



GOBIERNO DE SANTA FE
MINISTERIO DE EDUCACION

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DISEÑO CURRICULAR PARA
LA FORMACIÓN DOCENTE

Nivel Primario



INDICE

1. Marco del Diseño Curricular	
1.1. Introducción	5
1.2. Hacia una sociedad del sentido. La formación docente	6
1.3. Aprendizaje, Movimiento, Cuerpo y Lenguajes	7
1.4. Alfabetización múltiple y nuevas tecnologías	10
1.5. La incorporación de lo poético como constitutivo de la formación	10
1.6. Una ética que enfrente la violencia y las estrategias del mercado	11
1.7. La Formación docente como “praxis” y “experiencia”	11
2. La estructura organizacional y sus aportes como componente fundamental del currículum.....	13
3. Propósitos formativos	14
4. Organización del Diseño Curricular	15
4.1. Estructura curricular	15
4.2. Organización curricular	21
4.3. Campos de la Formación, de Producción Pedagógica y los Itinerarios por el Mundo de la Cultura	22
4.3.1. Campo de la Formación General	22
- Pedagogía.	
- Sociología de la Educación	
- Psicología y Educación.	
- Historia Argentina y Latinoamericana.	
- Movimiento y Cuerpo I.	
- Movimiento y Cuerpo II.	
- Filosofía de la Educación.	
- Conocimiento y Educación.	
- Didáctica General.	
- Tecnologías de la Información y la Comunicación.	
- Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina.	
- Ética, Trabajo Docente, Derechos Humanos y Ciudadanía	
4.3.2. Campo de la Formación en la Práctica Profesional	41
- Taller de Práctica I	
- Taller de Práctica II	
- Seminario: Lo Grupal y los Grupos en el Aprendizaje	
- Taller de Práctica III	
- Seminario: Las Instituciones Educativas	
- Taller de Práctica IV	
4.3.3. Campo de la Formación Específica	50
Sub-campo de Aproximación a las problemáticas del conocimiento.....	53
- Comunicación y Expresión Oral y Escrita.	
- Resolución de Problemas y Creatividad.	
- Ciencias Naturales para una Cultura Ciudadana.	
- Problemáticas de las Ciencias Sociales.	
Sub-campo de los Saberes a enseñar y las problemáticas del Nivel	60
- Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria I.	
- Sujetos de la Educación Primaria.	
- Matemática y su Didáctica I.	
- Matemática y su Didáctica II.	
- Ciencias Naturales y su Didáctica I.	

- Ciencias Naturales y su Didáctica II.
- Ciencias Sociales y su Didáctica I.
- Ciencias Sociales y su Didáctica II.
- Lengua y su Didáctica.
- Literatura y su Didáctica.
- Alfabetización Inicial.
- Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria II.
- Área Estético Expresiva I
- Área Estético Expresiva II
- Sexualidad Humana y Educación.

Sub-campo de las Construcciones didácticas.....99

- Ateneo de: Matemática; Ciencias Naturales; Ciencias Sociales; Lengua y Literatura y Formación Ética y Ciudadana

4.3.4. Propuesta de Formatos Reducidos Opcionales.....100

- Taller: Lenguajes Audiovisuales y Educación
- Taller: Diseños de Materiales Educativos
- Taller: Derechos Humanos, Teatro y Danza
- Taller: El lenguaje teatral en la formación docente
- Taller: Pensar la Práctica Docente en Clave de Lenguaje Corporal Expresivo
- Seminario: Miradas sobre la Escuela
- Seminario: La Etnomatemática
- Seminario: El lenguaje plástico-visual y la matemática
- Taller de Materiales didácticos en la enseñanza y aprendizaje de la matemática
- Taller El juego un recurso para enseñar
- Seminario de Educación Ambiental
- Seminario: Educación para la Salud
- Seminario: Ciencia y Arte
- Taller: Ciencia en la Cocina
- Seminario: Educación Vial
- Seminario: Cine Documental
- Seminario: Ciudadanía Plena y Democracia
- Seminario: Tiempo, espacio, entornos...Integración de Expresión Corporal con Ciencias Sociales
- Seminario: Miradas sobre el mundo
- Taller: El tango como integrador de múltiples lenguajes
- Seminario: Danzar la Historia
- Seminario: Palabras, mensajes...tejidos en el cuerpo. Abordaje integrado Expresión Corporal – Lengua
- Seminario: Análisis crítico de los Medios de Comunicación Audiovisual
- Seminario: Texto e imagen en la historieta y el humor gráfico
- Seminario: Danzando coplas
- Taller: Relatos... tejidos en el cuerpo. Un abordaje integrado de Expresión Corporal y Literatura
- Seminario: La literatura para niños y niñas y las imágenes visuales
- Seminario: Teatro de Títeres y Literatura
- Taller: La canción como simbiosis mágica entre música y literatura

4.3.5. Producción Pedagógica.....115

4.3.6. Itinerarios por el Mundo de la Cultura117

5. Condiciones de ingreso117

6. Régimen de asistencia y promoción117

7. Régimen de correlatividades	119
8. Duración de la carrera y carga horaria	121
9. Título a otorgar	121
10. Competencias para el ejercicio de la docencia	121
11. Referencias bibliográficas	122

1- Marco del Diseño Curricular¹

1.1 Introducción

Este proyecto retoma la escritura de una página con huellas del trabajo sostenido —muchas veces en condiciones adversas— por docentes y estudiantes de nuestro sistema educativo, y desde el reconocimiento del camino transitado, los convoca a protagonizar una “reforma del pensamiento” comenzando por la producción de un currículum que abrace a la escuela del nuevo milenio.

La expresión “reforma del pensamiento” es recuperada de Edgar Morin que formula: *“Resulta tanto o más importante señalar la necesidad de una **“reforma del pensamiento”** cuanto que hoy el problema de la educación y el de la investigación han quedado reducidos a términos cuantitativos: “más créditos”, “más docentes”, “más informática”, etc. De ese modo enmascaramos a nuestros propios ojos la dificultad clave que revela el fracaso de todas las sucesivas reformas de la enseñanza: **no es posible reformar la institución sin haber reformado previamente las inteligencias, pero no es posible reformar las inteligencias si no se han reformado previamente las instituciones**”* (Morin, 2002:117).

Para ello se inicia aquí un viaje que requerirá nuevas miradas y posicionamientos acerca del mundo, la realidad, las organizaciones y los desafíos sobre los que se sostiene la formación de docentes y el acto de educar hoy.

Un viaje que, si bien se plasma en letra y norma -a través del diseño-, se resolverá en la acción/reflexión cotidiana con los sujetos e instituciones a los que la sociedad ha confiado la tarea de la educación; implicará a aquellos que han asumido ética y políticamente ese compromiso, con la convicción de aportar a un futuro común donde la justicia y la igualdad sean posibles.

La escuela es la institución que la sociedad ha definido como responsable de la transmisión formal de la cultura. Cultura que, en definitiva, es el modo de habitar el mundo; un complejo entramado del sentido de vivir, con el que cada grupo humano manifiesta su propia forma de ser y estar.

Educación un sentido diferente de ser y estar en el mundo, implica trabajar hacia un horizonte en permanente movimiento, en apertura a lo otro que adviene siempre como extraño a lo igual; y también implica ayudar a construir modos diferentes de comprensión. *“La comprensión se ha tornado una necesidad crucial para los humanos”... “La verdadera comprensión exige establecer sociedades democráticas, fuera de las cuales no cabe ni tolerancia ni libertad”... “Por eso, la educación del futuro deberá asumir un compromiso sin fisuras por la democracia, porque no cabe una comprensión a escala planetaria entre pueblos y culturas más que en el marco de una democracia abierta”... “En la relación individuo- sociedad surge el deber ético de enseñar la democracia. Ésta implica consensos y aceptación de reglas democráticas. Pero también necesita diversidades y antagonismos. El contenido ético de la democracia afecta a todos esos niveles”* (Morin, 1999:51-57).

Esta *“responsabilidad ético-política”* de la educación que implica reconocer al otro en cuanto otro, se torna en un imperativo de la formación docente. Formación que es acción y de la cual el sujeto puede hacerse cargo pasionalmente y con razones, teniendo a la justicia como marco y objetivo.

Se inicia entonces una vez más, en Santa Fe, un hacer en busca de redefinir el modo de educar. En esta oportunidad, desde la plena convicción de que esa búsqueda sólo puede ser fructífera si es colectiva y abierta a lo “por-venir”, viendo el futuro como inauguración de lo nuevo y producto de la direccionalidad consciente que la sociedad y sobre todo los actores involucrados en el hecho educativo (gobierno y sus agentes, estudiantes, padres, medios de comunicación) le impriman a sus actos.

¹ Para la elaboración de este Diseño Curricular se trabajó con distintas fuentes de información: estadística, relevada de tesis y trabajos de investigación sobre la Formación Docente —especialmente de nuestra región—, informes elaborados por los Institutos de Formación Docente en las Jornadas Institucionales 2008 (febrero, agosto y noviembre), aportes de Supervisores, Directivos y Docentes de diversos Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial, reuniones de trabajo con los Directores Provinciales de Niveles y Modalidades, consultas a especialistas y a equipos curriculares de otras provincias. Se tomaron como insumo, además, las instancias participativas organizadas por el Gabinete Joven del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Asimismo, en la redacción de este material, se ha tenido presente el uso del lenguaje no sexista.

Se trata de una invitación a “... re-aprender a aprender con la plena conciencia de que todo conocimiento lleva en sí mismo y de forma in-eliminable la marca de la incertidumbre. No se trata de un canto al todo vale, no se trata de un canto al escepticismo generalizado, se trata de una lucha contra el absolutismo y el dogmatismo disfrazado del verdadero saber” (Morin, 2003:68).

En esta búsqueda del conocimiento, la tarea docente hará centro más que nunca en la recuperación de lo humano, con toda la riqueza, la potencia y el movimiento de la vida misma. Una vez más Morin (1999 23-30) expresa con claridad la trascendencia de esta dimensión cuando se habla de educación, diciendo: “Una aventura común ha embarcado a todos los humanos de nuestra era. Todos ellos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano. Conocer el ser humano es situarlo en el universo y, al mismo tiempo, separarlo de él. Al igual que cualquier otro conocimiento, el del ser humano también debe ser contextualizado: quiénes somos es una cuestión inseparable de dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos”...”La unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables fundantes de la educación. La cultura en general no existe sino a través de las culturas. La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra. Éste será el núcleo esencial formativo del futuro”.

Es así, que esta propuesta curricular se sustenta en una acción transformadora que hace hincapié, fundamentalmente, en la unidad de forma y contenido a la hora de educar. Pone el acento en la acción permanente que hacen de la ética y la estética una deriva inseparable en el encuentro cotidiano entre las personas, en las instituciones y con el medio. “Deriva” que produce saberes, sabores, sensaciones, modos de habitar lo vincular, lo profesional, lo institucional...y de registrarlos como bagaje cultural al servicio (con actitud crítica y siempre recreando) de las prácticas docentes. Este Diseño Curricular parte entonces de concebir al conocimiento como construcción social permanente y **compleja**² entre docentes, alumnos, estudiantes, autoridades, sociedad y ambiente. Desde allí, se propone una modificación que atiende no sólo a los contenidos de la enseñanza, sino y fundamentalmente al “modo” de construir realidad y de producir aprendizajes desde el sistema educativo; con la convicción de que el “modo” con y desde el que se educa, constituye el aspecto formativo más poderoso. Esto significa que “...el conocimiento es actividad “y” ...pensar es dar forma a la experiencia, configurarla, entonces, se hace preciso concebir una nueva forma de espacio cognitivo que pueda dar cuenta de los fenómenos no lineales, autoreferentes y autopoieticos implicados en la percepción y en la producción de sentido y conocimientos” Para ello se hace necesario “... pensar un paisaje cognitivo con mayor número de dimensiones (o con mayor variedad dimensional...)

...“En este contexto, es fundamental volver a cuestionarse quién piensa y qué significa pensar. Desde una perspectiva vincular es posible gestar respuestas muy diferentes al “yo pienso” cartesiano y comenzar a pensar el sujeto del pensamiento como un “nosotros”. No se trata simplemente de un pensamiento pluralista en relación a sus producciones sino de un pensamiento plural desde los modos de producción: pensamos en, con, junto, contra el colectivo en el cual convivimos. Es el colectivo el que nos permite pensar y legitimar el conocimiento. Un colectivo que no incluye sólo a seres humanos, sino también tecnologías, espacios activos que le dan forma, lo conforman y lo transforman” “Pensar, desde esta perspectiva es un modo de interacción, una actividad poética (productiva y poética) que deja una estela en su navegar: el conocimiento. Se trata de una mutación en la forma y por lo tanto también en el contenido del proceso de conocer”. (Najmanovich, 2008:18-93)

1.2. Hacia una sociedad del sentido. La formación docente.

Es necesario un sentido y una historia “del nosotros” para que la transmisión sea posible.. y para que la escuela sea posible...

² “La complejidad es un problema lógico y general. Concierno no sólo a la ciencia, sino también a la sociedad, a la ética y a la política. Es un problema de pensamiento y de paradigma. El pensamiento complejo no aspira a la completud, organiza la incerteza; es articulante y multidimensional entre dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento simplificador ante el cual se ha de aspirar a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, evitando un conocimiento-acción unidimensional y mutilante”. E. Morin.

El diseño curricular, es una orientación para transitar “**la forma y el contenido del proceso de conocer**” que transcurre desde el sistema educativo.

Las últimas décadas han sido para la humanidad, tiempos de fuertes cambios en términos de pérdida de identidad colectiva y caída de los grandes relatos contenedores del imaginario común; procesos profundizados desde programas globales de alto impacto sobre nuestra sociedad. En ese sentido, podemos analizar los efectos devastadores de las políticas neoliberales sobre el entramado social, la producción de pensamiento y la transmisión de conocimiento; es decir sobre las dimensiones simbólica y cultural, lo que ha derivado en:

- ruptura de los **vínculos** sociales, redes y otras complejidades constitutivas del concepto de “bien común”;
- crisis de las nociones de **tiempo, espacio, cuerpo y del hacer transformador**;
- **exclusión y pobreza** con efectos desbastadores tanto en términos de calidad de vida como en el de la apropiación de conocimientos, en el acceso a las nuevas tecnologías y a las claves de la producción poética.

Esto hace que la tarea de formar docentes se vea doblemente exigida y deba transitar más que nunca por los territorios del “sentido”. Obliga a rever las categorías del paradigma moderno con su modo lineal de construir conocimiento; a internarse con fuerza en la perspectiva de la complejidad; a recuperar los diferentes lenguajes que componen el universo e **incorporar lo poético como constitutivo de la formación**, instalando una **ética que enfrente a la violencia y a las estrategias del mercado**.

También insta a rediseñar la organización al interior de las instituciones formadoras de maestros, así como la relación entre éstas y las escuelas, de tal modo que se hagan posible nuevas transformaciones; porque de nada vale una norma que formule conceptos si no se crean los espacios y los tiempos para que cada uno de los protagonistas participe re-ligando todas las dimensiones del hacer educativo. Por ello, son apropiadas las palabras de Najmanovich, cuando expresa “*Es preciso un cambio en el tratamiento global del conocimiento. Este cambio no implica meramente la invención de nuevos modelos y conceptos; implica una profunda transformación de los valores y de las actitudes, de la estética cognitiva, de las emociones y de los modos relacionales*” (Najmanovich, 2008: 31).

Se emprenderá entonces este viaje comenzando por la revisión de aquellos aspectos que más fuertemente han impactado sobre la cultura escolar:

Una organización fragmentada que se replica en todos los aspectos:

- En el tiempo y el espacio escolar.
- Entre niveles y modalidades del mismo sistema educativo.
- En el cuadro disciplinar que aísla ciencia, arte y tecnología; separa las ciencias naturales y sociales.
- En el concepto de aprendizaje basado en escisiones y dicotomías: cuerpo / mente, objetivo / subjetivo, teoría / práctica, forma / contenido, individualidad / sociedad, racionalidad / emoción... Esta dicotomía denota, por un lado, Una concepción de cuerpo y subjetividad en las cuales la racionalidad es separada del movimiento y los sistemas que dan vida a las funciones de sensación, percepción, emoción e imaginación indispensables para arribar al concepto, y que constituyen las herramientas y caminos para el conocimiento. Por otro lado denota un enfoque que prioriza el contenido tópico curricular por sobre los sistemas de representación y simbolización que pueden ser nombrados como lenguajes múltiples, y las diversas estrategias de selección y combinación, seriación, yuxtaposición, etc. (operaciones cognitivas y creativas) que permiten aprender a aprender, volver a pensar ante situaciones nuevas, apropiarse de la información, y asumir una situación comprendiendo plenamente el sentido que ella tiene para el sujeto, su grupo social y la especie.
- Un criterio de normalización que excluye al pobre, creando patologías y dejando en el territorio de “lo otro” toda diversidad que no puede ser contenida por sus nociones homogeneizantes.
- Una tendencia a la simplificación (y no a lo simple y básico) que no contempla la complejidad del mundo actual, descontextualiza el aprendizaje y separa al sujeto del otro/a y del conocer con el otro/a.

- Una pretendida asepsia sobre lo político que redundaría en desconocimiento del fenómeno político como “arte de vivir juntos” y del acto político de enseñar, como “aprender a vivir juntos”.

1.3. Aprendizaje, Movimiento, Cuerpo y Lenguajes.

Con el objetivo de superar y complementar las concepciones y prácticas que acabamos de señalar, se hace necesario explicitar algunas delimitaciones en torno a qué se entiende por aprendizaje, en tanto es éste un concepto fundamental de toda propuesta curricular.

Para ello se hace eje aquí en el sujeto/cuerpo que aprende desde una concepción integral de cuerpo, donde el movimiento/acción/reflexión que vincula y transforma, adquiere centralidad.

El cuerpo es movimiento y desde él, productor activo de significados, por lo tanto también de aprendizajes. Le Breton (1999: 120) plantea “... *dos visiones del cuerpo opuestas: una lo desprecia, se distancia de él y lo caracteriza como algo de materia diferente a la del hombre al que encarna: se trata entonces de poseer un cuerpo; la otra mantiene la identidad de sustancia entre el hombre y el cuerpo: se trata, entonces, de ser el cuerpo... No es casual que la filosofía del cogito confiese su fascinación por la anatomía*”. “*La construcción del cuerpo es un proceso donde se relaciona lo simbólico con lo material, pero esta relación no se construye en un vacío, sino como parte del conjunto de procesos sociales/culturales de un grupo y en este sentido parece pertinente pensar en la idea de una historia social y cultural del cuerpo, entonces, trabajar sobre el cuerpo y desde él, es también un trabajo sobre la cultura y por lo tanto, sobre la sociedad*”.

Entendiendo al movimiento como acción/energía que hace al cuerpo y a éste como manifestación del ser/ estar en el mundo; materia donde albergan los sentidos y la construcción de lenguajes que son expresión de lo humano, se plantea trabajar sobre la potencialidad cognoscente del cuerpo desde la sensorialidad, la captación emotiva y la percepción que llevan al concepto.

Se busca enriquecer la autonomía de las futuras maestras y maestros con el conocimiento acerca de los lenguajes que componen el bagaje comunicacional construido por la especie a lo largo de la historia, facilitando con su dominio la comprensión de las diferentes lógicas que habilitan a aprender a aprender: operaciones cognitivas y creativas que se conocen como lenguajes (hablado, sonoro, corporal, visual, cibernético, audiovisual, espacial...), estudiándolos no sólo en su forma y contenido, sino como constante y complejo movimiento constitutivo de las dimensiones antropológica, ontológica y social del sujeto.

Esta aproximación a un concepto complejo de conocimiento nos demanda una mirada amplia e inclusiva, que abarque desde una referencia antropológica, una posición filosófica humanística y universal sobre la condición humana – y la indispensable referencia a la teoría de los sistemas³ - que nos remite al fenómeno de la auto-organización, entendiendo que el conocimiento anida en la interacción que lleva de un elemento a otro dentro del sistema, y no únicamente en el conocimiento de cada elemento por separado, (aspecto por otra parte indispensable para la comprensión de la dinámica del todo).

Desde esta perspectiva compleja se plantea el “concepto” de cuerpo/movimiento/medio y su relación con el conocimiento. Será entonces el cuerpo en acción el que nos convoca al concierto de varias dimensiones que interactúan:

- la dimensión de las **sensaciones**: se basa en el contacto entre naturaleza y cultura ante la presencia del objeto que se conoce.
- la dimensión **perceptual**: una construcción cultural que ya se encuentra presente en las sensaciones, pero que se define como evocación, presentimiento de lo imaginario en lo real y asignación de sentido.

³ “Sistema significa relaciones entre elementos de naturalezas diversas que son conectados en una organización a partir de la cual se produce lo que se puede llamar emergencia, calidades o cualidades nuevas y también restricciones sobre las calidades de las partes. Aquí está presente la idea que se debe abandonar todo modo de pensar reduccionista que pueda pensar un todo a partir de los elementos tomados separadamente”. Morin, 1999.

- la dimensión **imaginaria**: una apuesta por la recuperación del pasado (recuerdos) combinada con la distancia proyectiva que trabaja en ausencia del objeto conocido, o en el nacimiento de un proceso de creación.
- la dimensión **emocional**: una regulación compleja de la energía personal que une y aleja, en vínculo, identificaciones y pasiones, que da sentido a las acciones y encuentra a su vez sentido en ellas.
- la dimensión **conceptual**: construcciones del pensamiento, categorías que se inscriben en los territorios de la significación, tienen anclaje en la historia, portan ideología y se recortan desde una posición de poder.

Los actos humanos registran el entramado de todas estas dimensiones: por presencia y por ausencia, por identificación y creación, por ideología y repetición, etc. Un cuerpo en acto, un sujeto que aprende se apropia de esos territorios, puede instalarse en la subjetividad del sentido, no repite categorías, las siente, las sabe, las inventa, las imagina, toma partido, se compromete, lucha, transforma...

La escuela ha insistido en enseñar el **concepto** fuera de las dimensiones del cuerpo, con lo cual se ha trabajado lejos de los aprendizajes del sentido. Cruzar estas dimensiones, no supone de ninguna manera que una es previa a la otra en el orden temporal, ni que operen como subsidiarias entre sí⁴.

Aprendizaje y Lenguajes

“...el verbo ser... toda la esencia del lenguaje se recoge en esta palabra singular. Sin ella, todo hubiera permanecido silencioso y los hombres, como ciertos animales, habrían podido hacer uso de su voz, pero ninguno de esos gritos lanzados en la espesura, hubieran elaborado jamás, la gran cadena del lenguaje...” (Foucault, 1998: 99).

Durante el siglo XX se ha debatido intensamente, desde distintos marcos teóricos, si al hablar del lenguaje nos referíamos al verbal y escrito o podíamos distinguir una multiplicidad de ellos (verbal, sonoro, matemático, visual, cibernético, entre otros). Es necesario poner de manifiesto que reconocemos como lenguajes, aquellos cuyas formas de representación y simbolización han logrado una cierta formalización y están abiertos a las infinitas posibilidades de la construcción de sentido.

Los lenguajes son mundos simbólicos que articulan construyendo sentido. Todos ellos tienen formas de representación y escritura que les son propias, además de poder combinarse entre sí (palabras, imágenes, sonidos, números, etc.). Son también creaciones colectivas de lo humano, un enorme acervo de preguntas, visiones y utopías, investigaciones y arte... es decir, una forma de cultura; la manera en que el cuerpo se comunica. Son proyecciones y desplazamientos del cuerpo en su labor sobre la naturaleza. Atraviesan a las personas y a la vez constituyen el entramado que las vincula y rescata de la pura necesidad y la retribución como literalidad de lo biológico.

Como conjunto de ideas, procedimientos y modos plasmados en signos e imágenes, configuran sistemas de interacción que demuestran que todo es motivo de representación y simbolización, comenzando por el propio cuerpo.

El cuerpo es un lenguaje y a su vez es el cruce de todos los lenguajes: espacio, tiempo, materia/energía; forma y significado, color, ritmo, sonoridad, luz, textura, volumen, todo está allí relacionado con el cuerpo en juego. De alguna manera el cuerpo es acción, es su entorno. Un modo de hablarle al mundo y apropiarse de él.

El sujeto/cuerpo creativo establece permanentemente nuevos símbolos y representaciones sin los cuales no habría cambio, ni resistencia en lo humano. Esas invenciones son generalmente artificios, maneras de narrar la vida de otro modo, metáforas y actos poéticos para explicarse la vida y aferrarse a ella.

⁴ Cabe detenerse en la relación imagen y concepto y afirmar con Bachelard, que se trata de líneas divergentes (aunque complementarias); “la imagen no puede dar materia al concepto y el concepto, al darle estabilidad a la imagen, sólo ahogaría su vida” (Bachelard, 1965)

Estos sistemas se constituyen en “usinas de sentido común” para las sociedades y crean categorías; son guías de valores y promotoras de procesos creativos y emocionales.

1. 4. Alfabetización múltiple y nuevas tecnologías

En distintas oportunidades se confunde el lenguaje con los soportes que le son propios. La construcción audiovisual, por ejemplo, reconoce distintos soportes: el dibujo en papel y computadora, el volumen en distintos materiales, el cine, el video, la fotografía, etc. Lo cierto es que los sistemas de representación y simbolización presentes en los distintos lenguajes, están construyendo pensamiento junto con el lenguaje verbal y escrito.

La alfabetización múltiple **se produce combinando tres aspectos: el conocimiento y entramado de los contenidos tópicos; los modos de representación y simbolización** (lenguajes) **y las operaciones cognitivas y creadoras**; todo ello organiza y pone de manifiesto los procesos de enseñanza y aprendizaje y la construcción de sentido.

Aprender a aprender es conocer dicho proceso complejo. *Enseñar a aprender* supone “desnudar” el modo en que estos entramados se configuran y crear posibilidades para que otros emerjan. Implica superar la fragmentación entre ciencia, arte y tecnología e integrar la sensibilidad y la emoción con los procesos de investigación, la comunicación y la creatividad.

Sería contraproducente hacer catálogos de lenguajes, pero a los fines de sugerir ciertos contenidos curriculares se **reconocen aquellos lenguajes que tienen una tradición emparentada con el arte y la construcción** como: el discurso verbal y escrito, el mundo sonoro, el mundo de elementos y objetos en todos sus tratamientos de las formas, el lenguaje visual, el lenguaje corporal en cuanto lenguaje en sí mismo (más allá de su condición también de dispositivo de cruce de simbolizaciones); **y aquellos universos simbólicos creados por la matemática, la biología, la cibernética**⁵... Todos ellos tienen su propio modo de articular el tiempo, el espacio, la materia y la energía en la construcción de sentido. Es por ello que el trabajo sobre los lenguajes deberá incluir una mirada filosófica de las concepciones acerca del cuerpo a lo largo de la historia.

En relación a esta perspectiva de los lenguajes, es necesario aclarar que ningún lenguaje se presenta solo. Del entramado de sus combinaciones surge el sentido. Por lo tanto, es fundamental, a la hora de desarrollar los campos de la formación general, de la formación específica y de la práctica del futuro docente en el planteo curricular, la inclusión de todo lo dicho, ya que resultaría imposible pensar, por ejemplo, una pedagogía fuera del marco de los lenguajes de su tiempo; o una didáctica sin operaciones creativas y científicas “con, sobre y entre lenguajes”.

En ese sentido se destacan las tecnologías digitales, las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) y las vinculadas a la imagen y al audio como elementos fundamentales en y para muchos aspectos de la vida del siglo XXI.

Estas tecnologías objetivadas por las computadoras, Internet, equipos multimedia, cámaras digitales, reproductores digitales de audio, redes sociales en la Web 2.0 y los teléfonos móviles, entre otros objetos y soportes tecnológicos, han propiciado acelerados e innovadores cambios en nuestra sociedad, principalmente, por las posibilidades de colaboración e interacción que permiten su entramado reticular.

Las transformaciones que se han hecho más visibles son las referentes al mundo del trabajo. Sin embargo, también aparecen profundas transformaciones en el orden de lo cultural y lo social, materializándose en todos los planos de la vida cotidiana. Las tecnologías han impactado en nuestra vida cotidiana y por lo tanto, también en la vida de aulas. La celeridad de los desarrollos tecnológicos y de sus alcances se anticipa a nuestra capacidad de reflexión y de inclusión de estas herramientas en el contexto escolar.

1. 5. La incorporación de lo poético como constitutivo de la formación

⁵ Cibernética: estudio del control y comunicación de los sistemas complejos, organismos vivos, máquinas y organizaciones, se presta especial atención a la retroalimentación y sus conceptos derivados. (DRAE)

Este diseño curricular, al plantearse desde una mirada compleja, busca en el acto poético un “suceso de aprendizaje” abordable desde distintos lenguajes y contemplando distintos sistemas analíticos, imaginarios y perceptuales siempre incompletos, organizando la incerteza, buscando y re-organizando vínculos sin pretensión de totalidad.

Lo poético remite a varias realidades posibles, es horizonte y aurora del concepto, es expresión de la épica de vivir. Recurre a la sustitución, la composición, la alteración, la manipulación de lo instituido. Recurre a lo remoto, lo absurdo, lo imposible. No rechaza lo mágico, ni lo mítico. Porta una verdad distinta para ser develada. Promueve visiones y emociones, reagrupa los cuerpos en movimiento y les devuelve unidad en la dicotomía y alegría en el encuentro. Puede hacer resonar lo humano a la distancia y nos reconcilia con la especie.

1. 6. Una ética que enfrente la violencia y las estrategias del mercado

Una de las tareas de la escuela es transmitir la cultura. La transmisión debe basarse en una ética que instituya la igualdad y el afecto, construyendo identidad con y entre personas, lazos generacionales, memoria y libertad.

La escuela deberá ser ese espacio en el que darse a conocer ante los otros y trabajar un concepto ético y estético de la identidad humana. No es la ética del deber ser moderno, ni la de la conveniencia y eficacia que propone el darwinismo social; sino una ética de la oportunidad para la vida del otro, una ética de lo público para encontrar un indeclinable “nosotros”.

Si se habla de transmitir la cultura es necesario preguntarse ¿qué cultura transmite la escuela? ¿Cuál es el espacio de formación donde el maestro o el futuro maestro desarrollan un criterio autónomo que les permite seleccionar calidad por sobre la oferta estereotipada del consumo? ¿Cómo adquiere el docente la comprensión para desentrañar las lógicas que anidan en cada producto cultural, colocándose en posición de transmitir sentido crítico, de proveer herramientas para elegir con criterio?

Sin duda la responsabilidad del Estado, a través de sus instituciones formales de educación, es habilitar el acceso democrático a los bienes culturales y a la formación, para discernir calidad, autenticidad, representatividad y bagaje de los contenidos simbólicos a rescatar y transmitir; así como los elementos de análisis que permitan al estudiante, a su vez, aprender a elegir por sus propios medios.

En la realidad actual, donde la acción de transmisión está compartida ampliamente con los medios masivos de comunicación, y estos responden mayoritariamente a exigencias del mercado, no siempre compatibles con la calidad y los valores del currículum escolar explicitado, se requiere de la escuela una actitud “contra-cultural”, en el sentido de brindar acceso igualitario a los bienes simbólicos de calidad y a la posibilidad de elegir con criterio autónomo.

1.7. La Formación docente como “praxis” y “experiencia”

Este diseño curricular:

- Entiende la educación como un acto político y social, como acto de distribución, como acciones que generan la posibilidad de “resistir”, “interrumpir”, “inaugurar”, “desde una perspectiva singular, como componente insoslayable de la construcción social y co-productora de subjetividad... abordando conocimientos, distribuyendo capital cultural, socializando y asociando distintos saberes...” (Frigerio, 1999: 11).
- Posicionado desde un nuevo enfoque, toma decisiones acerca de la formación inicial de “los que vendrán”, nuestros futuros docentes, como los que “habitan” las escuelas y el trabajo de enseñar y aprender. Entiende que “La responsabilidad educativa vela, de este modo, por el encuentro del mundo, necesariamente más antiguo, con estos recién llegados: toma verdaderamente a su cargo las consecuencias de su nacimiento”. Asume que “las consecuencias de esta puesta en el mundo son dobles, en términos de responsabilidad: proteger al mundo —antiguo y frágil, como todos los asuntos humanos— de la novedad que constituyen los recién llegados, lo cual significa obrar de modo que solo actúen después de haber adquirido conocimiento mediante la educación, e inversamente, proteger la novedad aun frágil de los recién llegados de la dureza de la vida, sobre todo la del mundo público”. Se hace

cargo de que “esta responsabilidad consiste, por una parte, en decirles a estos recién llegados: 'he aquí nuestro mundo' y, por otra, en garantizar la posibilidad de que realicen, a su vez y en el momento preciso, su propia novedad” (Cornu, 2002: 57).

- Ubica la formación en la dinámica histórica del mundo que va tomando formas culturales diversas, desde donde se constituyen en cada aquí y ahora las mediaciones que la posibilitan porque “La formación, es desde el lugar de quien forma, ayuda a través de mediaciones a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo, para lograrlo se requiere de situaciones con condiciones peculiares de lugar, tiempo y relación con la realidad”... “Formarse es aprender a devenir, es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal” (Ferry, 1997: 13)... sólo posible mediando lenguajes, cultura, socialización. Por ello, formar, es, entonces, ayudar a formarse, asumiendo la responsabilidad política de la transmisión de la información cultural, que —como mediación— ayude a formarse como maestro o profesor.
- Diseña la formación trascendiendo las fronteras de lo escolar, propiciando la participación de los estudiantes en ámbitos culturales, científicos, del arte, la investigación. Propone prácticas plurales, experiencias diversas en espacios comunitarios y sociales como forma de comprender la realidad e intervenirla.
- Entiende que formar docentes es también trabajar una identidad narrativa, que implica fortalecer básicamente tres procesos: dar y tomar la palabra (ante la pretendida retirada de la misma), aumentar la potencia de actuar (ante la resignación de la pasividad y del “nada se puede hacer, a esto nadie lo cambia”) y, sobre, todo aprender a resistir con inteligencia crítica y responsable ante todo intento de “pensamiento único” y “excluyente” (Cullen, 2007).
- Concibe al docente, desde una ruptura superadora de la noción de operario que ejecuta proyectos diseñados por funcionarios o teóricos, no sólo cómo práctico, sino también como intelectual, como trabajador social y cultural— es decir dando unidad a estos “tres personajes”: el profesional de la enseñanza, el pedagogo y el trabajador cultural (Cullen, 2007). Dando lugar, también, a los escenarios cambiantes de la realidad, pudiendo siempre volver a contar, resignificar lo que acontece. Una identidad narrativa no se ilusiona con un congelamiento de la mismidad, pero tampoco acepta la fragmentación. Siempre está dispuesta a volver a contarse.

En este sentido el presente diseño curricular forma parte de la formación pero no es la formación. El mismo, al ser un instrumento político y no un instrumento técnico, una construcción discursiva, una síntesis, un documento de identidad (da Silva, 1998) no se limita a la implementación de contenidos y programas como algo que se consume que se recibe de afuera y que se digiere más o menos bien, sino una propuesta tendiente al desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios, “uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación” (Ferry, 1997: 55).

En tanto que *proyecto cultural* este diseño curricular entiende la experiencia como una praxis, no como un mero movimiento natural, sino como acción intencional sostenida con razones y pasiones, capaz de generar nuevos sentidos y nuevas experiencias. Concibe la “praxis”, como el conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1986); y concibe a la “experiencia” como el resultado de la acción conciente y reflexiva sobre el mundo para transformarlo con una intencionalidad pedagógica, permitiéndose, a la vez, ser transformado y objetivando dichos movimientos simultáneos.

Este diseño de carrera docente parte de pensar una escuela que supera el rol socializador y de transmisión cultural compartido con otras instituciones, para avanzar en la dimensión ético política que legitima la transmisión socializadora. Legitimación que está dada por un criterio de lo público como espacio abierto, inclusivo y fundamentalmente democrático en cuanto portador de igualdad.

Como expresa Arendt, la escuela es una institución que se interpone entre el campo privado del hogar y el mundo; y el maestro es ante el niño, un representante de todos los adultos que le muestra y le presenta los detalles del contexto (Arendt, 1996).

La escuela ofrece la oportunidad del ingreso regulado a un espacio de terceridad, el de “los otros” que, bajo determinadas condiciones, enriquece la realidad psíquica y potencia la actividad creadora. Permite el ingreso al campo de la diversidad de las relaciones sociales, inaugurando esta posibilidad de pensarse con otros, de vivir y pensar lo común. De aquí la importancia de establecer qué criterios públicos son indispensables para pensar la formación docente habilitando nuevas preguntas ante lo que hoy acontece. Criterios que recuperen los cambios de las últimas décadas, que han alterado el paisaje de la escuela en muchos aspectos: crisis social, otras configuraciones

familiares, nuevas formas de vivir y pensar la infancia, transformación de los modos de producir y de acceder al conocimiento, como algunos de los rasgos emergentes de la escolarización contemporánea.

2. La estructura organizacional y sus aportes como componente fundamental del currículum

Esta propuesta curricular formula apreciaciones de tipo prescriptivo en relación la necesidad de transitar los contenidos tópicos y sus entramados utilizando “modos” y soportes que permitan avanzar sobre aspectos meta-cognitivos de los lenguajes y de las operaciones creativas. No se queda solo allí, sino que, incluye otros espacios formativos que promueven el autoconocimiento y el desarrollo de habilidades y técnicas comunicacionales específicas, tendientes a educar la actitud y aptitud para la autoformación, en una relación amplia y fluida con la cultura y el ambiente. Estos nuevos ámbitos formativos lo constituyen el espacio de Movimiento y Cuerpo, los Itinerarios por el Mundo de la Cultura y Producción Pedagógica.

Teniendo en cuenta los aportes de Edgar Morin respecto a la necesidad de transformar las instituciones para poder transformar el pensamiento, es clave la intervención sobre la estructura organizacional de los IFD, para dar viabilidad a la reforma. Estos cambios requieren tener en cuenta:

- La organización del trabajo al interior de las instituciones.
- Una vinculación y sintonía con la formación permanente y en servicio orientada a recuperar un modo crítico y autónomo de pensamiento que permita reinstalar una ética y estética del hacer docente como forma y contenido de la tarea pedagógica.
- Una formación que parta de la creación de espacios para la “autoría” que devuelva la “autoridad” a cada docente frente a la sociedad, desde el saber que produce cotidianamente y que ahora podrá ser escrito y socializado; y a las instituciones de formación, como verdaderas “usinas” de investigación, enriquecimiento y transmisión de la cultura educativa santafesina.

Es por ello que la Provincia de Santa Fe acompaña la implementación de la Reforma Curricular de la Formación de Maestras y Maestros, con aspectos que van desde la estabilidad laboral, oficializando la titularización de las plantas docentes en marzo de 2009, a una propuesta de modificación de la organización al interior de los IFD que brinde espacio y tiempo académico para el trabajo en equipo por áreas de conocimiento y para la acción interdisciplinar aplicada al desarrollo de proyectos con los docentes y escuelas asociadas.

En este aspecto, la particularidad que contempla el presente diseño acerca de la inclusión del estudiante (futuro docente) en el aula escolar desde el inicio de la carrera, acompañado por catedráticos de diferentes áreas de conocimiento, se piensa en función de provocar múltiples impactos en simultáneo:

- Involucrar al alumno de IFD en el ámbito áulico escolar con una participación sistemática en la problemática de la enseñanza y el aprendizaje que despierte los interrogantes para asignar sentido a los contenidos académicos por los que transita en su propio trayecto teórico/formativo;
- Provocar la necesidad de una respuesta interdisciplinaria para el diseño de propuestas didácticas dirigidas a resolver problemas cotidianos, poniendo en juego saberes complejos y multidisciplinares;
- Habilitar espacios de producción conjunta de conocimiento con el maestro, desde una actitud interrogativa sobre los problemas de la enseñanza.
- Acercar al profesor/a de IFD a los problemas situados que demandan respuestas desde el aula y motivarlo a actualizar permanentemente sus investigaciones y propuestas formativas;
- Avanzar hacia una conciencia de mayor responsabilidad acerca de lo que los IFD deben ofrecer al resto de los niveles y modalidades del sistema, en tanto institución donde no sólo se forme al futuro docente, sino se investigue la realidad pedagógica de los niños/as, jóvenes y adultos en sus diferentes contextos y problemáticas definiéndose además líneas estratégicas de investigación en prospectiva.

3. Propósitos formativos

La categoría de propósitos hace referencia a las intenciones con que se proyectan diversas acciones para la formación de los estudiantes. Un diseño curricular supone, una multiplicidad de intencionalidades que se conjugan en pos de una finalidad y se concretan en un proyecto. Los propósitos formativos son los “lugares” imaginarios a los que se anhela llegar a partir de un recorrido curricular, los horizontes, las utopías que guían la elaboración de un proyecto y que pretenden constituirse en orientadores de las acciones de desarrollo curricular.

Con esta categoría se aspira recuperar la intencionalidad utópica de toda práctica pedagógica, diferenciándola de otras nociones (capacidades, competencias, perfiles) que subsumen los proyectos y prácticas educativas exclusivamente a la lógica del mercado, obturando toda posibilidad a las propuestas educativas, de ser dispositivos de transformación.

Se intenta así, evitar la exclusiva preocupación por los “logros” apuntando a la construcción integrada de la formación de docentes desde el paradigma de la complejidad.

Hablar de propósitos implica superar el enfoque “objetivista”, pero también especificar las intenciones asumidas y socializadas.⁶

Es desde esta intencionalidad de la formación de docentes, que se espera propiciar el “aprender a aprender” y el “arte de vivir juntos”.

Donde el “aprender a aprender” supone formar un docente que:

- Disponga de una actitud general para plantear y analizar problemas, y de principios organizadores que le permitan vincular dichos saberes y darle sentido.
- Se apasione con la tarea de enseñar y suscite el deseo de aprender.
- Enseñe a componer y fragmentar, a investigar y experimentar los dispositivos con que se producen las operaciones creativas del lenguaje; propiciando en el alumno la búsqueda de saberes y su recreación más que la mera “posesión” de los mismos.
- No tema a la incertidumbre y se convierta en dueño de sus propios procesos de indagación; autor de su propia enseñanza y de la enseñanza mutua, haciendo de los modos y las bitácoras una cuestión fundamental.
- Explore y se pregunte, pueda resolver problemas y no escinda los lenguajes artísticos de los científicos.
- Tenga una mirada filosófica y antropológica que atraviese la currícula superando toda visión fragmentada.
- Constituya un cuerpo-ser humano capaz de atraer la mirada sobre sí mismo, trabaje su voz y su postura creando climas, emocionando, abriendo paso a la imaginación y a la solidez de conceptos.
- No abandone el camino por el absurdo, ni quiera explicarlo todo rechazando el misterio. Que cree una ciencia especulativa y de acción, no alejada de su cruce con la imaginación poética.

⁶ Los conceptos de objetivos, capacidades, competencias, perfil profesional han sido objeto de múltiples interpretaciones que los asocian a su particular contexto de surgimiento y a sus procesos de desarrollo, procesos a través de los cuales sufrieron un deterioro que provocó confusión y críticas.

Si bien es cierto que enseñar por competencias supera el enfoque enciclopédico y el enfoque tecnocrático, y que además puede resultar un concepto potente si lo entendemos como la capacidad de movilizar diversos recursos propios para dar soluciones a problemáticas que nos plantean las prácticas, es un concepto demasiado asociado al modelo neoliberal del capitalismo postindustrial: la eficiencia y la rentabilidad ligadas a la flexibilidad en las condiciones laborales y a los saberes orientados a resolver problemas sin incluir principios de justicia y de inclusión del otro, sino, por el contrario, compitiendo con los otros en la solución propuesta.

De aquí la tendencia a homogenizar y catalogar las competencias, para lo cual se tiende a descontextualizar los procesos de producción y distribución del conocimiento, formalizando con cierta rigidez los saberes, y por lo mismo no teniendo en cuenta la diversidad sociocultural, salvo como “problema a resolver” y no como componente estructural de los saberes mismos.

No obstante, el término competencia en varios campos disciplinares (Ciencias Naturales, Matemática, entre otras) tiene una especificidad que es necesario respetar, pero sin transferirlo sin más al campo formativo. En general, este uso específico tiene que ver con elementos estructurales más que históricos o sociales, que ciertamente hay que tener en cuenta en los propósitos formativos, pero no definen el sentido de la formación docente.

- Incursione en las nuevas formas de lo colectivo: una nueva idea de grupo, de equipo, de un hacer donde la producción y el trabajo dialoguen, y el pensamiento se entienda como producción.

Y el arte de vivir juntos significa formar un docente que:

- Asuma una práctica política “donde la escuela no tenga un adentro y un afuera”.
- Entienda la profunda raíz política de sus actos, con una comprensión clara de que su hacer (sus prácticas, su organización, sus dichos y actitudes), constituyen “matrices de pensamiento”; “forman” en sus alumnas/os un sentido ético y estético; un modo ver la realidad y de actuar en consecuencia.
- Promueva una trama de afectos y responsabilidades sin sectarismo, una nueva manera de amar al servicio de la vida y del otro como par y hermano, y no como contendiente a suprimir; una actitud de complementariedad, por medio del afecto y el respeto por la diversidad, en el marco de una práctica creativa, primordial para comprender e intervenir en la realidad.
- Establezca con los/as alumnos/as estrategias para significar y dirimir los conflictos orientadas hacia una cultura de paz, desde donde sostener sus luchas y resistencias.
- Abandone en sus modos de evaluar, el criterio del rendimiento o la “piedad”, y pueda acompañar el crecimiento del alumno y alumna: como sujeto; como protagonista social; como ciudadano; como ser de la especie.

4. Organización Curricular

4.1 Estructura Curricular

PRIMER AÑO									
CAMPOS DE CONOCIMIENTO	Unidades Curriculares 1ER CUATRIMESTRE	Hs cátedra semanales	Unidades Curriculares 2DO CUATRIMESTRE	Hs. cátedra Semanales	Hs. cátedra anuales	Hs. de costeo Semanales	Hs. de costeo anuales	Formato Curricular	PRODUCCIÓN PEDAGÓGICA
FORMACIÓN GENERAL	Psicología y Educación	4	Psicología y Educación	4	128	4	128	Materia	
	Pedagogía	4	Pedagogía	4	128	4	128	Materia	
	Sociología de la Educación	2	Sociología de la Educación	2	64	2	64	Materia	
	Historia Argentina y Latinoamericana	4			64	4	64	Materia	
	Movimiento y Cuerpo I	4	Movimiento y Cuerpo I	4	128	4	128	Taller	
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (Trayecto de Práctica)	Taller de Práctica I	3	Taller de Práctica I	3	96	3	96	Taller	
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Comunicación y Expresión Oral y Escrita	3	Comunicación y Expresión Oral y Escrita	3	96	3	96	Taller	
	Resolución de Problemas y creatividad	4			64	4	128	Taller	
			Ciencias Naturales para una cultura ciudadana	4	64	4	128	Taller	
			Problemáticas de las Ciencias Sociales	4	64	4	64	Taller	
	Área Estético Expresiva I	3	Área Estético Expresiva I	3	96	9 (3 leng.)	288	Taller	
	Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria I	3	Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria I	3	96	3	96	Seminario-Taller	
TOTALES		34		34	1088	44	1408		
ITINERARIOS POR EL MUNDO DE LA CULTURA									

Trayecto de Práctica: Carga horaria anual aproximada a cumplir por el estudiante en las instituciones asociadas 32 hs. cátedra.
Producción Pedagógica: Carga horaria anual a cumplir por el estudiante en el instituto 64 hs. cátedra.

SEGUNDO AÑO								
CAMPOS DE CONOCIMIENTO	Unidades Curriculares 1ER CUATRIMESTRE	Hs. cátedra semanales	Unidades Curriculares 2DO CUATRIMESTRE	Hs cátedra Semanales	Hs cátedra anuales	Hs de costeo Semanales	Hs de costeo anuales	Formato Curricular
FORMACIÓN GENERAL	Didáctica General	4	Didáctica General	4	128	4	128	Materia
	Filosofía de la Educación	3			48	3	48	Materia
			Conocimiento y Educación	3	48	3	48	Materia
	Movimiento y Cuerpo II	4	Movimiento y Cuerpo II	4	128	4	128	Taller
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (Trayecto de Práctica)	Taller de Práctica II	4	Taller de práctica II Seminario de lo grupal y los grupos en el aprendizaje	4	128	4	128	Taller
								Seminario
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Matemática y su Didáctica I	4	Matemática y su Didáctica I	4	128	4	128	Materia
	Ciencias Naturales y su Didáctica I	4	Ciencias Naturales y su Didáctica I	4	128	4	128	Materia
	Ciencias Sociales y su Didáctica I	4	Ciencias Sociales y su Didáctica I	4	128	4	128	Materia
	Lengua y su Didáctica	4	Lengua y su Didáctica	4	128	4	128	Materia
	Sujeto de la Educación Primaria	4	Sujeto de la Educación Primaria	4	128	4	128	Materia
TOTALES		35		35	1120	35	1120	
ITINERARIOS POR EL MUNDO DE LA CULTURA								

PRODUCCIÓN PEDAGÓGICA

Trayecto de Práctica: Carga horaria anual aproximada a cumplir por el estudiante en las instituciones asociadas 64 hs. cátedra.
 Producción Pedagógica: Carga horaria anual a cumplir por el estudiante en el instituto 64 hs. cátedra.

