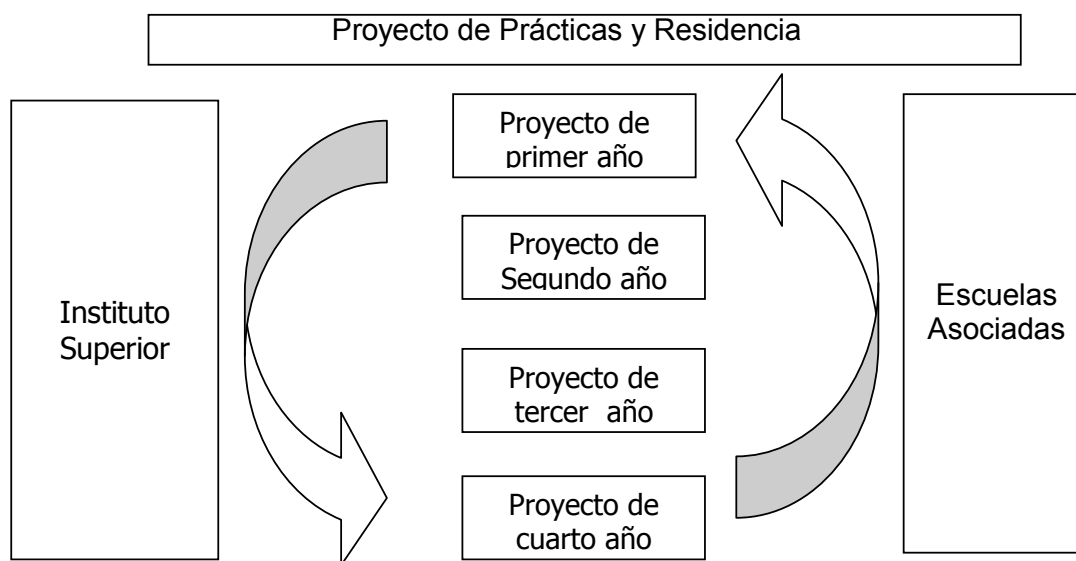
<sup>93</sup> EDELSTEIN G., *Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...* [www.rieoei.org/rie33a04.html](http://www.rieoei.org/rie33a04.html)

una práctica que potencia esta curiosidad; a través de ella el docente, el estudiante, el maestro indagan sobre sus propios procesos educativos de una forma sistemática, durante el recorrido en el que enseñan y se vinculan con otros.

Desde los equipos directivos y de práctica, se tendrá que recuperar el trabajo compartido con los docentes de las escuelas desde el diseño del **Proyecto Institucional del Campo de Prácticas**, estableciendo acuerdos, anticipando cambios en enfoques y contenidos, brindando espacios de actualización.

Como señalan las Recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente: *El desarrollo de las prácticas docentes requiere de la visión de organizaciones abiertas, dinámicas y en redes, como espacios de formación que no se agotan en el ámbito físico del Instituto Formador. Implican redes interinstitucionales entre el Instituto y las escuelas, así como con otras organizaciones sociales colaboradoras...*

*... La construcción del trabajo integrado y en redes entre los Institutos Superiores y las escuelas de distintos niveles escolares, no debería quedar exclusivamente confinada al espacio del voluntarismo individual, de personas o de "Instituciones innovadoras". Si bien muchas acciones pueden ser encaradas desde las prácticas docentes, ello implica necesariamente a los niveles de gestión y es responsabilidad del sistema. En tal sentido es necesario fortalecer la responsabilidad de los equipos de supervisión, de los equipos técnicos centrales, de los diferentes niveles de construcción política, generando las condiciones para ello*<sup>94</sup>



<sup>94</sup> **INFD** - Ministerio de Educación, Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Campo de Prácticas , pág. 227

Desde primer año se prevén horas presenciales para el trabajo en seminario-taller en el instituto formador y para el ingreso a las organizaciones sociales e instituciones educativas asociadas. Instituciones con las cuales se constituirán redes y proyectos conjuntos, que supongan a la vez actividades de formación inicial de los estudiantes del profesorado, experiencias alternativas, actividades de desarrollo profesional, de asesoramiento en servicio, de extensión a la comunidad y de investigación.

A los efectos que los estudiantes conozcan los distintos contextos en los que pueden desarrollar su trabajo, se establecerán convenios con diversas instituciones del nivel o modalidad (urbanas, urbano-marginales, rurales u otras instituciones que ofrecen servicios educativos del nivel o modalidad, incluyendo situaciones de integración escolar) y con instituciones socio-comunitarias (bibliotecas, museos, organizaciones no gubernamentales, clubes, vecinales, medios de comunicación, hospitales, etc.). **Lo que no supone que cada estudiante deba pasar por todas las experiencias (sí por distintas)**, por cuanto ello impediría la profundización de las mismas; sino que en el proceso de socialización en el seminario-taller todos tengan la posibilidad de conocer distintos lugares de inserción laboral.

Se entiende por **prácticas escolares** las que se desarrollan en instituciones educativas del sistema formal, para conocer e integrarse a la institución, las salas/ aulas y para comprender el contexto. Las prácticas en escuelas son centrales en la formación de docentes por cuanto el título los habilita para desempeñarse en el nivel y/o modalidad para el que se cursa.

La educación es una práctica social que trasciende el espacio escolar, supone un proceso de construcción comunitaria y contextualizada. Por esta razón, se incluyen prácticas de **intervención socio-comunitarias**, además de las escolares y áulicas, que los estudiantes podrán concretar según las oportunidades y necesidades que plantee el medio, a través de la participación en proyectos, experiencias y actividades que se demanden o propongan.

Se prevé la organización y desarrollo de encuentros en **talleres o ateneos interinstitucionales**, a cargo de los estudiantes y profesores de los Institutos, donde maestros y otros profesionales invitados puedan ser consultados acerca de las prácticas en diferentes contextos, sus problemáticas puntuales y temáticas de interés.

Las unidades curriculares de primer y segundo año del Campo estarán a cargo de un **equipo de cátedra** – integrado por el profesor de Práctica con perfil en Pedagogía o Ciencias de la Educación, más experiencia en el nivel y un docente con perfil en Investigación Educativa.

Las unidades curriculares de tercero y cuarto año, se organizarán en **equipo de cátedra** – integrado por el profesor de Práctica con perfil en Pedagogía o Ciencias de la Educación más experiencia en el nivel y los profesores de las disciplinas del Campo de Formación Específica

En este sentido, el formato curricular de **Seminario - Taller** abre un espacio a los procesos de construcción colectiva de conocimiento del trabajo docente, y la producción conjunta desde la práctica en contexto sobre temas de relevancia e interés social y educativo.

En esta lógica se inscribe el eje **Praxis docente y memorias** de las unidades curriculares de 1º a 4º año del Campo. La praxis entendida como el conjunto solidario de dos dimensiones: la reflexión y la acción del sujeto sobre el mundo para transformarlo significa entender la práctica en términos dialécticos. Los espacios de práctica se construyen y se resignifican desde tres instancias: los abordajes teóricos, experiencias en terreno (acciones de investigación e intervenciones) y las memorias y narrativas de las praxis.

La **unidad curricular de la Práctica Docente**, en cada año, se planificará en conjunto por el **Equipo de Práctica**, previendo la articulación entre las experiencias – intervenciones en las instituciones, los desarrollos teóricos, las narrativas/ reflexiones y ateneos interinstitucionales.

Las **experiencias en instituciones escolares** serán coordinadas y orientadas por los profesores de práctica, el profesor de investigación educativa, los de áreas específicas y los docentes co-formadores de las escuelas asociadas.

Las **experiencias en instituciones socio-comunitarias** serán coordinadas y orientadas por los profesores de práctica, el profesor de investigación educativa y responsables que designen dichas instituciones. Se podrá solicitar el apoyo de otros docentes de la institución formadora.

Se entiende por **co-formadores**, a los docentes que colaboran en la formación de los estudiantes, recibéndolos e integrándolos paulatinamente en el trabajo escolar, a partir de acuerdos consensuados con los profesores de prácticas. Se constituyen en el primer nexo entre la institución formadora y la escuela y posibilitan que los estudiantes se relacionen con el proyecto institucional, con el contexto, con las prácticas escolares y áulicas, con el grupo de alumnos. Tienen la función de favorecer el aprendizaje de las prácticas contextuadas, acompañar las reflexiones, ayudar a construir criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y de propuestas didácticas. Se integran gradualmente al Proyecto de Práctica Profesional y participan de las distintas acciones (talleres, ateneos interinstitucionales, entre otras).

## PRIMER AÑO

### **Dimensión socio - económica, política, cultural y educativa**

Eje articulador: **Contextos educativos formales y no formales** (rural /urbano-hospitalarios, de encierro, centros y comedores comunitarios hogares, bibliotecas populares, centros culturales).

**UNIDAD CURRICULAR:** Práctica Docente I



## Práctica Docente I

**Formato:** seminario – taller

**Régimen de cursado:** anual

**Carga Horaria:** 4 hs. cátedras semanales.

**Organización en equipo de cátedra:** Profesor de Pedagogía o Ciencias de la Educación con experiencia en Práctica y especialización en el Nivel y Profesor de Pedagogía o Ciencias de la Educación con especialización en investigación educativa

### **Fundamentación:**

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

Estos espacios se piensan como recorridos pedagógicos flexibles, que atienden a los procesos complejos y multidimensionales de la práctica docente y permiten la formación reflexiva de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes en las escuelas, con el proceso de trabajo, sus condiciones de realización, de formación y desarrollo, y con el trabajo como organización.

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

Esta mirada, supone reconocer los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico para abordar su complejidad y problematicidad. En ese sentido se recupera el enfoque socioantropológico, sobre todo de la etnografía en la investigación educativa, desde la relectura que realizan Rockwell y Ezpeleta, enraizada en la tradición antropológica y redefiniéndola.

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

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

Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian de las cosas, los conocimientos, las costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones y reglas de juego, admiten la descripción de diversas tramas. En esta instancia, **las narrativas y reflexiones sobre las praxis docentes** son fundamentales para documentar los recorridos y registrar las prácticas educativas como actividades complejas que se desarrollan en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargadas de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos.

### **Ejes de Contenidos:**

#### **La práctica docente como práctica social.**

- El campo de la práctica y su articulación con los otros campos.
- La práctica docente como espacio de aprendizaje y de "enseñar a enseñar". Las biografías escolares.
- Problemáticas y tensiones en diferentes contextos.
- La práctica docente en distintos ámbitos formales y no formales. Circulación de saberes y experiencias educativas.
- Organizaciones sociales de la comunidad que atienden problemáticas de las infancias, adolescencias y adultos como espacios educativos.

#### **Intervenciones de reconocimiento en las instituciones.**

- La investigación como práctica social y como proceso de producción de conocimiento.
- Los paradigmas de investigación social y los contextos histórico- políticos en que surgen.
- Enfoque socioantropológico en investigación. La etnografía en educación
- Diagnóstico sociocomunitario: identificación, caracterización y construcción de problemas de los diferentes contextos de aprendizaje.
- Análisis interpretativo y sociocrítico de la realidad abordada.
- Documentación y narrativa de experiencias y estrategias de educación en organizaciones y espacios sociocomunitarios.

## SEGUNDO AÑO

**Dimensión socio - económica, política, cultural y educativa**

Eje articulador: **El nivel Primario en las instituciones educativas del sistema formal.**

**UNIDAD CURRICULAR:** Práctica Docente II

## Práctica Docente II

**Formato:** seminario – taller

**Régimen de cursado:** anual

**Carga Horaria:** 6 hs. cátedras semanales.

**Organización en equipo de cátedra:** Profesor de Pedagogía o Ciencias de la Educación con experiencia en Práctica y especialización en el Nivel y Profesor de Pedagogía o Ciencias de la Educación con especialización en investigación educativa

### Fundamentación:

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

Uno de los ejes de la unidad curricular es el relevamiento de información en el terreno de las instituciones educativas en diferentes realidades socioculturales, contextos y modalidades, identificando las culturas escolares, historias, rutinas, lógicas de organización, problemáticas, conflictos, proyectos y prácticas cotidianas.

El trayecto se desarrolla a través de entrevistas, observaciones participantes, relatos de vida, topografías que permiten describir y analizar las prácticas y las tramas vinculares. Se propone la **organización de los estudiantes en equipos de trabajo móviles** asegurando el aprendizaje de distintos roles.

La **intervención colaborativa** de los estudiantes desde otros roles complementarios al trabajo docente y la reflexión en forma conjunta con los pares, los docentes de los institutos y los equipos docentes y directivos de las escuelas asociadas, son los ejes que dan cuenta de esta unidad curricular.

En el **espacio de narrativas**, la escritura es una instancia fundamental al sistematizar las experiencias, recuperar las memorias y producir escritos académicos que fortalecen las reflexiones sobre las prácticas.

En el marco de la articulación de los contenidos con los otros campos, los estudiantes harán una proyección de sus reflexiones en relación con la Didáctica General, Psicología y Educación, Historia y Política de la Educación Argentina y las Didácticas específicas, resignificando la historia, identidad y características organizacionales y pedagógicas del Nivel Primario.

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

La propuesta compromete la participación de los equipos directivos de las escuelas asociadas desde un rol protagónico, junto a formadores y estudiantes, para discutir y repensar proyectos institucionales, modos y estilos de conducción, las problemáticas e identidad pedagógica del nivel.

### **Ejes de Contenidos:**

#### **La práctica docente y la identidad pedagógica del nivel primario:**

- El nivel primario, historia, especificidad y organización en los distintos contextos y modalidades.
- La configuración institucional del nivel primario en la actualidad, ciclos, modalidades, objetivos, programas.
- Caracterización del trabajo docente en el nivel primario: mitos, tradiciones y construcciones.
- Los sujetos de las prácticas: estudiantes, formadores, docentes de las escuelas asociadas.

#### **Análisis de la dinámica institucional e intervenciones colaborativas**

- Abordaje interpretativo de la institución educativa desde una perspectiva socioantropológica.
- Dinámica institucional: el cotidiano escolar como espacio de tensiones, acuerdos e intereses. La construcción de problemas - objeto de estudio. Trabajo de campo. Técnicas de recolección y análisis de información.
- Proyectos institucionales en contextos: La práctica docente como experiencia colaborativa.
- Diseño de propuestas e intervenciones colaborativas.
- Documentación y narrativa de experiencias y estrategias en espacios de educación primaria.

## TERCER AÑO

**Dimensión socio - económica, política, cultural y educativa**

Eje articulador: **Experiencias de enseñanza en el aula del Nivel Primario, de diferentes ciclos, modalidades y contextos.**

**UNIDAD CURRICULAR:** Práctica Docente III

## Práctica Docente III

**Formato:** seminario – taller

**Régimen de cursado:** anual

**Carga Horaria:** 8 hs. cátedras semanales.

**Organización en equipo de cátedra:** Profesor de Pedagogía o Ciencias de la Educación con experiencia en Práctica y especialización en el Nivel y Profesores de las Disciplinas del Campo de Formación Específica (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales)

### Fundamentación:

En la práctica docente de tercer año, se aborda la problemática educativa en el aula; es decir de la enseñanza y los vínculos entre los sujetos del nivel primario, atendiendo a los diferentes contextos- urbanos y rurales, modalidades y ciclos del nivel.

Las particularidades del nivel y las tramas vinculares que se generan al interior de las aulas demandan el replanteo crítico de propuestas didácticas acordes a los nuevos escenarios socioculturales y familiares, las características de los sujetos y múltiples condiciones que atraviesan las praxis docentes.

Estas configuraciones habilitan un abordaje desde tres dimensiones: las relaciones intersubjetivas en el aula y los procesos de socialización; las relaciones de enseñanza –aprendizaje-contenidos y sujetos: sentidos de la enseñanza, condiciones y modos del aprendizaje; las relaciones entre los docentes: la construcción de espacios de participación, reflexión y saberes colectivos.

La configuración del **equipo de práctica** docente a partir de tercer año, se organiza con la coordinación del profesor de práctica con perfil en Pedagogía o Ciencias de la Educación y especialización en el nivel, incorporando en el diálogo de saberes a los profesores de las disciplinas de la formación específica. Se integran con el fin de acompañar el proceso de pensar, diseñar e implementar propuestas didácticas para ambos ciclos y modalidades del nivel, desde una perspectiva interdisciplinaria.

En coherencia con el sentido del campo en el diseño, se plantea la articulación con las unidades curriculares que especifican y dan marco conceptual a la formación: Didáctica del nivel, Sujeto de la Educación Primaria en diferentes contextos, Taller de juego y producción de materiales y TICs: apropiación didáctica.

El modo de configurar el equipo de cátedra, incorporando a los docentes de las escuelas asociadas, prevé incluir los **ateneos interinstitucionales** como formato válido que posibilita un espacio grupal educativo donde interjuegan procesos de comprensión, intervención y reflexión en relación con las prácticas docentes. Se

estructura a partir del análisis de casos específicos, y en profundidad de la problemática que convoca.