TERCER AÑO									
CAMPOS DE CONOCIMIENTO	Unidades Curriculares 1ER CUATRIMESTRE	Hs cátedra semanales	Unidades Curriculares 2DO CUATRIMESTRE	Hs cátedra Semanales	Hs cátedra anuales	Hs de costeo semanales	Hs de costeo anuales	Formato Curricular	
FORMACIÓN GENERAL	Tecnologías de la Información y la Comunicación	3	Tecnologías de la Información y la Comunicación	3	96	3	96	Materia	
	Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina	3	Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina	3	96	3	96	Materia	
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (Trayecto de Práctica)	Taller de Práctica III Seminario de Instituciones Educativas	4	Taller de Práctica III	4	128	16	512	Taller	
								Seminario	
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Matemática y su didáctica II	4	Matemática y su Didáctica II	4	128	4	128	Materia	
	Ciencias Naturales y su Didáctica II	4	Ciencias Naturales y su Didáctica II	4	128	4	128	Materia	
	Ciencias Sociales y su Didáctica II	4	Ciencias Sociales y su Didáctica II	4	128	4	128	Materia	
	Literatura y su Didáctica	4			64	4	64	Materia	
				Alfabetización Inicial	4	64	4	64	Materia
	Área Estético Expresiva II	3	Área Estético Expresiva II	3	96	9 (3 leng.)	288	Taller	
	Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria II	3	Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria II	3	96	6	192	Seminario-Taller	
Espacio de definición Institucional I	3	Espacio de definición Institucional II	3	96	3	96			
TOTALES		35		35	1120	56	1792		
ITINERARIOS POR EL MUNDO DE LA CULTURA									

PRODUCCIÓN PEDAGÓGICA

Trayecto de Práctica: Carga horaria anual aproximada a cumplir por el estudiante en las instituciones asociadas 96 hs. cátedra.
 Producción Pedagógica: Carga horaria anual a cumplir por el estudiante en el instituto 64 hs. cátedra

CUARTO AÑO								
CAMPOS DE CONOCIMIENTO	Unidades Curriculares 1ER CUATRIMESTRE	Hs cátedra semanales	Unidades Curriculares 2DO CUATRIMESTRE	Hs cátedra Semanales	Hs cátedra anuales	Hs de costeo semanales	Hs de costeo anuales	Formato Curricular
FORMACIÓN GENERAL	Ética, Trabajo docente- Derechos Humanos y Ciudadanía	3	Ética, Trabajo docente- Derechos Humanos y Ciudadanía	3	96	3	96	Materia
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (Trayecto de Práctica)	Taller de Práctica IV	4	Taller de Práctica IV	4	128	18	576	Taller
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Ateneo: – Matemática – Ciencias Naturales – Ciencias Sociales – Lengua y Literatura – Formación Ética y Ciudadana	5	Ateneo: – Matemática – Ciencias Naturales – Ciencias Sociales – Lengua y Literatura – Formación Ética y Ciudadana	5	160	15	480	Ateneo
	Sexualidad Humana y Educación	4			64	4	64	Seminario
TOTALES		16		12	448	38	1216	
ITINERARIOS POR EL MUNDO DE LA CULTURA								

Trayecto de Práctica: Carga horaria anual aproximada a cumplir por el estudiante en las instituciones asociadas 256 hs. cátedra.

CAMPOS DE CONOCIMIENTO	1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO	4º AÑO	TOTALES HORAS CÁTEDRA	TOTALES HORAS RELOJ	% (Porcentaje por campo)
FORMACIÓN GENERAL	512	352	192	96	1152	768	27
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL (*)	128	192	224	384	928	619	22
FORMACIÓN ESPECÍFICA	480	640	800	224	2144	1429	51
TOTALES HS. CÁTEDRA	1120	1184	1216	704	4224		
TOTALES HS. RELOJ	747	789	811	469		2816	

(*) Se incluyen las horas que los estudiantes deberán cumplir en las instituciones asociadas

Producción Pedagógica total de horas cátedra: 192 hs.

4.2 Organización curricular

Este Diseño Curricular pone en cuestión desde su marco conceptual, la existencia de miradas dicotómicas heredadas de la modernidad, que fragmentan la realidad y en reiteradas ocasiones impiden experimentar los fenómenos de los cuales pretendemos obtener conocimiento. La dicotomía teoría/práctica es una de las divisiones más consistentes de donde el pensamiento platónico primero y el positivismo moderno después, se han aferrado para materializar la división cuerpo/mente, forma y contenido, ética y estética y tantas otras que pueblan el pensamiento moderno.

Cómo reescribir en una hoja tantas veces escrita, una nueva forma, una nueva estética? Partiendo de las emociones, percepciones, sensaciones e imaginación y buscando llevarlas a conceptos que puedan trabajarse desde nuevos y múltiples sentidos. Provocando, desestructurando, preguntando, inventando, experimentando..., para volver a organizar desde una impronta que dé lugar a un nuevos modos.

Desde la organización curricular, esta concepción se traduce en un diseño conformado por **tres campos**: el *Campo de la Formación General*, el *Campo de la Formación en la Práctica Profesional* y el *Campo de la Formación Específica*, y por **dos ejes transversales**: los *Itinerarios por el Mundo de la Cultura* que procura articular lo previsto como instituido en este diseño y las particularidades, trayectos e historias de los institutos y estudiantes, en relación a las instituciones del medio en el que están insertos los mismos; la *Producción Pedagógica*, donde los estudiantes rearticularán lo aprendido en los otros campos, especialmente en el campo de la formación específica y lo pondrán en juego frente a situaciones problemáticas concretas presentes en las escuelas.

Todas las actividades formativas que contempla este diseño pretenden sentar bases para que los estudiantes, futuros docentes, se asuman herederos y pasadores de la cultura de su tiempo y de la humanidad, y comprometidos con el logro de una sociedad justa y democrática.

El Campo de la Formación General está concebido como una unidad, ya que todos los espacios curriculares que lo componen apuntan a posibilitar que los estudiantes construyan los fundamentos de las prácticas desde posiciones críticas y comprometidas, por lo cual, es importante que todas las unidades curriculares de la formación general se entiendan en relación con la enseñanza, la comunicación y los contextos: históricos -sociales, culturales, antropológicos, sociológico, psicológicos, pedagógicos, éticos y políticos.

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional está conformado tanto por las actividades a concretarse en las instituciones asociadas (escolares y socio-comunitarias) como en los Talleres a desarrollarse en el instituto, previendo una aproximación paulatina a las problemáticas que presenta la práctica, a partir de la revisión de los supuestos y saberes de los estudiantes y de la apropiación de los nuevos marcos teóricos que se trabajen en todos los campos. Los cuatro Talleres se articulan entre sí y a su vez con los otros campos de formación.

El Campo de la Formación Específica se orienta al estudio de los contenidos a enseñar, su didáctica y las tecnologías educativas particulares, las características y necesidades propias de los/as alumnos/as a nivel individual y colectivo. Comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios, para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel.

Los Itinerarios por el Mundo de la Cultura se establecen a lo largo de la carrera, para enriquecer la formación personal del estudiante el cual deberá acreditar, al menos dos espacios electivos por año, al finalizar los cuatro años de formación.

La Producción Pedagógica, es un ámbito de trabajo y de debate transversal a todos los campos y constituye un espacio interdisciplinario donde los estudiantes trabajan conjuntamente con los docentes de IFD y los/las maestros/as de las escuelas asociadas, sobre problemáticas específicas.

Unidades Curriculares: conceptualización y caracterización general.

El Diseño contempla una organización básica en *unidades curriculares*, entendiéndose por tal, la selección llevada a cabo para facilitar la organización de contenidos afines, teniendo en cuenta los espacios, tiempos, agrupamientos, las construcciones metodológicas más adecuadas y las formas

de evaluación y acreditación que se consideran beneficiosas para la apropiación de los saberes previstos. Los espacios o unidades curriculares conforman en sí mismos un proyecto pedagógico dentro del diseño que conserva relativa autonomía, aunque sólo adquiere significación dentro de la totalidad, por eso requiere de múltiples articulaciones.

Las unidades curriculares adoptan, en este diseño, diversos *formatos*:

Materias o asignaturas: definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estos espacios se caracterizan por brindar conocimientos y, sobre todo, modos de pensamiento propios y conocimientos estructurantes y centrales de carácter provisional. Asimismo, ejercitan a los estudiantes en el análisis de problemas, en la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, en la elaboración de bancos de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita. Las materias o asignaturas son formatos que permiten recuperar el rigor metodológico y la estructura ordenada de una o más disciplinas, introduciendo al estudiante en una forma de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, a la vez que provocan el desarrollo de modos de pensamiento y de métodos sistematizados de búsqueda e indagación.

Seminarios: son espacios y tiempos académicos para el estudio en profundidad de problemas relevantes para la formación profesional, a través de los aportes de marcos teóricos de una o varias disciplinas mediante la lectura y debate de variados materiales bibliográficos o de proyectos de investigación. Los Seminarios ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, para provocar la apropiación crítica de la producción del conocimiento a través de la producción socializada de escrituras.

En el diseño jurisdiccional algunos Seminarios están previstos como desarrollos intensivos al interior de otras unidades curriculares, y otros como unidades curriculares independientes. Las instituciones tomarán decisiones acerca del momento del año en el que estos Seminarios se desarrollarán o la periodicidad que tendrán (pueden ser desarrollados intensivamente o periódicamente), siempre y cuando se respete la duración de los mismos.

Talleres: son unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que se ponen en juego tanto los marcos conceptuales disponibles como la búsqueda de otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción y de la práctica.

Como modalidad pedagógica, el Taller apunta al desarrollo de alternativas de acción, a la toma de decisiones y a la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Es una instancia de experimentación para el trabajo en equipos, pues estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo.

La modalidad de Taller es altamente formativa especialmente en la formación de docentes, por cuanto se apunta tanto a la profundización de contenidos, como a la construcción de alternativas de acción y a la apropiación de formas participativas y socializadas de asumir las prácticas. Puede constituirse en un formato al interior de otros espacios o unidades curriculares. La inclusión de un Taller al interior de una unidad curricular requiere la elaboración de un proyecto específico.

Seminario–Taller: es una modalidad que intenta integrar la profundización teórica de contenidos o problemas prevista para la modalidad de Seminario, con la producción socializada que caracteriza la modalidad de Taller.

Ateneo: es un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes, que se estructura a partir del análisis de casos específicos o problemáticas focalizadas, es decir, de un abordaje casuístico y en profundidad, de la problemática que convoca. Además del

ateneo previsto en el proyecto jurisdiccional, pueden programarse otros, al interior de otros espacios o unidades curriculares o como unidades de definición institucional.

Espacios de Definición Institucional (EDI): además de múltiples decisiones que la institución debe tomar para implementar las unidades prescriptas, se prevé la inclusión de espacios de definición institucional. En los EDI pueden abordarse contenidos o problemáticas no previstas en el diseño curricular y que la institución considere relevantes, o puede reforzarse alguna de las incluidas o programarse otras, como por ejemplo la enseñanza de una segunda lengua. Los EDI serán aprobados por los Consejos institucionales.

Formatos reducidos opcionales son aquellas propuestas incluidas en el diseño curricular, que la institución puede definir si los incluye o no dentro de las unidades curriculares establecidas o bien en los Espacios de Definición Institucional (EDI).

Módulos pueden ser unidades o espacios curriculares independientes u otra posible forma de organización del contenido y las actividades al interior de otro espacio. Constituyen una unidad. Debe promover el trabajo autónomo de los estudiantes.

4.3 Campos de la Formación, la Producción Pedagógica y los Itinerarios por el Mundo de la Cultura

4.3.1 Campo de la Formación General

El Campo de la Formación General se orienta al logro de la comprensión de los fundamentos del trabajo docente, a partir de sucesivas aproximaciones sistemáticas que posibiliten el análisis crítico de los distintos contextos socio-educativos y la intervención comprometida y fundamentada en los mismos. La formación general de los docentes santafesinos debe ser fortalecida en función de la complejidad de los contextos en los cuales deben desempeñarse. Se entiende por formación general la que posibilita el desarrollo socio-cultural, emocional e intelectual de los estudiantes a través de la apropiación de lineamientos teóricos y prácticos que les permita asumir el trabajo docente como una práctica política, social, pedagógica y cultural.

En esa dirección, el Campo de la Formación General apunta especialmente a la formación, desde diversos marcos conceptuales, tendiendo a la formación de docentes comprometidos con la defensa de la vida, con los derechos humanos, con el cuidado del medio ambiente, con la construcción de una sociedad justa y democrática. Se espera que a partir del abordaje de los saberes que se trabajarán en el campo, el futuro docente se apropie de los marcos teóricos necesarios y construya, también, una actitud de compromiso con el aprendizaje de los/as futuros/as alumno/as. Se intenta formar docentes respetuosos de lo diverso y heterogéneo, sin que ello suponga la justificación de diferencias que tienen su origen en situaciones de desigualdad social.

Se incluyen en este campo espacios disciplinares que apuntan a brindar marcos conceptuales filosóficos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, históricos, políticos y culturales y espacios curriculares que posibilitan la construcción simbólica desde múltiples lenguajes. Si bien el paso por la especificidad de las disciplinas permite al estudiante apropiarse de los diferentes campos del saber, la integración entre los mismos posibilitará la comprensión de la educación en su complejidad.

La mayoría de las unidades están organizadas como disciplinas, por cuanto se entiende que el rigor metodológico y la estructura ordenada que presentan facilitan la construcción significativa de los fundamentos de las prácticas pedagógicas.

En los últimos decenios fue habitual que el campo pedagógico se haya estructurado curricularmente a partir de problemáticas o dimensiones de la realidad a analizar. Esa modalidad, si bien permitía el abordaje de contenidos actualizados, obturó el necesario tratamiento de contenidos con la debida sistematización que favorece la comprensión global de los aportes disciplinares. Así se consideraba que el cambio de nomenclatura suponía, de por sí, la actualización de los contenidos de un área de conocimiento.

Como se sostiene en el Marco General de este Diseño Curricular, la formación docente se basa en la recuperación de lo humano, con toda la riqueza de la potencia y movimiento de la vida misma. Por eso se propone la valoración de múltiples lenguajes, del encuentro con uno mismo y con los otros, la construcción de diversidad de espacios y tiempos y también de sujetos que forman.

Desde esta nueva mirada, la recuperación de los nombres clásicos de disciplinas que conforman el campo de la Formación General no supone la vuelta a enfoques superados, sino que el desafío consiste en articular diversas perspectivas disciplinares de tal manera que se favorezca la lectura crítica de las problemáticas del contexto.

Se ha tenido en cuenta, para la selección de los contenidos, tanto los núcleos centrales de cada disciplina como el principio de transferibilidad para la actuación docente. Prevalece, además, el criterio de selección de los contenidos básicos, dejando abierta la posibilidad de que la institución y el docente a cargo de cada espacio decidan los criterios de organización y jerarquización de los mismos, como así también que puedan incluir otras perspectivas.

Está concebido como una unidad, ya que todas las unidades curriculares que lo componen apuntan a posibilitar que los estudiantes construyan los fundamentos de las prácticas desde posiciones críticas y comprometidas, por lo que es importante que todas las unidades curriculares de la formación general se entiendan en relación con la enseñanza, la comunicación y los contextos sociales, culturales, pedagógicos, éticos y políticos.

Conforman el campo los siguientes espacios formativos:

Primer Año:

- Pedagogía.
- Sociología de la Educación
- Psicología y Educación.
- Historia Argentina y Latinoamericana.
- Movimiento y Cuerpo I.

Segundo Año:

- Movimiento y Cuerpo II.
- Filosofía de la Educación.
- Conocimiento y Educación.
- Didáctica General.

Tercer Año:

- Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina.

Cuarto Año:

- Ética, Trabajo docente, Derechos Humanos y Ciudadanía

Unidad Curricular: PEDAGOGÍA

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual.

Formato Curricular: Materia.

Fundamentos:

En este espacio deben abordarse los marcos teóricos que permitan comprender la educación como una práctica contextualizada, recuperando su sentido ético y político y, por ende, su potencial transformador. Constituye una instancia de reflexión teórica sobre los problemas del campo de la educación, ya que se espera que los marcos referenciales que se aborden permitan comprender los supuestos subyacentes a las teorías y prácticas pedagógicas.

Resulta de importancia estratégica incluir en la formación general del profesorado las huellas del discurso pedagógico moderno, sus debates, desarrollos y evolución en diferentes contextos, en tanto la Pedagogía, tal como se la concibe en la actualidad, es producto de ese discurso el que ha atravesado fuertemente las prácticas escolares.

Recuperar estas producciones y las críticas que surgen en el siglo XX facilitará la construcción de marcos referenciales para la acción docente, a partir del análisis de las corrientes de reflexión pedagógica, de sus tradiciones, de sus problemas históricos, promoviendo la comprensión de las problemáticas contemporáneas.

El estudio de su constitución histórica, el abordaje de los desarrollos clásicos desde la modernidad y el análisis de los términos actuales de la discusión pedagógica, posibilitarán a los estudiantes interrogarse sobre aspectos de la práctica educativa que pueden analizarse como construcciones históricas.

A partir del desarrollo de los contenidos de esta asignatura se espera que los estudiantes logren comprender los distintos abordajes teóricos del fenómeno educativo; dimensionar los problemas actuales de la educación en relación con su contexto de significación; interpretar la realidad educativa argentina a partir del análisis de la construcción del discurso pedagógico desde una perspectiva histórica, social y política; reflexionar críticamente acerca de los rasgos y desafíos presentes en los sistemas educativos, que han devenido tanto de las transformaciones de los sistemas en su conjunto, como de las mutaciones del campo político y cultural; concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad.

El trabajo de los fundamentos teóricos favorecerá la revisión y construcción de la imagen individual y social del trabajo pedagógico.

Síntesis de contenidos:

Educación y Pedagogía:

- La educación como proceso de socialización, de transmisión y apropiación de la cultura y de constitución subjetiva; como práctica social y derecho prioritario.
- Los fundamentos antropológicos, filosóficos, políticos y sociológicos que subyacen a las teorías y a las prácticas pedagógicas.
- La configuración del campo pedagógico: sujetos, instituciones y saberes.
- Diferentes significados históricos de educación y de pedagogía: continuidades y rupturas.
- Territorios que exceden lo escolar. Aportes de la Pedagogía social.

El surgimiento de la Escuela y el desarrollo del campo pedagógico:

- Origen y desarrollo de la escuela como institución universal. Premisas de la escolarización que construyó la modernidad. La escuela como construcción moderna y como espacio de civilización. Diversas concepciones acerca de la relación escuela-sociedad. Rituales escolares.
- La pedagogización de la infancia y la escolarización del saber: del niño/a al alumno/a. Normalización de la escuela como institución productora de infancia. Los procesos de inclusión-exclusión de la escuela. La crisis de la institución escolar frente al plural de infancias y juventudes.
- El discurso pedagógico moderno. Clásicos de la pedagogía moderna. La Escuela Tradicional. El movimiento de la Escuela Nueva como reacción y creación. Representantes mundiales y locales. La Escuela Tecnista y la ilusión de eficiencia. El tecnicismo en Argentina. La Escuela Crítica: posiciones reproductivistas y transformadoras. El contexto latinoamericano: La educación como proceso liberador. Estado actual de debate.
- La diversidad socio-cultural y el compromiso con la igualdad de oportunidades.
- Problemáticas específicas de la educación actual en América Latina y en la Argentina.

Unidad Curricular: SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Carga horaria semanal: 2 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual.

Formato Curricular: Materia

Fundamentos:

Los aportes de la Sociología de la Educación posibilitan la comprensión de la educación como práctica social e histórica y su relación con los procesos de conservación, sedimentación y transformación de la sociedad en sus dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales. Además, la estrecha articulación entre esas dimensiones atraviesa las prácticas mismas, en el nivel micro-social de las escuelas y en el nivel macro del sistema educativo. En este sentido es fundamental acercarse a los problemas que genera ese atravesamiento, a partir dilucidar las complejas y variadas relaciones entre educación y sistema social.

Se trata de evitar una visión simplificadora y unilateral de la educación a través de la apropiación de categorías sociológicas a los fines de problematizar las prácticas educativas como productos socioculturales y a la vez productoras de nuevas subjetividades.

El debate epistemológico e ideológico que establecen las diversas perspectivas que analizan las relaciones entre la educación y la realidad social permitirá a los estudiantes desarrollar una actitud analítica, comprensiva y crítica.

Síntesis de contenidos:

- Aproximaciones al campo de la Sociología de la Educación: contexto de producción de las principales teorías, representantes y categorías construidas en relación a las funciones sociales de la educación y de los sistemas educativos, la función social del conocimiento, poder y hegemonía, pobreza y exclusión social.
- Procesos sociales y educativos: historicidad y desnaturalización. Procesos de institucionalización, justificación y legitimación.
- La educación como experiencia formativa humana. La construcción de los sujetos sociales.
- La escuela como construcción social. Dimensiones formativas de la experiencia escolar. Experiencias escolares y vida urbana/rural. Experiencias escolares y vida familiar. Experiencias escolares y relaciones intergeneracionales.

Unidad Curricular: PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Carga horaria semanal: 4hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

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*” (Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Campo de la Formación General, 2008: 19).

Intentar sistematizar los aportes de la Psicología al campo de la educación es un recorrido complejo, ya que al revisar su historia encontramos que los mismos datan de la fundación de las primeras Escuelas Normales, probablemente realizados por San Juan Bautista en el año 1685, donde se encuentra la Psicología Pedagógica como un aporte a la formación docente.

La multiplicidad de nombres con que se la fue designando a lo largo de la historia educativa y en los diferentes planes de la formación de docentes pone en duda su identidad y hace suponer que se debe seguir interrogando acerca de su autonomía como disciplina. Es necesario en la actualidad acercarnos a las comunidades científicas que la representan, que investigan o que ponen en cuestión los supuestos teóricos y los saberes que la constituyen.

No obstante el campo de “*la(s) psicología(s)*”⁷ (Aquino, Corbo Zabatel, Gutman, 2007: 15) y los sujetos que ella definen han sufrido a lo largo de las últimas décadas modificaciones y nuevas significaciones que han ido enriqueciendo, configurando el mismo con nuevos objetos y con objetos compartidos por otras ciencias.

Las teorías vigentes durante gran parte del siglo pasado ya no son tan útiles y han sido afectadas por los procesos de reconstrucción, por sujetos y contextos.

Hoy reconocemos que el objeto de una ciencia, de una disciplina no está establecido de antemano sino que se va construyendo al mismo tiempo que esa ciencia, saber o práctica.

La Psicología, al recortar los objetos, también está haciendo referencia a un cierto sujeto y a una ética.

Resulta problematizador establecer acuerdos sobre los aportes del campo de la psicología al campo de la educación ya que los mismos no siempre tienen iguales perspectivas: sean sobre el sujeto, el conocimiento, los procesos y los contenidos psicológicos, como así también las diferentes teorías psicológicas que dan cuenta de cómo aprende un sujeto o las condiciones subjetivas que produce el aprendizaje.

La situación se presenta más difícil aún cuando ciertas tendencias pretenden homologar a la Psicología con algunas de sus corrientes, tal como ocurrió a partir de los años cincuenta con la Psicología Cognitiva cuando intentó romper la hegemonía del conductismo. No se puede sin embargo, dejar de reconocer el impacto que tuvieron en el campo de la educación.

Este recorrido realizado permite hacer una lectura de cómo se fue configurando un campo del saber atravesado por discursos donde se confrontan y se afirman diferentes teorías y corrientes psicológicas y sus derivaciones en los conceptos de sujeto, aprendizaje, enseñanza y educación.

Por lo tanto, resulta imposible que un solo discurso científico pueda dar cuenta de la complejidad de la realidad escolar y sus sujetos.

A pesar de lo expresado, la relación entre la psicología y educación ha estado siempre presente para favorecer los aprendizajes, pero olvidándose de revisar el agotamiento de diversos supuestos, encuadres y modelos psicológicos sobre ciertos problemas históricos que afectan a los sujetos.

A partir de la apertura democrática en 1983 se intentaron otros tipos de experiencias basadas en los aportes de los franceses y en elaboraciones de psicoanalistas argentinos. Es así como se abrieron nuevas líneas de trabajo a través de la epistemología genética, el método clínico, el psicoanálisis, la psicología social e institucional.

Desde el campo del psicoanálisis se puede dar mayor sustento teórico al concepto de sujeto y de subjetividad.

Desde otros escenarios políticos, económicos, sociales y culturales comenzaron a sentirse las influencias de las diferentes reformas educativas, en particular la española, que explicitan sus principios psicopedagógicos enmarcados en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica.

Se deben recuperar en la formación de los/as futuros/as docentes aquellos postulados filosóficos que den cuenta no solamente de cómo se realiza el complejo proceso de aprendizaje, sino también de cómo se produce el conocimiento que intenta explicar esos procesos.

Esta opción abre el camino a las ideas de Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner, si bien las mismas ofrecen una riqueza de puntos de vista, no son las únicas referencias para considerar al constructivismo como una teoría sustantiva para la práctica de la enseñanza.

Hoy se puede pensar que la Psicología constituye un discurso hegemónico que da lugar a concepciones que regulan las prácticas educativas y que muchas veces llevan a un reduccionismo de la realidad escolar.

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 desubjetivación observados en las nuevas formas de presentarse hoy las infancias, en las nuevas filiaciones de la identidades juveniles y en las configuraciones de las personas adultas.

⁷ Al hacer referencia a las psicologías, cuestión no meramente gramatical, el plural no es aquí sin consecuencia, sino tiene que ver por la pregunta por la unidad (Aquino, Corbo Zabatel, Gutman, 2007).

Para ello es necesario abordar, desde esta unidad curricular, el tratamiento de contenidos que permitan interrogar en qué radican los cambios y los modos de concebir estas nuevas formas de producción de las subjetividades.

Las dos instituciones básicas —familia y escuela— que hacían posible la inscripción simbólica de un sujeto en la cadena generacional ya no resultan suficientemente eficaces. Esto exige tomar posición como personas adultas responsables de la educación y que tienen a su cargo acercarles a los “recién llegados”, tal como los llamó Hannah Arendt, “...su lengua y su cultura para que se produzca el efecto de la transmisión y comenzar a restituir la cadena histórica entre las generaciones en un contexto de desintegración de los lazos sociales y volver a ubicar la condición humana de todo proceso educativo para desde allí potenciar demandas, desafíos y ejercicios de responsabilidad pública”⁸ (Carli, 1999: 35).

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

Pensar en estas nuevas subjetividades 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 nuevo abordaje en el que puedan entrecruzarse los aportes provenientes de la Sociología, la Antropología, el Psicoanálisis, la Literatura y el Arte.

En este sentido, se puede alentar a la transmisión de algo diferente en los estudiantes de Nivel Superior, quienes a futuro tendrán la doble responsabilidad, por un lado, de incluir a las nuevas generaciones en la cultura, y por el otro, de abrirse a nuevos caminos que les permitan ir construyendo la identidad como docentes.

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.

Esta unidad curricular continúa con el desarrollo de cuatro ejes de contenidos, que no implican una secuencia lineal y comprenden las siguientes categorías: *Subjetividad, Identidad-Socialización, Conocimiento y Aprendizaje*. Los mismos permitirán abordar desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas las dimensiones que constituyen al sujeto y sus reales posibilidades de aprender.

Síntesis de contenidos:

El campo de las Psicologías:

- Abordajes sobre el campo de las psicologías y los sujetos que ellas definen.
- Rupturas epistemológicas y continuidades.

Subjetividad:

- La constitución subjetiva. Función materna y paterna.
- El mundo privado y el mundo público.
- Pasajes necesarios en la constitución del psiquismo infantil.
- Personas adultas que sostienen estas funciones e inscriben a los/as niños/as en un campo filiante.
- La Ley, su carácter estructurante y ordenador del psiquismo.
- La construcción de la sexualidad.
- El cuerpo como construcción.
- Constitución de las disposiciones corporales para la acción y la comunicación.

Identidad-Socialización:

- Las instituciones fundantes en la vida de los sujetos. La Familia y la Escuela.
- El campo social, referentes identificatorios.

⁸ Cadena que liga a padres e hijos y también a maestros/as y alumnos/as, que es generacional pero cultural, que remite a lazos de sangre pero también simbólicos e históricos (Carli, 1999).

- Las relaciones intersubjetivas, los vínculos con los otros.
- La construcción de la identidad. Tiempo historizado. El proyecto identificadorio.
- El lazo social.
- El encuentro con el Otro, la humanización, la alteridad.
- Posibilidad de la escuela y otras instituciones de inscribir al sujeto en una legalidad diferente.

Conocimiento:

- El conocimiento, Diferentes modalidades de conocer.
- Lenguaje y pensamiento.
- Vínculos con el conocimiento.
- Los procesos de simbolización.
- Las representaciones, fantasía, pensamiento, mito y juego.
- Las prácticas escolares y los modos de conocimiento.
- La construcción del conocimiento en el aula.

Aprendizaje:

- El Aprendizaje y el potencial simbólico del sujeto. El acceso al campo social.
- Las teorías sobre el aprendizaje. Contexto de surgimiento, principales representantes. Rupturas y continuidades. Supuestos filosóficos e históricos. Significados que otorgan al aprendizaje y principales categorías.
- Los procesos psicológicos que se producen en el sujeto y entre los sujetos durante el proceso de aprendizaje.

Unidad Curricular: HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año- Primer cuatrimestre.

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: cuatrimestral

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

En esta unidad curricular se aborda la historia de Argentina y América Latina a partir de la crisis de económica mundial de 1930. Dada la diversidad y complejidad del subcontinente, se propone un análisis que combina el estudio de procesos generales junto con el abordaje de casos nacionales seleccionados. Además de Argentina, se sugiere: Bolivia, Brasil, Cuba, Chile y Méjico.

El tratamiento de esta unidad curricular, junto con el *Taller de Problemáticas de las Ciencias Sociales* (Primer Año, Segundo Cuatrimestre), perteneciente al Campo de la Formación Específica, le permitirá a los estudiantes el estudio y comprensión de los procesos históricos, las relaciones entre dichos procesos y la actualidad, las huellas que los mismos dejan en el presente, la recuperación de la memoria, como así también la toma de conciencia acerca de la importancia para la docencia de apropiarse de una perspectiva crítica de lo histórico.

Al analizar los textos de historia no puede dejar de tenerse en cuenta el fuerte significado que la historiografía tradicional puso en una visión eurocéntrica del mundo, donde las cuestiones específicas de América Latina y el Caribe fueron generalmente ignoradas o analizadas con criterios ajenos. Un continente con tantas complejidades, de carácter étnico, social, político y económico como el nuestro, fue analizado, tradicionalmente, con conceptos afines a la realidad europea.

Se considera muy importante, sin que ésto signifique desestimar la cultura universal, rescatar los enfoques de maestros latinoamericanos como Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, José Carlos Mariátegui y nuestro José Luis Romero.

Es innegable que los procesos políticos–culturales latinoamericanos presentan situaciones de heterogeneidad y sincronía. También se puede afirmar que esta situación no implica pensar en un nuevo marco teórico, sino que, por el contrario, su sistematización requiere elaborar respuestas críticas frente a los paradigmas eurocéntricos, que no pueden dar cuenta de los fenómenos de cada momento histórico latinoamericano.

Para ello, se considera necesario:

- a) Cambiar la concepción tradicional de la historia que identifica la evolución de las sociedades con la formación de los Estados nacionales. Partir de una visión del pasado que no impida tener en cuenta a las minorías que también integran el Estado.
- b) La explicación y análisis del pasado se han vuelto más complejos y no puede priorizarse ni lo político ni lo económico, en detrimento de otras instancias que tienen que ver con lo social, lo cultural, lo demográfico, lo ecológico y sus estrechas interrelaciones.
- c) Incorporar plenamente al estudio del pasado a las mujeres, su pensamiento y sus luchas presentes en todo momento del acontecer histórico.

Síntesis de Contenidos:

- Introducción: Las bases del pensamiento latinoamericano en el siglo XX. La alternancia entre la modernización y la identidad. Positivismo. Indigenismo y Afroamericanismo.
- El agotamiento del Estado Liberal. La crisis del '30 y su impacto en el modelo de desarrollo y en el régimen político de los países latinoamericanos. Argentina: Golpe de Estado, cae el gobierno de H. Irigoyen. Desarrollo del modelo ISI (Industrialización por sustitución de importaciones) y ASI (Agricultura por sustitución de importaciones).
- Gobiernos populistas en Brasil y México.
- El nuevo escenario a partir de la Segunda Guerra Mundial. Las presidencias de J.D. Perón. Los sectores populares y el sindicalismo obrero. Política económica, industrialización, redistribución y mercado interno.
- El nacionalismo y antiimperialismo latinoamericano. Revoluciones en Bolivia y Guatemala. Cuba, la revolución socialista. Chile, la vía parlamentaria al socialismo: Allende y la Unidad Popular.
- La CEPAL. Diversas formas de intervencionismo estatal en América Latina.
- Frondizi y el desarrollismo. La transnacionalización del capital y las inversiones en la Argentina. El Peronismo y la Nueva Izquierda. Los grupos armados.
- Crisis del Estado de Compromiso Social. Golpes de Estado. El poder militar: La doctrina de la Seguridad Nacional. Dictaduras fundacionales y terrorismo de Estado. El derrumbe del poder militar.
- Los tiempos de la retirada militar. Transiciones a la democracia: entre salidas pactadas y sociedades movilizadas. Los movimientos en defensa de los Derechos Humanos. El protagonismo de las mujeres en la lucha social.
- América Latina en el nuevo orden mundial. El proceso de "globalización". El modelo neoliberal. Creación de economías de mercados regionales: NAFTA y MERCOSUR.
- Los Movimientos Sociales, indígenas, campesinos y desocupados, en el siglo XXI.

Unidad curricular: MOVIMIENTO y CUERPO I

Ubicación en el diseño curricular: Primer año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedras

Régimen de cursado: anual

Formato Curricular: Taller

Unidad curricular: MOVIMIENTO y CUERPO II

Ubicación en el diseño curricular: Segundo año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedras

Régimen de cursado: anual

Formato Curricular: Taller

Fundamentos:

El hombre es producto de múltiples movimientos. Ancestralmente la interacción con el medio diseñó su postura y morfología; también sus habilidades motrices, gestuales y comunicacionales. Esto hizo posible el manejo de su materialidad -que también llamamos cuerpo- desde un dominio consciente, con ciertos niveles de eficiencia para accionar en y con el mundo a través del trabajo, la expresión, la creación... El erguirse y andar en dos piernas, el tener la mirada del otro frente a sí,

liberar las manos y poder ver en tres dimensiones... posibilitaron encuentros y construcciones diferentes de la realidad, el tiempo, el espacio y los vínculos.

En este sentido se concibe aquí la historia del cuerpo y el movimiento como resultado de procesos antropológicos y socio-culturales ancestrales y también cotidianos.

De esta forma, trabajar sobre el cuerpo, su postura y acción, es a la vez un trabajo sobre los vínculos y la interacción permanente con el entorno modificándolo y modificándose. Esto impide toda posibilidad de un trabajo aséptico, que implique sólo una mirada biológica del sujeto y conlleva a plantearse una vez más la relación movimiento/cuerpo-sujeto/medio en los aprendizajes. Partimos entonces de que el cuerpo es movimiento y desde ese movimiento, es productor activo de significados (por lo tanto también de aprendizajes).

Es por ello que esta unidad curricular propone un enfoque del movimiento y el cuerpo como centro de la experiencia formativa, entendiendo al movimiento como energía /acción / transformación que hace al cuerpo; y a éste, como la manifestación del ser y estar en el mundo; materia donde albergan los sentidos y los símbolos que construyen lenguajes (expresión de lo humano). Se trata de trabajar desde una mirada antropológica donde lo biológico y lo cultural dialogan con el fin de enriquecer la disponibilidad pedagógica.

Desde la convicción de que en el modo de gravitar, desplazarse y comunicarse, los humanos dan cuenta de la historia de la especie, del sujeto y de la sociedad; y que esas formas limitan y/o potencian un modo de aprender; este espacio responde a la necesidad de generar el ámbito pedagógico de exploración que permita conocer las estructuras heredadas y culturalmente construidas que sostienen el ser y estar en el cuerpo e influyen, por tanto, en el desempeño personal y profesional.

Siguiendo a Morín, es posible introducirse en la dimensión compleja del cuerpo, (en tanto sistema auto-organizado en relación con el medio) si se lo concibe como un lugar de cruce y retroalimentación de aspectos biológicos (bio-mecánicos, fisiológicos...), antropológicos, históricos, psicológicos, lingüísticos, sociológicos, culturales, económicos, pedagógicos...

La auto-organización es acción. Un sistema autoorganizado logra equilibrios dinámicos que en el hombre, con el tiempo se traducen en aprendizajes. Estos aprendizajes involucran múltiples procesos desde las sensaciones, percepciones, emociones e imágenes, hasta la producción de un concepto del mundo y con él, de sí mismos y de los otros. De este modo se posibilita una construcción mutua entre sujetos y con el medio, dando lugar a la memoria colectiva y a las huellas de las historias personales y sociales.

Es por ello que se incorpora a la formación docente un ámbito que deberá:

- construir una perspectiva de aprendizaje desde el movimiento/cuerpo a partir de sensaciones, percepciones, emociones, imágenes y conceptos y las operaciones que de allí se hagan posibles,
- posibilitar el despliegue de la sensibilidad que habilite modos diferentes de comunicación consigo y con los otros, proponiendo herramientas innovadoras para la construcción de vínculos pedagógicos basados en el afecto y el reconocimiento,
- ofrecer herramientas de autoconciencia y autoconocimiento que permitan abordar en forma solvente la tarea pedagógica y contar con estrategias de autocuidado (habilidades y hábitos para el manejo de la voz, la energía y la postura),
- interpelar el modelo hegemónico de cuerpo decodificando estéticas impuestas por el consumo,
- construir una nueva ética del cuerpo vinculada a la especie humana que construya sentido de pertenencia e interdependencia social y ambiental y prescinda de miradas discriminatorias,
- recuperar la idea de un “nosotros” desde donde encontrar la pasión por enseñar y aprender,
- descubrir el valor del esfuerzo sostenido para alcanzar logros sustentables.

Esta propuesta promoverá aspectos auto-formativos y preventivos que acompañen al estudiante y su futura vida profesional. Ayudará al descubrimiento personal y al aprendizaje de técnicas que enriquezcan la subjetividad y la disponibilidad para la tarea docente. Planteará a su vez una metacognición acerca de esos aprendizajes y sus aportes formativos en relación con una nueva mirada del tiempo, el espacio, los sucesos humanos y la responsabilidad ineludible sobre lo que acontece. Se propone como estrategia, un abordaje experiencial (del movimiento al concepto) que contempla la reflexión crítica de los procesos personales y grupales, favoreciendo la construcción de sentido, la superación de estereotipos y el pensamiento autónomo.

El movimiento humano abordado desde las múltiples dimensiones que aportan a lo pedagógico, conforma un objeto de estudio ideal para ejercitar la mirada compleja e interdisciplinar. Este espacio, se establece como facilitador de esa mirada, abriendo a nuevos interrogantes y acciones que demuestren las relaciones sistémicas entre los tres campos del diseño curricular.

Por lo tanto, el espacio ofrecerá un ámbito propicio para integrar todas las disciplinas, desde aquellas que aportan a la reflexión, como las que se disparan o sostienen desde la emoción; tanto las que fundamentan la acción, como las que hablan del marco, la organización y el ambiente de la tarea pedagógica, sin olvidar aquellas que abordan la comprensión del mundo y los nuevos vínculos; en un hacer integrado para la ética y la estética del futuro maestro santafesino.

El dictado de este espacio requiere la participación de profesionales que dominen diferentes técnicas de trabajo corporal y grupal, atendiendo las siguientes dimensiones:

- la autoconciencia corporal,
- las posibilidades expresivas del cuerpo (desde las múltiples perspectivas: poética, lúdica, expresiva y como instrumento de trabajo) en función de desarrollar aptitudes de comunicación en el sentido amplio del término,
- la posibilidad de vivir y hacer con otros en diferentes ámbitos, situaciones y ambientes donde se ponga a prueba la convivencia, la creatividad, la capacidad de organización y el cuidado y autocuidado de la vida y la calidad de vida,
- el conocimiento de los aspectos higiénicos que se relacionan con la prevención de patologías propias de la tarea docente.

Resulta indispensable también promover los aportes interdisciplinarios para la reflexión en cruces permanentes con el resto de las disciplinas que componen los tres campos del diseño.

-

Unidad Curricular: FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año- Primer cuatrimestre.

Carga horaria semanal: 3 hs. Cátedra.

Régimen de cursado: cuatrimestral

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

En este espacio se busca abrir el campo problemático de la filosofía de la educación, como una forma de introducir a la disciplina misma, buscando que los/as futuros/as docentes puedan incorporar la perspectiva filosófica sobre los problemas educativos.

Un buen acceso es comenzar mostrando cómo la ecuación modernidad-educación fue determinante en la conformación de los sistemas educativos, y cómo asistimos hoy a una crisis de esta ecuación, claramente presente en los debates filosóficos contemporáneos, centrados, precisamente, en la crisis de la modernidad, tanto en quienes intentan reconstruir sus fundamentos, como en quienes sostienen la necesidad de pensar desde “los bordes” deconstruyendo la idea misma de fundamento, o introducen la mirada desde la “exterioridad”, como alteridad interpelante de toda mismidad, o insisten la necesidad de plantear una geocultura del pensamiento, como resistencia a las pretensiones etnocéntricas.

Este acceso permitirá al docente a cargo del espacio seleccionar y contextualizar las referencias a algunos filósofos históricos, precisamente para poder entender tanto la idea misma de modernidad como su crisis actual.

La comprensión de los debates actuales permitirá a los alumnos y las alumnas contar con *horizontes reflexivos* para contextualizar críticamente los problemas de la educación hoy y aquí, así como para poder discernir las *diversas lógicas argumentativas* puestas en juego al momento de proponer alternativas.

Por eso se opta por presentar la filosofía de la educación, en un primer bloque, desde los debates contemporáneos más significativos, y, desde esos mismos debates, abrirse a las huellas de la historia de la filosofía, que, presentes en muchos planteos actuales, exigen conocer, revisar y resignificar autores “clásicos” de la filosofía, y, simultáneamente, permite ir construyendo una comprensión de qué significa hoy pensar filosóficamente.

Se espera que los estudiantes incorporen en su mirada la dimensión filosófica de los problemas educativos, lo cual implica *una interrogación siempre abierta* a los supuestos de lo que se afirma (la densidad histórica de los conceptos), y siempre abierta a poder nombrar lo que acontece como nuevo y que rompe las certezas que se tienen.

El hilo conductor de este espacio curricular filosófico en la formación docente es explicitar lo que puede entenderse por *pensamiento crítico*, de modo tal que los estudiantes puedan construir su propia forma de relacionar las teorías con las prácticas, las prácticas con los acontecimientos que exceden las teorías establecidas, los discursos con las tradiciones que los significan, ciertamente, pero que pueden también obturar sentidos no dichos en lo dicho, y, sobre todo, entender que lo más profundamente crítico del pensamiento es estar abierto a la interpelación ética del otro en cuanto otro, es decir, a la justicia.

En este sentido la perspectiva de este espacio curricular de filosofía de la educación tiene como condición de posibilidad de su fecundidad para la formación docente el que sea *situado*, es decir, saber que el pensamiento está siempre gravitado por el suelo que habitamos, culturalmente situado y sitiado, y, entonces el pensar filosófico empieza por saber estar y apunta siempre a una liberación y emancipación, en el horizonte de principios de justicia, de diversidad de modos de habitar el mundo, de apertura a múltiples lenguajes y alternativas de transformación.

En última instancia este espacio curricular, mediado por el conocimiento de los debates filosóficos contemporáneos relacionados con la educación, apunta a *augmentar la potencia de actuar* de los estudiantes, es decir, saber un poco más lo que pasa, y poder entonces sentirse “causas” y no meros “efectos”.

Síntesis de contenidos:

El campo problemático de la filosofía de la educación:

- La ecuación modernidad-educación y su crisis contemporánea.
- La modernidad como cambio de fundamento (en relación a la antigüedad): del logos clásico a la episteme moderna. Relación del nuevo fundamento, el sujeto, con la educación: disciplinar el uso de la razón y de la libertad, salir del estado de naturaleza.
- La crisis de la modernidad y su ecuación con la educación. El lugar protagónico del lenguaje, la acción, la historicidad, la cotidianeidad, la corporalidad, la identidad, la diferencia, la alteridad.
- La modernidad como proyecto aún no realizado, como proyecto terminado y la pregunta si acaso hay modernidad fuera del ámbito nordeurocéntrico. El renacer de la filosofía práctica (ética, política, estética) y su tensión con la filosofía de la ciencia.

El pensamiento crítico:

- La relación de la teoría con la práctica: la mediación dialéctica.
- La relación del lenguaje con la acción y con el acontecer: pragmática y hermenéutica.
- La relación de la mismidad con la alteridad: interpelación ética.

Unidad Curricular: CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año- Segundo Cuatrimestre.

Carga horaria semanal: 3 hs. Cátedra.

Régimen de cursado: cuatrimestral

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Este espacio curricular se propone como el ámbito propicio para la reflexión filosófica sobre el tema del conocimiento, uno de los ejes centrales del trabajo docente. Dos razones fundamentan este espacio. Por un lado, la necesidad de hacerse cargo de una visión amplia de la complejidad del tema, tratando de evitar reduccionismos, y, por el otro, plantear la relación intrínseca del problema del conocimiento con la educación, ya que lo que media y produce sujetos “educados” es, precisamente, el enseñar saberes y enseñarlos bien.

En este sentido se trata de formar conciencia gnoseológica, como un contexto amplio para comprender el conocimiento, aprendiendo a distinguir intenciones, intereses y actitudes, para ir formando la relación del docente con el conocimiento. Esta relación está necesariamente ligada al deseo de saber, que conecta con la singularidad misma de cada docente, y está ligada también al poder de enseñar o transmitir con razones, que configura el espacio público, como criterio válido de legitimación.

Es necesario darse cuenta que el conocimiento es histórico, tiene siempre contextos sociales de producción y modos diversos de circulación, que no son meras formas indiferentes a los contenidos, sino que se imbrican dialécticamente.

En este contexto de mirada amplia del conocimiento cobra una particular significación el recorte epistemológico, o sea, el tener criterios de validación científica de ciertos conocimientos, que junto a otros saberes (estéticos, tecnológicos, corporales) forman el conjunto de los saberes enseñables, Es particularmente importante que los estudiantes se compenetren del sentido histórico de la concepción de la ciencia, de los debates que hoy atraviesan la epistemología y de la significación social que se le atribuye hoy al conocimiento. Para esto es fundamental que se aprenda a distinguir “información” de “conocimiento”, y que se aprenda a defender que la distribución democrática del conocimiento, y no meramente de la información, es componente central de la justicia social.

Los recortes disciplinares, necesarios para la profundización del saber en un campo, no pueden ser excusa de exclusión de otros saberes ante la complejidad de lo real. Por el contrario, junto a la especificidad disciplinar es necesario formar una disponibilidad interdisciplinar, capaz de poner en juego las propias fronteras de la identidad disciplinar, precisamente porque se sabe que es un recorte, que no agota las perspectivas posibles sobre lo real, y que están siempre abiertas a nuevas interrogaciones.

Si bien formar un docente no es formar un científico, si es importante que en su formación se juegue el “espíritu científico”, que aprenda a superar obstáculos epistemológicos, para que no obture su deseo de saber ni el deseo de saber de quienes aprenden con él.

Síntesis de contenidos:

La conciencia gnoseológica

La pregunta inicial es qué significa conocer, buscando sus diversas formas y relaciones, sin desconocer modos históricos de plantearlas, pero sin reducir la amplitud del conocimiento a una forma determinada:

- las dimensiones sociales, económicas y antropológicas del conocimiento humano,
- relación del saber con el deseo y con la acción,
- las relaciones del saber con el poder como dominio y con el poder como transformación.

El debate epistemológico

Se trata de abrirse al sentido de la “ruptura epistemológica” que se significa primariamente por su relación con la conciencia gnoseológica más amplia. Trabajar criterios y problemas en la delimitación de lo científico es lo importante de este contenido:

- la historicidad del concepto de ciencia (criterios de validación, lugar del método, lugar de las comunidades científicas, clasificación de ciencias).
- las luchas por la hegemonía en la delimitación del campo científico (ciencia e ideología, conflicto de interpretaciones).
- la tensión epistemológica entre “ciencias de la educación” y “pedagogía”.

La disponibilidad interdisciplinar

El problema de la fragmentación del saber y el desafío de buscar modos de relacionar los saberes, evitando tanto las jerarquizaciones excluyentes como los compactados más o menos ilusorios, más o menos ideológicos.

Unidad Curricular: DIDÁCTICA GENERAL

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Se espera que en este espacio los estudiantes puedan comprender la especificidad de la tarea docente: la enseñanza, entendida como la acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las instituciones educativas. Por tanto, se entiende que se trata de una acción compleja que requiere de la apropiación de teorías y conceptos específicos y de la comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas y metodológicas de la enseñanza para un adecuado desempeño en las escuelas y en contextos sociales específicos.

Se parte de la convicción de que la enseñanza puede ser una práctica importante que facilite la apropiación significativa de contenidos socialmente relevantes, la comprensión de su complejidad y de los procesos que la misma supone, facilitando el compromiso, de parte de los futuros docentes en la elaboración de construcciones metodológicas que apunten a salvar posibles diferencias en los capitales simbólicos de los/as alumnos/as. En este sentido es que se considera a la enseñanza como un dispositivo para el cambio y la mejora y para la democratización de los bienes culturales. Por ello es necesario el abordaje tanto de la dimensión teórica de la enseñanza, como de la dimensión política, epistemológica, ética y técnica. En esa dirección, en el tratamiento de los contenidos se tendrán en cuenta los diversos contextos en que los futuros docentes podrán desempeñarse.

También se aborda la problemática del currículo, en sus diversos niveles de concreción, entendiéndolo como un proyecto político-cultural, a la vez que pedagógico y como un campo de lucha en el que se juegan diversas concepciones de hombre y sociedad, ya que la comprensión de la problemática curricular por parte de los estudiantes, posibilita la asunción del trabajo docente, superando la perspectiva tecnocrática que lo coloca en el rol de operario que debe conocer los aspectos técnicos de su práctica, sin interesarse por las finalidades de la misma.

Se espera que a partir de lo abordado en Didáctica General, los estudiantes logren reconocer las problemáticas que presentan los contenidos a enseñar, identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos y las alumnas como base para su actuación docente, desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los/as alumnos/as, involucrarlos activamente a en sus aprendizajes y en su trabajo, acompañar el avance en el aprendizaje identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender, conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual, seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada, trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos

Se trata de un espacio en el que los desarrollos teóricos pueden enriquecerse a partir de las problemáticas que presenta la práctica, por lo cual es necesario que se prevean trabajos que posibiliten el ejercicio del uso de los marcos conceptuales para la lectura de dichas prácticas.

Síntesis de contenidos:

La Didáctica

- Configuración del campo. Distintas perspectivas: sus agendas.
- Dimensión teórica, política, epistemológica, ética y técnica.
- Tensiones entre Didáctica General y Didácticas Específicas.

La enseñanza

- La complejidad de la enseñanza, “la buena enseñanza”, la tríada didáctica, la transposición didáctica. La comprensión de los contenidos escolares complejos.
- Teorías acerca de la enseñanza: diversos enfoques y modelos.
- La organización de la enseñanza: construcciones metodológicas, la arquitectura de la clase. El trabajo didáctico con las dificultades de aprendizaje. Los recursos socio-culturales que ofrece la comunidad. Materiales didácticos y recursos tecnológicos.

- La enseñanza como problemática y como solución a las dificultades de aprendizaje. Enseñanza y diversidad socio-cultural: el desafío de la Didáctica. La enseñanza en contextos específicos.
- El lugar de los métodos y técnicas en la historia de la enseñanza. Aportes de autores clásicos y contemporáneos. Experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe.
- Lecturas y escrituras académicas acerca de la problemática de la enseñanza.