Está pensado como continuidad de las unidades curriculares y como instancia para compartir las actuaciones y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de la lectura y el análisis de la práctica docente y de los contextos específicos. También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación y en articulación efectiva.

La dinámica de los ateneos interinstitucionales contempla distintas instancias:

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

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

Las acciones estarán planificadas y coordinadas por los profesores del Equipo de Práctica y en particular por los docentes de las disciplinas específicas que lo integran.

Este formato se caracteriza por la circulación horizontal de los saberes, la democratización de la palabra y las acciones formativas, por tanto se contemplan instancias de articulación entre las unidades curriculares del Diseño y procesos de co-evaluación.

Los ejes temáticos de los ateneos surgen a partir de los emergentes de las prácticas docentes. La distribución de los encuentros se definirá de acuerdo al Proyecto de Prácticas que presente el equipo responsable y las demandas de los contextos institucionales (Institutos- escuelas asociadas)

Desde la unidad curricular Problemáticas contemporáneas del nivel primario – en articulación con la Práctica Docente III- se recupera y proyecta el trabajo de investigación de Práctica Docente I y II, integrando los aportes de todas las cátedras. Ese espacio estará a cargo de un profesor con perfil en investigación educativa, en coherencia con el recorrido que se viene haciendo desde primer año.

### **Ejes de Contenidos:**

#### **La situación de enseñanza en diferentes contextos educativos, ciclos y modalidades del Nivel Primario.**

- Distintos espacios de circulación de saberes y constitución de subjetividades.



- Las propuestas didácticas: caracterización y análisis en diferentes contextos, modalidades y ciclos del Nivel.
- Criterios de organización de espacios, materiales, contenidos y estrategias.

**Diseño e implementación de propuestas didácticas para diferentes contextos educativos, ciclos y modalidades del Nivel Primario.**

- Diseño y desarrollo de propuestas didácticas en función del Diseño Curricular del Nivel, los grupos escolares, trabajo en equipo y proyectos institucionales.
- Procesos e instrumentos de diagnóstico, registro, seguimiento y evaluación.
- Documentación y narrativa de experiencias y estrategias de educación en espacios formales de educación primaria
- La práctica reflexiva como práctica grupal.
- Construcción cooperativa de propuestas alternativas.

# CUARTO AÑO

**Dimensión socio – económica, económica, cultural y educativa**

Eje articulador: **Experiencias de enseñanza en el aula del Nivel Primario, de diferentes ciclos, modalidades y contextos.**

**UNIDAD CURRICULAR:** Práctica Docente IV

## Práctica Docente IV – Residencia

**Formato:** seminario – taller

**Régimen de cursado:** anual

**Carga Horaria:** 10 hs. cátedras semanales.

**Organización en equipo de cátedra:** Profesor de Pedagogía o Ciencias de la Educación con experiencia en Práctica y especialización en el Nivel y Profesores de las Disciplinas del Campo de Formación Específica (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales)

### Fundamentación:

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

Este momento de trabajo en el campo de la práctica requiere la focalización en una institución educativa del nivel. Esto demanda posicionarse en situación de trabajo docente, recuperar y poner en juego todos los saberes construidos en el trayecto y generar redes colaborativas.

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

- Acercamiento al contexto de la institución seleccionada, diagnóstico y registro.
- Inserción en la institución educativa, reconocimiento de la dinámica institucional y análisis del proyecto institucional y curricular.
- Observación participante de los contextos institucionales y áulicos, diseño de una propuesta de intervención socio-pedagógica.
- Realización de una práctica intensiva en un ciclo del nivel e intervenciones socioeducativas en equipo.
- Proceso de reflexión, análisis y narrativa de la experiencia.

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

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

Esta propuesta, al interior de la unidad curricular de Práctica Docente IV-Residencia, adopta el formato **ateneos interdisciplinarios** con el fin de generar un espacio grupal educativo, donde interjuegan procesos de análisis, comprensión y reflexión sobre las problemáticas docentes del Nivel Primario; a partir de temáticas o casos emergentes.

La dinámica de los ateneos interinstitucionales contempla distintas instancias:

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

Incluye a los estudiantes residentes de la Práctica, a los docentes y equipos directivos de las escuelas asociadas, docentes y directivos de los Institutos, especialistas e integrantes de otras organizaciones de la comunidad.

Las acciones estarán planificadas y coordinadas por los profesores del Equipo de Práctica y en particular por los docentes de las disciplinas específicas que lo integran.

Este formato se caracteriza por la circulación horizontal de los saberes, la democratización de la palabra y las acciones formativas, por tanto se contemplan instancias de articulación entre las unidades curriculares del Diseño – en particular de 4º año- y procesos de co-evaluación.

Los ejes temáticos de los ateneos surgen a partir de los emergentes de la Residencia. La distribución de los encuentros se definirá de acuerdo al Proyecto de Prácticas que presente el equipo responsable y las demandas de los contextos institucionales (Institutos- escuelas asociadas)

Los Seminarios de Integración Educativa, de Análisis y Organización Institucional y de Salud y Trabajo Docente se integran en este campo, dando cuenta de la mirada global y la articulación del recorrido de toda la carrera.

### **Ejes de Contenidos:**

#### **Proyecto pedagógico integrador**

- La organización
- Las tareas en las distintas etapas
- Los sujetos e instituciones de la práctica
- Praxis e intervenciones didácticas e institucionales
- Participación, análisis, reflexión y producción colectiva del conocimiento
- Intervenciones socioeducativas
- Informe Final de Residencia.
- Memoria de la trayectoria de formación.

# RECOMENDACIONES

PARA PENSAR Y CONCRETAR EL DISEÑO CURRICULAR

# RECOMENDACIONES PARA PENSAR Y CONCRETAR EL DISEÑO CURRICULAR

## EN RELACION AL DESARROLLO CURRICULAR

Según la resolución 24-07 del CGE, se distinguen tres niveles de decisión y concreción curricular: regulación nacional, definición jurisdiccional y definición institucional.

La implementación del diseño curricular permite articular lo común de la formación docente nacional con lo propio de cada jurisdicción e institución, buscando un equilibrio entre: necesidades sociales e individuales de cada sector; la extensión y la profundidad; los contenidos tradicionales y los innovadores; diferentes enfoques metodológicos y experiencias innovadoras; entre lo común y lo especializado.

La elaboración de los diseños y su desarrollo se han pensado en relación a:

- Las transformaciones sociales y culturales profundas del contexto global y local, que generan incertidumbre.
- Los debates acerca de los propósitos educativos, demandas múltiples y cambiantes y emergencia de nuevas problemáticas y contenidos.
- Los cambios en los modos de entender y ejercer la profesión docente.
- Los cambios de paradigmas en la construcción de los conocimientos.
- Los cambios en la población estudiantil que ingresa a la docencia y su vinculación con las nuevas infancias y juventudes.

Estas recomendaciones pretenden ser un marco de orientación para la definición de propuestas de acciones que contemplen las necesidades y posibilidades del contexto específico, las identidades institucionales y socioculturales.

Se habilita un **8,13 %** de la carga horaria total del Diseño curricular para las unidades curriculares de **definición institucional**, un total de 10 horas semanales, que tendrán que distribuirse en instancias frente a clase y para el trabajo extra áulico de los docentes. Para estos recorridos formativos se sugieren **propuestas curriculares vinculadas a**: Educación Rural , Educación de Adultos, Educación intercultural, Lengua Extranjera, Educación Artística, Educación Ambiental, Investigación Educativa, u otras que respondan a la identidad y proyecto institucional y las necesidades/ posibilidades del contexto.

El diseño curricular habilita su abordaje desde una **dimensión horizontal** (alcances e integración de contenidos) **y una vertical** (secuencia y continuidad), buscando facilitar desde los equipos institucionales la apropiación de las dimensiones y ejes de cada Campo de Formación y fortaleciendo los espacios comunes y la movilidad de los estudiantes.

El Diseño curricular conjuga cuatro características en su lógica:

- **Riqueza** en cuanto a su profundidad, significado, múltiples posibilidades de interpretación, abordaje, apropiación y autoorganización en el proceso de desarrollo.
- **Recursividad** a través de una lógica de recorrido en espiral, con puntos comunes claves en la formación docente pero con eje en la reflexión sobre las prácticas llevan a la construcción de nuevos conocimientos.
- **Relaciones pedagógicas y culturales** por cuanto habilita articulaciones al interior de los Campos y entre los mismos y con los contextos en que se desarrolla la formación docente, a través de experiencias y narrativas sobre las prácticas.
- **Rigor** en sus posibilidades de desarrollo y alternativas de evaluación, más allá de las adecuaciones jurisdiccionales e institucionales.

En el diseño curricular coexisten **diferentes formatos curriculares**: asignaturas, seminarios, talleres, trabajo de campo, ateneos. Esta flexibilidad exige el desarrollo de **nuevas formas de organización pedagógica** e institucional (equipos de cátedra, proyectos curriculares colectivos, acuerdos con escuelas asociadas u organizaciones), otras modalidades de cursado y **variadas formas de evaluación**, según las finalidades formativas de cada unidad curricular: exámenes escritos, orales, narrativas pedagógicas, debates y defensas orales, informes de campo, análisis de casos, monografías, prácticas en contexto, proyectos de intervención, presentaciones audiovisuales, producción de materiales, entre otras.

En relación a la propuesta curricular, se sugiere **iniciar primer año** directamente con el cursado, incorporando la lógica del taller introductorio, de acuerdo a la dinámica y contenidos de las unidades curriculares que lo conforman. Se considera que las características del recorrido de 1º año permite un trabajo de sensibilización en la construcción de la subjetividad docente (reemplaza las habituales propuestas de Taller de ingreso muchas veces entendidas como instancias remediales) con una fuerte impronta interdisciplinar, artística y epistemológica.

## **EN RELACIÓN A LO INSTITUCIONAL - ORGANIZACIONAL**

Para la viabilidad del diseño curricular es necesario:

- Reconocer la autonomía institucional y el protagonismo de los consejos directivos y equipos de desarrollo institucional.
- Organizar nuevos modos de trabajo docente en equipos de cátedra, equipos de área o proyectos educativos y profesor por cargo.
- Habilitar tiempos y espacios para el trabajo colectivo, la reflexión y la producción del conocimiento.

- Facilitar la circulación de la información, las instancias de consulta y apropiación del diseño curricular, como apoyo en la elaboración del proyecto curricular institucional acorde al contexto.
- Contemplar los perfiles docentes sugeridos para cada unidad curricular y sus formatos.
- Analizar las normativas vigentes y pensar la formulación de otras, que orienten en el proceso de reubicación docente y convocatoria a concursos.
- Plantear acuerdos y normativas que generen las condiciones para el trabajo en redes con las escuelas asociadas y otras organizaciones socio comunitarias.
- Redactar normativas de cursado, evaluación y acreditación acordes con la dinámica del diseño curricular.
- Diseñar políticas estudiantiles de participación y fortalecimiento institucional, como condiciones de posibilidad para el ingreso, tránsito y egreso de los estudiantes en la formación docente.
- Gestionar los recursos y cargos necesarios para el desarrollo de las propuestas curriculares.
- Canalizar las cuestiones administrativas con celeridad a través de los organismos pertinentes, facilitando las cuestiones pedagógicas
- Organizar las funciones, conforme a las necesidades, posibilidades y proyectos institucionales de formación y necesidades del sistema.

#### **EN RELACIÓN AL RÉGIMEN DE CURSADO, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LOS APRENDIZAJES:**

El desarrollo del Diseño Curricular incluye en su trama la propuesta de **diversos formatos curriculares y distintas modalidades de evaluación de los aprendizajes**, exige la revisión crítica de dispositivos pedagógicos e incorporación de formas de aprendizaje activo de los estudiantes. Entre ellas: estudio de casos, resolución de problemas, registro y narrativas individuales y colectivas, producción de informes orales y escritos, debate y argumentación de posturas, modalidades de trabajo independiente, investigación documental, trabajos de campo, análisis y producción multimedial, trabajo en redes, etc. Estas propuestas brindan la posibilidad de lograr una construcción autónoma y colectiva de los conocimientos, la participación ético –política como ciudadanos, la relación con el contexto institucional, escolar y social necesarios para la formación y trabajo docente.

En este sentido, se sugieren tres **categorías de cursado** de los espacios curriculares: **regular, libre y semi-presencial**. Para cada una de estas modalidades se establecerán condiciones de regularización, acreditación y promoción, teniendo en cuenta que la organización de las instancias (en cuanto a características, tiempos y



cantidad) de trabajos prácticos, parciales y finales será definida por cada Instituto con el aval de los Consejos Directivos.

Se sugiere para las unidades curriculares con formato de **taller, seminario, seminario-taller, trabajo de campo, prácticas docentes, intervenciones socio-comunitarias, ateneos interinstitucionales** que puedan aprobarse como alumno regular, a través de evaluación continua –en proceso- y por **promoción directa**.

Se sugiere para las unidades curriculares con formato **asignatura**, del campo de formación general y específica, **aprobación por promoción directa o examen final**. (Contemplando los cursados regular, libre y semi-presencial) Decisiones a tomar, de acuerdo a la propuesta de los profesores de cada Campo – y asignatura- y los Consejos Directivos, según criterios de especificidad y pertinencia.

En cada una de las unidades curriculares es fundamental la articulación de los contenidos con otras y con experiencias socio- educativas.

De acuerdo a lo planteado en la **Resolución 24/07 de. C.F.E.** *Los diseños curriculares son un marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo... es importante prever la flexibilidad en el cursado y en la acreditación de las distintas unidades curriculares, dinamizando el proceso de aprendizaje a través de nuevas oportunidades, de otras experiencias de formación y aprendizajes de los alumnos...*, como **el sistema de créditos**, que no demanda sólo el cursado en el aula y las acreditaciones tradicionales.

Esta propuesta de acreditación hace necesaria la **revisión del régimen académico**, adecuándolo a la idea de un curriculum flexible y abierto.

En este sentido, la actividad académica de los estudiantes no es regulada sólo por los contenidos del Diseño, el desarrollo de experiencias y prácticas pedagógicas alternativas – con el sistema de créditos- dan cuenta de un **currículum dinámico y en acción**, permitiendo a los estudiantes:

- facilitar el cursado y acreditación de algunas unidades curriculares en relación a los saberes previos, las experiencias en otras instituciones reconocidas, y actividades formativas acreditables dentro del plan de estudios vigente.
- transitar recorridos alternativos y optativos de aprendizaje para profundizar temáticas de interés, repensar problemáticas, acceder otros aportes profesionales, de pares y profesores.
- ir construyendo itinerarios de especialización, nuevos marcos conceptuales, experiencias e intercambios de producciones con pares y organizaciones, con las acreditaciones culturales y pedagógicas respectivas.

- generar actividades de estudio independiente –“menos escolarizadas”- que brinden otras perspectivas de formación académica y socio-culturales, facilitando el ritmo de avance y la acreditación.

En los **Diseños Curriculares Provinciales, se contempla un 8% del total de la carga horaria para el Sistema de Créditos**, distribuida a lo largo de los cuatro años y en distintas unidades curriculares. **Cada unidad curricular no podrá superar el 10% de su carga horaria para este sistema de acreditación.**

Los créditos que suma el estudiante se incluyen dentro del porcentaje de asistencia requerido por la normativa; como un **elemento alternativo del régimen de asistencia.**

Las propuestas del sistema de créditos han de contemplar **trayectos formativos complementarios a los áulicos**, que el estudiante podrá elegir según sus intereses, pero cumplimentando al finalizar la carrera un recorrido que de cuenta de la **profundización en temáticas** planteadas como relevantes por el instituto

De esta manera podrá obtener junto al título, una certificación que a nivel provincial pueda tener un **reconocimiento pedagógico – cultural.**

Al incorporar el sistema de créditos, los institutos tendrán que desarrollar los dispositivos y acuerdos necesarios para la implementación, monitoreo y evaluación de las intervenciones y producciones que acrediten estos trayectos formativos al interior del Diseño Curricular.

Las **actividades formativas acreditables** por el Sistema de Créditos pueden adoptar los siguientes **formatos**:

- Conferencias y coloquios: encuentros con especialistas sobre temáticas relativas a los contenidos que se desarrollan en las unidades curriculares, ampliando y fortaleciendo las perspectivas de conocimiento.
- Seminarios de intercambio y debate de experiencias: encuentros de socialización de experiencias, proyectos, informes, estudios de campo, con debate de los desarrollos y conclusiones.
- Ciclos de arte: actividades artísticas al interior del Instituto o en el marco de otras organizaciones del contexto, con intervenciones previas, durante y posteriores.
- Congresos, jornadas y talleres: actividades académicas sistematizadas organizadas por los Institutos, escuelas asociadas u otras organizaciones vinculadas con las temáticas de trabajo.
- Actividades de estudio independiente que permitan el trabajo individual en ciertas temáticas, con tutorías a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Para el diseño de estas actividades formativas, los profesores podrán conformar equipos de trabajo a fin de que las propuestas resulten más valiosas para los estudiantes, al integrar diferentes perspectivas; con la posibilidad de contemplar acuerdos con otras instituciones y conformar equipos de trabajo con docentes de más de una institución.

## PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

**Título que se otorga:** Profesor de Educación Inicial.

**Duración:** 4 años.

**Contenidos:** la carrera se organiza en torno a campos: Campo de la Formación general, campo de la formación específica, y de la formación en la práctica profesional. Cada campo contiene unidades curriculares con diferentes formatos; asignaturas, talleres y seminarios

Se identifican dos ciclos en la carrera, el primero que se corresponde con las unidades curriculares del campo general y que es común a toda la formación docente; el segundo conformado por los campos restantes y sus respectivas unidades curriculares que dan especificidad a la carrera docente.

**Campo Ocupacional:** El Profesor de Educación Inicial podrá, Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza para la educación inicial, entendida como unidad pedagógica que comprende dos ciclos jardín maternal y jardín de infantes.

Participar en la elaboración y evaluación de planes, programas y proyectos en instituciones formales y no formales.

## CORRELATIVIDADES

### PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

<b>2º AÑO</b>	<b>Unidad Curricular</b>	<b>Correlativa con</b>
	<b>Hist. Social y Política Argentina y Latinoamericana</b>	<b>Filosofía y Pedagogía</b>
	<b>Hist. y Política de la Educ. Argentina</b>	<b>Filosofía y Pedagogía</b>
	<b>Didáctica General</b>	<b>Pedagogía</b>
	<b>Psicología y Educación</b>	<b>Sin correlativa</b>
	<b>Práctica II</b>	<b>Práctica I y Pedagogía</b>
	<b>Lengua y su Didáctica en el Nivel Inicial II</b>	<b>Lengua y su Didáctica en el Nivel Inicial I y Literatura para niños y su Didáctica en el Nivel Inicial</b>
	<b>Alfabetización</b>	<b>Lengua y su Didáctica en el Nivel Inicial I y Literatura para niños y su Didáctica en el Nivel Inicial</b>
	<b>Matemática y su Didáctica en el Nivel Inicial II</b>	<b>Matemática y su Didáctica en el Nivel Inicial I y Taller de resolución de Problemas matemáticos</b>
	<b>Ccias. Sociales y su Didáctica en el Nivel Inicial II</b>	<b>Ccias. Sociales y su Didáctica en el Nivel Inicial II</b>
<b>Ccias. Naturales y su Didáctica en el Nivel Inicial II</b>	<b>Ccias. Naturales y su Didáctica en el Nivel Inicial I</b>	
<b>Educación Física</b>	<b>Taller de Corporeidad, Motricidad y Lenguajes Artísticos</b>	
<b>3er. AÑO</b>	<b>Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía</b>	<b>Hist. Social y Política Argentina y Latinoamericana</b>
	<b>Sociología de la Educación</b>	<b>Didáctica General</b> <b>Psicología y Educación</b>
	<b>Práctica III</b>	<b>Práctica II, Didáctica General, Psicología y Educación, Lengua y su Didáctica en el Nivel Inicial II, Alfabetización, Matemática y su Didáctica en el Nivel Inicial II, Ccias. Sociales y su Didáctica en el Nivel Inicial II, Ccias. Naturales y su Didáctica en el Nivel Inicial II</b>
	<b>TICs</b> <b>Apropiación Pedagógica</b>	<b>Taller de Oralidad, Lectura y Escritura (lengua y TICs)</b>
	<b>Didáctica en el Nivel Inicial</b>	<b>Didáctica General y Pedagogía</b>
	<b>Seminario de Problemáticas Contemporáneas en el N.I.</b>	<b>Didáctica General, Pedagogía y Psicología y Educación</b>
	<b>Taller de Juego y Producción de Materiales</b>	<b>Didáctica General, Psicología y Educación y Educación Física</b>
	<b>Sujetos de la Educación Inicial en diferentes contextos</b>	<b>Didáctica General</b> <b>Psicología y Educación</b>
	<b>Taller de Producción en los diferentes Lenguajes Artísticos</b>	<b>Taller de Corporeidad, Motricidad y Lenguajes Artísticos</b>
<b>4º Año</b>	<b>Análisis y Organización de las Instituciones del Nivel Inicial</b>	<b>Con todas la U.C. de 1º a 3er. Año</b>
	<b>Salud y trabajo Docente</b>	<b>Con todas U.C. del Campo General de 1º a 3er. Año y con las Práctica I, II y III</b>
	<b>Residencia</b>	<b>Con todas la U.C. de 1º a 3er. Año</b>
	<b>Integración escolar</b>	<b>Didáctica en el Nivel Inicial y Sujetos de la Educación Inicial en diferentes contextos</b>
<b>Seminarios de Acreditación Obligatoria Momento de cursado optativo para el alumno.</b>	<b>Educación Temprana (a partir de 2º año)</b>	<b>Pedagogía</b>
	<b>Educación Sexual</b>	<b>Filosofía, Pedagogía, Ccias. Naturales y su Didáctica en el Nivel Inicial I y Ccias. Sociales y su Didáctica en el Nivel Inicial II</b>

# PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**Título que se otorga:** Profesor de educación primaria.

**Duración:** 4 años.

**Contenidos:** la carrera se organiza en torno a campos: Campo de la Formación general, campo de la formación específica, y de la formación en la práctica profesional. Cada campo contiene unidades curriculares con diferentes formatos; asignaturas, talleres y seminarios.

Se identifican dos ciclos en la carrera, el primero que se corresponde con las unidades curriculares del campo general y que es común a toda la formación docente; el segundo conformado por los campos restantes y sus respectivas unidades curriculares que dan especificidad a la carrera docente.

**Campo Ocupacional:** El Profesor de Educación primaria podrá, Diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza para la educación primaria, en sus diferentes ciclos y modalidades.

Participar en la elaboración y evaluación de planes, programas y proyectos en instituciones formales y no formales.

## CORRELATIVIDADES

### PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

<b>2º AÑO</b>	<b>Unidad Curricular</b>	<b>Correlativa con</b>
	<b>Hist. Social y Política Argentina y Latinoamericana</b>	<b>Filosofía y Pedagogía</b>
	<b>Hist. y Política de la Educ. Argentina</b>	<b>Filosofía y Pedagogía</b>
	<b>Didáctica General</b>	<b>Pedagogía</b>
	<b>Psicología y Educación</b>	<b>Sin correlativa</b>
	<b>Práctica II</b>	<b>Práctica I y Pedagogía</b>
	<b>Lengua y su Didáctica II</b>	<b>Lengua y su Didáctica I y Literatura Didáctica.</b>
	<b>Matemática y su Didáctica II</b>	<b>Matemática y su Didáctica I y Taller de resolución de Problemas matemáticos</b>
	<b>Ccias. Sociales y su Didáctica II</b>	<b>Ccias. Sociales y su Didáctica II</b>
	<b>Ccias. Naturales tecnología y su Didáctica II</b>	<b>Ccias. Naturales y su Didáctica I</b>
<b>Educación Física</b>	<b>Taller de Corporeidad, Motricidad y Lenguajes Artísticos</b>	
<b>3er. AÑO</b>	<b>Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía</b>	<b>Hist. Social y Política Argentina y Latinoamericana</b>
	<b>Sociología de la Educación</b>	<b>Didáctica General, Psicología y Educación</b>
	<b>Práctica III</b>	<b>Práctica II, Didáctica General, Psicología y Educación, Lengua y su Didáctica II, Matemática y su Didáctica II, Ccias. Sociales y su Didáctica II, Ccias. Naturales y su Didáctica II</b>
	<b>TICs</b>	<b>Taller de Oralidad, Lectura y Escritura (lengua y TICs)</b>
	<b>Apropiación Pedagógica</b>	<b>Matemática y su Didáctica II</b>
	<b>Matemática y su Didáctica III</b>	<b>Lengua y su Didáctica II</b>
	<b>Alfabetización</b>	<b>Didáctica General y Pedagogía</b>
	<b>Didáctica en el Nivel primario</b>	<b>Didáctica General, Pedagogía y Psicología y Educación</b>
	<b>Seminario de Problemáticas Contemporáneas en el Nivel Primario</b>	<b>Didáctica General, Psicología y Educación</b>
	<b>Taller de Juego y Producción de Materiales</b>	<b>Didáctica General, Psicología y Educación Física</b>
<b>Sujetos de la Educación Primaria en diferentes contextos</b>	<b>Didáctica General Psicología y Educación</b>	
<b>4º Año</b>	<b>Análisis y Organización de las Instituciones del Nivel Inicial</b>	<b>Con todas la U.C. de 1º a 3er. Año</b>
	<b>Salud y trabajo Docente</b>	<b>Con todas U.C. del Campo General de 1º a 3er. Año y con las Práctica I, II y III</b>
	<b>Residencia</b>	<b>Con todas la U.C. de 1º a 3er. Año</b>
	<b>Propuestas interdisciplinarias sobre problemáticas transversales de definición provincial</b>	
	<b>Integración escolar</b>	<b>Didáctica en el Nivel Inicial y Sujetos de la Educación Inicial en diferentes contextos</b>
<b>Seminarios de Acreditación Obligatoria Momento de cursado optativo para el alumno.</b>	<b>Taller de Producción en los diferentes Lenguajes Artísticos (a partir de 2º año)</b>	<b>Taller de Corporeidad, Motricidad y Lenguajes Artísticos</b>
	<b>Educación Sexual</b>	<b>Filosofía, Pedagogía, Ccias. Naturales y su Didáctica en el Nivel Inicial I y Ccias. Sociales y su Didáctica en el Nivel Inicial II</b>

## SUGERENCIAS DE PERFILES DOCENTES PARA LOS DIFERENTES ESPACIOS

Unidad Curricular	Perfiles
Taller de oralidad, lectura y escritura (Lengua y TICs)	Prof. de Lengua y literatura Prof. de Castellano, literatura y latín. Prof. de Informática Prof. de Tecnología. Docente con especialización en TICs o Tecnología educativa
Taller Corporeidad, motricidad y Lenguajes artísticos (Educación artística y Educación física)	Prof. de Educación física Prof. de Educación física con pos titulación en Nivel Medio y Superior. Profesor de Artes con orientación en Artes Visuales y Música. Profesor de Artes con orientación en Teatro y Danza. Profesor de Plástica y práctica.
Filosofía	Prof. de Filosofía Lic. en Filosofía. Prof. de Ciencias de la educación.
Pedagogía	Prof. de Pedagogía Prof. de Ciencias de la educación
Hist. Social y Política Argentina y Latinoamericana	Prof. de Historia Prof. de Ciencias Sociales
Hist. y Política de la Educ. Argentina	Prof. de Pedagogía Prof. de Ciencias de la educación
Didáctica General	Prof. de Pedagogía Prof. de Ciencias de la Educación
Psicología y Educación	Prof. de Psicología, pedagogía y filosofía. Prof. de Psicología Prof. de Ciencias de la educación con especialización en Psicología
Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía	Prof. de Ciencias sociales Prof. de Filosofía Prof. de Historia Prof. de Ciencias Políticas
Sociología de la Educación	Prof. de Pedagogía Prof. de Ciencias de la educación
Análisis y Organización de las Instituciones del Nivel (según el nivel para el que forma la carrera)	Prof. de Pedagogía Prof. de Ciencias de la educación Ambos con especialización en Investigación educativa y en la temática.
Salud y trabajo Docente	Prof. de Psicología Prof. de Ciencias de la Educación Prof. de Pedagogía Prof. de Biología con especialización en Salud. Todos con especialización en Investigación educativa y en la temática.
Literatura	Prof. de Literatura, Castellano y Latín. Profesor de Lengua y Literatura. Profesor de Lengua. Especialización en Literatura infantil. Todos los anteriores con especialización en Nivel Inicial
Lengua y su Didáctica I	Prof. de Literatura, Castellano y Latín. Profesor de Lengua y Literatura. Profesor de Lengua. Todos los anteriores con especialización en Nivel Inicial
Lengua y su Didáctica II	Prof. de Literatura, Castellano y Latín. Profesor de Lengua y Literatura. Profesor de Lengua. Todos los anteriores con especialización en Nivel Inicial



<b>Alfabetización</b>	Prof. de Literatura, Castellano y Latín. Profesor de Lengua y Literatura. Profesor de Lengua. Todos los anteriores con especialización en Alfabetización. Todos los anteriores con especialización en Nivel Inicial
<b>Taller de resolución de Problemas Matemáticos</b>	Prof. de Matemática. Prof. de Matemática, física y merceología. Todos los anteriores con especialización en Nivel Inicial
<b>Matemática y su Didáctica I</b>	Prof. de Matemática. Prof. de Matemática, física y merceología. Todos los anteriores con especialización en Nivel Inicial
<b>Matemática y su Didáctica II</b>	Prof. de Matemática. Prof. de Matemática, física y merceología. Todos los anteriores con especialización en Nivel Inicial
<b>Matemática y su Didáctica III</b>	Prof. de Matemática. Prof. de Matemática, física y merceología. Todos los anteriores con especialización en Nivel Inicial
<b>Ccias. Sociales y su Didáctica I</b>	Prof. de Ciencia sociales o equipo de cátedra (Prof. de Historia y Prof. de Geografía) Todos los anteriores con especialización en Nivel Inicial
<b>Ccias. Sociales y su Didáctica II</b>	Prof. de Ciencia sociales o equipo de cátedra (Prof. de Historia y Prof. de Geografía) Todos los anteriores con especialización en Nivel Inicial
<b>Ccias. Naturales y su Didáctica I</b>	Prof. de Ciencias naturales o equipo de cátedra (Prof. de Biología y Prof. de Química) Todos los anteriores con especialización en Nivel Inicial y en Ciencias Naturales y tecnología.
<b>Ccias. Naturales y su Didáctica II</b>	Prof. de Ciencias naturales o equipo de cátedra (Prof. de Biología y Prof. de Química) Todos los anteriores con especialización en Nivel Inicial y en Ciencias Naturales y tecnología.
<b>Educación Física</b>	Prof. de Educación Física con especialización en Nivel
<b>TICs Apropiación Pedagógica</b>	Prof. de Informática Prof. de Tecnología Otro con postitulación en Tecnología Educativa
<b>Didáctica en el Nivel (según el nivel para el que forma)</b>	Prof. de Pedagogía Prof. de Ciencias de la educación Ambos con especialización en el nivel.
<b>Seminario de Problemáticas Contemporáneas (según el nivel para el que forma)</b>	Prof. de Psicología Prof. de Pedagogía Prof. de Ciencias de la educación Todos con especialización en Investigación Educativa
<b>Taller de Juego y Producción de Materiales</b>	Equipo de cátedra: Prof. de Psicología Prof. de Pedagogía Prof. de Ciencias de la educación y Prof. de Educación Física
<b>Sujetos de la Educación en diferentes contextos (según el nivel para el que forma)</b>	Prof. de Psicología Prof. de Pedagogía Prof. de Ciencias de la Educación Todos los anteriores con especialización en la temática y en Investigación educación.
<b>Taller de Producción en los diferentes Lenguajes Artísticos</b>	Equipo de cátedra: Profesor de Artes con orientación en Artes Visuales o Música. Profesor de Artes con orientación en Teatro y Danza. Profesor de Plástica y práctica.

<b>Educación Sexual</b>	<b>Equipo de cátedra:</b> Prof. de Psicología, Pedagogía, Filosofía Prof. de Ciencias naturales o Biología. Prof. de Ciencias sociales Todos los anteriores con especialización en la temática.
<b>Integración escolar</b>	Prof. de Pedagogía o Ciencias de la educación y experiencia en Educación Especial. Prof. de Educación especial con postitulación en Educación Superior. Psicopedagogo con especialización en Educación Especial
<b>Educación temprana</b>	<b>Equipo de cátedra:</b> Prof. de Lengua o fonoaudiólogo con especialización en la temática y en el nivel. Prof. de Psicología o Psicólogo con especialización en la temática y en el nivel. Prof. de Educación física o psicomotricista con especialización en la temática y en el nivel.
<b>Taller interdisciplinario: problemáticas transversales</b>	<b>Equipo de cátedra:</b> Profesores de las disciplinas de la Formación Específica
<b>Práctica I</b>	<b>Equipo de cátedra:</b> Prof. de Pedagogía o Ciencias de la educación con experiencia en práctica y Prof. con especialización en Investigación Educativa con experiencia en el nivel
<b>Práctica II</b>	<b>Equipo de cátedra:</b> Prof. de Pedagogía o Ciencias de la educación con experiencia en práctica y Prof. con especialización en Investigación Educativa con experiencia en el nivel.
<b>Práctica III</b>	<b>Equipo de cátedra:</b> Prof. de Pedagogía o Ciencias de la educación con experiencia en práctica y Prof. de las disciplinas de la Formación Específica
<b>Residencia</b>	<b>Equipo de cátedra:</b> Profesores de Pedagogía o Ciencias de la educación con experiencia en práctica y Prof. de las disciplinas de la Formación Específica

## BIBLIOGRAFIA

### MARCO GENERAL y CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

#### DOCUMENTOS

**INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE:** *Plan Nacional de Formación Docente*. Buenos Aires. 2007

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares*. Buenos Aires 2008

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN .CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION.** *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)*. BS. AS. 2007. Nivel Inicial –Nivel Primario

**CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN** *Plan Educativo Provincial*. Entre Ríos 2007

**CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN:** *Diseño Curricular – Institucional de la Formación Inicial. Criterios para su construcción*. Entre Ríos. 2008

**DIRECCION DE EDUCACION SUPERIOR:** *Lineamientos para la formación docente*. Entre Ríos. 2007.

**CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN** *Ley de Educación Provincial Versión Preliminar*.2008

**CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN.** *Documento Político y objetivos de la escuela Primaria (Primera Parte)*. En: "Aulas Dinámica", Ediciones Edel, Entre Ríos, 1991.