El curriculum

- El curriculum como proyecto pedagógico, político y cultural. Como contrato pedagógico entre la escuela, la sociedad y el Estado. Fundamentos del curriculum.
- Teorías acerca del curriculum: influencia y superación de la perspectiva tecnocrática. Los aportes de las teorías críticas. Los conceptos de currículum prescripto, oculto, nulo, real como categorías esclarecedoras de las diversas dimensiones del curriculum. El desarrollo procesual del currículo.
- Niveles de concreción del curriculum. Los diseños curriculares y otros materiales curriculares con los que se lleva a cabo la propuesta política.
- El curriculum como organizador institucional. Componentes. Criterios de organización de los contenidos. Las adaptaciones curriculares: riesgos y posibilidades. Materiales de apoyo, el libro de texto como propuesta editorial.
- El docente como mediador en los procesos de construcción y desarrollo del curriculum.
- Lecturas y escrituras académicas acerca de la problemática del curriculum.

La evaluación

- Evaluación como práctica social desde los diversos enfoques acerca de la enseñanza. Los diferentes objetos de evaluación.
- Evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje como dispositivo para la comprensión y mejora de los procesos realizados.
- Connotaciones socio-políticas, teóricas, epistemológicas, pedagógicas, éticas y técnicas de los procesos evaluativos. Instrumentos de evaluación.
- Evaluación y diversidad socio-cultural.

Unidad Curricular: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

El mundo contemporáneo ha sido fuertemente impactado por las tecnologías de la información y la comunicación. Como nunca antes en la historia de la humanidad, las profundas transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas se encuentran íntimamente vinculadas al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

La introducción de estas tecnologías a la vida cotidiana dio lugar al surgimiento de un nuevo escenario, un nuevo tipo de sociedad dinámica y compleja que se traduce y hace síntesis en el concepto de *sociedad del conocimiento*, en la que la información y el conocimiento cobran un protagonismo sin precedentes.

En este contexto, pensar en las tecnologías de la información y la comunicación, denominadas comúnmente TIC, supone considerarlas desde una dimensión sociocultural que trascienda lo instrumental, lo operativo, el mero uso de equipos y programas. Supone centrar la mirada en el impacto social y cultural que ellas propician en torno a los fenómenos comunicacionales y a la construcción de conocimientos. Impacto que ha facilitado nuevas formas de acceder a la información y al conocimiento, que estableció nuevos entornos para la comunicación y la interacción, mucho más dinámicos y flexibles, en los que las barreras de tiempo y espacio se modificaron sustancialmente.

Estas tecnologías ocupan un lugar de relevancia en la vida social y moldean la cotidianeidad de los sujetos. Principalmente son los/as niños/as y jóvenes quienes se han apropiado con más naturalidad de las TIC, hacen uso de ella para comunicarse, para expresar sus ideas, emociones y sensaciones, para buscar información, para investigar. En ellas encuentran una excelente vía para la recreación y ocupación de su tiempo libre, se constituyen en la ventana a través de la cual hoy exploran el mundo y le otorgan sentido a la experiencia.

Esto interpela fuertemente a la educación, reclama a la escuela y, por ende, a los maestros y las maestras, saberes nuevos que les permitan comprender la emergencia de esas nuevas formas de comunicación, de producción y distribución del conocimiento, es decir, comprender que hay *nuevas formas* de aprender que demandan *nuevas formas* de enseñar.

Estas “nuevas formas” están sustentadas en múltiples lenguajes, significan otros “códigos” que deben ser apropiados en el campo educativo. Incluir las TIC en el currículum es una de las maneras de lograrlo. Incluirlas como un nuevo espacio para la discusión, la participación, el diálogo de saberes, la reflexión sobre la propia práctica, como una estrategia de inclusión social, como una alternativa que posibilite la igualdad de oportunidades de acceso a la información y al conocimiento, como un aporte para buscar el encuentro con el otro, para instituir nuevamente el deseo de aprender y la pasión por enseñar, para lograr aprendizajes.

Es desde esta perspectiva que se incluyen las tecnologías de la información y la comunicación a la formación docente inicial. En este espacio curricular se abordan desde dos dimensiones, a saber:

- Una, vinculada a la reflexión crítica acerca de las implicancias de las TIC en el escenario socio cultural actual, en la cotidianidad de los sujetos y las instituciones educativas. Desde esta dimensión se busca re-pensar la realidad, comprender que han cambiado las formas de acceder al conocimiento, las formas de construirlo, de interactuar con otros. Reconocer la existencia de la multiplicidad de lenguajes con los que se puede pensar, comunicarse y otorgarle sentido al mundo.
- Otra, vinculada a las posibilidades de uso pedagógico desde donde se aborda la relación TIC-enseñanza. Esta dimensión se centra en conocer las posibilidades que ofrecen estas tecnologías para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien este espacio curricular está planteado para ser abordado de modo presencial, sería interesante que se organizaran instancias en las que los estudiantes pudieran experimentar y ponerse en contacto con entornos virtuales que acompañen y potencien las actividades presenciales. Una excelente vía para concretarlo puede ser el uso del campus para la creación de un *aula virtual* para la unidad curricular, donde los estudiantes accedan a las clases, a los materiales y a las herramientas comunicativas disponibles en la plataforma. Si el instituto no cuenta con esta herramienta, se puede pensar en el diseño de un blog de la unidad curricular, un grupo de noticias o un foro de debate. El uso de entornos virtuales no sólo da oportunidad de extender la clase más allá de las fronteras del aula, sino que además potencia la interacción entre pares, la reflexión y la construcción de conocimiento en forma colaborativa.

Síntesis de contenidos:

Las tecnologías de la información y la comunicación y el contexto sociocultural:

- Dimensión sociocultural de las TIC. Análisis y debates actuales.
- La sociedad del conocimiento, la sociedad de la información y la sociedad red. Características principales.
- TIC y Educación. Análisis y debates actuales.
- Las TIC dentro y fuera de la escuela. Las “nuevas alfabetizaciones” y las TIC.

Las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- Las TIC como agentes de innovación educativa.
- TIC y Enseñanza: el potencial educativo de las TIC. La incidencia de las TIC sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Debates actuales sobre las TIC en el aula: recurso, herramienta, entorno o contenido.
- Aporte de las TIC a los procesos de cognición. Efectos cognitivos de la interacción con las TIC: la cognición físicamente repartida; la cognición situada; el aprendizaje colaborativo; el aprendizaje cooperativo.

- La incorporación de las TIC a la enseñanza. Desarrollos organizacionales y dinámicas de trabajo con TIC. Las TIC en el proyecto de la institución, criterios para pensar su inclusión en la escuela y en el aula.
- Estrategias didácticas para la incorporación de las TIC a las actividades diarias. Características generales. Exploración, diseño y evaluación de estrategias didácticas.
- El potencial educativo de Internet: posibilidades de uso pedagógico. La información en la red. Criterios de búsqueda y validación. Construcción de categorías.
- El software educativo. Tipos, características generales. Posibilidades y limitaciones didácticas. Criterios didácticos para su elección y evaluación.

Unidad Curricular: HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA ARGENTINA

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Este espacio curricular procura “asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión y trabajo docente, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socioeducacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza” (Res. CFE N° 24/07 “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial”).

La Formación General, campo al que pertenece esta unidad, representa el encuadre conceptual y el andamiaje necesario para la construcción de los saberes de los otros dos campos curriculares y, en particular, de las prácticas docentes.

Se trata de marcos conceptuales en construcción que deberán ser *problematizados* teniendo en cuenta situaciones políticas, sociohistóricas, económicas, culturales y educativas específicas y de los desafíos prácticos.

Este espacio curricular presenta un *abordaje histórico social* de fundamental importancia para comprender tanto las relaciones entre Sociedad, Estado y Educación (retomando lo trabajado en Pedagogía), como las identidades y prácticas docentes teniendo en cuenta los contextos históricos, políticos, culturales, sociales, económicos y normativos. Evitando cualquier exposición lineal de etapas, es importante ampliar la mirada desde la perspectiva de las relaciones dinámicas entre la prescripción estatal y las imágenes sociales y político-pedagógicas en la conformación de la enseñanza en las escuelas y de la docencia. Se propone un recorrido por la historia social de la educación argentina, sus historias escolares, locales, biográficas. Esto permite a la docencia futura, tomar distancia del presente y tener la posibilidad de imaginar futuros e “inéditos viables”, relativizando su supuesta eternidad.

De esta manera, este abordaje busca brindar herramientas para fortalecer el lugar de los docentes como sujetos de conocimiento y como productos y productores de esta historia. La dimensión histórica de las escuelas, así como la de las prácticas de enseñanza, puede contribuir a reconocer las huellas y legados de esta emergencia y de estas luchas en las interacciones cotidianas. Por otra parte, es también una forma de dejar de considerar al presente como inevitable y ayudar a imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación a través de interrogar sus dinámicas, sus dispositivos y sus estructuras, para modificarlas; “colocarse” frente a la realidad.

El estudio de los procesos históricos de la educación tiene por objeto, también, el reconocimiento de aquellas prácticas sedimentadas que tuvieron origen en el pasado y que perduran en el presente, como también permite resignificar ciertos rasgos identitarios santafesinos, argentinos y latinoamericanos en figuras de maestros y maestras y en experiencias educativas de la provincia, el país y Latinoamericana.

Por otra parte, la *perspectiva política* pone en el centro del análisis a la educación y a los sistemas educativos como política pública. Poner en cuestión marcos conceptuales en los cuales se fundan

y desde los cuales se piensa lo político, como también problematizar los vínculos planteados entre educación y política.

Es decir, se trata de analizar el rol del Estado en la configuración del sistema educativo argentino y las relaciones que se fueron dando entre los actores, los conocimientos y el campo político a lo largo de la historia, como resultados de una construcción histórica y como generador de procesos en los que intervienen diversos sujetos sociales. Es importante brindar los andamiajes necesarios para entender que tanto las macropolíticas como las construcciones normativas y las regulaciones, son construcciones epocales, vinculadas a procesos mundiales, a paradigmas vigentes y a relaciones de poder. Analizar las estrategias en las políticas estatales que involucran modificaciones internas en el Sistema Educativo, implica reflexionar sobre las modalidades y peculiaridades del Sistema Capitalista y las determinaciones que en ese marco se producen con respecto a los modelos de educación hegemónicos y contra-hegemónicos, enmarcado también en la dimensión normativo-jurídica, las cuales concretan líneas de las Políticas Educativas propias de cada contexto socio histórico, expresándose las mismas, en micropolíticas.

La comprensión de los procesos históricos y políticos favorecerá la comprensión de los múltiples escenarios en los que se desarrollan las prácticas de enseñanza.

El propósito fundamental de este espacio es que los estudiantes, construyan y se apropien de los elementos conceptuales necesarios para abordar los procesos político-pedagógicos complejos que se dan en el marco general del Sistema Educativo y en el interior de las instituciones educativas en particular, posibilitándoles genuinas intervenciones.

Síntesis de contenidos:

- La naturaleza del orden político y la discusión de la ley. Diferentes perspectivas modernas. El escenario social de la modernidad y la constitución de los sistemas educativos.
- Relaciones entre Estado, Educación y Sociedad. Trabajo docente como trabajo ético político, toma de decisiones, intervención y participación.
- Origen, consolidación y crisis del Sistema Educativo Argentino. Bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema Educativo Provincial.
- Los períodos de la Educación Nacional. Los límites histórico-políticos de la memoria y la imaginación instituyente. La construcción del Sistema Educativo Argentino (1884-1916). En lo histórico social: proceso inmigratorio de la Argentina, particularmente en el período 1880-1910. Período de mayores transformaciones sociales, en particular en el Litoral y en Buenos Aires, mayor asentamiento de inmigrantes. Rosario, la ciudad y el puerto más importante del interior. Santa Fe, fin de consolidación de la Pampa Gringa y la primera huelga chacarera. El Grito de Alcorta (1912). Ley Nacional de Educación Común N° 1420/84. Unificación del sistema educativo argentino como forma de “unificar” la sociedad heterogénea desde lo cultural y lo social. Crisis del sistema educativo nacional e intentos de reforma (1916-1943). Ascenso de los sectores medios, triunfo del radicalismo. La Reforma Universitaria (1918) y su influencia en toda América Latina. Semana trágica de 1919 y las matanzas de los obreros de la Patagonia (1921-1922). El proyecto educativo entre 1943 y 1955. Los gobiernos peronistas, el sistema de enseñanza oficial, creación de las universidades obreras. El debate en el período 1955-1958: educación laica o libre. Nuevo sistema universitario. Intentos de modernización y reformas del sistema educativo nacional (1958-1976). El proyecto educativo en el gobierno militar (1976-1983). La transición democrática (1983-1989). El Congreso Pedagógico Nacional.
- Políticas neoliberales en Argentina. Consolidación de las propuestas neoliberales en Argentina. Políticas de control. Ley Federal de Educación N° 24.195. Centralización-descentralización; modificación de la estructura del sistema educativo; el nuevo rol del Estado. Marcos normativo-jurídicos. Sistemas nacionales de evaluación.
- Las políticas neoliberales desde la historia latinoamericana comparada.
- Fundamentos de la Política Educativa de la Jurisdicción y del Nivel. El Sistema Educativo de la Provincia de Santa Fe. Estructura, dinámica y participación de los sujetos sociales.
- Papel del Estado y los sentidos de lo público. Gobierno de la Educación. Financiamiento.
- Políticas, legislación y administración del trabajo escolar.
- Organizaciones sindicales docentes, condiciones de trabajo, carrera docente. Otras organizaciones: redes y grupos de docentes, colectivos de trabajo docente.

- Formación docente: historia y características actuales. Instituciones de formación docente. Normativa vigente a nivel nacional y provincial. Género, educación y trabajo docente.
- Organización escolar. Institución: como objeto de estudio. La escuela como institución social. Análisis institucional. Cultura, poder y conflicto en la organización escolar. Dimensiones, concepciones y fuentes del poder. La cultura escolar. Autonomía institucional.

Unidad Curricular: ÉTICA, TRABAJO DOCENTE, DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año

Carga horaria: 3 hs. cátedra.

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Este diseño enmarca la formación docente en el contexto de una responsabilidad ético-política. Lo propio de este espacio curricular es ofrecer elementos reflexivos que permitan explicitar y fundamentar la dimensión ética y política de la tarea educativa, lo cual es mucho más que una mera deontología profesional.

¿Qué lugar ocupa la ética en la formación docente? Para responder a esta pregunta es necesario aclarar que se trata aquí de trabajar una disciplina filosófica, que permite dar argumentos y fundamentar la responsabilidad moral del trabajo docente. En este sentido es importante partir de distinguir ética y moral (o morales), precisamente porque la ética es el espacio reflexivo que toma como objeto la moral o las pretensiones de moralidad de las acciones. Sin este espacio reflexivo de argumentación crítica, que es lo propio de la ética, la moral se reduce a las costumbres, o las creencias, o a modos de comportarse simplemente por tradición o por fe, o por mera convicción subjetiva sin razones. Es la ética, como disciplina racional y argumentativa, capaz de exponer críticamente las razones de actuar, la que puede garantizar no caer en dos escollos básicos cuando de moral se habla: uno, el fundamentalismo moral, que consiste en no admitir la discusión de las razones de la moral que se tiene, porque se parte de creer que las propias son las únicas válidas (dogmatismo), y, por otro lado, el subjetivismo moral, que supone que no hay razones intersubjetivas o públicas, porque la moral es cuestión de cada uno y da lo mismo cualquiera (escepticismo).

Lo que se propone este espacio es precisamente una reflexión crítica sobre las pretensiones de moralidad, para poder sostener crítica y argumentativamente las opciones morales.

Es decir, la ética es enseñable, hay una larga tradición disciplinar que acuñó categorías y argumentaciones, que fueron configurando verdaderas teorías éticas, que pueden discutirse críticamente.

Se busca que el futuro docente aprenda a discernir la dimensión ética de su propio trabajo y de los problemas que enfrentará en su práctica profesional.

En esta línea se comprende que la formación ética es también formación ciudadana, porque la ciudadanía no es una categoría meramente jurídica o sociológica, y hoy, de una manera especial, hay que enfatizar su dimensión ético-política. Ante el abismo entre la ética y la política, tan marcado en los últimos años, e incluso defendido por algunas teorías, es responsabilidad de la formación docente plantear con claridad la superación de esa perspectiva y trabajar para que se entienda que ser un buen docente implica ser, simultáneamente, una buena persona y un buen ciudadano.

Es que la docencia puede ser entendida como una “virtud ciudadana”. Virtud, porque es el hábito de saber elegir con razones (deliberando) y en cada caso lo que se enseña, que entonces es bien, y virtud ciudadana, porque el conocimiento que enseña se legitima públicamente y porque introduce en el ámbito público a quien se lo apropia tomando la palabra.

Enseñar y aprender son acciones que contienen una dimensión ética y política.

Justamente por esto, y como sentido de la dimensión ético-política del trabajo docente, es clara la relación con los Derechos humanos, en particular con el derecho humano a la educación, a aprender y a enseñar. El fundamento de los derechos humanos es, justamente, la dignidad de la persona, y se traduce en la responsabilidad ante la interpelación ética del otro en cuanto otro, es

decir, en la justicia para todos. Y el trabajo docente, por definición, es estar abiertos a la interpelación del otro en cuanto otro, responsabilidad de acogida y hospitalidad, sin pretender jamás reducir a la “mismidad” del docente la “alteridad” del estudiante.

Es en este espacio, finalmente, donde es posible resignificar hoy el sentido de la autoridad docente, precisamente como esta responsabilidad, y, al mismo tiempo, aumentar la potencia de actuar, saberse agentes, y por lo mismo hacerse cada vez más dignos de enseñar.

Síntesis de contenidos:

En torno a la ética:

- La distinción ética y moral.
- El problema de la acción: tensión entre lo singular, lo particular y lo universal.
- Distinción de modos de argumentación ética.
- Éticas eudemónicas: el bien como fin y el problema de la felicidad: la virtud de la prudencia.
- Éticas deontológicas: la norma como deber y el problema de la justicia: la autonomía moral.
- Éticas utilitaristas: el bienestar de cada uno y el de la mayor cantidad posible.
- Éticas de la responsabilidad: la apertura a la diferencia y a la alteridad.

En torno a la ciudadanía:

- La relación de la ética con la política.
- Pertenencia, identidad y lucha por el reconocimiento.
- Autonomía, libertad y participación.
- Movimientos sociales, multitud, carácter político de la mera vida.

En torno a los Derechos Humanos:

- La discusión sobre su fundamentación.
- La historia progresiva de los derechos humanos.
- La sistematicidad e inseparabilidad de los derechos humanos.
- Derechos humanos y educación.

4.3.2 Campo de la Formación en la Práctica Profesional

El campo de la formación en la práctica profesional acompaña los otros dos como eje estructurante de la formación y apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para el trabajo docente en diversos contextos, tanto escolares como socio-comunitarios, que requieran o posibiliten prácticas pedagógicas.

El concepto de praxis (Freire, 1986), entendida como el conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, permite comprender la importancia de superar los modelos positivistas tradicionales de formación para el trabajo docente, en los que, desde una visión “aplicacionista” se planificaba la práctica al final de la carrera como el momento en el que el futuro docente debía saber aplicar los conocimientos teóricos aprendidos previamente, modelo formativo que resultó altamente reproductor de prácticas acríticas.

Desde otra perspectiva, el Trayecto de Práctica es considerado como una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas pedagógicas, entendiéndolas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la definición clásica que las asimila exclusivamente a las prácticas escolares de enseñanza y a la tarea de dar clase.

Se concibe entonces la formación, como un trayecto en el que pueden destacarse etapas claves: la biografía escolar, la formación inicial, la socialización profesional y el desarrollo profesional. Los aprendizajes realizados durante la propia biografía escolar y durante los procesos de socialización profesional se constituyen en aprendizajes de mayor impacto en la manera en que se asume la práctica, en relación a lo que se aprende en los momentos sistemáticos de formación. Durante todo ese trayecto formativo se va conformando el “habitus” (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2004), - esquemas adquiridos en la historia incorporada, puestos en acto en las prácticas cotidianas-organizadores de la acción, lo menos conciente del oficio. En esa dirección es importante que un

currículum formador contemple diversos dispositivos que posibiliten una revisión crítica de los modelos internalizados, un trabajo sistemático con el habitus profesional.

Desde estos aportes, la formación en la práctica profesional, desde el inicio de la carrera, y como responsabilidad de todos, es un dispositivo de fundamental importancia, siempre y cuando la reflexión se presente como la columna vertebradora, entendiendo por tal la posibilidad de confrontar teoría-práctica y de socializar las nuevas construcciones que dicha confrontación genere. Si la propuesta es formar docentes reflexivos, que puedan darse cuenta y dar cuenta de los fundamentos de sus propias acciones, de las creencias y valores que las atraviesan y que puedan socializar su trabajo, es necesario que el taller de la práctica construya dispositivos de formación que posibiliten la revisión crítica de los modelos internalizados acriticamente. El espacio de la práctica debe provocar la apropiación de esquemas conceptuales y prácticos que no se diluyan durante los procesos de inserción en los lugares de trabajo. En todas las actividades propuestas es necesario, además, permear el análisis de la perspectiva de género para desnaturalizar/visibilizar prácticas sexistas en el hacer cotidiano al interior del colectivo docente.

A tal fin, se hace imprescindible que, además de la formación teórico-conceptual en los distintos espacios curriculares, se proyecte una inserción paulatina en los lugares de trabajo y se potencie el trabajo en taller, superando algunas deformaciones que dicha modalidad ha sufrido a veces en su desarrollo. Por ello, el campo de la formación en la práctica está conformado por cuatro talleres articulados entre sí.

El permanente trabajo teórico-práctico en taller y la articulación de la práctica con todos los otros espacios curriculares del diseño, evitarán caer en una concepción “inmersionista”, que entiende que la práctica se aprende sólo con insertarse en la misma. Es importante que en los Talleres de Práctica se retomen permanentemente los conceptos y teorías trabajados en los otros campos, operativizándolos y problematizándolos en función de la práctica. Pero, además, en los Talleres de Práctica se abordarán contenidos específicos que acompañarán las experiencias y su reflexión. Desde esta perspectiva, el Trayecto de Práctica se convierte en una instancia privilegiada para poder pensar e intervenir en procesos concretos de enseñanza, al tiempo que poder compartir también aquello que se piensa.

Esta tarea se realizará en *instituciones asociadas*, definidas como aquellas en las que los estudiantes se insertarán para llevar a cabo las experiencias de prácticas profesionales, las que, articuladas con la formación teórica, les permitirán apropiarse de los saberes necesarios para desarrollar el trabajo pedagógico. Las escuelas asociadas constituyen ambientes de formación y de aprendizaje en los contextos en los que los/as futuros/as docentes deberán desempeñarse.

En tarea conjunta, el *Co-formador* -el docente que colabora en la formación de los estudiantes-recibiéndolos e integrándolos paulatinamente en el trabajo escolar, trabajará a partir de acuerdos consensuados con los profesores y las profesoras de práctica. Los co-formadores tienen a su cargo la orientación de los estudiantes, 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 y alumnas, conjuntamente con los/as profesores/as de práctica. Tienen la función de favorecer el aprendizaje de las prácticas contextualizadas, acompañar las reflexiones, ayudar a construir criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y de propuestas didácticas y sistematizar criterios para analizar las prácticas.

Para definir sus instituciones asociadas, las instituciones de formación inicial realizarán un estudio de posibilidades y necesidades del medio, teniendo en cuenta la inserción laboral de sus graduados, las instituciones en las que habitualmente se llevaban a cabo las prácticas, las que están dispuestas a contraer compromisos mutuos y concretar proyectos. 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 (urbanas, urbano-marginales, rurales u otras instituciones que ofrecen servicios educativos del nivel, incluyendo situaciones en las que se integran sujetos con discapacidades transitorias o permanentes), y con instituciones socio-comunitarias (bibliotecas, museos, organizaciones no gubernamentales, clubes, vecinales, dispensarios, medios de comunicación, hospitales, entre otras). 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 taller todos tengan la posibilidad de conocer distintos lugares de inserción laboral. También es aconsejable que

participen en el desarrollo de algunos encuentros en los talleres, docentes invitados que puedan ser consultados acerca de las prácticas en diferentes contextos.

Las *prácticas escolares* se desarrollan en instituciones educativas del Sistema Educativo Provincial, lo que supone no exclusivamente el aprendizaje de saberes necesarios para desempeñarse en el ámbito del aula, sino para conocer e integrarse a la institución, 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.

Ahora bien, sabemos que la educación es una práctica social que trasciende el espacio escolar. En este sentido, puede afirmarse que la educación supone un proceso de transformación personal, interpersonal, comunitaria contextualizada. Implica asumir las ocasiones que brinda la convivencia humana en multiplicidad de contextos, a veces en situaciones conflictivas, para alimentar el mutuo crecimiento. En esta línea es clave la participación de los estudiantes en ámbitos culturales, científicos, del arte, de investigación. Prácticas plurales, experiencias diversas de nuestros estudiantes, en espacios comunitarios y sociales como forma de comprender la realidad e intervenirla, siendo parte de este proceso complejo. De esta manera, los estudiantes (en lo personal y como colectivo) construyen sentidos que problematizan la realidad y la hacen transformable, para trabajar con: infancias, jóvenes, adultos “de” y “en” sus comunidades. De allí que resulte fundamental que los futuros docentes, vivan experiencias y aborden marcos teóricos que les permitan pensarse e intervenir como educadores en proyectos comunitarios y en diversidad de situaciones de la vida social.

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 específicos.

Los estudiantes que hayan realizado prácticas socio-comunitarias en alguna institución reconocida, podrán presentar constancias de las mismas, acompañadas de documentación referida a los proyectos realizados, lo que será evaluado por el equipo de trabajo a los efectos de analizar si es posible acreditarlas como algún tramo de las experiencias previstas.

Las experiencias en instituciones escolares serán orientadas y supervisadas por los profesores de práctica, los de áreas específicas –integrantes del ateneo- y los docentes co-formadores de las escuelas asociadas. Las experiencias en instituciones socio-comunitarias serán orientadas y supervisadas por los profesores de práctica y responsables que designen dichas instituciones. Se podrá solicitar el apoyo de otros docentes de la institución formadora.

En tanto “construcción”, el Trayecto de la Práctica implicará la aproximación sistemática a la realidad socio-educativa y a las prácticas docentes mediante la apropiación de diferentes estrategias de obtención y manejo de información y diversos procesos de elaboración de conocimientos y de trabajo. Por ello se prevé en los talleres el abordaje paulatino de instrumentos de *investigación*, hasta culminar con la elaboración de un trabajo integrador.

En el marco del Taller de Práctica II se prevé el desarrollo del Seminario *Lo grupal y los grupos en el aprendizaje* y en el marco del Taller de Práctica III el Seminario *Las instituciones educativas*. Estos Seminarios estarán a cargo de los profesores/as de práctica, que tienen a su cargo el Taller en el cual se insertan, tendrán una acreditación independiente y la evaluación se llevará a cabo según lo previsto para ese formato.

La distribución de las horas a cumplimentar por los estudiantes en las instituciones asociadas, previstas para cada año, es sólo tentativa. Las instituciones podrán redistribuirlas según el proyecto institucional, siempre y cuando se cumplimenten la totalidad de horas previstas y se programe una inserción diversificada y progresiva.

Conforman el campo los siguientes espacios formativos:

Primer Año:

- Taller de Práctica I

Segundo Año

- Taller de Práctica II
- Seminario Lo Grupal y los Grupos en el Aprendizaje

Tercer Año

- Taller de Practica III
- Seminario Las Instituciones Educativas

Cuarto Año:

- Taller de Práctica IV

Unidad Curricular: TALLER DE PRÁCTICA I

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato Curricular: Taller

Fundamentos:

En el primer Taller se espera que los estudiantes puedan llevar a cabo un análisis reflexivo de su propia construcción subjetiva en relación a la carrera elegida, a partir del abordaje de materiales teóricos, de recursos metodológicos y de programadas inserciones en lugares de trabajo. Teniendo en cuenta que las prácticas son producto de un complejo entramado en el que se ponen en juego tanto la propia historia como los procesos sociales e históricos, es necesario comprender los acontecimientos que posibilitaron la construcción de las prácticas docentes como una producción contextualizada.

Si bien los estudiantes ingresan a la carrera con un gran caudal de experiencias previas acerca de la docencia, el primer Taller de la práctica supone un momento inaugural, primigenio en sus aprendizajes acerca de ¿qué es lo específico de la tarea?, ¿cómo se constituyeron y cuáles son las actuales condiciones sociales, políticas y culturales de quienes trabajan en la docencia latinoamericana, argentina y santafesina?; ¿cómo se fueron construyendo las diversas metáforas acerca de la tarea: vocación, apóstol, oficio, profesional, trabajador a lo largo de la historia de la docencia argentina?; ¿cómo se fueron construyendo algunos mandatos culturales relacionados con el género, con las funciones de docente, madre, mujer?

Se trata del abordaje de la conformación subjetiva e histórica de la tarea de educar, de la recuperación de la historia social del trabajo docente en figuras de maestros/as, de la formación social de la docencia a través de experiencias escolares y de la cotidianidad escolar. Se apunta a que, desde la reflexión, los estudiantes puedan desandar procesos históricos sociales que impactan en la constitución subjetiva: la relación con el conocimiento, la autoridad, la vinculación con las normas, el control del cuerpo, las problemáticas de género entre otras.

En síntesis, en el Taller de Práctica I se tenderá a recuperar el apasionamiento, el conocimiento, la cultura, el compromiso social, la esperanza y la creatividad en la tarea de enseñar.

Síntesis de contenidos:

Eje de trabajo:

Hacer docencia hoy: la constitución subjetiva y social del trabajo docente.

La modalidad de Taller:

- Formatos posibles, los tiempos, espacios y agrupamientos en el Taller.
- Diversas concepciones acerca de la relación teoría-práctica. La perspectiva desde el concepto de praxis.

Las prácticas como construcciones subjetivas:

- La formación docente como trayecto, los momentos claves del mismo. La biografía escolar, los procesos de socialización profesional, la formación inicial, el desarrollo profesional.
- La dimensión subjetiva del trabajo docente: la propia historia, recorridos, trayectorias, itinerarios escolares. Figuras de profesores/as y docentes memorables a nivel personal. El valor de la transmisión simbólica. Las experiencias de formación.

Las prácticas como construcciones sociales:

- La construcción política y social del trabajo docente: tradiciones que impactaron, mandatos y metáforas acerca de la docencia. Los mandatos socio-culturales de “desexualización” de la figura de la maestra.
- Políticas de formación, las instituciones de formación, la gremialización. La problemática de género en el trabajo docente. Las formas de construcción de la autoridad en la sociedad y en la escuela. Figuras de profesores/as y docentes memorables a nivel regional, provincial, nacional, latinoamericano, internacional.
- La dimensión cultural de la función docente: los educadores como transmisores y recreadores de cultura.
- Prácticas docentes, prácticas de enseñanza, prácticas pedagógicas.
- Acercamiento a la multiplicidad de contextos en los que se lleva a cabo el trabajo docente.

Instrumentos de lectura y análisis de las prácticas:

- La observación, la entrevista, la narrativa autobiográfica.
- La mirada etnográfica como dispositivo de comprensión de la totalidad.

Unidad Curricular: TALLER DE PRÁCTICA II

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato Curricular: Taller

Fundamentos:

En el segundo Taller se espera que los estudiantes se inserten plenamente en una experiencia socio-comunitaria, que les permita experimentar la educación en su dimensión de práctica social. Entendida ésta en términos de “praxis”, requiere tanto un compromiso con acciones concretas como con instancias de reflexión que habiliten a un retorno crítico a la acción, potenciando su sentido humanizante. Se tenderá a que se comprenda el quehacer educativo desde su perspectiva profundamente social, por lo que el concepto de diversidad socio-cultural atravesará el desarrollo del Taller.

También se llevarán a cabo inserciones en instituciones educativas, articulándolas con lo trabajado en Didáctica General y en las áreas específicas.

Se trata de que comiencen a asumir el trabajo pedagógico como una práctica socio-política, fundamentada, rigurosa y comprometida individual y socialmente, en el que el trabajo áulico como espacio privilegiado para el desarrollo de la enseñanza, adquiera un lugar primordial, aunque no único, en una formación inicial que los habilita para ese desempeño.

En esa dirección, en el Taller de Práctica II se profundizarán algunos instrumentos que se comenzaron a trabajar en el Taller I (la observación, la narrativa y la entrevista) y se incluirán otros como el diario de clases, el portafolio, el análisis de documentos y dispositivos de sistematización y comunicación de las experiencias socio-comunitarias.

El trabajo con la observación de situaciones áulicas e institucionales cobrará un lugar importante, como así también el abordaje de materiales curriculares específicos. Se trabajará con simulaciones, análisis de casos, observaciones, construcciones de pequeños proyectos pedagógicos y de instrumentos posibles. Se iniciarán pequeñas experiencias de acompañamiento, colaborando en tareas tales como: preparación de actividades, coordinación de grupos, preparación de actos escolares, participación en organismos internos de las escuelas, participación en reuniones, en salidas con los/as alumnos/as, en tareas administrativas, entre otras.

Síntesis de contenidos:

Eje de trabajo:

Múltiples sujetos y prácticas.

El desafío del trabajo docente: la atención a la heterogeneidad:

- El aula como espacio de trabajo pedagógico, social, cultural y epistemológico. La complejidad del aula y de otros contextos educativos. El respeto por las diferencias, la búsqueda de la igualdad de oportunidades.
- El ámbito de las prácticas educativas más allá de la escuela: el barrio, sus instituciones, bibliotecas, centros culturales, clubes, centros comunitarios, otros, como espacios educativos.
- Identificación de acciones y proyectos socio-comunitarios, en los cuales se articulan diversidad de organismos, entre estos, la escuela.
- La educación popular: principios y fundamentos desde una perspectiva histórica, situación actual.
- El conocimiento del medio, su importancia para las adecuaciones curriculares.
- La planificación de las intervenciones pedagógicas. Los proyectos áulicos, las unidades de trabajo, la organización de las intervenciones pedagógicas. Las adecuaciones curriculares como dispositivos de igualdad de oportunidades. Posibilidades y riesgos.
- Materiales curriculares: normativa curricular, propuestas editoriales, construcciones a cargo del docente.
- Construcciones metodológicas en diversos contextos y con sujetos diferentes. El uso de los recursos del medio y de las nuevas tecnologías. Materiales didácticos.

Instrumentos de lectura y análisis de las prácticas

- La observación, el registro de las experiencias, el portafolio, el análisis de documentos.
- El diario de clase como recurso reflexivo: de investigación, socialización y modificación de las prácticas.
- La sistematización de experiencias socio-educativas: aportes teórico-metodológicos.
- Herramientas de comunicación popular para la sistematización y difusión de experiencias valiosas de educación y participación social.

LO GRUPAL Y LOS GRUPOS EN EL APRENDIZAJE

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Carga horaria: se desarrollará dentro de la carga horaria prevista para el Taller de Práctica II, con una totalidad de 24 hs. cátedra.

Formato Curricular: Seminario

Fundamentos:

Se espera que el Seminario aporte los marcos teóricos necesarios para la comprensión de los grupos, su conformación y sus complejas dinámicas, como así también que posibilite la construcción de dispositivos grupales que faciliten la intervención tanto en contextos escolares como en los socio-comunitarios. Tiene como propósito, además, que el estudiante comprenda los grupos de trabajo y de aprendizaje, los historice en su conformación, ya que visualizar los atravesamientos contextuales y subjetivos posibilita reconocer el valor formativo de los procesos grupales, aprovechar sus dinámicas internas y construir dispositivos de intervención que favorezcan la solidaridad y el reconocimiento del otro. La comprensión de los procesos grupales facilita el respeto por las diferencias, la capacidad para aceptar otros puntos de vista y negociar acuerdos y proyectos en común.

El trabajo en este Seminario promueve que los estudiantes tomen conciencia de la necesidad de entender el aula desde lo grupal, que además puedan realizar una lectura psico-social de los procesos grupales, utilizar y construir diversas técnicas, lo que les posibilitará también integrarse como miembros activos a los grupos de pares. Todo ello permitirá la superación de los enfoques didácticos que promueven el individualismo y la competencia.

Se trabajará como Seminario en el que se profundizarán los aportes teóricos que favorecen la comprensión de lo grupal, se construirán dispositivos grupales de intervención, se realizarán ejercicios de desarrollo de técnicas grupales. Por lo que la aprobación del Seminario requerirá

tanto de la participación activa y productiva en el mismo, como de la presentación y defensa del trabajo final. Tendrá una acreditación independiente del Taller de Práctica II, pero a la vez articulada con el mismo. La institución podrá decidir el momento del año y la periodicidad con la que se desarrollará, atendiendo a la organización general del proyecto institucional, siempre y cuando se respete la cantidad de horas previstas.

Síntesis de contenidos:

Aportes teóricos a la comprensión de los procesos grupales

- La complejidad de los grupos, su organización y su dinámica.
- El grupo como constitutivo de la subjetividad y como basamento de lo institucional.
- La comprensión de lo grupal desde distintos aportes.

Los grupos educativos

- Los procesos pedagógicos como construcciones sociales.
- El grupo, lo grupal y la grupalidad en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.
- Los procesos grupales en el aula y en otros contextos educativos.

Dimensión técnica

- Aportes de las tecnologías de la comunicación y de la información a los procesos grupales.
- Técnicas grupales clásicas.
- Construcción de dispositivos grupales de intervención.

Unidad Curricular: TALLER DE PRÁCTICA III

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato Curricular: Taller

Fundamentos:

En este Taller se intensificará la comprensión de la enseñanza en el aula, enmarcada en el contexto institucional y socio-político. La articulación de las dimensiones políticas, pedagógicas, sociales y técnicas del trabajo docente atravesarán los contenidos y experiencias que se desarrollen en el Taller. Se espera que los estudiantes adquieran una perspectiva del trabajo docente que les permita afianzarse desde posiciones activas y comprometidas con el mismo. Se propone la inserción en distintos ciclos del nivel, acompañando a un docente y participando del desarrollo de clases, como así también asumiendo todas las tareas que ello supone. Se llevarán a cabo, además, ejercicios de análisis del contexto y de las instituciones, que posibiliten la deconstrucción de prácticas estereotipadas desde el conocimiento pedagógico, como también desde las relaciones de género, de poder, afianzando el compromiso con la promoción de la igualdad de oportunidades. La lectura crítica de las propuestas pedagógicas se constituirá en uno de los ejes del trabajo en el Taller de Práctica III.

Síntesis de contenidos:

Eje de trabajo: Las prácticas de enseñanza en múltiples escenarios.

Las prácticas y el contexto en que se desarrollan

- Las prácticas pedagógicas como prácticas socio-políticas.
- El contexto socio-político, su análisis desde perspectivas crítico-transformadoras.
- El análisis institucional como dispositivo de comprensión e intervención en la realidad. Dimensiones e instrumentos de análisis.
- El aula como espacio de prácticas y de construcción de conocimiento acerca las prácticas.

- La elaboración de proyectos pedagógicos.

Instrumentos de lectura, análisis de las prácticas

- La investigación como forma de comprensión y reflexión de las prácticas institucionales y del trabajo docente: la investigación empírica, el estudio de casos.
- El trabajo de campo en la investigación de problemáticas educativas.

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Carga horaria semanal: Se desarrollará dentro de la carga horaria prevista para el Taller de Práctica III.

Carga horaria anual: 40 hs. Cátedra

Formato Curricular: Seminario

Fundamentos:

Con el desarrollo de este Seminario se pretende que los estudiantes profundicen la apropiación de las categorías que le permitan comprender diversas dimensiones y aspectos de las organizaciones y/o instituciones en las que se insertarán a trabajar y las complejas articulaciones entre las mismas, las prácticas pedagógicas y el contexto socio-cultural.

Se espera también que se posibilite la utilización y construcción de herramientas tanto para analizar como para intervenir en las dinámicas institucionales, adecuándolos a los diferentes contextos.

Se pretende que los estudiantes comprendan la importancia de llevar a cabo un trabajo compartido, participativo y comprometido en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos institucionales, para producir cambios significativos.

El desarrollo de las temáticas y trabajos prácticos que se incluyan en el Seminario se articularán con lo trabajado en el Taller de Práctica III, con Historia de la Educación y Política Educativa Argentina, como así también con los contenidos abordados en Didáctica General, Pedagogía y Seminario de Lo grupal y los grupos en el aprendizaje. La institución podrá decidir el momento del año y periodicidad con la que se desarrollará, atendiendo a la organización general del proyecto institucional, siempre y cuando se respete la cantidad de horas previstas. Estará a cargo de los/as profesores/as del Taller de Práctica III. Podrá solicitarse la participación del/de la profesor/a de Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina.

Síntesis de contenidos:

La complejidad de la dimensión institucional

- Los grupos, las organizaciones y las instituciones como construcciones sociales contextualizadas y como constitutivas de subjetividades.
- La institución como espacio de construcción de lo público, como mediadora entre lo social y lo subjetivo. La institución como objeto de estudio.
- Aportes de la Psicología Social, del Psicoanálisis y de las pedagogías institucionalistas a la comprensión de la dinámica institucional.

La escuela como organización socio-cultural y pedagógica

- Modelos de organización social que impactan en las instituciones educativas: fabriles y empresariales. La perspectiva sistémica. La perspectiva de la complejidad.
- La institución escolar como contexto mediador de las prácticas docentes.
- Aspectos formales e informales de la organización y la gestión escolar en los diversos estilos de cultura institucional. Las dinámicas institucionales. Tiempos, espacios y agrupamientos. El abordaje de los conflictos y la circulación del poder.
- Dimensiones para analizar, comprender y organizar la escuela: organizativa, administrativa, pedagógica, socio-comunitaria.

- Modelos de organizaciones que favorecen las prácticas democráticas, la diversidad sociocultural y el interculturalismo.
- El proyecto institucional como construcción colectiva e instrumento de trabajo.
- Encuadres legales de las instituciones educativas.

Unidad Curricular: TALLER DE PRÁCTICA IV

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato Curricular: Taller

Fundamentos:

En este Taller se espera que los estudiantes lleven a cabo una experiencia de práctica intensiva, asumiendo todas las dimensiones que ello supone e integrando los conocimientos de los diversos campos. Se entiende por Residencia pedagógica integral las experiencias que los estudiantes deben asumir durante el transcurso de Cuarto Año, en la cual se insertarán durante un período prolongado y en un turno completo en una de las escuelas asociadas, para asumir todas las actividades que supone la práctica docente en una institución educativa del nivel (en el aula, institucionales, pedagógicas, administrativas, socio-comunitarias). Ya que resulta necesario que los estudiantes tengan diversas experiencias, sin que ello atente contra la profundización procesual de las mismas, los equipos de profesores/as de práctica organizarán el proyecto integral de prácticas, garantizando que se realicen experiencias en diversos contextos y, de ser posible, con sujetos de diversas edades, como así también en los distintos ciclos.

La articulación del Taller de Práctica con Ética, Trabajo Docente, Derechos Humanos y Ciudadanía apuntará a la comprensión de la práctica desde su complejidad y a la asunción de una actitud comprometida, tanto individualmente con el aprendizaje y desarrollo de los alumnos y las alumnas a cargo, como socialmente con la construcción de una sociedad justa y democrática. La articulación del Taller de Práctica IV con el Ateneo de las áreas del campo de la formación específica se concretará a través de reuniones periódicas y apuntará a la construcción de proyectos de intervención y al análisis reflexivo de las propias prácticas. El Taller de Práctica IV y el Ateneo se cursarán simultáneamente y tendrán una única acreditación.

Además de la aprobación de las instancias previstas en el Taller y en las instituciones asociadas, los estudiantes deberán aprobar un trabajo final de integración.

Síntesis de contenidos:

Eje de trabajo:

Repensar la escuela, reflexionar las prácticas, construir propuestas.

La complejidad de las prácticas

- La reflexión y la metacognición como dispositivo de comprensión y análisis de las prácticas.
- Diseño y desarrollo de propuestas intensivas de intervención.
- Aspectos reglamentarios del trabajo docente.

El análisis de las prácticas

- Bases teóricas y prácticas de la investigación educativa.
- La reflexión e investigación de la práctica educativa. La investigación-acción. Herramientas de relevamiento, análisis e interpretación de información (fuentes primarias y secundarias, técnicas de recolección de datos tales como encuestas y entrevistas, observación, registro, técnicas de procesamiento, constatación de datos, diferentes tipos de informes, etc.)
- Análisis y evaluación de los propios procesos cognitivos y de la propia práctica. Investigaciones acerca de las prácticas.
- La lectura y escritura académica acerca de las prácticas docentes. La elaboración de narrativas y de proyectos de investigación. La narrativa: dispositivo de comprensión y

modificación de las prácticas.

Carga horaria anual aproximada a cumplir por el estudiante en las instituciones asociadas

Primer Año: 32 hs. cátedra

Segundo Año: 64 hs. cátedra

Tercer Año: 96 hs. cátedra

Cuarto Año: 256 hs. cátedra

4.3.3 Campo de la Formación Específica

El Campo de la Formación Específica, tal como lo señalan los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (Res. CFE N° 24/07), se orienta al estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como a las características y necesidades propias de los alumnos y las alumnas a nivel individual y colectivo.

Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio del Profesorado de Educación Primaria y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel.

Este campo constituye un aspecto crucial de la formación del docente que, junto con las experiencias formativas propias de los otros campos, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes campos teóricos que integran el currículo de la escuela primaria.

Los docentes implicados en la formación docente desde este campo deberán tener *conocimientos conceptuales, epistemológicos y didácticos* de cada una de las disciplinas a enseñar, entender la provisionalidad de los conocimientos que enseña, la complejidad de la historia, los contextos de producción de dichos saberes y el carácter político de decir el qué y el cómo enseñar para promover la inclusión social y educativa.

Los cambios de las finalidades educativas de la escuela primaria, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de alumnos y alumnas, la persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas, el debilitamiento de los lazos sociales señalan la complejidad en la tarea de enseñar. De allí que sea un gran desafío definir cuáles son los saberes necesarios para la enseñanza y las capacidades que resultan relevantes. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación y que se construyen, también, desde la Formación Específica.

Los avances y cambios del propio conocimiento disciplinar demandan tanto nuevos contenidos al currículo de la escuela primaria, como la redefinición de los existentes. De allí la necesidad de la actualización permanente de los saberes disciplinares a enseñar en la formación inicial y de su integración con los aportes de otras áreas.

Ahora bien, es importante señalar que los saberes que componen la Formación Específica provienen de ámbitos de diversa procedencia. Las disciplinas, constituyen una fuente ineludible, en la medida en que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos, destrezas y valores.

La formación disciplinar requiere, asimismo, la inclusión de aquellos aspectos que posibiliten la comprensión de los contextos históricos de producción de los conocimientos y la reflexión sobre ciertos aspectos epistemológicos que permitan dar cuenta de la naturaleza de los objetos en estudio, del tipo de conocimiento producido en una disciplina y de los métodos y criterios para su producción y validación. Por ello, la formación inicial constituye un ámbito privilegiado para la elucidación, el análisis, la puesta en cuestión y la revisión de esas nociones y creencias.

La investigación en las didácticas específicas ofrece en la actualidad una serie de desarrollos teóricos y aportes en materia de innovación pedagógica, muchos de los cuales resultan de interés y valor en el currículo de la formación docente. Particularmente, aquellos que puedan proveer a los estudiantes de un marco conceptual para comprender la especificidad de los procesos de

enseñanza y aprendizaje y las variables involucradas y reflexionar acerca de los problemas de la enseñanza del área, o bien ofrezcan herramientas metodológicas para el diseño y desarrollo de proyectos y propuestas didácticas.

Ello implica no sólo atender a la comprensión de la estructura de la disciplina, su organización conceptual y los modos de indagación sino a una serie de cuestiones que atañen a su enseñanza: las formas de representación, las analogías, ilustraciones y ejemplos, las explicaciones y demostraciones, el tipo de discurso, las concepciones, preocupaciones y concepciones erróneas que suelen tener los estudiantes.

La referencia de los contenidos curriculares de la formación específica se ubica, también, en las *propias prácticas de enseñanza*. Ello permite considerar la actividad real de los/as maestros/as en diferentes contextos y desentrañar los distintos tipos de recursos —saberes, esquemas de acción, de percepción y de juicio— que debe movilizar el docente para resolver los problemas cotidianos involucrados en el diseño y puesta en marcha de propuestas pedagógicas, en la gestión de la clase, en la participación de proyectos institucionales

Todos estos saberes integran la formación específica, pero, es necesario advertir que su adquisición también compromete al Campo de la Formación en la Práctica Profesional y al Campo de la Formación General. Sin duda, el estudio de los aportes de investigaciones relativas la adquisición de contenidos específicos, será posible si los estudiantes disponen de conocimientos generales acerca del aprendizaje adquiridos en la Formación General. Del mismo modo, el tratamiento de los contenidos en la Formación Específica deberá efectuarse de modo articulado con el Campo de Formación en la Práctica Profesional y de Producción Pedagógica, en un doble sentido: incluyendo, por un lado, las informaciones que provengan de las indagaciones y observaciones que efectúen los estudiantes y que puedan ser pertinentes para analizar y reflexionar acerca de problemas específicos del área, y, por el otro, efectuando aportes sustantivos para las decisiones didácticas que debe tomar el futuro docente en las instancias de práctica y residencia. Es necesario, pues, propender a la mayor articulación posible entre campos e instancias formativas.

Los contenidos propuestos apuntan a que los/as futuros/as docentes puedan, por un lado, conocer y explorar herramientas específicas y, por otro, ir construyendo marcos conceptuales que les posibiliten dar sentido a la incorporación de las TIC en sus propuestas didácticas, analizando cómo y para qué utilizarlas, qué aportes realizan a la enseñanza de la disciplina, qué beneficios se pueden obtener a partir de su inclusión y qué tipo de dispositivos diseñar para que esa incorporación signifique un aporte genuino, adecuado al contexto y a los sujetos destinatarios de la acción educativa.

El campo de la Formación Específica se organiza sobre la base de distintos sub-campos que no aluden a espacios con fronteras delimitadas o cerradas en sí mismas. Los sub-campos curriculares son pensados como estructuras que se entrelazan y complementan entre sí, pero que se distinguen en virtud de las preguntas centrales a las cuales intentan dar respuesta.

A este campo lo constituirán tres sub-campos: de Aproximación a las Problemáticas del conocimiento, de los Saberes a enseñar y las problemáticas del nivel y de las Construcciones didácticas, vinculados por preguntas centrales y organizadoras de relaciones entre las diferentes unidades curriculares que los componen:

- *Sub-campo de Aproximación a las problemáticas del conocimiento:* ¿Qué aspectos de la formación previa es necesario desarrollar para transitar la formación docente? ¿Qué resignificaciones necesita el conocimiento escolar para incorporar su dimensión compleja?
- *Sub-campo de los Saberes a enseñar y las problemáticas del nivel:* ¿Cuáles son los saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza? ¿Cuáles son las problemáticas de la Educación Primaria en la actualidad?
- *Sub-campo de las Construcciones didácticas:* ¿Cuáles son los saberes necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?