**CTERA - UDA- SADOP – CEA:** *Criterios para discutir los diseños curriculares de la formación docente;* Buenos Aire; Mayo 2008

**DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN** de la Provincia de Buenos Aires: *Anales de la Educación Común*. Tercer siglo. Año 3. Número 8. Educación y ambiente. Octubre de 2007.

**EQUIPO PROVINCIAL DE DESARROLLO CURRICULAR DE NIVEL SUPERIOR,** *Aportes de los Equipos de Desarrollo Curricular Institucionales;* Entre Ríos; 2008.

#### NORMATIVA

Ley de Educación Nacional 26026.

Resolución 24/07 y Resolución 30/07 Consejo Federal de Educación.

Decreto 2625/90 MBSCE que aprueba el plan de estudio del profesorado para la Enseñanza Primaria. Entre Ríos, 1990.

Decreto 1631/01 GOB QUE aprueba planes de estudio vigentes. Entre Ríos, 2001.

#### TEXTOS

**ACHILLI, E.** *Investigación y Formación Docente*, Laborde Editor; Rosario; 2000.

**ALLIAUD, A** y **DUSCHATZKY, L.** *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Introducción. Editorial Miño y Dávila, Bs. As., 1992.

**ALLIAUD, A.** *Pasado, presente y futuro del Magisterio Argentino*. Revista IICE, Año IV, N° 7, Bs. As., Diciembre 1994.

**ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M.** *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata, España, 2001.

**ANGULO RASCO F.** *Teoría y desarrollo del currículo*. Ed. Aljibe, Málaga, 1994.

**BACHELLARD, G.** *La formación del espíritu científico*. Capítulo 1: La noción de obstáculo epistemológico. Siglo XXI

**BADANO, M. del R.** y **HOMAR, A.** *Pensar la formación docente, interrogantes en la construcción de nuevos sentidos*. Ponencia V Jornadas del área pedagógica. Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes, UADER, E. Ríos, 2007.

**BELTRÁN, F.** *La Organización de las Reformas. Las reformas de la organización* Conferencia 1er. Congreso Educ. Prov. De Bs. As. SUTEBA 1995.

- BELTRÁN LLAVADOR, F. y SAN MARTÍN ALONSO, A.** *Diseñar la coherencia escolar.* Editorial Morata, Madrid, 2000.
- BOGGINO, N.** *Los valores y las normas sociales en la escuela.* Editorial Homo Sapiens Rosario. 2004
- BRUNER, J.** *La Educación, puerta de la cultura.* Madrid. Visor. 1997
- CAMILLONI, A.; CELMAN, S.** y otros. *La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo,* Paidós, Bs. As., 1998.
- CARLI, S.** (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad.* Editorial Santillana, Buenos Aires, 1999.
- CEVALLOS M. Y ARIUNDO A,** *La trama de las instituciones educativas y de su gestión directiva,* Edit.Yammal, Córdoba, 2007.
- CELMAN, S.** *Las políticas de evaluación docente en el marco de las Reformas educativas de los 90.Un encuadre desde el cual interrogar la nueva etapa.* Ponencia II congreso Internacional de Educación, UBA, 2000.
- CELMAN, S y otros,** *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Paidós Educador, Bs. As., 1998.
- DAVINI, M. C.** *La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Cuestiones de Educación.* Editorial Paidós, Buenos Aires, 1995.
- \_\_\_\_\_ *El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza.* Propuesta Educativa N° 19, Año 9. Editorial Novedades Educativas, Bs. As., Diciembre de 1998.
- DE ALBA, A.** *Curriculum, mito y perspectivas.* Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995.
- FRIGERIO, G y DIKER, G.** *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Ediciones Novedades Educativas, Bs. As., 2004.
- FEDLFEBER, M.** *Estado, reforma educativa y políticas de formación docente en Argentina (1970-1997).* En Ponencia del IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. UCA, Chile, 1998.
- \_\_\_\_\_ *Las políticas de formación docente: cuando la responsabilidad del estado deviene en obligación de los sujetos.* En Cuadernos de Educación, Año 2. N° 3, Escuela Marina Vilte, CTERA, Buenos Aires, 2000.
- FREIRE P.** *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* S XXI Editores, 1999
- \_\_\_\_\_ *Cartas a quien pretende enseñar,* Siglo XXI Editores, Argentina, 2002.
- FRIGERIO, G.** *Elementos para pensar coyunturas y estructuras,* Ediciones Novedades educativas.
- FRIGERIO, G y DIKER, G** (comp.) *Educación: posiciones acerca de lo común.* Del Estante Editorial, Bs. As, 2008
- *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos,* Ediciones Novedades Educativas, Bs. As., 2004.
- GIMENO SACRISTÁN J. y PEREZ GOMEZ A.** *Comprender y transformar la enseñanza,* Edic. Morata, 1993.
- KAES, R** y otros. *La institución y las instituciones,* Estudio Psicoanalítico Grupos e Instuciones, Edit. Paidós, Barcelona, 1993.
- LITWIN, E.** *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos,* Editorial Paidós, Barcelona 2008.
- MEIRIEU, P.** *Frankenstein Educador.* Ed. Laertes, Barcelona, 2003.
- PLA i MOLINS, M.** *Currículo y Educación,* Universidad de Barcelona, España, 1993.
- MORIN E.** *Epistemología de la complejidad.* En: Fried Schnitman, D. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.*
- \_\_\_\_\_ *Introducción al pensamiento complejo.* Gedisa. Barcelona.1998
- \_\_\_\_\_ *La cabeza bien puesta.* Nueva Visión. Bs. As.1999
- \_\_\_\_\_ *El paradigma perdido.* Kaidos. Barcelona. 1996.
- MORIN E y otros,** *Reforma del pensamiento, transdisciplinariedad, reforma de la universidad.* Complexus. 2000.
- NAJMANOVICH, D.** *El juego de los Vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación.* Edit. Biblos, Bs. As., 2005.

- PÉREZ GÓMEZ, A.** *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Ediciones Morata. Madrid. 2002
- PUIGGROS, A.** (comp.) *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Editorial Galerna. Bs. As. 2007
- \_\_\_\_\_ *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Editorial Galerna. Bs. As. 1991.
- \_\_\_\_\_ *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Editorial Galerna. Bs. As. 1997.
- \_\_\_\_\_ *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Editorial Galerna. Bs. As. 2002
- \_\_\_\_\_ *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Editorial kapelusz, Buenos Aires, 1996.
- ROSBACO, I.** *Impacto de las políticas socioeconómicas en los procesos de desubjetivación en niños de contextos sociales vulnerables*. Charla debate dictada en la Facultad de Trabajo Social. 2003
- SCHLEMENSON, S.** *El aprendizaje: un encuentro de sentidos* Kapeluz Bs. As. 1996
- TERIGI, F Y DIKER, G.** *La formación de maestros y profesores. Hojas de ruta*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1997.
- VÁZQUEZ, S. y BALDUZZI, J.** *De apóstoles a trabajadores*. Historia de CTERA. Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Buenos Aires, 2000.
- VAZQUEZ, S.** *La escuela como territorio de intervención política* Edit. CTERA. 2004.
- \_\_\_\_\_ *El análisis de la coyuntura. Hacia un enfoque desde los sujetos sociales*. Edit. CTERA. 2002
- VIOR, S. y MISURACA, M.R.** *Conservadurismo y formación de maestros*. En Revista Argentina de Educación. Año XVI, N° 25, Buenos Aires, Agosto de 1998.
- WOLOVELSKY, E.;** *Tres aventuras por el mundo del conocimiento. Una invitación a la lectura*. Material del programa *Apoyo al último año de la secundaria para la articulación con el Nivel Superior*. MEC y T- SE- SPU.2004

### Taller de oralidad, lectura y escritura

- ARNOUX, E., y otros,** *La lectura y la escritura en la Universidad*, Eudeba, Buenos Aires, 2002.
- BAS A.** y otros, *Escribir: apuntes sobre una práctica*, Eudeba, Buenos Aires, 2001.
- CARLINO, P.,** *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 2005.
- FERNÁNDEZ BRAVO, Á. y TORRE, C.,** *Introducción a la escritura universitaria*, Granica, Montevideo, 2003.
- LARROSA J.** *La experiencia de la lectura*, Laertes, Barcelona, 1996.
- \_\_\_\_\_ *Escuela, poder, subjetivación*, La piqueta, Madrid, 1995.
- MILIAN M. Y CAMPS A.,** *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Homo Sapiens, Rosario, 2000.
- BURBULES, N. Y CALLISTER, T.;** *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Gránica, Bs As, 2006.
- CHARTIER, R.;** *Pluma de ganso, libro de letras, ojo de viajero*, Universidad Iberoamericana, México, 1997.
- LANDOW, G.;** *Hipertexto*, Paidós, Barcelona, 1995.
- ONG, W.** *Oralidad y escritura, tecnología de la palabra*, FCE, México, 1987.
- MC.EWAN Y KIERAN E.** (comps.) *La Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores, 1995.
- MEIRIEU P.** *El significado de educar en un mundo sin referencias*. Conferencia dictada el 27 junio 2006. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, [www.me.gov.ar/curriform/meirieu.html](http://www.me.gov.ar/curriform/meirieu.html), 2006.

## FILOSOFÍA

- CABANCHIK, S.** *Introducción a la Filosofía* Gedisa. Ed. Barcelona, 2000.
- ARENDT, H;** *La condición humana*. Paidós. Buenos Aires, 2007
- DUSSEL, E.** *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*. Ed Totta. Madrid 1998.
- FEIMANN, J.P.** *Qué es la filosofía*. Prometeo Libros, Buenos Aires, 2006
- HERNANDEZ PACHECO, J.** *Corrientes actuales de filosofía*. Ed. Tecnos. Madrid. 1996.
- FEITOSA, C.** *Cuestiones filosóficas - metodológicas*, Noveduc. Nº169, 2005
- LOBOSCO, M.** *Filosofía fuera de los muros*, Noveduc. Nº169, 2005
- ARGUMEDO, A.** *Los silencios y las voces en América Latina*, E. del Pensamientos Nacional Buenos Aires. 1996.
- GARCÍA CANCLINI, N.** *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México (Grijalbo). 1990
- \_\_\_\_\_ *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México (Grijalbo). 1995
- HERLINGHAUS, HERMANN/WALTER, MONIKA.** *Posmodernidad en la periferia. Enfoques latinoamericanos de la nueva teoría cultural*. Langer, Berlín.1994.
- MARTÍN-BARBERO, J.** *Identidad, comunicación y modernidad en América Latina*; en Herlinghaus/Walter (eds.) *Posmodernidad en la periferia*. 1989/1994.
- RICHARD, N.** *Latinoamérica y la posmodernidad en: Herlinghaus/ Walter (eds.) Posmodernidad en la periferia*. 1994.

- Renato Ortiz (s/d), "Notas sobre la problemática de la globalización de las sociedades". En: [http://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/ortiz02.pdf](http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/ortiz02.pdf)
- Jesús Martín Barbero (2002), "La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana", en *Globalisme et pluralisme*, Coloquio internacional, Montreal. En: <http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Barbero.pdf>
- Renato Ortiz (2000), "América Latina. De la modernidad incompleta a la modernidad-mundo", en Revista *Nueva Sociedad*, Nº 166, Caracas. En: <http://www.etcetera.com.mx/2000/381/ensayos.html>
- Zygmunt Bauman (2005), "Prólogo", en *Modernidad líquida*, Bs. As., FCE. En: [http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T14\\_Docu1\\_Lamodernidadliquida\\_Bauman.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T14_Docu1_Lamodernidadliquida_Bauman.pdf)
- Jesús Martín Barbero (2003), "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades", en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI. En: <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm#a#a>
- Hermann Herlinghaus, *Posmodernidad latinoamericana y poscolonialismo* [http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos\\_epoca/pdf/49-04HermannHerlinghaus.pdf](http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/49-04HermannHerlinghaus.pdf)

## HISTORIA SOCIAL Y POLÍTICA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

- ANÓNIMO;** *Popol-vuh*. Losada. Buenos Aires, 1965.
- ARA, G. y OTROS;** *Qué es la Argentina*. Esquema. Buenos Aires, 1970.
- BARRANCOS, D.** *Mujeres entre la casa y la plaza*. Ed. Sudamericana. Bs.As. 2008.
- BERTONI, L. y ROMERO, L. A.;** *Una Historia Argentina* (12 tomos), Gramón Colihue, Bs. As. 1995.
- BERGMAN, S.** *Argentina ciudadana*. Ediciones B. Buenos Aires, 2008.
- BOLIVAR, S.** *Ideas políticas y militares*. Ed. Jackson. Buenos Aires, 1946.
- CACIQUE SEATTLE Y OTROS;** *Cartas por la tierra*. Longseller. Buenos Aires, 2005.
- CASULLO, N.** *Pensar entre épocas*. Grupo editorial Norma. Buenos Aires, 2004.
- FANON, F.** *Los condenados de la tierra*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires, 2007.

- GALASSO, N. J.J.** *Hernández Arregui: del peronismo al socialismo*. Ediciones del Pensamiento Nacional. 1986  
 \_\_\_\_\_; *La larga lucha de los argentinos. Y cómo la cuentan las diversas corrientes historiográficas*. Volver a soñar. Ed. del Pensamiento Nacional. Argentina. 2001  
 \_\_\_\_\_; *De la Banca Baring al FMI*. Ed. Colihue. Buenos Aires, 2003.  
 \_\_\_\_\_; *Manuel Ugarte*. Ed. Corregidor. Buenos Aires, 2001.  
 \_\_\_\_\_; *Perón. Tomo I y II*. Ed. Colihue. Buenos Aires, 2006.
- GALEANO, E.** *Memorias del fuego 1, 2 y 3*. Catálogos. México, 2004.  
 \_\_\_\_\_; *Las venas abiertas de América Latina*; Catálogos. México, 2003.  
 \_\_\_\_\_; *Úselo y tírelo*. Ed. Planeta. Buenos Aires, 2004.
- GÁLVEZ, L.** *Mujeres en la conquista*. Punto de lectura. Bs. As. 1999.  
 \_\_\_\_\_; *Historias de amor de la historia argentina*. Punto de lectura. Buenos Aires, 2007.  
 \_\_\_\_\_; *Las mujeres y la patria. Nuevas historias de amor de la historia argentina*. Punto de lectura. 2001.
- GARABAGLIA, J.C. y FRADKIN R.;** *Hombres y mujeres de la colonia*. Sudamericana. Buenos Aires, 1998
- GARCÍA, J.A.** *La ciudad Indiana*. Ciudad Argentina, Bs. As. 1998
- GINZBURG, C.** *El queso y los gusanos*. Península. Barcelona, 2001.  
 \_\_\_\_\_; *Tentativas*. Prohistoria ediciones. Rosario 2004.
- HOBBSAWM, E.;** *Bandidos*. Crítica. Barcelona, 2001;  
 \_\_\_\_\_; *Rebeldes primitivos*. Crítica, Barcelona, 2003.  
 \_\_\_\_\_; *Sobre la Historia*. Crítica, Barcelona, 1998.
- HOLLOWAY, J.** *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. Universidad Autónoma de Puebla. Buenos Aires, 2002.
- KUSCH, R.** *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Ed. Castañeda. Buenos Aires, 1978.  
 \_\_\_\_\_; *América profunda*. Editorial Biblos. Buenos Aires, 1999.
- LE GOFF, J.;** *El orden de la memoria*. Paidós. Barcelona. 1991.
- LEVI, P.;** *Los hundidos y los salvados*. El Aleph. Buenos Aires, 2001.
- MARIÁTEGUI, J.C.** *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Serie popular Era. México. 1979
- MARTÍ, J.** *Nuestra América*. Losada. Madrid, España. 2005.  
 \_\_\_\_\_; *Obras Completas*; editorial Letras Cubanas; La Habana, 1982
- MASSOT, V.** *La excepcionalidad argentina*. Emecé. Buenos Aires, 2005.
- MUÑOZ RAMÍREZ, G.** *El fuego y la palabra*. Tinta limón. Buenos Aires, 2004.
- NAVARRO, M.** (comp). *Evita. Mitos y representaciones*. F.C.E. México. 2002.
- NIETZSCHE, F.** *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Biblioteca Nueva. Madrid, 2003.
- PALACIOS, A.** *Una revolución auténtica*. Ed. Teoría y práctica. Buenos Aires, 1985.
- RIBEIRO, D.** *Las Américas y la civilización*. Centro de Editores de América Latina. Buenos Aires, 1969.  
 \_\_\_\_\_; *El proceso civilizatorio*. Centro de Editores de América Latina. Buenos Aires, 1971.
- RICOEUR, P.** *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2008.
- RINESI, E.** *El último tribuno*. Colihue. Buenos Aires, 1996.  
 \_\_\_\_\_; *Política y tragedia*. Colihue. Buenos Aires, 2005.
- ROMERO, J.L.** *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*. Colección Historia y Cultura. Siglo XXI. Bs. As. 2005
- ROMERO, L.A.;** *Volver a la historia*. Aique. Capital Federal, 1996.  
 \_\_\_\_\_; *La experiencia feliz*. Ed. La Bastilla. Buenos Aires, 1983.
- SORÍN, D;** *Palabras escandalosas*. Sudamericana. Buenos Aires, 2003.
- TERÁN, O.;** *Historia de las ideas en la Argentina*. Siglo XXI. Argentina, 2008.