El *sub-campo de Aproximación a las problemáticas del conocimiento*, resolverá la tensión generada entre las condiciones de los estudiantes ingresantes y las que necesitan para recorrer la Educación Superior. Sin embargo, las unidades curriculares que conforman este sub-campo no pretenden brindar aquellos contenidos que no pudieron ser apropiados en la escuela secundaria, ni

seguir la lógica de organización de dicho nivel educativo. El propósito fundamental de este sub-campo es que los estudiantes vuelvan a enamorarse del conocimiento. Por ello se seleccionó el formato Taller, dado que permite el desarrollo de contenidos que involucran desempeños prácticos, constituyéndose en un hacer creativo y reflexivo. En él se ponen en juego tanto los marcos conceptuales disponibles como la búsqueda de otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción del conocimiento. Los Talleres se constituyen así en un medio de socialización y aprendizaje colaborativo.

Las unidades curriculares que conforman este sub-campo que se desarrollarán en el Primer Año de la carrera son:

Primer Año:

- Comunicación y Expresión Oral y Escrita.
- Resolución de Problemas y Creatividad.
- Ciencias Naturales para una Cultura Ciudadana.
- Problemáticas de las Ciencias Sociales.

El *sub-campo de los Saberes a enseñar y las problemáticas del nivel* está constituido por las áreas que tradicionalmente conforman los contenidos a enseñar por los docentes del Nivel Primario y las problemáticas contemporáneas de la Educación Primaria. En este sentido, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Lengua y Literatura, Área Estético Expresiva, son las áreas del conocimiento a ser interpeladas y problematizadas para su selección, secuenciación y transmisión, no sólo a partir de las estrategias de intervención didáctica adecuadas en función del contexto y de los sujetos destinatarios, sino también de la naturaleza compleja de todo conocimiento.

Es un Sub-Campo que necesariamente se articula, se pone en diálogo y trabaja conjuntamente con los aportes de la Didáctica General, abordados en el Campo de la Formación General.

Estos saberes a enseñar proceden, en primer lugar, de las disciplinas, fuente ineludible ya que aportan estructuras conceptuales, categorías, perspectivas y modelos y modos de pensamiento. En segundo lugar, se nutren del conocimiento didáctico relativo a la enseñanza de contenidos específicos de las distintas áreas, de las teorías psicológicas y de las características del sujeto pedagógico. En tercer lugar, se tienen en cuenta las propias prácticas de enseñanza, que brindan los conocimientos y dispositivos que permiten al maestro y a la maestra construir situaciones apropiadas para la enseñanza de contenidos determinados, en diferentes contextos.

Estas áreas del conocimiento, como toda área, teoría o disciplina, se caracterizan por las continuas revisiones a que son sometidas como resultado de la actividad científica y académica, razón por la cual resulta imperioso que quienes se están formando como trabajadores de la educación asuman y comprendan el carácter político, y por lo tanto no neutral ni natural, de los conocimientos que transmite la escuela, así como el grado de provisoriedad que los caracteriza.

Asumir el carácter político que conlleva definir el qué y el cómo enseñar, nos remite a plantear al conocimiento y a la educación como condición necesaria, pero no suficiente, para promover la inclusión social y educativa. Dicha inclusión sólo será posible en la medida en que el trabajo pedagógico esté orientado hacia la construcción colectiva del conocimiento, constituyéndose estudiantes y docentes en sujetos de este proceso y tomando a la realidad como construida socialmente y como objeto de problematización constante.

Por lo tanto, en los contenidos seleccionados en las distintas áreas que componen este sub-campo se ha privilegiado la integración de las perspectivas disciplinar y didáctica-epistemológica. Esta integración es sin duda compleja y con distintos niveles de desarrollo en las diferentes áreas e indudable fuente de tensión en el proceso formativo. Sin embargo, en cada una de las materias se ha de asumir como un desafío conjunto el formar a los estudiantes a partir de los problemas que plantean las prácticas docentes.

Las unidades curriculares que conforman este sub-campo en Primero, Segundo, Tercero y Cuarto Año son:

Primer Año:

- Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria I.
- Área Estético Expresiva I

Segundo Año:

- Sujetos de la Educación Primaria.
- Matemática y su Didáctica I.
- Ciencias Naturales y su Didáctica I.
- Ciencias Sociales y su Didáctica I.
- Lengua y su Didáctica.

Tercer Año:

- Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria II.
- Matemática y su Didáctica II.
- Ciencias Naturales y su Didáctica II.
- Ciencias Sociales y su Didáctica II.
- Literatura y su Didáctica.
- Alfabetización Inicial.
- Área Estético Expresiva II

Cuarto Año:

- Sexualidad Humana y Educación.

El *sub-campo de las Construcciones didácticas* que se desarrollará en el Cuarto Año de la formación comprende ateneos de:

- Matemática
- Ciencias Naturales
- Ciencias Sociales
- Lengua y Literatura
- Formación Ética y Ciudadana

SUB-CAMPO DE APROXIMACIÓN A LAS PROBLEMÁTICAS DEL CONOCIMIENTO

Unidad curricular: COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Taller

Fundamentos:

Este Taller se propone trabajar el habla, la escucha, la lectura y la escritura desde una perspectiva teórico-metodológica que las concibe como experiencias. El habla, la escucha, la lectura y la escritura son experiencias que se entrelazan en el proceso de constitución subjetiva y que también habilitan el acceso al conocimiento en la diversidad de sus manifestaciones. El saber de experiencia de esta manera, no es concebible fuera del sujeto, sino entramado en su vida contribuyendo a otorgarle un sentido.

Tal como afirma Jorge Larrosa, propiciar experiencias genuinas de lectura —y podría agregarse: también de escritura— evita *“someterla a una causalidad técnica reducir el espacio en el que podría producirse como acontecimiento, capturarla en un concepto que imposibilite lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla a un fin pre-establecido”* (Larrosa, 1996: 26).

Como la escritura y la lectura “entrañan poder” desde que emergieron históricamente, merecen un análisis político profundo. Se pretende que a través de ellas el estudiante del profesorado pueda construir su subjetividad al tiempo que afirmarse como ciudadano en el real sentido del término. Doble desafío que requiere de una reflexión crítica, consciente, que ayuda a ensanchar la mirada de cada estudiante sobre su ser, estar y hacer en la dimensión personal, grupal y colectiva.

Pensar en un espacio de Taller que propicie este tipo de experiencias vitales en relación con la lectura y la escritura, supone básicamente problematizar este campo. Es decir: reconocer la

existencia de problemáticas que son tales, al decir de Deleuze, porque justamente persisten a pesar de las múltiples soluciones y respuestas que intentaron darse a las mismas. Se hace necesario, como bien lo plantea Michel Petit (2001), superar la queja acerca de la falta de lectura en niños/as y jóvenes y las dificultades que presentan en la escritura, para interrogarse acerca de las razones de quienes se resisten a leer y/o 'escribir correctamente' —preguntarse por ejemplo ¿qué sentido tiene leer y escribir en tiempos de desconsuelo?—. Inquietud que deberá siempre ir acompañada de una invitación existencial a emprender estas experiencias: convidar a leer y escribir, como quien ha disfrutado de un sabor que es tan agradable, interesante, movilizador, que invita, convoca, desafía.

Solamente habiendo saboreado gratamente el leer y escribir, encontrando estas propuestas no sólo significativas, sino con sentido, solamente habiendo experimentado el ser escuchados, el escuchar y el hablar, es que los estudiantes, futuros docentes, podrán propiciar vivencias similares en sus alumnos y alumnas.

Cuando se piensa en producir experiencias de habla, escucha, lectura y escritura, no puede sino tenerse en cuenta que nunca un lector es una página en blanco, que en cada una de estos actos se juegan los saberes que cada uno trae —según la pertenencia socio-cultural a la que se adscriba—. Sobre esta base, se podrá trabajar sobre aquellos procedimientos y otros aportes teórico-metodológicos que deberán adquirir, profundizar, mejorar a lo largo de la carrera, para desempeñarse luego como docentes en la especialidad elegida.

Lectura y escritura no se conciben como prácticas aisladas, sino en constante integración. Es importante trabajarlas como "procesos" y nunca desde una perspectiva que los reduce a productos. Se buscará tanto su "significatividad" como sus sentidos, en instancias de trabajo personal autónomo como de otras centradas en posibilidades de intercambio y socialización. La base de la tarea a realizar está en lograr propuestas que integren todos estos aspectos, contribuyendo a que el estudiante no sólo viva estas experiencias sino las pueda pensar como futuro docente.

Antes, durante y al finalizar el Taller se enfatizará con los mismos criterios la oralidad.

En la lectura —como actividad personalizada— se pone en juego la propia subjetividad, las experiencias vividas, los conocimientos adquiridos a partir de los cuales se construye y actualiza los sentidos de un texto. En ella entran también en función en su especificidad, los conocimientos lingüísticos, que abarcan una amplia red, que Nancy Atwell (Cainey, 1996) denomina "cable coaxial": plano de lo sintáctico, grafonémico, metalingüístico, pragmático, formal (lo que hace a los géneros discursivos), contextual. Dicha red contribuye a la comprensión e interpretación de un texto. Toda experiencia de lectura supone en este sentido también un proceso de autoevaluación lingüística. Se establece así un diálogo entre texto y lector (también autor o productor) que transita por distintas fases. En cada una de ellas se activan sentimientos, emociones, así como distintos tipos de estrategias y conocimientos (imaginación, establecimiento de relaciones múltiples, formulación y verificación de hipótesis, rectificaciones, inferencias y fundamentalmente, el trabajo con los implícitos). Cada tipo de texto requiere una especificidad de conocimientos pero, por sobre todo, una actitud deseante y abierta en el lector, que lo vuelva activo, en búsqueda de sus propias estrategias o caminos de lectura

En el Taller la presencia del/de la profesor/a y de los compañeros abre a la posibilidad de "leer con", esto es fundamental para que los estudiantes puedan enriquecerse en un proceso de creciente autonomía.

El proceso de Escritura está constituido por diferentes subprocesos, nunca rígidos, sí alternados, reiterados y definidos por cada escritor. Ellos implican: observar cuidadosamente el mundo circundante y a sí mismo (fuentes inagotables de escritura), generar ideas, planificar, organizarlas teniendo en cuenta al probable receptor, la intencionalidad de lo que se plantea, desde dónde se lo plantea. Textualizar, revisar, editar.

En la actividad de producción escrita (y en la lectura también) se destaca el carácter intertextual. La textualización se apoya necesariamente en anteriores referentes textuales (implícitos o explícitos) conocidos o asimilados por quien escribe.

Hay lecturas que conducen al deseo de escribir. Es una lectura que llama a la escritura (estos aspectos se retroalimentan).

Conviene aclarar que si bien la escritura es una experiencia individual, este Taller se enmarca en una actitud de colaboración y en un ambiente áulico cooperativo: los escritores necesitan lectores (expertos y 'avisados').

La lectura de las producciones por parte de los estudiantes-autores (incluido el profesor y la profesora) implica un proceso de socialización textual en la que quedará plasmada la significatividad y aparecerán las problemáticas de super, macro y microestructuras, y las dimensiones: notacionales, morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas que han de ser motivo de análisis, explicación y revisión.

Se propiciará la autoevaluación y la evaluación de los trabajos desde una perspectiva constructiva, valorando lo positivo y tendiendo a que se interprete qué y por qué algunos aspectos merecen ser revisados. La propuesta enfatiza la revisión durante el proceso de composición, antes de llegar al producto textual finalizado.

Esta concepción de la escritura como 'proceso' y desde un enfoque comunicativo (que incluye a la vez, la expresión constituyente de la subjetividad) incorpora elementos claves de gramática oracional y se sustenta en acciones y estrategias didácticas en las que se priorizarán la lectura y la producción de textos por parte de estudiantes y docente a cargo, y la revisión de los mismos en situaciones de interacción: a) estudiante-estudiante; b) docente-grupo de estudiantes; c) docente-estudiante.

Este Taller se abre con su trabajo a las distintas áreas y tiende a conformar la base para llegar a la alfabetización académica y/o en formación docente a lo largo de la carrera elegida por el alumno.

A partir de la concepción del texto como un doble de escritura-lectura, el Taller empleará una dinámica flexible deteniéndose en aspectos puntuales (ortografía, puntuación, modelos discursivos...) según lo observado como necesidad o dificultades comunes al grupo. Esto implica que el Programa a desarrollar no tiene en la práctica áulica una secuencia lineal, sino que los aspectos textuales se entrecruzan y se reflexiona en la medida en que los problemas se presentan. Se sugiere la utilización de textos literarios, periodísticos (notas editoriales, contratapa de diarios, noticias, textos de opinión) reseñas.

Síntesis de Contenidos:

- El habla, la escucha, la lectura y la escritura como "experiencias". Aportes teórico-metodológicos.
- La oralidad en sus dos aspectos constitutivos: el Habla y la Escucha.
- El relato: desde las vivencias, desde la recepción.
- Promoción del diálogo, del debate, de la exposición, de la recepción atenta de lo escuchado y/o lo leído.
- La exploración de textos.
- La lectura como integración de saberes, como conocimiento y posicionamiento ante la realidad.
- El proceso de lectura. El lector en la comprensión y en la interpretación.
- El lector y su procedencia sociocultural.
- La lectura más allá de la escuela.
- Lectura y medios de comunicación.
- La lectura expresiva. La adecuación fónica y la entonación.
- La escritura significativa. La escritura como indagación personal y del entorno.
- La escritura como proceso. Observación. Planificación. Generación de ideas. Borrador. Reescritura. Edición final. Las entrevistas interpersonales y grupales en ayuda de la revisión.
- El texto y el paratexto.
- El texto como objeto de la descripción. Niveles: superestructura, macro y microestructura.
- Abordaje de distintas tipologías textuales: narración ficcional y no ficcional. Carta de lectores. Nota de solicitud. Informes.
- Dimensiones del texto: 1. Plano gráfico: Ortografía. Acentuación. Errores comunes en las distintas textualizaciones. La puntuación. 2. Plano morfológico: la concordancia y los accidentes (género, número, persona, tiempo, modo verbal). 3. Plano sintáctico y su relación con el nivel microestructural. Coherencia y cohesión. 4. Plano semántico: el léxico o vocabulario. 5. Plano pragmático: la adecuación del texto al destinatario y a la situación comunicativa.

Unidad Curricular: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y CREATIVIDAD

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año- Primer cuatrimestre.

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: cuatrimestral

Formato curricular: Taller

Fundamentos:

La escuela, en su interacción permanente con la sociedad, debe preparar al estudiante para que piense en problemas, para que problematice, para que se problematice.

Existe un acuerdo general en aceptar la idea de que el objetivo de la educación matemática es que los estudiantes aprendan matemática a partir de la resolución de problemas. La idea que subyace es que "saber matemática" es "hacer matemática". Lo que caracteriza a la matemática es precisamente su hacer, sus procesos creativos y generativos. Asumir la enseñanza de la disciplina desde esta perspectiva contribuye a despertar el deseo por aprender matemática, produciendo experiencias desafiantes que ponen en juego la subjetividad en todas sus dimensiones.

En estos procesos de construcción social los estudiantes deben comprometerse en actividades con sentido, originadas a partir de situaciones problemáticas que requieran de un pensamiento creativo, que permite conjeturar y aplicar información, descubrir, inventar y comunicar ideas, así como probar esas ideas a través de la reflexión crítica y la argumentación.

La Matemática es una ciencia que por su poder modelizador permite resolver problemas propios (problemas intramatemáticos) como así también de otras disciplinas o de la realidad social (problemas extramatemáticos). Actualmente podemos asegurar que no solo da respuesta a problemas que tienen una solución exacta, sino que también da respuesta a problemas con diferentes grados de aproximación y en diversos contextos.

Evidentemente la resolución de problemas está estrechamente relacionada con la *creatividad*, que algunos describen como la práctica para generar nuevas ideas y solucionar todo tipo de problemas y desafíos.

Educar en la creatividad es educar para el cambio y significa formar sujetos que —desde la originalidad, la flexibilidad, la iniciativa, la confianza—, puedan afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentado en su vida escolar y cotidiana, además de ofrecerles herramientas para la innovación. No se puede hablar de una educación creativa sin mencionar la importancia de un clima que propicie el pensar *reflexivo* y *creativo* en la clase.

El pensamiento creativo permite de manera original, elaborar nuevas ideas, y se relaciona con la capacidad crítica y lógica para evaluar alternativas y seleccionar la más apropiada. Los estudiantes tendrán la oportunidad de desarrollar la creatividad como una habilidad y una actitud necesaria para la vida. Además, se espera que los estudiantes integren sus conocimientos con sus habilidades para resolver problemas de su vida cotidiana y complementen valores personales con valores profesionales, acostumbrándose a un trabajo matemático auténtico, que no sólo incluye la solución de problemas, sino un compromiso a realizar un proceso de producción matemática.

El Taller de Resolución de Problemas y Creatividad ha sido pensado para brindarle al estudiante la oportunidad de participar en situaciones de aprendizajes creativos y democráticos, que le permitan transponer los conocimientos, estrategias y validaciones desplegadas en sus prácticas al resolver problemas, tratando de gestar un proceso autónomo y permanente de formación matemática.

Síntesis de contenidos:

- La matemática y sus valores: instrumental, social, formativo y cultural.
- Problemas: diferentes concepciones.
- El papel del problema en la enseñanza y en el aprendizaje de la matemática.
- Estrategias del pensamiento matemático: familiarizarse con el problema, "comenzar por lo fácil", búsqueda de estrategias diversas, hacer un esquema, una figura, un diagrama, escoger lenguaje adecuado y notación apropiada, buscar problemas semejantes, suponer el problema resuelto, revisar el proceso, extraer conclusiones.
- Análisis de Problemas:
 - Problemas que involucren: números racionales, sistema de numeración, operaciones en el campo de los números racionales, espacio físico y geométrico, medida.

- Tipos de problemas: abiertos, no rutinarios, sin solución, con una cantidad finita de soluciones (solución única o con más de una solución), con infinitas soluciones.
- El papel de los contextos en que se presentan los problemas.
- Diversidad de estrategias y procedimientos.
- Los modelos espontáneos y matemáticos.
- Factores que intervienen en el proceso de resolución de problemas matemáticos.
- Errores y obstáculos que inciden en la resolución.
- La evaluación a través de los problemas.
- Las tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras en la resolución de problemas.

Unidad Curricular: CIENCIAS NATURALES PARA UNA CULTURA CIUDADANA

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año- Segundo Cuatrimestre.

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: cuatrimestral

Formato Curricular: Taller

Fundamentos:

Los ciudadanos del siglo XXI, integrantes de la denominada *sociedad del conocimiento*, tienen el derecho y el deber de poseer una formación científica que les permita actuar en forma autónoma con criterio fundado y responsabilidad. Para ello es necesario poner al alcance de todos los ciudadanos esa cultura científica imprescindible y buscar elementos comunes en el saber que todos deberíamos compartir.

Si consideramos el papel primordial que juegan ciencia y tecnología en la sociedad de nuestros días, este Taller, puede contribuir a dar una respuesta adecuada al desafío de actualizar enfoques de enseñanza que despierten entusiasmo y revitalicen el interés de los estudiantes por el campo de las ciencias. En este sentido se insiste en la necesidad de instalar, en la formación docente, la *“alfabetización científica”* (Fourez, 1997) como objetivo educativo fundamental

Esta unidad curricular está destinada a que el futuro docente pueda:

- Plantearse preguntas sobre cuestiones y problemas científicos de actualidad y tratar de buscar sus propias respuestas, revisando y reflexionando sobre sus propios conocimientos disciplinares, utilizando y seleccionando de forma crítica información proveniente de diversas fuentes.
- Obtener, analizar y organizar informaciones de contenido científico, utilizar representaciones y modelos, hacer conjeturas, formular hipótesis, planificar acciones, experimentar, interpretar información, reconocer errores y comprenderlos y realizar reflexiones fundadas que permitan tomar decisiones fundamentadas y comunicarlas a los demás con coherencia, precisión y claridad.
- Argumentar, debatir y evaluar propuestas y aplicaciones de los conocimientos científicos de interés social relativos a la salud, el medio ambiente, los materiales, las fuentes de energía, los alimentos, el desarrollo y la producción de nuevos materiales, etc., para poder valorar las informaciones relacionadas con la ciencia y la tecnología que son difundidas por los medios de comunicación de masas y adquirir independencia de criterio.

Los contenidos giran alrededor de la necesidad de caminar hacia la sostenibilidad del planeta, la salud como resultado de factores ambientales y responsabilidad personal, los avances de la genética y el origen del universo y de la vida. Todos ellos interesan a los ciudadanos, son objeto de polémica y debate social y pueden ser tratados desde perspectivas distintas, lo que facilita la comprensión de que la ciencia no afecta sólo a los científicos, sino que forma parte del acervo cultural de todos y como tal debe ser entendida y valorada.

Lo importante es que el docente a cargo de este *Taller pueda seleccionar algunos temas de interés de sus estudiantes y/o más relevantes*, a partir del listado de contenidos que se incluyen y los pueda desarrollar en profundidad trabajando con criterios y orientaciones metodológicas propias de

la investigación científica, como metodología de la enseñanza de las Ciencias Naturales. No se pretende agotar en este Taller el tratamiento de estas temáticas, sino que ellas predispongan a profundizarlas en los dos años siguientes y a transformarlas en contenidos de enseñanza para la escuela primaria. *El Taller se constituye en un espacio para introducir al estudiante en una metodología* que incorpora los preconceptos o ideas previas a tener en cuenta en la enseñanza, la resolución de problemas como punto de partida, el planteo de hipótesis y su contrastación y tiene en cuenta el lugar de la experimentación en laboratorio o campo y, fundamentalmente del error como una fuente esencial de aprendizaje.

Además es conveniente señalar que esta unidad curricular es la *primera aproximación* que tendrán los estudiantes a las ciencias y en ella no se pretende agotar el tratamiento de estas temáticas, sino que las mismas predispongan a profundizarlas en los dos años siguientes y a transformarlas en contenidos de enseñanza para la escuela primaria, ya que en este Taller no se abordarán contenidos de la didáctica en forma explícita.

La evaluación ha de estar diseñada de tal modo que el estudiante pueda, entre otras cosas, transmitir su visión de problemas contemporáneos, demostrar su cultura científica en la interpretación de documentos e informaciones, distinguir información científica de no científica, analizar problemas de ciencia, tecnología y ambiente, y valorar la contribución de la ciencia y la tecnología a la mejora de los mismos.

Esta unidad curricular estará a cargo de un docente del Instituto, pero además, por sus características, se podrá invitar a especialistas que enriquezcan y profundicen el tratamiento de las temáticas abordadas, con el aporte de conocimiento, necesidades y problemáticas del contexto local.

Síntesis de contenidos:

- *El origen del universo y de la vida:* El origen del Universo. La formación de la Tierra. La tectónica global. El origen de la vida. Teorías de la evolución biológica.
- *La salud como resultado de factores ambientales y responsabilidad personal.* Estilos de vida saludables. Conservación de alimentos. Alimentos transgénicos. Las enfermedades infecciosas y no infecciosas. Transplantes y solidaridad.
- *Los avances de la genética:* La revolución genética. El genoma humano. Aplicaciones. La reproducción asistida. La clonación y sus aplicaciones. Las células madre. La Bioética.
- *Sostenibilidad del planeta:* La sobreexplotación de los recursos: aire, agua, suelo, seres vivos y fuentes de energía. Fuentes de energía: relación producción – consumo de energía. El agua como recurso limitado. Los impactos: la contaminación, la desertización, el aumento de residuos y la pérdida de biodiversidad. El cambio climático. Los riesgos naturales. Las catástrofes más frecuentes. El problema del crecimiento ilimitado en un planeta limitado. Principios generales de sostenibilidad económica, ecológica y social.
- *La producción y el desarrollo de nuevos materiales:* La humanidad y el uso de los materiales. Algunos materiales naturales. Los metales, riesgos a causa de su corrosión. El papel y el problema de la deforestación. Nuevos materiales: los polímeros. Nuevas tecnologías: la nanotecnología. Análisis medioambiental y energético del uso de los materiales: reducción, reutilización y reciclaje. Basuras.

Unidad Curricular: PROBLEMÁTICAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año- Segundo Cuatrimestre

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: cuatrimestral

Formato curricular: Taller

Fundamentos:

Antes de abordar el tema de las Ciencias Sociales en el nuevo diseño curricular, nos parece oportuno y necesario, algunas reflexiones alrededor de la *ciencia* en los comienzos de este nuevo milenio.

La ciencia actual, sin duda, muestra profundas mutaciones. Diversos pensadores cuestionan los postulados tradicionales de la argumentación científica y sus pretensiones de conocimiento universal de la realidad.

Para muchos científicos, entre ellos Kuhn (1975), los conocimientos de la ciencia se han relativizado, de modo que pueden concebirse como realizaciones que alguna comunidad científica reconoce durante cierto tiempo.

El conocimiento científico, actualmente, sobrelleva una crisis profunda, atravesado por grandes regiones de incertidumbre, al punto de que no se puede legitimar a sí mismo.

Surgen nuevos *paradigmas*, para comprender realidades cada vez más complejas. Morin (1999) plantea la necesidad de generar una epistemología de la complejidad para abordar el conocimiento, tal como se enunciara en el Marco general de este diseño.

Los científicos sociales también asumen esta complejidad de lo real y la diversificación de posibilidades teóricas y epistemológicas.

Este proceso de diversificación y complejización crecientes, según algunos investigadores, ayuda al desarrollo de las Ciencias Sociales, en tanto favorece el abordaje de nuevos problemas y el acceso a nuevos espacios.

Pero, desde otro punto de vista, parece necesaria la construcción de una visión global que implique la búsqueda de puntos de encuentro y desencuentro entre distintos escenarios teóricos y metodológicos y distintas prácticas científicas.

Las Ciencias Sociales tienen como objeto de estudio la realidad social que reconoce al hombre como actor de procesos que tienen lugar y se desarrollan en un contexto témporo-espacial determinado.

Al respecto, entendemos que debería plantearse la especificidad de las miradas y producciones de las diferentes disciplinas que conforman las Ciencias Sociales y de manera particular aquellas que siguen vertebrando la construcción del área en la escuela: Historia y Geografía. No deben analizarse las mismas como una sumatoria de conocimientos desconectados, aislados y en otros casos superpuestos, sino como un proceso de construcción y reconstrucción conceptual que le permita al estudiante comprender y explicarse la sociedad en la que vive y posicionarse en ella de manera responsable y crítica. Será importante que incorpore significativamente las categorías conceptuales propias de las Ciencias Sociales, tal como hemos señalado más arriba, tiempo y espacio junto con rupturas y permanencias, estructura, proceso, causalidad y multicausalidad, actores y relaciones sociales.

Será primordial abordar, como objeto de estudio, el conocimiento de las culturas y sociedades desde una mirada científica, definida como especialmente importante para la construcción de los contenidos de la formación docente y de aquéllos que se trabajarán con los/as alumnos/as.

La vida debe ser entendida a partir de la propia experiencia, por lo que las ciencias humanas no pueden comprenderla con categorías externas, sino intrínsecas a ella.

Este Taller de Problemáticas de las Ciencias Sociales, que confluye con las disciplinas Lengua, Matemática y Ciencias Naturales es un espacio de iniciación de los/as futuros/as docentes para hacer suyos determinados conceptos de las Ciencias Sociales y para el tratamiento de algunas de la problemáticas políticas, económicas y sociales que atraviesan nuestra vida contemporánea.

La formación inicial en el área de Ciencias Sociales intentará trabajar para que el estudiante construya conocimientos teniendo en cuenta los nuevos enfoques en cada una de las ciencias del área, en especial de Historia y Geografía y de sus aportes conceptuales al campo de la enseñanza, como también seleccionar metodologías que propicien estrategias interactivas como el estudio de casos, los trabajos por proyectos, la resolución de problemas, la investigación-acción.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, nuevos enfoques se suceden buscando redefiniciones y abordajes más complejos del *espacio geográfico*, tomando como eje la sociedad que lo organiza. Entre estas concepciones se pueden distinguir a grandes rasgos la *geografía de la percepción* que influenciada por la Psicología y otras ciencias como la Sociología y la Antropología, centró su interés en comprender y explicar los conceptos y las subjetividades de los grupos sociales en relación con el medio geográfico.

Simultáneamente, surgen posturas *críticas* que cuestionan los enfoques tradicionales y sus enseñanzas aportando nuevos temas y problemas para trabajar la realidad social, relacionados con la espacialización de la pobreza, la desigualdad, el género y los problemas ambientales.

Desde esta mirada, el espacio geográfico, incorpora la dimensión histórica para su abordaje.

Los nuevos enfoques introducen en la perspectiva disciplinar mayor complejidad en sus análisis, se enfatizan los procesos explicativos multicausales, se acude al trabajo con más de una escala espacial (local, regional, nacional, global) como a la interacción de escalas temporales para articular y contextualizar las cuestiones abordadas y además se incorporan otras dimensiones para el estudio de lo social: política, económica, cultural, social.

En el campo de la Historia, la *Historia Social* propondrá una mirada que incluya nuevos actores, problemas y metodologías tanto de investigación como de enseñanza.

Se incorpora el interés por estudiar cómo había sido la *vida cotidiana* no sólo de los varones sino también de las mujeres junto con la vida de los/as niños/as. También se incluye a los sectores sociales a los que se consideraba de menor interés, como los esclavos, los campesinos y los obreros.

Ahora, para los científicos sociales, se ha vuelto un tema de interés la *vida cotidiana*, que se contextualiza y se explica en relación con el proceso histórico global y las estructuras económicas que la contienen.

Se vuelve a recurrir a fuentes históricas a las que se había prestado poca atención como: la correspondencia privada, coplas, cielitos, poesías, literatura de la época, diarios personales, memorias y autobiografías, también la historia oral y la iconografía (dibujos, pinturas, fotografías de época) y a la producción de filmes y documentales que ilustren y permitan el conocimiento de otras culturas y sociedades.

Este Taller intenta comprometer al estudiante en la acción y reflexión de algunas problemáticas socio-espaciales actuales o en el análisis de casos concretos a cuya resolución o tratamiento contribuyan las Ciencias Sociales, pero también, que desarrolle habilidades para intervenir en la toma de decisiones y en la producción de soluciones innovadoras para encararlos. La incorporación de la tecnología digital destinada al análisis social y espacial, por ejemplo: la teledetección con la utilización de sensores y el procesamiento digital de imágenes, la cartografía asistida por computadoras y en especial los sistemas de información geográfica, ha agilizado el tratamiento de la información y búsqueda de soluciones a situaciones concretas, aportes sumamente valiosos para la gestión y ordenamiento territorial.

Esta unidad curricular tiene por finalidad:

- Crear un espacio para la elaboración de proyectos concretos que propicien el desarrollo de capacidades para seleccionar acciones, metodologías, estrategias y recursos, diseñar planes de trabajo y ponerlos en práctica.
- Fomentar el trabajo en equipos para favorecer la interacción social.
- Introducir a los alumnos y las alumnas en los procedimientos de investigación y adquirir capacidades para reconocer problemas socio-espaciales y abordarlos desde la complejidad, seleccionando y utilizando de forma crítica información proveniente de diferentes fuentes.
- Argumentar, debatir y evaluar diferentes propuestas, proyectos y producciones para su extensión a la comunidad.

Los contenidos de este Taller se organizan a partir de ejes temáticos cuyo desarrollo iniciarán al estudiante en el uso de conceptos propios de las Ciencias Sociales y en el tratamiento metodológico de problemas específicos que serán recuperados, profundizados y complejizados en las unidades curriculares de Ciencias Sociales y su Didáctica I y II y articulación con Historia Argentina y Latinoamericana y con el Taller de Ciencias Naturales para una Cultura Ciudadana.

Se trata de que el estudiante aprenda contenidos propios del área, pero también formas de hacer, de operar, indagar, hipotetizar, reflexionar, debatir, adoptando posturas críticas.

Es importante que el docente a cargo de este Taller seleccione temas y/o problemas relevantes y de interés para el alumno, a partir del listado de contenidos que se incluyen, y los pueda abordar con diversas metodologías.

Síntesis de contenidos:

- Los cambios culturales en el pensamiento y en lo social hacia fines del siglo XX: nuevas

- formas culturales, culturas juveniles, guetos urbanos, tribus urbanas, segregación social y espacial. La cultura latinoamericana en el marco de la globalización.
- Las transformaciones económicas y sus efectos en los territorios. Pensamiento neoliberal. Globalización. Integración. Mercados regionales. Fragmentación. Desterritorialización y reterritorialización. Metropolización. Enclaves. Medios innovadores: tecnópolis, parques tecnológicos y parques científicos. Competencia, fertilidad e inestabilidad territorial. Las redes y los territorios.
 - Los movimientos migratorios, del sur hacia el norte, a fines del siglo XX y su acrecentamiento en el siglo XXI. Los movimientos fundamentalistas y xenófobos. Espacios de poder y conflictos: el camino de la droga.
 - Las problemáticas ambientales en el marco de las sociedades contemporáneas. Diferentes definiciones de ambiente y los múltiples discursos en torno a las problemáticas ambientales. La dinámica de la naturaleza y la naturaleza construida por las sociedades para instalarse y producir. La apropiación desigual de los recursos, el deterioro ambiental, y los desastres “naturales”. La gestión del riesgo. Vulnerabilidad social, económica y política. El derecho ambiental. Actores sociales involucrados en la cuestión ambiental. Casos concretos de problemáticas ambientales.

SUB-CAMPO DE LOS SABERES A ENSEÑAR Y PROBLEMÁTICAS DEL NIVEL

Unidad Curricular: PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA I

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Seminario -Taller

Fundamentos:

El presente espacio 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). Abordará temas de relevancia e interés social y educativo que convoquen a la profundización de diferentes 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 las personas adultas que llegan a nuestras aulas de escuela primaria provenientes de diversos contextos. Las problemáticas se abordan lejos de todo etiquetamiento o estigma generados por palabras que se han instalado en los discursos educativos y como tales producen los efectos de imposición de un nombre: marginal, exclusión, menores en riesgo, desertores, pobres, chicos de la calle, aborígenes etc.

Se propone cuestionar y poner bajo “sospecha metódica” estos conceptos ya que se trata de nociones que forman parte de una oposición binaria (exclusión/inclusión) donde uno de los términos opera como norma y marca una diferencia que se naturaliza si no es cuestionada. Este espacio posibilita seguir buscando tanto conceptos como también alternativas de sensibilización en el que se vivan “experiencias”, entendidas como acciones de formación que posibiliten pensar la futura inserción laboral en diversidad de contextos socio-culturales y con diversidad de sujetos.

Propone un abordaje holístico de la realidad partiendo de interrogantes que superan la lógica disciplinar de fragmentación del saber y dirijan la atención a los grandes conflictos y problemas de la Educación Primaria actual.

Se propone “sensibilizar” en las distintas Modalidades: Educación Rural, Intercultural Bilingüe y Jóvenes y Adultos, abordando la diversidad de territorios y sujetos sociales que el nivel atiende dentro del sistema, dado que la formación inicial incluirá orientaciones, pero como el título de base habilita a los/as profesores/as para trabajar en las mismas, independientemente de la futura elección de una orientación se considera pertinente la inclusión de este problema.

Síntesis de contenidos:

Conceptos en tensión ¿Atención a la diversidad o a la diferencia?

- Escuela, diversidad socio-cultural y desigualdad social
- La educación desde enfoques etnocentristas, multiculturalistas e interculturales.
- Sistema educativo y diversidad socio-cultural desde una perspectiva histórica. De la homogenización a la diferencia.

¿En qué idea de niño/a se fundan las prácticas pedagógicas actuales?

- Problemáticas actuales de la socialización de la infancia, culturas infantiles y procesos de mercantilización de la infancia; culturas infantiles y tecnologías de la información y comunicación productoras de nuevas subjetividades.
- La infancia en contextos complejos y turbulentos: características y modos de abordaje. Niños, niñas y adolescentes con vulneración de derechos. La educación en contextos de vulnerabilidad social: características y herramientas. Violencia en la escuela.
- Prácticas pedagógicas para atender la diferencia. La confianza en la relación pedagógica.
- La enseñanza en el aula y la vida cotidiana en la escuela primaria. Tiempo, espacios y recursos disponibles: su uso. El control del orden. Los rituales y actos escolares.

¿Por qué hay niños y niñas que aprenden en el mundo y no aprenden en la escuela?

- El fracaso escolar en el Nivel Primario: factores antropológicos, contextuales, psíquicos y pedagógicos. Concepciones a cerca del éxito y el fracaso en la escuela. El fracaso escolar como respuesta reactiva a la situación escolar.
- Contextos complejos: lectura, análisis e interpretaciones del mundo. 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.

¿Qué sabemos sobre las “otras” primarias?

- Primer acercamiento teórico-vivencial a cada una de estas tres realidades:
 - La Educación Rural: sujetos; contextos e instituciones
 - La Educación Intercultural Bilingüe: sujetos; contextos e instituciones
 - La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: sujetos; contextos e instituciones

Unidad Curricular: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato Curricular: Materia

Fundamentos:

La unidad curricular Sujetos de la Educación Primaria incorpora contenidos relativos a *“los sujetos del aprendizaje: infancias, adolescencias, jóvenes y adultos y a las diferencias sociales e individuales que presentan las mismas, en medios sociales concretos”* (Resolución CFE N° 24/07, 47.3).

De acuerdo con la estructura del diseño para la formación de docentes, esta unidad curricular no constituye el primer abordaje de los sujetos, la misma se enlaza con las miradas que las distintas disciplinas aportan desde el campo de la Formación General. Tal como lo expresa Silvia Bleichmar *“La subjetividad está atravesada por los modos históricos de representación con los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior”* (Bleichmar, 2005: 9).

Desde esta perspectiva resulta fundamental interrogar acerca de cómo se va constituyendo la problemática del sujeto desde las dimensiones subjetivas y socioculturales.

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

El eje uno hace referencia a los sujetos de la Educación Primaria. Comprende la infancia, adolescencia, juventud y adultez. Desde una perspectiva histórica, el análisis y la interrogación de los diferentes discursos, permite comprender que las categorías como las de infancias, juventud y adultez construyen territorios que no son fijos y ponen en cuestión nociones universales y ahistóricas. Esta aproximación ofrece un marco teórico para pensar cómo se fueron construyendo las mismas y comprender cómo operan las condiciones políticas, históricas, económicas, sociales y culturales, en los procesos de transmisión educativa, pensados éstos como una condición necesaria para la constitución de la subjetividad.

El eje dos, *Sujetos y Escuela*, remite a considerar los problemas que afectan a la sociedad y dificultan la convivencia entre las personas. Los mismos plantean una doble necesidad: la de advertir las desigualdades sociales y la de reconocer las diferencias culturales, por un lado, y por otro, la de compartir la preocupación por encontrar respuestas y alternativas a la posibilidad de vivir juntos de un modo más justo para todos. Se analizarán desde distintas dimensiones -históricas, sociales, psicológicas y culturales- los problemas sociales relacionados con la desigualdad social, la violencia y la anomia. Se prestará especial atención a los sentidos que se construyen y transmiten sobre ellos en los medios de comunicación en las escuelas, y su impacto en la tarea educativa.

Otro de los temas prioritarios para pensar este eje se relaciona con el lugar de transmisión de la cultura. Esta dimensión posibilita a los/as alumnos/as dar sentido a su experiencia, encontrar su lugar en el mundo, un mundo narrativo, un mundo de historias. Es la escuela el lugar para que los niños y las niñas y jóvenes conozcan los mitos, las historias, los relatos de su cultura o de otras culturas.

El eje tres es Sujetos, aprendizajes y contexto de prácticas. Los contenidos intentan que el futuro docente amplíe la mirada sobre los sujetos de la Educación Primaria que habitan hoy las instituciones y, en particular, la escuela. Esto permitirá intervenir en la posibilidad de construir nuevos vínculos educativos y establecer procesos pedagógicos, tal como lo establece la Res. CFE N° 24/07 al referirse a “...los procesos educativos que realizan los diferentes grupos sociales en contextos y condiciones diversas.”

El eje cuatro, *Articulación con las didácticas específicas y las TIC*, está organizado con la intención de recuperar de las mismas los procesos psicológicos que intervienen en el conocimiento y en el aprendizaje de cada una de las disciplinas, campos o áreas del conocimiento como así también potenciar las posibilidades que brindan las TIC.

La posibilidad de establecer puentes conceptuales y de interrogación aporta a una mejor comprensión de la articulación entre los procesos y las construcciones sobre la adquisición del conocimiento en el aula en los diversos modelos de enseñanza, de aprendizaje y de diversidad de contextos.

Síntesis de contenidos:

Los sujetos de la Educación Primaria

- 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 las niñas y la posición del adulto.
- La juventud, perspectivas sociológicas e históricas. Representaciones sociales, categorías y enfoques. Las nuevas culturas juveniles. Los espacios sociales y educativos que impactan en la configuración de sus identidades.
- Los adultos .Nuevas configuraciones y escenarios culturales. Dilemas que plantea su inclusión como sujetos de la educación.

Sujetos y Escuela

- Problemas psicosociales que afectan la vida de las instituciones. La desigualdad social, la violencia y la anomia.
- La diversidad cultural. Los nuevos modos de producción de la subjetividad en la escuela. Los lazos sociales. El cuidado del “otro”.

- Diferentes modos de construir las trayectorias escolares y los aprendizajes Desajustes entre el modelo escolar y las trayectorias reales.
- Condiciones que posibilita la escuela para la integración social y las nuevas filiaciones de los sujetos. La transmisión y la enseñanza. El vínculo educativo.
- El capital cultural, social y simbólico. La escuela y la cultura popular.
- Formatos, contenidos y espacios. Apropiación de contenidos y saberes que circulan y transmiten ambos.

Sujetos, aprendizaje y contexto de práctica

- Los procesos educativos que realizan diferentes grupos sociales en contextos y condiciones diversas. Perspectivas genéticas y etnográficas.
- La formación de conocimientos sociales en los sujetos de la Educación Primaria. La construcción de conceptos y las representaciones sociales
- Revisión de concepciones de aprendizajes. Diferentes líneas teóricas.
- Alcances y limitaciones en relación con el aprendizaje en la Educación Primaria.

Articulación con las Didácticas Específicas y las TIC

- Los desafíos que plantean la enseñanza de las disciplinas y las TIC ante la adquisición de los conocimientos en el aula.
- Los procesos psicológicos que inciden en el aprendizaje de los sujetos como efecto de su participación en contextos escolares configurados histórica y culturalmente.
- Las TIC como rasgo de la cultura de niños/as, jóvenes y adultos. La incidencia de las TIC en la construcción/ configuración de la subjetividad.
- Abordajes de los procesos psicológicos y socioeducativos en contextos escolares.

Unidad Curricular: MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA I

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Unidad Curricular: MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA II

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

La formación de los/as futuros/as maestros/as tiene como uno de sus propósitos asociar lo más estrechamente posible una formación en matemática, con una reflexión sobre la enseñanza de esta disciplina en la escuela primaria.

Es deseable que los estudiantes se apropien no solo de los contenidos matemáticos específicos, sino también de la concepción de la matemática como un proceso de enculturación, como actividad humana construida a través de la historia, la utilización reflexiva de las tecnologías, la importancia del lenguaje, la importancia de los aspectos emocionales en toda situación didáctica y la reconsideración de contenidos matemáticos y su organización desde una perspectiva didáctica que involucra la enseñanza de la Matemática como objeto de estudio.

La propuesta de formación en el área intentará transmitir a los estudiantes la convicción de que la Matemática es accesible a todos, favoreciendo la comprensión de las nociones matemáticas en espacios de trabajo colectivo, en los que la metodología de resolución de problemas y los aspectos ligados a la argumentación y la comunicación de resultados, estarán presentes en el desarrollo de los contenidos de las unidades curriculares.

La perspectiva de la heterogeneidad con que cada sujeto se vincula con este saber, fortalece valores de cooperación, respeto y solidaridad en tanto favorece la desarticulación de prejuicios acerca de lo difícil que resulta su aprendizaje, lo que ha dado lugar a innumerables situaciones de exclusión. Por lo tanto, la flexibilidad y la diversificación metodológica utilizada (formas de trabajo, materiales y contextos variados) es la que se vale de las diferencias como potenciales para el aprendizaje.

Se presenta una posible distribución de contenidos considerando dos categorías que se articulan: los propios de la Didáctica como disciplina (La Didáctica de la Matemática) y los de la Educación Primaria en los que se contempla también un abordaje disciplinar-epistemológico-didáctico (Sistema de numeración y números, Operaciones en diferentes campos numéricos, Función y Proporcionalidad, Espacio y Geometría, Medida y Tratamiento de la Información, Estadística y Probabilidad).

El docente formador de la Institución organizará los contenidos teniendo en cuenta la complejización creciente de la Matemática y su Didáctica I y II y la posibilidad de articular con otros saberes a enseñar y la práctica docente.

Síntesis de contenidos:

La Didáctica de la Matemática:

- La didáctica de la matemática como disciplina científica: análisis teórico.
- El sentido de la enseñanza de la matemática en la escuela primaria.
- El estudio de la enseñanza usual y la didáctica de la matemática.
- Análisis y aplicación de Teorías que influyen en la educación matemática:
 - Didáctica francesa: Distintas fases en la organización de la clase. El contrato didáctico. Variables didácticas. Teoría de las situaciones didácticas. La transposición didáctica.
 - Educación Matemática Realista: Principios en que se sostiene: Matemática como actividad humana. Concepto de realidad. Niveles de matematización progresiva. Valor de los contextos y modelos en este proceso. La reinención guiada. Las producciones propias de los alumnos y las alumnas. La fenomenología didáctica. La interacción en el aula. La interrelación e integración de los ejes curriculares de la matemática.
 - El aprendizaje basado en la resolución de problemas. El valor epistemológico y didáctico de la resolución de problemas como núcleo central de la práctica matemática.
- Recursos de análisis: observaciones de clases, registros de clases, producciones de alumnos y alumnas.
- Análisis de situaciones de enseñanza en diferentes contextos y modalidades.
- Análisis de propuestas didácticas de contenidos escolares con enfoques diferentes.
- Diseño de actividades atendiendo a la diversidad.
- Propuestas didácticas integrando contenidos intra y extramatemáticos.
- Análisis de los errores de los/as alumnos/as.
- Análisis de recursos didácticos (los libros de texto de Educación Primaria, revistas de difusión masiva, materiales didácticos utilizados en las escuelas de Educación Primaria, ...)
- La evaluación en matemática. Finalidades de la evaluación. Instrumentos.
- Aportes de las TIC a la enseñanza del área: estrategias didácticas para la incorporación de las TIC a la enseñanza.

Sistema de Numeración y Números:

- Los sistemas de numeración: principales características de distintos sistemas de numeración.
- La evolución histórica de los sistemas de numeración como la búsqueda sostenida de economía en la representación.
- El sistema de numeración decimal. Como instrumento de uso social: distintos contextos. Como objeto matemático: naturaleza y funcionamiento.
- La enseñanza del sistema de numeración decimal.
- Necesidad de la creación de los distintos campos numéricos, reconocimiento y usos.
- Números naturales: funciones y distintos contextos de uso. Significados y diferentes formas de representación. Orden. Discretitud. Representación en la recta numérica.
- Números enteros: funciones y distintos contextos de uso. Significados y diferentes formas de

- representación. Orden. Discretitud. Representación en la recta numérica.
- Números racionales: Funciones y distintos contextos de uso. Distintos significados y diferentes formas de representación. Expresiones enteras, fraccionarias, decimales finitas y decimales periódicas. Orden. Densidad. Representación en la recta numérica.
- Aproximación a la idea de número irracional. Reconocimiento y uso de algunos números irracionales.
- Los números reales: noción de completitud de la recta numérica
- Caracterización de distintos enfoques acerca de la enseñanza de los distintos tipos de números. Evolución histórica de su enseñanza.
- Los recursos didácticos en el aprendizaje.

Operaciones en diferentes campos numéricos:

- Las operaciones con números naturales: significados y sentidos de su enseñanza. Propiedades de cada operación (suma, resta, división, multiplicación, potenciación y radicación).
- Campos de problemas relativos a las distintas operaciones.
- Las operaciones con números racionales: significados y sentidos de su enseñanza. Propiedades de cada operación. Justificación de reglas de cálculo.
- Cálculo mental, escrito y con calculadora.
- Cálculo exacto y estimativo con números racionales no negativos. Estrategias de aproximación. Margen de error.
- Divisibilidad en el conjunto de los números naturales. División entera, múltiplo, divisor (factor), máximo común divisor, mínimo común múltiplo, números primos, criterios de divisibilidad, congruencia numérica. Criba de Eratóstenes; justificación. Factorización de un número.
- Regularidades en secuencias: patrones numéricos. Regularidades en la serie escrita, en la sucesión de Fibonacci, en los números triangulares y números cuadrados, en el triángulo de Pascal.
- Algoritmos de las operaciones en los distintos campos numéricos. Diferentes algoritmos de una misma operación: análisis.

Función y proporcionalidad:

- Sistemas de referencia para ubicar un punto en el plano: coordenadas cartesianas. Otros sistemas de referencia como el geográfico y polar.
- Distintos lenguajes para describir y comunicar situaciones o fenómenos. Relaciones entre variables numéricas. Variable dependiente e independiente. Relaciones funcionales en contextos numéricos y geométricos.
- Función. Situaciones que representen funciones, lenguaje coloquial, gráfico y simbólico para expresar funciones.
- Los modelos espontáneos y matemáticos
- Proporcionalidad numérica. Razón y proporción. Definición y propiedades. Magnitudes proporcionales y no proporcionales. Situaciones usuales de la proporcionalidad. Funciones de proporcionalidad directa e inversa. Propiedades.
- Proporcionalidad geométrica: semejanza y homotecia. Número de oro y la proporción áurea. Aplicaciones al arte.
- La enseñanza de la proporcionalidad como contenido que atraviesa toda la Educación Primaria: estrategias didácticas.

Espacio y Geometría:

- La geometría en la historia y la historia de la geometría.
- La enseñanza de la geometría: origen y evolución, fundamentos teóricos.
- Interrelación espacio físico y geometría. Habilidades geométricas. Pensamiento geométrico.
- Relaciones espaciales de ubicación, orientación, delimitación y desplazamiento, el uso de sistemas de referencia y de relaciones de paralelismo y perpendicularidad.
- Resolución de problemas en distintos tipos de espacios. Las representaciones espontáneas espaciales y geométricas en los niños y las niñas.
- Figuras de una, dos y tres dimensiones. Elementos. Propiedades. Relaciones de inclusión.

- Clasificación, definición. Condiciones necesarias y suficientes, definiciones equivalentes. Construcciones. Distintas formas de prueba. La prueba deductiva.
- Habilidades de trabajo geométrico: percepción, visualización, representación gráfica, descripciones, reproducciones, construcciones, justificación, demostración.
 - La enseñanza de la geometría como eje que atraviesa toda la Educación Primaria: estrategias didácticas.
 - Los softwares de geometría: tipos, características, posibilidades de uso pedagógico y didáctico.