## DIDÁCTICA GENERAL

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M.** *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Ediciones Morata, España, 2001.
- ALLIAUD A. y DUCHASTKY, S.:** *Maestros.* Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires 1992
- BERTONI, A.** *Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas.* Editorial Kapelusz, Bs. As., 1997.
- CAMILLONI, A., CELMAN,S., LITWIN, E. y PALOU DE MATÉ, M.** *Corrientes didácticas contemporáneas.* Paidós Educador 1996.
- \_\_\_\_\_ *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Paidós Educador, Bs. As. 1998.
- CARR, W. y KEMMIS, S:** *Teoría crítica de la enseñanza.* Editorial Martínez Roca. Barcelona. 1986
- CARUSO, M; DUSSEL, I.** *De Sarmiento a Los Simpsons;* Kapelusz; Bs. As., 1996
- COMENIO, J.** *Didáctica Magna.* Editorial Reus. Madrid. 1922.
- COREA, C y LEWKOWICZ:** *Pedagogía del aburrido.* Editorial Paidós. Buenos Aires. 2005
- CHEVALLARD, Y.** *La transposición didáctica.* Editorial Aique. Buenos Aires. 1997
- DAVINI, C.** *Docentes, Didáctica y Reformas Educativas: cuestiones para la reflexión.* En Revista Versiones. Nº 3 -4 .Programa La UBA y los Profesores Secundarios. Buenos Aires. Primer Semestre 1995
- DAVINI, M. C.** *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Cuestiones de Educación. Editorial Paidós, Bs. As., 1995.
- DEWEY, J.** *Experiencia y educación.* Editorial Losada. Buenos Aires. 1967
- DIAZ BARRIGA, A.** *Didáctica, aportes para una polémica.* Capítulo 1: *Notas en relación con la didáctica.* Editorial Rei. Buenos Aires. 1991
- CAMILLONI A., EDELSTEIN,G. y otros,** *Corrientes didácticas contemporáneas.* Paidós Educador 1996
- FREIRE, P.** *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 1996
- \_\_\_\_\_ *Pedagogía de la esperanza.* Editorial Siglo XXI. México. 1993.
- FREIRE, P Y GIROUX, H.** *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Paidós. 1990
- GIMENO SACRISTÁN, J.** *"La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia".* Editorial Morata, Madrid, 1990
- GIROUX, H.** *Teoría y resistencia en educación.* Editorial Siglo XXI. Madrid. 1992
- PUIGGRÓS, A.** *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX.* Editorial Ariel. Buenos Aires. 1995.
- SALEME, M.** *Decires.* Narvaja editores. Córdoba. 1997
- \_\_\_\_\_ *Prólogo.* En CAMILLONI, A.;DAVINI, C.;EDELSTEIN, G. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas.* Paidós Educador.1996
- TERIGI, F. y DIKER, G.** *La formación de maestros y profesores. Hojas de ruta.* Editorial Paidós, Bs. As., 1997.
- LARROSA J., VARELA, J. y otros,** *Escuela, poder y subjetivación.* Ediciones de La Piqueta. Madrid 1997.

## SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

- ALTHUSSER, L.,** *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado,* Anagrama. Madrid. 1971
- SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.** *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Akal. Madrid .1985
- ARENDT, H.** *Entre el pasado y el futuro.* Península. Barcelona. 2003.



- BERGER, P. y LUCKMANN, T.** *La construcción social de la realidad.* Amorrortu. Bs.As. 1986.
- BAUMAN, Z.** *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias.* Paidós. Bs. As. 2006  
----- *Modernidad líquida.* FCE. Argentina. 2005  
----- *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos.* FCE. Bs. As. 2006
- BOURDIEU, P.** *El sentido práctico.* Siglo XXI. Bs. As. 2007.
- BOURDIEU, P Y WACQUANT, L.** *Una invitación a la sociología reflexiva.* Siglo XXI. Bs. As. 2005.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.** *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza,* Ed. Laia, Barcelona. 1977
- BRASLAVSKY, C.** *La discriminación Educativa en Argentina.* Grupo Editor latinoamericano. Introducción y Conclusiones. 1985.
- FELDFEBER, M.** (comp.), *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?.* Ediciones Novedades Educativas. Bs. As. 2003
- CARR, W.** *Hacia una ciencia crítica de la educación,* Editorial Laertes, Barcelona. 1990
- DURKHEIM, E.** *Educación como socialización.* Ediciones Sígueme, Salamanca. 1976
- DUSSEL, I.** *La gramática de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos en: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Historia de la Educación.* Anuario N° 4. Buenos Aires. Prometeo. 2002/3
- DUSSEL, I. Y FINOCCHIO, S.** (comps.) *Enseñar hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis.* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires .2003
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.** *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo.* Siglo XXI. Madrid.1990
- FILMUS, D.** *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización.* Santillana. Buenos Aires, 2001
- FILMUS, D.** *Certificación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina en: Revista del Colegio War. Año II, N°2.* 2003
- FREIRE, P.,** *Pedagogía del oprimido.* Ed. Siglo XXI, Buenos Aires. 1973.
- GALEANO, E.** *Patas arriba. La escuela del mundo al revés.* Catálogos. Bs. As.1998.
- GENTILI, P y FRIGOTTO, G.,** (comps) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo.* Buenos Aires, CLACSO. 2000
- GIROUX, H.** *Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico,* en *Dialogando* N° 10. Santiago de Chile.1985
- GRASSI, E.** *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I).*Espacio Editorial. Buenos Aires, 2003
- KAPLAN, C.** *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas.* Miño y Dávila. Bs. As. 2006
- NASSIF, R. y otros** *El Sistema Educativo en América Latina.* Ed. Kapelusz, Bs As. 1984
- PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J.** *Comprender y transformar la enseñanza,* Ed.Morata, Madrid. 1992.
- PINEAU, P., DUSSEL, I. Y CARUSO, M.,** *La escuela como máquina de educar.* Paidós. Buenos Aires. 2001
- POPKEWITZ, T.** *Los paradigmas en las Ciencias de la Educación: sus significados y la finalidad de la teoría,* Ed Mondadori. 1988
- PUIGRÓSS, A.** *Volver a educar.* Ariel. Bs. As. 1995
- TADEU DA SILVA, T.** *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo.* 2º Edición . Auténtica Editorial. Belo Horizonte.1999
- TENTI; E.** (org) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina.* IIPÉ-UNESCO. Buenos Aires. 2006
- TIRAMONTI, G.** (comp.)*La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Manantial. Buenos Aires.2004
- WEBER, M.** *Economía y Sociedad.* FCE. México. 1986

## PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

- ARFUCH, L.** (comp.); *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo, 2005
- AUGÉ, M.** *El sentido de los otros*, Paidós, Barcelona. 1996
- \_\_\_\_\_ *Los no lugares*. Gedisa. Barcelona. 2001
- BAQUERO, R.** *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Bs. As. 1997
- BLEICHMAR, S.** *La subjetividad en riesgo*. Topía. Bs. As. 2005
- BOURHIS, R. Y LAYTUS J.**(comps) *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. McGrawHill. Madrid. 1996.
- BRUNER J.** *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Madrid. 1984
- BRUNER J.** *El habla del niño*. Paidós. Bs.As. 1986
- BRUNER J.** *Realidad mental y mundo posibles*. Gedisa. Barcelona. 1994
- FERRY, G.** *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. 1997.
- FRIGERIO, G., DIKER G.** (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Ediciones Novedades Educativas Bs. As. 2004
- FRIGERIO G., DIKER G.** (comps) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante editorial. Bs. As. 2008.
- FRIGERIO, G.; CORNU, L.; LAMBRUSCHINI, E.** y otros. *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Santillana, Colección saberes claros para educadores. Buenos Aires, 2002
- FRIGERIO, G.** *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Edic. Nov. Educ./Fundación CEM. Buenos Aires. 2004.
- GARDNER, H.** *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva al problema de la creatividad*. Piados. Bs. As. 1987.
- GARDNER, H** *Mentes creativas*. Piados. Barcelona.1995
- GVIRTZ, S.** (comp.) *Textos para pensar el día a día escolar*. Santillana. Bs. AS. 2000
- IMBERTI, J.** (comp.) *Violencia y escuela*. Paidós Bs. As. 2006
- KINCHELOE y STIENBERG** *Repensar el Multiculturalismo*. Octaedro España. 1999
- LARROSA, J.** y otros: *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes. Barcelona. 2001
- LARROSA, J.** *Escuela, Poder y Subjetivación*, Ediciones La Piqueta, Madrid, Cap. *Tecnologías del yo y educación*. 1995
- MORIN, E.** *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia, 2001
- NAJMANOVICH D.** *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Biblos. Bs. AS. 2005
- NUÑEZ, V.** *Pedagogía Social. Cartas para navegar el nuevo milenio*. Santillana, Bs.As. 1999
- NEUFELD, M. R. y J. A. THISTED** (Comps.) *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Eudeba, Buenos Aires. 1999
- PERRENOUD, P.** *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid. 1990.
- POZO, J.J.** *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata Madrid. 1989
- PUIGGRÓS, A. y CAGLIANO, C.** *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Homo Sapiens. Rosario. 2004
- ROSBACO, I.** *Impacto de las políticas socioeconómicas en los procesos de desubjetivación en niños de contextos sociales vulnerables*. Charla debate dictada en la Facultad de Trabajo Social. Paraná, E.R. 2003
- SCHLEMENSON S.** *El aprendizaje: un encuentro de sentidos* Kapelusz Bs. As.
- SHULMAN, J.** *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula*. Amorrortu. Bs. As. 1999
- SKLIAR, C.** *La intimidad y la alteridad (Experiencias con la palabra)*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2005
- VIGOTSKY L.** *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Fausto. Bs. As. 1995

## ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

- BELTRÁN L., SAN MARTÍN A.** *Diseñar la coherencia escolar.* Colección Razones y propuestas educativas. Morata. Madrid.1998
- BERTONI,A.; POGGI,M.; TEOBALDO, M.:** *Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja.* Kapelusz. Bs. As.1997.
- CANTERO, G.;CELMAN, S.** y otros. *La gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela.* Editorial Santillana. Bs. As. 2001
- CARBONELL SEBARROJA, J:** *Volver a pensar la educación.* Volumen II. Congreso Internacional de Didáctica. Editorial Morata. Madrid.2001
- DOMÉNECH, J.** *La Organización del espacio y del tiempo en el centro educativo.* Editorial Graó. Barcelona.1997.
- ENRIQUEZ, E.** *La institución y las organizaciones en la educación y la formación.* Ed. Novedades Educativas, Fc. Filosofía y Letras. UBA 2002
- EZPELETA, J.** *Escuela y maestros: Condiciones del trabajo docente en Argentina* Bs. As. CEAL 1991
- FELDFEBER, M.** *Las políticas de formación docente: cuando la responsabilidad del estado deviene en obligación de los sujetos.* En Cuadernos de Educación. Año 2, N° 3, Escuela Marina Vilte, CTERA, Bs. As.2000
- FRIGERIO, G. y POGGI, M.** *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos.* Santillana. 1996.
- FRIGERIO, G:** *De Aquí y de allá. Textos sobre la Institución educativa y su dirección.* Kapelusz. Bs. As. 1997
- FRIGERIO, G. y POGGI, M. y KORINFELD, D.** (comps) *Construyendo sobre el interior de la escuela.* C.E.M. Ed. Novedades Educativas. Argentina. 1999
- GAIRIN SALLÁN, J.** *Los conflictos.* En cuaderno de Pedagogía. N° 222. Febrero 1994.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GÓMEZ, A.** *Comprender y transformar la enseñanza.* Editorial Morata, España. 1992
- HARGREAVES, A.** *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Editorial Morata. Madrid 1996
- NICASTRO, S.** *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido.* Homo Sapiens, Rosario, 2006.
- SAN FABIÁN MAROTTO, J. L.** *La Participación.* En cuadernos de Pedagogía N° 222. Febrero 1994.
- SANTOS GUERRA, M A.** *Entre Bastidores: El lado oculto de la organización escolar.* Aljibe, Málaga. 1994.
- \_\_\_\_\_ *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares.* Akal. Madrid. 1993
- VÁZQUEZ, S.** *De gestiones, demandas e instituciones;* Artículo en Revista Serie Movimiento Pedagógico N°4; CTERA; Bs. As. 1996.

## DERECHOS HUMANOS

- AGAMBEN, G.** *Estado de excepción.* Homo Sacer, II, I. Adriana Hidalgo editora. Bs. As. 2005
- CULLEN, C.** *Las razones de educar. Temas de filosofía de la educación.* Paidós. Bs. As. 1997
- \_\_\_\_\_ *Perfiles ético políticos de la educación.* Bs. As. Paidós. 2004
- EQUIPO LATINOAMERICANO DE JUSTICIA Y GÉNERO.** *Informe sobre género y derechos humanos.* Editorial Biblos. Bs. As. 2005.
- LEVI, P.** *Historias naturales.* Editorial El Aleph. Barcelona.2006
- \_\_\_\_\_ *Trilogía de Auschwitz.* Editorial El Aleph. Barcelona.2006

**NEGRI, A.** *Job: La fuerza del esclavo*. Paidós, Bs. As. 2002  
**ONFRAY, M.** *Antimanual de filosofía*. Lecciones socráticas y alternativas. Edad Ensayo. Madrid. 2005  
 \_\_\_\_\_ *La construcción de uno mismo. La moral estética*. Perfil libros. Bs. As. 2000  
 \_\_\_\_\_ *La potencia de existir. Manifiesto hedonista*. Colección ideas. Ediciones de la flor. Bs. As. 2007  
**DOCUMENTOS:** Declaración Universal de los Derechos Humanos; Constitución Nacional; Ley Nacional 25.633/02; Constitución Provincial; Ley Provincial 10.178/ 88 y otros documentos complementarios.

## SALUD Y TRABAJO DOCENTE

**ALLIAUD, A. y DUSCHAYZTKY, L.** (comp.); *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.  
**BIRGIN, A.** *Viejas y nuevas tensiones en el trabajo docente*. Documentos e informes de investigación. Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, 1995.  
**DAVINI, C. y ALLIAUD, A.** *Los maestros del siglo XXI*. Buenos Aires. Miño y Dávila, 1993  
**DESSORS, D.; GUIHO BALLY, M.** *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. Ed. Lumen Bs. As. 1998.  
**FRIGERIO, G; DIKER, G** (Comp): *Educación, ese acto político*. Editorial del estante. Año 2005  
**MARTINEZ, D; VALLES, I; KOHEN, J.** *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Colección Triángulos Pedagógicos. Ed. Kapelusz. Bs.As. Año 1997.  
**ZEMELMAN, H; TAMARIT, J; CARLI, S.** y otros. *La Escuela como territorio de intervención política*. Buenos Aires, CTERA. 2004

## BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA EL CAMPO DE PRÁCTICA DOCENTE

**ACHILLI, E.:** *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, (1986) Buenos Aires, Clacso.  
**ACHILLI, E.),** *Investigación y formación docente*, (2000) Laborde, Rosario.  
**AGENO, R.** «El taller de educadores y la investigación», en *Cuadernos de formación docente*, Rosario, (1989): Universidad Nacional de Rosario..  
**BOLIVAR, A.** *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación del currículum*, Force, 1995) Universidad de Granada.  
**BOURDIEU, P.** *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, (1997): Barcelona, Anagrama. .  
**CARUSO, M Y DUSSEL, I** *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, (1995), Kapelusz, Buenos Aires,  
**CASTORIADIS, C** *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*, (1988), Gedisa, Barcelona,  
**DIKER, G,** *Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias*, en: Revista Ensayos y Experiencias, Una ética en el trabajo con niños y jóvenes, Nº 52, NOVEDUC, Buenos Aires, Febrero de 2004.  
**DOJMAN, G Y GARBBARINI,** *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales*, (2006), Brujas, Córdoba.  
**Dussel, I. y Caruso, M** *La invención del aula*, Santillana, Buenos Aires, Exordio. 1999  
**EDELSTEIN, G.** *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente.*, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2000.

- EDELSTEIN, G., Y CORIA, A.** *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*, Kapelusz. Buenos Aires, 1995
- ENTEL, A** *Escuela y conocimiento*, Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila, Buenos Aires. 1988
- FERRY, G.** *Pedagogía de la formación*. Ed. Paidós Bs. As. 1990.
- FRIGERIO, G, POGGI, M Y KORINFELD, D** (Comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, CEM , Novedades Educativas, Buenos Aires.1999
- GORE, J. M.** *Controversias entre las pedagogías*, Morata, Madrid. 1996
- LARROSA, J.** *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Laertes. Barcelona 1995
- LARROSA, JORGE**, *Escuela, Poder y Subjetivación*, Ediciones La Piqueta, Madrid, 1995
- LARROSA, J**, "La experiencia y sus lenguajes", en: Serie Encuentros y Seminarios, La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI, s/f, [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei-20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei-20031128/ponencia_larrosa.pdf).
- LISTON, D. P. Y ZEICHNER, K. M.)**: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Morata, Madrid. 1993
- MANSIONE, I** *Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente*, Homo Sapiens, Rosario, Santa Fe. 2004
- MORZÁN, A** *Saberes y sabores de la práctica docente. Textos y contextos*, Librería La Paz, Resistencia, Chaco. 2007
- NICASTRO, SANDRA** *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Homo Sapiens. Rosario, Santa Fe. 2006
- POPKEWITZ, T.** "Profesionalización y formación del profesorado", en: *Revista Cuadernos de Pedagogía*, Nº 184. 1990
- REMEDÍ, E.** *La identidad de una actividad. Ser maestro*, México, die-cincoinvestav-ipn. 1987
- SACRISTÁN, GIMENO** *Docencia y cultura escolar*, Lugar Editorial, IDEAS, Buenos Aires. 1997
- SALEME DE BURNICHON, M. E** *Decires*, Córdoba, . Narvaja Editor. 1997
- SALEME DE BURNICHON et al.** *Interdisciplina*, Publicación del ciffyh, año 1, núm., Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. 2000
- SALINAS FERNÁNDEZ, D** *Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio*, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 226, Fontalba Barcelona,. 1994
- SCHNITMAN, D. F** *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Paidós. Buenos Aires, 1995
- SCHÖN, D.** *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós. Madrid, 1992
- WITTROCK, M. C.** *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*, Paidós Barcelona, 1989

### **Bibliografía General sobre Investigación Educativa.**

- ANDRADE, LARRY** (Coord.) *Lo social: inquieto (e inquietante) objeto*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2006
- BADANO, M., HOMAR, A** "Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la investigación con docentes de nivel terciario, en el marco de la carrera de Especialización en Investigación Educativa de la CTERA." En *Docentes que hacen Investigación Educativa*. Tomo 2. Compiladores: Cardelli, Duhalde. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires. 2003
- BERGER, P. Y T. LUCKMAN** *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1989
- CANDIOTI, M. E)**, *La construcción social del conocimiento*, Santillana, Buenos Aires. 2001
- EISNER E.** *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* \_Ed. Paidós, Barcelona. 1998

**GALLART, M.** (*La integración de métodos cuantitativos y cualitativos*, en Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires. 1992

**GARAY, L** *Intención Pedagógica en la Investigación Educativa*, V Jornadas de Investigación en Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 4 y 5 de Julio de 2007.

**KORNBLIT, A.** (coordinadora) *Metodologías cualitativa en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Editorial Biblos, Buenos Aires. 2004

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN.** Instituto Nacional de Formación Docente. *Documento metodológico orientador para la Investigación Educativa*. Ministerio de Educación. Buenos Aires. 2008

**PEREZ GOMEZ** *Comprender y transformar la enseñanza*, Editorial Morata, Madrid. 1993

**SAMPIERI R, FERNANDEZ COLLADO C,** y otros) *Metodología de la investigación*. Mc. Graw-Hill Ediciones. México1991

**SANCHEZ PUENTES** *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*, en Revista Perfiles Educativos, número 61, CISE, UNAM, México1993

**SIRVENT, M.** *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*.

**TAYLOR y BOGDAN** *La investigación cualitativa*. Editorial Paidós Buenos Aires. 1990

**VALLES, M** *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Proyecto Editorial Síntesis Sociología, España1999

**WAINERMAN, C y SAUTU, R** (compiladoras) *La trastienda de la investigación*. Editorial Lumiere, Buenos Aires. 2001

**Para intervenciones prácticas e investigaciones enmarcadas en investigación- acción.**

**ELLIOTT, J** *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Editorial Morata. Madrid. 1993

**ELLIOTT, J.** *La investigación-acción en educación*. Editorial Morata. Madrid. 1994

**HART, S.** *Investigación acción educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER, Paraná. 1997

**KEMMIS, S y MacTAGGART R.** (3º Edición revisada). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Editorial Laertes. 1988

**ZEICHNER, K** *Volver a pensar la educación (Vol II) Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*, Editorial Morata, España. 1993

**Para investigaciones e intervenciones desde un enfoque etnográfico**

**GUBER Rosana** *El salvaje metropolitano*. Paidós Argentina. 2004

**GUBER, Rosana** *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma, Bogotá. 2005

**ROCKWELL E. y EZPELETA J.** *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso* en Rev. Colombiana de Educación N° 12, 2do. Semestre, Centro de Investigación Pedagógica, Universidad Pedagógica, Bogotá.

**ROCKWELL E.** *Etnografía y teoría en la investigación educativa*, Publicación del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), noviembre de 1980, México.

**WOODS P.** *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. MEC-Paidós, Barcelona, 3era. Edición. 1993

**Publicaciones que remiten a procesos de investigación.**

- EZPELETA J.** *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina.* Centro Editor de América Latina. Buenos Aires. 1991
- JACKSON, P** *La vida en las aulas.* . Ed.Morata. Madrid. 1992
- MALDONADO, M.** *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en la escuela pública de los 90.* Eudeba. Bs. AS. 2000
- MONTESINOS M.P. Y PALLMA, S.** *Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia,* en NEUFELD, M.R. Y THISTED, A. (comp.) *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela.* Eudeba. Bs. AS. 1999.
- NEUFELD, M.R. Y THISTED, A.** *El crisol de razas hecho trizas. Ciudadanía, exclusión y sufrimiento.*
- PUIGGROS, A.y GAGLIANO, R.** *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina.* Editorial Homo Sapiens, Rosario2004.
- REDONDO P.** *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación,* Editorial Paidós, Buenos Aires. 2004
- ROCKWELL, E.** *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela,* en ROCKWELL, E. (comp.) *La Escuela cotidiana.* F.C.E. México. 1995
- SIRVENT, Maria Teresa)** *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires).* Universidad Nacional de Buenos Aires y Miño y Dávila Editores. 2004
- SUASNABAR, C.** *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina.* FLACSO. Manantial. Buenos Aires. 2004
- PALLMA S.** *La escuela de villa, un estudio etnográfico sobre escuelas en contextos de pobreza (inédito) 1994.*

## BIBLOGRAFÍA DEL CAMPO ESPECÍFICO

## SUJETO EN DIFERENTES CONTEXTOS Y PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS DEL NIVEL

- AA.VV.** *Derechos del niño, prácticas sociales y educativas.* En Revista Ensayos y Experiencias N 41. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.
- AA.VV.** *Infancias y adolescencias. Teoría y experiencias en el borde.* Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003.
- AGAMBEN, G.** *Infancia e historia.* Buenos Aires. Adriana Hidalgo Editora, 2004.
- ARFUCH, L.** comp., *Identidades, sujetos y subjetividades.* Prometeo, 2005
- FOUCAULT, M.** *Hermenéutica del sujeto,* Ediciones La Piqueta. Barcelona, 2004.
- BAQUERO A.** *La educabilidad bajo sospecha.* Cuaderno de Pedagogía Rosario, Año IV, Nº 9, 2001
- BLEICHMAR, S.** *La subjetividad en riesgo.* Buenos Aires. Topía, 2005.
- \_\_\_\_\_ *En los orígenes del sujeto psíquico.* Buenos Aires. Amorrortu, 1987.
- BURBULES, N. Y CALLISTER, T.;** *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información,* Gránica, Bs As. 2006.
- CARLI, S. (comp.)** *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping.* Buenos Aires, Paidós, 2006.
- CARLI, S.** *Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina.* Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Nro. 4. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1994.
- CHAMBERS, I.,** *Migración, Cultura, Identidad,* Amorrortu, Bs. As., 1994
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I.** *¿Se acabó la infancia?.* Buenos Aires. LUMEN Humanitas, 1999.
- \_\_\_\_\_ *Pedagogía del aburrido.* Buenos Aires. Paidós Ed. 2003.
- DEBRAY, R.,** *Transmitir* Manantial. Argentina, 1997.

**FRIGERIO Y DIKER (comps.):** *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Novedades Educativas. Buenos Aires. 2004

**HASSOUN J.,** *Los contrabandistas de la memoria.* Ediciones de la Flor, 1996.

**IMBERTI, J.** (comp.), *Violencia y escuela.* Paidós; Bs. As., 2006.

**LARROSA J.,** *Pedagogías profanas.* Edu/causa, 2000.

\_\_\_\_\_ *Escuela, poder y subjetivación.* La Piqueta: Madrid, 1995.

\_\_\_\_\_ y otros: *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia.* Ed. Laertes. Barcelona. 2001.

**KINCHELOE Y STIENBERG** "Repensar el Multiculturalismo" Octaedro; España; 1999.

**MERIEU, P.** (1998) *Frankenstein Educador.* Barcelona. Laertes, 1998.

**NAJMANOVICH, D.** *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación.* Biblos. Bs. AS. 2005

**PINEAU, P.; CARUSO, M.; DUSSEL, I.** *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad,* Buenos Aires: Paidós, 2001.

**PUIGGRÓS, A.** *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino.* Buenos Aires, Galerna, 1990

**RACEDO, J., REQUEJO, M.I:** et alt. *Patrimonio cultural e identidad.* Buenos Aires. Ed. Cinco, 2004

**ROSBACO, I.** *Impacto de las políticas socioeconómicas en los procesos de desubjetivación en niños de contextos sociales vulnerables.* Charla debate dictada en la Facultad de Trabajo Social. 2003

**SCHLEMENSON, S.** *El aprendizaje: un encuentro de sentidos.* Kapeluz. Bs. AS.

**SKLIAR, C.** *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Editorial Miño y Dávila. Bs As., 2002.

### DIDÁCTICAS en el NIVEL INICIAL / PRIMARIO

**AIZENCANG, N.;** *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares.* Manantial Bs. As. 2005

**ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M.** *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Ediciones Morata, España, 2001.

**BERTONI, A.** *Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas.* Editorial Kapelusz, Bs. As., 1997.

**CALZETA, J. J.** y otros; *La Juegoteca. Niñez en riesgo y prevención* Lumen Argentina. 2005

**CAMILLIONI, A.** y otras; *El Saber didáctico.* Editorial Paidós. Buenos Aires 2007.

**CAMILLONI A, CELMAN S y otros:** *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Editorial Paidós. Buenos Aires. 1998.

**CAMILLONI** y otros: *Corrientes didácticas contemporáneas.* **Paidós Educador 1996.**

**CHEVALLARD I.;** **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.** Aique, Bs. As., 1991.

**COREA, C y LEWKOWICZ:** *Pedagogía del aburrido.* Editorial Paidós. Buenos Aires. 2005

**DE ALBA, A.** *Curriculum, mito y perspectivas.* Miño y Dávila. Buenos Aires 1995

**DENIES, C.B.** de; *Didáctica del Nivel Inicial. Teoría y práctica de la enseñanza.* El Ateneo Bs. As. 1991

**FREIRE, P.** *Cartas a quien pretende enseñar* Siglo XXI Bs As. 2003

\_\_\_\_\_ *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* S XXI, Buenos Aires, 1999

**GIMENO SACRISTÁN, J; PEREZ GÓMEZ, A.** *Comprender y transformar la enseñanza.* Editorial Morata. Madrid. 1993

**GIMENO SACRISTÁN, J.** *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia.* Editorial Morata, Madrid, 1990

**HARF, R.** y otras; *Nivel Inicial Aportes para una didáctica.* El Ateneo Argentina. 1996

**LARROSA, J.** *Escuela, poder y Subjetivación.* Ediciones de La Piqueta. Madrid 1997.

**LITWIN, E.** *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Editorial Paidós. 2008



**MATEO, J:** *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas.* Cuadernos de Educación N° 33. Editorial Horsori. España. 2000

**PENCHANSKY DE BOSCH y SAN MARTÍN DE DUPRAT;** *El Nivel Inicial Estructuración y orientaciones para la práctica.* Colihue. Bs. As., 1995

**PÉREZ GÓMEZ, A.** *La cultura escolar en la sociedad neoliberal,* Ediciones Morata. Madrid. 2002.

**PITLUK, L.** *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes.* Homo Sapiens. Rosario Argentina. 2006

**SARLÉ, P.** *Enseñar el juego y jugar la enseñanza.* Paidós Argentina. 2006

**SARLÉ, P.** *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación Infantil.* Novedades Educativas. Bs As. México. 2001

**SCHLEMENSON, S.** *El aprendizaje: un encuentro de sentidos.* Kapeluz Bs. As. 1996

**SOTO y VIOLANTE (comps);** *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas.* Paidós. Argentina. 2005

**SPAKOWSKY, E.** y otras. *La organización de los contenidos en el Jardín de infantes* Ediciones Colihue Argentina. 1997

**TERIGI, F. y DIKER, G.** *La formación de maestros y profesores.* Hojas de ruta, Editorial Piados, Buenos Aires, 1997.

## Documentos

**LÍNEAMIENTOS CURRICULARES PROVINCIALES** CGE Pcia. de Entre Ríos

**NAP (Núcleos de aprendizaje prioritarios)** Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología Bs. As. (2004/ Serie Cuadernos para el aula Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Gestión Curricular y de Formación Docente. (2006) Bs. As. Argentina. **NAP Juegos y juguetes. Narración y Biblioteca.**

## LENGUA

**ALISEDO, G. y otros,** *Didáctica de las ciencias del lenguaje,* Buenos Aires, Paidós, 1994.

**GASPAR, M. P. Y GONZÁLEZ, M. S.,** *Cuadernos para el aula. Lengua 1º, 2º y 3º año,* Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, 2006.

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

\_\_\_\_\_, *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura,* Universidad Nacional de Quilmes Ed., Buenos Aires, 2004.

**BRASLAVSY, B.,** *La escuela puede,* Aique, Buenos Aires, 2008.

\_\_\_\_\_, *¿Primeras letras o primeras lecturas?,* Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 2003.

\_\_\_\_\_, *Enseñar a entender lo que se lee,* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005.

**BRUNER, J.,** *Realidad mental y mundos posibles,* Gedisa, Barcelona, 2004.

**CIAPUSCIO, G.,** *Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria,* INFD, Buenos Aires, 1998.

**DI TULLIO ÁNGELA,** *Reflexiones sobre le lugar de la gramática en la escuela primaria,* INFD, Buenos Aires, 1998.

**FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A.,** *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño,* Siglo XXI, México, 1979.

**FERREIRO, E.,** *Pasado y presente de los verbos leer y escribir,* Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 2001.

**GASPAR, M. P. Y GONZÁLEZ, M. S.,** *NAP: Cuadernos para el aula. Lengua: 1º a 5º años,* Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, 2006-2007.

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

**OLSON, D.**, *El mundo sobre el papel*, Gedisa, Barcelona, 1998.

**OLSON D.**, y **TORRANCE, N.**, *Cultura escrita y oralidad*, Gedisa, Barcelona, 1991.

**CHARTIER, R.** *El mundo sobre papel*,

\_\_\_\_\_ *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*, Universidad Iberoamericana, México, 1997.

**OTAÑI I.**, *La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente*, INFD, Buenos Aires, 1998.

**PETIT, M.**, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, Fondo de Cultura Económica México, 1999.

**PINEAU P. y CUCUZZA, R.**, *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2002.

**RÉBOLA M. C. y STROPPA M. C.**, *Temas actuales en didáctica de la lengua*, Laborde, Rosario, 2000.

**SOLANA, Z.**, *La enseñanza de la gramática y el conocimiento lingüístico de los niños*, INFD, Buenos Aires, 1998.

**VIGOTSKI, L.**, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 2000.

**WERTSCH, J.**, *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Visor, Madrid, 1991.

## LITERATURA Y SU DIDÁCTICA

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

\_\_\_\_\_ *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Universidad Nacional de Quilmes Ed., Buenos Aires, 2004.