Medida:

- La medición de magnitudes: origen y evolución.
- Relación entre situaciones reales y modelos matemáticos.
- Magnitudes (longitud-distancia, capacidad, masa, tiempo). Atributos cualitativos y cuantitativos de un objeto o fenómeno. Unidades fundamentales, múltiplos y submúltiplos de ellas. Unidades derivadas.
- Uso de instrumentos. Error en la medición. Causas. Concepto de precisión. Estimación de cantidades. Operaciones con cantidades
- Construcción de distintos instrumentos de medición no convencionales.
- Evolución de la idea de magnitud y medida en el niño y la niña. Aspectos matemáticos, psicológicos y didácticos.
- Perímetro de figuras del plano.
- Área de figuras del plano. Equivalencia de figuras. Teorema de Pitágoras. Distintas estrategias de cálculo. Fórmulas.
- Volumen. Equivalencia de cuerpos. Volúmenes de distintos cuerpos. Distintas estrategias de cálculo. Fórmulas.
- Relaciones entre perímetro-área-volumen.

Tratamiento de la información, Estadística y Probabilidades:

- Estadística. Población. Muestra. Formas de representación gráfica de datos estadísticos.
- Parámetros estadísticos: Media, moda, mediana, significados y utilidad. Idea de desviación.
- La información en distintos portadores.
- Parámetros de posición y de dispersión: uso y significado.
- Probabilidad. Fenómenos y experimentos aleatorios: imprevisibilidad y regularidad. Probabilidad experimental. Probabilidad teórica. Frecuencia y probabilidad de un suceso.
- Nociones básicas de combinatoria
- El azar y la intuición. Dificultades que presenta la enseñanza de la probabilidad frente al pensamiento determinista de los niños y las niñas.
- Aporte de las TIC a la enseñanza de la estadística: análisis de bancos de datos estadísticos disponibles en Internet, posibilidades de uso de la hoja de cálculos.

Unidad Curricular: CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA I

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Unidad Curricular: CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA II

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Las unidades curriculares de Ciencias Naturales y su Didáctica I y II, tienen como objetivo acercar a los/las futuros/as maestros/as herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan tomar decisiones en cuanto a qué y cómo enseñar Ciencias Naturales en la escuela primaria. Se sitúa a las prácticas docentes como eje de la formación, seleccionando y organizando los contenidos para la enseñanza de los contenidos del área.

Las materias están pensadas teniendo en cuenta, por un lado, la construcción de conocimientos que resultan de la articulación entre conocimientos disciplinares con conocimientos epistemológicos-didácticos y, por el otro, en la utilización de conocimientos construidos en la reflexión de la práctica docente.

Las Ciencias Naturales, tal como se conciben en la actualidad, conforman conjuntos de conocimientos vinculados entre sí de una manera particular. Una de las características de ese conjunto de conocimientos y relaciones es su carácter provisorio, sujeto siempre a revisión y cambio de los modelos y teorías que lo sustentan, de manera tal que las “verdades” de hoy, no lo fueron en el pasado y probablemente no lo sean en el futuro, teniendo en cuenta que su sistematicidad hacia una unidad armónica, consistente, no contradictoria con el saber, tiende a un conjunto ordenado de elementos.

La implementación de cambios educativos coloca a las Ciencias Naturales en el espacio de la alfabetización científica, lo que permite ir perfilando futuros docentes, reflexivos y racionales con una mirada más autónoma, que establezca una mejor relación con los demás y logrando un manejo armónico con el entorno.

Enseñar ciencias en el momento actual, tal como lo señaláramos con anterioridad, supone todo un desafío debido a que los conocimientos científicos y tecnológicos avanzan tan rápidamente que hace necesario una constante revisión del saber.

En este sentido, en los últimos años ha habido cambios tan importantes en la ciencia y en la sociedad, relativos al área de las ciencias naturales, que han hecho necesario repensar la enseñanza a partir de la consideración de aspectos tales como: los cambios sociales y la política educativa; los cambios en la epistemología de las ciencias, el desarrollo de tecnologías de la información y de la comunicación y el desarrollo de las ciencias de la educación y la psicología.

Enseñar ciencias implica, entre otros aspectos, establecer puentes entre el conocimiento científico y el conocimiento que puedan construir los/as estudiantes. Para conseguirlo es necesario adecuar el conocimiento científico para que pueda ser comprendido por éstos en las diferentes etapas de su proceso de aprendizaje. Esta reelaboración supone no sólo seleccionar y adecuar los conceptos a enseñar, sino también las experiencias escolares consideradas paradigmáticas que favorecerán esa construcción. Esta “transformación” de un objeto de saber científico en un objeto de saber a enseñar, es el campo de lo que Chevallard (1985) llama transposición didáctica.

La idea de transposición didáctica es muy importante porque ofrece la oportunidad de diseñar una ciencia adecuada a los intereses y experiencias de los estudiantes y a los problemas sociales relevantes, para generar procesos constructivos de conceptos y relaciones entre ellos y dejando de lado aquellas posturas que consideran que la estructura consolidada de la ciencia debe ser la única organizadora de los aprendizajes escolares.

Además es importante señalar que la materia se organiza en área, considerando que la enseñanza de las ciencias abarca un campo amplio que comprende las ciencias de la naturaleza entre las cuales se encuentra en la actualidad la Biología, la Química, la Física, la Geología y la Astronomía.

En estas disciplinas —si bien han seguido modelos de desarrollo específicos—, desde una perspectiva histórica, es posible encontrar numerosos momentos de convergencia teniendo en cuenta que comparten un objeto común de estudio conformado por los fenómenos y procesos que ocurren en el universo natural, siendo en ellos centrales las nociones de espacio, tiempo, materia, energía e interacciones, que le otorgan unidad dentro de la diversidad de manifestaciones en que dichos fenómenos acontecen. Una de las formas de acercamiento al estudio de los mismos, que les es particular, está relacionada con los aspectos metodológicos emergentes, con la producción del conocimiento científico a lo largo de la historia y han ido evolucionando conforme a las características de los objetos de estudio.

Es necesario que en la formación del/de la futuro/a profesor/a se supere la posición rígida y esquemática del denominado “método científico” por una metodología que contemple los actuales enfoques de las Ciencias Naturales y las posturas epistemológicas del siglo XX: la observación con la carga teórica del observador y la objetividad como construcción de intersubjetividades, el lugar

de las conjeturas y las hipótesis, el diseño experimental como recurso de búsqueda de relaciones empíricas y de validación/refutación de marcos teóricos, el control de variables para detectar comportamientos, las mediciones y sus entornos de incertezas y el rol del error como aporte al conocimiento. Estos aspectos son otros de los elementos que permiten a las disciplinas que integran las Ciencias Naturales la construcción de la especificidad del área, sin que esto excluya o impida reconocer la identidad, el recorte particular, los problemas y los modos de abordaje de los fenómenos naturales desde la perspectiva de cada disciplina. También desde esta perspectiva se trabajará la didáctica para que el/la futuro/a profesor/a adquiera las competencias demandadas por la actividad experimental en el aula, aprendiendo a dar lectura e interpretación de los resultados, abandonando el temor al experimento que no se resuelven según lo previstos, por una actitud positiva de generación de nuevos interrogantes y posibles respuestas.

La selección de los contenidos para la formación docente en el área parte de la premisa de que los conocimientos acerca de los fenómenos naturales que el futuro docente adquirirá en su formación inicial son de un carácter y una complejidad diferente de los que haya podido aprender a lo largo de su escolaridad y de los conocimientos que luego efectivamente habrá de enseñar. Esta complejidad se construye a partir de la articulación de saberes disciplinares, epistemológicos, didácticos, sociológicos, y de su transformación en objetos para la enseñanza.

La propuesta de contenidos que se presenta se organiza alrededor de dos ejes: uno *disciplinar* formado por los núcleos conceptuales definidos desde las disciplinas de referencia que conforman el área y un *eje didáctico* formado por conocimientos que provienen de la investigación didáctica y del análisis y la reflexión sobre la enseñanza de las ciencias.

La organización en ejes no supone un tratamiento secuencial de los mismos, es a sólo efecto de la presentación de los contenidos, por lo tanto, los/as profesores/as deberán secuenciar contenidos para organizar las dos unidades curriculares de Ciencias Naturales y su Didáctica I y II y podrán al elaborar sus programaciones, diseñar algunas secuencias de trabajo que articulen contenidos de ambos ejes, sin perder de vista que el trabajo sobre los contenidos vinculados a las disciplinas se realiza en el marco de la finalidad de que los/as futuros/as docentes sean capaces de construir propuestas didácticas para la Educación Primaria. Además se propone que las unidades curriculares se organicen en un formato que permita ir intercalando Talleres, Seminarios y trabajos de campo en las instancias que se consideren pueden acompañar o complementar mejor la apropiación de los conocimientos científicos y la forma de evaluación será establecida y especificada en los proyectos de cátedras por el/la profesor/a.

Síntesis de Contenidos:

La Didáctica en las Ciencias Naturales:

- El área de las Ciencias Naturales en el marco de la alfabetización científica y tecnológica y la Ciencia Escolar. Diferentes enfoques: areal, disciplinar. Enfoque ciencia, tecnología, sociedad y ambiente.
- El campo de la didáctica específica. Su caracterización y fundamento. Diferentes concepciones epistemológicas y su relación con la enseñanza de las ciencias. El concepto de ciencia a través de la historia. Concepción de ciencia actual.
- El modelo investigativo de la ciencia escolar. Resolución de problemas.
- La importancia y la problemática de los contenidos y sus formas de organización. Articulación, selección y secuenciación de contenidos.
- Estrategias y dispositivos de enseñanza que favorecen la interacción entre distintos niveles de conocimiento: situaciones que permitan la indagación de ideas previas y su explicitación; planteamiento de situaciones problemáticas; discusión grupal y la confrontación de ideas; la experimentación; el uso de modelos en ciencia; la utilización de analogías y metáforas en las ciencias; la búsqueda bibliográfica; las actividades exploratorias, las salidas de campo, las ferias de ciencias, etc., en relación a cada núcleo temático desarrollado.
- La elaboración de proyectos en ciencias naturales.
- De las ideas previas a los obstáculos: la importancia de errar para aprender.
- El lugar de la experimentación en la escuela. Diseño de experimentos sencillos y control de variables.
- Leer y escribir en ciencias. Los libros de textos: análisis crítico.

- La comunicación en ciencias: la elaboración de informes, de afiches, mapas conceptuales, maquetas, gráficos, etc.
- Recursos de análisis: observaciones de clases, registros de clases, producciones de alumnos y alumnas.
- Aportes de las TIC a la enseñanza del área: estrategias didácticas para la incorporación de las TIC a la enseñanza de las Ciencias Naturales en relación a cada núcleo temático desarrollado.
- Los documentos curriculares jurisdiccionales y nacionales para la Educación Primaria.
- Diferentes propuestas de evaluación y su relación con los modelos didácticos desarrollados. Instrumentos.
- La formulación y adecuación de contenidos de las Ciencias Naturales a diferentes contextos y modalidades.

Origen y Evolución del Universo y de la Tierra como planeta:

- *Estructura y organización del universo.* Los modelos de universo a lo largo de la historia: geocentrismo, heliocentrismo, Big Bang. Las revoluciones científicas de los siglos XVI y XVII. Estructura y organización de las galaxias, estrellas, sistemas solares, planetas, cometas, asteroides y meteoritos.
- *El problema del movimiento en el Universo.* Movimientos galácticos y los movimientos en el Sistema Solar y sus consecuencias. Las leyes de Kepler. La gravitación y las leyes de Newton.
- *Los Subsistemas Terrestres:* La Tierra como sistema abierto y dinámico. La Geósfera. Teorías acerca de la formación de la tierra. Ciclo orogénico. Deriva continental, tectónica de placas. Teorías y modelos explicativos. Formación de montañas. El magnetismo terrestre. Las eras geológicas. Los fósiles. Los combustibles fósiles. Vulcanismo. Terremotos. Maremotos. Erosión. Modificaciones en el ambiente. La Hidrosfera: Ciclo del Agua. Lluvia ácida. Modificaciones en la corteza terrestre. Formación de ríos. Erosión hídrica. Mareas. La atmósfera: Capas y origen. Vientos. Erosión eólica. Clima y tiempo atmosférico. Equilibrio térmico de la Tierra. Efecto invernadero. Capa de Ozono.

La estructura de la materia - Transformación de la materia y la energía:

- *Los materiales y sus cambios.* Modelo de partículas de la materia. Elementos, compuestos y mezclas. Separación de mezclas. Soluciones y dispersiones. Cohesión. Tensión superficial. Suspensiones en gases. Contaminación atmosférica. Cambios físicos y químicos. Propiedades del agua: calor específico, polaridad. Tipos de agua. Contaminación del agua. Contaminación del suelo. El movimiento de los cuerpos.
- *Fuerza.* Tipos. El peso de los cuerpos. Diferencia entre peso y masa. La flotación de los cuerpos. Las fuerzas y el movimiento de los cuerpos. Presión en sólidos y fluidos. Presión atmosférica.
- *Energía en el ambiente.* Intercambios de energía: trabajo, calor y radiación. Diferencia entre calor y temperatura. Transformaciones de la energía. Conservación y degradación de la energía. Energía eléctrica. Circuitos eléctricos. Campos magnéticos y eléctricos. Energía electromagnética. Oscilaciones y Ondas. Reflexión y refracción. Sonido. Transmisión en diferentes medios. La luz. Propagación. Luces y sombras. Fenómenos de reflexión y refracción. Descomposición de la luz. Sus aplicaciones tecnológicas.
- *Transformaciones de la materia y la energía.* Estructura atómica. Modelos atómicos. Revisión histórica. Concepto de reacción química. Combustión- oxidación. Biomoléculas: tipos y características generales.

La interacción y la diversidad de los seres vivos. Origen y evolución:

- *Continuidad y cambio en los seres vivos:* Los cambios en las especies a través del tiempo aplicando los principios centrales de la teoría de la evolución. Teorías de la Evolución Biológica (Darwin, Lamarck, Teoría sintética o neodarwinista). Especiación. Nociones centrales. Nociones generales de las eras geológicas y la diversidad de los seres vivos. Historia de la Teoría celular. Características generales de células eucariontes y procariontes. Clasificación de los seres vivos en sus seis reinos distribuidos en tres dominios. Los virus como organismos

- fronterizos.
- *Unidad y diversidad de los seres vivos y sus interacciones con el ambiente:* Ambiente como una multiplicidad de problemáticas asociadas (entorno físico-biológico, producción tecnología, sociedad, economía, etcétera). Concepciones históricas y actuales con relación al ambiente. El ambiente desde la perspectiva de la complejidad: como construcción sociocultural. Ambientes acuáticos y terrestres. Tipos. Ambientes rurales y urbanos. Condiciones físicas. Circulación de la materia y flujo de la energía. Población. Concepto. Dinámica. Evolución de las poblaciones. Comunidades. Sucesión ecológica. Ecosistema, como estructura conceptual para el análisis de ambientes.
Las plantas y los animales como sistemas abiertos. Funciones. Sus relaciones con el ambiente.
 - *El organismo humano y la salud:* Estructura y funcionamiento del cuerpo humano. El cuerpo humano como sistema abierto y complejo. Los sistemas que intervienen en las funciones de nutrición, relación y en la reproducción. Crecimiento y desarrollo. Etapas de la vida humana. Aspectos generales de las funciones en relación con el metabolismo celular. Concepto de salud. Concepciones históricas y actuales. La importancia de la alimentación para la salud.

Unidad Curricular: CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA I

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Unidad Curricular: CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA II

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

Las unidades curriculares de Ciencias Sociales y su Didáctica tienen como finalidad acercar a los/as futuros/as docentes herramientas que les permitan tomar decisiones acerca de para qué enseñar Ciencias Sociales, qué contenidos enseñar y cómo lograr una buena enseñanza y aprendizajes, para realizar una práctica fundamentada, reflexiva, crítica desde perspectivas de pensamiento que sustenten la toma de tales decisiones.

Las Ciencias Sociales conforman un campo de conocimiento que proviene de distintas disciplinas como Historia, Geografía, Economía, Antropología, Ciencia Política, Comunicación, por lo tanto ofrece múltiples oportunidades al docente para desarrollar actividades interesantes para los/as alumnos/as. A través de ellas y en particular de la Historia y la Geografía, es posible dar cuenta de los procesos de cambio en las formas de vida y entender las características de la comunidad y la sociedad en que vive en sus múltiples dimensiones e iniciar relaciones de comparación con otras comunidades y lugares.

La realidad social, objeto de las Ciencias Sociales, se presenta como una compleja trama de relaciones, con perspectivas multidimensionales y dinámicas. Su abordaje implica, además, considerar a los hombres y mujeres y grupos que interactúan, son los actores sociales que, con sus valores, intereses y diferentes acciones, generan cambios que se plasman en los territorios, dejando su impronta y a la vez generan conflictos pero también consensos.

Durante la segunda mitad del siglo XX, cambios en la epistemología de las Ciencias Sociales, en el desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación, en las ciencias de la educación y en el campo de la psicología, originaron nuevos enfoques en las disciplinas del área y en sus didácticas.

En el campo científico de la *Geografía*, surgen nuevas perspectivas que cuestionan los enfoques tradicionales y plantean abordajes más complejos del espacio geográfico. Influenciada por otras

ciencias como la psicología, la sociología y la antropología, se desarrolla hacia 1970, *la geografía de la percepción y del comportamiento*.

Según este enfoque, la imagen del espacio se va construyendo en mayor o menor medida con las experiencias personales y colectivas derivadas del contexto cotidiano con la realidad, es el *espacio vivido*. Pero, además, debemos tener en cuenta que los medios masivos de comunicación también suministran información que se incorpora al espacio personal y contribuye a formar imágenes de lugares que físicamente se hallan alejados del observador.

Esta visión resignificó los conceptos de “lo lejano” y “lo cercano”, conceptos que en la tradición geográfica se asociaban a distancias físicas y que desde esta perspectiva toman otra dimensión. “Lo cercano” se identifica con lo conocido y “lo lejano” con lo desconocido, aporte sumamente interesante para las prácticas de clase.

Otra propuesta innovadora de la geografía de la percepción son los mapas mentales, representaciones cartográficas de imágenes sobre lugares conocidos o esquemas simples de calles, países, continentes, aporte valioso para el trabajo en el aula.

Simultáneamente, se desarrollan escuelas de pensamiento más *críticas* frente a las concepciones geográficas tradicionales que incorporan nuevos temas y problemas en el estudio y abordaje del espacio geográfico, relacionados con la desigualdad, la pobreza, la marginación, los problemas ambientales. Los temas de género también ocupan un lugar destacado en las Ciencias Sociales y la geografía cultural recibe una fuerte resignificación.

Ello supone utilizar diferentes escalas espaciales en un proceso en el que se pasa de la consideración del sistema mundo a la contextualización del problema, en la localidad, provincia, región, país, desde la concepción global a tiempos y espacios concretos y viceversa.

La enseñanza reflexiona sobre la percepción o interpretación que el alumno va elaborando a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Se trabaja la exploración de las ideas previas y se propicia para la enseñanza la utilización de dispositivos y estrategias que favorezcan la comunicación y la participación mediante el diálogo, el debate, la resolución de problemas, estudio de casos, proyectos, trabajo cooperativo, juegos y simulaciones y trabajos de investigación.

En cuanto a la otra ciencia que compone el núcleo de las Ciencias Sociales, la *Historia*, intentar definirla nos pone ante una situación problemática puesto que el término mismo como señala Pierre Vilar (1984), hace referencia tanto al conocimiento de una materia como a la materia de ese conocimiento, a lo que agrega otro historiador francés, Le Goff (1986), a la historia vivida y a la historia construida.

El concepto de historia incluye, por lo tanto, la realidad histórica tal y como ha sucedido (historia vivida) y el conocimiento que de ella se tiene a través de la interpretación del historiador (historia construida).

Es ineludible hacer referencia al concepto del *tiempo* histórico, porque la historia es impensable sin el tiempo. El concepto de tiempo ha sido, quizás, uno de los temas de reflexión, más importantes, de los filósofos de todas las épocas.

Así, frente al tiempo cronológico, se ha ido configurando el tiempo de las pulsaciones humanas, por ello podemos decir que, tiempo vivido y tiempo medido son dos aspectos diferentes.

En cuanto al *cambio*, es necesario aclarar que tiempo no es lo mismo que cambio, si bien el cambio tiene lugar, efectivamente, en el tiempo. Debemos señalar a nuestros/as alumnos/as que el cambio va aparejado normalmente con la discontinuidad, con la ruptura, sobre todo cuando se trata de cambios profundos en la estructura social.

El conocimiento histórico hace hincapié en el estudio del *pasado* con sus conexiones con el *presente* y en los *cambios* que los grupos humanos experimentan con el tiempo. El análisis del cambio se convierte, sin lugar a dudas, en el eje vertebral de la historia. Un aspecto muy importante para los alumnos y las alumnas será percibir la historia como algo vivo y detectar el cambio y también contrastar e interrelacionar el presente con el pasado.

Las *permanencias* suponen otro fenómeno histórico muy importante; lo constituyen esas partes de las civilizaciones de profundas raíces, correspondientes al mundo de las mentalidades de las religiones, de las etnias, que tras períodos de aparente letargo estallan súbitamente. Un ejemplo muy claro es el de los fundamentalismos europeos e islámicos. Su estudio permitirá al estudiante constatar y respetar la diversidad cultural, y tomar conciencia de los factores que contribuyen a la situación de dependencia y marginación de muchos países.

Sin dudas, otro concepto, muy discutido en historia es el de *la causalidad*. Las relaciones de causalidad en historia no son de necesidad y, en nuestra disciplina, al historiador más que las causas le interesan los *efectos* que producen, o sea, intenta encontrar el sentido último de la historia, su dirección.

Junto a la causalidad, la *multicausalidad*. Es evidente que los hechos histórico/sociales no están producidos por una sola causa, sino por varias, y en muchos casos con una interrelación muchas veces complicada.

En consecuencia, en la didáctica específica de estas unidades curriculares, se nos plantea el desafío de seleccionar situaciones de enseñanza problematizadoras que favorezcan en su abordaje la integración de las categorías conceptuales propias del área, pero también el aporte de las otras áreas del conocimiento y de las TIC. Presentar la realidad y el conocimiento científico como un constructo social implica considerar que cada uno de nosotros somos participantes de ese cambio, adoptando posiciones que generen el *diálogo*, y la *participación*, propicien *el bien común*, *el respeto por la diversidad y la calidad de vida*.

La propuesta de contenidos se organiza alrededor de dos ejes:

Eje Areal-Disciplinar: formado por los núcleos conceptuales de las disciplinas del área. La organización en forma de núcleos permite la flexibilidad para establecer interrelaciones entre los contenidos según las necesidades que surjan de los problemas planteados. La secuenciación de estos núcleos o temáticas a abordar, tanto para trabajar los espacios geográficos como los procesos históricos no marca una jerarquización, es sólo a los efectos de su presentación. Sugerimos que el docente articule espacio-tiempo a través de la presentación de situaciones didácticas, cuyo abordaje implique el aporte conceptual de las categorías de las diferentes disciplinas del Área. Sería interesante partir de la propia trayectoria del alumno, poner en cuestión sus supuestos y trabajar en propuestas superadoras.

Eje Didáctico: formado por conocimientos que provienen del campo de la didáctica y del análisis y reflexión sobre la práctica de las Ciencias Sociales.

Se presentan de manera que el/la alumno/a a través de distintas propuestas didácticas construya el conocimiento y pueda responder al para qué enseñar Ciencias Sociales en la Educación Primaria, identificar corrientes de pensamientos explícitas o implícitas en el material académico utilizado, seleccionar contenidos socio-espaciales relevantes y de interés para organizar sus prácticas, reconocer el valor de algunas estrategias de enseñanza tradicionales e incorporar las estrategias más innovadoras, realizar análisis crítico de material didáctico específico destinado al nivel, de planificaciones y trabajos en el aula, seleccionar instrumentos y criterios de evaluación coherentes con los modelos de enseñanza desarrolladas.

La organización en ejes tampoco implica un tratamiento secuencial de los mismos, es sólo a los efectos de la presentación lógica de los contenidos. Los/as profesores/as deberán seleccionar y secuenciar contenidos para organizar las dos unidades curriculares (Ciencias Sociales y su Didáctica I y II) y elaborar sus programaciones. Se sugiere diseñar secuencias de trabajo que articulen contenidos de ambos ejes, con el propósito de que los/as futuros/as docentes construyan paulatinamente y de forma articulada propuestas didácticas para la Educación Primaria.

Se propone además, que los docentes organicen las unidades curriculares no en un formato único, sino que es posible intercalar Talleres, Seminarios, trabajos de campo para acompañar o complementar la apropiación de los conocimientos sociales.

Asimismo se deberá tener en cuenta la incorporación de otros tipos de actividades que puedan ser acreditadas como aprendizajes de los/as alumnos/as con el propósito de generar nuevas oportunidades y experiencias menos escolarizantes que el/la alumno/a realizará en ámbitos extra-áulicos y que serán de necesario cumplimiento para la aprobación de la unidad.

Síntesis de Contenidos:

La Didáctica de las Ciencias Sociales

- El área de las Ciencias Sociales. Diferentes enfoques: areal, disciplinar. Finalidad de la Educación social. La realidad social como objeto de enseñanza en el Nivel Primario. Conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales.
- El campo de la didáctica específica. Su caracterización y fundamento. Diferentes concepciones epistemológicas en el campo científico y en el campo de la enseñanza de las Ciencias

- Sociales. Concepción actual de la Geografía y de la Historia. Herramientas para el trabajo histórico y geográfico.
- Conocimiento escolar: conocimiento cotidiano y conocimiento científico. Orígenes y características. Transposición didáctica.
 - Importancia de los contenidos sociales. Las dimensiones del contenido. Organización, selección y secuenciación de los contenidos. Articulación horizontal y vertical de los contenidos.
 - Estrategias de enseñanza. Problemas socioespaciales y su resolución, estudios de casos, el trabajo por proyectos, el trabajo de campo, el diálogo, el debate y los juegos y simulaciones. Planificación de situaciones áulicas.
 - Recursos didácticos. Cartografía, fotografías, imágenes, medios audiovisuales, bases de datos estadísticos, fuentes literarias y documentales, PC y geoinformática, relatos, documentos, fuentes históricas y material bibliográfico destinados al nivel.
 - Aportes de las TIC a la enseñanza del área de las ciencias sociales: estrategias didácticas para la incorporación de las TIC a la enseñanza.
 - La evaluación en Ciencias Sociales: diferentes propuestas y su relación con los enfoques didácticos desarrollados. La evaluación permanente como modalidad de trabajo en las clases de Ciencias Sociales. Instrumentos de evaluación. La autoevaluación y co-evaluación.
 - Material didáctico de Ciencias Sociales destinado al nivel: relevamiento y análisis crítico.
 - Producciones académicas del campo disciplinar y didáctico: lectura e interpretación.
 - Documentos Curriculares jurisdiccionales y nacionales para la Educación Primaria.

La realidad social como objeto de estudio

- Los enfoques disciplinares para el estudio de la realidad social.
- La construcción de saberes en la geografía tradicional y los aportes de los nuevos enfoques a la explicación de la dinámica del espacio geográfico.
- La construcción de saberes en la historia tradicional y la perspectiva de la historia social en la explicación de los conceptos históricos.
- Los conceptos estructurantes de las ciencias sociales: realidad social, actores sociales, multicausalidad, multiperspectividad, simultaneidad, cambios y permanencias, secuenciación temporal, interacción de diferentes escalas espaciales: local (barrio – comuna – municipio), regional, nacional, global; interacción de diferentes escalas temporales: tiempos cortos o acontecimientos, tiempos medios o coyunturales, tiempos largos o estructurales; conflicto y consenso.

América Latina, Argentina y Santa Fe en el marco de un mundo globalizado.

- El nuevo mapa mundial. Los Estados y los territorios en el mundo global.
- La construcción histórica de los Estados. La dimensión territorial de los Estados.
- Estados y empresas transnacionales.
- La conformación de bloques regionales.
- Los organismos intergubernamentales: debates, decisiones y acciones.
- La construcción del Estado argentino. Los niveles del Estado argentino: nacional, provincial y municipal; atributos, conflictos y consensos. El mapa político de la Argentina a diferentes escalas espaciales y temporales. Santa Fe en el contexto nacional. Argentina y Santa Fe en América Latina.
- Globalización y organización del espacio urbano. Proceso de urbanización acelerada. Las ciudades de la reestructuración capitalista. Nuevos procesos de metropolización. Las ciudades globales. Cambios en las áreas centrales y periféricas de las ciudades. Culturas urbanas. La tecnología y el futuro de la vida urbana. Espacios urbanos y espacios electrónicos. Movimientos sociales urbanos y problemáticas urbanas: segregación (guetos, pobreza urbana, escasez de agua). La organización del espacio urbano en América latina, Argentina y Santa Fe con perspectiva mundial.
- Cambios y permanencias en los espacios rurales. Los procesos de cambio tecnológico y organizacional en las producciones rurales de América Latina, Argentina y Santa Fe ligadas a los mercados mundiales. Las reformas agrarias en América Latina.
- La circulación en un mundo global. Los intercambios comerciales en la economía mundial. Los

flujos financieros y las inversiones externas. Los movimientos migratorios en el mundo actual. Causas estructurales y las motivaciones subjetivas y de grupo. Las múltiples consecuencias de las migraciones en la Argentina desde países limítrofes y su incidencia en el nivel económico, social, político y cultural. El transporte y las comunicaciones: las innovaciones tecnológicas. Las redes de transporte multimodal. Los avances en las telecomunicaciones.

Unidad Curricular: LENGUA Y SU DIDÁCTICA

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Materia

Fundamentos:

La historia del pensamiento lingüístico del S. XX y lo que va del XXI devela un sugestivo y fecundo proceso de cambio desde posturas teóricas que se inscriben en el positivismo y el idealismo hacia las que se inclinan al cognitivismo y las teorías de la comunicación, trazando un arco que va desde la concepción de la *Lengua como objeto-sistema* estático y abstracto planteado para el *hablante y oyente ideal* al abordaje de la *Lengua en uso* del *hablante y oyente real* intencionado y receptivo, en contextos situacionales socialmente significativos.

En ese marco es insoslayable, la impronta positivista de su “diseñador”: Ferdinand de Saussure, cuando sienta las bases del estructuralismo al concebir a la Lengua como *sistema* convencionalmente depositado en la cabeza de los hablantes.

La Lengua no puede ser ya vista, como lo quería Saussure, (y lo hubiera aprobado Newton) un sistema cerrado, simple en su univocidad, ideal en su formulación, que excluye las perturbaciones particulares e irreductibles a que la expone su interacción en y con el mundo circundante, “un sistema integrable” (como categorizaría Prigogine, 1990). Por el contrario, tal como se la concibe hoy a la Lengua —viva en el habla—, participa de la impredecibilidad, la espontaneidad, la creatividad, y la probabilidad propias de su naturaleza interactiva articulada a otros lenguajes: el de los gestos, el de la imagen, el de la cibernética.

La Lengua es pues, como lo observa Prigogine (1990) en la mayoría de los sistemas del mundo natural, “*un sistema abierto, complejo, sujeto a cambio y evolución, de tiempo irreversible y no totalmente previsible*”, o sea, “*un sistema no integrable*” por excelencia. Y por tanto, su tratamiento científico no responde a la concepción mecanicista de mundo-máquina propio de la ciencia moderna newtoniana sino al enfoque que proviene de la concepción biológica del mundo – organismo aristotélico en tanto que le concierne “esa plenitud del ser, esa creatividad cualitativa espontánea” propia de la materia ya descrita por Aristóteles y retomada por Prigogine en lo que él da en llamar el objeto de estudio de la “nueva ciencia” contemporánea.

Las nociones lingüísticas actuales devienen tanto de la Pragmática y la teoría de la Enunciación como de la Gramática del Texto. El texto, a su vez, considerado unidad comunicativa mínima coherente y cohesiva se hace cargo del discurso, en tanto práctica social de la Lengua.

Las nociones de: actos de habla, las instancias: locutiva, elocutiva y perlocutiva; texto, cotexto, paratexto, contexto, los términos: intenciones, uso, circunstancias, metacognición, aplicadas al Habla y objetos del Estudio de la Lengua hoy, hacen visible su posicionamiento en el paradigma de la complejidad desde el cual se hace necesaria la incorporación de miradas desde otras ciencias.

La denominación “Lingüística” se amplía a “*Ciencias del Lenguaje*”, para dar cabida a *espacios transdisciplinarios*, donde confluyen la Sociología, la Psicología, la Filosofía, el Arte en sus distintas manifestaciones, la Antropología, la Etnografía, la Informática, y son articuladas por la Lengua, que deviene por lo tanto, eje vertebrador tanto de los conocimientos ya adquiridos (previos, preexistentes) por el educando, como de los por adquirir.

Es por lo anteriormente expuesto que se propone enseñar Lengua desde un enfoque comunicativo que incluya: el estudio de la estructura del Sistema y su funcionamiento (la gramática textual, la gramática oracional, nociones básicas de Lingüística), la expresión en tanto registro de la construcción de la subjetividad (la Pragmática, Teoría de la Enunciación) y los criterios de adecuación que dependen de la índole de los hablantes y de la relación de éstos con su contexto

(Socio y Psicolingüística). Con la finalidad de que —a través de la práctica de la oralidad, de la lectura, de la escritura— el estudiante con esta orientación pueda aprender con sentido crítico y metacognitivo, se manifieste discursivamente con voz propia y a la vez posea los conocimientos teórico-prácticos necesarios y el criterio de selección suficiente para operar con sus futuros/as alumnos/as y el contexto familiar y social de los que éstos/as proceden.

Un abordaje no exento de acercamiento a la Literatura, donde la Lengua adviene lenguaje artístico y se condensa y despliega en toda su potencialidad.

Así, en el ámbito de la formación docente, la didáctica de la Lengua consistirá en un cruce de nociones provenientes de diversas teorías: del aprendizaje, de la Lingüística Aplicada (Lingüística Descriptiva, Socio y Psicolingüística) y de la Semiótica, que tienen por campo de trabajo los textos orales y escritos, impresos y virtuales, literarios y no literarios, constituidos a su vez en soportes de los más variados discursos, entendidos cada uno como la materialización lingüística y/o icónica que permite comunicarse, expresar, pensar e imaginar la realidad desde una perspectiva socio-cultural determinada por condiciones de producción.

Una propuesta pedagógica constructiva e interactiva que propicia el estudio del lenguaje verbal desde la propia experiencia como emisor y receptor y su consiguiente autorreflexión (metacognición), ya que instala un sistema co-operativo de enseñanza-aprendizaje, en el que, docente /estudiantes, estudiantes entre sí, ofrecen, recrean, participan, pero también deconstruyen e interpretan situaciones problemáticas (producto de interrogantes cognoscitivos, repertorios teóricos a incorporar y demandas sociales) y van graduando las sucesivas dificultades hasta arribar a soluciones espontáneas —aunque no por ello menos fundamentadas— que representan la adquisición de conocimientos socialmente significativos, en relación a esta particular variante del Lenguaje.

El estudiante de Segundo Año se adentrará en los dominios de la Lengua y su Didáctica por un lado, y explorará los alcances de la Literatura, por el otro, como un discurso polisémico por excelencia. Como una continuidad de la experiencia de cursado del Taller de Comunicación y Expresión oral y escrita (Primer Año), en relación a ejercitarse en las cuatro macrohabilidades: Hablar, Escuchar, Leer y Escribir, será *la situación comunicativa*, la unidad lingüística que mejor permita constatar la complejidad, dinámica y riqueza del acto de habla en tanto “emergente” de lo que de impredecible, espontáneo, creativo, *vivo* en suma, tiene la Lengua en acción.

Desde el abordaje de este “fenómeno social” en tanto contenido curricular, se puede trazar un recorrido que implique una paulatina complejización, acumulación y profundización de conceptos, operaciones y criterios y detenerse ante los hechos del lenguaje con los siguientes interrogantes (el orden presentado es intercambiable y opcional) a despejar: *cómo hablamos, qué expresamos, cómo decimos qué, con qué contamos*.

Docentes y estudiantes tendrán ocasión de posicionarse como protagonistas o testigos (en presencia o virtuales) de las más variadas manifestaciones verbales orales y escritas — cotidianas o literarias y/o mediáticas, espontáneas y ocasionales o producto de la más ardua elaboración— en las cuales, desde un enfoque comunicativo (que reúne conceptos básicos de la Sociolingüística y la Psicolingüística), se pueda no sólo reconocer, sino también explicar el comportamiento de cada uno de los componentes del circuito, identificar variedades lingüísticas y registros, inferir contextos y conferir al texto los paralenguajes que desencadena el compromiso del cuerpo con la palabra: gestos, señas, actitudes, movimiento físico, en fin. Una instancia que puede mover al debate en torno a interrogantes o afirmaciones, tales como: “¿Podemos utilizar la palabra sin entender que antes que palabra fue acto motor?”, “El cuerpo es un texto que habla”.

Surgirá de suyo la pregunta que interpela al sujeto que porta el hecho verbal; al constatar cómo emisor y receptor están latentes en el mensaje intercambiado. Se comprobará de qué forma y en qué medida la subjetividad impregna la trama del texto, qué marcas la denuncian y con qué efectos lo enunciado se erige en enunciación.

Desde la perspectiva de la Teoría de la Enunciación y de la Pragmática será posible comprobar el alcance significativo de los deícticos (formas pronominales varias), las expresiones subjetivas, los modalizadores, a la hora de definir las intenciones manifiestas y ocultas (explícitas e implícitas) y distinguir qué se dijo de lo que se quiso decir.

La Gramática del Texto adviene en auxilio de este adentramiento en la “hechura” del tejido verbal para desandar el hilado de su trama en términos de devanar *cómo se dijo lo que se dijo*. De tal modo que se pueda demostrar en qué medida y de qué manera la construcción del sentido

(coherencia) depende del diseño que —teniendo a disposición la surtida gama de recursos y formatos (super, macro y micro estructuras) que garantizan la consistencia (cohesión)— se ha trazado para la formulación (complejo “constructo” de dimensiones y niveles) de “ese” texto propio o de otra autoría, analizado en particular.

El enfoque estructural profundiza el estudio de las características y propiedades distintivas del sistema del español, o sea, la gramática de nuestra propia lengua, en sus distintos niveles y puntos de vista: sintaxis, morfología, fonología y semántica, y permite reparar en el mecanismo de producción, relación y comportamiento (sujeto a permanencia y cambio) de su unidad constitutiva mínima: el signo lingüístico, teniendo en cuenta nociones elementales e imprescindibles de Lingüística.

Al cabo de esta compenetración con la sintonía verbal, es de esperar que se recorte nítidamente en el horizonte de una lectura, una producción escrita, un enunciado dicho u oído, el reconocimiento de que en tanto usuarios de la Lengua *compenetrarse con el sistema, conocer su funcionamiento y dar fundamento a la praxis desde la metacognición*, (con una dinámica que ya comenzara , en parte, en el Taller de Comunicación y Expresión Oral y escrito) va a permitir optimizar el desempeño comunicativo – expresivo, definir la identidad cultural, avanzar en la tarea continua de la alfabetización y posicionarse con soltura frente a la tarea didáctica como futuros docentes.

Síntesis de contenidos:

La situación comunicativa en la complejidad de la enunciación

- Cómo nos comunicamos (confrontación de distintos modelos de comunicación).
- Adecuación a las situaciones comunicativas.
- Adquisición del Lenguaje. Relación pensamiento/lenguaje.
- Lenguaje y juego.
- Relación lenguaje/lengua/habla/discurso.
- Particularidades de la lengua oral y la lengua escrita. La oralidad en diferentes formatos y soportes adecuados a los recorridos de los alumnos y las alumnas.
- TIC e Internet: nuevas herramientas de lectura.
- La escritura en y por las TIC.
- Escrituras en la red: el e-mail, el chat, el foro, el blog, el foto-log.
- La escucha y el habla en contextos informales y formales. El diálogo y la conversación. Los Mensajes de texto.
- Los géneros discursivos. Tipos textuales según el género discursivo.
- El discurso literario versus el discurso de la enseñanza de la literatura.
- Géneros discursivos en los medios de comunicación.
- La lengua materna y la segunda lengua. Multilingüismo.
- Variedades lingüísticas y registros.
- Criterios de selección y jerarquización de contenidos para la Educación Primaria.
- Abordajes didácticos en la Educación Primaria.

Los actos de habla en las prácticas orales y escritas

- Concepto de acto de habla.
- Qué es hablar. Qué es escuchar. Qué es leer. Qué es escribir.
- Las instancias locucionarias del acto de habla.
- Enunciado y enunciación.
- Las marcas de la subjetividad entre la intención y el efecto:
- Deixis (el pronombre y su comportamiento referencial), expresiones subjetivas, modalizadores (de valoración, de certeza).
- Los paralenguajes: qué pasa cuando el cuerpo habla.
- Denotación y connotación en tanto estrategia semiótica.
- Criterios de selección y jerarquización de contenidos para la Educación Primaria.
- Abordajes didácticos en la Educación Primaria.

La gramática del texto con respecto a la lectura y la escritura

- Texto, paratexto, cotexto, contexto, intertexto, hipertexto, hipotexto.
- Dimensiones y niveles del texto.
- La construcción del sentido (coherencia: relación texto/contexto).
- La cohesión: gramatical y léxica.
- La lectura en diferentes formatos y soportes adecuados a los recorridos lectores de los/as alumnos/as. Propósitos de la lectura. Situaciones de lectura. Leer literatura. La formación de lectores. El/la maestro/a como modelo lector y como mediador de lectura.
- Criterio de selección de materiales en diferentes géneros discursivos y diferentes soportes. Textos literarios y textos de estudio. Textos propios de los medios de comunicación social. La biblioteca de la sala, la biblioteca escolar, la biblioteca pública y la biblioteca popular. La biblioteca virtual.
- La escritura en diferentes formatos y soportes adecuados a los recorridos de los alumnos y las alumnas. Propósitos de escritura. Situaciones de escritura.
- Textos creativos. Textos de estudio. La escritura de los textos propios de los medios de comunicación social: radio, TV, telemática, cine, teatro. Textos de circulación social: señalética, graffiti, publicidad callejera, entre otros.
- Criterios de selección y jerarquización de contenidos para la Educación Primaria.
- Abordajes didácticos en la Educación Primaria.

Práctica y reflexión sobre los hechos del lenguaje.

- La gramática oracional en la construcción del enunciado
- La lengua como práctica social. La lengua en sus dimensiones comunicativa, expresiva, reflexiva y cognitiva.
- Criterios de estudio gramaticales: sintáctico, morfológico, fonológico, semántico.
- Clases de palabras. Descripción y funcionamiento. Comportamiento según los tipos de texto y géneros discursivos.
- El paradigma de la conjugación verbal.
- Reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
- Criterios de selección y jerarquización de contenidos para la Educación Primaria.
- Abordajes didácticos en la Educación Primaria.
- El sistema de la Lengua en relación a los hablantes.
- El concepto de signo lingüístico. Arbitrariedad, oposición y relatividad del sistema. Sincronía y diacronía.
- La doble articulación del lenguaje.
- Sintagma y Paradigma.
- Norma, uso y normativa.
- Formación y composición de palabras.
- Normativa de la acentuación. Casos ortográficos claves.
- Contextualización de la gramática y la normativa. Simulaciones áulicas.
- La evaluación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
- Criterio de selección y jerarquización de contenidos para la Educación Primaria.
- Abordajes didácticos en la Educación Primaria.

Documentos Curriculares jurisdiccionales y nacionales para la Educación Primaria. Análisis y reflexión en cada uno de los ejes.

La problemática de la evaluación en la Educación Primaria

Unidad Curricular: LITERATURA Y SU DIDÁCTICA

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año- Primer cuatrimestre.

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: cuatrimestral

Formato curricular: Materia.

Fundamentos:

La literatura y su enseñanza plantea algunas contradicciones: qué enseñar (y cómo) sin violentar los textos, qué enseñar (y cómo) aportando una mejor y más rica lectura de ellos, sin dejar de ser el/la profesor/a —en primer lugar— quien se apasiona con la lectura, inevitable gesto que se transfiere al estudiante.

Qué enseñar y cómo enseñar para que el alumno quiera leer y a la vez crezca como lector porque incorpora, en la medida en que es necesario, elementos teóricos que profundizan su mirada.

Debate que conlleva un posicionamiento acerca de lo que se concibe como literatura, de la función que ésta cumple, que, a su vez, incluye, el no perder de vista las expectativas de los lectores, sus procedencias culturales.

Surgen así interrogantes que conviene hacer con actitud de apertura, de búsqueda, integrando en ellos también a los estudiantes.

Literatura: ¿qué es? ¿Por qué en la escuela? ¿Para qué? ¿Hacia quién? ¿Desde dónde? ¿Desde qué lugar se va a situar el/la profesor/a? ¿Como lector avisado, experto y a la vez enseñante, o sólo como enseñante? Y, como enseñante, ¿adoptará posturas que ya deberían estar superadas o en vías de ser revisión? O sea, ¿desde la academia? ¿Desde la escolarización y canonización de algunos textos? ¿Desde la crítica literaria solamente? ¿Desde lo que prescriben las editoriales?, O en cambio, desde la literatura como una de las expresiones del arte, lo cual implica el rescate en primer lugar de la imaginación que propone el texto de ficción y la que dispara su lectura en el interlocutor de ese texto, de la polisemia, de la carga simbólica, de la plurivocidad, del envío de otras miradas interpretativas sobre los seres que pueblan el mundo, sobre la vida, sobre la existencia y sus problemas, como una forma de conocimiento que se realiza no por la vía que se usa habitualmente: la racionalidad. ¿Tendrá en cuenta a los sujetos lectores que proceden de distintos contextos?

Acordamos con Gustavo Bombini cuando dice que la literatura es: *“...un discurso a contrapelo que discute y se construye sobre los otros discursos, que evade los sentidos convencionalizados, únicos, cerrados, que evita transparencias y desmantela estereotipos, que rehúye las rutinas. Que ejerce un efecto desestabilizador sobre el lenguaje a través de fragmentaciones, dispersiones, montajes y transgresiones, que operan en su interior”* (Bombini, 2005: 50).

Un discurso que convoca a la pregunta que tensiona las miradas (alumno – docente) en búsqueda de sentidos. Que requiere de un docente que se convierta en *“...un crítico que selecciona, decide, incluye, corrobora, propone, sugiere... se apasiona, desdeña, rechaza,... justifica, elige sus propios textos, construye su propia zona de saber y deseo y propone un modo de leer, lo somete a crítica”* (Bombini, 2005: 124-125). En síntesis, sería preciso que el docente incorporara nuevos modos de leer, de interrogar de los estudiantes, como una manera de construir una didáctica propositiva (y por lo tanto, no prescriptiva), no atada a viejos conceptos acerca de la infancia —hoy, infancias— con cambios sustanciales, crítica, fundada en el hacer creativo que supone cada lectura, cada tipo de texto, sin desdeñar la transmisión del legado cultural que constituye el hecho literario en sí.

Síntesis de contenidos:

- La literatura: qué es. Saber Literatura. Enseñar Literatura.
- Una mirada histórica y crítica acerca de la Literatura para niños/as y jóvenes.
- Qué se lee cuando se lee literatura: caracterización de este discurso que se sostiene a sí mismo.
- Aportes teóricos para la enseñanza de la Literatura. Recorrido crítico de los distintos accesos didácticos: La historia de la Literatura. El formalismo y el estructuralismo. El enfoque comunicativo. La teoría de la recepción. Hacia una teoría empírica de la Literatura.
- La literatura como camino para la formación de lectores. Aportes de la escuela. Aportes del entorno socio cultural de cada lector.
- El aparato teórico al servicio de la lectura interpretativa.
- El problema de los criterios de selección de textos literarios en la Escuela.
- El cuento y la poesía folklóricos. Literatura folklórica.
- Recuperación de cuentos tradicionales y maravillosos desde los originales.
- La novela para niños/niñas y jóvenes.

- La Literatura para niños/niñas en la actualidad: narrativa, poesía, teatro, títeres.
- Lectura e imagen: el libro con imágenes.
- La Literatura y el mercado editorial.
- Literatura y poder: el problema de la censura en los textos literarios para niños/niñas y jóvenes.
- Documentos Curriculares jurisdiccionales y nacionales para la Educación Primaria. Análisis y reflexión.
- La literatura y las TIC: la Literatura digital. Internet como fuente de recursos para la enseñanza de la Literatura.
- La literatura y la problemática de la evaluación en la Educación Primaria.

Unidad Curricular: ALFABETIZACIÓN INICIAL

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año- Segundo cuatrimestre

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: cuatrimestral

Formato Curricular: Materia

Fundamentos:

El trabajo con la oralidad en el niño y la niña —desde que es un bebé— es fundamental. El acompañamiento del entorno en el que se mueve, aún el más desguarnecido, siempre resulta clave.

A la par del desarrollo de la oralidad, comienza en las sociedades alfabetizadas, para ese/a niño/a, la propia alfabetización. El trabajo con la lectura y la escritura.

Esa oralidad, así como la escritura y la lectura irán evolucionando luego, con la ayuda de la institución escolar y la mediación del/de la maestro/a, no para descalificar lo que es propio de ese niño/niña, sino para enriquecerlo y darle los elementos necesarios para su desenvolvimiento, no sólo en la escuela, sino en la sociedad de la que forma parte.

Hoy, muchos teóricos especializados en la temática, enfatizan que, de 0 a 8 años, se da el período más importante para el desarrollo de la alfabetización.

Por tanto, se manejan algunas denominaciones que entrañan cambios de paradigmas que resulta imperativo revisar.

Se habla de *alfabetización emergente* (a partir de la década del 50): es la que se da en niños/niñas que provienen de hogares letrados, en los que se los prepara de diversas y espontáneas maneras para que lean y escriban. Se les proporcionan materiales para la lectura y la escritura que son correlativos —en forma natural— con los actos de hablar y escuchar.

Se trata entonces, de un aprendizaje de la lectura y de la escritura. Se los ayuda a lograr una construcción de sentido de lo que leen y escriben por parte del entorno que alienta y proyecta hacia nuevos logros.

Este tipo de alfabetización depende de la exploración del niño y niña, de sus experiencias con intervención estimulante de las personas adultas que lo rodean y de los aportes de lo que aquéllos hacen con la lectura y la escritura. Frente a estas condiciones, está el niño/niña que no las posee.

Los investigadores cuestionaron y reemplazaron las viejas nociones sobre “aprestamiento para la lectura” dado su fracaso, y se centraron en una nueva perspectiva, de carácter socio- cultural.

Aparece, así, un concepto más social e inclusivo para todos: la *alfabetización temprana*. Esta alfabetización temprana requiere de una fuerte interacción social, de un papel activo del/de la maestro/a y del niño/niña, de entender para qué lee y escribe y cómo funciona el sistema de signos de la lengua escrita, de una actitud responsable de la educación.

Un trabajo que requiere, sin duda, de acciones y estrategias cooperativas que comienzan en la Educación Inicial y siguen articulándose —secuenciadamente— con las acciones y estrategias propias de la Educación Primaria y van trazando el camino de la *alfabetización avanzada*.

Mucho tiene que ver el sistema de enseñanza y en qué tramo de él se lo ha liberado a su suerte, o si se ha producido la exclusión lisa y llana de las instituciones educativas, la cual puede concretarse en los primeros años de la escolaridad, o luego, en el Nivel Secundario o en los Estudios Superiores, cuando el estudiante está en pleno tránsito de su alfabetización académica.

Es por ello que a los estudiantes de Profesorado se les debe plantear en primer término en qué consiste el complejo campo de la alfabetización, cuáles son las instancias que van determinando su desarrollo y en qué etapas de la formación integral del sujeto se cumplen.

En segundo término el estudiante debe conocer a fondo los distintos métodos y/o enfoques de alfabetización, sus alcances, sus problemas, a qué logros han llegado o por qué han fracasado (lo cual incluye revisar sus bases epistemológicas y contextualizarlos históricamente), y los métodos y sistemas específicos, con el fin de llevar este saber crítico a la práctica docente.

Se debe entender que alfabetizar implica que el alfabetizando pueda convertirse paulatinamente en un escritor y en un lector autónomo, que comprenda lo que significa leer y escribir, para qué lo hace y cómo lo hace. Que descubra la potencialidad que encierran la lectura y la escritura en lo que respecta a volverse intérprete (lo que conlleva atender los implícitos), a ser crítico, a poder asentir o disentir con fundamento, a crear, a convertirse, en definitiva, en un lector y escritor activo. Esta alfabetización inicial no está desprovista de una mirada política, ya que posibilita la formación de la ciudadanía, y es por ello que no termina en el inicio de la escolaridad, sino que se sostiene en el tiempo, siempre acompañada por el/la maestro/a, en lo que algunos autores, como por ejemplo Sara Melgar (2005), llaman *alfabetización avanzada*.

Será de vital importancia la presencia de la literatura que resulte significativa, movilizadora para el niño/niña, así como de toda clase de portadores de textos también significativos e interesantes.

El estudiante de profesorado —como futuro docente— se comprometerá con la idea de que escritura y lectura son procesos que se ahondan, que se profundizan, pero que nunca se clausuran.

De esta alfabetización inicial dependen en buena medida: la *alfabetización avanzada*, la *alfabetización integral* y la *alfabetización académica* (o en Formación Docente para los IFD) y la *alfabetización en otros lenguajes*, porque constituye la base común a todas las áreas, campos del saber y, por supuesto, de la vida cotidiana y sus haceres.

Síntesis de contenidos:

- El complejo campo de la alfabetización. Instancias y etapas de desarrollo.
- Alfabetización emergente. Alfabetización temprana. Contextos propicios.
- Alfabetización Inicial: ¿decodificar o interpretar?
- Los métodos analíticos. Los métodos sintéticos. Análisis críticos.
- Los enfoques psicosociolingüísticos y sus derivaciones: bases epistemológicas.
- Abordajes pedagógico-didácticos específicos.
- Fracaso escolar o fracaso de los métodos/enfoques de alfabetización.
- Alfabetización Inicial inclusiva o excluyente de la escuela, de las sociedades letradas. Políticas alfabetizadoras.
- Alfabetización Avanzada como consecutividad de la Alfabetización Inicial.
- La literatura en la alfabetización.
- Alfabetización y el mercado editorial: análisis y reflexión.
- Aporte de las TIC a la alfabetización inicial: influencia de las TIC en las prácticas de lectura y escritura. Cambios en los códigos de comunicación.
- Criterio de selección y jerarquización de contenidos para la Educación Primaria.
- Documentos Curriculares jurisdiccionales y nacionales para la Educación Primaria. Análisis y reflexión.
- Alfabetización y evaluación.

Unidad Curricular: PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA II

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Seminario-Taller

Fundamentos:

El presente espacio tratará los abordajes pedagógicos para la integración de niños y niñas con discapacidad, la continuidad entre Niveles —aquello que llamamos articulación— y las condiciones del trabajo docente.

Se propone incluir en la formación, experiencias educativas que permitan a los estudiantes entrar en relación con las diferentes instituciones que trabajan con la discapacidad para: pensar, imaginar y construir diversos modos de trabajo pedagógico con dichos sujetos. Parte de la idea de que todo proceso de inclusión se refleja en un triple movimiento: la accesibilidad, la permanencia y la diferencia, teniendo en cuenta la siguiente premisa básica: respetar una diferencia no es lo mismo que “tolerar” al otro.

Plantea, que toda vez que el sistema educativo define un pasaje de Nivel o de ciclo se producen quiebres, pasar de inicial a primaria, de ciclos dentro de primaria, y de primaria a secundaria, presenta problemas específicos que tienen en común los límites de un contrato que suelen convertirse en una forma de reproducir desigualdades en lugar de ser una posibilidad de garantizar continuidad. La característica principal de este pasaje es el cambio, ligado a mayores niveles de autonomía, a diferencias en la organización del trabajo, a distintos niveles de exigencia y en algunos casos a modificación de rutinas y hábitos familiares e incluso, el ingreso a un nuevo ámbito con otra cultura institucional.

Las transformaciones en el sistema escolar, los cambios culturales, la masificación de la escolaridad y el aumento de la exclusión social son algunas variables que afectan el trabajo docente y lo vuelven tan complejo como reflexivo y dinámico. Porque nuevos contextos provocan nuevos problemas y porque concebimos al/a la maestro/a como “transmisor y creador de cultura” posicionado activamente como un trabajador intelectual y fortalecido para pensar en relación con los dilemas políticos, con la cultura, con los saberes, y trabajando en la construcción de ciudadanía, es que consideramos pertinente problematizar concepciones sobre su desempeño laboral.

Es necesario que se prevean trabajos prácticos que impliquen la articulación de los contenidos con experiencias socio-culturales del medio. Se acreditarán a partir de la aprobación de un trabajo escrito, su defensa y la socialización del mismo.

Síntesis de contenidos:

La escuela ¿Se prepara para ser un espacio que lo habiten todos?

- Derecho a la educación de personas con discapacidad. Integración de niños/as con discapacidad. Contextualización y revisión del concepto NEE.
- Inclusión educativa: accesibilidad, adaptabilidad, permanencia y diferencia. El respeto a la diferencia frente al discurso de la tolerancia como parte del espíritu de la inclusión. Nuevas formas de exclusión.
- Relaciones entre la escuela común y la escuela especial: Adaptaciones curriculares o Abordajes Pedagógicos específico. Diferentes modos de trabajo pedagógico con discapacitados.

¿Articular realidades inconexas o continuar estudiando?

- 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.
- Factores que obstaculizan y factores que favorecen la continuidad entre Niveles y ciclos. El tratamiento del contenido y las relaciones con la acreditación.
- Los vínculos escuela, familia, institución.
- El trabajo articulado entre docentes de distintos Niveles del sistema.

El trabajo de enseñar: ¿Qué educadores queremos formar? ¿Trabajo, arte, oficio o profesión?

- Enseñar como trabajo político que sostiene grandes objetivos sociales.
- Identidad laboral docente. El docente como trabajador intelectual.
- Regulaciones sobre el trabajo de enseñar.

Las instituciones ofrecerán durante el segundo cuatrimestre del Tercer Año al menos una de las siguientes modalidades de acuerdo a sus posibilidades y las necesidades que demande la región: Educación Rural, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Intercultural Bilingüe.

Educación Rural

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 reconoce por primera vez la especificidad de la Educación Rural, considerándola como una de las ocho Modalidades del sistema educativo nacional. Su inclusión expresa las necesidades y particularidades de la población que habita en contextos rurales, lo cual exige al Estado el desarrollo de propuestas educativas adecuadas que garanticen el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema, promoviendo la igualdad de oportunidades y posibilidades, al tiempo que fortaleciendo el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales (Ley de Educación Nacional N° 26.206, art. 50).

Un porcentaje importante de egresados de los Institutos de Formación Docente de la provincia, con diferencias cuantitativas según las regiones, inicia su experiencia laboral en instituciones educativas rurales. En la provincia de Santa Fe más del cincuenta por ciento de las escuelas son rurales, con porcentajes significativamente mayores en algunos departamentos. Hay en total en el ámbito rural 800 instituciones educativas —232 de ellas son CER— y una matrícula de más 15.000 alumnos y alumnas. Tanto las escuelas como la población rural tienen características singulares que no suelen ser abordadas durante la formación. Se trata de un ámbito que presenta rasgos identitarios, atravesado por factores provenientes del contexto en general, que amerita un abordaje específico. Ciertamente, un horizonte común desde el cual se puede caracterizar el hábitat rural no debe ocultar los profundos contrastes y diferencias que en su interior se reconocen. En este sentido, puede afirmarse con certeza con el sociólogo inglés Raymond que no existe “lo” rural, o “el” campo, *lo que existe es un espacio social rural con muchos modos de vivir y de sentir el “campo”* (Raymond, 2001). Esta idea es muy importante porque permite romper con la lógica y las imágenes folclóricas, cargadas de un exotismo fabricado acerca del campo, cuyo propósito ideológico es impedir pensar las desigualdades sociales que lo estructuran y la diversidad cultural que lo atraviesa. Algo similar sucede con la escuela rural cuando es pensada en su especificidad. Los esfuerzos por comprenderla, requieren de un pensamiento que evite las simplificaciones y pueda trabajar con categorías fundadas en la *complejidad, la diversidad y la historicidad*.

Finalmente, es necesario reconocer que si bien a lo largo de la historia de la educación argentina se fueron creando instituciones educativas en áreas rurales, la enseñanza escolar se concibió e implementó desde criterios y parámetros en general urbanos que no contemplaron sus particularidades. Esto incluye también lo que ha sucedido en la misma formación docente.

Sin embargo, aún reconociendo estas limitaciones, es importante resaltar que a nivel nacional y provincial existieron algunas realizaciones importantes en lo referido a la educación rural. Actualmente también es necesario hacer referencia a múltiples y valiosos proyectos de enseñanza que a nivel áulico, institucional e interinstitucional llevan adelante los/as maestros/as rurales, muchos de ellos conocidos sólo por sus protagonistas; proyectos que ameritan ser sistematizados y difundidos a fin de legitimarlos como conocimiento que se construye en la práctica y constituye por tanto un valioso aporte para poder pensar y responder a los desafíos específicos del medio.

En este sentido, el Seminario no sólo propicia una formación en los estudiantes para su desempeño probable en ámbitos rurales, sino que además se convierte en una instancia privilegiada que permitiría rescatar y sistematizar experiencias y producciones que se encuentran de manera fragmentaria y dispersa. Existen herramientas teórico-metodológicas muy importantes para llevar adelante este trabajo de sistematización, provenientes especialmente de la investigación educativa y los enfoques etnográficos. Para interpretarlas, será indispensable hacer referencia a sus contextos de producción, así como a los conceptos de totalidad, articulación y contradicción. El uso de las nuevas tecnologías junto a herramientas vinculadas a la comunicación popular contribuiría a propiciar la difusión de las mismas.

Un aporte pedagógico sustantivo para la educación rural a nivel regional, nacional y latinoamericano, podría efectuarse en la medida en que se prioricen aquellas experiencias que se vinculen con la categoría de *Alternativas Pedagógicas* acuñada en el marco del Programa de Investigación dirigido por Puiggrós: *Alternativas Pedagógicas y Prospectiva para América Latina*

(Puiggrós, 1990) y de *matriz popular de pensamiento latinoamericano* propuesta por Alcira Argumedo (1996).

¿Ha existido una política educativa para el ámbito rural?, este interrogante abre la posibilidad a otra pregunta, ¿qué análisis político puede realizarse del proceso de escolarización —con sus singulares características— y las acciones llevadas adelante en el marco de la educación popular en el ámbito rural?

Síntesis de contenidos:

Contexto socio-histórico:

- El contexto social rural: rasgos identitarios. Origen diverso de las poblaciones rurales en la provincia. El lugar de la ruralidad en los distintos proyectos políticos del país y el lugar del estado en las políticas destinadas al ámbito rural.
- Diversidades y desigualdades en el medio rural provincial y nacional.

Institución:

- Las instituciones educativas rurales: diversidad institucional: escuelas albergue; escuelas de doble turno; escuelas unidocentes —de personal único—; bi o tri-docentes; escuelas enclavadas en cascos de estancia; escuelas de isla. El trabajo docente en soledad. Importancia de los agrupamientos. Valoración social de la escuela en los ámbitos rurales. Relación familia, escuela y otras instituciones u organizaciones.

Los sujetos del aprendizaje:

- Subjetividad y educación en el medio rural: impacto de las políticas neoliberales y asistencialistas en la vida de las poblaciones rurales, particularmente en la subjetividad de las personas adultas de sectores empobrecidos del campo. Los referentes socio-culturales como pilares de la constitución subjetiva.
- Las culturas que “traen” de sus contextos de vida rural y la cultura oficial escolar. Importancia de la escuela como espacio de terceridad en los procesos de enriquecimiento simbólico y potenciación de la actividad creadora. El concepto de "autoría de la palabra-pensamiento". El trabajo con las autorreferencias.
- Problemática de género y sexualidad en el ámbito rural.

La enseñanza:

- Enseñar en el medio rural: la organización en plurigrado; ingreso tardío, dinámicas particulares de asistencia. Reconocimiento de dificultades y potencialidades vinculadas a la enseñanza en las escuelas rurales. Importancia de la flexibilización de tiempos, espacios y agrupamientos. Articulación entre el desarrollo de buenas secuencias de enseñanza en cada área que propicien el aprendizaje autónomo y la propuesta de actividades cooperativas. Proyectos de enseñanza interáreas, de alcance comunitario e interinstitucionales en relación con saberes socialmente productivos y relevantes a nivel local.
- Docentes memorables y experiencias educativas rurales valiosas a lo largo de la historia y en la actualidad.

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en la provincia de Santa Fe cuenta con una larga trayectoria y una amplia diversidad de instituciones que la conforman.

En el terreno de lo político y educativo, el aumento de la pobreza y las diferencias económicas deja como consecuencia el analfabetismo y la exclusión social y cultural de gran parte de la población. Se encuentran en esa franja sujetos jóvenes y adultos que en diferentes contextos y realidades y por las más diversas causas no han podido cumplimentar la escolaridad regular. Se pueden mencionar como las más comunes:

- Vivir y trabajar en lugares apartados como son los ámbitos rurales;

- Cuestiones de género que aún hoy vulneran el derecho de las mujeres a recibir educación formal, por situaciones de vida como: el trabajo, embarazos adolescentes, sometimiento, cuidado de familiares, otros.
- Situaciones ilegales y de explotación como el trabajo infantil;
- Nuevos sujetos, cada vez más jóvenes; niñas, niños y adolescentes con dificultades de inserción social, no han podido ser contenidos por la escuela, abandonan y emergen hoy como los *excluidos pedagógicos* de estos tiempos.
- Otras variadas situaciones.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, en su art. 17 otorga a la educación permanente de jóvenes y adultos la categoría de Modalidad “*con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación*” de aquellos que no pudieron a la edad establecida reglamentariamente, hacer uso del mismo. Su finalidad es “*garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar*”, así como “*la vinculación con el mundo del trabajo*”.

En cuanto a la provincia de Santa Fe, fuentes del INDEC en el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 revelaban, un índice de 61.165 analfabetos distribuidos equitativamente entre varones y mujeres. La problemática se agudiza a partir de una lectura más exhaustiva, ya que no existen estadísticas respecto al analfabetismo funcional. Este incluye a quienes habiendo tenido o no algún acercamiento a la educación formal, ni siquiera pueden hacer uso de saberes básicos referidos a la lectura, la escritura y el saber matemático. Sólo 16.494 estudiantes habitan las aulas de la Modalidad (Relevamiento Anual del Ministerio de Educación, 2005). ¿Dónde está el resto? ¿Cuáles son las causas para que esa franja de potenciales estudiantes no se sienta convocada por la escuela?

La formación integral de los sujetos y el analfabetismo son problemas sociales y políticos, que exceden lo meramente pedagógico. El educador de adultos, se involucra con una realidad socio-cultural que necesita del compromiso no solo con el alumno sino con la comunidad, abordando así un espacio no formal de suma importancia como lo es el de la participación y la intervención socio-comunitaria.

Otro de los propósitos de esta propuesta es la desinfantilización de la enseñanza y la incorporación a la formación docente de consideraciones respecto al sujeto, su contexto, la selección de contenidos y metodologías para la adecuación de propuestas pedagógicas. El respeto a los sujetos, sus capacidades y posibilidades independientemente de la edad escolar regular, exige considerar sus saberes y sus experiencias al momento de pensar las propuestas y promueve así la conformación de estrategias de flexibilización de tiempos, espacios y agrupamientos imprescindibles para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, dejando de lado el sentido homogeneizante y compensatorio de la Modalidad.

Es fundamental además reflexionar con los/as futuros/as maestros/as respecto de cuál es el lugar de la intervención pedagógica en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Cómo lograr combinar y trabajar la tensión entre la condición simétrica del educador con el estudiante adulto, por su edad, su experiencia de vida y la asimetría lógica y necesaria de la función docente, del enseñar.

Desde la educación popular, Freire propone: la *concientización* y la esperanza crítica, como herramientas para la liberación de los excluidos pedagógicos y sociales. En este sentido, el aporte de la pedagogía crítica invita a desafiar la cultura de la dominación a través de un *encuentro dialógico, cultural y esperanzado* de construcción de una nueva sociedad fundada en la ciudadanía activa. El/la maestro/a es lo que es y necesita del alumno para aprender, para releer su práctica y reflexionar sobre ella, y el alumno necesita del/de la maestro/a para poder recuperar sus propios saberes, valorarlos y enriquecerlos en ese encuentro dialógico entre diferentes; defendiendo cada uno su identidad y su capacidad de pensar críticamente, aprendiendo juntos a modificar el mundo y asumiendo la responsabilidad ética y el compromiso político por la democracia y por la vida

Síntesis de contenidos:

¿Problemas de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos o problemas de las políticas sociales, económicas y educativas?

- La educación de jóvenes y adultos en el contexto sociopolítico-económico internacional, especialmente latinoamericano, nacional y local. Mirada histórica y actual.

- La función socio política de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, posicionamiento crítico en relación con: formación integral/ compensatoria, para el trabajo/para el empleo, construcción de ciudadanía, desarrollo social e individual.
- Problemáticas del analfabetismo, la alfabetización y la educación permanente
- La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: conceptualización, perspectivas teóricas. Problemática de la convocatoria y la retención.
- Estructura de la Modalidad en la provincia. Necesidad de nuevas normativas.

La interculturalidad en los espacios de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos ¿obstáculo o posibilidad?

- El sujeto social y pedagógico de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como sujeto de derecho, en contexto socio-cultural, político y educativo.
- La interculturalidad como respuesta a la diversidad.
- Visión y posibilidades que genera la interculturalidad en los espacios de la Modalidad
- Educación en contextos de privación de la libertad y de ruralidad. La inclusión de los adultos mayores y de las personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes.
- Culturas juveniles y exclusión económica-social-cultural y educativa.
- El adulto, consideraciones respecto de sus saberes y experiencias.
- Problemática de género y sexualidad en el ámbito de la cultura adolescente y de los adultos.
- Reflexiones respecto a la transmisión intergeneracional y escolar: saberes de la cultura, del arte, de la ciencia y del trabajo. La inclusión del cuerpo en la construcción del conocimiento. Problemas de género, de violencia y otros, en el ámbito de la cultura adolescente y de los adultos.
- Derechos de las minorías: educación en contextos de privación de la libertad, de ruralidad, de los pueblos indígenas. La inclusión de los adultos mayores y de las personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes

Desafíos que presenta la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos hoy. Propuestas alternativas, utopías realizables.

- La enseñanza en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: saberes socialmente relevantes y productivos. Saberes de la cultura cotidiana.
- La relación entre educación, trabajo y construcción de ciudadanía.
- El espacio socio-comunitario como enseñante.
- La escuela, el educador, el estudiante. Vínculo pedagógico centrado en el encuentro dialógico, la reflexión crítica y la construcción de conocimientos. La recuperación de los saberes y experiencias del estudiante joven y adulto. Tensiones respecto a las asimetrías necesarias y las asimetrías de domesticación/concientización.
- Experiencias educativas alternativas e investigación en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- Vigencia de los postulados teóricos y las experiencias educativas de Paulo Freire en América Latina.
- La alfabetización como concientización política. (Articulación con la unidad curricular de Alfabetización Inicial).
- El currículum de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Búsqueda de identidad.
- Materiales didácticos que favorecen el trabajo en la Modalidad. Análisis crítico. Propuestas pedagógicas infantilizadas /Propuestas superadoras.

Educación Intercultural Bilingüe

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 integra plenamente a la educación intercultural bilingüe como Modalidad en todos los Niveles educativos. Dicha normativa, en cuya propuesta participaron poblaciones y organizaciones políticas indígenas señala, que la Educación Intercultural Bilingüe *“es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75°, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas*

culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. La tendencia homogeneizadora imperante en el sistema educativo argentino a lo largo del siglo XX ignoró la presencia de las poblaciones originarias en los ámbitos escolares, imponiendo el uso de una sola lengua y desconociendo los diversos saberes producidos por otros grupos humanos en sus experiencias históricas. El reconocimiento de la multiplicidad de lenguas, formas de vida, conocimientos y valores, así como la formación de docentes preparados para trabajar sobre dicha pluralidad ha sido un reclamo permanente de las comunidades y una deuda histórica del sistema educativo.

En las últimas décadas, los derechos de las comunidades comienzan a ser reconocidos desde el Estado. Con la sanción de la Ley N° 23.302, en 1985, que crea el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. En lo que refiere específicamente a educación dicha normativa sostiene la adopción de una Modalidad bilingüe de enseñanza y la necesidad de formación de los docentes en la misma. La Ley N° 11.078 de la Provincia de Santa Fe, sancionada en 1994, crea un organismo semejante en nuestra provincia. Ambas legislaciones declaran la necesaria participación de los indígenas en la definición de los lineamientos de las políticas que los afectarán directamente. Asimismo, luego de una activa participación de las comunidades y de diferentes sectores de la sociedad, se reconoce la *“preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos”* en la Constitución Nacional sancionada en 1994. Una serie de derechos se enumeran en el artículo 75, entre los que se mencionan la educación bilingüe e intercultural. Por otra parte, en el año 1993, la Ley Federal de Educación reconoce dentro del acápite *“regímenes especiales”* a la educación bilingüe e intercultural.

En la provincia de Santa Fe la educación indígena tienen como referentes importantes las experiencias desarrolladas por las comunidades toba y mocoví y los docentes de las respectivas escuelas de las ciudades de Rosario y Recreo creadas en 1990 y 1992 (Achilli, 2003). En el Decreto de su creación, se sostiene que la finalidad de la escuela es la de preservar la identidad cultural del grupo indígena, íntimamente ligada a su lengua, mediante una educación general que no solamente posibilite su paulatina integración al medio en el que se desenvuelve sino que asegure el mantenimiento de sus tradiciones. Si bien actualmente en la provincia existen tres escuelas denominadas *“bilingües”*, a lo largo del territorio provincial se desarrollan múltiples experiencias de escolarización que involucran a las comunidades indígenas, manteniendo éstas últimas un sostenido reclamo por la creación de escuelas con esta particularidad.

La participación de diferentes referentes y órganos consultivos de las comunidades indígenas en la organización institucional y el desarrollo curricular son algunos de los aspectos a resaltar en relación a las características particulares de estas escuelas. En este sentido, el trabajo con poblaciones indígenas dentro del ámbito educativo requiere de una revisión crítica de las propuestas tradicionales, que han caracterizado al modelo educativo hegemónico, como la construcción de nuevas perspectivas que reconozcan y reflexionen críticamente acerca de las dinámicas interculturales.

En general, se ha concebido a las poblaciones indígenas como configuraciones cerradas en sí mismas, con rasgos y atributos que han permanecido inmodificables a lo largo del tiempo o bien que han sido absolutamente transformados por los procesos de contacto con la sociedad nacional. Estas ideas, afianzadas en concepciones esencialistas y ahistóricas de lo cultural, han obstaculizado seriamente los procesos educativos y el papel que puede desempeñar el docente, planteando límites al acto educativo. Es dable reconocer que en ningún momento del pasado y, menos aún, en los contextos presentes, las sociedades han permanecido aisladas. El fluido contacto e intercambio han sido las características dominantes. No obstante esto, los grupos han logrado recrear formas distintivas de pensar, sentir y actuar a través de las cuales se autoidentifican como grupos específicos. En suma, el intercambio y el diálogo —en muchas ocasiones efectuado de manera asimétrica y conflictiva— ha estado en la base de los procesos de génesis y mantenimiento de los procesos interculturales. Por lo tanto, un enfoque educativo que considere el diálogo implica aceptar que el desconcierto inicial que provoca el intercambio entre diversidades no es un obstáculo sino el motor para construir una progresiva comprensión y conocimiento mutuo. En este sentido, *“la educación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas”* (Rockwell, 1991: 10).

Recuperar la historia y experiencias de los diferentes grupos, así como los procesos a través de los cuales se han vinculado con otros conjuntos sociales, supone comenzar a conocer cómo se han

ido constituyendo sus formas particulares de sentir, pensar y actuar. Asimismo, el reconocimiento de dichos procesos contribuye a ampliar nuestra mirada, relativizando lo propio al comprenderlo como una posibilidad más dentro del complejo y desigual espectro social. En este sentido, un enfoque intercultural se configura en una propuesta para pensar las experiencias educativas en general, más allá de la relevancia que el mismo adquiere en relación a las escuelas donde asiste la población indígena.

Síntesis de contenidos:

Socioantropología y educación indígena:

- La interculturalidad como fundamento socioantropológico. Relaciones interétnicas. La dinámica cultural. Procesos de hegemonización histórico cultural. Diversidad y desigualdad.

Interculturalidad y educación indígena:

- Políticas educativas y pueblos originarios. La presencia indígena en los contextos locales. Historia de las poblaciones. Formas de organización. Demandas y expectativas en relación a los procesos de escolarización.

Lenguaje y sociedad:

- Lenguaje y cosmovisión. Procesos de transformación. La lengua como organizadora de la experiencia. Concepciones de bilingüismo. Oralidad y escritura. La oralidad como proceso de conocimiento.

Procesos de Enseñanza Intercultural y Bilingüe:

- Diversidad de formas de conocimiento. Saberes socioétnicos y saberes escolares. Relaciones. Procesos de enseñanza y aprendizaje. Contexto sociocultural. Los procesos de construcción curricular. Organización institucional y participación de las comunidades. Recursos pedagógicos y material didáctico.

AREA ESTÉTICO EXPRESIVA (Integración de Lenguajes Artísticos y Educación Física)

Fundamentos:

La educación estético-expresiva y ludo-motriz de los estudiantes del Profesorado, así como de los niños/as que serán sus futuros alumnos/as, son relevantes en la formación docente para la Educación Primaria, en tanto favorecen la expresión, la comunicación y la construcción de cultura. Que los niños y jóvenes enriquezcan y complejicen los sistemas simbólicos de los lenguajes artísticos en sus procesos de conocimiento e interpretación y de creación del mundo así como de variadas experiencias lúdicas, depende en gran medida del docente. Un docente que pueda apropiarse de herramientas integradoras, desligarse de conductas estereotipadas y fortalecer la actitud inventiva, crítica curiosa y creativa para luego reconocerlas y potenciarlas en sus estudiantes.

La formación de los futuros docentes compromete a esta área y a cada una de sus disciplinas en particular a:

- Favorecer el autoconocimiento y la construcción de la subjetividad a partir del goce singular que brinda la experiencia estética.
- Desarrollar la sensibilidad, estimular la percepción y potenciar la creatividad.
- Recuperar el particular discurso de cada lenguaje, sea éste gestual, corporal, sonoro, musical y visual en experiencias que los futuros docentes deberán traducir en propuestas significativas que incorporen la poética de cada uno de ellos.
- Favorecer el conocimiento de la expresión en los distintos momentos del desarrollo de sus alumnos como huella de identidad y en lo peculiar de cada momento evolutivo.
- Interpretar la realidad áulica a través de todos los signos espaciales, lumínicos, sonoros, gestuales, corporales, emocionales, sensoriales, que en ella acontecen.

- Optimizar la plasticidad de los estudiantes para asumir la relación educativa utilizando su gestualidad, su voz, sus movimientos, propiciando la construcción de criterios independientes en la elección de recursos didácticos.
- Analizar los distintos discursos e interpretar las representaciones culturales desde múltiples miradas, contribuyendo a la comprensión de las diversas realidades sociales y culturales en las que deberá accionar.
- Generar espacios de reflexión fortaleciendo un posicionamiento ético frente a la diversidad de propuestas destinadas a los niños y jóvenes, diferenciando entre opciones masificadoras y opciones de autonomía identitaria individual y colectiva.
- Problematicar la noción de gusto estético, reconocer estereotipos y desarrollar la capacidad apreciativa y crítica.
- Ofrecer a los estudiantes distintas experiencias y espacios de encuentro entre ellos y la obra artística (museos, centros culturales, teatros, espacios públicos, programas culturales televisivos) con la intención de descubrir y conocer su riqueza, diversidad y valor patrimonial.
- Posibilitar experiencias grupales en contacto con la naturaleza

En concordancia con sus propósitos formativos, esta unidad curricular adopta el formato de Taller en el que se conjugará la interdisciplina con el desarrollo disciplinar.

La interdisciplinariedad en la formación docente constituye la búsqueda de apertura a esas zonas concluyentes del conocimiento, intentando dar soluciones a problemáticas abarcadoras, creativas y significativas que contrasten con la segmentación del saber o con la parcelación interpretativa de la realidad.

Si bien la música, la plástica, el lenguaje corporal y el teatro, en tanto lenguajes artísticos, y la educación física, poseen múltiples aspectos que comparten y articulan en posibles experiencias globalizadoras, es fundamental que no se desdibuje la particularidad de cada uno de ellos en la formación docente. Esta afirmación se funda en lo que cada uno significa a través de sus distintos códigos, aporta en saberes particulares y desarrolla como capacidades, tanto en la formación personal y profesional de los/as futuros/as maestros/as, como en su proyección hacia la construcción de la subjetividad de los niños y adolescentes.

Paralelamente, y siguiendo el criterio de que la formación docente debe otorgar herramientas suficientes para que el/la futuro/a maestro/a pueda realizar un abordaje didáctico, desde una perspectiva globalizada, significativa y articulada, no escindida ni fragmentada, se proponen instancias de integración interdisciplinar en torno a la percepción, el juego y la producción simbólica.

La percepción es la forma primaria de conocimiento, y uno de los propósitos esenciales de la formación de docentes. Como expresa Eisner, *"...las cualidades del mundo no son simplemente dadas a la experiencia humana: deben conquistarse. La experiencia no es un mero acto o suceso: es un logro (...) Nuestra primera vía a la conciencia, el perfeccionamiento de las sensibilidades, es una meta educativa primordial"* (Eisner, 2002: 46).

En cuanto al juego, es la actividad primordial de la infancia y es la vía más fructífera de integración y disfrute en la construcción de conocimientos en todas las edades. En su carácter de pura forma, el juego y el arte comparten una naturaleza común. *"...Porque todo el que juega, todo el que ha jugado, sabe que, cuando se juega, se está en otra parte. Se cruza una frontera. Se ingresa a otro país, que es el mismo territorio en que se está cuando se hace arte, cuando se canta una canción, se pinta un cuadro, se escribe un cuento, se compone una sonata, se esculpe la piedra, se danza"* (Montes, 1999: 34). Permite modificar lo conocido, organizar estrategias, animarse a lo ambiguo, dar tránsito hacia síntesis imprevisibles plasmadas en formas simbólicas nuevas, sentir placer pero también elaborar situaciones dolorosas, conquistar nociones fundamentales como las de espacio-tiempo, desde lo vivencial. En su contacto con el otro, construye y fortalece vínculos.

Unidad Curricular: AREA ESTÉTICO EXPRESIVA I (Integración de Lenguajes plástico visual, musical, corporal y teatral).

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Taller

Eje Anual centrado en la formación del futuro docente

- Desarrollo de la especificidad de cada lenguaje integrado en el trabajo lúdico, el juego y la creatividad.

Núcleos de desarrollo:

- Los lenguajes artísticos y las representaciones simbólicas de la cultura.
- Juego y creatividad en el estudiante en formación

Los lenguajes estéticos expresivos y las representaciones simbólicas de la cultura.

Los lenguajes estético expresivos parten del cuerpo como lugar constitutivo y constituyente de sentidos que tienen que ver con la experiencia estética, cuerpo y experiencia estética que son construcciones culturales. La producción del hecho poético, la construcción metafórica es inherente a los lenguajes y establece desde ahí su condición expresiva y comunicativa, construyendo y constituyendo un lenguaje simbólico que no es universal, es propio de cada cultura y dentro de esta, de las “culturas” que conviven en una relación dialéctica en todos los espacios sociales.

El pensamiento simbólico que para Cassirer es lo que define y diferencia al hombre del resto de los seres vivos, está entonces enmarcado en este lenguaje simbólico cultural.

Los sentidos, base biológica de la percepción y punto de partida de todo conocimiento, tiene múltiples puertas, algunas abiertas y otras cerradas, en su mayoría son las construcciones culturales quienes las abren y cierran.

Entonces, la percepción, conocimiento e interpretación del entorno, está tamizada por las construcciones simbólicas culturales que cada individuo ha desarrollado en su historia social. Abrir nuevas puertas a la percepción es uno de los objetivos fundamentales de los lenguajes artísticos

Ampliar y enriquecer nuestra percepción del mundo implica desarrollar nuevas estrategias metodológicas, flexibilizar nuestro pensamiento, buscar nuevos y viejos caminos, La construcción de conceptos desde la percepción y la información supone desde el conocimiento heurístico otra mirada del objeto. La configuración de un nuevo objeto a partir del dado, en la misma realidad

Juego y creatividad en el estudiante en formación

El abordaje del juego y la creatividad en la formación de las maestras y maestros parte de la necesidad de generar espacios en los que el estudiante pueda redescubrir, reconocer y valorar su potencialidad lúdica y creativa a la vez que construir una disponibilidad lúdica y corporal sin la cual es muy difícil posibilitar el juego, la libertad, la imaginación, la creatividad en sus futuros alumnos.

Para esto se hace necesario que los futuros docentes tengan la posibilidad de vivenciar procesos personales y colectivos de creación que le permitan conocer y aprehender las diferentes operaciones creativas. Los contenidos de los lenguajes estético expresivos deben ser abordados desde esta perspectiva

Dar lugar a la creatividad supone comprender que todas las personas poseen una común aptitud para desarrollarla. Las diferencias se revelan como producto de factores sociales y culturales. En palabras de Gianni Rodari “*La función creadora de la imaginación pertenece al hombre, al científico, al técnico, es tan necesaria para los descubrimientos científicos como para el nacimiento de la obra de arte. Es incluso condición necesaria de la vida cotidiana*” (Rodari, 2007:161). El desarrollo de la creatividad se basa en las experiencias que le permiten al sujeto conocer y descubrir el mundo y en posibilidad de potenciar un pensamiento divergente. El juego y los lenguajes estético expresivos ofrecen un ámbito propicio para esto.

El juego ha estado presente en la escuela a lo largo de los años, sin embargo, en nombre de objetivos pedagógicos, se lo ha considerado solo utilitariamente, pretendiendo despojarlo de su real sentido. “*No se puede jugar a medias, si se juega, se juega a fondo. Para jugar hay que apasionarse, Para apasionarse hay que salir del mundo de lo concreto. Salir del mundo de lo concreto es introducirse en el mundo de la locura, Del mundo de la locura hay que aprender a entrar y salir. Sin introducirse en la locura no hay creatividad, Sin creatividad uno se burocratiza, Se torna un hombre concreto Repite palabras de otro*” (Pavlovsky: 1997:55).

Las antiguas dicotomías entre cuerpo y mente, intelecto y emoción se vuelven borrosas ante quien descubre jugando, desde la integralidad de su persona, la riqueza de sus lenguajes expresivos. El juego ofrece una propuesta flexible, que escapa a la atomización de los planteos tradicionales. Es una experiencia totalizadora, cargada de afectividad, que permite interactuar con el medio a partir de la acción. Ofrece un espacio donde satisfacer la necesidad de expresión en un marco de libertad creadora.

Recuperar el juego, trascendiendo la perspectiva meramente instrumental, revalorizar el jugar, la manera particular que adopta el jugador al ponerse en situación de juego. Centrarse en la forma de los juegos y en los modos de jugar de los sujetos. Posibilitar la alegría del encuentro y construcción con otros, contribuirá a la adopción de una actitud lúdica, activa y creadora en los futuros maestros.

Lenguaje Plástico-Visual

Asumiendo que es imposible enseñar aquello que no se ha experimentado, este espacio propone un encuentro vivencial, lúdico y reflexivo con uno de los lenguajes primordiales del ser humano tanto en sentido filogenético como individual. Es lenguaje que significa, es huella de identidad, es condición de evocación y de proyección imaginativa.

Trabajar y conocer los elementos y códigos propios del lenguaje visual, brindará a los futuros docentes la posibilidad de ampliar, comprender, construir y participar críticamente del entorno plástico y visual.

El carácter comunicacional del lenguaje plástico visual aporta un intercambio sensorial, sensible y emocional que, como construcción simbólica decodificable permite reconocer y comprender las diversas manifestaciones culturales y diferenciarlas de las masificantes o aculturizadas.

Las dimensiones productiva, apreciativo-crítica y contextual se abordarán con un sentido de integración a lo largo de todo el espacio.

Síntesis de contenidos:

- Las producciones plástico-visuales a través del tiempo: las formas de presentación y representación como emergentes culturales contextualizados y portadores de identidad.
- Los procesos de simbolización. Representaciones icónicas: desde el naturalismo a la abstracción. Los recursos plásticos formales como expresión de significaciones culturales.
- La comunicación visual, lo explícito, lo implícito, lo connotado, lo denotado. La lectura e interpretación de imágenes y producciones artísticas. Contexto de producción.
- Las producciones artísticas y artesanales del entorno: criterios de organización de visitas a museos, Talleres de realizadores, exposiciones, charlas y entrevistas.
- Formas de percepción visual. Teorías de la percepción.
- Los elementos que componen el lenguaje plástico visual:
- Tiempo: duración, secuencia, tiempo real y representado, ritmo, pausa, linealidad-ruptura.
- Espacio: real y representado, bi y tridimensión, figura-fondo, concreto-virtual, total-parcial, individual y colectivo, connotaciones signílicas.
- Energía: intensidad, tono, ritmo.
- Movimiento: acción, transformación, equilibrio, ruptura.

Lenguaje musical

La música, como forma de expresión humana, creativa, sensitiva y pasional, está presente desde “siempre” en nuestra vida.

No es función en esta área formar músicos, si bien en la formación de futuros docentes, la música desempeña un papel determinante.

Los alumnos pueden no conocer el código con el que la música específicamente se expresa, pero si las herramientas necesarias para su comprensión, apreciación y transmisión, ya que, como forma de expresión, porta un legado cultural imprescindible de conocer, constituyéndose en saber fundamental en la formación de un sujeto sensitivo, social, político y cultural

Como forma de comunicación, la música aporta un intercambio sensorial, sensible y emocional como un código irremplazable de manifestación de culturas.

Es por eso que los alumnos necesitan vivenciar un proceso profundo de musicalización, e incorporar lo musical como parte integrante de las propuestas de enseñanza, para potenciar las posibilidades expresivas, al integrarse con los diferentes lenguajes artísticos y comunicacionales.

Los objetivos del proceso de musicalización se amplían al avanzar en el sentido de una mayor y más completa apropiación de la música (en sus diversas formas, géneros y dimensiones) por parte de los alumnos, en tanto lenguaje expresivo y objeto cultural.

Síntesis de contenidos:

- Lo histórico, lo geográfico y lo social. – Las manifestaciones musicales y sus protagonistas. – El contexto sonoro.
- Interpretación vocal: canto. Interpretación Rítmico Instrumental: -Ejecución rítmica.- Ejecución instrumental. - Ejecución concertada. Creación.
- Audición de relaciones musicales: - Rítmico/métricas.- Melódico/armónicas. - Texturales. - Formales o sintéticas. - Expresivas. - Juego concertante.
- Audición de sonidos y relaciones sonoras: - Sonido en el entorno y en el espacio. - Atributos del sonido: Altura, Duración, Intensidad y Timbre.
- Niveles de estructuración musical
- Sonido: altura, intensidad, timbre, duración, textura/intensidad....
- Elementos de la música tradicional: -Ritmo –Melodía
- Forma – Género -Estilo.

Lenguaje Corporal

Este lenguaje aborda la complejidad del cuerpo haciendo foco en las capacidades de percepción de impresiones del mundo interno y externo a través de procesos de sensibilización, inaugurando poéticas y estéticas en las que podemos leer un nosotros, metaforizando un territorio de memoria que se solidariza con las construcciones identitarias y las maneras particulares de estar en el mundo.

Los docentes en formación participan en espacios sociales complejos, múltiples y conflictivos que inciden en su formación subjetiva. Este lenguaje interroga acerca de la construcción de nuevas maneras de dialogar, de mirar y de sentir con el otro. Celebrando y alentando un cuerpo que significa, expresa, crea. El futuro docente procurará la generación de climas que inviten a la búsqueda y el disfrute sin tensiones, donde el niño/niña pueda imaginar y producir movimientos que le pertenezcan, pueda sentirse seguro para el despliegue de su emoción.

Esta propuesta metodológica alienta a que el futuro docente ponga en juego la capacidad de utilizar los más ricos recursos de comunicación, el ejercicio de la calidad de ser humano, la interacción, el goce, sentirse y sentir a los demás, abrirse al mundo, contribuyendo a resignificar la racionalidad pedagógica incorporando la sensibilidad, la creatividad y la reflexión a su accionar.

Síntesis de contenidos:

- *El cuerpo se reconoce, descubre, imagina:* Desarrollo de la capacidad sensorio-perceptiva. Propioceptividad y exteroceptividad. El enriquecimiento de las imágenes como insumos para la creación. Esquema e imagen corporal. Conciencia corporal.. Descubrimiento de distintas formas de movimientos dramatizados y danzados.
- *El cuerpo explora y juega:* Desarrollo de nociones temporales: duración, sucesión, secuencia, simultaneidad, alternancia, velocidad. Corporización del ritmo, la palabra, la música, el sonido, el silencio. Exploración de posibilidades de movimiento en el espacio personal, parcial, total, social, escénico. Vivencia y descubrimiento de diseños, formas, figuras, niveles, trayectorias y relaciones espaciales. Calidades del movimiento.
- *El cuerpo encuentra, comparte, comunica:* Niveles de la comunicación: intrapersonal, interpersonal, grupal, escénica. El movimiento compartido. Diálogo corporal.

- *El cuerpo expresa, crea, da significación:* Selección y organización de la propia poética. Imágenes evocativas, la memoria. Imágenes productivas, imaginación, fantasía. Improvisación. Composición. Propuestas coreográficas a partir de estímulos visuales, sonoros y literarios.
- *El cuerpo en la memoria individual en cruce con la memoria sociocultural:* Las actitudes corporales características de danzas, dramatizaciones y teatralizaciones provenientes de diversos contextos.

Lenguaje Teatral

El acontecimiento teatral, espacio del rito y el juego, es una manifestación antropológica que bien puede considerarse constitutiva de la condición humana. Es una erupción que primaria y primeramente expresa el miedo del hombre, la bondad del hombre, la ternura del hombre, la necesidad de encontrarse con los otros.

Por tal motivo, retomando la práctica milenaria de la participación teatral, decimos que la misma puede aportar una enorme significación en la formación del docente nuevo que necesitamos para este contexto de extremada complejidad y desigualdad social. Porque la experimentación teatral facilita mayor acercamiento entre los sujetos pedagógicos, mejor escucha, aumento de los recursos histriónicos comunicacionales, sostenemos a continuación, algunos de sus múltiples alcances:

- La práctica teatral: para abordar conocimientos desde diversas operaciones narrativas, sensoriales, emocionales y de otros signos que permiten construir sentidos de ruptura respecto de la lógica racionalista.
- La práctica teatral para vigorizar la capacidad de escuchar con el cuerpo: con el tacto, el olfato, la vista, el oído, el gusto, una escucha inteligentemente sensorial al servicio de la interacción transformadora.
- La Práctica teatral acontecimiento efímero de los cuerpos en el espacio que buscan la presencia de otros cuerpos, para escribirse y escribir sobre el suelo inestable de las metáforas y metonimias.
- La enseñanza teatral posibilita el goce-alegría estética que también construye conocimientos sociales e individuales, que alienten las múltiples lecturas y el juicio crítico frente a los discursos hegemónicos de medios comunicacionales e informáticos, que procuran un “sujeto mercancía”.
- La práctica teatral para instalar un nosotros que rastreándose en el tiempo, recupere la memoria al servicio de la construcción de ciudadanos semejantes en sus diversidades, sujetos éticos que encuentren en la solidaridad el lazo comunitario que otorga sentido existencial e identidad, cuerpos que en la acción se reivindiquen sujetos de la historia con esperanza de transformar la inequidad social.

Síntesis de contenidos:

- Dimensión sensorial-emocional: reconocimiento sensorial del propio cuerpo, del espacio, los objetos y los sujetos interactuando.
- Dimensión del Cuerpo y los contextos: El cuerpo en los diferentes contextos sociales atravesados por el dolor o la alegría. Cuerpo y emoción en el contexto escolar y áulico. La dimensión estética de la clase y los recreos.
- Dimensión de la voz hablada: Técnicas vocales hacia la proyección y salud de las cuerdas vocales. Cuidados de la voz. Exploración de recursos que promuevan variaciones sonoras, rítmicas, matices y contrastes vocales.
- Dimensión de las operaciones básicas creativas: secuencia ascendente o ruptura, contradicción, principio metonímico y contigüidad, principio metafórico y sustitución, yuxtaposición en el plano, asociaciones, desplazamientos de sentido, anulación de causalidad, etc.
- Dimensión de la Improvisación teatral: en base a Sujeto, acción, entorno, conflicto y a partir de otros materiales-fuerza del montaje: objeto, espacio, luz, sonidos, vestuario, etc.

- Dimensión de género y poéticas: Tragedia, Comedia; Realismo, Vanguardias, Absurdo, Estilos humorísticos (parodia, sátira, humor negro, ironía, comic, etc.)
- Dimensión de la Dramaticidad: diferentes efectos que la propuesta artística provoca en el espectador: emoción catártica, identificación: piedad y terror, conciencia política, fascinación, repulsa, estremecimiento, humor.

Unidad Curricular: AREA ESTÉTICO EXPRESIVA II (Integración de Lenguaje Plástico Visual, Lenguaje Musical y Educación Física)

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato curricular: Taller

Eje Anual Centrado en la didáctica y la práctica

- Especificidad de cada disciplina en relación a los niños y adolescentes, el juego y las prácticas estético expresivas y motrices-recreativas cotidianas en la escuela y el aula.

Núcleos de desarrollo:

- La educación artística y la Educación Física en relación a los niños y adolescentes y las prácticas estético expresivas y recreativas cotidianas en la Escuela y el Aula.
- Juego y creatividad en los niños y adolescentes.
- Vida en la naturaleza. Campamento.

Los lenguajes artísticos y la Educación Física en relación a los niños y adolescentes y las prácticas estético expresivas y recreativas cotidianas en la Escuela y el Aula.

Los enfoques actuales sostienen que el papel del Arte en la escuela debe ser comprendido en su contexto histórico, social y educativo y su aprendizaje es un proceso complejo que sigue múltiples aspectos, los cuales deben ser tenidos en cuenta en la enseñanza.

Se pretende propiciar en la formación de los futuros docentes una corriente de indagación y análisis sobre las experiencias, los conocimientos y las interpretaciones de las producciones culturales inmersas en un determinado contexto, la incidencia de las mismas en la escuela y los posibles instrumentos a desarrollar que avancen hacia la integración de los saberes.

Si bien es sabido que las prácticas estéticas están íntimamente ligadas a la influencia de factores, como lo son el mercado cultural, la “espectacularización” de la cultura, las vivencias mediáticas y las restricciones en materia de ejercicio de ciertas prácticas firmemente establecidas en desmedro de otras, la escuela se constituye en un campo social donde dichas prácticas se cotidianizan, se internalizan a partir de la actividad de docentes y alumnos, donde el desarrollo y conocimiento de las mismas adquiere un carácter empírico e informal. Así, las concepciones estéticas de los docentes tienen fundamental importancia en relación con las concepciones que tendrán los alumnos. Las relaciones de las concepciones entre las categorías de “lo bello” y “lo feo”, se convierten en un elemento esencial en las propuestas didácticas del aula, determinando en algunos casos la potencialización de la creatividad y en otros casos la adquisición de estereotipos que obstaculizan el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo.

“Los alumnos aprenden, casi sin darse cuenta de ello, a utilizar conocimientos previos, distinguir lo significativo en las diferencias o semejanzas señaladas por el maestro, y a captar los esquemas subyacentes en los elementos que se encadenan en la clase (textos, ejemplos, ilustraciones y ejercicios). (...) Diversos elementos del folclore, del sentido común y de la ideología dominante permean los contenidos académicos que transmite la escuela” (Elsie Rockwell); siguiendo a esta autora se sostiene que los diversos lenguajes estéticos expresivos, su uso y decodificación no se aprenden en la escuela sólo en las clases de plástica, música, educación física, sino a través de las múltiples interacciones y relaciones que se establecen en el ámbito escolar. Por esto se hace necesario que el futuro docente no sólo conozca, respete y tienda a favorecer las expresiones estéticas de sus alumnos, sino que desarrolle criterios autónomos, críticos y comprometidos en el trabajo cotidiano en las escuelas, como la conformación del espacio áulico y escolar (visual,

sonoro, espacial, corporal), la selección del material de apoyatura didáctica, las formas y modos de expresión verbal y corporal, la adecuación y pertinencia de las actividades estético expresivas que propone, las propuestas para los actos escolares.

El objetivo de los lenguajes estético expresivos, en este sentido, no será cuestionar o imponer un “tipo” de estética, sino favorecer el análisis del valor e importancia que tienen las diversas estéticas, desde el punto de vista de la institución, del docente, y qué elementos le brindan al alumno, si tienden a favorecer o a interferir en los procesos de enseñanza aprendizaje, si favorecen el desarrollo crítico, si favorecen los desarrollos de las distintas inteligencias, si generan procesos heurísticos o por el contrario tienden a estereotipar, a discriminar.

Paralelamente es necesario que el docente en formación conozca las características generales de las etapas de expresión de sus alumnos, como así también el carácter peculiar de la expresión de cada uno de ellos, lo que lo hace distinto a los demás, para respetar y estimular en su tarea docente estos universos imaginarios.