**BOMBINI, G.**, *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Libros del zorzal, Buenos Aires, 2006.

**BOMBINI G. Y LÓPEZ, C.**, *El lugar de los pactos*, UBA, Buenos Aires, 1994.

**CUESTA, C.**, *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*, Libros del zorzal, Buenos Aires, 2006.

**CHARTIER, A. M.**, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, Fondo de cultura económica, México, 2004.

**DÍAZ RÖNNER, M. A.**, *Cara y cruz de la literatura infantil*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1989.

**LÓPEZ CASANOVA M. y FERNÁNDEZ A.**, *Enseñar literatura*, Manantial, Buenos Aires, 2000.

**MONTES, G.**, *La gran ocasión*, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tcnología, 2005.

**PETIT, M.**, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, Fondo de cultura económica, México, 1999.

## ALFABETIZACIÓN INICIAL

**ALVARADO, M.**, (Coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Universidad Nacional de Quilmes Ed., Buenos Aires, 2004.

**BORZONE, A. M.**, *Leer y escribir a los 5*, Aique, Buenos Aires, 1996.

**GONZALEZ CUBERES, M. T.** (Comp.), *Articulación entre el jardín y la EGB*, Aique, Buenos Aires, 1998.

**BRASLAVSKY, B.**, *La escuela puede*, Aique, Buenos Aires, 1991.

\_\_\_\_\_ *¿Primeras letras o primeras lecturas?*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 2003.

\_\_\_\_\_ *Enseñar a entender lo que se lee*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005.

**CHARTIER, R.** *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*, Universidad Iberoamericana, México, 1997.

**FERREIRO, E.**, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 2001.

**FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A.**, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México, 1979.

**FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. y otros**, *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*, Homo Sapiens, Buenos Aires, 2004.

**FREIRE P.**, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2006.

**KAUFMAN, A. M. y otros**, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*, Aique, Buenos Aires, 2001.

**LERNER, D. Y PALACIOS A.**, *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*, Aique, Buenos Aires, 1992.

**OLSON, D.**, *El mundo sobre el papel*, Gedisa, Barcelona, 1998.

**OLSON D., y TORRANCE, N.**, *Cultura escrita y oralidad*, Gedisa, Barcelona, 1991

**RODRÍGUEZ, M. E. (Comp.)**, *Alfabetización por todos y para todos*, XV Congreso mundial de alfabetización, Aique, Buenos Aires, 1996.

**TEBEROSKY A. y TOLCHINSKY L.**, *Más allá de la alfabetización*, Santillana, Buenos Aires, 1995.

## MATEMÁTICA

**BRESSAN A, y otros.** *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Libros del Zorzal. Argent. 2005

**BRESSAN y CREGO**, *Razones para enseñar Geometría en la Educación Gral. Básica*. Ed. Noved. Educativas 2000.

**BRIZUELA, B.** *Algunas ideas sobre el sistema de numeración escrito en niños pequeños*. En Elichiry, N. (comp.): *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*, Manantial, Buenos Aires. 2000

**BROITMAN, C.; KUPERMAN, C. y PONCE, H.** *Números en el nivel inicial. Propuestas de trabajo*. Editorial Hola Chicos. Argentina. 2003

**BROITMAN-ITZCOVICH.** *El estudio de las figuras y cuerpos geométricos: actividades para los primeros años de escolaridad*. Ed. Novedades Educativas. Bs. As. .2002.

**BROITMAN, C.** *Las operaciones en el 1er ciclo. Aportes para el trabajo en el aula*. Ed. Novedades Educativas. Año 1999.

**BROUSSEAU, G.** *Utilidad e interés de la didáctica para un profesor*. (Primera parte), *Suma*, 4, 5-12.1993

\_\_\_\_\_ *¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?* (Segunda parte), *Enseñanza de las Ciencias*, 9(1),10-21.1991

**CASTRO, A.** *Matemáticas para los más chiquitos*. Ed. Novedades Educativas. Bs.As. 2008

\_\_\_\_\_ *Las operaciones en el 1er ciclo. Aportes para el trabajo en el aula*. Ed. Novedades educativas, Bs.As. Año 1999

----- *Teoría de las situaciones didáctica un marco para pensar y actuar en la enseñanza de la matemática*. Libros del Zorzal. Bs.As. 2005

**MALAJOVICH A CASTRO, A.** (compiladora). *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Paidós. Bs As. 2000.

**CASTRO, A y PENAS, F.** *Matemática para los más chicos*. Colección de 0 a 5. La Educación en los primeros años. Novedades Educativas. Nº 72; Bs. As., 2008

**CHARLOT.** *La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas*, texto mimeografiado de la conferencia pronunciada en Cannes, 1997

- CHAVES, E. Y SALAZAR J.** *La Historia de la Matemática como recurso metodológico en procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geometría en el currículo de séptimo año.* Tesis para optar por el título de Licenciatura en la Enseñanza de la Matemática. Universidad Nacional Campus Omar Dengo, Heredia, Costa Rica. 2003.
- CHEVALLARD; BOSCH Y GASCÓN.** *Estudiar Matemática: el eslabón perdido entre la enseñanza y aprendizaje.* ICE Horsori editorial. Barcelona 1997.
- D'AMORE, B.; FANDIÑO PINILLA M.I.** *El papel de la epistemología en la formación de profesores.* En idioma español, en curso de impresión: *Epsilon*. Granada. 2005.
- DÍAZ, E.** *El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos,* Rosario, Laborde Editor Bottazzini, U. *Poincaré, Philosophe et mathématicien. Les Genies de la Science.* Revista Pour la Science. 2000
- DUHALDE Y CUBERES** *Articulación entre niveles* Ed Aique. Bs.As.1997  
-----*Encuentros cercanos con la Matemática.* Ed. Paidós Bs. As. 1996
- GASCÓN, J.** *Incidencia del modelo epistemológico de las matemáticas sobre las prácticas docentes.* Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa (RELIME). Vol 4. Num2.2001
- GONZALEZ, A.; WEINSTEIN, E.** *¿Cómo enseñar matemática en el jardín? Número, Espacio, Medida.* Ed. Colihue. Bs. As.1998.
- GONZALEZ ADRIANA – WEINSTEIN EDITH:** *La enseñanza de la matemática en el Jardín de Infantes? A través de secuencias Didácticas.* Homo Sapiens Ediciones. Rosario 2006.
- GONZALEZ LEMMI ALICIA:** *La evaluación matemática infantil: un debate vigente.* Novedades Educativas N° 107-Bs.As. 2007
- GONZALEZ LEMMI ALICIA:** *Planificación de una secuencia didáctica.* En Colección *la educación en los primeros años*, N° 56. Novedades Educativas. Bs.As. 2006
- HERNÁN-CARILLO-** *Recursos en el aula de Matemática.* Ed Síntesis. 1991. Madrid
- HERNÁN-CARILLO-** *Recursos en el aula de Matemática.* Ed Síntesis. 1991.
- LERNER, D.** *Tener éxito o aprender. Una tensión constante en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración.* En: Alvarado, M. y Brizuela, B. (comp.): *Haciendo Números.* México. Paidós. Artículo publicado en revista *12ntes Enseñar matemática* N°1 y N°2. 2005
- PARRA, C. Y SAIZ, I. (comps.):** *Didáctica de matemáticas,* Bs.As., Paidós. 1994
- LINDA TORP-** *El aprendizaje basado en problemas, desde el jardín hasta el final de la escuela primaria.* Amorrortu Editores. 1999. Alexandria E.E.U.U.
- PONCE-** *Enseñar y aprender Matemática. Propuesta para el 2do. ciclo-* Ediciones Novedades Educativas Año 2000.
- QUARANTA, M. E.; TARASOW, P.; WOLMAN, S.:** *Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas* en Panizza, M. (comp): *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas.* Bs. As. Paidós. 2003
- SADOVSKY P;** *Enseñar Matemáticas Hoy: miradas, sentidos y desafíos.* Libros del Zorzal 2005 Bs.As
- TERIGI, F., WOLMAN, S.:** *Sistema de Numeración. Consideraciones acerca de su enseñanza.* En Revista Iberoamericana de Educación N° 43. 2007
- TOLCHINSKY, L.:** *Dibujar, escribir, hacer números.* En: Teberosky, Tolchinsky *Más Allá de la Alfabetización.* Ed. Santillana, Bs. As. 1995  
Revista: *Novedades Educativas* N° 213 - de la Geometría nivel Inicial Setiembre 2008.

## CIENCIAS SOCIALES

**AA.VV.** *Análisis histórico del presente I Y II,* F.C.E. U.N.E.R., Paraná, 2.000

- ALTHUSSER, L.** *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*; Nueva Visión, Bs As. 1988
- APPLE, M.** *Educación y poder*. Paidós-Mec, Barcelona. 1987
- \_\_\_\_\_ *Ideología y Currículo*. Akal; Madrid. 1986
- ARGUMEDO, A.** *Los silencios y las voces de América Latina, notas sobre el pensamiento popular y nacional*. ediciones del pensamiento nacional 2000.
- BAYER, O.** *Los anarquistas expropiadores y otros ensayos*. Planeta, 2003.
- BENEJAM, P.** y otros; *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Cuadernos de Formación del Profesorado, ICE / HORSORI, Barcelona, 1997.
- BERTONI, L.** y **ROMERO, L. A.**; *Una Historia Argentina* (12 tomos), Gramón Colihue, Bs. As. 1995
- BOCK, G.** *La historia de las mujeres y la historia del género. Aspecto de un debate internacional*. Ed. G&H. Valencia, 1989.
- BORGES, J.L.**; *Obra Poética I, II y III*; Alianza Editores, Bs As. 1998
- BRAILOVSKY, E.** y **FOGUELMAN, D.**; *Memoria Verde. Historia ecológica de la Argentina*. Edit. Sudamericana, Bs. As. Argentina. 1990.
- BRAUDEL, F.** *La historia y las ciencias sociales*. Ed. Alianza. Madrid, 1990
- CALLONI, Stella** y **EGO DUCROT, Víctor**; *Recolonización o Independencia. América Latina en el siglo XXI*. Editorial Norma, 2004.
- CARUSO, M.** y **DUSSEL, I.** *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz. Buenos Aires. 1996.
- CICERCHIA, R.** *Historia de la Vida Privada en la Argentina*, Troquel, Bs. As. 1999
- COMES, P.** y otros, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales; Geografía e Historia*. Ice-Horsori 1997.
- CORFIELD, M.I., MIGUELES, M. y CASTELLS, M.** *Didáctica y Pedagogía*. Ed. EDUNER. Entre Ríos, 2008.
- CULLEN, C.** *Perfiles éticos-políticos de la educación*, Paidós. 2004.
- DORFMAN, A;** *Patos, elefantes y héroes. La infancia como subdesarrollo*; Editorial Siglo XXI, 2002.
- DORFMAN-MATTELART** *Para leer al pato Donald comunicación de masa y colonialismo* ed. Siglo XXI 1986.
- DRI, R.**, *Los Modos del Saber y su Periodización* Ediciones Letra Buena 1997.
- EZLN;** *Comunicados del EZLN. Siete imágenes del mundo*. Tierra del sur. Argentina, 2005.
- FEBVRE, L.**; *Combate por la historia*, Editorial Planeta, 1993
- FEINMANN, J. P.**; *La Historia Desbocada I y II, Capital Intelectual*, Buenos Aires, Argentina, 2004
- FOUCAULT, M.**; *Vigilar y castigar*; Editorial Siglo XXI, 1987.
- FREIRE, P.** y otros; *Pedagogía, diálogos y conflictos*. Editorial Cinco, Buenos Aires. 1987,
- FREIRE, P.**; *Escuela Pública y educación popular*; Editorial Siglo XXI, México 1996
- \_\_\_\_\_ ; *Pedagogía de la autonomía* siglo XXI México 1999.
- \_\_\_\_\_ ; *Cartas a quien pretende enseñar* siglo XXI México 2002.
- FRIGERIO G. y DIKER G. (Comp.)** *Educación: ese acto político*. Del estante. Buenos Aires, 2005.
- \_\_\_\_\_ ; *Educación: figuras y efectos del amor* Del estante 2006
- \_\_\_\_\_ ; *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del estante. Buenos Aires, 2008.
- FRIGERIO, G. y otros;** *Las Instituciones educativas cara y seca*; Troquel, Buenos Aires. 1992,
- GALASSO, N.**, *La larga lucha de los argentinos*, Ediciones del pensamiento nacional 1999
- Manuel Ugarte, un argentino maldito Ediciones del pensamiento nacional 1999
- J. J. Hernández Arregui: del peronismo al socialismo. Ediciones del pensamiento nacional 1999

- Raúl Scalabrini Ortiz y la lucha contra la dominación inglesa. Ediciones del pensamiento nacional 1999
- *Seamos libres y lo demás no importa nada*. Ediciones del pensamiento nacional 1999
- GALEANO, E.** *Memorias del fuego 1, 2 y 3* catálogos 2004.
- *Las venas abiertas de América Latina*; Catálogos, 2003.
- HOBBSAWM, E.;** *Bandidos*. Crítica. Barcelona, 2001;  
 \_\_\_\_\_; *Rebeldes primitivos*. Crítica, Barcelona, 2003.  
 \_\_\_\_\_; *Sobre la Historia*. Crítica, Barcelona, 1998.
- HORA, R. y TRIMBOLI, J.;** *Pensar la Argentina. Los historiadores hablan de historia y política*, Ediciones El cielo por Asalto, Bs.As. 2.002
- LAFFORGUE, M. S.,** *Sociología para Principiantes*. Era naciente 2001.
- LEVI, P.;** *Trilogía de Auschwitz*; El Aleph, 2005.
- LUMERMANN, J.;** *Historia Social Argentina*, Editorial Universitaria Hernandarias, Bs. As. 1.996
- MARTÍ; J. ;** *Obras Completas*; editorial Letras Cubanas; La Habana, 1982
- MASARCH, R. y otros** *Aprender a Enseñar Geografía* ed. Oikos-tau 1999
- MONTEFORTE TOLEDO, M.;** *Llegaron del Mar*, Joaquín Mortiz Editor, México, 1966
- NERUDA, P.;** *Su Mejor Poesía*, Círculo de Lectores, Santiago de Chile, 1985
- RIVERA; A.;** *El Farmer*, Alfaguara Editores, Bs. As 2001  
 \_\_\_\_\_; *La Revolución es un sueño eterno*, Alfaguara Editores, Bs. As., 2000  
 \_\_\_\_\_; *Ese Manco Paz*, Alfaguara Editores, Bs. As., 2003
- ROFFMANN, A. y ROMERO; J. L.;** *Sistema Socioeconómico y Estructura Regional en la Argentina*, Amorrortu Editores, 1998.-
- ROMERO, L. A.;** *Historia Argentina. Siglo XX*, F.C.E., Bs. As., 1996
- TAMARIT, J.;** *Educación al soberano*; Miño y Dávila SRL. Bs. As., 1994.  
 \_\_\_\_\_; *El sentido común del maestro*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2002.  
 \_\_\_\_\_; *Estado, hegemonía y educación.*; Miño y Dávila, Buenos Aires. 1990.
- TODOROV, T.;** *La Conquista de América. El Problema del Otro*, Siglo Veintiuno Editores, Argentina, 2.003.
- VARELA, B.** *Las Ciencias sociales en el nivel inicial*. Colihue. Buenos Aires, 2007.  
 \_\_\_\_\_; *La trama de la identidad*. Editorial Dunken. Buenos Aires, 2004.
- VERNIK, E. (comp).** *Qué es una nación, la pregunta de Renán revisada*. Prometeo 2004.
- WALLERSTEIN, I.** *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI. Madrid, 1998.

## CIENCIAS NATURALES Y TECNOLOGÍA

- BOCALANDRO, N.** y otros. *Algunas reflexiones sobre los procesos de Selección y organización de contenidos curriculares en Ciencias Naturales: formulación de ideas básicas*. Ministerio de Educación de la Nación, Primer Seminario Nacional Fortalecimiento Profesional de Capacitadores, Área de Ciencias Naturales, Bs. As., Agosto de 2000.
- BOFF, L.** *Ecología*, Ediciones Lohle. Lumen, Buenos Aires, 1996.
- CARRETERO, M.** *Construir y enseñar las Ciencias Experimentales*. Aique. Bs. As., 2000
- CERRETTI, H.** *Experimento en contexto*. Ed. Person Educación. Bs. As. 2000
- CTERA- EMV-SUTEBA-REEA** (2006) *Manifiesto por la Vida. Por una Ética para la Sustentabilidad. Aportes para pensar la formación docente desde la formación Ambiental*. Simposio sobre Ética y Desarrollo Sustentable, Bogotá, Colombia, Mayo 2002
- CHALMERS, A. F.** *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia?* Siglo XXI. Bs. As. 1991.
- DEL CARMEN, L.** (coord); **CABALLER, M. J.;** y otros. *La Enseñanza y el aprendizaje de la ciencia de la naturaleza en la educación secundaria*. Cuadernos de formación del Profesorado. ICE/ Horsori, Barcelona .1997
- DIAZ, E.** *La producción de los conceptos científicos*. Biblos. Bs. As. 1994.