Juego y creatividad en los niños/as y jóvenes

La creatividad es una de las operaciones superiores del pensamiento, motivo por el cual no se constituye en algo dado al individuo, sino en una capacidad que requiere ser mediada para su desarrollo real desde el trabajo lúdico y perceptivo que habilitan experiencias significativas, a través del juego como mediador privilegiado en este proceso.

Juego y desarrollo creativo que, por representaciones sociales y culturales, aparecen como restringidos a las primeras etapas de la infancia, y ajenos a formación que debe brindar la escuela a los niños, a los adolescentes y adultos.

Habilitar el juego en la educación primaria –y en todos los niveles- como puerta de acceso al conocimiento, significa no sólo generar las mejores condiciones para la significatividad de los contenidos a desarrollar, para la interacción social de los alumnos, para el autoconocimiento, para la comunicación, sino además y fundamentalmente generar las mejores condiciones para el desarrollo de la capacidad creadora.

Cuando hablamos de juego en niños/as y jóvenes lo hacemos considerando “a la posibilidad de jugar como derecho, como diversión, como estrategia pedagógica, como espacio de encuentro, de creatividad, a la vez, que en el niño es una conducta representativa que se organiza en torno a reglas en un marco social apto para la adquisición de conocimientos” (Sarle, 2001:60).

La acción lúdica está limitada temporal y espacialmente, pero en un tiempo y espacio que puede transformarse en otro, que al ser espacio de ficción permite jugar con el propio tiempo, con el propio espacio, con lo que se sabe y conoce, con todas las dudas y misterios, comprometiéndose con uno mismo y con los demás. De este modo se vislumbra el carácter social que encierra esta actividad: permite canalizar la necesidad de relación, de contacto con el otro, de comunicarse de conocer y conocerse.

El juego lúdico es en esencia una situación aparente en un espacio definido física y temporalmente, en la cual estamos protegidos por su carácter ficcional; esto habilita la posibilidad de equivocarse sin fracasar, buscar nuevas formas de llegar, de resolver, de aprender nuevas estrategias, de volver a empezar, procesos fundamentales para el desarrollo del pensamiento creativo.

Vida en la Naturaleza. Campamento

El objeto de destacar la vida en la naturaleza como núcleo a abordar desde los distintos lenguajes artísticos y la educación física se fundamenta en la necesidad de reconocer el valioso aporte que el medio natural puede ofrecer para las experiencias de aprendizaje así como la urgencia de que los futuros docentes desarrollen una relación armónica con el entorno comprendiendo que es éste el que hace posible y viable nuestra vida y no un mero escenario para nuestra existencia.

Es la naturaleza un marco privilegiado para la intervención educativa, siendo un medio en el que educar pero, fundamentalmente, un medio para el que educar. En este sentido se busca que los estudiantes puedan ir construyendo, progresiva y sistemáticamente, un modo particular de sentirse parte del ambiente natural y no dueños de él, propiciando la sensibilización y la creación de hábitos y actitudes positivas así como la construcción de conocimientos que se vinculen con las diferentes disciplinas.

Un maestro o maestra que haya desarrollado esta capacidad de sensibilizarse y relacionarse con el medio, podrá generar ricas situaciones de aprendizaje que le permitan a sus alumnos observar, explorar, descubrir, registrar, reflexionar, expresar, conocer, disfrutar, relacionarse con los otros, crear, imaginar, respetar, experiencias tan significativas que dejen huellas para toda su vida.

En el marco del abordaje de vida en la naturaleza, se prevé la organización de un campamento, como posibilidad de experiencia grupal de convivencia en contacto con el ambiente natural.

Esta actividad, que proporciona espacios para la comunicación, el encuentro con otros, la construcción colectiva, el aprendizaje compartido así como la construcción de la noción de vida en comunidad y respeto por el ambiente, se constituirá además en un ámbito en el cual los futuros maestros y maestras podrán poner en práctica diversas propuestas didácticas.

Se espera entonces que el campamento, pensado como parte del área estético expresiva por ser un ámbito de confluencia de múltiples lenguajes, se constituya en espacio de articulación y síntesis de las diferentes unidades curriculares que integran la propuesta de formación inicial de los/as estudiantes, generando la participación protagónica en la toma de decisiones respecto a la organización, realización y evaluación de la propuesta.

Lenguaje Plástico-Visual

Fundamentación:

Uno de los desafíos primordiales del lenguaje plástico visual es que los estudiantes puedan problematizar los criterios estéticos arraigados en la Educación Primaria, a fin de superar simplificaciones y estereotipos que se han ido naturalizando a través del tiempo, como los colores predeterminados para las mayúsculas, las láminas de revistas en el aula, las limitaciones en las técnicas artísticas para trabajar en el cuaderno de clases, etc. Desarrollar la sensibilidad estética durante la formación inicial conlleva la posibilidad de desarticular el hábito reproductor de estas fórmulas banales e inaugurar nuevos horizontes de promisorias oportunidades.

Problematizar los criterios estéticos implica también sustraer las producciones de los alumnos de su función explicativa: el dibujo infantil *no siempre quiere decir algo*, no siempre es representativo o tiene intención de comunicar un mensaje implícito que puede traducirse en palabras. Según el momento evolutivo o la intención particular del autor, pueden ser ni más ni menos que un registro gestual, un juego gráfico, una repetición visual gratificante, una exploración de las posibilidades de la materia o el instrumento.

Es por ello que, en este lenguaje particularmente, es indispensable que el estudiante conozca las características generales de las etapas de expresión gráfica infantil, como así también el carácter peculiar de los rasgos gráficos de cada alumno, lo que lo hace distinto a los demás, para respetar y estimular en su tarea docente estos universos imaginarios.

La consolidación de una sensibilidad estética amplia, compleja y libre de imposiciones es tarea de todos los adultos que intervienen en la formación de niños y jóvenes en la Educación Primaria.

Síntesis de contenidos:

- Las formas naturales en su dimensión estética. Criterios para la profundización del desarrollo perceptivo.
- Estereotipos visuales en el entorno social, en la escuela, en los medios de comunicación masiva. Diferenciación en relación a expresiones genuinas. Reconocimiento y Análisis crítico.
- La relación de los/as niños/as y jóvenes con los materiales y los procesos creativos.
- Intencionalidad y regularidades en las expresiones plásticas de los niños y jóvenes en las distintas etapas del desarrollo de la expresión gráfica.
- Las formas subjetivas de expresión de cada momento de la vida. Identificación y promoción de la diversidad. Criterios de trabajo para la construcción de la propia identidad.
- Integración con otras manifestaciones y lenguajes simbólicos.

Lenguaje Musical

El futuro docente en su formación realizará un recorrido que le permita en su trabajo docente, favorecer y propiciar el desarrollo de nuevas formas personales y grupales de comunicación de los estudiantes con sus pares y con el medio social.

Que comience a desarrollar independencia en sus gustos, posibilitando la adquisición de recursos capaces de enriquecer notablemente sus aprendizajes.

El desarrollo de los aspectos reflexivos del aprendizaje, que posibiliten percibir las relaciones esenciales que vinculan el concepto con la situación musical a la cual alude sin perder de vista que el hecho sonoro será, innegablemente, el disparador y origen de toda inquietud reflexiva orientada a la construcción de conceptos musicales.

El trabajo con la música es necesario al aporte de creatividad y capacidad constructiva que se desarrolla en los aprendizajes de diferentes áreas del conocimiento (lenguaje, matemática, ciencias naturales y sociales), como también del pensamiento reflexivo.

La música se caracteriza por brindar posibilidad de interacción y participación respetando ciertas secuencias básicas inherentes a los procesos individuales y grupales (edad, fase del desarrollo, intereses, etc.).

Las propuestas pedagógicas deben incluir asimismo la acción musical (el hacer: tocar, cantar, jugar, inventar, ejercitar) o en la reflexión musical (el pensar: saber, conocer, explorar, anotar, escribir, leer, observar, comparar). De modo que el aprendizaje, promueva la motivación, el sentimiento, propuestas de acción y coordinadas específicas del lenguaje musical.

Educación Física

La inclusión de la educación física en el área estético expresiva responde a la necesidad de aportar desde el conjunto de prácticas corporales y ludo motrices que le dan identidad, a la formación de un docente que no sólo conozca sino que disponga de herramientas que le permitan enriquecer su práctica futura.

En la actualidad, la Educación Física, 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. Posibilitando espacios para el desarrollo de prácticas ludo motrices expresivas como son los juegos y deportes, las gimnasias, las actividades en ambientes naturales.

Esta disciplina, a la que históricamente se ha asignado un rol de disciplinadora, desde este espacio de taller, se potencializa como profundamente liberadora dando posibilidades de acceso al juego, a la creatividad, a la exploración, a la alegría, al placer del cuerpo en movimiento, al encuentro y construcción con otros. Buscando desarrollar en los niños y jóvenes una actitud lúdica que les permita enfrentar creativamente todos los momentos de la vida cotidiana tanto en el presente como en el futuro.

Desde esta mirada se posibilitará un ámbito para la investigación, experimentación, creación y modificación de propuestas lúdicas en relación a las características de cada una de las etapas de la infancia así como de los diferentes contextos en que se desarrollará la práctica docente

Asimismo se propiciarán espacios para poner en cuestión las prácticas corporales hegemónicas, juegos y deportes, instaladas en los medios de comunicación asociadas al consumo y al éxito, favoreciendo posiciones críticas no reproductivistas y proponiendo la búsqueda de alternativas.

Se prevé además el abordaje de contenidos específicos de la vida en la naturaleza y el campamento como ámbito de integración de lenguajes y de articulación de unidades curriculares

Síntesis de contenidos:

Movimiento y motricidad

- Disponibilidad Corporal-Competencia Motriz. La motricidad: aspectos biológicos, psicológicos y socioculturales. Desarrollo y aprendizaje motor.- El movimiento y la habilidad motora en la niñez Capacidades motoras. Organización perceptiva -Esquema Corporal. Estructuración-Etapas. Relaciones existentes entre el proceso de desarrollo motor, la estructuración del esquema corporal, la evolución del juego y las etapas de la expresión gráfica

El cuerpo en juego

- El juego y el jugar. Sentidos y significados del término juego en diferentes contextos sociales, históricos y culturales. Escenarios posibles de juego .El cuerpo en las situaciones jugadas. La Corporeidad. La actitud lúdica. Características del juego y los juegos en las diferentes edades. Posibles clasificaciones de juego. Identidad, cultura y juego: Los juegos como transmisores de cultura y valores. Juegos tradicionales y Populares. Los juegos cooperativos. Competencia y cooperación; género, diversidad cultural
- La intervención del docente: disponibilidad y disposición corporal; formas de participación y estilos de coordinación. Estrategias para mirar y recuperar el juego y los juegos.
- Juego y creatividad: Dinámicas y estrategias para la creación de juegos.

Vida en la naturaleza - Campamento

- El disfrute y la experimentación sensible en y con la naturaleza. La construcción y el fortalecimiento de vínculos grupales en el entorno. Juegos en el medio natural. El cuidado del ambiente. Desarrollo de propuestas interdisciplinarias para la participación en experiencias grupales de convivencia en el ambiente natural. La Intervención didáctica en prácticas corporales y ludomotrices que promuevan el cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.
- La riqueza formativa del campamento. Aspectos necesarios para la organización, desarrollo y evaluación del campamento. Roles, funciones y responsabilidades relativas a la conducción, administración, evaluación. Grupos: conformación, dinámica, liderazgo, solución de conflictos, la vida democrática y participativa en la comunidad del campamento.

Unidad Curricular: SEXUALIDAD HUMANA Y EDUCACIÓN

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año- Primer cuatrimestre.

Carga horaria semanal: 4 hs. cátedra

Régimen de cursado: cuatrimestral

Formato curricular: Seminario.

Fundamentos:

El concepto de “sexualidad” aludido por la Ley N° 26.150 excede ampliamente la noción más corriente que la asimila a “genitalidad” o a “relaciones sexuales”. Entender la sexualidad abarca “*aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos*”, implica considerarla como una de las dimensiones constitutivas de la persona que, presente de diferentes maneras, es relevante para su despliegue y su bienestar durante toda la vida (Res. del CFE N° 43/08).

Tomando la definición de la Organización Mundial de la Salud, la “*sexualidad refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. (...) Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. (...) En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos*” (Res. del CFE N° 43/08).

Estas definiciones sobre sexualidad refieren a pensar las subjetividades como modos de estar y ser el mundo que se van construyendo a lo largo de historias individuales entramadas con las colectivas. Esta trama puede ser pensada según Morgade “*como una construcción continua, con cierta inestabilidad en un devenir que incluye (algunas) posibilidades de cambio*”. La idea de “algunas” se vincula con el hecho de pensar que *esas posibilidades de cambio se inscriben en estructuras poderosamente estables de desigualdad* (Morgade y otros, 2008: 13) en la distribución del poder político, económico, etc. Nuevamente la perspectiva de género vuelve a poner como eje de análisis de esas desigualdades, las diferencias de géneros como diferencias fundantes de las subjetividades.

Vale aclarar que hablar de géneros despega las subjetividades de una determinación biologicista y las ubica en una dimensión histórica, operatoria que desnaturaliza las desigualdades entre los hombres y las mujeres, incluyendo la distribución del poder.

La sexualidad es un campo de lucha donde también se dirimen estas desigualdades. Y sin ánimo de victimizar a las mujeres, no se puede dejar de reconocer que es el colectivo más vulnerado en

sus derechos y al interior del cual, a su vez, se reconocen múltiples diferencias al combinarse con la etnia, la edad, clase, la identidad sexual, la religión.

Esta concepción de sexualidad despegada de la mera genitalidad, requiere un *abordaje transversal* para poder comprenderla y explicarla; necesita las herramientas analíticas de todos los campos disciplinares para reconocer formas y mecanismos de producción de prácticas estereotipadas, androcéntricas y heterónomas con miras a su transformación.

La idea de “integral” alude a esta complejidad. Los Lineamientos Curriculares expresan que “...la educación sexual en la escuela (...) demanda un trabajo dirigido a promover aprendizajes en tres niveles: el pensamiento, los sentimientos y las prácticas concretas” (Res. del CFE N° 43/08).

Es necesario reconocer que la educación sexual tiene una complejidad que la diferencia de cualquier contenido y tema que se piense, por el hecho que a quien primero interpela la sexualidad es al/ a la docente que está operando con estos contenidos. Las/los docentes también son mujeres y varones, atravesados por distintos mitos, creencias, saberes sobre el tema que se pone en juego en la selección y organización de clase como escena pedagógica.

La explicitación de esta complejidad está movilizadora por el optimismo que supone pensar que para las/los adultas/os a cargo de la educación de las/os recién llegados, la Educación Sexual Integral puede posibilitar formas más democráticas de habitar el mundo, más humanas.

La inclusión del Seminario Sexualidad Humana y Educación en este diseño, reafirma tanto la necesidad de que los/as futuros/as docentes tengan formación apropiada sobre la temática fundamentada en la responsabilidad que tiene la escuela en la protección de los derechos de los niños/niñas, jóvenes y adultos, así como su capacidad de generar condiciones para igualar el acceso a la información. La inclusión sistemática de la Educación Sexual exige, por tanto, que esa transmisión se encuadre en un marco informativo y formativo que haga explícito el respeto por los derechos humanos.

Síntesis de contenidos:

- *Sexualidad como construcción sociohistórica y cultural.* Perspectivas teóricas sobre la sexualidad. Cuerpos sexuados. Control y disciplinamiento. Derechos sexuales y derechos reproductivos como derechos humanos y ejercicio de la ciudadanía. Relativismo y universalismo como tensión entre Derechos Humanos y Culturas en torno a los géneros. La enseñanza de la sexualidad: inconvenientes y desafíos por la fuerza de interpelación que conlleva.
- *Las identidades de géneros y transgéneros:* construcción cultural, económica, social y política. La educación diferencial genérica. El sexismo en la escuela. Las identidades sexuales: heterosexualidad, homosexualidad, transexualidades. Sexualidad y mitos. Estereotipos y prejuicios. Violencia visible e invisible.
- *Sexualidad desde el aspecto biológico:* Anatomía y fisiología en las diferentes etapas vitales. Fecundación, desarrollo embriológico, embarazo y parto. Esterilidad y fertilidad. Tecnologías de la reproducción y de intervención sobre el cuerpo. Salud sexual y reproductiva. Los métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad. Aborto.
- *Malestares de la sexualidad y prevención:* Enfermedades de transmisión sexual. Violencia en la sexualidad. Abuso sexual. Disfunciones. Educación para la sexualidad. Medios de comunicación y sexualidad. Promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas y éticas como influyentes en los procesos de salud-enfermedad.

SUB-CAMPO DE LAS CONSTRUCCIONES DIDÁCTICAS

Unidad Curricular: MATEMÁTICA, CIENCIAS NATURALES, LENGUA Y LITERATURA, CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año

Carga horaria semanal: 05 hs. cátedra

Régimen de cursado: anual

Formato Curricular: Ateneo

El *Ateneo* es un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes, que se estructura a partir del análisis de casos específicos, es decir, desde un abordaje casuístico y en profundidad de la problemática que convoca.

Está pensado como continuidad de los espacios presenciales 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 de práctica. También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación y en articulación efectiva con el Taller de Práctica IV.

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 y la iluminación de diferentes perspectivas teóricas, confrontar las propias ideas con perspectivas diferentes, etc.

Las acciones en el ateneo pueden ser variadas: profundización bibliográfica, exposición de temas especiales, toma de decisiones pedagógico-didácticas en el espacio del aula, problematización del espacio y del hecho educativo, descripción de la práctica, reflexión ético-política del posicionamiento docente, etc.

Los docentes a cargo del Ateneo trabajarán en el Instituto durante el período preparatorio de la Residencia y luego, en el período de Residencia, concurrirán a la escuela para trabajar en forma conjunta con los docentes que reciban residentes.

Cabe aclarar que la carga horaria estipulada es para cumplimiento semanal de los/as profesores/as, en cambio el estudiante deberá participar de acuerdo a los requerimientos que las problemáticas fueran presentando en relación a la práctica docente.

El proceso de desarrollo de la Residencia será guiado, coordinado y evaluado en forma conjunta entre los docentes del Ateneo, el docente del Campo de la Práctica y el co-formador.

Lo deseable es convocar a participar a los docentes co-formadores en el Ateneo del sub-campo de Construcciones didácticas en el Cuarto Año de la Formación Docente, los que serán, por lo tanto, también espacios de desarrollo profesional.

La evaluación del Ateneo será continua, procesual y a través de las diferentes actividades que vayan proponiendo a lo largo del año los/as profesores/as a cargo del Ateneo. Se cursará simultáneamente con el Taller de Práctica IV y se acreditarán con una única calificación, que será consensuada por el equipo de docentes que conforman el Ateneo, el Taller de Práctica IV.

Posibles líneas de acción:

- Propuesta de enseñanza: agrupaciones e interacción de los niños/niñas y/o jóvenes según los momentos de trabajo, con el docente y con el objeto de conocimiento.
- Observación y registro de casos puntuales emergentes en las escuelas asociadas, para ser analizados desde las áreas y tomados como objeto de la reflexión interárea.
- Análisis de las situaciones de enseñanza y de las construcciones didácticas atendiendo a: intencionalidades, conocimientos y contenidos, tipos de tareas, procedimientos posibles de resolución, intervenciones docentes, anticipaciones factibles, validaciones, evaluación.
- Análisis de las Áreas Curriculares en Documentos Curriculares Jurisdiccionales y Nacionales de Educación Primaria.
- Análisis de los materiales curriculares.
- Análisis de la propuesta editorial.

4.3.4 - Propuesta de Formatos Reducidos Opcionales

Estos Seminarios y Talleres fueron concebidos para ser cursados en formato reducido dentro las unidades curriculares ya establecidas en el diseño o bien en espacios de definición institucional (EDI I y EDI II). Estos se proponen para dar oportunidades de profundización a espacios multidisciplinares y generalmente transversales en el currículo, que muchas veces no son abordados. Todo pensamiento abierto al mundo, interrogante y creativo ha sido y es complejo. Se trata hoy de enseñar la complejidad, y facilitar el acceso a la misma dentro de la acción educativa. Al decir de Edgar Morin “la complejidad es un problema lógico y general. Conciernen no sólo a la ciencia, sino también a la sociedad, a la ética y a la política. Es un problema de pensamiento y de paradigma” (Morin, Roger Ciurana, Motta, 2003: 65). El pensamiento complejo no aspira a la completud, organiza la incerteza, es articulante y multidimensional entre dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento simplificador.

Talleres opcionales correspondientes a: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Taller: Lenguajes Audiovisuales y Educación

Estamos en un mundo donde “lo audiovisual” ocupa un lugar central, influye directamente sobre los modos de percibir y representar la realidad, de relacionarnos con los otros y de acceder al conocimiento. Haciendo uso de él, los sujetos hablan de sí mismos, del mundo que los rodea, exteriorizan ideas, emociones, sensaciones y sentimientos, lo audiovisual se ha convertido en una poderosa herramienta para la comunicación. Incluirla en el escenario educativo permite pensar y construir los más diversos recorridos de la enseñanza.

Para ello es necesario contar con saberes que posibiliten dismantelar la aparente naturalidad de los productos audiovisuales entendiéndolos como construcciones simbólicas con finalidades específicas a fin de posibilitar lecturas críticas de los mensajes que transmiten, este espacio tiene como objetivo contribuir a ello. Se optó por el formato de Taller, porque como modalidad pedagógica se centra en una instancia de aprendizaje creativo y reflexivo. En este caso, puntualmente, focalizada en la centralidad de lo audiovisual en la sociedad actual y su impacto en la educación.

Desde el Taller se abordará lo audiovisual como:

Objeto de estudio: características propias del lenguaje audiovisual atendiendo a la especificidad de cada soporte (televisión, cine, publicidad, fotografía...), analizándolos críticamente para comprender la lógica propia de los medios de comunicación masiva y la de los productos audiovisuales de circulación reducida para construir marcos interpretativos que posibiliten hacer una lectura crítica de los mensajes que transmiten.

Recurso para la enseñanza: explorando y evaluando las posibilidades de uso didáctico que cada uno de ellos ofrece y diseñando dispositivos que posibiliten integrar lo audiovisual a las propuestas didácticas.

Se recomienda que durante el desarrollo del Taller se haga uso de variados materiales audiovisuales para que los/as futuros/as docentes tengan la oportunidad de vivenciar instancias formativas mediadas por ese lenguaje. Del mismo modo, promover encuentros de aprendizaje con invitados especiales, especialistas en la temática, como pueden serlo artistas visuales, diseñadores gráficos, comunicadores sociales, cineastas, productores de videos y fotógrafos.

Los contenidos sugeridos son los siguientes:

- Los medios audiovisuales: conceptualización y tipología, características específicas de cada soporte. El lenguaje audiovisual: características generales y dimensiones. Gramática audiovisual.
- Los medios audiovisuales en la sociedad actual: el impacto de los medios audiovisuales en la sociedad y en la transmisión de valores e ideologías, las dimensiones socio-económica y socio-política a la que responden. Lectura y análisis crítico de diferentes medios.
- Medios audiovisuales y Educación: el vínculo de la escuela con los medios audiovisuales. La incidencia de lo audiovisual sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Posibilidades de uso didáctico del lenguaje audiovisual. Estrategias didácticas que posibiliten la integración y producción de medios audiovisuales en las prácticas educativas.

Taller: Diseños de Materiales Educativos

Los materiales educativos son considerados componentes importantes en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje, herramientas mediadoras de la acción específica de enseñar y soportes materiales que posibilitan y dinamizan la comunicación educativa. En la actualidad existe una amplia gama de materiales y lenguajes utilizados con intencionalidad pedagógica. Desde este espacio nos interesa detener la mirada en los materiales multimediales dado que por sus características permiten construir narrativas que estimulan la imaginación y la creatividad.

El Taller tiene como finalidad propiciar una experiencia de formación centrada en la producción de materiales educativos adecuados a la intencionalidad pedagógica, a su contexto y a los sujetos destinatarios de la misma. Está concebido como un espacio de encuentro, interacción, debate y comunicación, donde la actividad *producción del material* se fortalece y enriquece a partir de la posibilidad de aprender con otros y de otros.

La propuesta está organizada en dos ejes, uno de fundamentos y otro de producción propiamente dicho. Desde el primero se trabaja la noción de material educativo, atendiendo a sus diversas estructuras, formatos y tipologías, analizando los principales modelos pedagógicos, didácticos y comunicacionales que subyacen a la elaboración y uso de los mismos; desde el segundo se aborda la producción de materiales educativos sustentados en lenguajes, formatos y soportes diversos. Se busca desarrollar la creatividad y la invención para proyectar el diseño y elaboración de diferentes materiales educativos.

Se proponen los siguientes contenidos:

- Los materiales educativos y las prácticas de enseñanza.
- Los materiales educativos: conceptualización y tipología, características principales, distintos soportes y lenguajes, análisis y evaluación de cada material, posibilidades y limitaciones de uso.
- La producción del material: diseño, producción y evaluación.

Taller opcional correspondientes a: ÉTICA, TRABAJO DOCENTE, DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA

Taller: Derechos Humanos, Teatro y Danza

La práctica ancestral de la danza y el teatro —fundada en la necesidad de aunar lazos entre semejantes para encontrar respuesta o alivio al misterio de la vida, la muerte, el amor—, puede posibilitar un acercamiento a la histórica dimensión de los derechos Humanos desde un hacer reflexivo.

El teatro da cuenta, desde la literatura teatral y desde el *acontecimiento* teatral (celebración construida en presencia de los cuerpos de actores y público) *de la trascendencia de los derechos humanos* en la construcción histórica del mundo occidental.

Los derechos humanos son entendidos contemporánea e internacionalmente como derechos del ciudadano frente al poder abusivo de los Estados, entre los que se incluye el derecho a la vida, a la identidad, a la justicia, imprescriptibilidad de los crímenes de lesa humanidad perpetrados desde los poderes del Estado. La universal dramaturgia greco-romana da cuenta de esos derechos y Antígona exige frente al poder del Rey dar santa o ritual sepultura al cuerpo de su hermano muerto en una exigencia que recuerda la reivindicación actual de una parte de la sociedad que exige *verdad, justicia y el cuerpo de los desaparecidos argentinos para darle sepultura y permitir el duelo*; Medea enloquece ante la posibilidad del exilio y permite hablar del *derecho a integrar la comunidad en la que se nace o se elige*; ya en el Teatro Moderno Ibsen y su “Casa de Muñecas” puede ser leída como el derecho de la mujeres a ser sujetos, a dejar de ser cosas, a dejar de figurar en los Códigos Civiles en el Capítulo de los “Incapaces” . Más cercanamente en el siglo XX, Bertolt Brecht y su Teatro Político sigue hablando de los crímenes o torturas de la Inquisición en Galileo Galilei, del derecho a la identidad en “El círculo de Tiza”. Las historias desdichadas de la Argentina reciente, el asalto al orden constitucional que suspende derechos y garantías instalando en los poderes del Estado una maquinaria del horror, también pueden ser vistas desde el aporte de dramaturgos como Eduardo Pavlovsky a través de sus obras “El señor Galíndez” o “Potestad” o del autor Roberto Cossa y “La Nona” texto llevado al teatro y al cine. En la actualidad *Teatro por la Identidad* auspiciado por las Abuelas de Plaza de Mayo y encarnado en reconocidos actores, da cuenta de esa insistencia de los pueblos en instalar en la cultura y a través de las poéticas, el reconocimiento y la vigencia de los derechos humanos.

También la Danza es —por excelencia— constitutiva y constituyente de un entramado social, de un campo cultural que le otorga sentido, portada y dinamizada por sujetos sociales es síntesis de memorias que vuelven a nacer cada vez que habitan un nuevo cuerpo.

La danza en América es violación, resistencia, sincretismo, mestizaje.

Cuando los hombres y mujeres del noroeste argentino danzan comunitariamente en ronda, en el sentido contrario a las agujas del reloj, lanzando coplas que hablan de olvido, pesares y amores, concentran en el círculo que sus cuerpos describen la memoria de una América profunda que aún espera.

Las *Madres*, en el ritual de los pañuelos blancos, también bailan en círculo, la ronda, los cuerpos del dolor, ronda de vida y por la vida que aún espera.

La zamba, que acompañó a las montoneras en su lucha contra el devastador centralismo porteño, hoy acompaña a los/as jóvenes que se encuentran en las peñas para mitigar su extrañamiento, para soportar el exilio de su territorio, en una ciudad que devora y margina, consecuencia de un sistema económico que los convierte en los nuevos desaparecidos.

Cuando en una milonga alguien se abraza a un tango, transforma su angustia en hábiles movimientos con los pies, añorando la tierra perdida, aquella que dejaron las niñas-mujeres cuando atrapadas por el hambre y la miseria llegaron en los barcos para ser esclavas en los prostíbulos. Y la historia burdamente vuelve a repetirse.

El encuentro y desencuentro con los otros cuerpos, la mirada y los gestos generando vínculos, connotando ausencias, enhebrando narrativas, el cuerpo rodeado de espacio y de los espacios de los otros cuerpos.

Se buscará permanentemente el entrecruce entre la reflexión y la puesta en acto del cuerpo. A veces se partirá del análisis del contexto histórico o de la literatura teatral y de su subsiguiente representación teatral y danzada en improvisaciones o montajes escénicos. Otras, se partirá de la improvisación escénica para abordar luego el análisis histórico.

Se proponen los siguientes contenidos:

- Lectura y análisis de textos literarios que tengan a los Derechos Humanos como centro de sus construcciones, a modo de ejemplo: Antífona (Sófocles), Galileo Galilei (Bertold Brech), Casa de Muñecas (Henrik Ibsen), El señor Galíndez (Eduardo Pavlovsky), Paso de Dos (Eduardo Pavlovsky), Potestad (Eduardo Pavlovsky), La nona (Tito Cossa), La educación de los hijos (Roberto Fontanarrosa).
- Improvisaciones teatrales de algunas acciones de esos textos.
- Improvisaciones análogas a las planteadas por los textos.
- Improvisaciones desde la creación colectiva.
- Participación de eventos teatrales que aborden la dimensión de los derechos humanos. Apreciación de los mismos a través de soportes televisivos.
- Reflexión sobre las matrices que conforman el estar en América. Cultura indoamericana, afroamericana y europea. El mestizaje cultural.
- La Danza y el sincretismo religioso. Danzas rituales.
- Resistencia cultural: el candombe y la murga.
- Cultura hegemónica y cultura subalterna. Ocultamiento en la transmisión académica de las danzas con los rasgos indígenas y africanos.
- Las migraciones internas. Presencia de rasgos culturales de diversas provincias en los grandes centros urbanos. Las danzas populares. Diferenciación entre lo rural y lo ciudadano. El chamamé y el tango.
- Construcción de montaje escénico final en el que se entrecrucen los aportes de la danza y el teatro sustentando la ética de los derechos humanos.

Talleres y Seminarios opcionales correspondientes a: TALLERES DE PRÁCTICA

Taller: El lenguaje teatral en la formación docente

El teatro es acontecimiento en el que convergen historias (o fragmentos) cargados de tensiones, desarmonías, desequilibrios, conflictos. El teatro es antes de su encuentro con el público: ensayo.

El futuro docente puede en este espacio vincularse con la Técnica Teatral de la Improvisación para ficcionalizar, representar, vivenciar en el juego escénico, las conflictividades y complejidades que

implica hacer docencia hoy en un contexto atravesado por enormes disparidades económicas, sociales, afectivas, con profundas fragmentaciones culturales.

Los estudiantes podrán en este espacio:

- Improvisar “la escena docente temida” en cuyas fantasías generalmente se instala la idea de fracaso: una clase que no puede ser conducida por ausencia de conocimientos, de recursos metodológicos o por no poder implementar normas de convivencia que posibiliten el encuentro con el objeto de conocimiento, pero fundamentalmente el encuentro entre los semejantes que protagonizan el espacio áulico.
- Improvisar el rol docente y sus modalidades: docente autoritario, arbitrario, burocratizado; docente apasionado en la soledad de una institución burocratizada; improvisaciones en torno al sufrimiento en los vínculos institucionales, etc.

Fortalezas de la improvisación teatral:

- Desarrolla poderosamente la capacidad de adaptación, el trabajo con el azar, con lo que acontece de manera imprevista, con lo que no estaba planificado ni pensado.
- En tanto que “Dramatizar desdramatiza”, descomprime, y facilita la reflexión para intentar estrategias de transformación en la vida cotidiana y en la praxis docente
- Las dificultades se ponen en acto, se sociabilizan a partir de la vivencia del juego escénico, lo que trae aparejado una interrupción de la soledad institucional y disminución de sentimientos de culpa individual
- Impulsa construcciones humorísticas (parodia, ironía, sátira, humor negro, absurdo, etc.) para tomar distancia del dolor y elaborar estrategias operativas de transformación áulica y social
- El estudiante encontrará en este espacio:
- Posibilidad de poner el cuerpo en acción y de cuidar su cuerpo y su voz en la acción docente, a través de técnicas de relajación, respiración, apertura de espacios corporales, vocalización, etc.
- Potencialidad en la capacidad de interactuar con el otro desde procesos intelectuales, sensoriales, emocionales.
- Posibilidad de leer la clase como una “Puesta en Escena” en la que intervienen vínculos, signos espaciales, lumínicos, corporales, el texto dicho y el texto silenciado, y en la que el maestro y la maestra haciendo uso de las leyes de la percepción podrán procurar la atención de su auditorio a través de: contrastes espaciales, cinéticos, sonoros, emocionales, temáticos.

Construcción metodológica propuesta:

- Las diversas técnicas teatrales y la “improvisación” —técnica teatral por antonomasia— se construyen desde la vivencia, desde la acción de los cuerpos interactuando en un espacio con el sudor de otros cuerpos, y esta materialidad fecunda de referencias y metáforas abre camino a la reflexión de la estética y ética implícita en el hecho vivencial, para arribar al intento de nuevas acciones que procuren estrategias de transformación en el juego y en la historia cotidiana de “sujetos pedagógicos” construidos por la historia y hacedores de la historia
- La presente construcción podrá constituirse a partir de clases no secuenciadas o en un Seminario intensivo que se puede implementar en parte del tiempo asignado al espacio curricular de los Talleres de Práctica, en especial en el de Cuarto Año, para acompañar la Residencia.

Los contenidos propuestos son:

- Improvisación a partir de estructuras dramáticas tradicionales: sujeto, acción, entorno, conflictos, vínculos.
- Improvisación a partir de otros materiales del montaje: objeto, espacio, luz, sonido, vestuario, etc.
- Técnicas vocales hacia la proyección y desfatiga de la voz hablada. Recursos que promueven variaciones sonoras, rítmicas, matices, contrastes vocales.
- Técnicas corporales que promuevan el bienestar y la interacción.
- Cuerpo y emoción en el contexto escolar y áulico. La dimensión estética de la clase y los recreos.
- Operaciones creativas básicas: secuencia ascendente o ruptura, contradicción, principio metonímico y la contigüidad, principio metafórico y la sustitución, yuxtaposición en el plano, simultaneidad, collage, etc.

Taller: Pensar la Práctica Docente en Clave de Lenguaje Corporal Expresivo

En la institución educativa, los espacios (aulas, patios, etc.) aparecen bajo el signo de la estereotipia, predominando la quietud y la vigilancia corporal. En el espacio escolar se despliega un control marcando los sitios, los movimientos, las energías, permitidos y prohibidos. Se enseña en las escuelas de manera fragmentada, siguiendo un modelo tradicional de aprendizaje verbalista que apresa al estudiante como receptor pasivo, caja de resonancia de aquel portador del “supuesto saber”, repetidor de repeticiones, anclado bajo el sello “del deber ser”.

Es por ello de vital importancia facilitar experiencias significativas que el estudiante incorpore trascendiendo las limitaciones temáticas. Valorar la necesidad de alfabetizar en lenguajes que enriquezcan las experiencias de aprendizaje y permitan surgir lo diverso en contextos interdisciplinarios que habiliten un abordaje complejo de la realidad.

La escuela puede ser redimensionada y re-pensada a partir del movimiento expresivo y el juego, con un sentido experimental y estético que recupere la imaginación creadora, los deseos, las emociones. Transformando movimiento y energía en exploración, búsqueda y creación, pueden apropiarse de un modo diferente los saberes resignados al espacio áulico.

Por ello es necesario posibilitarle al futuro docente herramientas que le permitan pensar sus prácticas desde la dimensión lúdica y experimental de la actividad corporal, que inviten a investigar, interiorizar conceptos y construir conocimiento mientras se participa, se elabora y se significa, desde un cuerpo dispuesto como una totalidad para el aprendizaje.

Se plantea, desde contenidos disciplinares que son propios de la Expresión Corporal, un abordaje de las prácticas docentes superadora del tradicional enfoque escolarizado, que haga frente a la fragmentación de saberes atrapados en la quietud, remitidos a la transmisión verbal, atrapados en el pizarrón y la hoja del cuaderno. Se propone una organización que aborde la elaboración y el seguimiento en la implementación de proyectos didácticos concretos a ser desarrollados por los/as estudiantes en prácticas áulicas.

Se proponen los siguientes contenidos:

- Abordaje de las prácticas de enseñanza áulicas desde el movimiento expresivo.
- Criterios y ejes temáticos para desarrollar y favorecer el enriquecimiento sensorio-perceptivo.
- La sensibilización en el conocimiento de sí mismo y del entorno. Propiocepción (tono, respiración, postura) y exterocepción. La expresión de poéticas personales canalizadas a través del movimiento.
- El espacio áulico y la relación docente–alumno. Deconstrucción de la práctica docente. Meta evaluación. Comprensión corporizada y vivenciada de saberes escolarizados.
- Construcción de propuestas didácticas a ser implementadas en instancias de práctica docente. Criterios de evaluación de las mismas. Estrategias metodológicas adaptadas a cada situación.

Seminario: Miradas sobre la Escuela

A través de los tiempos, las Artes Visuales han entablado con la realidad empírica una relación compleja y cambiante. En algunos casos la retrata miméticamente, en otros casos la cita con fines mágicos, didácticos o rituales, en otros la convoca como posibilidad temática, en otros sólo se sirve de ella como referente lejano para exponer prioritariamente una concepción artístico-formal, en otros la cuestiona con ferocidad, ironía, melancolía, en otros la tensiona con el universo de lo subreal o metafísico, en otros la ignora o la resemantiza en pos de objetivos estéticos particulares.

Es necesario además, recordar que todas las manifestaciones artísticas son producto de una cosmovisión cultural, y en ese sentido también aportan información sobre diversos aspectos de la sociedad y el momento histórico en que surgen.

Si bien en nuestra sociedad occidental, la institución escuela como tal, surge a inicios del S. XIX, desde los comienzos de la vida en sociedad el hombre ha llevado adelante la tarea de educar a las nuevas generaciones.

En el marco de estas consideraciones, y advirtiendo que el arte siempre es una transformación creativa, resulta interesante en pos de la instauración de un pensamiento complejo en los/as estudiantes del profesorado, realizar un recorrido iconográfico para descubrir cómo ha mirado el arte la actividad de enseñar y aprender en las distintas culturas y contextos. Y en ese viaje, poder inferir cuáles son los supuestos, concepciones educativas, formas de organización institucional, criterios didácticos, cuestionamientos y otros aspectos que están puestos en juego en la interpretación que han hecho los artistas. El recorrido puede extenderse a otros materiales, como

las imágenes que han ilustrado los textos escolares hasta el presente y otros que pueblan la iconosfera contemporánea (Gubern, 1992). Y desde ese ejercicio, articular la reflexión crítica sobre las prácticas actuales, y sobre las propias maneras de proponer la enseñanza.

Se proponen los siguientes contenidos:

- Análisis reflexivo de obras de todos los tiempos. Sugeridas a modo de ejemplo: Laurentius de Voltolina (Aula universitaria), Rafael (La escuela de Atenas), Rembrandt (La lección de anatomía del Dr. Tulp), Vermeer (La lección de música, La lección de dibujo), Caravaggio (La incredulidad de Santo Tomás, La vocación de San Mateo), Le Nain (La academia), Degas (serie de las academias de danzas), Florián Paucke, Francisco Narváez, los contemporáneos Susana Di Pietro (serie Cuerpos dóciles) y George Deem (La escuela de Atenas, Okay, La escuela De Chirico, La escuela fauvista, etc.). Historietas de Frato, Quino (Mafalda), Matías Arese (Lemon Chelo).
- Búsqueda e interpretación sociopolítica de ilustraciones en textos escolares y láminas, pasados y vigentes.
- Exploración de imágenes sobre la escuela en publicaciones gráficas, informativas, publicitarias, de difusión masiva. Recuperación desde un posicionamiento crítico.

Talleres y Seminarios opcionales correspondientes a: MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA I y II

Seminario La Etnomatemática

La Etnomatemática es una corriente del saber matemático, que intenta rescatar los valores que los pueblos y su cultura tienen, que contribuye a restaurar la dignidad cultural y ofrece las herramientas intelectuales para el ejercicio de la ciudadanía.

Se reconoce como una práctica escolar válida que refuerza la creatividad, los esfuerzos, el respeto cultural y ofrece una mirada amplia de la humanidad con la tendencia creciente hacia el multiculturalismo.

En la vida cotidiana, la Etnomatemática se reconoce cada vez más como sistema de conocimiento que ofrece la posibilidad de una relación más favorable y armoniosa de los humanos entre sí y entre los humanos y la naturaleza.

Este Seminario le permitirá al estudiante analizar y reflexionar acerca de las distintas formas de conocer, acerca de las prácticas que se concretan en habilidades de explicar, de interpretar, de comunicarse y de convivir con diferentes contextos naturales y socioeconómicos.

Seminario El lenguaje plástico-visual y la matemática

El lenguaje visual es una cuestión de forma. El universo natural se presenta a nuestra captación sensible en formas: apariencias, configuraciones, estructuras, figuras, fondos, planos, profundidades, proporciones, colores, rugosidades, ondulaciones, concavidades, brillos, luces y sombras.

También la cultura que habitamos y que gestamos es un mundo de formas, formas que por su carácter de construcción social siempre portan sentidos.

Todos los lenguajes (el lingüístico, el matemático, el visual, el musical, etc.) son formas de representación por las cuales los seres humanos transmiten significados, y cada sistema particular de simbolización expresa de una singular manera lo que podemos conocer acerca del mundo.

Entre estos lenguajes, por su propia condición representativa, pueden establecerse puentes que permiten andamiar el proceso de adjudicación e interpretación de sentidos.

Las imágenes visuales son formas jerarquizadas en nuestra sociedad, cifran *cualidades* y pueden articularse con formas de simbolización matemática.

Este Seminario se propone brindar al estudiante del profesorado algunos elementos para poder interpretar esos universos simbólicos, sus particularidades, resonancias y analogías, desde una estrategia que estimule el interés en seguir descubriendo y construyendo los cruces posibles.

Se sugieren los siguientes contenidos:

- Las formas naturales y artísticas que encarnan nociones matemáticas (análisis, síntesis, concentración, dispersión, isomorfismos, anamorfismos, fractales, geometría, proporciones, equilibrio axial y radial, gradaciones, concavidades, convexidades, etc.).
- La noción de espacio en las producciones artísticas (geometrías, ambigüedad espacial, topología, fragmentación y particiones, yuxtaposición, simetría y asimetría, representación

intuitiva y racional del espacio, perspectiva, transformación proyectiva, proporción, land-art, el cuerpo como territorio y soporte, en: obras de pueblos originarios americanos; Fidias; Piranesi; Masaccio, Da Vinci, Vassari y renacentistas; Dalí, Magritte y otros surrealistas; cubismo y futurismo; art-decò y arte óptico, Torres García, Minujin; diseñadores; artistas callejeros y otros contemporáneos.

- La noción de espacio-tiempo. Construcción de juegos de pre-cine (taumatropo, mutoscopio, zootropo, kinetoscopio, panorama y diorama).

Taller de Materiales didácticos en la enseñanza y aprendizaje de la matemática

Los materiales didácticos, para convertirse en verdaderos recursos útiles de la enseñanza, deben posibilitar el aprendizaje de los diversos contenidos, facilitando situaciones didácticas que respeten las condiciones del planteo constructivista del aprendizaje.

El material didáctico, juega un papel fundamental en la enseñanza de la Matemática. Su correcta utilización constituye una importante base en la adquisición de conceptos, relaciones y métodos geométricos porque posibilita una enseñanza activa de acuerdo con la evolución de los aprendizajes. Los materiales deben estar presentes no como elementos decorativos, anexos o si se quiere expuestos por una determinada moda; sino como elementos que tienen una significación ideológica e instrumental, en el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este Taller le permitirá al estudiante elaborar su propio proyecto de intervención en el que se involucre la creación de materiales didácticos que den pautas, criterios, propuestas concretas sobre cómo articular los contenidos, cómo seleccionar y definir objetivos didácticos, cómo adaptar los contenidos, cómo evaluar.

Taller El juego un recurso para enseñar

El juego es parte de la vida y tiene un papel determinante en el desarrollo intelectual de la infancia, porque es la forma de exploración de las cosas nuevas. Es un modo de acción, de expresión y de vivencia de experiencias altamente desarrollado e insustituible para el desarrollo intelectual de los niños y las niñas.

El juego es una actividad que involucra al niño y a la niña en su totalidad, en los planos corporal, afectivo, cognitivo, cultural, social (González y otros, 2005) y toma diversas formas a través de las etapas de la vida de las personas y de su entorno histórico, social y tecnológico.

Jugar es simbolizar, es representar, el uso social del juego se diferencia del uso didáctico que el docente proponga, eligiendo el material y adaptándolo en función del contenido a enseñar. Dice María de los Ángeles González *“Jugar es no estereotipar, es mover el orden de las cosas, inventar caminos, transformar la mirada, simbolizar, movilizar reglas, convenir, crear, que en última instancia, es, al fin, la gran operación del sentido...”* (Kaczmarzyk y Lucena, 2007).

La actividad matemática ha tenido desde siempre una componente lúdica que ha sido la que ha dado lugar a una buena parte de las creaciones más interesantes que en ella han surgido.

El estudiante podrá, en este espacio, crear, recrear, analizar didácticamente, establecer categorizaciones, proponer variables didácticas que promuevan este propósito y que le permita tomar conciencia de sus potencialidades lúdicas.

El Taller tendrá la finalidad de demostrar como los contenidos matemáticos pueden enseñarse mediante juegos y actividades con un fuerte componente lúdico, mejorando no sólo la atención e interés de los alumnos y las alumnas, sino también la comprensión y las destrezas de uso.

Talleres y Seminarios opcionales correspondientes a: CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA I y II

Seminario: Educación Ambiental

Este Seminario lo que pretende es que el estudiante, futuro docente comprenda que la Educación Ambiental es un campo con múltiples potencialidades. Por un lado, ofrece la posibilidad de articular las Áreas que tratan la problemática ambiental de manera segmentada. Por otro lado, es una estrategia de concientización pública frente a las demandas de la actual crisis ambiental. Finalmente, la educación ambiental aporta conocimientos específicos para alumno utilice en el análisis crítico de casos y además participe en la toma de decisiones para la prevención y resolución de problemáticas ambientales concretas.

Si bien algunos problemas ambientales se vinculan a ciertas características de los procesos naturales, no podemos dejar de pensar que existen otras causas que permiten comprender la profunda crisis ambiental que sufre nuestro planeta.

Desde esta perspectiva, consideramos que el análisis de los problemas ambientales se debe realizar a partir de una mirada global, que incluya todos los condicionantes que dieron lugar a tales situaciones. Para ello no sólo debemos tener en cuenta los factores naturales sino también incorporar la dimensión política y la dimensión social.

Los contenidos propuestos tiene que relación con: La tierra como el planeta en que vivimos, la naturaleza como un bien común, la población humana como problema ambiental y el impacto ecológico de sus actividades, la ciudad como hábitat del ser humano y el desarrollo sostenible desde la perspectiva de ser una alternativa de solución. Recursos naturales y ambiente: La sobreexplotación de los recursos: aire, agua, suelo, seres vivos y fuentes de energía. El agua como recurso limitado. Energías alternativas. Los impactos: la contaminación del agua, el suelo, el aire, la desertización, el aumento de residuos y la pérdida de biodiversidad. El cambio climático. Control de plagas: insecticidas, herbicidas, envenenamientos crónicos. Los riesgos naturales. Las catástrofes más frecuentes. Factores que incrementan los riesgos.

Las condiciones ambientales de América Latina y de Argentina con especial referencia a la provincia de Santa Fe y sus principales problemas ambientales. Regionalización a partir de los circuitos productivos. El riesgo como construcción social. Gestión ambiental. Estados, organismos internacionales, organismos no gubernamentales y empresas como actores frente a las problemáticas ambientales.

Seminario: Educación para la Salud

En este Seminario lo que se pretende es brindar a los estudiantes, futuros docentes, conocimientos para que contribuyan a encontrar respuestas adecuadas a las necesidades de la salud, aspectos que hasta ahora fueron complementarios en el desarrollo del currículo, pero que actualmente y por paradójico que parezca, a pesar de los vertiginosos avances que se han producido a nivel científico tecnológico, han aparecido nuevas enfermedades o han resurgido otras que se consideraban erradicadas.

La educación es un de los factores que pueden incidir en la salud de las personas, por eso la Educación para la Salud es uno de los ejes esenciales en la promoción de la salud y en la prevención de las enfermedades.

En este sentido se pretende fortalecer la función social de la tarea docente en relación con la prevención y promoción de la salud del niño/niña y su familia.

Los contenidos propuestos son: Salud y Educación para la Salud. El cuerpo y sus cuidados. Atención a la salud y calidad de vida. Las instituciones educativas y sus articulaciones con las políticas de salud y con la atención primaria de la salud. Incidencia social en la salud del niño/niña, del/de la joven y de la persona adulta. Profilaxis, prevención y promoción de la salud. Alimentación saludable y hábitos de consumo. Cuidados e Higiene personal. Prevención y control de enfermedades. Prevención de adicciones. Prevención de accidentes y primeros auxilios.

Seminario: Ciencia y Arte

En este Seminario se pretende acercar una visión de la educación en ciencias que rompa con los estrechos límites disciplinares actuales, realzando las articulaciones con otras áreas del conocimiento.

La temática de las relaciones dialógicas entre arte y ciencia es compleja y puede ser abordada bajo diferentes perspectivas. El filósofo Bachelard (1965) considera que la emoción estética se halla en el encuentro entre el descubrimiento científico y la creación artística: *“admira primero, comprenderás después”*. Tal como se explicita en el marco general, planteamos un cruzamiento entre el arte y la ciencia, retomando la teoría del pensamiento complejo de Morin.

Se propone el abordaje de contenidos del área de ciencias naturales desde un cuerpo abierto al descubrimiento, la indagación y la experimentación sensorio-motriz, dispuesto favorablemente a la construcción de conocimientos por múltiples vías. El arte puede suministrar un punto de entrada para discutir el papel de la exploración en ciencia, en particular la relación entre exploración y teoría.