- FORCIENCIAS.** *El cuerpo humano y la salud.* Curso de formación de profesores de ciencias. Bloque VI. Ministerio de Educación y Cultura de España en coproducción con Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina, 1996
- FORCIENCIAS.** *Los seres vivos.* Curso de formación de profesores de ciencias. Ministerio de Educación y Cultura de España en coproducción con Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina. 1996
- FUMAGALLI, L.,** *El desafío de enseñar Ciencias Naturales,* Buenos Aires, Troquel, 1993
- GALANO, C.** *Educación Ambiental y transición a la Sustentabilidad.* PNUMA.2002  
 \_\_\_\_\_ en *Carrera de Especialización en Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable.* U.N. del COMAHUE, ESC MARINA VILTE, CTERA. Dossier Bibliográfico Módulos I y V. Victoria, Entre Ríos. 2006
- GIORDAN, A. y G. de Vecchi.** *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos,* Ed. Diada. Sevilla. 1988
- GIORDAN, A** y otros: *Conceptos De Biología.* I, MEC. Labor.Barcelona. 1988
- JIMENEZ ALEIXANDRE, M. P.(coord),** y otros. *Enseñar ciencias,* Barcelona. Ed. Graó.2003
- LEFF, E.** *Saber Ambiental.* México. Siglo XXI.1998
- MORIN, E.** *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona. Gedisa.1994  
 \_\_\_\_\_ *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.* Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.1999
- PRIGOGINE, I.** *El fin de las certidumbres.* Taurus, Madrid.1997
- SALEME DE BURNICHON, M.** *Decires.* Córdoba, Argentina. Narvaja Editor.1997
- WOLOVELSKY, E.** *El siglo ausente. Manifiesto sobre la enseñanza de la ciencia.* Libros del Zorzal. Bs. As. Argentina.2008

## EDUCACIÓN FÍSICA

- AISENSTEIN, A.** *Repensando la Educación Física escolar.* Entre la Educación integral y la competencia motriz. Ed. Novedades educativas. 2000
- AISENSTEIN Y P. SCHARAGRODSKY,** *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina,* Bs As Prometeo, 2006
- DISEÑO CURRICULAR** Nivel Inicial – EGTB 1 y 2 C.G.E Pcia. De E. Ríos. 1997
- GOMEZ, R.** *La enseñanza de la educación física en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB.* Una didáctica de lo corporal. Ed. Stadium. 2004
- GOMEZ, R.** *El aprendizaje de las habilidades y los esquemas motrices en el niño y el joven.* Ed. Stadium. 2003
- GOMEZ, J.** *La educación física en el patio.* Una nueva mirada. Ed. Stadium. 2002
- GOMEZ H.,** *Educación física y constructivismo social* .Revista Novedades Educativas N° 175, julio 2005
- GRASSO, A.** *El aprendizaje no resuelto de la educación física.* La corporeidad Novedades Educativas Bs. As. 2001
- GRASSO, A Y ERRAMUSPE, B.,** *Construyendo identidad corporal.* La corporeidad escuchada. Ed. Novedades Educativas Bs. As. 2005
- LAGADERA OTERO, F y BURGUES LAVEGA, P.** *Introducción a la praxiología motriz.* Ed. Paidotribo. Barcelona. 2003
- NAP,** *Del Nivel Inicial y Primario.*
- PARLEBÁS, P.** *Juegos, deporte y sociedades.* Lexico de praxiología motriz. Ed. Paidotribo. Barcelona 2001
- PARLEBÁS, P.** Conferencia. Octubre. 1997
- RIGAL, R** *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria* Barcelona. Ed INDE. 2006

**ONOFRE CONTRERAS J.** *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista.* Ed. INDE 2004  
**SARLÉ, P.,** *Enseñar el juego y jugar la enseñanza,* Ed. Paidós, Buenos Aires. 2006  
**SARLÉ, P.** *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil.* Ed. Novedades Educativas. 2001  
**TRIGO E. y colab.** *Creatividad y motricidad.* Barcelona. Inde. 1999  
**RUIZ PÉREZ, L.** *Desarrollo motor y actividades físicas,* Madrid, Gymnos, 1996

## Documentos

**NAP,** *Del Nivel Inicial y Primario.*

## SEMINARIO EDUCACIÓN SEXUAL

**DARRE, S.** *Sobre políticas de género en el discurso pedagógico. Educación sexual en el Uruguay a través del siglo XX.* Montevideo. Ediciones Trilce. 2005  
**FOUCAULT, M.** *Historia de la sexualidad.* Tomo 2: el uso de los placeres. Siglo XXI. 2ª reimpresión Argentina. 2004  
**FOUCAULT, M.** *Los anormales.* Fondo de Cultura Económica, Bs. As. 1999/2006  
**FREIRE, P.** *Pedagogía del oprimido.,* Tierra Nueva, Montevideo. 1970.  
**GIBERTI, E; LA BRUNA DE ANDRA, L.** *Sexualidades: de padres a hijos. Preguntas y respuestas inquietantes.* Paidós 1993  
**MARGULIS, M** y otros. *Juventud, cultura, sexualidad. Dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Bs. As.* Ed. Biblos, 2003.  
**POMIÉS, J.** *Temas de sexualidad, informe para educadores,* Aique, 1995  
**VILLA, A.** *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación.* Noveduc. Serie Interlíneas. 2007. Buenos Aires.  
**REYBET, C; HERNÁNDEZ, A.** *La/s sexualidad/es ¿tema de quiénes?.* En El Monitor de la Educación. Mar-abr 2007. Año 5, nº 11. 2007

### Documento:

Provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. *Educación sexual en el sistema educativo entrerriano. Marco orientador. Programa de Educación Sexual Escolar.* Paraná, E.R. 2005-2006-2007.

### Leyes:

Argentina, H. Congreso de la Nación. Ley N° 23.849 .Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño. Sancionada: 27/09/1990  
Argentina, Ministerio de Salud de la Nación. LEY NACIONAL N° 25.673: Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Buenos Aires. 23/05/2003  
Argentina, H. Congreso de la Nación. LEY NACIONAL N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires, 04/10/2006  
Entre Ríos, Res Provincial N° 0550. Programa de Educación Sexual Escolar. Paraná, E.R. 11/04/2006

## EDUCACIÓN TEMPRANA

**ALCARAZ, R.,** *Estructura y función del Sistema Nervioso -Recepción sensorial y estados del organismo -Manual Moderno - 2001*  
**BLEICHMAR, S.** *Clínica psicanalítica y neogénesis* Amorrortu . Bs As, 2000  
**BLEICHMAR, S.** *La fundación de lo inconsciente. Destino de la pulsión. Destino del sujeto.* Amorrortu. Bs.As. 1993  
**BRONFENBRENNER, U.** *La ecología del desarrollo humano.* Paidós. Barcelona. 1987



**BAQUERO, R.** *La pregunta por la inteligencia.* Propuesta educativa . Novedades Educativas FLACSO. Bs. As 1997

**CARRETERO, M.** *El laberinto de la inteligencia.* Propuesta Educativa. Novedades Educativas. FLACSO 1997

**DOLTÓ, F.** *La imagen inconsciente del cuerpo.* Paidós Barcelona 1990

**FREUD, S.** *Obras Completas .* Amorrortu. 1986

**KLEIN, M.** *Principios del Análisis Infantil.* Hormé. Bs. As. 1986

**LACAN, J.** *Seminario 20.* Paidós. Bs. As. 1989

**LEGAUFEY, G.** *El lazo especular.* Edelp 1998

**LE BRETON, D.** *Antropología del cuerpo y Modernidad.* Nueva Visión Bs. As. 1996

**LEVÍN, E.** *La Función del hijo.* Nueva visión Bs. As. 2003

**LEVÍN, E** *La infancia en escena.* Psicología contemporánea. 2004

**MANNONI, O.** *La otra escena.* Claves de lo imaginario. Amorrortu. 1979

**WINNICOTT, D.** *Los bebés y sus madres* Paidós. Bs. As. 1989

**WINNICOTT, D.** *Realidad y juego.* Gedisa. España. 1971

**STERN, D.** *El mundo interpersonal del infante.* Paidós Bs. As. 1991

**TALLIS, J y otros.** *Trastornos del desarrollo infantil,* Miño y Dávila. Bs. As 2003

**VARELA, F; THOMPSON, E; ROSCAS, E** *De cuerpo presente,* Gedisa. Barcelona 1992

### TALLER DE PRODUCCIÓN EN LOS DIFERENTES LENGUAJES

**BARTES, R.** *Lo obvio, lo obtuso: imágenes, voces y gestos.* Barcelona. Editorial Paidós. Bs. As. 1986

**BOURDIEU, P.** *Qué significa hablar,* Akal, Madrid, 1985.

**BOZZINI, F. y otros.** *El juego y la música.* Ediciones Novedades Educativas. Bs. AS. 2000

**CALABRESE, O.** *Cómo se lee una obra de arte,* Cátedra, Madrid, 1994.

**CAMELS, D.** *Juego de crianza.* Editorial Biblos. Bs. As. 2004

**EISNER, E.** *Educación la visión artística.* Buenos Aires. Paidós 1995.

**FRIGERIO, G. y DIKER, G.** (comps) *Educación: (sobre) impresiones estéticas.* Del estante. Bs. As. 2007

**GARDNER, H.** *Arte, mente y cerebro.* Barcelona. Paidós. 1990

**JULIEN, G.** *La comunicación niños-adultos.* Madrid. Narcea. 2007.

**LÉVINAS, E.** 1971. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca. Sígueme.

**MALAJOVICH, A.** (comp.). 2006. *Experiencias y reflexiones sobre la educación infantil.* Buenos Aires. Siglo XII.

----- (comp.). 2006. *Recorridos didácticos en la educación inicial.* Buenos Aires. Paidós.

**MINNICELLI, M.** *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje. Los mayores ante la educación de los niños y niñas. El derecho a leer.* Ediciones Novedades Educativas. Bs. AS

**MOLL, L.** *Vigotsky y la educación.* Bs. As. 1993

**PICHON R.** *El proceso creador.* Nueva Visión, Buenos Aires, 1995.

**LOTMAN, Y.** *Estructura del texto artístico.* Istmo, Madrid, 1978.

**VIGOSTKY L.** *La imaginación y el arte en la infancia.* Akal. Madrid, 1982

**WINNICOTT, D.** *Realidad y juego.* Editorial Galerna. Bs. As., 1972

### JUEGOS Y PRODUCCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

- AIZENCANG, N** *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares.* Editorial Manantial. Argentina . 2005
- CALZETA J. y otras; *La Juegoteca. Niñez en riesgo y prevención.* Grupo Editorial Lumen Bs. As. (2005)
- KACZMARZYK PATRICIA Y PROF. MÓNICA LUCENA.** "Juego en el Nivel Inicial" en: [abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentos/circulares/2007/circular5.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentos/circulares/2007/circular5.pdf)
- MINNICELLI, M.** *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje. Los mayores ante la educación de los niños y niñas. El derecho a leer.* Ediciones Novedades Educativas. Bs. AS. 2008
- SARLÉ, P.** *Enseñar el juego y jugar la enseñanza.* Paidós. Argentina. 2006
- \_\_\_\_\_ *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil.* Ediciones Novedades Educativas. Bs. AS. México. 2001
- *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos.* Ediciones Novedades Educativas. Bs. AS. 2008
- NAJMANOVICH, D.** *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación.* Editorial Biblos. Bs. AS. 2005
- SARLÉ, P.** *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil.* Ed. Novedades Educativas. 2001
- (coord.) *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos.* Noveduc. Bs As. 2008
- TORBERT M.;** *Juego para el desarrollo motor.* Troquel Bs. As. 2003
- WINNICOTT D. W.;** *Realidad y juego* 10ª reimpresión Gedisa (2003)

#### Artículos:

- Pasini** María Marta; *LOS JUEGOS HUMANIZADORES: Infancia Adolescencia y Cultura* en la **REVISTA DE INVESTIGACIONES FOLKLÓRICAS**, Buenos Aires, Argentina. vol. 17, diciembre de 2002. ISSN 0327-0734. Agradecemos a su Directora Dra. Martha Blache la generosa autorización para replicarlo para UNADENI

### TICS; APROPIACIÓN PEDAGÓGICA

- LEVIS D.** *Formación docente en TIC: ¿el huevo o la gallina?* en *Razón y Palabra* n° 63, México. 2008
- MAGALY ROBALINO CAMPOS.** *Formación Docente Y TICs: Logros, Tensiones Y Desafíos Estudio de 17 Experiencias en América Latina.* UNESCO. Chile. 2005
- PISCITELLI A.** *Inmigrantes digitales vs. nativos digitales. La migración digital, un concepto bastante ambicioso.* Educar. 2005
- UNESCO** *Estándares de competencias en tic para docentes.* 2008.  
Disponible en <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>
- TEDESCO J.C.** *Educación a distancia: calidad, equidad y desarrollo. La educación y las nuevas tecnologías de la información.* Buenos Aires. 2000.
- PRENSKY, MARC** *Nativos e Inmigrantes digitales.* Disponible en: [http://www.nobosti.com/IMG/article\\_PDF/article\\_44.pdf](http://www.nobosti.com/IMG/article_PDF/article_44.pdf) [abril de 2008]
- STREET, BRIAN** *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.* *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, Vol. 5(2). 2003. <http://ordenadoresenlaula.blogspot.com>
- BERGOMÁS G.** *Las alfabetizaciones múltiples como eje de la formación docente,* *Razón y palabra* (n° 63, julio-agosto 2008)
- LITWIN EDITH** (comp) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet.* Amorrortu. Buenos Aires. 2005

## INTEGRACIÓN ESCOLAR

- AGUILAR MONTERO L. A.** *De la integración a la inclusividad.* Edit Espacio, Bs. As., 2000
- BORSANI M. y GALICCHIO M.** *Integración o Exclusión.* Novedades Educativas.
- BORSANI M.,** *Adaptaciones Curriculares.* Novedades Educativas. 2003
- CARUSO, M.** *De Sarmiento a los Simpsons.* Cinco Conceptos para Pensar la Educación Contemporánea. Colección Triángulos Cap. 5 Pedagógicos Ed. Kapeluz. 2001
- COREA C. y LEWCOWICZ I.** *Pedagogía del aburrido.* Paidós
- DELL ANNO ;** *Alternativas de la diversidad social: las personas con discapacidad .* Editorial Espacio
- DEVALLE DE RENDO A., VEGA V.,** *Una Escuela en y para la Diversidad.* Aique. Bs.As. 1998
- \_\_\_\_\_ *La diversidad es y está en la docencia.* Magisterio del Río de la Plata. 2005
- DIVITO M. I., .** *Alternativas debates actuales en educación especial.* Universidad Nacional de San Luis , 1998
- DUBROVSKY S. y otros.** *La integración escolar como problemática profesional.* Noveduc 2005
- FOUCAULT, M. *Los Anormales.* Fondo de cultura económica. Bs. As. 2000
- GOFFMAN E.,** *La Identidad deteriorada.* Amorroutu.2003
- LARROSA J: y SKLIAR, C.** *Habitantes de Babel políticas y poéticas de la diferencia.* Ed. Laertes. Barcelona. 2001
- LEVIN E.** *Discapacidad clínica y educación.* Nueva Visión. Bs.As. 2003
- LOU ARROYO M.** *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial.* Ediciones Pirámide. Madrid. 2007.
- LOXLEY T.** *Deconstrucción de la Educación Especial y construcción de la inclusiva.* Muralla
- LUS M. A.,** *De la integración escolar a la Escuela Integradora.* Paidós. 1995 .  
Ministerio de Cultura y Educación *El Aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales.* Argentina. 1999
- PANTANO L.** *Discapacidad un problema social, un enfoque sociológico: reflexiones y propuestas.* Eudeba. 1987
- PEREZ de Lara N.** *La capacidad de ser sujeto.* Laertes. 1998
- PUIGDELLIVOL I.;** *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad.* Graó, Barcelona, 1998.
- ROMEU Illán N. y otros;** *Didáctica y organización en educación especial.* Aljibe. 1996.
- SANCHEZ P. y otros.** *Educación Especial I; una perspectiva curricular, organizativa y profesional.* Pirámide. 1997
- SCHORN M. ;** *Discapacidad una mirada diferente.* Lugar editorial.
- SKLIAR, C** *¿Y si el otro no estuviera ahí?.* Ed. Miño Y Dávila 2001
- Material elaborado por la Lic. **TERIGI F.** *El análisis de la Práctica y la Formación para la práctica, Algunas estrategias relevantes.*

### Documentos

- Convención sobre los Derechos para las Personas con Discapacidad  
Ley Nacional de Educación  
Ley 26.061  
ENDI Encuesta Nacional de Discapacidad 2004  
Ley Provincial de Educación  
Ley provincial de Discapacidad  
Resoluciones Provinciales