Los docentes podrán seleccionar, entre los contenidos siguientes, los que consideren apropiados: El lugar de la exploración en el arte y en las ciencias. Sensibilización estética sobre el mundo natural (texturas, matices, formas abiertas, cerradas, figura, fondo). La relación entre la literatura de ciencia ficción y los hechos científicos. La óptica a través de las imágenes (video, fotografía, pintura, etc.) La mirada curiosa de micro y macro entornos naturales (lentes de aproximación, alejamiento, distorsión). La integración sensorial como abordaje del mundo externo y del conocimiento de sí. El abordaje de contenidos específicos de ciencias naturales a partir de la recuperación de imágenes evocativas personales transformadas en matices de energía en movimiento, en desplazamientos particulares, en gestos, en formas plásticas. La exploración, indagación, descubrimiento de nociones científicas en el propio cuerpo en movimiento. La apropiación vivencial de nociones espaciales y temporales, desplazamientos, direcciones, niveles, formas, gradaciones de energía. La luz como energía y posibilidad poética. Pigmentos naturales, orgánicos e inorgánicos. La participación activa en la resolución de problemas.

Taller: Ciencia en la Cocina

Este Taller se organiza para que los estudiantes de profesorado piensen y trabajen la riqueza ofrecida por las actividades cotidianas para la conceptualización de los contenidos de las Ciencias Naturales en forma integrada y las articulen con otras disciplinas. Fundamentalmente, interesa que desde lo didáctico analicen cómo transformar las experiencias cotidianas hacia el aprendizaje de contenidos y de procedimientos experimentales.

El Taller permite realizar integraciones con la Matemática efectuando prácticas de medidas y relaciones de proporcionalidad, con las Ciencias Sociales a través de un análisis de las organizaciones de producción de materias primas, de procesamiento, distribución y ventas, con Lengua a través de la lectura y escritura verbal e icónica de envases, recetas e instructivos. En el contexto específico de las Ciencias Naturales permite un análisis de cuestiones de nutrición y dietas en función de edades y actividades, el reconocimiento químico de hidratos de carbono, grasas, proteínas, etc., el estudio de propiedades de las mezclas y las soluciones, el seguimiento de reacciones químicas, la consideración del efecto de los detergentes sobre la tensión superficial de diferentes materiales, etc. También será un espacio interesante para analizar diferentes recursos tecnológicos, desde un rallador hasta un micro-ondas.

Talleres y Seminarios opcionales correspondientes a: CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA I y II

Seminario: Educación Vial

Este Seminario tiene como finalidad acercar al estudiante herramientas conceptuales y metodológicas para crear situaciones didácticas que estimulen el conocimiento de normas y señales viales, la construcción de hábitos y actitudes preventivas, la concientización y el respeto para la convivencia social.

Es importante iniciar a los niños y las niñas desde muy temprana edad en la formación de hábitos de seguridad y responsabilidad mediante la utilización de estrategias que generen interés y participación:

El “juego” como dispositivo para el trabajo en el aula.

La observación de imágenes para el reconocimiento de señales viales.

La observación crítica del tránsito cotidiano próximo a la escuela o en el barrio, las características de su comportamiento, reconociendo las situaciones de riesgo ligadas al tránsito, registro de las mismas y propuestas alternativas de solución.

El uso de simuladores y software educativos.

Actividades que promuevan el ordenamiento del tránsito por medio de mano, contramano, semáforos, pasos peatonales, etc.

Participación en encuentros de educación vial organizados por entidades municipales, empresas, organismos no gubernamentales cuya asistencia y posterior trabajo de producción acrediten su aprobación.

Los contenidos sugeridos son los siguientes:

Cruce de arterias, semáforos y semáforo peatonal como organizadores de la circulación. Utilidad de las señales de tránsito y la importancia de su cumplimiento para la convivencia social. El uso de

los dispositivos de seguridad en el vehículo como comportamiento habitual y actitud preventiva para fomentar hábitos de seguridad y responsabilidad. Acercamiento a la normativa, análisis crítico, su necesidad para el ordenamiento del tránsito vehicular y peatonal.

Seminario: Cine Documental

El cine desde sus comienzos, se ha planteado como uno de los objetivos buscar la realidad y filmarla para presentarla al espectador. El cine se desarrolla en el siglo XX y es congruente con el desarrollo tecnológico de nuestra época. Más allá de haberse transformado en una industria, “*el cine conserva su carácter de ‘arte popular’ y es la forma más conocida de narración del siglo*” (Fernández, 2005: 181).

El cine es arte, lenguaje y medio de comunicación. El cine habla por medio de imágenes. De los encuadres, de la palabra hablada, de los efectos especiales, del montaje, del color y de los sonidos. El lenguaje del cine se basa en la fotografía, en la música, en la literatura, en el cómic, y en todos los fenómenos artísticos. De la misma forma, el cine, influye en las demás artes, aportando sus formas de expresión.

La propuesta de un Seminario de Cine Documental, se justifica en que es un cine eminentemente didáctico, que ha pasado por todas las vicisitudes y situaciones de la historia del cine. Cuenta hechos que han sucedido o que están sucediendo independientemente de que con ellos se haga o no una película. Sus personajes existen también fuera del film, antes y después del film.

Esta actividad del Seminario de Cine Documental sería realizada dentro del propio Instituto y podría formar parte de la agenda cultural que ofrece la institución en la región a la que pertenece.

Si tenemos en cuenta que el cine es una de las manifestaciones del arte, será importante que los estudiantes que participan del Seminario, puedan desarrollar juicio crítico sobre el lenguaje cinematográfico, opinión sobre la importancia de registrar la realidad, valoración del cine como relato, interés por la narrativa de la imagen móvil.

Seminario: Ciudadanía Plena y Democracia

La formación inicial de los/as futuros/as docentes debe garantizar que los/as estudiantes realicen recorridos plurales, fundamentados, potentes y creativos a partir de los conocimientos en las Ciencias Sociales. La formación en el área debería permitir a los alumnos y las alumnas, entre otros propósitos, encontrar en las Ciencias Sociales una forma de conocimiento para su propia comprensión del mundo, y asumir el compromiso para la construcción de sociedades basadas en los derechos que hacen a la *ciudadanía plena*.

Pilar Benejam (1997), en las finalidades de la educación social sostiene que el objetivo esencial de la enseñanza en las Ciencias Sociales es la formación de los/as alumnos/as como *ciudadanos* de un sistema democrático. Resalta el tema de los valores democráticos como la libertad, la igualdad y la participación.

A través de este Seminario se pretende que los alumnos y las alumnas construyan un sistema de significados y desarrollen actitudes y comportamientos que respondan a esos valores democráticos.

Los contenidos sugeridos son: El respeto por la dignidad personal y la de los demás a través del reconocimiento de la racionalidad, libertad, igualdad. La justicia y los derechos humanos. La participación basada en la comunicación y el diálogo. La comprensión y valoración de los rasgos que distinguen a las comunidades con las cuales los/as alumnos/as se identifican, como también de su diversidad. Participación en los proyectos y problemas de su comunidad, localidad, provincia, etc., con plena conciencia de sus deberes y derechos. El conocimiento personal y social del contexto para valorar y conservar mediante acciones concretas el patrimonio cultural y natural. La aceptación y el compromiso con la realidad cercana, local, próxima como base de la cooperación y la solidaridad con otras sociedades y culturas.

Seminario: Tiempo, espacio, entornos... Integración de Expresión Corporal con Ciencias Sociales

El presente Seminario parte desde una concepción holística del aprendizaje y el cuerpo y tiene por objeto la integración fecunda de lenguajes y conocimientos de distintas áreas.

El complejo entramado de procesos dinámicos, las nociones de tiempo y espacio, como categorías básicas para pensar al hombre situado en su entorno físico y social, constituyen ejes centrales que

comparten las artes del movimiento con las Ciencias Sociales. Un abordaje conjunto de los mismos presenta una alternativa superadora de la visión del saber separado en compartimentos estancos. La vivencia de dimensiones espaciales de ubicación, posición, dirección, sentido, trayecto, recorrido, distancia, amplitud, tamaño, forma; de orientaciones en los espacios parcial, total, social y escénico; la exploración de nociones relacionales de inclusión, cercanía, centro y periferia en actividades ligadas a la creatividad en movimiento, permiten actualizar habilidades de observación y construcción conceptual de nociones cuya comprensión es central para el aprendizaje de la geografía.

Problematizar la temporalidad investigando en el movimiento propio las nociones de duración, simultaneidad, sucesión, devenir, transcurrir, cambio, continuidad, proceso, causalidad; interpretar permanencias, resistencias, regresiones y conflictos a partir de propuestas de movimiento compartido; recrear corporalmente sucesos pasados; son formas de propiciar desde un hacer sensible, lúdico y cercano la comprensión de la historia, la generación de juicios de valor y posicionamientos personales.

Seminario: Miradas sobre el mundo

La cultura que habitamos y que gestamos es un mundo de formas que, por su carácter de construcción social, son continuamente resignificadas en su uso colectivo y a través del tiempo, formas que son huella del pasado y proyección al porvenir. Un dedo sobre la boca, la silueta negra de una bicicleta en un tapial, una cruz al lado del camino, un círculo rojo cruzado por una diagonal, un ojo en el centro de un triángulo, un lazo rojo en la solapa. Ésas, y el fantástico universo de las formas poéticas con las que el ser humano ha expresado el drama y la celebración de la vida: las formas artísticas. La mirada penetrante de las múltiples Fridas, el rojo manchando las quebradizas líneas de un matadero en Alonso, la boca desenfrenadamente abierta cuando Inodoro Pereyra pega un grito, Wells y la bola de cristal nevado que cae de la mano de un moribundo y nos interroga *Rosebud* para siempre...las formas del arte.

La finalidad de este Seminario es brindar al estudiante del profesorado algunos elementos para poder interpretar esos universos simbólicos. Para sumergirse en ellos, disfrutarlos y ensayar un pensamiento más autónomo problematizando y tomando conciencia estética y ética acerca de las connotaciones que esas formas portan. Para poder, a su vez, transmitir a sus estudiantes la actitud curiosa y apasionada frente a la maravilla de su cultura, y la actitud crítica para distinguir las formas de la memoria, de la integración y la apuesta por la vida de las formas de la destrucción y la esclavitud. Para comprender que toda obra es expresión del contexto cultural en que surge. Para transformar el mundo de las imágenes del microcosmos escolar, sustrayéndolo de la opacidad y la reiteración y disponiéndolo para la instauración de lo genuino, lo diverso, lo estimulante.

El abordaje de las Ciencias Sociales articuladamente con las Artes Visuales, trabaja sobre ciertas facetas:

- El orden descriptivo de la imagen: las producciones plásticas pueden ser interpretadas en relación a sus contenidos temáticos explícitos. También de esta naturaleza es la lectura que se puede hacer sobre los soportes y los elementos utilizados: así, podemos comprender por qué los pueblos originarios americanos usaban ciertos colores y no otros, ya que son los pigmentos de su entorno natural, datar murales según los materiales usados en su impresión, etc.
- El orden de la connotación: la forma artística es operación metafórica que se ofrece a la interpretación. Así es como el Guernica se ha vuelto un ícono antibelicista, los personajes de Gambartes aluden a toda la simbología mítica y religiosa de un colectivo social, los mataderos de Carlos Alonso ilustraron clandestinamente las atrocidades de la dictadura.
- El orden de la propia forma como significado: el arte propone muchas veces enunciados autorreferenciales (los tajos en la tela de Fontana son un gesto *en sí*, una obra cubista es una *opinión* formal). En este caso, la obra se erige en *presentación*, librada de su carácter *representativo*. Una mirada atenta sobre estas operaciones proporciona, también, oportunidades de análisis social e histórico.

Dentro de este marco, los docentes a cargo de este Seminario podrán proponer el repertorio de contenidos que mejor se ajuste a sus propósitos formativos y a la identidad de su entorno regional, en relación a: las obras artísticas analizadas en sus niveles de descripción, connotación, autorreferencia; las producciones plásticas de los pueblos como portadoras de significados

culturales; los contextos comprendidos a través de sus imágenes, las imágenes comprendidas a través de sus contextos.

Taller: El tango como integrador de múltiples lenguajes

Los orígenes del tango se dan entre los años 1870-1880. Es el producto de una serie de formas musicales que se imbrican unas a las otras para configurarlo definitivamente: el chotis madrileño, los fados y las chamarritas de Portugal, las polkas de Europa del Este. Milongas y milongones uruguayos, los rituales africanos de candombe o candomblé que son antecedentes de comparsas y murgas callejeras y los estilos y cifras de los payadores criollos.

Todo este mosaico de colores, etnias e idiosincrasias se conjuga en una forma musical rebelde y prostibularia que se desarrolla al mismo tiempo en que la Generación del '80, trata de inventar un país "serio", con devoción patriótica y a una serie de íconos como "el gaucho" o los "próceres" con los cuales contrarrestar las diferentes culturas de los inmigrantes.

Ese tango, que nace clandestino y arrabalero, bailado en sus orígenes sólo por parejas de hombres, poco a poco invade toda la sociedad argentina, y termina transformándose en uno de los símbolos más fuertes de su identidad cultural.

Posibilitar un espacio que habilite al estudiante a construir un lenguaje en movimiento que se relacione desde la integración de recursos cercanos al teatro, la expresión corporal, la danza y la música a través de un entrenamiento en la percepción rítmica, melódica, espacio-temporal y comunicacional, desde el cuerpo y su afianzamiento, con la literatura, las artes visuales, la historia, formación ética y ciudadana.

Un espacio en donde la temática de los textos poéticos, la música cadenciosa propia del tango, la proximidad de los cuerpos, la comunicación tácita entre el hombre y la mujer, la fluidez cadenciosa y a veces enérgica de los movimientos exalten los valores humanos de respeto entre los géneros y reivindica la pulsión sensual y erótica desde una mirada diferente a la predominante en la actualidad.

Contenidos sugeridos: La música del tango. Letras. El tango como danza. Recreaciones del tango en las artes visuales. Contexto sociocultural de origen. El tango como patrimonio simbólico, como ícono nacional y atracción turística. El tango, los niños/niñas y la construcción de identidad cultural.

Seminario: Danzar la Historia

Portamos un cuerpo sobreviviente, desaparecido, olvidado, exiliado, fragmentado. En él se entraman los conflictos culturales, étnicos, políticos, éticos y estéticos que dan forma a una corporeidad latinoamericana.

Hacer historia en América Latina es apropiarse de territorios, de entramados de sentido, hacerla cuerpo, encarnarla.

La danza es una de las encarnaduras del ser humano, portadora de sentidos sociales y culturales, una memoria colectiva que narra, relata, cuenta, construye mitos, pone letra y nombra de maneras distintas.

América Latina se presenta como un escenario donde poder identificar problemas comunes a un conjunto de sociedades del continente y reflexionar cómo han sido construidos y reproducidos los diferentes órdenes sociales a través del tiempo, cómo y por qué fueron modificados, transformados o reemplazados por otros.

Nuestra historia es una historia de exilios, de encuentros y desencuentros. Cada particular espacio-tiempo es un escenario donde se entrecruzan rostros oscuros y olvidados, gestos sembradores de esperanza, pensamientos de independencia que aún espera, puños de tierra arrebatada, nostalgias de los barcos.

Como síntesis de memoria colectiva se presenta la danza de cuerpo entero, su decir va entramado en un pensar situado en América coreográfica: los pueblos originarios, lo afro-americano, la impronta europea, la mestización, las corrientes inmigratorias, las migraciones internas, las significaciones socio-culturales de un tiempo-espacio topándose con los cuerpos (sujetos) que hoy los interpelan desde la producción de nuevos sentidos. Los estudiantes participan en espacios sociales complejos, múltiples y conflictivos que inciden en su formación subjetiva, escenarios donde se pone en juego lo simbólico, lo imaginario y lo real.

Este Seminario propone entender los problemas sociales como el resultado entre las relaciones socio-culturales y el devenir histórico-político, comprenderlos como proceso, como campo de lucha

y transformación. Mediante el hacer, lo vivencial, la práctica interroga a la teoría, le genera nuevas preguntas, elabora nuevas síntesis.

Desde la danza, dimensión de la memoria colectiva, ingresamos nuestra historia a un cruce con la historia colectiva, intervenimos desde nuestra imaginación a un imaginario colectivo.

Este Seminario acompañará a los/as estudiantes a:

- Recuperar la condición socio-histórica del sujeto.
- Interpelar los procesos de estigmatización y exclusión.
- Escenificar diversos momentos de nuestra historia utilizando la danza como síntesis de memoria colectiva.
- Inaugurar poéticas en que podamos leer un nosotros.
- Problematicar los actos escolares como escenarios en los que se transmiten y producen significaciones portadoras de sentido.
- Reflexionar en torno a los modos y abordaje particular del trabajo corporal y la danza en los actos escolares.
- Narrar corporalmente su historia.
- Dialogar con los procesos históricos y culturales que lo constituyen.
- Ritualizar el estar con otros construyendo un espacio-tiempo solidario.

Los contenidos que se proponen son:

- *Matrices culturales.* Reflexión sobre las matrices que conforman nuestro estar en América. Cultura indoamericana, cultura afroamericana, Cultura europea. El mestizaje cultural. Danzas rituales de los pueblos, danzas de iniciación, de fertilidad, propiciatorias. Las danzas afroamericanas y el sincretismo religioso. Resistencia cultural: El candombe y la murga. La impronta europea colonizadora: las danzas de pareja y el salón europeo resignificado en América. Las danzas populares: diferenciación entre lo rural y lo ciudadano. El chamamé y el tango.
- *Lo visible y lo oculto.* Cultura hegemónica y culturas subalternas. Ocultamiento en la transmisión académica de las danzas de los rasgos indígenas y africanos. El movimiento nacionalista de principios del siglo XX y su influencia en la construcción de identidad. Introducción de las danzas folklóricas en la escuela: Ricardo Rojas y su trabajo en el Ministerio de Instrucción Pública. La exclusión del patrimonio cultural del inmigrante en el movimiento nacionalista. Las migraciones internas. Presencia de rasgos culturales de diversas provincias en los grandes centros urbanos. Diversidad de espacios sociales en que la danza está presente.
- *Conmemoraciones escolares.* Presencia de la danza en los actos escolares. Interpelación acerca de los estereotipos. La danza como construcción social en la que se transmiten y producen significaciones portadoras de sentido. Apropiación del lenguaje de la danza y su resignificación en los rituales escolares. Construcción de lazos sociales mediante el encuentro con el otro. Danzas colectivas.

Seminarios opcionales correspondientes a: LENGUA Y SU DIDACTICA

Seminario: Palabras, mensajes... tejidos en el cuerpo. Abordaje integrado Expresión Corporal – Lengua

El lenguaje del cuerpo permite al ser humano comunicarse aún antes de la estructuración del lenguaje hablado. Luego se expresa en forma paralela y simultánea al código verbal instalando, anclando, o contradiciendo sentidos mediante gestos, posturas, ademanes. Finalmente, las manifestaciones corporales pueden convertirse en un lenguaje singular, con códigos y discursos que canalizan una organización poética que traduce en movimientos, procesos internos, pensamientos, emociones, imágenes sonoras, posturales, fantasías.

La Expresión Corporal pone en acto la vivencia integrada del movimiento con procesos perceptivos, cognitivos, emocionales y vinculares. Es fecunda su integración con el área de Lengua en un abordaje corporizado de las múltiples dimensiones del hecho comunicativo centrado en la relación entre la gramática del cuerpo, la gramática del texto y la gramática oracional. Permitiría considerar:

- El entramado de mensajes en palabras, gestos, movimientos. La particularidad del lenguaje corporal que encarna un cuerpo emisor, receptor y canal de comunicación a la vez. Un cuerpo que corporiza la palabra, una palabra que toma cuerpo y se redimensiona. Diálogo corporal. Gramática, semántica y sintaxis verbal y corporal.
- La construcción de textos a partir de la experiencia sensorial; la recuperación de imágenes sonoras, olfativas, kinestésicas, evocativas y fantásticas; la génesis de espacios; tiempos y energías, la interacción con objetos.

Seminario: Análisis crítico de los Medios de Comunicación Audiovisual

Se incidirá en la formación de opinión, en la organización familiar y/o en la construcción de la subjetividad.

Esta perspectiva crítico-reflexiva puede ampliarse y complejizarse si el sondeo del tema se extiende a la proyección que tienen los Medios en la identidad lingüística y cultural, en la vigencia o no de valores, en la representación de la realidad.

Seminario: Texto e imagen en la historieta y el humor gráfico

Se analizará el feliz encuentro creativo entre la imagen y el texto verbal permite ejercitar la lectura sensible, la observación, el análisis del discurso pluridimensional, la interpretación y la estimulación de la imaginación y la creatividad.

Seminario: Danzando coplas

La estrofa primera en aparecer históricamente, la que se canta para dormir a los bebés, la que acompaña el momento en que la maduración le permite al bebé la coordinación necesaria para aplaudir, la que ensayan los niños y las niñas cuando empiezan a hablar o cuando acompañan las rondas y juegos infantiles es la cuarteta: una estrofa de cuatro versos, de los que riman por lo menos dos. Esa estrofa es *la copla*.

Además de popular, la copla es tradicional, es decir se transmite, no como repetición mecánica sino como experiencia viva que se inventa y reinventa constantemente y estas transformaciones dan cuenta de que ha operado una forma de creación colectiva.

Está presente en las canciones, en las danzas folklóricas, en las canchas de fútbol, en los cánticos de las manifestaciones políticas, entre otros.

La copla popular tradicional forma parte del folklore de todo el país. Se puede acompañar con instrumentos como la guitarra o la caja y en el noroeste se canta casi como un grito, en forma de baguala, vidala o tonada.

Al ritmo de la copla, se formulan adivinanzas, se juega a las preguntas y respuestas en las relaciones que acompañan a los bailes folklóricos, se establecen diálogos amorosos, se arman contrapuntos en que se destaca la memoria y la habilidad para dar con la estrofa adecuada que responde o complementa a la anterior.

Este espacio propone jugar, cantar y bailar rítmicamente las coplas para desterrar la rigidez muchas veces presente en la cotidianeidad del estudiante y el maestro y la maestra. El movimiento danzado ayuda a descubrir la musicalidad que habita en las palabras y el ingreso a formas colectivas permite encontrar un pulso interno que organiza el ritmo de esas palabras.

La imitación, la improvisación y la creatividad son instancias del mismo proceso de aprendizaje. Se utiliza lo primero hasta que el estudiante se familiarice con las coplas y el movimiento corporal para luego ir dando paso al acto creativo en sí.

Los contenidos sugeridos son: La rítmica de la copla. Copla, movimiento, canto y contexto. Invención y reinvención de coplas sobre esquemas previos.

Talleres y Seminarios opcionales correspondientes a: LITERATURA Y SU DIDÁCTICA

Taller: Relatos... tejidos en el cuerpo. Un abordaje integrado de Expresión Corporal y Literatura

La literatura como recurso incentivador del movimiento expresivo. Improvisación de movimientos a partir de palabras, poemas, cuentos, fábulas, leyendas, voces. La representación de cuentos y relatos recuperando imágenes personales y desechando estereotipos. La creación de composiciones coreográficas a partir de textos poéticos y narrativos. La creación de personajes,

vestuarios, ambientaciones, iluminación, escenografía. La gestión particular del espacio en la representación escénica y la orientación en el tiempo de la obra. Los recursos para lograr continuidad, movimiento y tiempo en el relato danzado. La articulación entre textos corporales, verbales.

Seminario: La literatura para niños y niñas y las imágenes visuales

Las fértiles y complejas relaciones que pueden establecerse entre el sistema de expresión verbal y el de expresión icónica visual han planteado interesantes problemas teóricos y acalorados debates, especialmente en las últimas décadas. Los mismos recorren cuestiones como su aparición filogenética; su respectiva naturaleza semiótica, la traductibilidad recíproca, su participación en la construcción cognitiva, entre otros.

Sin intención de agotar todos estos núcleos de interés, es preciso focalizar la atención de los estudiantes de profesorado en la cantidad de oportunidades en que ambos sistemas se presentan en interacción dinámica en los materiales a los que habitualmente acceden los niños y las niñas en edad escolar primaria. Textos literarios infantiles, textos escolares, revistas, historietas, programas computacionales interactivos, juegos en red, materiales audiovisuales subtítulados, entre otros.

Fundamentalmente de la mano de la eclosión editorial que ha tenido lugar en las últimas décadas, se ha asistido al fenómeno de la proliferación de textos con gran variedad de diseños, donde en ocasiones la imagen ilustra y en otras se erige en prioridad comunicacional o poética.

Este Seminario se propone realizar un recorrido por los complejos territorios de los textos infantiles, teniendo como objetivo problematizar la relación de las imágenes y las palabras, haciendo especial énfasis en la real posibilidad de acceso a estos materiales que tienen los niños y las niñas de diferentes entornos socioculturales.

Los contenidos propuestos son: La ilustración de textos escolares en de la historia de la educación argentina. Sus dimensiones política, social, ética y estética. Relaciones entre la palabra escrita y la imagen: idilios y antagonismos. Concepciones estilísticas. Análisis reflexivo de otros productos y entornos que vinculan la palabra y la imagen para el público infantil (juegos informáticos interactivos, revistas, historietas). Interpretación crítica acerca de los distintos modos de apropiación del material literario por parte de niños y niñas de entornos socioeconómicos diversos (rurales, urbanos, urbano-marginales, culturas nativas, entre otros).

Seminario: Teatro de Títeres y Literatura

Se propone la creación de un Teatro de Títeres, porque permite conocer el manejo de diferentes técnicas de manipulación al servicio de la interpretación de textos de autores consagrados, en una tarea de producción y puesta en escena que luego podrá avanzar hacia la creación de los textos propios pensados para la Educación Primaria y además estimular la producción infantil, verbal y dramática.

Taller: La canción como simbiosis mágica entre música y literatura

En todas las culturas el sonido y el verbo como enunciación sonora, como relación de sonido y sentido se encuentran presentes en representaciones diversas los tiempos más remotos.

Algunos escritores entienden que palabra y música son “la misma cosa”, y que hay una música implícita en la lectura y en el decir.

Otra representación de esta simbiosis mágica es aquella en que la música se centra en la estética, la metáfora y la brevedad de la poesía al tratar de reproducir el texto literario y que, más allá de los distintos estilos que incluye, se generaliza como canción.

Podemos recorrer el mundo y la historia a través de la canción, comenzar por las nanas africanas o mapuches, pasando por Piazzola, Víctor Jara, Drexler hasta llegar a Pescetti, entre otros.

A través de este Taller se pretende construir un espacio en donde el estudiante pueda descubrir y gozar con la simbiosis mágica que se produce entre estos dos lenguajes diferentes: música y literatura, permitiéndole establecer criterios de selección que lo habiliten a construir aprendizajes de sentido y sentir la vida desde un abanico de posibilidades.

Los contenidos sugeridos son los siguientes:

El ritmo en el lenguaje: rimas con mímica, rimas de sorteo, adivinanzas, rimas con acompañamiento rítmico corporal y/o instrumental, rimas humorísticas, jitanjáforas, sonorización de rimas y poesías, sustitución rítmica de la palabra.

La canción como integración de saberes, como conocimiento, medio de circulación social y posicionamiento ante la realidad: cancionero infantil, canciones descriptivas, canciones que narren la relación de la vida, la muerte, el amor, el destierro, la exclusión, el abuso, nuestra historia. Análisis del cancionero oficial. Repertorio.

La canción en los medios de comunicación: estereotipos mass mediáticos y comerciales, música infantil vs. infantilizada. Construcción de juicios valorativos.

Criterios de selección de repertorios adecuados a clases, actos, eventos y a la orientación para la que se forma.

4.3.5- Producción Pedagógica

El Cambio Curricular de nuestra provincia, colocando en el centro la articulación de los distintos niveles del Sistema Educativo Provincial introduce la Producción Pedagógica, como espacio de trabajo transversal e integrador de las distintas disciplinas y campos.

Este espacio de Producción, que se realizará a lo largo de toda la carrera, suma a la presencia del estudiante de Formación docente en la escuela asociada, la presencia activa de los docentes de los Institutos, abonando un trabajo conjunto con la institución escolar que apunte a abordar las problemáticas y complejidades que las escuelas enfrentan día a día, en la cada vez más ardua tarea de enseñar. Se trata de un trabajo que nos invita a repensar y mejorar las instituciones educativas, que espera dejar huellas en los aprendizajes de niños/as y jóvenes que las habitan.

La Producción Pedagógica es un espacio transversal de formación e innovación que se ubica más allá de los tres Campos establecidos, a la vez que se nutren de ellos, al pretender ser ámbitos donde pensamiento y acción se trabajen conjuntamente en la formación y concreción de intervenciones pedagógicas al interior de las escuelas. Es un dispositivo de trabajo integrado por los estudiantes y los docentes del IFD y los maestros de escuela. Este equipo tendrá por tarea reconocer y elaborar una de las problemáticas que enfrenta el maestro de grado en su diario accionar y trabajar sobre una intervención pedagógica posible. Los objetivos que persigue esta modalidad de trabajo son múltiples:

- Profundizar la formación del estudiante de FD al enfrentarlo a la necesidad de tener que articular la formación teórica que recibe con las problemáticas que atraviesa la tarea docente en un contexto particular. De este modo, se le planteará la necesidad de tener que recurrir a su formación para poder pensar, interrogar e intervenir sobre situaciones pedagógicas concretas.
- Aportar al trabajo de los maestros en ejercicio, que deseen ser parte de la experiencia, ofreciéndoles la posibilidad de ser parte de un equipo dedicado especialmente los problemas que enfrentan cotidianamente.
- Articular los distintos subsistemas del sistema educativo provincial, abriendo espacios para el trabajo conjunto y orientando la formación de los docentes a las necesidades que demanda el subsistema para el cual se forma. Dentro de este objetivo, se destaca la necesidad de recrear el vínculo entre los Institutos de Formación Docente y los niveles de educación inicial y primaria, de manera tal que aquéllos se desarrollen como Instituciones de Formación e Investigación no de modo aislado, sino teniendo en el horizonte las problemáticas, los desafíos y las metas de las escuelas de la provincia.
- Constituir equipos de trabajo interinstitucionales que ensayen y propongan acciones pedagógicas que articulen los saberes escolares con los múltiples lenguajes, ampliando el clásico formato escolar con nuevas posibilidades de aprender.

La forma de trabajo de Producción Pedagógica sale del clásico modelo de los diferentes espacios de enseñanza (clases, talleres, ateneos, seminarios, etc.) y se articula como un espacio que se centra en el aprendizaje del estudiante a partir de la construcción y solución de problemas ligados a la intervención pedagógica. El trabajo que se llevará adelante será el de poner en juego el pensamiento a través de *asomarse* a las escuelas, *mirar y reconocer problemáticas específicas, estudiarlas, debatir alrededor de ellas, construir estrategias de intervención pedagógica, concretarlas y evaluarlas.*

En encuentros periódicos, este equipo recepcionará las problemáticas que los estudiantes y docentes recojan en su transitar por las escuelas y funcionará como una “usina” desde donde, a partir del estudio conjunto, se desplieguen estrategias de intervención pedagógica. Se propone, por lo tanto, que cada docente, desde su formación y disciplina específica, aporte a la construcción de respuestas de abordaje a las problemáticas pedagógicas que los maestros de las escuelas planteen. Se espera que los recursos tanto materiales como humanos, así como los desarrollos en investigación que puedan llevar adelante los docentes, se orienten también a responder a las problemáticas que se vayan delineando, así como a producir insumos para enriquecer estas intervenciones.

La instrumentalización del trabajo en estos espacios se ordenará en tres instancias diferentes:

- Las visitas que desde el primer año el estudiante realiza a la institución asociada, donde contará con el acompañamiento de un docente del Instituto y del maestro de escuela co-formador.
- Encuentros periódicos con el equipo coordinador, donde de modo interdisciplinario se lo acompañará en la formulación, estudio y análisis y puesta en práctica de la intervención pedagógica.
- Sistematización de la experiencia y acreditación.

4.3.6 Itinerarios por el Mundo de la Cultura

Los Itinerarios por el Mundo de la Cultura se establecen como un trayecto a lo largo de la carrera, para enriquecer la formación personal del estudiante. El cual deberá acreditar al menos dos espacios diferentes electivos por año, que podrán ser cursados en otras instituciones públicas o privadas: museos, bibliotecas, centros culturales, municipalidades y comunas entre otras, con las cuales el Instituto Formador establecerá los respectivos convenios. A modo de ejemplo, pueden citarse: actividades literarias, musicales, teatrales, plásticas, cine y fotografía, distintos tipos de danzas, actividades deportivas, murga y acrobacia.

En caso en que en la localidad no exista ninguna propuesta para estos itinerarios el Instituto Formador deberá arbitrar los medios para gestionar a través de las autoridades ministeriales algunos de los espacios mencionados u otros que pueda definir de acuerdo a las posibilidades y recursos con que disponga en el medio socio-cultural cercano.

5- Condiciones de ingreso

Los requisitos para la inscripción regular en Primer Año de las carreras de los Institutos Superiores son los siguientes:

- Poseer certificado de estudio de Nivel Secundario/Polimodal completo, debidamente legalizado, otorgado por establecimiento oficialmente reconocido
- Cumplimentar las actividades previas al ingreso en la fecha y condiciones que establezca la autoridad ministerial correspondiente

6 - Régimen de asistencia y promoción

En el Diseño Curricular existen diversos formatos de organización curricular denominados: materia, seminario, taller, seminario-taller y ateneo.

Las **Materias** admitirán dos condiciones:

- a) Regular con cursado presencial o con cursado semi-presencial
- b) Libre.

Para cada una de estas modalidades se determinan las siguientes condiciones de regularización, evaluación y promoción, teniendo en cuenta que la cantidad y características de parciales, trabajos

prácticos y/o recuperatorios serán establecidas por la institución, a través de una disposición avalada por el Consejo Institucional.

a) Regular:

a.1) *Regular con cursado presencial*: regulariza el cursado de las materias mediante el cumplimiento del 75% de la asistencia a clases y la aprobación del 70% de los trabajos prácticos y parciales previstos en el programa o plan de cátedra. Aprobar al menos un examen parcial con una calificación mínima de 2 (dos).

Aprobación con examen final ante tribunal o por promoción directa.

La promoción directa de formato curricular *materia* requerirá un 100% de los trabajos prácticos y parciales aprobados con un promedio de 4 o más, y culminarán con un coloquio integrador ante el/la profesor/a a cargo del espacio.

a.2) *Regular con cursado semi-presencial*: regulariza el cursado mediante el cumplimiento de al menos el 40% de asistencia y la aprobación del 100% de los trabajos prácticos y parciales previstos en el programa o plan de cátedra. La aprobación será con examen final ante tribunal.

Siguiendo las recomendaciones de la Resolución del C.F.E. N° 72/08 Anexo II, la regularidad en cada unidad curricular se mantendrá por **dos años académicos**, para la instancia de cierre y acreditación correspondiente. Para ello la institución debe asegurar **siete turnos a mesas de examen final** a lo largo de dicho período.

b) *Libre*

No cumplimenta ninguno o algunos de los requisitos previstos en la modalidad de *Regular*. La aprobación será con examen escrito y oral ante tribunal, con ajuste a la bibliografía indicada previamente en el programa o plan de cátedra. Para aprobar una materia en condición de alumno/a libre es necesario que el estudiante esté inscripto en la carrera, que se inscriba en el turno de exámenes y que tenga aprobadas las unidades curriculares previas correlativas.

Siguiendo las recomendaciones de la Resolución CFE N° 72/08 Anexo II, dada la característica de simultaneidad de los tres campos de formación en los diseños para la formación docente, se habilitará el carácter de libre, sólo en los casos de unidades curriculares con formato materia y preferentemente sólo en aquellas que componen el campo de la formación general.

Los **Talleres** deberán ser cursados en condición de regular con cursado presencial. Para promocionar se tendrán en cuenta los siguientes requisitos:

- El 75% de asistencia.
- Aprobar la presentación de todas las producciones individuales y/o grupales, con una calificación mínima de 3 (tres) según las condiciones establecidas en el programa o plan de cátedra.

Si el estudiante no alcanza la promoción, el docente podrá implementar los medios que considere necesarios para recuperar aspectos no aprobados, en los dos turnos consecutivos posteriores a la finalización del cursado. De no aprobarse deberá recursarse.

Los **Seminarios** deberán ser cursados solamente en condición de regulares, con cursado presencial o semipresencial. Para promocionar se tendrá en cuenta los siguientes requisitos:

- El 75% de asistencia.
- Aprobar la elaboración y defensa de una producción escrita, con una calificación mínima de 2 (dos).
- La producción escrita deberá ser aprobada como requisito previo para acceder a la defensa oral.

La defensa oral del trabajo escrito será ante tribunal durante el periodo de mesa de exámenes.

Si el estudiante no aprueba la defensa oral en los tres turnos consecutivos posteriores a la cursada, deberá recurrar el seminario.

Los **Seminario – Taller**, podrán ser cursados solamente con condición de alumnos regulares, con cursado presencial o semipresencial. Para promocionar se tendrá en cuenta de los siguientes requisitos:

- El 75% de asistencia.
- Aprobar la elaboración y defensa de una producción escrita, con una calificación mínima de 2 (dos).
- La producción escrita deberá ser aprobada como requisito previo para acceder a la defensa oral.

La defensa oral del trabajo escrito será ante tribunal durante el periodo de mesa de exámenes. Si el estudiante no aprueba la defensa oral en los tres turnos consecutivos posteriores a la cursada, deberá recurrar el seminario.

En el caso de Talleres y Seminarios opcionales propuestos al interior de algunas unidades curriculares, que los IFD decidan desarrollar, se evaluarán y promoverán como parte de la misma unidad curricular que los contiene.

Los **Talleres de Práctica I, II, III, IV** y el **Ateneo**, deberán ser cursados con condición de alumno regular con cursado presencial. Para promocionar se tendrán en cuenta los siguientes requisitos:

- El 75% de asistencia a los encuentros previstos en el taller semanal.
- Asistir al 100% del tiempo asignado en las escuelas asociadas.

Cada Taller se aprueba con una calificación mínima de 3 (tres). Si el estudiante no alcanza la promoción, el docente podrá implementar los medios que considere necesarios para recuperar aspectos no aprobados, en los dos turnos consecutivos posteriores a la finalización del cursado. De no aprobarse deberá recurrarse.

El Taller de Práctica IV será de cursado simultáneo con el Ateneo, teniendo una única acreditación.

7. Régimen de correlatividades

Campo de la Formación General y Campo de la Formación Específica:

Para poder rendir las unidades curriculares señaladas a continuación, deberán tener aprobada la correlativa establecida.

Unidad Curricular	Correlativa
SEGUNDO AÑO	
Didáctica General	Pedagogía Psicología y Educación
Movimiento y Cuerpo II	Movimiento y Cuerpo I
Matemática y su Didáctica I	Resolución de Problemas y Creatividad
Ciencias Naturales y su Didáctica I	Ciencias Naturales para una Cultura Ciudadana
Ciencias Sociales y su Didáctica I	Problemáticas en las Ciencias Sociales
Lengua y su Didáctica	Comunicación y Expresión Oral y Escrita
Sujetos de la Educación Primaria	Psicología y Educación
TERCER AÑO	
Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina	Historia Argentina y Latinoamericana Sociología de la Educación
Literatura y su Didáctica	Lengua y su Didáctica Didáctica General

Alfabetización Inicial	Lengua y su Didáctica Didáctica General
Matemática y su Didáctica II	Matemática y su Didáctica I Didáctica General
Ciencias Naturales y su Didáctica II	Ciencias Naturales y su Didáctica I Didáctica General
Ciencias Sociales y su Didáctica II	Ciencias Sociales y su Didáctica I Didáctica General
Área Estético Expresiva II	Área Estético Expresiva I
Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria II	Problemáticas de la Educación Primaria I
CUARTO AÑO	
Ética, Trabajo Docente, Derechos Humanos y Ciudadanía	Filosofía de la Educación Conocimiento y Educación Historia Social de la Educación y Política Educativa Argentina

Campo de la Práctica Profesional:

Para poder cursar los Talleres de la Práctica II, III y IV, deberán cumplir con las correlatividades establecidas a continuación.

Unidad curricular	Correlativa
SEGUNDO AÑO	
Taller de Práctica II	Aprobada: Taller de Práctica I Al menos tres de los talleres de 1º año del Campo de la Formación Específica. Regularizada: Pedagogía Psicología y Educación
TERCER AÑO	
Taller de Práctica III	Aprobada: Todas las unidades curriculares de los tres campos de Primer año. Taller de Práctica II. Regularizada: Didáctica General Matemática y su Didáctica I Ciencias Sociales y su Didáctica I Ciencias Naturales y su Didáctica I Lengua y su Didáctica Sujetos de la Educación Primaria Conocimiento y Educación
CUARTO AÑO	

<p>Taller de Práctica IV y Ateneo</p>	<p>Aprobada: Todas las unidades curriculares de los tres campos de Segundo año. Taller de Práctica III. Área Estética Expresiva II</p> <p>Regularizada: Matemática y su Didáctica II Ciencias Sociales y su Didáctica II Ciencias Naturales y su Didáctica II Literatura y su Didáctica Alfabetización Inicial. Tecnologías de la Información y de la Comunicación Problemáticas Contemporáneas del Nivel II</p>
---------------------------------------	--

Los Espacios de Definición Institucional I y II, el Seminario de Sexualidad Humana y Educación y los espacios electivos de los Itinerarios por el Mundo de la Cultura no tienen establecidas correlatividades.

8. Duración de la carrera y carga horaria

Duración de la carrera: cuatro años

Carga horaria total de la carrera en horas reloj: 2816

Carga horaria total de la carrera en horas cátedra: 4224

9. Título a otorgar

Título que se otorga: Profesor/a de Educación Primaria

10. Competencias para el ejercicio de la docencia

Título docente para desempeñarse en todos los años de la Educación Primaria.

11. Referencias bibliográficas

En este apartado del diseño curricular se señala la bibliografía que fue citada en el texto y que indica las líneas de trabajo, posturas, perspectivas y criterios que constituyen la base epistemológica de este cambio curricular. La *bibliografía* en cada unidad curricular del Diseño no está enunciada, debido a que se tiene en cuenta la autonomía del formador, el respeto a sus criterios de selección de exclusión o inclusión, como también que la misma se explicitará en la propia programación.

- Achilli, E. 2003. *"Tobas en la ciudad. Sus luchas por la educación"* (mimeo/versión preliminar). Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario. Universidad Nacional de Rosario.
- Aquino, M. G.; Corbo Zabatel, E. (comp.); Gutman, M. 2007. *Sujetos y Aprendizajes. Centro de Estudios de Educación y Sociedad*. Buenos Aires. El Farol Cooperativa de Trabajo Cultural.
- Arendt, H. 1996. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona. Ediciones Península.
- Argumedo, A. 1996. *Los silencios y las voces en América Latina – Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Colihue. Ediciones del Pensamiento Nacional. Colihue.
- Bachelard, G. 1965. *La poética del espacio*. México. Plaza Edición.
- Benejan, Pilar; Pagés, J. (coord.). 1997. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE Horsori.
- Bleichmar, S. 2005. *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires. Topía.
- Bombini, G. 2005. *La trama de los textos*. Buenos Aires. Lugar, Colección Relecturas.
- Bourdieu, P. 1991. *El sentido práctico*. Madrid. Taurus.
- Cainey Th. 1996. *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Madrid. Buenos Aires. Ediciones Morata.
- Carli, S. 1999. *De la Familia a la Escuela*. Buenos Aires. Santillana.
- Chevallard, Y. 1985. *La transposición Didáctica*. Buenos Aires. Aique.
- Cornu, L. 2002. "Responsabilidad, experiencia, confianza". En Frigerio, G. (comp.). *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires. Santillana, Colección saberes claros para educadores.
- Cullen, C. 2007. *Resistir con inteligencia*. México. Casa de la Cultura del Maestro mexicano.
- da Silva, T. 1998. "Cultura y currículo como práctica de significación". En *Revista de Estudios del Currículo*, Volumen I, N° 1, enero.
- Eisner, E. 2002. *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Fernández A. 2005. "El cine y la investigación en ciencias sociales". En Columbres, A., *Cine Antropología y Colonialismo*. Buenos Aires. Ediciones del Sol.
- Ferry, G. 1997. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires.
- Foucault, M. 1998. *Las palabras y las cosas*. México, Siglo XXI.
- Fourez, G. 1997. *Alfabetización Científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Traducción de Elsa Gómez de Sarría. Buenos Aires. Colihue.
- Freire, P. 1986. *Hacia una pedagogía de la pregunta – Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires. La Aurora.
- Freire, P. 1986. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Frigerio, G. 1999. "Prólogo". En Núñez, V. *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires. Santillana.
- Giordano, D. 2000. *Módulo 4 de la Licenciatura en Artes Visuales*. F.A.D y U., U.N.L. Santa Fe.
- González, A y E. Weinstein. 2005. *¿Cómo enseñar matemática en el Jardín? Número – Medida-Espacio*. Buenos Aires Colihe
- Gubern, R. 1992. *La mirada opulenta*. 3a. edición. Barcelona. G. Gilli-Colección Mass Media.
- Kaczmarzyk, P y M. Lucena. "Juego en el Nivel Inicia" Disponible en: abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2007/circular5.pdf
- Khun 1975. *La estructura de las revoluciones científicas*. Editorial Fondo de Cultura Económica. Madrid.

- Larrosa, J. 1996. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Barcelona. Laertes.
- Le Breton, D. 1999. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Le Goff, J. 1986. *Pensar la Historia*. Grijalbo, Barcelona
- Melgar, S. 2005. *Aprender a pensar. Las bases para la Alfabetización Avanzada*. Buenos Aires. Papers.
- Montes, G. 1999. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Morgade, G. y otros. 2008. *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires. Paidós.
- Morin, E. 1999. *Los siete saberes en la educación del futuro*. UNESCO
- Morin, E. 2002. *Educación en la era planetaria*. España. Gedisa
- Morin, E. 2002. *Introducción a una política del hombre*. España. Gedisa
- Morin, E. 2003. *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires. Nueva Visión
- Morin, E.; Roger Ciurana E.; Motta, R. 2003. *Educación en la era planetaria*. Barcelona. Gedisa. Primera Edición.
- Najmanovich, D. 2008. *Mirar con ojos nuevos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires, Editorial Biblio.
- Pavlovsky, E y H. K, esselmann. 1997. *Espacios y creatividad*. Editorial Galerna. Buenos Aires.
- Petit, M. 2001. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, Ph. 2001. "La formación de los docentes en el siglo XXI". En *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago-Chile, XIV, N 3, pp. 503-523.
- Prigogine, I. 1990. *La Nueva Alianza. Metamorfosis de la Ciencia*. Barcelona. EMECÉ.
- Puiggrós, A. 1990. *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Editorial Galerna. Buenos Aires.
- Raymond, W. 2001. *El campo y la ciudad*. Paidós. Buenos Aires.
- Rochwell, E. 1995. *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Rockwell, E. 1991 "La dinámica cultural en la escuela". En Gigante, E. (coord.) *Cultura y Escuela: la reflexión actual en México*. México. Conacult.
- Rodari, G. 2007. *Gramática de la fantasía*. Ed Colihue-Biblioser. Buenos Aires.
- Sarle, P. 2001. "Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil". En *Novedades Educativas*. Buenos Aires.
- Villar, P. 1985. *Iniciación al vocabulario histórico*. Fondo de Cultura Económica. México

Documentos oficiales y Normativas

- Instituto Nacional de Estadística y Censo. Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001.
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 24/07. "Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial". Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 72/07. "Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial". Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. "Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares. Educación Intercultural Bilingüe". Buenos Aires. 2008.
- Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. "Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares. Campo de la Formación General". Buenos Aires. 2008.
- Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. "Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares. Acerca del Trabajo Curricular de las Jurisdicciones". Buenos Aires. 2008.

Tesis consultadas

Astore, M. 2005. *La Práctica Docente. Un estudio desde la perspectiva del docente novato de la formación inicial en el Instituto Superior de Profesorado N° 20*. Maestría en Didácticas Específicas-UNL (Directora: Dra. Edith Litwin).

De la Vega, E. 2003. *Genealogía de la Educación Especial en la Argentina. La constitución del dominio de la anormalidad en el ámbito de la Educación*. Doctorado en Psicología-Facultad de Psicología-UNR (Directora: Dra. Sandra Carli).

Duhalde, M. Á. 2000. *Características del conocimiento en la formación docente inicial para la Educación Básica. La experiencia en el sur de la Provincia de Santa Fe, entre los años 1986 y 1997*. Carrera de postgrado en Metodología de la investigación Científica y Técnica-Facultad de Ciencias Económicas-UNER (Directora Dra. María Teresa Sirvent).

López, M. S. 2006. *Análisis comparativo de los Diseños Curriculares para la Formación Docente de Nivel Inicial en la Provincia de Santa Fe a partir de la apertura democrática*-Licenciatura en Ciencias de la Educación- Facultad de Humanidades y Artes-UNR (Directora Ana María Hernández).

Peralta, Z. del V. 2004. *La complejidad del fenómeno de inclusión de niños con necesidades especiales en la escuela común*. Doctorado en Psicología-Facultad de Psicología-UNR (Directora: Dra. Zulma Caballero).

Poletti, M. M. 2004. *Las relaciones entre los lineamientos curriculares que organizan las prácticas pedagógicas en la formación de profesionales de Educación Básica y las concepciones e intenciones explicitadas por los profesores de las cátedras de Práctica y residencia docente acerca de ellas*. Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación-Escuela de Ciencias de la Educación-Facultad de Humanidades y Artes-UNR (Directora: Prof. Nora Kleinerman).

Spakowsky, E. 2004. *La construcción de la identidad docente de la Maestra Jardinera, en el trayecto de la Formación Inicial*. Curso Postgrado en Metodología de la investigación científica con opción al Magister Scientiae-Facultad de Ciencias Económicas-UNER (Directora: Gabriela Diker).

Welti, E. 2003. *Continuidades y discontinuidades en el currículum de la formación de maestros. Análisis de los planes de estudios implementados en las instituciones públicas de la provincia de Santa fe entre 1968 y 1998*. Maestría en Educación – Universidad Nacional de Entre Ríos – Facultad de Ciencias de la Educación (Directora: Prof. Flavia Terigi).

Proyectos de investigación consultados

Muñoz, L. y Scimé, L. (Tutoras: Brovelli; M y Zamudio, V.). 2007. *Análisis comparativo entre los procesos de elaboración y las estructuras del Diseño Curricular Jurisdiccional para la EGB I y II de la Provincia de Santa Fe y del Diseño Jurisdiccional para la EGB I y II de la Provincia de Neuquén*. Cátedra Área de Curriculum I-Carrera de Ciencias de la Educación-Escuela de Ciencias de la Educación-Facultad de humanidades y Artes-UNR.